

CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E BIOLÓGICAS – CCHB – So
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGED – So
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

LUÍS CARLOS DA SILVA

NARRATIVAS DOCENTES E EXPERIÊNCIA VIVIDA: UMA REFLEXÃO DAS
CONCEPÇÕES DE SER HUMANO E SOBRE O SER PROFESSOR DE FILOSOFIA

SOROCABA

2025

CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E BIOLÓGICAS – CCHB – So
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGED – So
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

LUÍS CARLOS DA SILVA

**NARRATIVAS DOCENTES E EXPERIÊNCIA VIVIDA: UMA REFLEXÃO DAS
CONCEPÇÕES DE SER HUMANO E SOBRE O SER PROFESSOR DE FILOSOFIA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, vinculado ao Departamento de Ciências Humanas e Educação (DCHE) da Universidade Federal de São Carlos – Campus Sorocaba/SP, para obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Silvio César Moral Marques

Coorientador: Prof. Dr. Francisco Evangelista (in memoriam)

SOROCABA

2025

Luís Carlos da, SILVA

Narrativas docentes e experiência vivida: uma reflexão das concepções de ser humano e sobre o ser professor de filosofia / SILVA Luís Carlos da -- 2025. 195f.

Tese de Doutorado - Universidade Federal de São Carlos, campus Sorocaba, Sorocaba

Orientador (a): Prof. Dr. Silvio César Moral Marques

Banca Examinadora: Prof. Dr. Silvio Cesar Moral

Marques, Prof. Dr. Ascisio dos Reis Pereira, Prof. Dr.

Hylío Lagana Fernandes, Prof. Dr. Marcus Rafael

Rodrigues, Profª Dra. Solange Aparecida da Silva Brito

Bibliografia

1. Concepções de ser humano. 2. Professor de filosofia.
3. Antropologia. I. Luís Carlos da, SILVA. II. Título.

Ficha catalográfica desenvolvida pela Secretaria Geral de Informática (SIn)

DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR

Bibliotecário responsável: Maria Aparecida de Lourdes Mariano -
CRB/8 6979

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
Centro de Ciências Humanas e Biológicas
Programa de Pós-Graduação em Educação

Folha de Aprovação

**Assinaturas dos membros da comissão examinadora que avaliou e aprovou a Defesa de
Tese de Doutorado do candidato Luís Carlos da Silva, realizada em 09/10/2025.**

Prof. Dr. Silvio César Moral Marques

Prof. Dr. Ascisio dos Reis Pereira

Prof. Dr. Hylio Lagana Fernandes

Prof. Dr. Marcus Rafael

Profª Dra. Solange Aparecida da Silva Brito

Dedicatória

Dedico esta Tese a todos os professores e professoras de Filosofia que, apesar dos desafios cotidianos, mantêm viva a inquietação pelo humano e pela formação crítica. Que este trabalho sirva como reconhecimento e eco das vozes que pensam, sentem e educam com sentido.

AGRADECIMENTOS

Ao Deus Libertador que, “vê muito bem a miséria do seu povo, que ouve o seu clamor contra seus opressores e conhece os seus sofrimentos.” (Exodo 3,7-8), lutando ao lado dos seres humanos, construindo uma nova sociedade, pautada na justiça e na solidariedade.

À minha esposa Valéria e minhas filhas Nathally Aoanny e Maria Alice que dão sentido à minha vida e me apoiaram durante todo tempo, para que eu pudesse chegar até aqui. Minha esposa sofreu com as minhas dificuldades e se alegrou com minhas conquistas, sempre confiando e torcendo para que eu concluísse esta pesquisa. Minhas filhas foram meu alento na hora que baixava o desespero. Durante as aulas remotas, me traziam água, café, ... estavam sempre por perto torcendo para que desse certo e pedindo para que acabasse logo e pudessem ter um tempo melhor com o papai. Espero ter sido um bom exemplo para elas.

Ao orientador Prof. Dr. Silvio. Sempre me apoiou e me fez acreditar que chegaria até aqui. Nunca desanimou com minha pesquisa e estava sempre pronto a dar uma palavra de motivação para que eu continuasse. Um homem inteligente e sensato que me deu liberdade e autonomia para pesquisar, mas também soube me puxar para o foco de minha pesquisa quando foi necessário.

Ao coorientador Chiquinho, que chamamos dessa forma carinhosa, porque é essa pessoa simples, acolhedora e que sempre demonstrou entusiasmo pela minha pesquisa. Eterna gratidão a este professor, pesquisador e amigo, que partiu para a eternidade, dias antes da Defesa desta Tese, mas que está presente em cada linha aqui escrita.

Aos integrantes da banca examinadora de qualificação e de defesa da tese. Agradeço muito as contribuições que trouxeram para minha pesquisa. Em vocês me espelho para novas pesquisas e novas conquistas no campo profissional e acadêmico.

Aos professores de filosofia, principalmente aqueles e aquelas que tive o privilégio de entrevistar nesta pesquisa. O amor que vocês têm pela filosofia, pela educação e por essa juventude, refletem no trabalho pedagógico de vocês e, tenho certeza, que vocês contribuem e muito para que estes jovens encontrem sua humanidade e a comuniquem com gestos de justiça e solidariedade.

Enfim, agradeço a todos e todas que de uma forma ou de outra, contribuíram com minha pesquisa, pois sem a colaboração de muita gente, o trabalho não teria a mesma qualidade.

Epígrafe

“Precisamos ensinar a condição humana. O ser humano é ao mesmo tempo físico, biológico, psíquico, social, histórico e cultural.”
Edgar Morin

LISTA DE SIGLAS

INPS - Instituto Nacional de Previdência Social

MEC - Ministério da Educação

ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio

CMSP - Centro de Mídias São Paulo

LS - Laudato Si – Papa Francisco

CEESEP - Centro Ecumênico de Serviços à Evangelização e Educação Popular

TCC - Trabalho de conclusão de curso

CEFAM - Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério

CEB’S – Comunidades Eclesiais de base

PEI – Programa Ensino Integral

TGS – Teoria geral dos sistemas

RESUMO

Esta tese tem como propósito central investigar as concepções de ser humano expressas por professores de Filosofia atuantes no ensino médio da rede pública estadual paulista, que atuam no município de Sorocaba-SP. Partindo do pressuposto de que a forma como o educador compreende o ser humano influencia diretamente sua prática docente e sua visão de formação, a pesquisa buscou compreender como essas concepções se manifestam no cotidiano escolar e quais contribuições oferecem para uma educação mais humanizadora. Foram entrevistados dez professores de diferentes escolas atuantes em Sorocaba, com o objetivo de captar suas percepções filosóficas, pedagógicas e existenciais acerca da natureza humana, suas potencialidades e desafios no contexto da contemporaneidade. O referencial teórico se apoia principalmente na antropologia filosófica de Max Scheler, no personalismo existencial de Viktor Frankl e em outros pensadores clássicos e modernos, como Platão, Marx, Descartes, Heráclito, Hegel, Aristóteles, entre outros. A pesquisa articula tais referenciais com as narrativas dos docentes, demonstrando como diferentes tradições filosóficas ainda permeiam o pensamento pedagógico atual. A abordagem metodológica adotada foi qualitativa, com viés fenomenológico e construtivista, buscando compreender as experiências dos professores a partir de suas vivências concretas, suas trajetórias formativas e seus referenciais teóricos. A análise valoriza a escuta das narrativas docentes, compreendidas como fontes legítimas de produção de conhecimento sobre o ser humano e sobre o papel da Filosofia na escola. Os resultados apontam para a existência de uma pluralidade de concepções de ser humano entre os professores entrevistados, refletindo influências de diversas correntes filosóficas, da razão cartesiana ao devir heraclitiano, do marxismo histórico à transcendência existencialista. Apesar das dificuldades enfrentadas no cotidiano escolar — como a desvalorização da disciplina de Filosofia, a limitação da carga horária e a estrutura engessada do currículo — os docentes revelam um forte comprometimento com a formação ética, crítica e reflexiva dos estudantes. Suas falas indicam uma resistência ativa à desumanização imposta pelas crises sociais, políticas e educacionais contemporâneas, reafirmando a Filosofia como um instrumento fundamental para o desenvolvimento da consciência, da empatia e da dignidade humana. Conclui-se que o ensino de Filosofia, quando orientado por uma concepção de ser humano atenta à historicidade, à liberdade, à cultura e à espiritualidade, tem potencial para contribuir com uma educação emancipadora e com a construção de uma sociedade mais justa, solidária e humanizada. Esta pesquisa espera, assim, oferecer subsídios teóricos e práticos para o fortalecimento do papel da Filosofia na educação básica e para a valorização do professor como agente de transformação social e formador de consciências.

Palavras-chave: filosofia; concepção de ser humano; professores; educação.

ABSTRACT

This thesis aims to investigate the conceptions of the human being expressed by Philosophy teachers working in public high schools in the state of São Paulo, Sorocaba, Brazil . Based on the premise that an educator's understanding of the human being directly influences their teaching practice and educational vision, the research sought to comprehend how these conceptions manifest in everyday school life and what contributions they offer toward a more humanizing education. Ten teachers from different schools across the state were interviewed to capture their philosophical, pedagogical, and existential perceptions about human nature, its potentialities, and challenges in the contemporary context. The theoretical framework is primarily grounded in the philosophical anthropology of Max Scheler and the existential personalism of Viktor Frankl, in addition to contributions from other classical and modern thinkers such as Plato, Marx, Descartes, Heraclitus, Hegel, and Aristotle, among others. The research integrates these references with the teachers' narratives, demonstrating how different philosophical traditions still influence contemporary pedagogical thinking. The methodological approach was qualitative, with a phenomenological and constructivist emphasis, aiming to understand the teachers' experiences based on their concrete realities, educational paths, and theoretical foundations. The analysis values the teachers' narratives as legitimate sources of knowledge production about the human being and the role of Philosophy in schools. The findings reveal a plurality of conceptions of the human being among the interviewed teachers, reflecting influences from a wide range of philosophical perspectives — from Cartesian rationalism to Heraclitean becoming, from historical materialism to existentialist transcendence. Despite the challenges faced in their school contexts — such as the devaluation of Philosophy, limited class hours, and a rigid curriculum structure — these teachers demonstrate a strong commitment to the ethical, critical, and reflective formation of their students. Their testimonies reflect an active resistance to the dehumanization imposed by contemporary social, political, and educational crises, reaffirming Philosophy as a fundamental tool for fostering awareness, empathy, and human dignity. The research concludes that the teaching of Philosophy, when grounded in a conception of the human being attentive to historicity, freedom, culture, and spirituality, has the potential to contribute to an emancipatory education and the construction of a more just, supportive, and humanized society. This study thus hopes to provide theoretical and practical support for strengthening the role of Philosophy in basic education and for recognizing the Philosophy teacher as a key agent of social transformation and a builder of consciousness.

Keywords: philosophy; conception of the human being; teachers; education.

SUMÁRIO

Introdução	12
CAPÍTULO I – AUTOBIOGRAFIA: LUGAR DE FALA E MOTIVAÇÃO PARA A PESQUISA SOBRE A CONCEPÇÃO DE SER HUMANO COM OS PROFESSORES DE FILOSOFIA	21
1.1) Primeira fase da minha vida	21
1.2) Segunda fase da minha vida - O fim de um ciclo: o ministério que me formou e me libertou	42
CAPÍTULO II – MOTIVAÇÕES E PERCURSOS: A FILOSOFIA NA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES ENTREVISTADOS	49
2.1) Motivações para a busca do saber filosófico na história da filosofia	49
2.2) Experiência pessoal e profissional dos professores de filosofias	57
CAPÍTULO III – A RELEVÂNCIA DA FILOSOFIA NA FORMAÇÃO DOS ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO	79
3.1) A relevância da filosofia no ensino médio à luz de especialistas	80
3.2) A percepção dos professores entrevistados sobre a importância da filosofia no ensino médio	90
CAPÍTULO IV – A FILOSOFIA E SEUS TEMAS DIANTE DOS DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS	110
4.1) A filosofia na contemporaneidade	110
4.2) Diálogo com os entrevistados: temas filosóficos de maior interesse e a contribuição da filosofia na contemporaneidade	121
CAPÍTULO V – A CONCEPÇÃO DE SER HUMANO DO PROFESSOR DE FILOSOFIA	140
5.1) A concepção de ser humano na história da filosofia	140
5.2) A concepção de ser humano a partir do pensamento de Lima Vaz	145
5.3) A concepção de ser humano de Max Scheler e Viktor Frankl	149
5.4) A concepção de ser humano do professor de filosofia	157
Considerações finais	174
Referências	180
Apêndice A	192
Apêndice B	193
Apêndice C	195

INTRODUÇÃO

Durante séculos, a filosofia buscou responder às inquietações humanas, contribuindo com as questões que desafiavam o conhecimento. Assim, surgiram diversas correntes filosóficas desde a Grécia Antiga, empenhadas em encontrar respostas para temas como a origem do universo, o conhecimento humano, a ética e a vida em sociedade, entre outros. Ao longo de mais de dois milênios da história da filosofia ocidental, diferentes pensadores, em distintas épocas e lugares, colaboraram para a compreensão dessas questões, oferecendo respostas às indagações que acompanham a humanidade até hoje. Entre elas, uma permanece especialmente atual: a reflexão sobre a própria existência e a compreensão do ser humano. A antropologia filosófica é um dos temas que atravessam toda a trajetória da filosofia.

Esta tese nasce de uma inquietação atual e extremamente pertinente ao nosso tempo: qual é a concepção de ser humano dos professores de Filosofia que atuam na rede paulista de ensino, no município de Sorocaba? A resposta a esta indagação pode contribuir para a reconstrução da humanidade diante das crises contemporâneas, ao promover, além da reflexão, a formação de valores e da consciência crítica nos estudantes do ensino médio que cursam o componente curricular de Filosofia e, portanto, convivem com os docentes que atuam nessa área do conhecimento, a partir do recorte feito nesta pesquisa acadêmica. A importância de buscar uma resposta a essa questão pode ser sintetizada em três argumentos:

A humanidade atravessa uma crise de grandes proporções — talvez a maior de toda a sua história. A pandemia da Covid-19, ocorrida entre 2020 e 2022, e a morte de milhares de pessoas, trouxeram à tona a fragilidade da vida humana diante de um vírus. Ao mesmo tempo, evidenciaram a pequenez da humanidade e, por outro lado, a força da ciência, que conseguiu, em curto espaço de tempo, oferecer uma resposta positiva à doença que dizimou milhares de vidas ao redor do planeta. Ainda assim, permaneceram o medo e a incerteza diante da possibilidade de novas pandemias, capazes de surgir repentinamente e, talvez, afetar ainda mais intensamente a vida humana.

Outro fator que evidencia a crise vivida pela humanidade é a questão climática. Há décadas — especialmente a partir da Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e o Desenvolvimento, realizada no Rio de Janeiro em 1992 (Rio-92) — cientistas vêm alertando sobre os riscos de mudanças climáticas substanciais, causadas principalmente pela ação humana. O avanço desenfreado das indústrias e de outros meios de produção tem

contribuído significativamente para o aquecimento do planeta. O que antes parecia um cenário distante e incerto tornou-se uma realidade. Grandes desastres ambientais demonstram que o clima está, de fato, alterado: dias excessivamente quentes ou frios, enchentes de grandes proporções e longos períodos de seca são apenas alguns exemplos de que a questão climática é urgente e, talvez, já irreversível. Tais fenômenos têm provocado êxodos forçados por motivos ambientais e levado à morte, milhares de pessoas

Outro elemento que evidencia a crise da humanidade é a guerra. De forma semelhante ao contexto histórico da Segunda Revolução Industrial — que deu origem a transformações sociais, políticas e econômicas que culminaram na Primeira Guerra Mundial —, a atual Revolução Tecnológica apresenta condições que podem desencadear uma Terceira Guerra Mundial. Devido à existência de bombas atômicas e ao avanço de novas tecnologias bélicas, um conflito dessa magnitude teria potencial para extinguir a vida na Terra, gerando profunda insegurança na humanidade. No momento em que esta tese é escrita, guerras como a da Rússia contra a Ucrânia, o conflito entre Israel e Irã, a guerra no Sudão, o genocídio em Gaza e o crescimento da extrema-direita no poder em diversos países aumentam a tensão global e intensificam o medo quanto ao futuro da espécie humana no planeta.

Além disso, o aumento populacional tem evidenciado o desabastecimento de água potável e de alimentos para todos. A concentração de riquezas nas mãos de uma minoria evidencia uma maioria subjugada pela fome e pela sede, sem acesso às condições mínimas de vida e dignidade. Nesse cenário, ocorrem migrações desordenadas e uma guerra silenciosa entre o Norte e o Sul do planeta, cada vez mais tensa.

Diante desses elementos, é possível afirmar que, sim, é relevante compreender qual é a concepção de ser humano dos professores de Filosofia, a fim de refletir sobre como esse saber milenar pode auxiliar a humanidade a conhecer-se, reconhecer-se e buscar novos rumos para a sua existência.

A Filosofia pode contribuir significativamente porque sempre se debruçou sobre aquilo que é próprio do ser humano. Com uma trajetória de mais de dois mil anos de construção do pensamento ocidental, a Filosofia dispõe de argumentos capazes de ajudar a humanidade a se reencontrar diante das crises e desafios atuais, assim como fez em outras ocasiões ao longo de sua longa história. É claro que a Filosofia não é a única fonte de conhecimento sobre o ser humano e sobre as concepções que temos ou desejamos ter acerca dele. Outras vozes se levantam, dentre as quais a religião se destaca. No entanto,

considerando a diversidade religiosa existente no mundo, a Filosofia pode exercer o papel de voz coesa que, sem desconsiderar as demais, oferece dados e elementos para auxiliar a humanidade.

Desde o nascimento da filosofia ocidental, quando os primeiros filósofos pré-socráticos olharam para a realidade ao redor e buscaram sistematizar o entendimento da natureza e do ser humano, passando pelos filósofos gregos — onde Sócrates investigou a ética e o princípio do “conhece-te a ti mesmo”, e Platão e Aristóteles dedicaram-se à compreensão do conhecimento humano — até os filósofos contemporâneos, a filosofia sempre ofereceu elementos para compreender a concepção de ser humano e contribuiu com outras ciências, como a história, a sociologia, a psicologia e a bioética, entre outras, auxiliando no entendimento da humanidade e de seus desafios. Portanto, sem sombra de dúvidas, o saber filosófico é fundamental para entender quem é o homem e como ele pode se comportar diante da realidade.

Por fim, o professor de Filosofia, enquanto aquele que transmite os conhecimentos filosóficos, é uma figura fundamental para compreender a concepção de ser humano e para ajudar a definir valores que promovam uma humanidade harmônica e sólida, capaz de enfrentar os desafios contemporâneos. Trazer o debate sobre a concepção de ser humano para o professor de Filosofia é, também, levar esta questão para a sala de aula, especialmente na rede estadual paulista, onde o componente curricular de Filosofia está atualmente presente no primeiro ano do ensino médio. Evidentemente, existem outras experiências, sobretudo em redes privadas; contudo, a rede pública paulista é o foco desta pesquisa. Como a Filosofia abrange diversos espaços e campos de estudo, esta pesquisa representa uma chave de leitura que pode abrir caminho para novas análises e buscar outras respostas que contribuam para a compreensão do ser humano

Portanto, ao mesmo tempo em que buscamos compreender a concepção de ser humano dos professores de Filosofia e refletir sobre as contribuições que podem oferecer a uma humanidade em crise, também almejamos entender a importância desse componente curricular no currículo paulista. Contudo, não proponho aqui uma nova tese no sentido teórico. O que será construído nesta pesquisa acadêmica é uma análise fundamentada em autores já consagrados e clássicos. Mais do que apresentar uma teoria inédita, esta tese traz aspectos pessoais e reflexivos, apoiando-se em entrevistas semiestruturadas realizadas com professores de Filosofia e em autores renomados da literatura clássica, com o intuito de compreender a

concepção de ser humano, seus desdobramentos na prática docente e sua contribuição para a sociedade contemporânea.

Diversos autores, em diferentes momentos e contextos, refletiram sobre a concepção de ser humano. Ao longo desta tese, eles surgirão, de forma direta ou indireta, contribuindo para a análise desenvolvida a partir das entrevistas realizadas. Dentre os autores que terão destaque nesta pesquisa estão Lima Vaz, Paulo Freire, Saviani, Viktor Frankl e Mondin. Embora tenha seguido a teoria desses pensadores, não tive, em hipótese alguma, a pretensão de reconstruí-los ou de criar novas teorias. Busquei identificar, em suas obras, os caminhos que trilharam para compreender a concepção de ser humano. Portanto, mais do que promover uma nova reconstrução a partir desses autores e de outros citados ao longo deste trabalho acadêmico, utilizo destes referenciais teóricos como guias para alcançar o objetivo proposto.

A título de exemplo, pode-se afirmar que cada autor, dentro da proposta de compreender o ser humano, contribuiu de maneira específica para esta pesquisa. Lima Vaz, por exemplo, aportará sua linha histórica sobre a antropologia. Paulo Freire, com seu humanismo e respeito à realidade do sujeito, nos ajuda a entender o ser humano na prática cotidiana da escola e da vida em sociedade. Já Saviani enfatiza a importância dos conhecimentos historicamente adquiridos, nos quais a antropologia desempenha papel fundamental para compreender o ser humano em sua prática social, que permeia a realidade escolar e a concepção de ser humano. Assim, esta tese apresentará a análise desses e de outros autores que, de uma forma ou de outra, dialogam com a concepção de ser humano dos professores de Filosofia.

Podemos afirmar, portanto, que o objetivo desta tese é conhecer a concepção de ser humano dos professores de Filosofia para, a partir desse conhecimento, observar como a Filosofia pode ser uma ponte a contribuir para que a humanidade supere a crise atual e se reencontre com sua própria existência. A tese central é, portanto, a partir da concepção de ser humano dos professores de filosofia, observar como ela contribui na formação dos estudantes e coopera com uma sociedade mais humanizada. Certamente, trata-se de um recorte pequeno, mas com potencial para fomentar reflexões sobre o tema e estimular novos debates acerca do papel da Filosofia na construção da concepção de ser humano que desejamos e necessitamos neste momento histórico.

Para atingir este objetivo, será necessário ouvir os professores de Filosofia, conhecê-los e compreender como eles próprios analisam a Filosofia no ensino médio, bem como entendem sua própria concepção de ser humano.

Uma expressão muito utilizada nos dias de hoje é “lugar de fala”¹. Por exemplo, para abordar determinado assunto, é preciso ter lugar de fala, ou seja, comprovar que aquele tema faz parte da sua trajetória de vida. Nada mais legítimo do que uma mulher falar sobre a maternidade, ou uma pessoa negra falar sobre a questão do racismo estrutural, por exemplo. O mesmo ocorre com os professores de Filosofia: para falar com eles, é necessário possuir lugar de fala. Neste sentido, o primeiro capítulo desta tese será dedicado à apresentação da autobiografia do autor deste trabalho acadêmico. Pretendo compartilhar um pouco da minha história pessoal e demonstrar a importância da Filosofia em minha vida, com o objetivo de contextualizar o sentido desta pesquisa e minha relação com a Filosofia em sala de aula.

Partindo do meu lugar de fala, desejo também conhecer as narrativas dos professores de Filosofia. Foram convidados dez professores que atuam com esse componente curricular na rede estadual de ensino paulista, no município de Sorocaba. O convite foi estendido a todos e todas. Foram entrevistados os dez primeiros professores que aceitaram a proposta de participar desta pesquisa. No segundo capítulo desta tese, eles relatam sua relação com a Filosofia, explicam os motivos que os levaram a cursar essa licenciatura e apresentam uma breve autobiografia, destacando sua trajetória de vida em relação a esse saber.

Como visto anteriormente, é fundamental para esta tese, além de compreender a concepção de ser humano dos professores de Filosofia, entender o papel da Filosofia no ensino médio da rede pública de ensino. É nesse espaço que ocorre o encontro do professor de Filosofia com seus alunos. É ali, no cotidiano escolar, que ele poderá auxiliar seus aprendizes a compreender a importância de ter clareza sobre a humanidade, os desafios contemporâneos e como eles próprios podem contribuir para um mundo melhor, transformando as relações conflituosas que prejudicam a humanidade.

Por este motivo, no terceiro capítulo desta tese, será feita aos professores de Filosofia entrevistados a pergunta sobre a importância da Filosofia no ensino médio. Evidentemente, esses profissionais devem ser os primeiros a se interessar para que esse componente curricular

1 ‘Lugar de fala’ é assumido por Djamila como lugar no qual, do ponto de vista discursivo, os corpos subalternizados reivindicam sua existência. Não por acaso, Djamila inicia o debate recuperando a trajetória do feminismo negro como movimento que se constituiu a partir da reflexão coletiva de mulheres negras sobre a sua condição de corpos oprimidos na busca pelo direito de falar/existir. (Santos, 2019, s/p. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sdeb/a/3MRGs8LXFfbLmgC6J4gTLcb/?format=html&lang=pt> Acesso em: 22.10..2025.

esteja presente e seja valorizado na educação básica, por questão de respeito e apreço pelo saber no qual se formaram. Assim, será dado espaço para que eles expressem suas reflexões e compreensões acerca do papel da Filosofia no ensino médio.

Desde o retorno da Filosofia ao ensino médio, no início deste século, os anos letivos têm apresentado variações no número de aulas, utilização de apostilas e até livros didáticos. Atualmente, a Filosofia está presente apenas com duas aulas semanais no primeiro ano do ensino médio. Esse é um momento desafiador, pois a Filosofia é uma novidade para os alunos que chegam do ensino fundamental e ainda estão em processo de transição entre as etapas educacionais. Reduzir a Filosofia a duas aulas semanais no primeiro ano significa desvalorizar este saber, relegando-o a uma condição secundária em relação a outros componentes curriculares. Dessa forma, torna-se fundamental dar voz aos professores de Filosofia para que possam ser ouvidos e compreendidos por aqueles que elaboram o currículo paulista.

Antes de chegar ao ponto central desta pesquisa, foi feita aos professores de Filosofia entrevistados uma pergunta preliminar sobre a importância da Filosofia na contemporaneidade. Esta questão funciona como uma introdução para compreender a concepção de ser humano desses docentes. Para alguns, esse saber pode parecer algo do passado, superado por outras áreas do conhecimento. Contudo, a partir das respostas desses professores, é possível resgatar a relevância da Filosofia e seu diálogo interdisciplinar.

Por este motivo, destacado anteriormente, no quarto capítulo desta tese será questionado aos professores de Filosofia entrevistados qual a importância da Filosofia na contemporaneidade. Ainda interessa à humanidade? Dialoga com o mundo contemporâneo, com as novas tecnologias, a inteligência artificial e com outros saberes presentes neste contexto pós-moderno? As respostas a essas questões fornecerão respaldo para a última pergunta desta tese, que é o foco principal da pesquisa: qual é a concepção de ser humano dos professores de Filosofia?

No quinto e último capítulo, serão analisadas as respostas dos entrevistados, relacionando-as com a realidade contemporânea, a fim de alcançar o objetivo principal deste trabalho acadêmico: analisar a concepção de ser humano dos professores de Filosofia, os referenciais teóricos com os quais essa concepção dialoga e como ela contribui para a vida atual da humanidade.

Algumas considerações sobre esta pesquisa: trata-se de um estudo bibliográfico, que dialoga com diversos autores que contribuem para os temas abordados ao longo deste trabalho

acadêmico. Além disso, a pesquisa inclui entrevistas semiestruturadas, dando voz aos professores de Filosofia, que contribuirão para a resposta ao problema investigado. A apresentação dos resultados das entrevistas será realizada em cada capítulo, onde cada pergunta será respondida pelos entrevistados e analisada pelo autor a partir dos referenciais teóricos aqui apresentados.

Portanto, utilizando a autobiografia do autor desta tese como referência para seu “lugar de fala” e dando ênfase às experiências subjetivas tanto do autor quanto dos professores entrevistados, pode-se afirmar que a perspectiva epistemológica adotada nesta pesquisa é a epistemologia fenomenológica. Busca-se compreender, nas linhas que seguem, a essência da experiência vivida pelos professores em relação à sua antropologia, apresentando narrativas de vida e experiências subjetivas. Ao mesmo tempo, a abordagem incorpora alguns elementos do construtivismo, considerando os professores como sujeitos ativos na construção de seu saber filosófico sobre o ser humano. Ao longo dos capítulos, a pesquisa vai incorporando as diferentes concepções de ser humano dos entrevistados, que acabam fazendo parte do todo da pesquisa, misturando-se com a concepção central desta tese.

Resumidamente, pode-se afirmar que a pesquisa aqui apresentada é qualitativa, fundamentada em uma abordagem fenomenológica, autobiográfica e exploratória. Como técnicas de coleta de dados, foram utilizadas entrevistas semiestruturadas com dez professores de Filosofia da rede estadual de ensino que atuam em Sorocaba, autobiografias escritas pelos próprios professores e a narrativa autobiográfica do autor, que constitui seu “lugar de fala”. Para a análise dos dados, empregou-se a análise de conteúdo das entrevistas e a interpretação narrativa, realizada a partir do diálogo entre as falas dos professores e os autores filosóficos. Dessa forma, a tese valoriza a subjetividade e a construção do saber a partir da experiência vivida pelos sujeitos da pesquisa.

A abordagem fenomenológica desta pesquisa foi construída com a contribuição de diversos filósofos, destacando-se, entre eles, Edmund Husserl, fundador da fenomenologia, que desenvolveu o conceito de intencionalidade da consciência; Martin Heidegger, que enfatiza o “ser-no-mundo” e o caráter existencial da experiência; Maurice Merleau-Ponty, que aborda o corpo como base da percepção e da experiência subjetiva; e Max Van Manen, que aplica a fenomenologia à educação, com enfoque na descrição da experiência vivida em contextos pedagógicos. Esses autores colaboram teoricamente para esta tese, especialmente na relação entre o entendimento antropológico dos professores de Filosofia e sua prática escolar.

Para a análise da autobiografia e das breves biografias dos professores de Filosofia, foram utilizados como referencial teórico alguns autores que abordam a compreensão do sujeito a partir de sua trajetória de vida. Entre eles, destaca-se Gaston Pineau, um dos principais nomes da pesquisa autobiográfica, que valoriza a trajetória como fonte de conhecimento; Maria-Christine Josso, que trabalha com formação identitária e narrativa de vida como método de pesquisa; e Daniel Bertaux, que oferece uma reflexão significativa sobre a sociologia das histórias de vida e o uso das narrativas para compreender diferentes grupos sociais. Por fim, Paul Ricoeur, cujos estudos articulam tempo, narrativa e identidade, contribui para a interpretação das autobiografias nesta pesquisa.

Quanto à análise de conteúdo das entrevistas, técnica amplamente utilizada em pesquisas qualitativas para examinar narrativas, entrevistas e textos, foram utilizados autores como Laurence Bardin, que apresenta de forma sistemática as etapas da análise (pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados); Theodor Adorno, cuja influência na análise de conteúdo se dá por meio de seu método dialético, que favorece a leitura crítica de textos e entrevistas em abordagens interpretativas; Philippe Corcuff, que aborda a análise do discurso sob a perspectiva da sociologia crítica e da experiência cotidiana, contribuindo para o enfoque interpretativo; e, por fim, Klaus Krippendorff, que desenvolveu uma abordagem mais qualitativa e estruturada da análise de conteúdo.

Essas escolhas teóricas e metodológicas fundamentam-se na perspectiva epistemológica adotada nesta tese, que integra elementos da fenomenologia, da abordagem autobiográfica e do construtivismo, reconhecendo que a concepção de ser humano é construída a partir da experiência vivida, das interações sociais e do sentido subjetivo atribuído à realidade. Dessa forma, foram selecionados autores que fortalecem a compreensão e a análise dos dados coletados.

Como mencionado anteriormente, o construtivismo também está presente nesta tese, a partir da análise da construção ativa do conhecimento pelos sujeitos estudados. Entre os pensadores construtivistas que contribuem para essa análise, destacam-se Jean Piaget, que aborda o desenvolvimento cognitivo e a construção ativa do conhecimento; Lev Vygotsky, que enfatiza a importância social e da linguagem na formação da consciência; e Jerome Bruner, que apresenta seus estudos sobre narrativa e cultura como bases para a construção do conhecimento.

Os cinco capítulos que compõem esta tese apresentarão, portanto, os resultados da pesquisa realizada com os professores, a contribuição de diferentes autores que dialogam com os temas abordados e a análise do autor deste trabalho acadêmico. Como professor de Filosofia com dezessete anos de atuação na rede estadual de ensino, preocupado com a concepção de ser humano dos docentes dessa área, o autor busca compreender os resultados da pesquisa e contribuir para a educação, trazendo essa reflexão a outros pesquisadores igualmente atentos aos rumos que a humanidade tem tomado neste novo milênio.

CAPÍTULO I – AUTOBIOGRAFIA: LUGAR DE FALA E MOTIVAÇÃO PARA A PESQUISA SOBRE A CONCEPÇÃO DE SER HUMANO COM OS PROFESSORES DE FILOSOFIA

1.1) Primeira fase da minha vida

"Aquele que tem uma razão para viver pode suportar quase tudo"
(Viktor Frankl)

Existe um senso comum sobre as lembranças humanas: muitas pessoas afirmam que, no momento da morte, todas as recordações da vida passam diante dos olhos, como num piscar, e que relembramos os momentos que marcaram nossa história, seja ela longa ou breve. Comigo, esse momento ocorreu bem antes da morte. Felizmente, posso descrevê-lo neste capítulo, ainda usufruindo desta existência.

O objetivo é elaborar uma autobiografia e apresentar, em minhas memórias, elementos que respaldem meu lugar de fala na pesquisa com meus colegas professores de Filosofia. Buscando investigar a concepção de ser humano desses profissionais e seu impacto no trabalho pedagógico, pretendo, antes, relatar minha trajetória, minhas percepções sobre o fazer filosófico ao longo da vida e demonstrar minha proximidade com os colegas professores de Filosofia. Além disso, quero ressaltar a importância de olharmos para a humanidade com clareza e de evidenciar nossa contribuição para o aprimoramento dos alunos nesse tema específico.

Início minhas memórias dividindo minha vida em duas partes. A primeira compreende desde meu nascimento até a concretização de um sonho: tornar-me padre, servir à Igreja e ao povo de Deus por meio das minhas ações pastorais e do ministério presbiteral. A segunda parte, quando deixei o ministério e me encontrei como educador no espaço escolar. Lembro-me como se fosse hoje do dia em que me tornei padre. Na liturgia católica, há um momento na celebração em que o ordenando se prostra no chão, enquanto a comunidade reunida, de joelhos, invoca os santos e santas da Igreja para que intercedam por aquele eleito ao ministério presbiteral. A ladainha de todos os santos, como é chamada.

Naquele momento, prostrado no chão, de barriga para baixo, com a cabeça apoiada sobre os braços cruzados, vivi um instante emocionante de entrega e submissão, acompanhado por um sentimento de concretude — a sensação de ter chegado onde tanto

busquei, de ser aceito, de ser, de fato, escolhido por Deus e, ainda mais, por aqueles que se consideram porta-vozes da vontade divina. Confesso que tenho dúvidas se, na hora da morte, terei o mesmo tempo para rever toda a minha vida como tive naquele momento.

Aquele instante não foi como uma formatura, como pode parecer para pessoas de outras denominações religiosas, onde se reconhece o esforço dos anos de estudo, os sofrimentos, obstáculos e alegrias para chegar até ali. Foi algo muito além disso. Trata-se de um momento existencial. Despidos de quaisquer outros pensamentos, colocamo-nos diante da própria vida, da própria história — ou melhor, da própria existência — para compreender o que estamos fazendo ali, imersos na graça de Deus e acolhidos pela comunidade de fé.

Comecei voltando ao passado, pensando no Luís Carlos criança. Minha primeira lembrança remonta aos quatro anos de idade, quando uma chuva tempestuosa fez tremer nossa casa, e precisei me esconder dentro de um velho guarda-roupa, desgastado pelo tempo e pelas constantes mudanças de uma casa alugada para outra. Sim, muitas mudanças — meus pais viviam de aluguel e nunca permaneciam por muito tempo em um mesmo lugar. Ambos trabalhavam em uma fábrica de fogos de artifício. Eu era o mais novo de dez irmãos, mas só conheci os seis mais velhos que eu; os três primeiros haviam falecido antes do meu nascimento.

Ter uma casa era uma honra para mim, pois meus irmãos sofreram as desventuras das constantes mudanças, passaram fome, algumas vezes, e não tinham muita esperança de um futuro melhor. Para eles, a vida era apenas trabalhar. Eu tinha uma casa — embora sem porta nem janela, o que causava sofrimento nas tempestades. Não havia luz nem água. Minha mãe caminhava quilômetros para lavar roupa em uma represa e precisava correr para não ser pega pelo jagunço que controlava o acesso à água do seu patrão. Lembro que um grupo de mulheres ia sempre junto e ficava atento para escutar o galope do cavalo, avisando para fugir com o balde de roupa molhada na cabeça, se percebesse a aproximação do jagunço.

Lembrar que eu tinha uma casa, e que a vi tremer com as chuvas e ventos, era algo especial para alguém que, na infância, sempre ouviu que aquilo era uma maldomia. Essa lembrança veio à tona em um dos momentos mais importantes da minha vida. Era como se eu visse novamente a água e o vento. Recordo também o casamento das minhas três irmãs mais velhas: uma morava no fundo da minha casa, e as outras duas ao lado, uma na frente e outra também aos fundos. Cada uma seguia sua vida, e eu era apenas uma criança tímida e silenciosa, com pouco contato com elas. Mais uma vez, as casas aparecem em minhas

divagações. Talvez, para mim, ter uma identidade estivesse ligado a ter um lugar onde pudesse construir minha própria história.

Não me lembro de ter tido muitas conversas com elas antes ou depois do casamento durante minha infância. A recordação que tenho é de experimentar uma roupa diferente para o casamento de uma delas, embora eu não saiba mais qual. Vestir-se bem era um evento marcante naquela época. Lembro que meu pai era severo e pouco comunicativo — talvez minha memória esteja equivocada, mas não recordo de nossas conversas. Sei que ele adorava falar sobre política e futebol. Era um corintiano fanático e brigava quando alguém falava mal do time dele. Meu irmão, palmeirense, chegava a apanhar por causa disso.

Ele prometeu que me daria um presente no final do primeiro ano escolar — o que eu quisesse, desde que eu passasse de ano. Meus irmãos, por ciúmes, descrença ou experiência própria, riam da situação, dizendo que ele prometia, mas não cumpria. Eu confiei nele e me esforcei, passando de ano. Já na metade da primeira série do ensino fundamental, eu já estava alfabetizado. No final do ano, meu pai me levou a uma loja de brinquedos no centro da cidade e disse para eu escolher o que quisesse. Olhei tudo com atenção. Lembrei que meu pai era pobre e nossa casa era simples, então escolhi um caminhão basculante de plástico. Guardei-o por alguns anos, mas depois não sei o que aconteceu com ele. Ah, ele também me deu um velocípede. Um caminhão de vendas passou pela rua, e ele me deixou escolher qualquer um. Escolhi um vermelho. Quando perguntou se eu era são-paulino, respondi que não — jamais daria essa tristeza ao meu pai em vida.

Quando eu estava na segunda série, meu pai já estava aposentado pelo INPS (Instituto Nacional de Previdência Social). Ele enchia uma caixa de sorvete de saquinho, chamado chup-chup, e descia até a escola onde eu estudava. Ao final das aulas, eu ficava ao lado dele para ajudar nas vendas. Depois, íamos juntos para casa. Não lembro sobre o que conversávamos, mas lembro que gostava de estar perto dele. A situação financeira era difícil: muitos irmãos e uma casa cheia de desafios. Lembro que pegávamos meias em uma fábrica para dobrar e ganhar um dinheiro extra, além de mantas de bebês para colocar franjas feitas por uma costureira.

Com a aposentadoria dos meus pais, além de vender chup-chup na escola, no campo de futebol e no portão de casa, todos ajudavam com as meias e as mantas. Na adolescência, já precisávamos trabalhar para contribuir em casa. Morávamos meus pais, dois irmãos, minha irmã e eu — todos tinham que ajudar. Ai de quem se recusasse. Naquela época, os pais

podiam bater nos filhos sem implicações legais. É claro que os traumas ficavam, mas eram outros tempos. Não me lembro de ter apanhado muito, pois era o caçula estudioso.

Voltando às minhas divagações, na segunda série do ensino fundamental, já consegui ler meu primeiro livro e descobri que adorava ler. Chamava-se *Coração de Vidro*, de José Mauro de Vasconcelos. O livro trazia quatro histórias: o pássaro azulão, o peixinho vermelho, o cavalinho de ouro e a mangueira moça. Em todas as histórias, o final era trágico, com morte e muita tristeza. Para uma criança de oito anos, aquilo despertou em mim um sentimento de pequenez, revolta e uma grande sensação de impossibilidade diante da vida. Até então, eu nunca havia presenciado a morte pessoalmente. Assim, aquelas histórias me conduziram a um mundo desconhecido e profundamente conflituoso, ao mesmo tempo em que abriu as portas para novas leituras.

Quando eu tinha nove anos, meu pai faleceu. Nessa época, minha vida já se resumia a ir para a escola e, ao voltar, ficar sozinho no quintal brincando com meus “hominhos de plástico” e carrinhos de brinquedo. Assistia às histórias na televisão, principalmente *Sítio do Picapau Amarelo*, *Ultraman* e *Super Máquina*, e depois revivia essas aventuras, com muita criatividade, no silêncio do nosso pequeno quintal. Assim, o tempo foi passando. Eu era muito tímido. Na escola, conversava com apenas um ou dois colegas a cada ano; na rua, quando saía para brincar, era sempre o último a ser escolhido e não falava muito. Em casa, minha mãe estava nervosa com as despesas. Ela já estava aposentada pelo INPS, recebendo um salário mínimo, além da pensão que meu pai havia deixado.

Diante de tantas dificuldades, era natural que minha mãe valorizasse mais os filhos que trabalhavam e ajudavam em casa. Eu ainda não tinha idade para isso; apenas vendia chup-chup na rua, cheio de vergonha, mas ajudava um pouco. Todo mundo precisava contribuir de alguma forma, mas, para ela, eu era o filho que não trabalhava, que ficava no quintal brincando sozinho e que estudava. Lembro que, inspirado pelo livro *Coração de Vidro*, escrevi meu primeiro livro. Peguei um caderno e comecei a escrever uma história. Tinha muita criatividade e, por assistir bastante TV e ler alguns textos na escola, encontrava várias inspirações. Meu livro se chamava *O Jovem Velho* e tinha a intenção de comover os leitores. Mas, para minha tristeza, quando as pessoas terminavam de ler, elas riam.

Demorei para entender o que fazia as pessoas rirem de uma história tão trágica. Achei estranho e só depois compreendi que achavam engraçado o protagonista se matar com seis tiros na cabeça. Além do livro, também escrevia cartas de amor. Desde a segunda série, já

havia uma menina na minha sala pela qual eu me apaixonara — provavelmente influenciado pelas novelas. No entanto, nunca revelei meus sentimentos a ela; apenas escrevia cartas de amor que ocupavam páginas inteiras. Certa vez, um dos meus irmãos encontrou onde eu escondia essas cartas e leu para os demais, provocando gargalhadas. Fiquei tão envergonhado que acho que demorei para voltar a escrever, até que aos poucos fui retomando esse hábito.

Até quando eu estudaria? Meus pais eram analfabetos, e meus irmãos só chegaram até a quarta série. Quando cheguei à quinta série, já havia dado um passo adiante. Confesso que, naquela época, ainda não pensava no futuro. Não projetava o que seria quando crescesse. Tinha onze anos, era órfão de pai, morava com três irmãs casadas praticamente no mesmo quintal onde vivia, junto com meus primos. Vivia cada dia como se fosse o único: estudava, vendia chup-chup, assistia televisão quando me permitiam e brincava no quintal. Ao olhar ao redor, percebo que muitas pessoas ainda vivem assim — um dia de cada vez, tentando evitar grandes preocupações e buscando não pensar no amanhã.

Pelo senso comum, parece coisa de intelectual ou filósofo — ou até uma simples loucura — preocupar-se e pensar tanto nas coisas que acontecem. A maioria das pessoas nem sabe o que se passa ao seu redor. Mas algo dentro de mim me inquietava. Pensava que a vida não poderia ser somente aquilo. Quando me perguntavam o que eu queria ser quando crescesse, eu dizia que queria ser advogado, mas às vezes dizia que queria ter uma chácara. Em outras ocasiões, dizia que queria ser padre, e foi justamente a comunidade católica que me ajudou a me tornar quem sou. Esse sentimento veio com muita força naquele momento em que eu estava prostrado diante da Igreja, a comunidade de fé reunida, cantando a intercessão dos santos por mim e pelo ministério que estava assumindo. Estava realizando um sonho que começara já na minha infância.

É inegável que muito da minha vida devo à Igreja — não à Instituição, mas ao povo de Deus, à comunidade de fé onde aprendi a sair do meu mundinho e buscar algo que me faltava. Com dez anos, comecei a frequentar a catequese no meu bairro. Queria muito fazer a primeira comunhão e entendia perfeitamente o significado desse momento. Minha catequista morava em frente à minha casa. Ela passava todo sábado de manhã e me levava com ela. Aos domingos, me levava à missa com as crianças na matriz que ficava um pouco distante. Sempre fui tímido, a criança que ficava atrás, querendo se esconder, mas gostava de ir; sentia-me bem junto daquelas pessoas.

Um dos momentos que lembro com carinho é quando a catequista contava histórias da Bíblia. Eu era sempre tão quieto e prestativo que recebia muitos elogios, tanto na catequese quanto na igreja. O contrário do que acontecia em casa, onde eu sempre era visto como o briguento (com os primos), respondão e preguiçoso. Talvez por isso, fui adotando a comunidade do meu bairro como minha segunda família. Gostava de estar na igreja, de cantar, de ouvir e pouco de falar. Aos treze anos, fiz a primeira Eucaristia e fui crismado. No mesmo ano, queria ser catequista, mas era muito novo para isso, e ninguém acreditava que eu pudesse conversar e ensinar crianças menores, já que era tão quieto. Acabaram me deixando cuidar dos irmãos pequenos que acompanhavam as crianças no horário da catequese, e foram percebendo que eu tinha jeito com elas.

Comecei a fazer leituras nas celebrações e fui ganhando coragem. Passei a tocar violão nas celebrações. Sabia cerca de dez acordes, o que era suficiente para acompanhar vários cânticos religiosos. Aos poucos, a vontade de ser padre foi crescendo. Eu me espelhava no padre da minha paróquia. Ele já era idoso e vivia doente, mas uma vez por mês estava presente no nosso bairro, sempre sorridente e comunicativo. Admirava-o de longe e pensava em ser como ele um dia. Quando fiz quinze anos, fui contratado para ser secretário da paróquia. Marcava casamentos, batizados, missas e datilografava as poesias do padre. Com isso, senti que estava ainda mais próximo do meu sonho.

Comecei a ver uma realidade da Igreja que não conhecia até então. Achava todos muito perfeitos e amigáveis. Fui trabalhar na secretaria porque o padre havia brigado com o secretário anterior. Isso me assustou um pouco. Ainda o admirava, mas continuava com vergonha de falar com ele — só o necessário. Ele se impunha pela voz, pelo jeito e pela autoridade de ser o único padre com quem eu havia conseguido me aproximar. Gostava quando ele viajava. Ficava envergonhado quando ele ia até a secretaria, mas gostava de ouvi-lo dar conselhos aos noivos e aos pais que vinham batizar seus filhos. Tudo aquilo acontecia bem ali, na minha frente.

Continuei meus estudos. Além da Igreja, trabalhei em um mercadinho perto de casa e também em uma contabilidade. Acabava sempre me virando de alguma forma. Na comunidade, era considerado uma liderança. Cheguei a fazer a homilia em algumas celebrações litúrgicas, coordenei a catequese no bairro e participava das reuniões na paróquia.

Fiz vários encontros vocacionais na diocese. Em um desses encontros, o bispo foi dar uma palestra, olhou para mim e me comparou com Zaqueu, o cobrador de impostos que subiu

numa árvore para ver Jesus passar. Acho que foi porque eu era pequeno na época, ou talvez me fizesse pequeno, pois morria de vergonha dele, e então me abaixava para não ser notado.

O tempo foi passando, e tudo me levava a ser padre, até que, no primeiro ano do ensino médio, fui conversar com o bispo.

No momento em que estava prostrado no chão, revivendo minha história de vida, pensei que o bispo também, um dia, havia se prostrado. Na verdade, três vezes: quando foi ordenado diácono, depois padre e, por fim, bispo. Naquele instante, percebi que o ato de prostrar-se me fazia pequeno, a altura da terra, no ponto mais baixo a que um ser humano pode chegar.

Mas lembro que, quando me sentei em frente à mesa do bispo, com apenas 16 anos, o achei imenso — uma autoridade, muito maior do que eu imaginava ser Jesus de Nazaré. Durante toda a minha vida, vi nele essa figura: grande, distante, poderosa. Depois ele se tornou arcebispo e cardeal.

Na ocasião, ele me disse que eu não poderia ir para o seminário ainda. Teria que terminar o colegial. Naquele momento, fiquei triste e decepcionado. Um sonho que parecia tão próximo foi empurrado para longe, muito mais distante do que imaginava. Para ajudar em casa, precisei abandonar o colegial e procurar trabalho. Foi um ano difícil: entre tentativas frustradas de emprego, minha participação na igreja e o desejo, ainda adiado, de entrar para o seminário. Bateu uma ansiedade e uma incerteza sobre meu futuro.

Até que, em um desses encontros vocacionais, um padre de uma congregação religiosa nos apresentou o carisma da congregação. Gostei do que ouvi: trabalhavam com crianças e jovens, eram educadores. Talvez ali já estivesse em mim a semente da vontade de ensinar. Quando estudava, era comum chegar da escola ou da catequese e repetir para minha mãe tudo o que havia aprendido.

Não me lembro mais quem era aquele padre, mas ainda vive em minha memória o momento em que ele convidou todos os rapazes para um encontro de 15 dias, em janeiro, no seminário, em uma cidade próxima de onde morava, onde esses religiosos mantinham um seminário menor para os futuros padres cursarem o colegial. Eu fui. Nem sabia que se tratava de um encontro no estilo estágio: quem quisesse, já poderia ficar como seminarista e iniciar os estudos.

Foram 15 dias maravilhosos. Éramos cerca de 20 pessoas. Tínhamos momentos de oração, esportes, passeios, palestras e até tarefas como ajudar na limpeza e na cozinha. Fiquei

encantado. As pessoas me valorizavam, escutavam minhas poucas palavras. Senti que ali havia um lugar para mim. Decidi ficar.

Na época, tomado pela euforia, eu não compreendia bem o impacto da minha decisão. Tinha apenas dez dias para fazer as malas e partir em definitivo. Quando cheguei em casa e contei para minha mãe, ela ficou assustada. Foi tudo muito repentino. Não imaginava que seria assim.

Lembro até hoje do dia em que ela me levou ao seminário. É uma das poucas fotos que tenho e guardo com carinho. Estavam ela, meu irmão mais velho e meu cunhado. Ela falou pouco. Hoje imagino o quanto sofreu por dentro. Isso só fui entender muitos anos mais tarde, quando me tornei pai. Quando a gente se torna pai, aprende o que é sofrer em silêncio.

Enfim, estava no seminário. A rotina era intensa: escola, trabalho, limpeza, estudo individual — tudo cronometrado. Um sino tocava a cada mudança de atividade. Havia hora certa para tudo: dormir, acordar, tomar banho, fazer as refeições.

Logo percebi que os seminaristas não eram tão acolhedores quanto aqueles que haviam participado comigo do estágio no início do ano. Tinha poucos amigos, conversava com poucos e, sempre que podia, me isolava, mesmo estando no meio das pessoas. Tinha a estranha habilidade de me tornar invisível.

O reitor, por sua vez, gostava de mim. Eu datilografava os documentos para ele. Os demais seminaristas não aprovavam isso, diziam que, assim, eu escapava do trabalho na enxada. Mas eu já tinha experiência: havia trabalhado na secretaria da paróquia e datilografava as poesias do pároco. Rapidamente ganhei a confiança do reitor e deixei de trabalhar com os demais. Passei a ficar na sala dele, datilografando e mimeografando os materiais usados na rotina do seminário.

Aos domingos, fazíamos a chamada pastoral. A maioria dos seminaristas ia para os bairros jogar bola com os jovens e, ao final, realizava uma oração de encerramento. Eu fiquei no grupo chamado de vicentinos. Reuníamos as famílias em uma igreja pequena, próxima ao seminário. Dávamos catequese para as crianças e, em seguida, levávamos as mães até o seminário, onde entregávamos uma cesta básica arrecadada durante as missas do final de semana.

A situação dessas mães começou a me incomodar. Conversei com o reitor, que me autorizou a buscar alternativas. Convidei algumas religiosas para oferecer cursos de crochê, chamei jovens para cantar e ensinar desenho, e fui atrás de vagas em creches e oportunidades

de emprego para aquelas mulheres. Consegui algumas realizações que beneficiaram aquele grupo durante o ano que fiquei neste trabalho pastoral.

Com esse trabalho, acabei ganhando uma espécie de promoção diante dos demais seminaristas. No ano seguinte, comecei a ir aos sábados de manhã para outra cidade, de ônibus. Ficava na chácara de descanso desses padres e, durante o dia, atuava em um antigo sanatório, doado à congregação, onde trabalhávamos com jovens e crianças carentes da região. Eu estava sempre acompanhado de um seminarista que estudava comigo e de outro, já na teologia, que vinha de São Paulo para coordenar as atividades. Voltava ao seminário apenas no domingo à tarde.

Essa experiência despertou a inveja de alguns colegas seminaristas, e isso só aumentou meu isolamento. Ao mesmo tempo, eu me espantava com o contraste da casa de descanso dos padres: comida e bebida farta, quartos confortáveis com banheiro, empregadas e conversas difíceis. Eu tentava nunca falar, para não incomodar.

Convivendo nos finais de semana no sítio desses padres religiosos, em outra cidade, percebi que muitos pareciam ricos — semelhantes aos personagens das novelas — e isso me incomodava, pois eu não conhecia essa realidade. Não pareciam padres. Falavam sobre colégios, viagens, carros e passeios. Aquilo me causava estranhamento. Ao mesmo tempo, a convivência no seminário tornava-se ainda mais difícil.

Foi nesse período que o bispo da minha diocese me chamou para uma conversa e me convidou a iniciar o terceiro colegial como propedêutico. Estudaria fora e moraria no seminário. Aceitei. Esse sempre foi o meu sonho, e minha mãe ficou feliz. Chorava muito com a minha distância. As mães quase sempre choram com a ausência dos filhos.

Quando cheguei ao seminário de Filosofia, em minha diocese de origem, finalmente mudei meu jeito de ser. Já não era mais o jovem tímido, de voz baixa, que se escondia. Passei a me expor, falava demais e, muitas vezes, incomodava com meu discurso progressista. Estávamos no auge da chamada Teologia da Libertação. Tínhamos saído há pouco da ditadura militar, e o país vivia uma efervescência de partidos de esquerda e movimentos sociais. Logo me engajei. Enquanto muitos seminaristas se preocupavam com vestimentas, liturgias e orações, meu discurso era radicalmente progressista.

O terceiro colegial foi um período difícil. Estudava fora e, dentro do seminário, sentia-me como um hóspede diante dos demais seminaristas. Ainda enfrentei três meses de greve dos

professores da rede estadual, o que me deixou praticamente sozinho, morando no seminário. Tentei cuidar da horta, mas não consegui, não levava nenhum jeito para este trabalho.

Quando começaram as aulas de Filosofia, fiquei bastante confuso. Os professores eram contratados pela diocese e lecionavam tanto para nós, seminaristas, quanto para alguns leigos que pagavam uma mensalidade. Era uma abordagem basicamente tomista², com uma pedagogia excessivamente conteudista e carente de senso crítico.

Foi nessa época, no entanto, que comecei a ler muito. Apaixonei-me pelos livros de Leonardo Boff, Frei Betto e outros autores ligados à Teologia da Libertação.

As aulas de Filosofia eram cansativas e pouco produtivas. Eu não costumava me expor, mas era evidente que estava em um nível mais avançado que os demais, tanto pelas leituras que fazia quanto pela minha vivência com os movimentos sociais. Isso gerava confusão e discussões constantes no seminário. Comecei a ser mal visto por parte do pequeno grupo de seminaristas. Éramos catorze no total.

Aos finais de semana, participava da pastoral em uma paróquia. Fui designado para uma comunidade católica de espiritualidade pentecostal, onde me sentia totalmente excluído. Acompanhei um grupo de jovens, organizei um festival de música, mas não podia falar sobre a Filosofia que lia e estudava — como se minha formação não tivesse lugar ali. Os assuntos eram voltados ao cotidiano da igreja e sobre liturgias eufóricas e missas de cura e libertação.

Toda essa pressão, tanto no seminário quanto na pastoral de final de semana, acabou me levando a uma crise. Não aguentei por muito tempo. Eu destoava dos demais. Não me achava melhor do que os outros. Mas diferente, como um peixe fora do aquário. O seminário oferecia uma suíte para cada seminarista, tinha piscina semiolímpica, e não havia trabalho como nos tempos que fiquei com os religiosos — no máximo, uma faxina semanal na casa. Meu discurso e minha realidade começaram a se contradizer. Saí do seminário religioso por causa da ostentação e do luxo, que achava ter, quando era adolescente e agora me via revivendo a mesma situação. Talvez não ainda como padre, mas já naquilo que me esperaria no futuro, se eu continuasse naquele caminho.

2 A abordagem tomista integra a filosofia aristotélico-tomista (...), enfatizando a natureza racional e espiritual do ser humano. Os princípios centrais incluem a unidade do corpo e da alma, a importância da virtude e da moralidade, e a busca do bem supremo, Deus. Disponível em: <https://revistaft.com.br/a-eficacia-da-abordagem-tomista-na-psicologia/#:~:text=A%20abordagem%20tomista%20na%20psicologia,abordagem%20na%20pr%C3%A1tica%20psicol%C3%B3gica%20moderna>. Acesso em: 22.10.2025.

Em meados do segundo ano de Filosofia, deixei o seminário. No entanto, não abandonei os estudos: pegava dois ônibus para continuar cursando Filosofia como leigo. Quando saí do seminário e decidi continuar cursando Filosofia, enfrentei muitas dificuldades. A faculdade era em outra cidade, eu dependia de transporte público e ainda precisava trabalhar — uma exigência do meu irmão para que eu pudesse voltar a morar em casa. Trabalhei à noite, primeiro como garçom e depois como balconista de padaria.

Acordava às 6 horas da manhã para ir à faculdade, pegava dois ônibus e ainda caminhava por cerca de meia hora até chegar. Voltava para casa às 14 horas para almoçar e, às 16 horas, já saía para o trabalho, onde ficava até o início da madrugada. Foi dessa forma que concluí o curso de Filosofia. Lia em pé no ônibus, nos intervalos das aulas e aos finais de semana. Os livros das aulas de metafísica, teodicéia, cosmologia e ética eram de um autor espanhol. Encontrei tempo para traduzir o texto e passar um resumo aos colegas leigos, que tinham muita dificuldade com essas disciplinas.

Meu trabalho de conclusão de curso foi fundamentado na não-diretividade no processo pedagógico, a partir do pensamento de Carl Rogers e da experiência da escola de Summerhill. Fiz ainda um segundo TCC (trabalho de conclusão de curso), em um único final de semana, para ajudar um amigo seminarista que tinha dificuldade na escrita. Sugeriram que eu publicasse meu TCC mas nunca fui atrás e nem imaginava como isso seria possível naquela época.

Depois que concluí o curso de Filosofia — que, na época, ainda não era reconhecido pelo MEC, continuei trabalhando na padaria. Uma colega professora conseguiu para mim uma vaga em uma escola estadual, para lecionar do quinto ao oitavo ano. Ela veio atrás de mim, dizendo que achava um absurdo estar trabalhando em padaria sendo professor. Expliquei a situação do curso que havia feito e que não me sentia preparado para dar aula. Ela insistiu, dizendo que teria até vergonha se eu não aceitasse a oportunidade, caso ela me indicasse o lugar. E assim ela o fez.

Era uma escola de periferia, com salas lotadas. Fui atribuído para disciplinas que eu não dominava: Artes, Desenho Geométrico e História. As crianças, com idades entre 11 e 14 anos, eram agitadas, indisciplinadas e mal-educadas. Eu não tinha nenhuma experiência e não sabia o que fazer em sala de aula.

Lembro de um dia em que acabou a energia e uma aluna me pediu proteção contra os meninos. Lembro também de quando levei um videocassete emprestado, dentro de uma bolsa

de mercado, para passar um filme para os alunos. Lembro ainda de ter sido parado, certa vez, em uma casa escura na rua, para afinar um violão e, sobretudo, do dia em que um aluno entrou com um revólver atirando e feriu outro aluno e dois professores dentro da escola, numa atividade aberta à comunidade.

Fiquei com medo de continuar dando aula. Em setembro, começou uma greve de professores que parecia não ter fim. Consegui um bom emprego como metalúrgico. Fiz curso de inglês, aprendi violão e teclado, reformei a casa da minha mãe, comprei um terreno e construí minha própria casa.

Um dia, a catequista Dora, do bairro onde eu havia voltado a morar com minha mãe e minha irmã, que ainda era solteira na época, me procurou e me convidou para voltar a participar da catequese da comunidade católica. Consegui conciliar namoro, trabalho e vida pastoral. Coordenei a catequese do bairro, depois da paróquia, e cheguei a fazer parte da comissão diocesana.

Comecei a me entusiasmar novamente com o trabalho pastoral, a ler muito e a perceber que algo ainda faltava em minha vida. Aos finais de semana, visitava comunidades periféricas, dava palestras, ensinava violão e teclado, e animava as comunidades de fé. Praticamente, eu havia retomado a rotina que tinha no seminário: durante a semana, estudo e trabalho; aos finais de semana, pastoral.

Conversei com o novo bispo da diocese — nessa época o anterior já havia sido transferido para outra diocese. Ele me orientou a iniciar um processo terapêutico e a começar a dialogar com o reitor da Teologia, com o objetivo de analisar a possibilidade de retorno ao seminário. Depois de cinco anos afastado, voltei. Agora, para cursar Teologia.

Voltar ao seminário depois de cinco anos foi como retornar ao passado. Alguns seminaristas ainda estavam lá, e as conversas, bem como a rotina, permaneciam praticamente as mesmas. As exigências agora eram maiores — esperava-se de nós mais autonomia e maturidade. E faziam sentido, afinal, em quatro anos nos tornaríamos padres e teríamos a responsabilidade de conduzir pessoas e comunidades.

Éramos comuns, cada um com seu jeito de ser, sua cultura, história e realidade familiar. No entanto, de nós seria exigido liderar um povo justamente no que lhe é mais sensível: sua espiritualidade.

Os padres e colegas me viam como o “revolucionário do passado”. Era como se os cinco anos fora do seminário não tivessem existido — como se eu tivesse adormecido no

segundo ano de Filosofia e acordado no primeiro ano de Teologia. Para eles, nada havia mudado. Para mim, tudo era diferente.

Tínhamos momentos espontâneos de oração, em que entrávamos na capela e nos colocávamos diante de Jesus, presente na Eucaristia. Meditava a Bíblia, principalmente os Evangelhos e a Liturgia das Horas, com passagens bíblicas e salmos. Além desses momentos, recorria a algo muito pessoal que me ajudava nas horas de tristeza, dúvida, solidão e abandono: os textos de Rubem Alves. Devorava seus livros e sentia como se ele estivesse ali, conversando comigo, me dando forças. Hoje entendo que essa era a forma que Jesus encontrava para falar comigo.

Sempre fui racional e pouco emotivo, mas, em Rubem Alves, encontrava uma linguagem que me traduzia. Ele me ajudava a entender o que se passava dentro de mim e me dava motivação para continuar. Quando ouvia um sermão moralista, por exemplo, sabia que a vida não era assim — Rubem Alves já havia me ensinado isso.

Na faculdade de Filosofia, ouvia dos professores que Agostinho jogou água benta em Platão, e Tomás de Aquino, em Aristóteles — que a filosofia desses teólogos cristãos era fundamentada nos filósofos gregos. Mas nunca ouvi dizer que Rubem Alves jogou água benta em Nietzsche — e que, de filósofo ateu e niilista, o transformou em um humanista, alguém apaixonado pela vida e, portanto, próximo daquele que a faz acontecer em sua plenitude: Deus.

Essa era a minha leitura do Nietzsche de Rubem Alves. Não tenho nenhuma tese formal sobre o tema, mas era isso que me animava nos momentos de oração. No livro *Variações sobre a vida e a morte* (Alves, 1985) ele começa o prefácio com um excerto nietzschiano: “*Verdadeiro eu chamo àquele que entra nos desertos vazios de deuses... nas areias amarelas queimadas de sol, sedento, ele vê as ilhas cheias de fontes, onde coisas vivas descansam debaixo de árvores.*” Não sei se o que eu fazia era heresia, mas, nas letras de Rubem Alves, Nietzsche se tornava um teólogo que me aproximava de Deus e acalentava minhas angústias.

Logo me destaquei nos estudos. Gostava de ler, pesquisar e mergulhar no conteúdo. Passei a comprar livros de Teologia e os lia rapidamente, um após o outro. Já no primeiro ano de Teologia, fui convidado a dar aulas sobre o tema para alunos leigos da Diocese. Lecionei no curso de formação de leigos em três diferentes cidades da diocese e também para o

movimento vicentino diocesano. Ministrava aulas de Teologia Moral, Bioética e dos Evangelhos.

Tinha profunda admiração pela leitura bíblica proposta pelo Centro de Estudos Bíblicos (CEBI), fundamentada na Teologia da Libertação e marcada por uma forte preocupação social na interpretação dos textos sagrados. Inspirado por essas aulas de Bíblia, elaborei minha própria apostila de curso. As aulas de Teologia que eu ministrava aos leigos, foi uma experiência fantástica de poder falar sobre a comunidade joanina e os evangelhos sinóticos, mostrando que o Evangelho podia — e deveria — ser lido a partir da realidade, motivando a vida em comunidade e a busca pela libertação integral do ser humano e a construção de sua dignidade.

Aos finais de semana, exercia o trabalho pastoral em uma paróquia. Durante os quatro anos de Teologia, atuei em duas paróquias. Na primeira, fundei, junto com alguns leigos, o jornal paroquial, contribuindo com a formação da comunidade. Acompanhei o grupo de jovens e fiquei responsável por uma comunidade periférica, onde ministrei cursos bíblicos e ensinava teclado a um grupo de pessoas. Chegamos, inclusive, a organizar uma Semana das Famílias e a realizar partilha de alimentos. Gostava muito desse trabalho. Conseguia unir a fé ensinada nos cursos com a vida concreta da comunidade.

No segundo local onde realizei a pastoral, dava cursos de Bíblia para os catequistas, acompanhava os jovens nos grupos e na preparação para a Crisma. Também ia às comunidades com o padre e fazia a homilia na missa de domingo à noite — a celebração mais participativa da paróquia.

O Luís Carlos tímido e inseguro do passado havia dado lugar a um estudante de Teologia que gostava de falar, de ensinar, como se estivesse em uma sala de aula. Eu conseguia me comunicar e ser compreendido — tanto no altar quanto à frente das reuniões. Mas, nas conversas pessoais, ainda permanecia o mesmo: reservado e introspectivo.

Dentro da rotina do seminário, o padrão se repetia: eu falava pouco e evitava me expor. Continuava querendo ficar invisível. Mais ponderado nas conversas, preferia o silêncio à exposição. O seminário era uma casa imensa, habitada por apenas dez seminaristas. Cada um tinha sua própria suíte. Só saíamos das “tocas” nos horários das refeições, das orações e, às segundas-feiras à tarde, quando cada um limpava uma parte daquela verdadeira “mansão”.

Por conta própria, estudei teclado e fiz um curso de inglês. Gostava das partidas de futebol nas noites de segunda-feira e de jogar bilhar após o jantar. Logo me acostumei com a rotina e com o grupo.

Havia alguns momentos coletivos em que participávamos junto com todos os padres e seminaristas da diocese, além do bispo e dos diáconos — como em celebrações festivas, ordenações presbiterais e almoços comunitários. Nesses dias, eu me sentia completamente perdido, como se, de fato, estivesse fora de lugar. Tentava me esconder em algum canto e conversava apenas com uma pessoa, quando encontrava alguém disposto a conversar comigo. Não gostava de grandes aglomerações. Ficava torcendo para que tudo acabasse logo e chegasse a hora de ir embora.

Representava os seminaristas nos encontros estaduais e nacionais de Teologia. Participava das reuniões de organização dos eventos e, ao longo da semana, ajudava nos preparativos, mas procurava nunca me destacar. Trabalhava em silêncio, buscando sempre fazer bem a minha parte. Esses encontros me levaram a várias cidades do Estado e a participar de grandes eventos, inclusive com a presença de padres e bispos. Sempre mantive minha postura reservada, tentando passar despercebido, mas aproveitava ao máximo os conteúdos e as leituras que surgiam durante as reuniões.

Particpei também, durante os quatro anos de teologia do curso de verão promovido pelo Centro Ecumênico de Serviços à Evangelização e Educação Popular (CESEEP) que acontecia na PUC de São Paulo nos meses de janeiro. Lá conheci vários pensadores da teologia da libertação que li durante anos, como Leonardo Boff, Frei Betto, Dom Pedro Casaldáliga, Marcelo Barros, entre outros. E pude trocar experiência com militantes dos movimentos sociais de todo o país.

Escrevi meu TCC da graduação sobre o amor de Deus na história da salvação. O título era: *“O amor jamais passará”*, em alusão ao texto da Primeira Carta de São Paulo (1Cor 13,8). Também me inspirava no versículo de *Cânticos*: *“mais forte do que a morte é o amor”* (Cânticos 8,6-7). Utilizei ainda o livro do *Apocalipse* para refletir sobre como todo amor vivido em nossa história emana, em última instância, do primeiro amor a Deus.

Essa reflexão me levou de volta à minha Primeira Comunhão, quando senti a presença de Deus de forma intensa — um momento marcante da minha vida. Recordei, então, a passagem: *“Você abandonou o seu primeiro amor”* (Apocalipse 2,4). Minha apresentação foi

muito elogiada. Parecia uma defesa de mestrado: três professores de Teologia leram meu texto e, durante dez minutos cada, fizeram a arguição.

No entanto, nem tudo no seminário de Teologia foi tranquilo. No início do segundo ano, minha mãe veio a falecer. Em agosto do primeiro ano, descobrimos que ela estava com câncer no pulmão. Foi tratada com radioterapia e, em dezembro, parecia estar curada mas no final de janeiro foi hospitalizada e não retornou mais.

Em dezembro ela fez algo que nunca fazia por causa da forte bronquite que a cometia: no noivado de uma das netas e, depois, no Natal, tomou alguns goles de champanhe e até chupou sorvete. Estava muito feliz. Quando perguntavam se ela estava bem, respondia que sim e dizia que ainda veria o Luís se tornar padre.

No entanto, em janeiro, voltou a ficar acamada e, no início de fevereiro, faleceu. O que mais me marcou foi sua atitude diante da morte. Quando fui visitá-la na Santa Casa de nossa cidade, ela me pediu que levasse embora todos os seus pertences — e que deixasse com ela apenas o terço.

Finalmente, consegui transferi-la para um hospital que era referência no tratamento humanizado do câncer em nossa cidade. Vi quando chegou de cadeira de rodas, toda envergonhada, vestida apenas com o avental do hospital, já que havia pedido para guardar todos os seus pertences. Estava despojada, pequena, tímida — mas com o terço nas mãos.

Chegou a apresentar uma leve melhora. Em uma das visitas, pediu que eu pegasse, no bolso de uma blusa, que deixara no seu guarda-roupa, um valor em dinheiro para pagar algumas pequenas dívidas. Disse que não queria dever nada a ninguém. Aos poucos, foi piorando, perdendo a consciência... até que veio a falecer. Totalmente desapegada, com o terço nas mãos. Foi como se jogasse em nosso rosto o que é viver o Evangelho em sua plenitude — como Francisco de Assis: no total desapego de si e das coisas. Perdi o chão. Minha família girava em torno dela. Só me restava a Igreja.

No meio do segundo ano de Teologia, comecei a apresentar sintomas de pneumonia e senti dores no peito. Procurei um cardiologista, que, após a realização de um cateterismo, detectou o que chamava de "sopro no coração" — uma abertura benigna entre dois ventrículos. No meu caso, a abertura tinha dois centímetros. O cardiologista recomendou a cirurgia. Explicou que aquilo não me levaria a óbito, mas que, com o tempo, causaria fadiga e pressão nos pulmões. Fiz a cirurgia ao final do segundo ano de Teologia.

Recebi poucas visitas: o bispo, um padre, duas irmãs, uma sobrinha e um amigo da Teologia. Passei um mês de janeiro muito difícil. Tive pneumonia novamente, como consequência da cirurgia, senti muitas dores, mas, em março, já estava pronto para iniciar o terceiro ano do curso.

No final do quarto ano, recebi a notícia — transmitida por dois padres do conselho de presbíteros: eu não seria ordenado. O motivo? Não sabiam ao certo. Mencionaram um evento do qual participei à revelia do padre assessor, minhas aulas de Teologia, minhas posições políticas e minhas opiniões sobre alguns temas religiosos. O bispo estava em Roma, participando de um evento jubilar, e me mandou embora daquela forma. Fiquei no seminário até o fim do ano para não perder a faculdade. Mais uma vez, fiquei sem chão.

Ao voltar de Roma, o bispo até tentou conversar comigo, em dezembro. Talvez quisesse me dar uma nova chance como costumava fazer, deixando o seminarista um tempo em alguma paróquia para ver se “melhorava”. Mas eu já havia conversado com o bispo de outra diocese. Acreditando na minha vocação, entrei em contato com o bispo de uma Diocese mais periférica, que me aceitou, com a condição de que eu me mantivesse financeiramente por um ano, sem qualquer ajuda de custo, e realizasse a pastoral em uma paróquia onde ficava um Santuário que recebia muitas romarias.

Eu tinha algumas economias do tempo em que trabalhava e dos valores que recebia pelos cursos de Teologia que ministrava. Além disso, um padre da diocese — aquele para quem eu havia feito o TCC de Filosofia — se dispôs a me ajudar com uma contribuição mensal. Foi assim que ingressei nessa nova realidade de Igreja.

A Diocese fica também no Estado de São Paulo, numa região muito carente— considerada a mais pobre do Estado, com índices socioeconômicos comparáveis aos das regiões mais carentes do Norte e do Nordeste do país. A economia local é predominantemente baseada no cultivo de banana. Em uma das cidades, destacavam o comércio e o cultivo de chás, além dos extensos bananais.

A cultura da região é bastante diversificada. Há comunidades remanescentes de quilombolas, indígenas guaranis, caiçaras, além de núcleos de imigrantes japoneses e descendentes de europeus, como espanhóis e poloneses.

No âmbito religioso, destacava-se um Santuário, um dos maiores centros de romaria do Estado, perdendo apenas para Aparecida do Norte. Na cidade deste Santuário, além dos bananais, a pesca artesanal também era uma atividade econômica relevante.

Para mim, era uma realidade totalmente diferente de tudo o que havia vivido até então. Foi uma verdadeira virada de chave na minha história. Sempre me considerei um cidadão urbano, vindo da periferia das cidades. Agora, me tornava um cidadão rural, imerso na realidade do povo do campo e das comunidades ribeirinhas.

Tive dificuldades para andar no mato, pescar em pequenos barcos e lidar com a ausência das pastorais que vivenciei na minha diocese de origem, bem como com a falta de um campo de atuação para minhas aulas de Teologia. A alimentação, o modo de falar, a organização das comunidades, tudo era diferente, mesmo estando apenas a 300 quilômetros de onde eu morava.

No ano em que fiquei em observação na paróquia onde fui designado, vivi com os padres de uma congregação religiosa — padres com carisma missionário. Eles atendiam a paróquia junto com algumas religiosas também missionárias, vindas de um país europeu, que moravam em um bairro da periferia. Aos poucos, fui encontrando meu espaço pastoral. Acompanhava grupos de jovens, ministrava um curso de Bíblia em uma comunidade caiçara com cerca de vinte participantes, e também fazia um curso de teatro promovido pela prefeitura da cidade.

Os padres da diocese me olhavam com desconfiança, tanto por ter vindo de outra região quanto por estar morando com os chamados padres religiosos (de uma Congregação Religiosa). Mesmo assim, o bispo apostava muito em mim, e a comunidade paroquial reconhecia e elogiava meu trabalho. Em nível diocesano, passei a integrar a Pastoral da Terra, a Pastoral Indigenista e a Pastoral da Juventude.

No ano seguinte, em fevereiro, após ter vivido essa intensa experiência pastoral, fui aprovado pelo clero e ordenado diácono provisório, em preparação para a ordenação presbiteral. Foi um momento especial e um passo decisivo na confirmação da minha vocação. Vieram dois ônibus da comunidade onde iniciei minha vida pastoral, da minha antiga diocese. Estavam presentes o padre que me ajudava financeiramente — e que se tornara um grande amigo —, um diácono da minha paróquia de origem, minha primeira catequista... Foi um dia que marcou profundamente a minha existência.

Como diácono, fui transferido para a catedral diocesana, em outra cidade. Os dois padres da paróquia quase não conversavam comigo, o que me levou a me aproximar dos dois funcionários da casa paroquial e dos dois grupos de mulheres que preparavam sopa semanalmente para os pobres. Acompanhava a Pastoral da Saúde, principalmente nas visitas

ao hospital municipal. Toda semana, visitávamos os leitos, começando pelos pacientes em estado mais grave até chegarmos à maternidade, onde visitávamos os recém-nascidos. Aquilo nos fortalecia.

Realizava as exéquias quase todos os dias, no único velório da cidade. Não tinha experiência com esse tipo de serviço pastoral, e era difícil falar de vida e de esperança em um momento de luto e dor para as famílias. Foi nesse contexto que busquei reaprender a falar de Deus diante do sofrimento — tentando, com simplicidade, trazer um pouco de luz a quem vivia a escuridão da perda.

Continuava acompanhando a Pastoral Indigenista e a Pastoral da Terra. Passei também a assessorar a Pastoral da Juventude Diocesana e, semanalmente, visitava a cadeia da cidade. Não tinha experiência nesse tipo de serviço pastoral, e cada visita era um grande desafio. Não havia muito o que dizer — e também não dava para ouvir muito, pois eles raramente falavam. Era a chamada *pastoral da presença*. Simplesmente, eles sabiam que estávamos ali e que éramos solidários ao sofrimento deles. Sempre me vinha à mente a passagem bíblica em que Jesus diz: *"Estava preso, e me visitastes."*

Além de todos esses trabalhos pastorais, fui convidado pelo bispo para acompanhar a reforma do centro pastoral diocesano. Foi um ano difícil, de muito trabalho, com experiências novas e desafiadoras.

Já não ministrava cursos como antes e sentia que estava sempre sendo observado e julgado. As religiosas da diocese me apoiavam, assim como alguns padres religiosos, mas, no clero diocesano, eu ainda não havia conquistado meu espaço. Tudo o que eu fazia parecia, aos olhos de alguns, vontade de autopromoção. Era como pisar em ovos, e isso muitas vezes fazia me sentir sozinho. Mas, enfim, veio o retorno e a realização do meu sonho: em setembro daquele ano, fui ordenado padre.

Foi aqui que começou minha autobiografia: prostrado no chão, olhando para o passado, cheio de esperança para o futuro. O ser humano cria tanta expectativa em "ser" e depois?

Como diz Viktor Frankl (1988), *"a autorrealização não constitui a busca última do ser humano. Não é sequer sua intenção primária."* Fiquei a vida toda sonhando com esse dia. E então ele finalmente chegou. E agora? Como diria um amigo, ao se referir ao milagre da hóstia consagrada: *"é o milagre da transubstanciação — tudo mudou, e nada mudou."* Era assim também que eu me sentia naquele momento. Continuava sendo eu mesmo, mas agora

com um novo ministério e uma grande responsabilidade diante de um povo e diante do sagrado.

Para quem passou a vida toda tentando se esconder, evitando se expor mesmo quando, por necessidade, precisava se mostrar nas aulas, celebrações ou momentos sociais, agora esse Luís dava lugar a outro: alguém que precisava estar visível o tempo todo.

Tinha um programa de rádio diário, de dez minutos, celebrava missas com a catedral lotada e era constantemente convidado para celebrar em outras paróquias. Por um momento, senti-me importante. Senti-me ouvido e amado por todos. Como se diz popularmente, achei que estava “arrasando”.

Mas, no início do ano seguinte — menos de quatro meses após minha ordenação —, tudo mudou. Os dois padres da catedral deixaram o presbitério: um pediu um ano de afastamento e o outro desligou-se totalmente. Com a saída dos dois, fiquei sozinho na catedral, e o bispo chamou um padre espanhol para assumir como novo pároco. A partir de então, comecei a me sentir como um seminarista novamente. Tentava manter uma rotina rígida, queria o tempo todo organizar reuniões, marcar orações... mas aquilo foi me sufocando.

Lutei tanto para ser padre, para realizar aquilo com que sonhei por tantos anos, e agora parecia estar voltando ao ponto de partida. Pedi ao bispo que me tirasse da catedral. A partir desse momento, a amizade e a confiança que ele depositara em mim praticamente se perderam. Ele me enviou para uma paróquia pequena, com poucos paroquianos, nenhuma pastoral ativa e sérios problemas de estrutura. Fiquei ali por quase um ano — o pior do meu ministério. Perdi-me em minhas próprias palavras. Não tinha o que fazer. E, pior ainda, não sabia *como* fazer.

O bispo me ligava e perguntava, em tom irônico, como estavam “as férias” naquela paróquia pequena. Não foi me dar posse e não demonstrava gostar de me ver ali. Logo depois, fui transferido para uma paróquia maior, com 28 comunidades, algumas delas remanescentes de quilombos. Ali, iniciei um trabalho que me dava alegria: organizei o jornal paroquial, além de colaborar com o jornal da diocese. Dava cursos para pequenos grupos e visitava as famílias.

A paróquia tinha uma boa estrutura. Conversei com o conselho de finanças e, juntos, iniciamos uma reforma completa na igreja. Instalamos uma imagem da padroeira na praça, com três metros de altura, e conseguimos elevar a paróquia à condição de Santuário Diocesano.

Quando assumi esta paróquia, percebi que ainda me faltava algo. Socialmente, era bem visto. O clero me respeitava pela posição de pároco de uma paróquia grande. Mas, mesmo assim, sentia-me descontente.

Foi então que decidi retomar os estudos. Iniciei a faculdade de Letras numa cidade vizinha, em regime semi-presencial. Comecei também uma pós-graduação em Comunicação e Cultura, pela PUC-SP, em parceria com as Irmãs Paulinas e o setor de Comunicação da USP. Além disso, iniciei novamente a licenciatura em Filosofia, também em formato semi-presencial, nos Claretianos, em São Paulo, já que o curso anterior não era reconhecido pelo MEC.

Apesar de tudo isso, não abandonei minhas obrigações pastorais nem o zelo pela comunidade religiosa. Ainda queria fazer mais. Comecei a dar aulas como professor substituto de Filosofia em uma escola estadual localizada na mesma paróquia onde atuava. Foi quando comecei a me sentir verdadeiramente realizado.

Estava cursando duas faculdades, uma pós-graduação, coordenando dois jornais, representando o clero em reuniões estaduais e nacionais, além de administrar uma paróquia com 28 comunidades. Foi o período em que me senti mais completo no meu ministério. Tinha muitas responsabilidades, mas não deixava de cumprir nenhuma delas.

A experiência em sala de aula foi maravilhosa. Já não era como na primeira vez em que lecionei. Os alunos também haviam mudado — agora eu dava aulas no ensino médio. Minha formação era outra, e minha capacidade de liderança, também.

Por outro lado, fui me afastando dos padres da diocese. Não me sentia parte do grupo. O bispo também já não me tratava da mesma forma, mantendo-se cada vez mais distante. Ele não aprovava meus estudos, muito menos o fato de lecionar. Achava que isso não era função de um padre. Para ele, bastava celebrar as missas, fazer reuniões... cumprir o que considerava próprio do ministério.

Na paróquia, haviam dois grupos políticos muito fortes, como costuma acontecer em cidades pequenas do interior. Não havia como não se posicionar — e, aos poucos, fui sendo identificado com um dos lados, o que me incomodava e me afastava do outro grupo. Apesar disso, as missas dominicais continuavam lotadas, e tive a honra de celebrar os 250 anos da chegada da imagem da padroeira à cidade. Foi nessa ocasião que instalamos, na praça principal, uma imagem imponente da padroeira — que até hoje é motivo de orgulho para todo o povo.

Quando terminei a faculdade de Letras, estava prestes a cursar, no ano seguinte, o último ano da licenciatura em Filosofia. Mas eu me sentia exausto, novamente sozinho e isolado. Em janeiro, concluí o último módulo da pós-graduação. Então, decidi dar um tempo.

Enviei um e-mail ao bispo pedindo um ano de afastamento, no sétimo ano do meu ministério. Imaginei que ele agiria comigo como havia feito com os padres que se afastaram na época da minha ordenação. Mas, diferente do que aconteceu com eles, cortou de imediato meu convênio médico, suspendeu meu salário e me deixou como eu havia chegado à Diocese: tendo que me manter sozinho.

Foi então que decidi me mudar para Sorocaba e recomeçar minha vida. Um novo capítulo na minha história — em busca de mim mesmo e da minha felicidade.

1.2) Segunda fase da minha vida - O fim de um ciclo: o ministério que me formou e me libertou

“Devemos estar dispostos a abrir mão da vida que planejamos, para ter a vida que está esperando por nós.”
(Joseph Campbell)

A saída do ministério foi um verdadeiro divisor de águas na minha vida. Desde pequeno, sonhava em ser padre e consegui realizar esse sonho. Tive erros e acertos durante minha formação e no exercício do ministério. Foi um tempo bom, marcado por dificuldades, tristezas, alegrias e um fundo real de realização pessoal e, por que não dizer, também profissional e espiritual. Investi na minha formação e busquei ser feliz e livre, dentro dos limites possíveis da vida religiosa.

O sonho chegou ao fim. Tornou-se realidade, aconteceu e se esvaneceu. Cortar o cordão umbilical, renascer e viver uma nova vida fora do ministério e de tudo o que envolve o sistema religioso passou a ser meu novo desafio. Não levei mágoa da Igreja-Instituição, tampouco das pessoas que conviveram comigo ao longo desses anos. Elas me fizeram ser quem sou hoje. Mas deixei-as no passado. Vida nova começava a partir do momento que decidi deixar a vida religiosa.

Passei a dar aulas nas escolas estaduais. Assumi algumas turmas de Filosofia em Salto de Pirapora e outras em Piedade — cidades distantes de Sorocaba, onde morava. Mas tudo era novidade, então nada parecia cansativo.

Quando percebi que a Diocese realmente não me queria mais, e vendo que minha vida começava a se estabilizar, reaproximei-me de uma antiga amizade — e começamos a viver juntos. Tínhamos ideias e sonhos muito parecidos. Acreditávamos nas mesmas utopias e passávamos horas conversando sobre tudo em que acreditávamos. Ela estava concluindo a faculdade de Direito, e eu, finalizando a de Filosofia. Ambos à procura de emprego e aguardando a entrega do apartamento para, enfim, termos nossa casa. Novos sonhos estavam surgindo.

Distante do ministério, dar aulas de Filosofia no ensino médio e frequentar as reuniões de professores era uma experiência totalmente diferente. Eu era igual aos outros. Já não me viam como uma figura importante da cidade. Tive que conquistar meu espaço, aprender de fato a dar aulas e viver com o meu salário — administrando todas as contas do mês. A escola onde consegui as primeiras aulas era excelente, e os professores, maravilhosos. Tudo estava dando certo.

Nesta nova fase da minha vida, o acalanto da vida a dois — ter alguém por perto que me entendia, com quem eu gostava de conversar, ouvir, ou simplesmente estar junto, despertou em mim uma vontade constante de crescer profissionalmente e continuar os estudos. Queria proporcionar uma vida boa a ela e, ao mesmo tempo, conquistar uma rotina tranquila, como aquela que eu tinha durante o ministério, quando a Igreja me oferecia salário, convênio médico, carro com combustível, casa, conta de luz, água e telefone. Agora, eu queria alcançar o mesmo padrão, mas com meus próprios recursos e força de vontade.

Passei em quatro concursos da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo: duas vezes para a disciplina de Português e outras duas para Filosofia. Assumi uma das vagas de Filosofia. Como acúmulo de cargo, também fui aprovado no concurso para professor de Português no município de Porto Feliz, próximo a Sorocaba. No ano seguinte, deixei esse cargo e assumi a função de coordenador pedagógico no município de Votorantim. Finalmente, após dois anos, deixei a coordenação e fui aprovado no concurso para diretor de escola no município de Sorocaba — cargo que ocupo até hoje

Mesmo atuando como professor de Filosofia no Estado, no período noturno, e como diretor de escola durante o dia, ainda encontrava tempo para lecionar em cursos de pós-

graduação aos sábados, nos polos presenciais de uma faculdade, em diversas cidades do interior paulista.

Todas essas conquistas me faziam sentir realizado profissionalmente. Era ouvido, mas também ouvia e aprendia muito com meus colegas de trabalho e com meus alunos. Até hoje me encanto ao reencontrá-los pela vida, depois que saem da escola — cada um se virando como pode nesta selva de pedra. Tenho orgulho de ser professor e de fazer parte da história deles. Orgulho, também, de ser “chefe” e de ter feito parte da vida de tantos servidores que passaram por mim e reconheceram o meu esforço em contribuir com sua formação e com a valorização do seu trabalho. Aconteceram muitos desafios na vida de professor e de chefe imediato no serviço público, mas foram menores do que a alegria de cooperar com a educação nessas duas importantes frentes de trabalho escolar.

No campo acadêmico, sempre tive o desejo de aprender mais. Para poder atuar como gestor, fiz Pedagogia no ano seguinte à conclusão da licenciatura em Filosofia. Para lecionar em cursos de pós-graduação, também realizei diversas especializações em diferentes áreas da Educação, com foco especial em Educação Inclusiva. Cada vez que surgia a oportunidade de ministrar um novo curso, buscava uma pós-graduação na área para me qualificar. Com o tempo, acumulei cinco pós-graduações e quatro graduações. Foi então que decidi fazer mestrado. Nem sabia ao certo como funcionava o processo seletivo — só sabia que queria estudar, aprender, conhecer mais e crescer profissionalmente.

Na primeira tentativa, na UFSCar, obtive nota 9 na prova e 9,5 no projeto. Achei que conseguiria a vaga, mesmo sem entender bem todos os critérios. Mas, por fim, recebi 3,5 na arguição. Questionei o resultado e recebi como resposta que eu “não tinha perfil de pesquisador”.

Quando eu decidia algo, não desistia facilmente. Mudei de linha de pesquisa, mas, nessa nova área, não conhecia bem o conteúdo da prova — e não fui aprovado. No ano seguinte, tentei novamente na mesma linha, mas minha proposta de pesquisa sobre o papel dos pais na gestão democrática não foi bem acolhida pelos professores avaliadores.

Finalmente, escolhi um tema que dialogava profundamente com a minha prática como educador: queria investigar se era possível desenvolver uma didática para a pedagogia histórico-crítica, aplicada à realidade do meu trabalho pedagógico com os alunos de Filosofia. Naquele momento, ainda sabia pouco sobre a pedagogia histórico-crítica, mas mergulhei nos

estudos: li muito, participei de aulas, eventos e busquei me qualificar. O esforço valeu a pena pois consegui minha titulação de mestre.

Mas não parei por aí. Queria mais. Agora, estou escrevendo esta minha tese de doutorado, buscando compreender a concepção de ser humano dos professores de Filosofia e como essa concepção pode contribuir com suas aulas no ensino médio, especialmente nas escolas paulistas, com foco naquelas localizadas em Sorocaba. Por que esta pesquisa? Porque, ao sair do ministério e me inserir no mundo secular, percebi o quanto as pessoas carecem de humanidade, de compaixão, de empatia, de compreensão e de respeito pelo outro. Acredito que uma transformação é possível quando o ser humano começa a entender quem ele é — e quem é o outro. E a educação pode ser o caminho para esse conhecimento.

De modo especial, o componente curricular de Filosofia, que ao longo da história tem se dedicado profundamente ao ser humano — ao seu conhecimento, à sua ética, à sua trajetória e à sua própria existência — pode ser uma ponte para a construção de uma humanidade mais consciente, justa e solidária.

Minha esposa também progrediu muito em seu trabalho e em seus estudos. Trabalhou por sete anos no Instituto de Terras do Estado de São Paulo. Formou-se em Direito, mas acabou desistindo dessa área e migrando também para a Educação. Pedagoga, com várias especializações, passou no concurso para agente de organização escolar da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo e, posteriormente, para auxiliar de educação no município de Sorocaba. Finalmente, foi aprovada no concurso para professora em Votorantim e, atualmente, voltou a atuar no município de Sorocaba como professora concursada.

Temos duas filhas: a Maria, com oito anos, e a Nathally, com catorze anos. A Nat, como a chamamos carinhosamente, foi diagnosticada com TEA (Transtorno do Espectro Autista). Às vezes me pego pensando se não herdou isso de mim — e se isso não explica também um pouco do meu modo de ser. Ela se parece muito comigo: nas atitudes, no modo de raciocinar, de observar o mundo... é quase como olhar para um espelho.

Preciso voltar um pouco na minha história e falar mais sobre minha família. Minha esposa é a parte que faltava em mim. Nos completamos — e, a cada dia, nos amamos mais. Nunca me imaginei casado. Durante o ministério, conheci muitos casais e cheguei a aconselhá-los. Mas, para mim, a vida conjugal parecia triste e monótona. As diferenças traziam crises, e, do amor inicial, restava apenas alguma amizade e um vago sentimento de pertença. Eu não queria essa vida para mim.

Mas com minha esposa tudo foi diferente. Dezesseis anos ao seu lado parecem um único dia. É como se ainda fosse a primeira vez que nos vimos. Somos confidentes, conversamos sobre tudo e partilhamos dos mesmos sonhos. Acreditamos e lutamos por um mundo melhor para nós e para nossas filhas. A decisão de termos a Nat e a Maria foi muito pensada, analisada e profundamente desejada. Mesmo com toda a correria do trabalho e dos estudos, curtimos intensamente cada momento ao lado delas.

Conversamos muito com nossas filhas e buscamos ajudá-las na formação do senso crítico e na construção de uma concepção de mundo. Sabemos que elas viverão em um mundo difícil, repleto de desafios e por isso, queremos que sejam o melhor que puderem ser, como pessoas e como profissionais. Sabemos também que, um dia, cada uma tomará seu próprio rumo e fará suas escolhas. E nós estaremos sempre na torcida. Nosso maior sonho é que sejam felizes — tão felizes quanto nós somos.

Minha inquietação agora é contribuir com a educação, buscando mostrar o quanto é fundamental tratarmos do ser humano — mais até do que dos conteúdos programáticos dos componentes curriculares. Antes do conhecimento técnico, é preciso gerar um clima de humanidade, de vida, de compreensão e de libertação, para que o ser humano possa simplesmente *ser*. E, ao ser, possa também pensar no outro, no meio ambiente e na preservação da própria espécie.

Vivemos um tempo difícil na história da humanidade — um tempo marcado por incertezas provocadas pelas mudanças climáticas, pelas guerras, pelo aumento populacional e pela fragilidade das relações humanas. Mais do que nunca, é preciso refletir: *quem é o homem diante de tudo isso?*

Quando cursei Filosofia pela primeira vez, foi por obrigação — era uma graduação exigida para os seminaristas. Nunca tinha ouvido falar dessa área e não entendia bem o que significava ou para que servia. Mas, depois que comecei, foi amor à primeira vista. A cada filósofo estudado, a cada tema desenvolvido, fui construindo minha própria concepção de mundo. Isso me ajudou a moldar a pessoa que sou hoje.

Quando cursei Filosofia pela segunda vez, ainda não tinha plena clareza de que deixaria o ministério. Naquele momento, achava importante ter uma licenciatura reconhecida pelo MEC. Como surgiu a oportunidade de cursar Filosofia novamente, escolhi esse caminho por gostar da área e por acreditar que ela contribuiria tanto para minha formação pessoal quanto para o meu trabalho ministerial.

Mais tarde, surgiu a chance de dar aula na rede estadual — ainda como padre — e, desde então, a Filosofia passou a me trazer uma alegria e uma realização que eu não esperava. Comecei a lecionar em 2008, quando a Filosofia voltou ao currículo oficial das escolas estaduais. Era novidade para mim, para os alunos e também para os outros professores. A disciplina era vista quase como um “segundo recreio”, diante das matérias mais tradicionais. Mas ensinar Filosofia significava, para mim, trazer algo novo: ajudar os alunos a pensar, a refletir sobre questões da vida e da própria existência — temas que raramente eram trabalhados em sala de aula.

O mais importante não eram as avaliações, os trabalhos ou mesmo o domínio dos conteúdos. O essencial nas aulas de Filosofia era fazer pensar, desenvolver um olhar crítico sobre o mundo e buscar, nos pensadores, elementos para compreender a própria história. Era empolgante — para mim e para os alunos.

Acredito, portanto, que o trabalho do professor de Filosofia contribui para uma sociedade melhor, a partir do momento em que desperta o indivíduo para algo que já está dentro dele — como na maiêutica socrática. Trata-se de ajudá-lo a buscar, em si mesmo, a capacidade de refletir sobre sua vida, sobre o mundo ao seu redor, e de criar condições para transformar aquilo que pode e precisa ser mudado.

A meu ver, filosofia não é coisa do passado. Ela não foi superada pelas novas tecnologias. Pelo contrário: ela continua despertando o indivíduo para pensar, refletir e compreender o mundo à sua volta. E quanto mais o mundo enfrenta dificuldades nos campos da política, da economia, da ecologia e da própria humanidade, mais a Filosofia é convocada a contribuir com a reconstrução dos elementos necessários para uma nova harmonia — capaz de responder às inquietações pessoais e coletivas do nosso tempo.

Olhar o ser humano como um todo, com todas as suas dimensões, e reconhecer sua capacidade de transcender a própria realidade e existência é acreditar que o mundo pode ser melhor do que é hoje — e que não podemos desistir da humanidade. Se nós professores, somos aqueles que ajudam os alunos a despertar suas potencialidades e desenvolver suas dimensões propriamente humanas, então não podemos, por força do nosso ofício, desistir, desacreditar ou nos desesperar. Nosso papel, ao contrário, é investir na humanidade — e em tudo aquilo que ela pode, e deve vir a ser.

A partir dessas inquietações pessoais e de toda a minha trajetória de vida, decidi escrever esta tese e realizar esta pesquisa com meus colegas professores de Filosofia. Quis

entender por que escolheram esse componente curricular, por que consideram importante lecionar Filosofia para os jovens de hoje, como veem a contribuição da Filosofia no momento histórico em que vivemos, qual é a concepção de ser humano que sustentam — e, sobretudo, como essa concepção influencia o trabalho pedagógico que desenvolvem com seus alunos do ensino médio.

A partir dessas respostas, será possível compreender como a Filosofia continua sendo necessária, e o quanto é urgente termos clareza sobre o que é o ser humano — especialmente em um tempo em que a própria humanidade precisa se reinventar, para sobreviver aos desafios contemporâneos.

Segue, a partir deste ponto, a pesquisa que desenvolvi com professores de Filosofia, realizada por meio de entrevistas semiestruturadas, conduzidas pela plataforma *Google Meet*. Após realizadas as entrevistas, elas foram fielmente escritas e apresentadas nesta tese. A pesquisa teve autorização da Plataforma Brasil e os professores entrevistados deram, ao começo da entrevista, permissão para que fossem utilizadas nesta tese, sem contudo serem expostos, preservando qualquer dado pessoal que desse para identificá-los.

A educação não acontece de forma individual, e muito menos de forma individualista. Somos parte de uma categoria profissional que precisa ter orgulho de seu trabalho coletivo e desenvolver uma consciência de classe. Ouvir os colegas de profissão, conhecer suas percepções sobre a Filosofia e sobre sua prática pedagógica é a essência desta pesquisa e o caminho escolhido para compreender a concepção de ser humano desses profissionais da educação.

CAPÍTULO II – MOTIVAÇÕES E PERCURSOS: A FILOSOFIA NA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES ENTREVISTADOS

2.1) Motivações para a busca do saber filosófico na história da filosofia

“A vida não examinada, não vale a pena ser vivida.”
(Platão em Apologia de Sócrates)

A primeira pergunta feita na entrevista aos professores de Filosofia foi sobre o primeiro contato com esse componente curricular: Por que escolheu cursar uma licenciatura em Filosofia? O objetivo desta questão foi compreender um pouco da história de vida do professor, suas raízes e motivações para estudar Filosofia nos dias atuais. Além disso, buscou-se entender como essa escolha impactou sua trajetória, tanto no campo profissional quanto na esfera pessoal.

Acompanhando alunos do ensino médio há mais de 16 anos, percebo que o interesse pela Filosofia não é comum. Alguns até gostam e se envolvem nas aulas, mas são raros os casos de estudantes que desejam se aprofundar nessa área do conhecimento em sua formação superior. Muitos estudantes do ensino médio optam por cursos técnicos ou, em alguns casos, encerram sua trajetória acadêmica com o diploma da educação básica, buscando conquistar um espaço no mundo do trabalho por meio do empreendedorismo ou do serviço autônomo, em diferentes áreas.

Diante desse cenário, torna-se ainda mais relevante compreender por que os professores de Filosofia escolheram essa licenciatura e de que maneira essa formação contribuiu para sua trajetória humana e profissional.

Como introdução a este capítulo — que abordará a primeira questão da pesquisa semiestruturada, sobre a Filosofia na experiência pessoal e profissional do professor, vale destacar alguns dos motivos possíveis que levam um indivíduo a buscar esse campo do saber. Entre eles, podemos citar: o espanto, como sugerido pelos filósofos gregos, que viam no maravilhamento diante do mundo o ponto de partida para o filosofar; o ceticismo, presente em Descartes e sua dúvida metódica, que instiga o questionamento de todas as certezas; o existencialismo, que emerge da busca por sentido diante do sofrimento e das crises humanas;

e a questão social, fortemente representada por Marx e seu materialismo histórico e dialético, que propõe uma leitura crítica das estruturas sociais.

Essa categorização tem um propósito pedagógico, servindo como exemplo e ponto de partida para a análise das respostas dos professores. Naturalmente, existem outros fatores que despertam o interesse pelo saber filosófico, os quais serão identificados ao longo da apresentação dos resultados desta pesquisa.

Gallo (2008, p. 8) nos convida à reflexão sobre o ato de ensinar Filosofia. O filósofo e pedagogo indaga sobre o que motiva as pessoas a se dedicarem a esse campo de estudo. Para ele, tanto o professor quanto o aluno experimentam, ao adentrar nesse universo, um certo distanciamento do mundo — e, ao mesmo tempo, uma intimidade consigo mesmo, que só pode ser alcançada por meio da reflexão.

Na história da Filosofia, desde seus primórdios, o gosto por esse saber nasce em diferentes momentos e situações da vida. Para os antigos gregos, o filosofar surge da inquietação diante da realidade e da busca por respostas às grandes indagações humanas. Platão (*Teeteto*, 155d) e Aristóteles (*Metafísica* 2,1, 982b) afirmavam que a Filosofia nasce do espanto — do assombro diante do mundo, do maravilhamento que impulsiona o pensamento e a investigação.

Um exemplo contemporâneo desse sentimento pode ser observado no programa jornalístico da Rede Globo, intitulado *Fantástico*, que entre os anos de 2005 e 2006 exibiu a série “Ser ou não ser”³ Em um dos episódios, a reportagem acompanhava a chegada de um jovem nordestino à cidade de São Paulo, em busca de trabalho e melhores condições de vida. Ao desembarcar no terminal rodoviário do Tietê, a jornalista registrava sua reação de encantamento diante da imensidão e imponentia da capital paulista.

A partir desse momento, iniciava-se uma reflexão sobre o filosofar que nasce do espanto: quando o ser humano, maravilhado com o que vê, começa a questionar e, assim, a pensar sobre si mesmo e sobre o mundo ao seu redor. A complexidade que se impõe ao ser humano não permite uma postura passiva. Diante dela, ele questiona, busca respostas racionais e sistemáticas que tragam algum alento ao seu espanto — provocado pela sua própria pequenez frente aos grandes mistérios da vida e da natureza, que o assombram e se agigantam diante de seus olhos.

³ <https://www.youtube.com/watch?v=rHp5GXpbd0Q> acesso em 22.10.25.

Vieira da Costa (2015, p. 77) reforça a ideia de que a origem do pensamento filosófico está profundamente enraizada na experiência humana de se maravilhar e se inquietar diante da realidade:

Essa pergunta tem sua proveniência naquilo que, desde Sócrates, passando por Platão e Aristóteles, nomeou-se de espanto, de admiração, em grego *tò thaumázein*. Segundo o próprio Platão, em *Teeteto*, não há outra origem imperante da filosofia que este: o espanto.

É possível também ler, na *Metafísica* de Aristóteles (I,1, 980a20), sua afirmação de que o espanto é a origem da Filosofia. Para o Estagirita, foi por meio dele que os homens chegaram — tanto no presente quanto no passado — ao impulso primordial do filosofar (Vieira da Costa, 2015, p. 78). Na mesma obra, logo na primeira frase do Livro I, Aristóteles afirma: “*todos os homens, por natureza, tendem ao saber.*”

Assim, o desejo e a busca pelo conhecimento são marcas constitutivas do ser humano, e, para os filósofos gregos citados, essa busca nasce justamente do espanto — que inquieta e impulsiona a buscar respostas para suas dúvidas mais profundas.

O espanto é um acontecimento, um evento obscuro, que desperta uma potência, que permite ver além do que é visível e contribui para conectar com a essência da existência, a nossa verdadeira natureza. É como se tivéssemos um olho mágico, que olha para dentro de nós mesmos e para além do que é aparente, que nos lembra que somos parte de algo maior, que traz inspiração, e que nos permitirá viver a vida com mais plenitude, mas também de modo mais assustador, sempre em busca de entender como as coisas são e porque são assim. (Weber et al., 2024, s/p)

Pode-se dizer que o espanto, parafraseando o pensamento de Schopenhauer (Cf. *O Mundo como Vontade e Representação*, Livro II, cap. 17, p. 199), leva a um clarear da consciência — algo que diz respeito a todo ser humano. Em algum momento da vida, cada pessoa toma consciência de si mesma, da própria existência, do mundo em que vive e das pessoas que a cercam.

A partir disso, surgirá inevitavelmente a busca por respostas aos enigmas do mundo: tanto os mais simples, que exigem pouco esforço, quanto os mais difíceis, os mais antigos e essenciais à condição humana — como o mistério da morte, do sofrimento injustificado e o próprio enigma da vida. (Cf. Weber et al., 2024, s/p)

Se há uma coisa digna de ser desejada no mundo, tão desejável que até mesmo a turba tosca e grosseira em seus instantes de clareza e consciência iria valorizar mais que prata e ouro; essa coisa é um raio de luz que caia sobre a obscuridade do nosso

existir e nos dê um clareamento sobre esta enigmática existência, na qual nada é claro senão a miséria e a vaidade. (Schopenhauer, 2015, W II, Cap. 17, p. 199).

Além do espanto, apresentado como ponto de partida para o interesse filosófico na tradição dos antigos gregos — especialmente em Platão e Aristóteles —, um segundo elemento que desperta e motiva a busca pela Filosofia é a dúvida. Essa temática é desenvolvida com profundidade no racionalismo de René Descartes.

É importante lembrar, no entanto, que o próprio Aristóteles já reconhecia que o espanto, apontado como princípio do filosofar, naturalmente gera a dúvida — e esta, por sua vez, nos conduz à reflexão sobre a realidade das coisas. Assim, embora Descartes tenha dado centralidade à dúvida como método, ela não é uma novidade do pensamento moderno, mas sim uma intensificação de algo já presente desde a origem da Filosofia.

Com Descartes, a dúvida passa a ser compreendida como o princípio da razão e, conseqüentemente, como a fonte do pensamento filosófico. Sem a razão, não há filosofia.

Embora Descartes recomende que devemos empregar a maior parte de nosso tempo em questões que envolvam o entendimento e os sentidos, e por outro lado, que nos preocupemos apenas algumas horas por ano em questões que envolvam apenas o entendimento puro, uma vez na vida é necessário empreender a busca de todas as verdades das quais é possível o conhecimento. (Silva, 2004, p. 22)

É justamente na busca por essa verdade que o filósofo desperta para a necessidade de se afastar dos sentidos e das situações corriqueiras da vida, para adentrar o mundo da razão pura — onde se encontra, de fato, a Filosofia e a verdade. Nesse sentido, ao buscar compreender o que leva o indivíduo a despertar para o conhecimento filosófico, a partir da proposta cartesiana, pode-se dizer que a realidade empírica já não satisfaz.

Torna-se necessário negar tudo aquilo que existe como certeza imediata e buscar algo além — afastando-se dos sentidos, do cotidiano, da superficialidade das impressões, e mergulhando no mundo subjetivo da razão, do pensamento profundo e dos conhecimentos filosóficos.

Segundo Silva (2004, p. 22), o objetivo da dúvida cartesiana é justamente a purificação do entendimento, retirando dele todo prejuízo oriundo dos sentidos. De acordo com o autor, para o filósofo racionalista, antes de termos o uso perfeito do entendimento, somos obrigados a emitir juízos sobre diversas coisas, tomando como base aquilo que os sentidos nos apresentam.

Como seres de carne e osso, são os sentidos que nos ajudam a conservar o corpo e a saúde. No entanto, ao mesmo tempo, somos forçados a julgar — e o fazemos, quase sempre, tendo os sentidos como referência.

Para Descartes, contudo, recusar o testemunho dos sentidos em situações práticas seria uma grande insensatez. Portanto, os sentidos têm sua importância e não devem ser simplesmente abandonados — mas submetidos à razão, quando se busca alcançar o conhecimento verdadeiro. Mesmo sem negar a importância dos sentidos no processo de conhecimento, é inegável que, como afirma Silva (2004, p. 23), *“o homem não é apenas um animal que quer se conservar; ele também é um entendimento que quer compreender.”*

Assim, há uma passagem do plano prático para o plano da busca da verdade — uma busca que se dá, essencialmente, por meio da razão. É nessa busca pela verdade que se encontra o fazer filosófico. Assim como o espanto desperta para a necessidade do entendimento, a dúvida, a incerteza e a vontade de conhecer a verdade fortalecem o puro filosofar.

Tal como o espanto na filosofia aristotélica, a dúvida também é provisória: trata-se de um caminho que conduz o pensamento às noções primeiras ou simples — aquelas que são isentas de falsidade. Como afirma Silva (2004, p. 24):

A dúvida não afasta a priori a possibilidade de um critério de verdade, através do qual possamos distinguir o falso do verdadeiro; ao contrário, ela instaura a investigação metafísica de onde sairá a fundação do critério de verdade.

A partir do pensamento cartesiano e da dúvida metódica como estratégia para se alcançar a verdade, é possível estabelecer uma analogia com o entusiasmo de alguns professores de Filosofia em sua busca pelo conhecimento filosófico. Assim como no racionalismo cartesiano, os sentidos e a experiência prática não são suficientes para se chegar à verdade, o indivíduo que se aproxima da Filosofia pode ser despertado por esse mesmo desejo de ir além — de compreender mais profundamente a realidade.

Esse impulso o conduz ao campo da construção epistemológica e axiológica, nutrido pelos conhecimentos oferecidos por esse saber milenar, que continuamente instiga o pensamento crítico, o questionamento e a reflexão sobre os fundamentos do mundo e da existência.

Dependendo da concepção filosófica que fundamenta sua reflexão, aquele que adentra o campo da Filosofia poderá se aproximar ou se distanciar dos sentidos, como ocorre, por

exemplo, no cartesianismo. Independentemente dessa maior ou menor proximidade com a experiência sensível, o que se observa é que a busca pelo conhecimento filosófico leva o estudioso a se concentrar em um conhecimento teórico, que o ajude a encontrar respostas para suas dúvidas e a caminhar em direção à verdade. Quanto à fonte de saber que utilizará ou à concepção de ser humano que sustentará sua busca filosófica — esses elementos serão explorados na última pergunta da entrevista realizada com os professores de Filosofia.

Após analisar, em linhas gerais, o espanto e a dúvida como motivações para a busca do saber filosófico — e que levaram muitos professores a escolherem a licenciatura em Filosofia como caminho pessoal e acadêmico —, uma terceira fonte de entusiasmo para essa jornada é, sem dúvida, a reflexão sobre as questões existenciais. Temas como o sofrimento, a crise de sentido, a busca pela felicidade e a realização pessoal emergem com força em um século marcado por profundas incertezas, mas também por resquícios de esperança.

Ao falar do sofrimento como motivação existencial para o filosofar, é inevitável lembrar de Schopenhauer. Para o filósofo, *“todo querer é fundamentado na necessidade, na carência e no sofrimento, ao qual o homem está destinado originariamente pelo seu ser”* (Schopenhauer, 2005, p. 401–402). Quando o objeto do querer é alcançado — ou retirado pela rápida e fácil satisfação —, o ser humano é tomado pelo vazio e pelo tédio. Assim, segundo ele, a vida humana oscila como um pêndulo entre dois polos constantes: a dor e o tédio.

Para Schopenhauer (2015, p. 683), se o desejo humano não é satisfeito, surge a frustração e o sofrimento. No entanto, se é satisfeito, logo se transforma em novo vazio, dando lugar ao surgimento de outro desejo, que passa a ser o novo alvo de busca e inquietação. *“A vida apresenta-se como um engodo constante, tanto nas pequenas quanto nas grandes coisas.”* (Schopenhauer, 2015, p. 683) Assim, a existência humana está condenada ao sofrimento, como reflexo da vontade, que constitui sua essência. Em sua lógica, se há mundo, há vida; se há vida, há vontade e se há vontade, há sofrimento.

Schopenhauer tem sua base filosófica fortemente influenciada pelo pensamento de Platão e de Kant. Por isso, ao tratar do indivíduo, da vontade e do sofrimento, é fundamental considerar o referencial teórico sobre o qual sua filosofia está assentada. Conforme aponta Figueiredo (2017, p. 115):

cada ser humano individual é apenas um fenômeno de sua espécie, uma aparição da Ideia. Assim se dá com todo o mundo como representação: tudo o que experienciamos enquanto sujeitos do conhecimento é apenas cópia imperfeita da Ideia de um nível de objetivação da Vontade.

Portanto, refletir sobre o sofrimento existencial como motivação para o estudo da Filosofia serve, neste capítulo, como uma analogia válida: o movimento constante de desejar e buscar algo novo pode ser comparado ao anseio de muitos professores de Filosofia, que se inquietam diante das situações da vida.

Mais do que aprofundar a teoria de Schopenhauer, o objetivo aqui é indicar a possibilidade de que alguns professores tenham escolhido a Filosofia justamente por viverem esse tipo de experiência existencial — marcada pelo sofrimento, pela carência de sentido ou pela busca de compreensão. Assim, encontram na Filosofia uma resposta imediata, ou ao menos um caminho reflexivo, diante de sua dor ou inquietação interior, ou ainda, das incertezas existenciais da vida contemporânea.

Partindo dessa perspectiva filosófica, é evidente que o filosofar, por si só, talvez não satisfaça completamente o professor que está sempre em busca de algo novo. No entanto, o ato de filosofar e lecionar pode oferecer justamente essa condição: a de ser, permanentemente, um aprendiz diante de novos conhecimentos, e um iniciante no exercício de ensinar — diante das constantes mudanças de turma, de realidade e de contextos em sala de aula. Estudar e ensinar Filosofia, portanto, possibilitam essa novidade contínua, essa transformação permanente, que de certo modo acalma o coração inquieto de quem escolhe esse campo do saber. O sofrimento e a dor não desaparecem — mas são aquietados pela dinâmica do pensar, pela reflexão constante, e pela beleza do ato de filosofar.

Outro elemento que pode contribuir para que os propedêuticos iniciem-se na Filosofia é a crise humana. Friedrich Nietzsche, em *Assim Falou Zaratustra*, destaca que a Filosofia nasce da crise dos valores e da necessidade de se criar novos significados para a existência. Como afirma Rubira (2009, p. 257): “*O problema do valor da existência é, sem dúvida, o centro em torno do qual sempre orbitou a reflexão nietzschiana.*”

Nietzsche conduz essa reflexão de maneira profunda e original. Ao caminhar pelas paisagens da tragédia grega, que tão bem conhecia, e dialogar com os pré-socráticos, ele nos mostra que a crise humana encontra alento para além do racional. Ainda segundo Rubira (2009, p. 257):

Ele nos mostra que é possível aprender com os filósofos da época trágica dos gregos como ser livre no exercício do pensar e escrever, pois eles ensinam que as teorias filosóficas são racionais, mas também são poéticas.

Para o filósofo, “o valor da filosofia [...] não corresponde à esfera do conhecimento, mas à esfera da vida” (Nietzsche, 2001, p. 14). Dessa forma, muitos professores podem ter iniciado sua caminhada filosófica a partir de uma crise existencial, buscando, contudo, uma resposta que fosse racional, mas também poética — que acolhesse a razão, mas também fizesse bem à alma.

Não por acaso, o pedagogo Rubem Alves — grande entusiasta da filosofia como experiência de sentido — gostava de citar Nietzsche, mas também fazia referência a Richard Wagner, o compositor alemão que revolucionou a música e a ópera, influenciando profundamente a estética do pensamento europeu.

Ao definir “o homem como *um animal ainda não determinado*” (...) sabe que o ser humano corre o risco de extraviar-se e degenerar-se, mas, por outro lado, e por causa mesmo dessa maleabilidade da espécie humana, pode educar-se, e sua mudança pode trazer-lhe grandes esperanças. Orientado em direção a algo que o ultrapassa, o ser humano pode fazer surgir novos seres, de tal modo que um tipo de humanidade possa ser superado e ultrapassado. (Dias, 2015, s/p)

Portanto, é essa dimensão existencial e estética do pensamento nietzschiano que ajuda a compreender a motivação de alguns estudiosos da Filosofia: eles veem, na educação, a possibilidade de ultrapassar as mazelas humanas e superar os obstáculos que nos impedem de sermos plenamente humanos. Ao reencontrarmos nossa própria humanidade, encontramos também forças para enfrentar as crises, e quem sabe, alcançar a felicidade possível — aquela que nasce do equilíbrio entre razão e arte, entre o pensar crítico e o sentir sensível.

Além do espanto, da dúvida, do sofrimento e da dor existencial, pode-se citar também o compromisso social como motivação para a busca pelo saber filosófico. Muitos iniciam seu percurso na militância política ou social, e, nesse espaço, têm contato com pensadores como Karl Marx ou a Escola de Frankfurt, despertando o interesse em conhecer melhor a Filosofia — buscando, por meio dela, soluções para os entraves da vida social, como a política, a economia e o próprio mercado de trabalho, cada vez mais saturado e excludente.

Como afirmam Marx e Engels: “*As filosofias não brotam da terra como os cogumelos: elas são o fruto de seu próprio tempo e do próprio povo. (...) A filosofia não habita fora do mundo.*” (Marx & Engels, 1980, p. 79) Assim, buscar a Filosofia a partir de Marx é, necessariamente, compreender o mundo em sua historicidade concreta, por meio de uma análise dialética, que interpreta o movimento da história e a transformação das relações sociais.

Para o futuro professor de Filosofia, reconhecer sua condição social e seu lugar no mundo é primordial para compreender a qual grupo social pertence, desenvolver uma consciência de classe e buscar, na Filosofia, respostas para a realidade concreta e para os desafios do mundo contemporâneo. Essas respostas, muitas vezes, podem passar pela luta de classes e por uma concepção de mundo fundamentada no materialismo histórico e dialético, levando o professor de filosofia a engajar em movimentos sociais e grupos políticos que colaboram com sua concepção de mundo.

O professor de Filosofia que despertou para o saber filosófico a partir do pensamento marxista é, geralmente, alguém inquieto com a própria história e com a história universal, alguém que reconhece as desigualdades sociais, as diferenças de oportunidades e que anseia por um mundo mais justo e igualitário. Será um excelente aluno — e um ótimo professor — se compreender que a Filosofia é uma ferramenta essencial no processo de conhecimento da realidade e na busca por transformações estruturais nos meios de produção capitalistas.

Enfim, após analisar, à luz da história da Filosofia, algumas das possíveis motivações que levam à busca pelo saber filosófico, é possível agora voltar o olhar para as entrevistas realizadas com os professores de Filosofia que contribuíram com esta pesquisa. A partir de suas falas, procuraremos compreender o que os motivou a escolher essa licenciatura, o que os levou a se debruçar sobre a Filosofia, e, sobretudo, como esse saber contribuiu para suas vidas pessoais e profissionais.

Essa é a análise que passaremos a desenvolver a seguir.

2.2) Experiência pessoal e profissional dos professores de filosofias

Feliz aquele que transfere o que sabe
e aprende o que ensina.
(Cora Coralina)

Conforme esclarecido na introdução deste trabalho acadêmico, foi realizada uma entrevista semiestruturada com dez professores de Filosofia, com o objetivo de investigar sua compreensão de ser humano e o impacto dessa concepção em sua prática pedagógica com os alunos do ensino médio da escola pública do Estado de São Paulo, que atuam no município de Sorocaba. As entrevistas foram organizadas em torno de quatro perguntas fundamentais, que estruturam os quatro capítulos centrais desta análise.

A partir deste capítulo, iniciaremos a análise da primeira questão, que aborda os motivos que levaram os docentes a optarem pela licenciatura em Filosofia e como essa escolha influenciou suas vidas pessoais e profissionais. As entrevistas foram realizadas por meio da plataforma *Google Meet*, nos meses de fevereiro e março de 2025. Os professores de Filosofia que participaram da entrevista semiestruturada terão sua identidade preservada, e nenhuma informação que possa levar à sua identificação será apresentada nesta pesquisa.

A partir deste ponto, os professores entrevistados serão identificados por meio da sigla **P1** a **P10**, representando os dez educadores participantes. Será utilizado o pronome masculino de forma genérica, com o intuito de ocultar o gênero de cada um e garantir o anonimato. Neste e nos três próximos capítulos, os entrevistados serão citados com a mesma sigla individual, de modo que o leitor possa reconhecer as características de cada participante ao longo da análise. Por exemplo: o professor identificado como **P1** neste capítulo, será o mesmo **P1** nos capítulos seguintes, respondendo em cada capítulo as perguntas desenvolvidas na entrevista semiestruturada.

Ao ser questionado sobre o motivo que o levou a cursar a licenciatura em Filosofia, o entrevistado **P1** destacou que seu interesse teve início ainda no ensino médio. Naquela época, já demonstrava curiosidade pelas questões críticas e inquietações ligadas à investigação do pensamento humano. Esse despertar para o conhecimento filosófico surgiu a partir do encantamento com alguns professores que, ao abordarem temas filosóficos em sala de aula, instigaram sua reflexão. Além disso, o contato com os antigos filósofos e seus pensamentos despertou admiração e o desejo de aprofundamento.

Portanto, é possível afirmar que **P1** teve seu primeiro contato com a Filosofia a partir do encantamento com esse saber, e foi justamente esse encantamento que o motivou à escolha profissional. Tal relato remete diretamente à discussão teórica apresentada no início deste capítulo, em que se apontou o espanto — ou *thaumázein*, na tradição grega — como uma das principais motivações para adentrar no mundo da Filosofia. O encantamento diante das ideias e dos que as ensinam também pode ser compreendido como uma experiência filosófica inaugural, despertando o desejo de compreender o mundo de forma mais profunda.

O entrevistado **P1** cursou inicialmente Pedagogia e atuou por muitos anos no Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM), contribuindo com a formação de professores. Desde então, já lecionava para futuros docentes, desenvolvendo neles o senso crítico e o compromisso com uma educação transformadora. Essa experiência

foi considerada por ele riquíssima, pois lhe permitiu contribuir diretamente com a formação docente e, anos depois, ver os frutos de seu trabalho — reconhecendo, entre os professores da rede pública de sua cidade, muitos de seus antigos alunos.

Mais tarde, quando surgiu a oportunidade de lecionar Filosofia, decidiu realizar a licenciatura nessa área, como complementação à sua formação em Pedagogia. Ao iniciar sua atuação como professor de Filosofia, o entrevistado **P1** percebeu uma diferença significativa em relação ao seu trabalho anterior na formação de professores. Segundo seu relato, no contexto do CEFAM, havia uma integração mais intensa com os alunos, motivada pelo interesse genuíno dos futuros docentes em aprender e se preparar para a prática da docência. O ambiente era mais propício à troca de ideias e à construção coletiva do conhecimento.

No ensino médio regular, o entrevistado observou uma resistência considerável por parte dos estudantes. Muitos demonstravam dificuldade em pensar criticamente, questionar, refletir e até mesmo em organizar o pensamento de forma lógica, o que ele atribui à falta de prática com esse tipo de elaboração cognitiva. Essa constatação evidenciou, para o professor, o desafio pedagógico da Filosofia na educação básica: formar o pensamento reflexivo em alunos que, muitas vezes, não foram estimulados a pensar de forma autônoma.

Essa dificuldade relatada por **P1** é também assinalada por Gallo (2012, p. 157), ao enfatizar que: *“a presença da Filosofia na escola está longe de ser um empreendimento tranquilo. Muitos são os obstáculos a serem superados para que essa presença seja possível; e estamos falando da presença de uma filosofia viva, produtiva e criativa.”*

O autor alerta que a Filosofia, no ensino médio, não pode ser reduzida a um almanaque no estilo *“tudo o que você precisa saber sobre Filosofia”*. Trata-se, ao contrário, de uma área do conhecimento que precisa desencadear reflexões, promover o desenvolvimento do senso crítico, e colaborar para que o estudante construa uma concepção de mundo, de humanidade e de realidade. Portanto, ensinar Filosofia vai muito além da transmissão de conteúdos conceituais. É um exercício de mediação e provocação intelectual que, justamente por isso, enfrenta resistências, como as descritas por **P1**. Não é uma tarefa fácil — é, como bem diz Gallo (2012), *um desafio constante para o educador que deseja oferecer uma filosofia viva e transformadora.*

Do ponto de vista pessoal, o entrevistado **P1** destacou que a Filosofia tem contribuído significativamente, sobretudo no desenvolvimento da criticidade, da curiosidade investigativa

e da capacidade de pensar de forma mais organizada. Ressaltou que a Filosofia o ajudou a estabelecer conexões com o cotidiano e a refletir sobre situações que precisam ser repensadas.

No aspecto profissional, a Filosofia abriu novas possibilidades de atuação pedagógica e ampliou sua compreensão sobre a importância desse saber para os demais componentes curriculares, promovendo uma visão mais integrada da educação. Além disso, essa formação filosófica contribuiu também em termos financeiros, ao possibilitar a ampliação de sua carga horária como docente. No entanto, mais importante que isso, foi o despertar para a criticidade — exatamente o que ele deseja inspirar e desenvolver em seus alunos.

O entrevistado **P2** também possui a Filosofia como segunda licenciatura, tendo se formado inicialmente em História. Ao ser questionado sobre a importância da Filosofia em sua vida pessoal e profissional, utilizou uma frase de efeito que sintetiza sua concepção: *“Todo ser pensante é filósofo e um ser cheio de porquês.”*

Essa afirmação evidencia que sua busca pela Filosofia está diretamente ligada à dúvida, o que remete ao que foi discutido no início deste capítulo sobre a dúvida como motivação filosófica, especialmente a partir da perspectiva cartesiana. O entrevistado relatou que passou a se interessar pela Filosofia enquanto lecionava História, percebendo, ao longo da prática docente, uma lacuna em sua formação inicial. Essa lacuna despertou dúvidas e inquietações que só encontraram espaço de elaboração e aprofundamento quando ingressou na licenciatura em Filosofia.

A disciplina de História consolidou-se como campo autônomo a partir do século XIX, quando *“as ciências humanas começaram a se desligar da Filosofia, buscando seu próprio método”* (ARANHA; MARTINS, 2009, p. 31). Nesse sentido, voltar-se à Filosofia representa, de certa forma, um retorno à origem do pensamento sobre a natureza humana. Como destacam as autoras: *“As ciências humanas têm como objeto o próprio sujeito”* (ARANHA; MARTINS, 2009, p. 32).

Diante dessa proximidade entre o estudo da História e da Filosofia, torna-se compreensível a escolha do entrevistado **P2** em aprofundar seus estudos filosóficos, na busca por respostas às dúvidas que emergiram a partir de sua vivência docente e de sua formação inicial. A própria Filosofia possui um campo de atuação específico intitulado “História da Filosofia”. O filósofo é aquele que problematiza questões próprias do ser humano em seu tempo e espaço. Como afirma Porta (2011, p. 147):

A reconstrução do problema possui duas dimensões: a reconstrução histórica e a reconstrução racional. Muitas vezes se tende a ver entre ambas uma oposição, mas elas não são excludentes. Senão, pelo contrário, complementares.

Nesse sentido, a reflexão filosófica não se dá de forma isolada do tempo, mas pressupõe uma compreensão contextualizada: “*A reconstrução do problema supõe um conhecimento do contexto e, em última instância, dada a historicidade imanente a todo pensar, sua inserção na história da filosofia.*” (PORTA, 2011, p. 147)

Portanto, a escolha do entrevistado **P2** por adentrar no campo da Filosofia, após sua formação em História, revela uma coerência epistemológica com essa articulação entre o histórico e o racional, própria do pensamento filosófico. Sua trajetória reafirma que filosofar é também reconstruir, criticar e interpretar a tradição intelectual ao longo do tempo, o que torna sua migração entre os campos ainda mais compreensível e significativa. Dessa forma, a adesão ao pensamento filosófico por parte do **P2**, a partir de seus conhecimentos históricos e de sua inquietação intelectual, revela-se legítima e necessária, pois História e Filosofia dialogam entre si, contribuindo, cada qual com sua especificidade, para a construção histórica, racional e crítica do ser humano.

Além disso, o entrevistado relatou ter tido, durante a juventude, uma experiência na vida religiosa. Nesse contexto, afirmou que a Filosofia desempenhou um papel importante em sua desconstrução da fé, promovendo uma releitura crítica de sua formação religiosa. Em nenhum momento, no entanto, sinalizou ter migrado para o ateísmo ou gnosticismo, mas deixou claro que a Filosofia foi fundamental para romper com preconceitos herdados de sua fé original, proporcionando um olhar mais livre, reflexivo e autônomo sobre a existência e a espiritualidade.

A Filosofia da Religião é um dos campos tradicionais da Filosofia, dedicado a refletir sobre o ser humano a partir de sua relação com o sagrado, suas experiências religiosas e os impactos da religiosidade em sua constituição existencial e ética. Diversas correntes filosóficas abordam esse tema sob perspectivas distintas. Hegel, por exemplo, afirma que a religião é uma das formas pelas quais o ser humano apreende o Espírito Absoluto, ao lado da arte e da própria filosofia, como afirma o filósofo: “*Uma das formas de apreensão do Espírito Absoluto é a religião, ao lado da arte e da filosofia.*” (BELLO, 2013, p. 89)

Por outro lado, há também filósofos que assumem uma postura crítica ou negadora do fenômeno religioso, como é o caso de Feuerbach:

Desenvolve uma crítica negativa do cristianismo e da religião. Seu objetivo é a inversão total do cristianismo, a redução da teologia à antropologia, mostrando que todos os predicados atribuídos a Deus se referem ao homem. (BELLO, 2013, p. 90)

Esse breve panorama demonstra que a Filosofia, ao abordar o fenômeno religioso, pode tanto dialogar com a dimensão do sagrado, como também questioná-lo criticamente, possibilitando ao sujeito uma releitura mais autônoma de sua espiritualidade. Assim, a experiência do entrevistado **P2**, que afirma ter superado preconceitos de sua fé original sem romper completamente com a espiritualidade, dialoga diretamente com essa tradição filosófica plural e formadora.

Portanto, ao estudar Filosofia, o entrevistado **P2** provavelmente se deparou com diferentes correntes de pensamento sobre a religião, o que lhe permitiu aprimorar sua visão religiosa e encontrar maior clareza em sua relação com o transcendente. Sob essa perspectiva, sua afirmação de que a Filosofia possibilitou a desconstrução da fé pode ser interpretada como um elogio à própria Filosofia — não como uma ruptura destrutiva, mas como uma reconstrução crítica e consciente. Afinal, a clareza dogmática pré-filosófica, muitas vezes sustentada apenas por tradição ou autoridade, pode ser desmontada e reorganizada a partir de um diálogo reflexivo com diferentes concepções filosóficas da religiosidade. Nesse processo, não se perde necessariamente a fé, mas se reformula o modo de crer, com mais autonomia e profundidade.

O entrevistado **P2** destacou a influência marcante de um professor que teve na faculdade, a quem descreveu como "provocativo", com o hábito de fazer perguntas desconcertantes que instigavam a reflexão. Admirava profundamente suas aulas, referindo-se a ele como "crânio, mestre", expressão usada com respeito e entusiasmo. Foi com esse docente que aprendeu a arte de questionar, compreendendo que a Filosofia existe para tirar o ser humano da ignorância. Essa experiência reafirmou sua motivação para estudar Filosofia a partir da dúvida, em consonância com o que foi discutido anteriormente neste capítulo.

Em sua prática docente, o **P2** afirmou gostar de citar Kant, reconhecendo a importância do pensamento crítico e moral do filósofo alemão. Também destacou a relevância de Marilena Chauí, especialmente por sua presença nos materiais didáticos distribuídos pelo governo paulista para o ensino médio. Ao mencionar a filósofa, voltou a utilizar a expressão "crânio", reiterando seu reconhecimento pela profundidade intelectual da autora.

Observa-se, portanto, que o entrevistado **P2** encontrou no estudo da Filosofia respostas para suas inquietações, tanto no campo da História, quanto em questões religiosas

profundamente marcadas em sua trajetória pessoal. A Filosofia, nesse contexto, não apenas ampliou seu horizonte crítico, como também o auxiliou a ressignificar crenças e reconstruir visões de mundo. Por outro lado, o ato de lecionar Filosofia surgiu como uma nova e significativa oportunidade profissional, permitindo ao **P2** unir formação, vivência e vocação, além de fortalecer sua identidade docente dentro da escola pública

O entrevistado **P3** foi o que apresentou as respostas mais sucintas às questões da entrevista semiestruturada. Desde o início, solicitou que as perguntas fossem enviadas com antecedência. Ao ser informado de que, por se tratar de uma entrevista semiestruturada, outras questões poderiam emergir no decorrer da conversa, manteve-se reticente e optou por escrever previamente suas respostas e lê-las durante o encontro. Notou-se também certo grau de ansiedade com a situação, o que o levou a desmarcar a entrevista por três vezes antes de sua realização efetiva.

Apesar dessas dificuldades iniciais, a contribuição do **P3** foi significativa. Ele leciona há muitos anos na rede estadual de ensino, mas concluiu sua formação em Filosofia apenas há seis anos, o que indica uma formação tardia nesta área do conhecimento. Ao ser questionado sobre a importância da Filosofia em sua formação pessoal e profissional, destacou que a disciplina é fundamental para o desenvolvimento do pensamento crítico, pois faz questionar e permite trazer os antepassados para a realidade presente.

Ao afirmar que *“os filósofos já pesquisavam o que estamos estudando agora”*, o entrevistado **P3** demonstra uma adesão à Filosofia centrada na linearidade histórica do pensamento filosófico, com foco na repetição e na retomada das ideias do passado. Essa perspectiva revela um olhar mais tradicional e conteudista, no qual a Filosofia parece se restringir ao resgate dos pensadores clássicos, sem uma reflexão mais aprofundada sobre sua aplicação crítica à realidade contemporânea.

A impressão que se tem, a partir de sua fala e postura, é que a formação em Filosofia foi buscada sobretudo como uma estratégia para ampliar as oportunidades de atuação profissional na rede pública estadual, especialmente no contexto da expansão do componente curricular de Filosofia.

Sua resposta não evidenciou uma compreensão clara sobre os fundamentos epistemológicos da Filosofia, tampouco uma reflexão mais aprofundada sobre os objetivos formativos desse saber. Ainda assim, sua participação é significativa para esta pesquisa, pois

revela uma das múltiplas formas de entrada no campo filosófico, mesmo que marcada por uma motivação mais pragmática do que existencial ou intelectual.

Mais do que uma crítica ao entrevistado **P3** a quem se manifesta sincero agradecimento pela disposição em participar da pesquisa, sobretudo num cenário em que muitos se recusaram, esta é uma constatação necessária: nem todos os que lecionam Filosofia são, de fato, apaixonados por esse saber, tampouco possuem uma visão mais abrangente sobre o papel da Filosofia no contexto acadêmico e formativo, mesmo entendendo e verbalizando o papel crítico deste saber.

Este dado empírico corrobora com o que foi mencionado anteriormente por Gallo (2012, p. 157), ao afirmar que *a presença da Filosofia na escola não deve se reduzir a um "almanaque", como em "tudo o que você precisa saber sobre Filosofia", mas precisa ser viva, produtiva e criativa*. Quando isso não acontece — quando falta domínio de conteúdo ou engajamento filosófico genuíno — o risco é grande: o professor perde a motivação pessoal e, com isso, também desmotiva os alunos, que deixam de perceber a relevância e o poder transformador do pensamento filosófico.

A rede paulista de ensino disponibiliza aos professores, por meio do repositório CMSP⁴ e do site do ATPC⁵, uma estrutura com materiais prontos para cada aula, além de vídeos explicativos para auxiliar na preparação pedagógica. Embora essas ferramentas possam representar um avanço em termos de acessibilidade ao conteúdo e apoio didático, também carregam consigo o risco de acomodar e engessar a prática docente, transformando alguns professores em meros replicadores de conteúdos pré-formatados. Para outras disciplinas, que não a filosófica, ainda há o material impresso, livros com os conteúdos das aulas, conforme estão no repositório CMSP.

Esse modelo pode ser particularmente prejudicial quando aplicado ao ensino de Filosofia, disciplina cuja natureza exige participação ativa tanto do professor quanto dos alunos na construção do saber. A formação do pensamento crítico não se dá pela repetição ou pela exposição de conceitos isolados, mas pelo diálogo, pela problematização e pela contextualização dos temas filosóficos com a realidade vivida pelos estudantes. Por mais que esses materiais apresentem dinâmicas e propostas participativas, não atingem o cerne do conhecimento e da prática filosófica.

4 <https://repositorio.educacao.sp.gov.br/> acesso 22.10.2025.

5 <https://avaefape.educacao.sp.gov.br/login/index.php> acesso 22.10.2025

O conteudismo, entendido aqui como a transmissão mecânica de saberes prontos, não favorece o exercício filosófico genuíno. Ao contrário, limita-se a apresentar pensadores e conceitos de forma fragmentada, sem promover o envolvimento reflexivo necessário para a formação ética, crítica e autônoma dos estudantes. Além disso, pode usar dos saberes filosóficos apenas como referência para outras reflexões.

O quarto entrevistado, ao ser questionado sobre o motivo de ter escolhido a licenciatura em Filosofia, relatou que iniciou seus estudos nesse campo durante uma experiência na vida religiosa. Em sua percepção, as aulas eram direcionadas especificamente aos aspirantes ao sacerdócio católico, o que influenciou diretamente sua relação com o saber filosófico. Segundo o **P4**, o grupo era composto por cerca de 20 a 25 seminaristas, relativamente homogêneo em suas expectativas e objetivos. Esse contexto proporcionava, segundo ele, uma maior facilidade para os docentes em adaptar as aulas às finalidades religiosas da formação, o que reforçava a ideia da Filosofia como meio preparatório e não como um fim em si mesma.

O entrevistado afirmou que nunca havia pensado em estudar Filosofia antes dessa experiência. Seu objetivo inicial era tornar-se padre, e a Filosofia surgiu como uma consequência natural desse caminho, cumprindo seu papel propedêutico no percurso formativo exigido pela Igreja. Com o tempo, o **P4** percebeu que não possuía vocação para o ministério presbiteral e decidiu deixar o seminário. No entanto, sua trajetória com a Filosofia não foi interrompida. Ganhou uma bolsa de estudos para continuar o curso de licenciatura em Filosofia, o que marcou um novo momento em sua formação.

Segundo o entrevistado, foi a partir desse período que começou, de fato, a viver uma experiência mais acadêmica. Passou a ter maior contato com outros estudantes, com professores de diferentes perspectivas, e, com isso, foi ampliando sua visão de mundo. A Filosofia deixou de ser apenas um instrumento formativo para a vida religiosa e passou a ser compreendida como um espaço autêntico de construção do conhecimento, de estímulo à criticidade e de acesso às diversas possibilidades reflexivas que esse saber proporciona.

A filosofia exige educação e autoeducação: educação sobre o método e sobre léxico filosófico, educação sobre a história do pensamento e sobre sua estrutura teórica; autoeducação em direção ao amor pelo saber de onde a filosofia tira a sua origem como alimento primário; autoeducação, finalmente, como esforço analítico, como trabalho hermenêutico, como vigilância crítica contra todo dogmatismo e, sobretudo, como incansável exercício de clareza, símbolo de todo filosofar honesto. (Ciraci, 2019, p. 270)

A partir dessa nova vivência no espaço acadêmico, o **P4** passou a se envolver mais profundamente com a Filosofia. Segundo ele, esse estudo representou uma verdadeira virada de chave em sua vida, promovendo uma transformação tanto em sua visão de mundo quanto em sua formação pessoal e profissional. Deixou para trás a ingenuidade de um jovem essencialmente religioso e sonhador, e passou a se ver como um sujeito mais racional, crítico e comprometido com a educação.

O entrevistado afirmou que a licenciatura em Filosofia lhe proporcionou um amadurecimento existencial e intelectual, fazendo com que desenvolvesse uma compreensão mais complexa da realidade e da própria vida. Ele enfatizou que, se antes a Filosofia aparecia como um meio utilitário para a formação religiosa, agora ela se tornava o próprio fim, o objetivo maior de sua trajetória, comprometendo-se consistentemente no estudo e no ensino deste saber.

Esse processo de transformação ecoa com o pensamento de Aristóteles, como lembrado por Ciraci (2019, p. 269): “*e inevitavelmente, como bem sabia Aristóteles, filosofa todo homem que se coloque nessa atitude, mesmo contra a sua vontade.*” A experiência do P4 confirma essa ideia: a Filosofia, uma vez acolhida com seriedade, impõe-se como necessidade do espírito, mesmo para quem inicialmente não a buscava conscientemente.

Pode-se dizer que a Filosofia não foi o primeiro amor do **P4**. Seu contato inicial com esse saber deu-se por razões instrumentais, ligadas à formação religiosa, sem o encantamento imediato que por vezes marca outras trajetórias. Contudo, em um segundo momento de sua vida, ao olhar com mais atenção para a Filosofia, reencontrou nela um novo caminho — não apenas acadêmico, mas existencial. Os esforços antes voltados à vida presbiteral foram redirecionados para a educação, especialmente no campo filosófico, onde encontrou sentido e realização pessoal.

A Filosofia, portanto, teve um papel transformador em sua vida, redefinindo seu modo de estar no mundo e de compreender o outro. Já próximo da aposentadoria, o **P4** olha para o passado e reconhece, com gratidão, o quanto esse saber o formou e o transformou, tanto profissionalmente quanto humanamente.

O entrevistado **P5** proporcionou um dos momentos mais singulares desta pesquisa. Amante das artes, é profundamente envolvido com a poesia, o canto e a cultura nordestina, o que se entrelaça, de forma harmoniosa, com seu amor à Filosofia. Demonstrou domínio e

entusiasmo ao falar de diversos temas — da estética à ética, da educação às políticas públicas — sempre com um olhar sensível, crítico e engajado.

Natural da Região Nordeste, carrega consigo um forte senso de pertencimento regional. Conhecedor da arte e dos artistas de sua terra, revelou uma profunda conexão afetiva e intelectual com a cultura popular e com o papel da educação em promover a valorização dessa herança. A entrevista com o **P5** foi a mais longa de toda a pesquisa, não apenas pelo conteúdo, mas pela paixão visível em cada palavra, especialmente ao relembrar suas experiências docentes e seus aprendizados ao longo da carreira.

À espera do deferimento de sua aposentadoria, o **P5** olha para o passado com clareza de detalhes e uma memória viva, revelando uma trajetória marcada por encantamento pelo saber e compromisso com a formação humana. Seu entusiasmo pelo componente curricular de Filosofia e sua preocupação com os rumos da educação na rede paulista de ensino evidenciam não apenas um professor experiente, mas um verdadeiro educador filósofo — alguém que vive a Filosofia de forma existencial, cultural e transformadora.

Esse entrevistado fez questão de oferecer à pesquisa uma de suas poesias. Foi tomado o cuidado necessário para garantir que o texto fosse original e inédito, sem qualquer publicação em redes sociais ou outros meios, com o intuito de preservar o sigilo de sua identidade. Alguns dias após a entrevista, retornou com a poesia pronta — trazendo consigo uma alegria imensa, como uma criança sorrindo ao ganhar um presente. Fiz a ele a promessa de que seu poema estaria nesta tese.

Diante da riqueza de sua experiência de vida, de sua trajetória como professor de Filosofia e do modo como entrelaça arte e pensamento, este é o momento mais adequado para abrir um parêntese e apresentar sua arte:

VIVER É UMA DETERMINAÇÃO

Quem mais cedo entender que a vida é dura,
não espera d'além algum socorro.
Antes, mesmo, procura estar aforro,
ao abrir as veredas, na procura.
Segue, então, construindo sua aventura,
trabalhando sua mente em boa forma.
À medida que o corpo se deforma,
ele expande a sua consciência:
pois, se a vida é uma odisseia, em aparência;
venturoso é viver segundo a norma.

Nota reflexiva do autor

Um dia depois de entregar a poesia, o entrevistado voltou a me procurar, preocupado com a possibilidade de má interpretação por parte dos leitores. Pediu que eu explicasse o significado da palavra “*aforro*”, termo pouco comum, mas precioso em sua composição. Segundo ele, a palavra significa estar protegido, prevenido, seguro — ideia que se encaixa perfeitamente no contexto do poema, reforçando a noção de preparo e autonomia diante das dificuldades da vida.

Pensei, a princípio, em comentar a poesia e relacioná-la com os conteúdos discutidos neste capítulo. No entanto, logo compreendi que o mais adequado seria mantê-la como está: um parêntese lírico, um sopro de arte em meio à análise acadêmica. Não tenho a pretensão de comentar a arte de um artista, entusiasta daquilo que faz com tanto afincio e autenticidade. Prefiro deixar que sua criação fale por si mesma e seja acolhida como parte da riqueza humana e subjetiva que esta pesquisa deseja preservar.

Iniciando a entrevista com o **P5**, ao ser questionado sobre sua trajetória com a filosofia, ele descreveu sua experiência da seguinte forma:

a filosofia desperta no indivíduo a percepção de que cada pessoa é única, ela tem a ver com a ancestralidade. Na minha experiência, ela desembocou no fazer poesia. A todo tempo estou refletindo sobre a vida. Isso é filosofia, é questão de escolha.

Sua fala revela uma compreensão existencial e estética da filosofia, em que o pensamento se entrelaça à sensibilidade poética. Nesse sentido, é possível estabelecer um diálogo com o pensamento de Morin (2001, p. 45), para quem a arte nos ensina a ver o mundo esteticamente, pois nos conduz à dimensão estética da existência. Afinal, em toda grande obra, há um pensamento profundo sobre a condição humana.

Este entrevistado iniciou sua trajetória artística ainda cedo, no agreste nordestino, onde cresceu antes de migrar para São Paulo em busca de melhores condições de vida — como tantos outros conterrâneos. Teve, como ele próprio afirma, a sorte de poder cursar uma faculdade. Após concluir o ensino médio, tomou a firme decisão de que precisava dar continuidade aos estudos. Foi assim que a filosofia acadêmica entrou em sua vida. Já era, de certa forma, um filósofo nato, transbordando sabedoria, crítica e sensibilidade por meio da poesia e da música.

Mais tarde, aprofundou-se nos estudos filosóficos e seguiu firme em sua arte, conciliando-a com o trabalho em sala de aula. Hoje, prestes a se aposentar, olha com alegria

para sua trajetória e para a construção que fez ao longo dos anos. Seu percurso revela a força dos saberes construídos na vida, na arte e no cotidiano, saberes esses que, como defende Paulo Freire (1996, p. 25), não se opõem ao saber acadêmico, mas o complementam: “*não há saber mais ou saber menos: há saberes diferentes.*”

Estudando a MPB (Música Popular Brasileira), especialmente por meio dos cantores nordestinos, o p5 aprendeu a analisar criticamente as letras das músicas. É um admirador profundo do cantor e compositor Belchior, cuja ausência prolongada da mídia, segundo ele, deveu-se ao peso de suas letras, ao teor crítico de seu pensamento e à sua filosofia de vida. Acredita que sua arte foi abafada justamente por sua densidade e por provocar reflexões desconfortáveis. Como canta Belchior em *Divina Comédia Humana* (1978): “*(...) mas sei que nada é divino / nada, nada é maravilhoso / nada é secreto / nada é misterioso, não.*”

Com esse tipo de verso, Belchior revela o caráter desmistificador e questionador da filosofia, transposto para a canção popular. Citou ainda a obra *Vidas Secas*, de Graciliano Ramos, como representação emblemática do fantasma da fome e das condições adversas enfrentadas pelo povo nordestino. Através da narrativa de Fabiano e sua família, a obra revela a luta silenciosa contra a miséria e o abandono. Em um dos trechos mais marcantes, o autor escreve: “*Não compreendia as palavras, admirava-se da franqueza com que aqueles homens falavam diante do patrão e achava impossível aquilo.*” (*Vidas Secas*, 1938)

Essa frase revela a condição de alienação e submissão, que a filosofia, segundo o P5, pode ajudar a romper. Para ele, a filosofia está em todo lugar — nas canções, nos livros, nas vivências — e se revela quando o indivíduo toma consciência de sua condição histórica e existencial, buscando as transformações que a realidade exige.

A aposentadoria, quando vier, não será para o P5 um ponto final, mas apenas uma vírgula no parágrafo da existência. Ele pretende continuar difundindo sua arte, escrevendo sua autobiografia e comunicando sua veia poética às novas gerações, como uma espécie de legado. Considera que, ao compartilhar sua história, cumpre sua missão de educador que não apenas ensina conteúdos, mas também comunica o que ama e em que acredita. Para ele, o ofício de educar não se encerra com a sala de aula ou com o tempo de serviço. O professor, como o poeta, aprende para a vida — e é na vida, em cada novo passo, que se continua aprendendo.

Através da filosofia nietzschiana, já discutida anteriormente, é possível compreender a aproximação entre arte e filosofia. Nos termos de Brandão (2020, p. 195-196), ao estudar a arte como expressão da vontade de poder, o pensamento de Nietzsche mostra que o artista, em

seu ato de criação, assemelha-se ao filósofo, pois ambos possuem uma força singular em sua maneira de ver o mundo — uma força que os afasta do cotidiano coisificado pela civilização.

Esse estranhamento em relação à realidade ordinária permite ao artista, assim como ao filósofo, abrir-se a uma dimensão mais elementar da existência, mais próxima do que verdadeiramente é a vida. Ao observar a alegria e o entusiasmo do entrevistado **P5** ao falar de sua arte — em constante diálogo com a filosofia — torna-se evidente a conexão entre o fazer artístico e o filosofar, conforme nos aponta Nietzsche em seus escritos. Brandão (2020, p. 196), a partir da leitura do filósofo alemão, afirma que *“em cada criar e recriar do artista está implícita uma oposição ao que está constituído, para fazer nascer uma realidade nova. E cada nova realidade recriada pelo artista é uma perspectiva de vida, e nisso, mais uma vez, ele exprime a vida.”*

Assim, compreende-se que a vida, em sua essência mais elementar, é essa pulsão de abertura para múltiplas perspectivas e possibilidades de existência. Vida, arte e filosofia dialogam entre si como saberes impregnados daquilo que é profundamente humano. É interessante notar como a filosofia oferece múltiplas possibilidades de compreensão e aplicação, tanto na vida pessoal quanto no espaço escolar.

Enquanto o entrevistado **P5** trouxe uma perspectiva sensível, marcada pela arte, pela emoção e pela experiência de vida, o entrevistado **P6**, que passaremos a observar, apresentou um posicionamento mais sucinto e racional, tanto nesta quanto nas demais questões da entrevista.

O **P6** informou que sua formação inicial foi licenciatura em História e, posteriormente, realizou uma complementação em Filosofia. Segundo ele, o principal motivo que o levou a cursar essa segunda licenciatura foi a escassez de profissionais habilitados na área. Observou que, nas escolas em que atuava, era comum haver dificuldade para encontrar professores de Filosofia. Em 2008, quando a disciplina foi reinserida oficialmente no currículo da rede estadual paulista, havia um número reduzido de profissionais formados na área, resultado de mais de uma década de ausência da filosofia no currículo oficial.

O entrevistado **P6** reconheceu que ingressou no curso de Filosofia inicialmente como uma oportunidade profissional, motivado pela escassez de docentes na área. Por ser formado em História, frequentemente era questionado sobre a possibilidade de também lecionar Filosofia. Esse foi, segundo ele, o primeiro impulso para buscar a nova licenciatura. No entanto, sua relação com a Filosofia não permaneceu apenas nesse aspecto pragmático. Ao

longo dos estudos, passou a se interessar profundamente pelo conteúdo filosófico, chegando a afirmar que, atualmente, prefere lecionar Filosofia do que História, disciplina que já lecionava anteriormente.

O docente relata que, à medida que foi entrando em contato com os diferentes filósofos e suas concepções de mundo, ampliou significativamente sua visão e compreensão da realidade. Destacou ainda seu apreço pelos debates sobre ética em sala de aula, apontando que a Filosofia oferece múltiplas interpretações sobre um mesmo tema, como é o caso da ética. Para ele, essa pluralidade é um dos principais atrativos da disciplina, pois promove mais questionamentos do que respostas definitivas, o que considera extremamente positivo para desenvolver o senso crítico dos alunos.

A partir da afirmação do entrevistado **P6**, percebe-se que sua motivação para adentrar no campo da Filosofia relaciona-se ao desejo de problematizar certezas e valorizar o exercício da dúvida. Nesse sentido, é possível estabelecer um paralelo com o pensamento de Descartes, para quem a dúvida representa o ponto de partida essencial na construção da razão e do pensamento filosófico. Ao adotar uma postura reflexiva diante das verdades estabelecidas, o professor aproxima-se da tradição cartesiana, segundo a qual o questionamento sistemático conduz à fundamentação do conhecimento.

Descartes tem uma proposta pedagógica formativa, em que o ensino da filosofia para ele vai além de se transmitir e assimilar informações sobre teorias das autoridades. Ela é vista como algo muito mais amplo: o estudo da sabedoria que por sua vez consiste num perfeito conhecimento de todas as coisas que o homem pode saber para a conduta de sua vida, para a conservação de sua saúde e para a invenção de todas as artes. (Watanabe, s/a, p. 19-20)

Na busca por algo que fosse além de uma proposta pedagógica meramente formativa, o **P6** encontrou na filosofia um espaço privilegiado para a reflexão crítica e o cultivo da dúvida. Nesse percurso, percebeu que a filosofia não apenas desestabiliza certezas prévias, mas também abre caminho para que ele e seus alunos avancem rumo a novos saberes e conquistas epistemológicas.

O **P7** chegou à filosofia por um caminho distinto dos demais entrevistados, tendo iniciado sua trajetória acadêmica na área da comunicação, especificamente no curso de jornalismo. O ponto de inflexão ocorreu durante a disciplina de filosofia, única ofertada ao longo da graduação, na qual percebeu que as questões mais profundas e complexas do pensamento estavam concentradas.

Segundo seu relato, enquanto muitos colegas viam essa disciplina como um detalhe secundário em meio ao extenso currículo jornalístico, ele se sentiu instigado pelas reflexões propostas e motivado a aprofundar-se nesse campo do saber. O momento decisivo que despertou sua paixão pela filosofia ocorreu durante a graduação em jornalismo, a partir da leitura de um texto do filósofo Walter Benjamin — cuja obra específica, no entanto, não conseguiu recordar durante a entrevista. Posteriormente, ao ingressar na vida religiosa, cursou teologia, além de já possuir formação em jornalismo. A filosofia permaneceu, nesse período, como uma paixão adormecida, ainda não plenamente realizada.

Durante os estudos teológicos, voltou a ter contato com a filosofia, mas considerou insatisfatória a formação recebida, devido à qualidade dos docentes. Foi apenas no mestrado em teologia que encontrou professores que realmente o influenciaram, tanto nas disciplinas teológicas quanto nas filosóficas. Estimulado por essa experiência e em preparação para o doutorado na mesma área, decidiu então cursar formalmente a graduação em filosofia, consolidando, assim, uma trajetória de aprofundamento acadêmico e pessoal nesse campo do saber.

Com a consolidação de sua formação acadêmica em diferentes áreas, o **P7** foi, gradualmente, se afastando da teologia e do universo religioso, assumindo plenamente sua identidade como professor de filosofia. A disciplina, segundo ele, foi a responsável por oferecer clareza existencial e sentido à sua trajetória humana e profissional.

Chegou a atuar por três anos em um jornal impresso na região de Sorocaba, colocando em prática sua formação em jornalismo. No entanto, foi no ensino de filosofia que se firmou profissionalmente. Há 15 anos leciona na rede estadual paulista e, embora tenha ministrado aulas em uma universidade local, sua permanência na instituição foi comprometida com a adoção do ensino a distância, o que o levou a continuar exclusivamente no magistério público do ensino médio.

É interessante observar, na trajetória do **P7**, as idas e vindas que marcaram seu percurso formativo e como a filosofia parece tê-lo acompanhado silenciosamente até que ele finalmente aceitasse nela o seu verdadeiro caminho profissional. Como afirma Melo (2015, p. 57), *“só enxerga os frutos do amor quem é capaz de crer no amor. Essa relação é capaz de mudar qualitativamente a relação do sujeito com sua própria existência, sem mediação ou reciprocidade.”*

O amor pelo saber, pela filosofia, perseguiu esse professor desde sua primeira graduação. Embora tenha trilhado outros caminhos acadêmicos e religiosos, foi à filosofia que acabou retornando, como quem finalmente cede àquilo que mais aprecia — ou, ousado dizer, àquilo que verdadeiramente ama.

O primeiro ponto que desenvolvemos neste discurso foi precisamente que é necessário crer no amor, senão nem se perceberá que ele está presente, mas agora nosso discurso volta novamente ao seu ponto de partida, e repete: crê no amor! [...] Não se esqueças: já se daria a conhecer, se tu, a respeito de outro ser humano cujo amor talvez dê frutos menos valiosos, tivesses amor suficiente para vê-los mais belos do que são. Se a desconfiança pode perceber uma coisa como menor do que é, também o amor pode ver algo como maior do que ele é. (Kierkegaard, 2005, p. 30-1)

Foi justamente nessa busca por algo que lhe proporcionasse sentido e realização que o entrevistado permitiu ser conduzido pelo amor à filosofia — como revela a própria etimologia da palavra *philo-sophia*, o amor ao saber. Encontrou, nesse campo do conhecimento, não apenas um espaço de reflexão, mas também um caminho de vida. Poderia ter se destacado como jornalista — profissão que chegou a exercer. Ou ainda como teólogo — campo para o qual também demonstrou preparo, dedicação e afinidade intelectual. No entanto, foi na filosofia que descobriu sua maior motivação, tanto no âmbito pessoal quanto no profissional.

O **P8**, assim como a maioria dos professores de filosofia entrevistados, iniciou seus estudos na área durante sua formação seminarística, voltada à preparação para o ministério presbiteral na Igreja Católica. Relatou que não teve contato anterior com a disciplina de filosofia durante sua formação básica na escola pública. Coursou filosofia e teologia e destacou que teve a honra de ser aluno de Luiz Felipe Pondé e Mário Sergio Cortella na universidade. Ressaltou, ainda, a relevância desses professores em sua formação acadêmica e pessoal.

A partir da resposta do **P8**, percebe-se que seu primeiro contato com a filosofia ocorreu de maneira indireta, motivado exclusivamente pela intenção de seguir a vida religiosa e tornar-se padre. Inicialmente, sua inserção nesse campo do saber não decorreu de uma escolha autônoma, mas sim de uma exigência da formação presbiteral.

Após abrir mão da vocação sacerdotal e optar por continuar seus estudos em filosofia, sua relação com a disciplina passou a ser orientada pela vontade própria, marcando um novo momento em sua trajetória, agora guiado pela liberdade e pelo interesse genuíno pelo saber filosófico.

Agostinho é um filósofo que confere grande importância à vontade, entendendo-a como a faculdade que impulsiona a vida humana. Como afirmam Silva e Figueiredo (2021, p.

43), “*é a vontade a capacidade ou faculdade que dá o movimento à vida do homem. Em certo grau, é ela também um amor. Na verdade, o amor instiga a vontade e é, por assim dizer, o motor móvel da vontade.*”

Nessa perspectiva, amor e vontade estão intrinsecamente ligados, de modo que, se a vontade movimenta o homem, o amor atua como o estímulo essencial a esse movimento. Assim, ambos se entrelaçam na definição da existência humana (Silva e Figueiredo, 2021, p. 44).

Pode-se dizer que o P8 se apaixonou pela filosofia e pelos professores que marcaram sua trajetória, influenciando diretamente sua vida e profissão. Embora tenha iniciado sua carreira como historiador, escolheu livremente a filosofia como área de atuação principal e nela atua há 16 anos. Mesmo lecionando história ocasionalmente, declara-se, hoje, um *filósofo por convicção e afeto*.

O P9 também se aproximou da filosofia motivado pelo desejo de seguir a vocação sacerdotal, tendo cursado essa licenciatura como parte da formação exigida pela Igreja Católica. Essa valorização da filosofia no âmbito eclesiástico merece uma breve reflexão, considerando que dois dos principais pilares do pensamento antigo e medieval — Agostinho e Tomás de Aquino — foram não apenas filósofos, mas também santos e doutores da Igreja.

Em suas *Confissões*, Agostinho relata o impacto do estudo da filosofia em sua vida, especialmente após o contato com uma obra de Cícero. Em um trecho, expressa com clareza o valor que reconheceu nesse saber:

Era entre estes companheiros que eu, ainda de tenra idade, estudava eloquência, na qual desejava salientar-me, com a intenção condenável e vã de saborear os prazeres da vaidade humana. Seguindo ao programa do curso, cheguei ao livro de Cícero, cuja linguagem, mais do que o coração, quase todos louvam. Esse livro contém uma exortação ao estudo da filosofia. Chama-se Hortênsio. Ele mudou o alvo das minhas afeições e encaminhou para Vós, Senhor, as minhas preces transformando as minhas aspirações e desejos (Agostinho, 2009, Conf., I, 3, 4).

Agostinho testemunha a importância que o estudo da filosofia teve em sua vida pessoal e em seu processo de busca pelo sentido da existência. Gutiérrez (2021, p. 178) afirma que a leitura do Hortênsio, diálogo filosófico de Cícero, foi um dos elementos fundamentais para o despertar da fé e da formação intelectual de Santo Agostinho.

Essa obra forneceu um primeiro vislumbre do conceito de sabedoria, levando-o a compreender que a verdadeira felicidade não se encontra no mundo material, mas na dimensão espiritual. A partir dessa experiência transformadora, é possível compreender como

a filosofia pode contribuir significativamente para a formação de futuros padres, oferecendo-lhes uma nova percepção de mundo e fortalecendo o amor pelo saber e pela busca da sabedoria.

Por sua vez, Tomás de Aquino, outro importante pensador da tradição cristã, reconhecia o papel fundamental da filosofia na formação dos futuros sacerdotes, especialmente como caminho preparatório para a teologia. Em sua visão, expressa no tomismo, fé e razão não são esferas opostas, mas instâncias complementares na busca pela verdade. A razão, fortalecida pelo estudo filosófico, dispõe o seminarista a compreender e aprofundar os fundamentos da fé, de modo que a filosofia, antecedendo a teologia, constitui um alicerce essencial na estrutura formativa do ministério presbiteral.

sustentava uma posição epistemológica racionalista de fundo nitidamente realista. Incorporando ao pensamento cristão toda a teoria aristotélica da ciência, sustentava, também, além da primazia do intelecto, a tese surpreendentemente revolucionária para o século XII da perfeita compatibilidade entre fé e razão. (Maciel, 1975, p. 68)

Em um período em que ainda havia escassez de profissionais formados na área da filosofia, esse campo do saber, tornou-se uma importante oportunidade de inserção no mercado de trabalho para ex-seminaristas e padres que haviam concluído a graduação durante sua formação religiosa. Além dos conhecimentos teóricos adquiridos, esses educadores traziam também uma bagagem significativa de vivências comunitárias e experiências formativas próprias do ambiente seminarístico. Nesse sentido, o relato de Demétrio (2018, p. 3), em sua autobiografia, ilustra o momento decisivo em que opta por deixar o seminário, abrindo caminho para uma nova trajetória profissional:

no final do primeiro semestre de 2001, último ano de faculdade, minhas certezas quanto à decisão de ser padre já não encontravam as mesmas convicções. (...) Nesse momento, a possibilidade de percorrer outro caminho, ter uma profissão, e a sempre difícil ideia de encarar o celibato, fizeram com que tomasse a decisão de deixar o seminário.

O **P9** também teve sua iniciação filosófica no contexto seminarístico, vindo posteriormente a atuar como professor de filosofia na rede pública. Inicialmente, assumiu a docência por necessidade, no processo de retorno à vida secular. Com o tempo, no entanto, desenvolveu apreço pela disciplina e passou a se identificar com a função docente. Apesar das inseguranças iniciais no trabalho pedagógico, reconhece que sua inclinação para o ensino já era perceptível desde sua vivência pastoral na Igreja Católica, onde exercia atividades formativas com características educativas.

O entrevistado **P9** destacou ainda que sua experiência à frente da Pastoral da Juventude — *organizando encontros, reuniões e conduzindo dinâmicas* — contribuiu significativamente para seu desempenho como professor. Esse envolvimento prévio com grupos juvenis facilitou a mediação em sala de aula e fortaleceu sua relação com os estudantes.

O último entrevistado, identificado aqui como **P10**, também teve sua formação inicial no seminário, onde teve o primeiro contato com a filosofia. Ingressou no seminário ainda durante o ensino médio e, nesse contexto, iniciou seus estudos filosóficos como parte do currículo da última etapa da educação básica. O entrevistado **P10** cursou apenas um ano de filosofia no seminário, antes de se mudar com a família para a região de Sorocaba. Na nova cidade, deu continuidade aos estudos, concluindo a licenciatura em filosofia com o propósito de lecionar. Revelou apreço pela filosofia por considerá-la uma ferramenta eficaz para desenvolver uma leitura crítica do mundo e do ser humano, além de aprofundar o conceito de transcendência.

Durante o ensino médio — cursado no seminário menor —, dedicou-se à leitura de obras relacionadas à teologia da libertação, com destaque para autores como Leonardo Boff, Carlos Mesters e Frei Tito. Essa abordagem teológica, que articula fé e vida, marcou sua formação ao propor a transformação da realidade social com base na experiência libertadora do povo do Antigo Testamento e na figura de Jesus Cristo como presença encarnada na história.

Conforme explicita Dussel (1986, p. 33), na acepção bíblica, o(a) *“pobre” adquire a conotação daquele(a) que se encontra subjugado(a), oprimido(a), humilhado(a) e instrumentalizado(a) dentro do contexto prático denominado “pecado”*. De modo análogo, Gutiérrez (1990, p. 306) destaca que:

os(as) pobres são retratados na Bíblia de duas maneiras predominantes: de um lado, como insignificantes perante os poderes que regem o mundo; de outro, como possuidores(as) de um vasto capital humano, cultural e religioso, especialmente em virtude da habilidade de instaurar novas formas de solidariedade nessas esferas.

Os diversos relatos bíblicos oferecem descrições vívidas da crueldade da condição de privação e maus-tratos a que estão submetidos. Contudo, não se restringe apenas à exposição dessa realidade; os autores bíblicos, notadamente os profetas clássicos, identificaram as causas dessa situação no contexto da época. Os textos a esse respeito denunciam a injustiça social que propicia a pobreza, considerada contrária à vontade divina e ao desígnio de Sua obra redentora. (Chacon, 2024, p. 201)

A leitura crítica sobre o ser humano e a sociedade despertou no **P10** um profundo engajamento político e religioso, levando-o a integrar Comunidades Eclesiais de Base (CEBs). Essas comunidades, organizadas em pequenos grupos de fé, são marcadas pelo compromisso com a justiça social e pela leitura bíblica à luz da realidade histórica e das condições concretas de vida.

A partir dessa experiência, *a filosofia deixou de ser apenas um campo de estudo para se tornar um ideal de vida*, orientando sua atuação como educador e cidadão comprometido com a transformação social. Ao ampliar sua compreensão sobre o mundo e a complexidade das relações humanas, o estudo filosófico contribuiu para seu amadurecimento pessoal e ético, fortalecendo sua atuação crítica e consciente na sociedade.

O **P10** relatou ter vivido, durante a infância, uma experiência que ele próprio denomina como de *“trabalho semi escravo”*, no estado do Paraná. Desde os sete anos de idade, era levado para a lavoura, onde enfrentava as intempéries do tempo e realizava atividades físicas intensas. Ao meio-dia, retornava sozinho para casa, tomava banho, envolvia os pés com sacos plásticos para proteger-se do barro do chão e, então, seguia para a escola, enquanto seus pais continuavam a jornada de trabalho.

Essa vivência, marcada por condições que ele associa à escravidão moderna, aliada ao posterior contato com a filosofia e com a Teologia da Libertação, transformou radicalmente sua percepção de mundo. Encontrou, na educação, um espaço privilegiado para transmitir seus valores, promover a justiça social e contribuir com a formação crítica dos jovens com os quais atua.

Com o **P10** encerra-se a análise dos resultados da entrevista semiestruturada referente à primeira pergunta, que investigou os motivos que levaram os professores a optarem pela licenciatura em filosofia e como essa escolha influenciou suas trajetórias pessoais e profissionais.

As contribuições dos dez participantes permitiram uma rica reflexão sobre diferentes percursos formativos, muitos dos quais se aproximam da minha própria autobiografia, principalmente no que diz respeito à origem religiosa e à passagem pelo seminário como porta de entrada para o campo filosófico. As entrevistas também revelaram outros caminhos: alguns ingressaram na filosofia por meio da necessidade surgida com o retorno da disciplina ao currículo oficial da rede estadual de ensino, o que os levou a buscar formações

complementares — muitas vezes na modalidade a distância — como forma de suprir a carência de docentes habilitados.

Essa diversidade de percursos reforça o valor da filosofia como um campo que acolhe múltiplas motivações e, sobretudo, como uma prática pedagógica que favorece o desenvolvimento da criticidade e da consciência ética dos educadores e de seus estudantes. De uma forma ou de outra, cada professor traz consigo uma trajetória única, marcada por lutas, dúvidas e conquistas. No cotidiano escolar, exercem sua prática docente em um campo do saber voltado à formação do pensamento crítico e à análise da realidade, por meio da história da filosofia, dos grandes pensadores e da vivência dos próprios estudantes.

A disciplina de Filosofia, desde seu retorno ao currículo oficial da rede estadual paulista, em 2008, tem buscado consolidar seu espaço. Ao longo desses 17 anos, passou por diversas reformulações: ora presente nos três anos do ensino médio, ora com uma ou duas aulas semanais, e atualmente restrita apenas ao primeiro ano. Essa instabilidade no ensino filosófico na rede paulista de ensino, revela um desinteresse político pelo componente curricular, exigindo que, cotidianamente, a filosofia reafirme sua relevância nas salas de aula e na interlocução com as demais disciplinas.

As trajetórias apresentadas neste capítulo revelam a pluralidade de experiências e motivações que conduziram os professores de Filosofia à docência: desde influências religiosas e vivências no seminário, até inquietações existenciais, engajamento social, contato com professores inspiradores e necessidade de atuação profissional.

Em comum, nota-se que, independentemente do ponto de partida, a Filosofia passou a ocupar um lugar central na vida desses educadores, moldando suas concepções de mundo, suas práticas pedagógicas e suas identidades profissionais. Essa multiplicidade de caminhos reforça a riqueza e a complexidade da presença da Filosofia no ensino médio, e justifica a importância de aprofundarmos, no próximo capítulo, a forma como esses professores compreendem o papel da disciplina no processo educativo de seus alunos.

CAPÍTULO III – A RELEVÂNCIA DA FILOSOFIA NA FORMAÇÃO DOS ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO

O homem não é nada além daquilo que a educação faz dele.

(Immanuel Kant)

Em 2008, além do retorno da disciplina de Filosofia ao currículo oficial da rede estadual paulista, foi também apresentada à comunidade escolar a nova proposta curricular do Estado de São Paulo, por meio de materiais impressos destinados a educadores, gestores e estudantes. Nesse material, constavam as diretrizes para os diversos componentes curriculares, incluindo a Filosofia, que desde então passou por diferentes configurações ao longo dos três anos do ensino médio. Inicialmente, foi ofertada apenas no primeiro e segundo anos; posteriormente, estendeu-se aos três anos. Em determinados períodos contou com duas aulas semanais; em outros, com apenas uma. Atualmente, restringe-se ao primeiro ano do ensino médio, com duas aulas semanais.

Com a reforma do ensino médio, foram introduzidos os chamados itinerários formativos, o que resultou na diminuição da carga horária destinada à filosofia, bem como às demais disciplinas das ciências humanas, como história, geografia e sociologia. Diante desse cenário de descrédito por parte dos responsáveis pela organização do currículo escolar, torna-se urgente e necessário refletir sobre a relevância da filosofia na educação básica.

O professor de filosofia, enquanto sujeito atuante em sala de aula, deve ser o primeiro a reconhecer e afirmar a importância dessa disciplina, assumindo o papel de motivar e engajar seus alunos. A partir dessa consciência, é fundamental que se articule com seus pares e atue nas instâncias democráticas, reivindicando a permanência e o fortalecimento da filosofia no currículo oficial.

Diante desse contexto, a segunda pergunta dirigida aos dez professores de filosofia entrevistados nesta pesquisa, por meio de roteiro semiestruturado, tratou da relevância da filosofia na formação dos estudantes do ensino médio. Torna-se necessário analisar atentamente suas respostas, a fim de verificar se demonstram compromisso com o componente curricular e se possuem consciência crítica acerca de sua importância. Além disso, é fundamental compreender de que maneira esses docentes buscam motivar seus alunos a se engajarem na trajetória pedagógica proposta pela filosofia.

Antes de apresentar os resultados da pesquisa, este capítulo se inicia com a exposição de contribuições teóricas de especialistas da área, que abordam a importância da filosofia no

ensino médio em seus escritos e que dialogam com a questão levantada aos professores entrevistados. A escolha destes especialistas se faz, justamente, pela relevância e atualidade no desenvolvimento do tema e no diálogo com os entrevistados.

3.1) A relevância da filosofia no ensino médio à luz de especialistas

“O professor deve adotar o papel de facilitador, não de provedor de conteúdo.”

(Lev Vygotsky)

Gallo (2012, p. 27) é considerado um dos principais estudiosos contemporâneos sobre o ensino de filosofia no nível médio. Segundo o autor, *a presença da filosofia na escola está longe de ser um empreendimento tranquilo, pois diversos obstáculos precisam ser superados para que sua inserção seja efetiva.*

Ainda de acordo com Gallo, *mesmo quando a filosofia aparece no currículo escolar, sua presença muitas vezes atende a interesses específicos, funcionando como uma exigência de ordem “ideológica”.* Em tais casos, a filosofia pode estar presente no currículo oficial, mas desvinculada da vida cotidiana, direcionada excessivamente à erudição ou ainda reduzida a um mero instrumento de promoção da chamada “cidadania”.⁶

o desafio (...) consiste em criar formas de trabalhar a filosofia que não sejam meramente enciclopédias nem que, por outro lado, caiam no vazio das opiniões. Nem sejam irremediavelmente chatas, nem um circo de debates vazios. Mas uma filosofia prática, um conjunto de ferramentas que os jovens percebam como essenciais em sua luta pela sobrevivência cotidiana. (Gallo, 2012, p. 30)

O autor distingue entre dois níveis da prática educacional: a política educacional, que ele denomina de “*grande educação*”, e o trabalho cotidiano do professor, que chama de “*educação menor*”. Gallo argumenta que a filosofia somente cumprirá seu papel junto aos jovens do ensino médio quando for incorporada pela “*educação menor*”, ou seja, pelo trabalho cotidiano dos professores comprometidos com a formação crítica dos estudantes.

Segundo ele, a “*grande educação*” não demonstra real interesse pela filosofia, exceto quando esta assume um caráter enciclopédico ou se distancia do debate genuinamente

⁶ “a filosofia pode, de fato, contribuir para o exercício da cidadania e mesmo para sua construção, ela não pode e não deve ser limitada a isso.” (Gallo, 2012, p. 37)

filosófico. No entanto, mesmo em uma *sociedade marcada pelo controle*, Gallo defende que *“uma filosofia criativa, voltada para os problemas vividos, visando equacioná-los conceitualmente, pode ser potencialmente revolucionária. Pode ser uma arma de produção da autonomia.”* (Gallo, 2012, p. 30)

O termo *sociedade de controle*, utilizado por Gallo (2012), é originalmente cunhado pelo filósofo Gilles Deleuze. Segundo Araújo (s/d, p. 1), *“Deleuze sintetiza em poucas páginas algumas figurações que demarcariam a passagem das sociedades disciplinares, analisadas por Foucault, para as ditas sociedades de controle.”* Ainda de acordo com o autor, *“teríamos uma sociedade onde o controle desenvolveria estratégias cada vez menos visíveis e materiais, e cada vez mais sutis e imateriais.”* Nesse contexto, o controle manifesta-se de forma menos ostensiva e mais refinada, mas ainda assim, profundamente opressora.

Ao longo de toda a vida, os indivíduos são capturados por diversos sistemas de dominação. É justamente nesse ponto que a filosofia assume um papel central: por meio da “educação menor”, ou seja, da prática cotidiana dos professores comprometidos com a formação crítica dos alunos, torna-se possível estimular a autonomia dos estudantes e, assim, promover uma forma de resistência transformadora a esse sistema.

Acreditar no mundo é o que mais nos falta; nós perdemos completamente o mundo, nos desapossaram dele. Acreditar no mundo significa principalmente suscitar acontecimentos, mesmo pequenos, que escapem ao controle, ou engendrar novos espaços-tempos, mesmo de superfície ou volume reduzidos (...). É ao nível de cada tentativa que se avaliam a capacidade de resistência ou, ao contrário, a submissão a um controle. (Deleuze, 1992, p. 218)

Gallo (2012) salienta que é preciso conclamar os professores de filosofia a assumirem uma postura ativa na criação de espaços e condições pedagógicas que permitam à disciplina contribuir efetivamente para a autonomia dos estudantes.

Para o autor, *a filosofia tem o potencial de libertar os indivíduos na medida do possível dos mecanismos de controle social que condicionam e aprisionam mentes e corpos em espaços de confinamento simbólicos, muitas vezes naturalizados e invisibilizados.* Trata-se de um chamado à resistência reflexiva frente a um sistema que restringe a liberdade sem que isso seja, necessariamente, percebido de forma consciente.

Professores de filosofia, precisamos acreditar no mundo e gerar acontecimentos. Usar nossas aulas como trincheiras, como espaços de resistência. Fazer da sala de aula, esse espaço de solidão, um agenciamento coletivo capaz de promover articulações e a circulação dos conceitos, produzindo autonomia, que é a única coisa que permite o enfrentamento da máquina de controle. (Gallo, 2012, p. 32)

O autor dirá que o professor de filosofia só ensinará de fato, quando os alunos conseguirem passar a manejar os conceitos⁷ como ferramentas, independentes de sua supervisão. Somente dessa forma perderão o controle. Se o educador for mais uma engrenagem na grande máquina de controle em que se converteu a sociedade contemporânea, agindo como vetores da educação maior e contribuindo na produção de cidadãos, indivíduos massificados e prontos a serem controlados, nada vão mudar.

O autor defende que o professor de filosofia somente ensinará de fato quando seus alunos forem capazes de *manejar os conceitos filosóficos como ferramentas autônomas*, sem depender de sua supervisão constante. É nesse momento que o educador “perde o controle” e essa perda é, paradoxalmente, o maior sinal do êxito de sua prática pedagógica.

Por outro lado, se o professor atua como mais uma engrenagem da grande máquina de controle em que se transformou a sociedade contemporânea, operando como vetor da “educação maior” e contribuindo para a formação de indivíduos massificados, preparados para serem facilmente manipulados, nenhuma transformação significativa poderá ocorrer.

Para construir a disciplina de filosofia no ensino médio e contribuir com a autonomia dos estudantes, Gallo (2012) propõe algumas diretrizes. Ele destaca que não existe uma única filosofia, tampouco um único modo de ensiná-la, mas há caminhos possíveis para que esse saber exerça seu papel transformador.

A história da filosofia, nesse processo, não pode ser desconsiderada: ela constitui o ponto de partida. Os filósofos clássicos se dedicaram a questões fundamentais da existência, da ética, da política e do conhecimento, que permanecem atuais. No entanto, mesmo os grandes pensadores cometeram equívocos e defenderam ideias questionáveis. Por isso, é essencial que seus escritos sejam compreendidos dentro do contexto histórico em que foram produzidos.

Ainda segundo Gallo (2012, p. 44), ensinar filosofia é um exercício que convoca a diversidade, aproxima o estudante de questões fundamentais da existência humana e exige abertura ao risco, à criatividade e ao pensamento sempre renovado. Trata-se também de exercitar a pergunta e desconfiar das respostas prontas.

⁷ “o conceito é sempre criado a partir de um problema ou de um conjunto de problemas. (...) é, pois, uma forma racional de equacionar um problema ou problemas, exprimindo uma visão coerente do vivido. Não é abstrato nem transcendente, mas imanente, uma vez que se baseia necessariamente em problemas experimentados. Sua etimologia está na própria noção de concepção: dar vida, trazer à luz. (...) os conceitos nunca são conclusivos, mas continuam carregando em si os problemas que lhe deram origem, além de contribuírem para o aparecimento de novos problemas.” (Gallo, 2012, p. 55)

Como afirma o autor: *“O movimento do filosofar é o mesmo movimento do aprender; a contínua passagem de um não saber ao saber. Um processo no qual (...) o percurso é sempre mais importante do que o ponto de chegada.”* (Gallo, 2012, p. 48). Nesse sentido, para Gallo, o conceito filosófico não é algo fixo ou dado de antemão, mas se constrói justamente nesse trajeto inacabado entre a ignorância inicial e a construção de sentido, na tentativa contínua de compreender e transformar o cotidiano.

Portanto, para Gallo (2012), a filosofia ocupa um papel fundamental no ensino médio. Sua presença contribui para a formação crítica dos estudantes, ao propor uma educação baseada em conceitos que problematizam a realidade histórica. Trata-se de um instrumento que permite aos jovens resistirem aos mecanismos sutis de controle social, os quais limitam sua autonomia e dificultam avanços em suas buscas e conquistas, tanto no plano humano quanto no social.

Dermeval Saviani⁸ é um dos mais importantes estudiosos da educação e da filosofia no Brasil, sendo o principal formulador da pedagogia histórico-crítica. Em diversos artigos e livros, defendeu a importância da filosofia no currículo da escola pública.

Já na década de 1990, em textos que permanecem atuais, Saviani abordava o papel desse componente curricular na formação dos estudantes. Sua defesa incansável de uma escola que ensina, que transmite às novas gerações os conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade, revela seu compromisso com uma educação formadora e crítica.

A filosofia, enquanto concepção de mundo, formula e encaminha a solução dos grandes problemas postos pela época que ela se constitui. Como tal, ela contém em si, de forma sintética e conceptualizada, a problemática da época. Por isso, os filósofos que a História reconhece como tais, são, via de regra, os grandes intelectuais que conseguiram expressar de forma mais elaborada os problemas das respectivas fases de desenvolvimento da humanidade. Nesse sentido, se tornaram clássicos, isto é, integram o patrimônio cultural da humanidade já que suas formulações embora radicadas numa época determinada, extrapolam os limites dessa época, mantendo o seu interesse mesmo para as épocas ulteriores. (Saviani, 1990, p. 7)

⁸ Dermeval Saviani analisa o trabalho educativo pelo enfoque marxista, articulando questões relativas à filosofia e história da educação, política educacional e teoria pedagógica, fornecendo sustentação para o enfrentamento do esvaziamento do currículo escolar. A partir da contribuição desse educador e de outros que a ele se somam, na construção da pedagogia histórico-crítica, alguns princípios curriculares podem ser formulados para a seleção dos conteúdos do ensino. Um exemplo é a questão dos clássicos, que Saviani aponta como referência para a seleção dos conteúdos escolares. A categoria de liberdade é compreendida, pela tradição marxista, de maneira contraposta à visão liberal-burguesa e tem como fundamento a análise histórica da construção da sociabilidade e da cultura a partir da atividade de trabalho. É esta perspectiva histórica que dá sentido às ideias defendidas por Saviani sobre o conhecimento, a formação humana e o currículo escolar. (Gama, Duarte, 2017, s/p)

Dermeval Saviani é conhecido por valorizar os conhecimentos historicamente produzidos em todas as áreas do saber — e, com a filosofia, não é diferente. Segundo o autor, *o ensino de filosofia deve se fundamentar no estudo dos clássicos da tradição filosófica, pois são eles que nos legaram problematizações centrais da condição humana*. Essa perspectiva dialoga com o que afirma Gallo (2012), ao defender que os filósofos sejam apresentados aos estudantes não como um conjunto enciclopédico de ideias ou soluções prontas, mas como interlocutores vivos no processo de construção da criticidade, capazes de lançar luz sobre as questões fundamentais da existência, ainda hoje presentes na realidade dos jovens.

A Filosofia está intrinsecamente ligada ao seu passado. A rigor não existe Filosofia como um sistema de ideias prontas que serve para as pessoas se integrarem à sociedade, orientarem suas vidas ou para autoajuda. Ela precisa ser compreendida como um diálogo crítico com o seu passado, um diálogo em que as grandes questões que os filósofos se perguntaram são as constantemente retomadas; é por essa razão que, para a Filosofia, muitas vezes, não importa tanto a resposta, mas muito mais a pergunta que se faz. (Horn, 2009, pp. 68-69).

Para Saviani (1990, p. 7-8), o estudo crítico dos grandes filósofos constitui uma via privilegiada para compreender a complexidade da experiência humana. Ao abordarem os problemas de seu tempo, os pensadores clássicos revelam também as contradições históricas que os cercavam. Nesse sentido, analisar filosoficamente os seus escritos permite reconhecer os conflitos e disputas entre diferentes concepções de mundo, tanto no interior de uma mesma época quanto ao longo do desenvolvimento da história da humanidade.

Ao definir o conceito de filosofia, Saviani (2013) aponta três características essenciais que a constituem como um saber rigoroso: ela deve ser *radical*, ao investigar as raízes dos problemas até seus fundamentos; *rigorosa*, ao empregar métodos sistemáticos que superem tanto o senso comum quanto as generalizações apressadas da ciência; e *globalizante*, ao tratar os temas em sua totalidade, de forma integrada.

Com base nisso, o autor defende que *o papel do professor de filosofia é promover a transição “de uma educação assistemática (guiada pelo senso comum) para uma educação sistematizada (alçada ao nível da consciência filosófica)”* (Saviani, 2013, p. 54).

Saviani (2013, p. 2) defende que a passagem do senso comum à consciência filosófica implica superar uma visão de mundo fragmentada, incoerente e mecânica, para alcançar uma compreensão unitária, articulada, crítica e ativa da realidade. Essa transformação, segundo o autor, é essencial para a formação integral do estudante e confere à filosofia um papel fundamental na escola.

Diante disso, o professor de filosofia assume a responsabilidade de conduzir seus alunos nesse processo formativo, enfrentando desafios que vão desde a resistência inicial ao pensamento abstrato até a necessidade de articular os conteúdos filosóficos à vivência cotidiana dos jovens.

Torna-se fundamental que o professor de filosofia tenha domínio tanto das principais áreas temáticas quanto da história da filosofia, de modo a oferecer aos alunos referências conceituais que favoreçam uma leitura crítica da sociedade. Para isso, a escolha de uma metodologia coerente com esses objetivos desempenha um papel central.

É nesse ponto que a proposta de Dermeval Saviani, fundamentada na pedagogia histórico-crítica, oferece valiosas contribuições, ao articular o conteúdo filosófico com uma prática pedagógica transformadora. Independentemente da abordagem teórica adotada, é imprescindível que o professor possua não apenas conhecimento filosófico, mas também uma postura crítica e consciente de sua função enquanto educador comprometido com a formação integral dos estudantes.

O professor de filosofia precisa conquistar seu espaço em sala de aula, enfrentando o preconceito que muitos estudantes ainda têm em relação a esse componente curricular. Para isso, é fundamental que ele demonstre como a filosofia dialoga com outras disciplinas, contribui para a formação do pensamento crítico e ajuda o aluno a compreender e atuar no mundo em que vive.

Amparado pela história da filosofia e conectado às problemáticas do cotidiano, o docente deve assumir o papel de motivador e mediador do saber. Como destaca Gasparin (2015, p. 20), *“ouvir os alunos possibilita ao professor tornar-se um companheiro: gera confiança e possibilita também que a relação entre educador e educandos caminhe no sentido da superação da contradição, da dicotomia que possa existir entre eles”*. Esse vínculo é essencial para que o ensino da filosofia se torne significativo e transformador.

Compreender as motivações de Saviani para o ensino de filosofia no ensino médio exige considerar sua concepção de mundo, fundamentada no materialismo histórico e dialético. Essa perspectiva valoriza a filosofia não apenas como um conjunto de conteúdos historicamente acumulados, mas também como um instrumento para interpretar a realidade concreta e transformá-la.

Nesse sentido, a filosofia torna-se uma ferramenta de leitura crítica do cotidiano, ao mesmo tempo em que capacita os estudantes a intervir no mundo em que vivem. Como

destaca Almeida (2022, p. 111), *a pedagogia histórico-crítica, aplicada como metodologia no ensino de filosofia, potencializa a superação das desigualdades impostas por uma educação capitalista — marcada por profundas diferenças formativas entre a burguesia e a classe trabalhadora.*

Portanto, enquanto Gallo (2012) destaca a relevância da filosofia no ensino médio a partir de sua capacidade conceitual e potencial transformador da sociedade, Saviani (2013) enfatiza seu rigor metodológico, sua radicalidade e sua função crítica no contexto da pedagogia histórico-crítica.

Para este último, a filosofia, ao lado das demais disciplinas, oferece aos estudantes da classe trabalhadora os instrumentos necessários para compreender e transformar a realidade em que estão inseridos. Apesar das abordagens distintas, ambos os autores convergem ao reconhecer o papel fundamental da filosofia na formação integral dos jovens e na construção de uma educação crítica e emancipadora.

Na obra *O papel formativo da filosofia* (2016), organizada por Severino, Lorieri e Gallo, é apresentado um conjunto consistente de reflexões sobre a contribuição da filosofia para a formação dos estudantes. Na Parte II, intitulada “O papel formativo da filosofia no ensino médio”, os três autores discutem os desafios, as perspectivas e o sentido ético e formativo desse componente curricular na educação básica.

Segundo Silva (2016, p. 87-88), o papel formativo da filosofia deve ser inquestionável, uma vez que ela oferece respostas às grandes transformações pelas quais passa a sociedade contemporânea. Para os estudantes, a filosofia representa uma oportunidade de questionamento e de reflexão crítica, possibilitando uma participação ativa e responsável diante dos dilemas do mundo atual.

O autor ainda afirma que, por meio da filosofia, a escola pode consolidar seu papel na promoção do espírito crítico diante das inquietações humanas que acompanham a história desde a pólis grega.

Colaborando com os pensamentos de Gallo e Saviani, Escola (2016, p. 91) afirma que *“ensinar filosofia significa hoje, como no passado, visitar os grandes textos, responder às magnas questões que atravessaram séculos de meditação filosófica, com o olhar atento e sempre novo de quem vive as inquietações de que se nutre o presente.”*

O autor enfatiza que a filosofia não pode se desvincular de sua história e de seus grandes pensadores. Reencontrar o passado filosófico é, portanto, visitar os mestres,

dialogar criticamente com eles e manter um questionamento constante, assumindo a incompletude e a insatisfação como fontes do desejo de conhecer.

O ensino de filosofia acentua a importância de desenvolver nos alunos a capacidade de se interrogar e interrogar com radicalidade o que o envolve num exercício de racionalidade, de argumentação, de construção conceitual. A disciplina de Filosofia tem sobre si a responsabilidade de sensibilizar o estudante para os elementos de uma cultura humanística, artística, científica e técnica, colaborar na formação de um cidadão ativo, responsável, defensor dos valores da solidariedade e da democracia. (Escola, 2016, p. 96-97)

Este excerto do autor reforça e dialoga com as contribuições de Saviani e Gallo sobre a importância da filosofia no ensino médio, ao destacar elementos como a radicalidade, a formação de conceitos e a construção de valores. Além disso, suas ideias encontram ressonância nas falas dos professores entrevistados no capítulo anterior, especialmente quanto à sensibilização dos estudantes e à formação de valores para a vida em sociedade. Assim, cada autor, a seu modo, colabora para a compreensão do papel essencial do saber filosófico na formação crítica dos jovens do ensino médio.

Escola (2016, p. 100) reflete sobre os desafios de ensinar filosofia na sociedade da informação, mas o faz com um olhar propositivo. Longe de adotar uma postura pessimista, o autor reconhece as possibilidades que se abrem com os novos recursos tecnológicos, sobretudo no que diz respeito à pesquisa e à investigação por parte de professores e estudantes. No entanto, ele adverte que essas ferramentas digitais não devem substituir a leitura atenta e a meditação sobre os textos dos grandes pensadores, pois é justamente *nesse exercício que a filosofia consolida seu valor formativo*.

Todas as transformações que ocorrem na sociedade representam novos desafios que o professor, com discernimento e compromisso, deve enfrentar em nome da essência de seu trabalho educativo.

Para Escola (2016, p. 103), *os maiores obstáculos no ensino da filosofia estão relacionados à capacidade do professor de compreender os dispositivos tecnológicos mais utilizados pelos jovens, explorar suas potencialidades pedagógicas e integrá-los adequadamente aos conteúdos filosóficos*. O objetivo é que esses recursos possam, de fato, contribuir para o exigente e necessário exercício da meditação filosófica.

Em termos de estratégias gerais para o ensino de filosofia no curso médio, podemos recorrer, com proveito, a outros recursos viabilizados, seja pelas outras formas de nossa sensibilidade, seja pelas novas tecnologias da comunicação. Contamos que outras modalidades de linguagens, que, tanto quanto a linguagem escrita do discurso

diretamente filosófico, servem de mediadoras para o exercício de análise e reflexão que demanda da filosofia. (Severino, 2009, p. 65)

Na obra *O papel formativo da filosofia*, Velasco (2016, p. 109) oferece uma contribuição relevante ao debate sobre a importância da filosofia no ensino médio, apresentando duas perspectivas complementares. A primeira se baseia nos dispositivos legais, destacando que o ensino filosófico deve promover competências como leitura, escrita, argumentação e articulação interdisciplinar — habilidades essenciais para o exercício da autonomia e, conseqüentemente, da cidadania.

A segunda perspectiva, de natureza mais filosófica, provoca o leitor ao afirmar que *“ao não servir para algo específico, a filosofia não seria serva de nada; logo, não seria útil.”* A autora sugere, assim, que justamente na sua recusa à utilidade imediata reside a força crítica e libertadora da filosofia.

Do ponto de vista dos dispositivos legais, Velasco (2016) argumenta que a filosofia no ensino médio é importante por promover o desenvolvimento da competência discursiva — e, em especial, da competência discursivo-filosófica. Isso inclui a habilidade de problematizar os textos lidos, articular diferentes referências culturais e filosóficas, e integrar saberes em uma rede de conhecimentos. Além disso, a autora destaca a importância da transdisciplinaridade, ou seja, da capacidade de relacionar os conteúdos filosóficos com outras áreas do conhecimento, como recomendado nos Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil-MEC/SEMT, 2000, p. 50-55).

o objetivo da filosofia e seu papel formativo consistem, assim, em viabilizar o aprendizado de uma linguagem que, de um só golpe, dá a seu usuário a segurança de uma dominação intelectual, um meio de orientar-se no pensamento para a inteligibilidade. O trabalho filosófico em sala de aula demanda a familiaridade com temas e problemas filosóficos que possibilitam ao estudante, educado para a inteligibilidade, pronunciar o mundo. (Velasco, 2016, p. 118)

A formação filosófica desenvolve competências essenciais como argumentação, análise, leitura crítica, abstração e elaboração do raciocínio. Segundo Tassin (1986), *o ensino da filosofia eleva o pensamento para além das particularidades culturais, ideológicas ou individuais às quais o estudante está inserido, conduzindo-o a um uso conceitual, crítico e problematizador da razão.*

Para Velasco (2016, p. 125), essa dimensão formativa só se concretiza plenamente quando o próprio docente assume a filosofia como ofício, afirmando: *“não há argumento*

mais contundente em defesa do papel formativo da filosofia nas escolas do que fazer da docência o nosso incisivo ofício.”

O terceiro autor a contribuir com a obra *O papel formativo da filosofia* (2016) é Pagni. Ele defende a presença da disciplina de filosofia no currículo escolar como parte de uma formação mais ampla, voltada à transformação subjetiva e à experimentação de si. A partir de uma concepção filosófica que forma um modo de existência e um ethos, *o autor propõe técnicas e práticas pedagógicas que envolvem a leitura crítica do mundo e a escrita de si.*

Tais exercícios, segundo Pagni, são fundamentais tanto para uma educação filosófica consistente quanto para uma formação ética que valorize a autonomia e a reflexão sobre a própria existência.

propos pensar o tempo e o espaço em que ocorre tal experiência, o da aula, como um dos campos de uma educação filosófica e de uma formação ética-formativa mais ampla, capaz de resistir à sua atual restrição pragmática ao mero ensino e a um treinamento de habilidades e aquisição de competências. (Pagni, 2016, p. 145)

Para Pagni, a escola precisa ampliar seu olhar para além dos limites institucionais, compreendendo-se como uma entre várias instâncias que formam os indivíduos ao longo da vida. Ao transitar por diferentes espaços sociais, os sujeitos enfrentam desafios e situações complexas, sendo fundamental que a escola contribua para a formação de atitudes e sentidos que os ajudem a lidar com tais experiências.

Nesse contexto, a aula de filosofia deve se constituir como um espaço privilegiado de leitura crítica do mundo e de escrita de si, indo além da mera reprodução de conteúdos. Ao invés de limitar-se à aprendizagem de discursos prontos, o ensino filosófico pode fomentar uma formação ética mais ampla, *comprometida com a autonomia, a reflexão e o fortalecimento do sujeito diante das exigências do mundo contemporâneo.*

Dessa forma, Pagni (2016) amplia a compreensão sobre a importância da filosofia no ensino médio ao destacar seu papel na formação ética-formativa dos estudantes. Sua análise introduz uma perspectiva que ainda não havia sido abordada neste capítulo: *a consciência de que tanto as aulas de filosofia quanto a própria escola representam apenas uma parte da experiência formativa dos alunos.* Por isso, o ensino filosófico deve dialogar diretamente com a vida cotidiana, promovendo a reflexão ética e incentivando atitudes responsáveis diante das realidades concretas com as quais os estudantes se deparam no dia a dia.

De modo geral, os três autores discutidos neste capítulo convergem em sua defesa da permanência da filosofia no ensino médio, reconhecendo tanto os desafios quanto as contribuições significativas desse saber na formação dos jovens.

A seguir, procede-se à análise das respostas dos professores entrevistados, com o objetivo de identificar aproximações e distanciamentos em relação às reflexões teóricas refletidas sobre o ensino da filosofia no ensino médio, a partir dos especialistas que aqui foram apresentados.

3.2) A percepção dos professores entrevistados sobre a importância da filosofia no ensino médio

Quem ensina aprende ao ensinar. E quem
aprende ensina ao aprender.
(Paulo Freire)

Após conhecer um pouco da trajetória dos entrevistados e compreender suas motivações pessoais e profissionais para o estudo da filosofia, a segunda questão da entrevista os convidou a refletir sobre a importância desta disciplina no ensino médio, componente curricular no qual todos eles atuam.

O objetivo foi verificar se os docentes têm clareza quanto ao papel que exercem na formação dos estudantes e qual o grau de relevância que atribuem ao saber filosófico — frequentemente desvalorizado por gestores educacionais e, em certos casos, também pela comunidade escolar. Um exemplo recente dessa desvalorização é a ausência de apostilas de filosofia no ano letivo de 2025, enquanto as demais disciplinas contam com livro de apoio pedagógico.

Iniciando a análise das respostas à segunda questão da entrevista, o professor identificado como **P1** considera que os estudantes necessitam de um componente curricular que, ao menos, desperte o pensamento crítico, a racionalidade e a capacidade de reflexão.

Segundo sua perspectiva, a filosofia cumpre esse papel, em contraste com as demais disciplinas, que, segundo ele, estão excessivamente engessadas. Os conteúdos vêm prontos, com pouco espaço para adaptação ou aprofundamento, dada a carga extensa de tópicos a serem abordados em cada bimestre e a obrigatoriedade de cumprimento das metas estabelecidas pelo aplicativo de tarefas, tendo como foco principal a Prova Paulista, que define os conteúdos a serem trabalhados.

Dessa forma, a filosofia assume um papel de grande relevância ao colaborar com os demais componentes curriculares, contribuindo diretamente para a formação do senso crítico dos estudantes, possibilitando espaços de leitura, de debate e troca de experiência, além do conhecimento do pensamento de diferentes filósofos em diferentes momentos históricos.

Segundo **P1**, a disciplina estimula a capacidade de reflexão, o pensamento autônomo e o desenvolvimento de estratégias para analisar tanto os conteúdos escolares quanto os aspectos da vida cotidiana. Para este entrevistado, portanto, a filosofia possui um espaço legítimo no ensino médio, devendo ser mantida e valorizada no currículo escolar. Um dos temas abordados por este entrevistado, ao refletir sobre a importância da filosofia no ensino médio, é o da interdisciplinaridade. De acordo com Lima (2017, s/p), *“o trabalho filosófico sempre representou uma tentativa de síntese do conhecimento, não se prendendo a um ou a outro saber específico.”*

As aulas de filosofia, nesse contexto, podem exercer um papel integrador no ensino médio, promovendo o diálogo com os demais saberes e colaborando para uma visão mais unificada do conhecimento. Isso é especialmente relevante em uma etapa da educação básica marcada pela fragmentação dos conteúdos. Como afirma Gerhard (2010, p. 17), *“o modo como a educação escolar estrutura o ensino das ciências contribui para a separação do conhecimento em conteúdos cada vez mais fragmentados e estanques.”*

No caso da filosofia, como todo texto filosófico já está, *per se*, marcado pela abertura ao diálogo, ao cruzamento de perspectivas com outras áreas do conhecimento, é necessário que a formação do especialista em filosofia seja contemplada por uma ampliação do espectro do saber. E, por extensão, no contato necessário com outras áreas e seus especialistas, o trabalho filosófico deve consistir em não deixar a filosofia tornar-se um adereço, uma protagonista do diletantismo. (Lima, 2017, s/p)

Vale lembrar que o **P1** possui uma longa experiência na formação de professores, tendo atuado por muitos anos no antigo curso de magistério. Esse histórico lhe confere conhecimento de causa quanto à importância do diálogo entre os diferentes campos do saber. Atualmente, lecionando filosofia há vários anos, tem domínio suficiente sobre essa área para afirmar, com propriedade, o quanto ela contribui para a interdisciplinaridade e para atenuar a fragmentação dos componentes curriculares no ensino médio.

O **P2** acredita que a filosofia tem um papel essencial nesta etapa da educação básica, pois contribui para o desenvolvimento do pensamento crítico dos estudantes, incentivando-os

a refletir sobre a ação humana no mundo. Além disso, segundo ele, a disciplina promove a autonomia intelectual dos jovens, estimulando-os a *pensar por conta própria*. O entrevistado manifesta uma visão crítica em relação às políticas educacionais vigentes, afirmando que, *em sua percepção, o governo demonstra um interesse em limitar a capacidade reflexiva dos estudantes*.

Ao iniciar sua atuação em uma escola do Programa Ensino Integral (PEI), notou uma diferença significativa no perfil dos alunos: demonstram maior interesse, são mais participativos e frequentemente trazem temas à tona, gerando diálogos mais fluídos em sala de aula. Para ele, nesse modelo de ensino, o professor deixa de ser o único detentor do saber e passa a mediar uma construção coletiva do conhecimento, o que torna a experiência educativa mais rica e envolvente.

O professor de filosofia entrevistado compartilhou um exemplo que ilustra a participação ativa dos alunos em sala de aula. Ao abordar o conceito de senso comum, percebe que os estudantes se envolvem com o tema, demonstrando entusiasmo ao identificar e nomear elementos do cotidiano. Já ao tratar do ser social, observou que os alunos estabelecem conexões com conteúdos aprendidos anteriormente, especialmente no primeiro ano do ensino médio, quando tiveram contato inicial com os fundamentos da filosofia. Para o entrevistado, essa capacidade de associação demonstra que os estudantes internalizam os conceitos filosóficos e os transportam para sua vivência pessoal, o que evidencia a relevância e a aplicabilidade do saber filosófico em suas vidas.

Conforme citado anteriormente, a teoria pedagógica de Saviani (2013) atribui ao professor um papel central na instrumentalização dos estudantes, partindo da prática social inicial e da problematização oriunda da realidade vivida pelos alunos. Cabe ao docente, portanto, a responsabilidade de mediar esse processo por meio da transmissão dos conhecimentos universais, historicamente acumulados pela humanidade. Isso não significa excluir a participação dos discentes no debate ou na construção do conhecimento; ao contrário, é fundamental que possam expressar suas opiniões e experiências.

Para o filósofo Saviani (2013) a função de sistematizar, organizar e socializar o saber específico da filosofia é prerrogativa do professor, cuja formação acadêmica o habilita para tal missão educativa.

serão métodos que estimularão a atividade e iniciativa dos alunos sem abrir mão, porém, da iniciativa do professor: favorecerão o diálogo dos alunos entre si e com o professor, mas sem deixar de valorizar o diálogo com a cultura acumulada

historicamente: levarão em conta os interesses dos alunos, os ritmos de aprendizagem e o seu desenvolvimento psicológico, mas sem perder de vista a sistematização lógica dos conhecimentos, sua ordenação e gradação para efeitos do processo de transmissão/assimilação dos conteúdos cognitivos. (SAVIANI, 2007)

O **P2** relatou que utiliza músicas como recurso didático para facilitar a compreensão dos conteúdos filosóficos pelos alunos. Destacou, entre outras, letras de Gabriel, o Pensador, e a canção "*Uma onda no mar*", de Lulu Santos. Segundo o entrevistado, os estudantes demonstram surpresa ao perceber que algumas dessas letras são inspiradas em reflexões filosóficas, o que desperta neles maior interesse.

Além do material oficial disponibilizado no repositório da Secretaria da Educação (não há apostila impressa para este componente curricular), o professor também utiliza artigos, estudos de caso e, posteriormente, insere conteúdos de abordagem mais acessível, a fim de facilitar a assimilação dos conceitos filosóficos pelos discentes.

O professor entrevistado também comentou sobre a atual restrição da disciplina de filosofia ao primeiro ano do ensino médio. Considerando que, para muitos alunos, trata-se de um conteúdo completamente novo, opta por não introduzir, de imediato, as correntes filosóficas, com o objetivo de não gerar confusão conceitual. Mencionou que, ao abordar temas relacionados à Igreja Católica, procura sempre contextualizá-los sob uma perspectiva política, e não religiosa, evitando assim interpretações equivocadas. Em sua avaliação, embora alguns estudantes consigam compreender o que é a filosofia, ele tece críticas ao material didático disponibilizado pela rede estadual, por considerá-lo pouco diversificado e limitado em sua abordagem.

É fundamental que o professor de filosofia proporcione espaço para que os alunos participem ativamente e tragam contribuições novas para a aula, desde que esse diálogo não comprometa o compromisso com os conteúdos propostos. De acordo com Santos e Taschetto (s/d, s/p), *é o docente quem define as estratégias pedagógicas que possibilitam diferentes níveis de generalização e especificidade dos significados construídos em sala de aula*. Quanto mais os estudantes forem capazes de estabelecer relações conceituais, interdisciplinares e contextuais, maior será a possibilidade de internalização dos conteúdos e de ampliação de seu desenvolvimento cognitivo.

O entrevistado **P2** respondeu de maneira prática à questão sobre a importância da filosofia no ensino médio. A partir de suas observações e exemplos, fica evidente que reconhece a relevância desse componente curricular e sua capacidade de contribuir de forma significativa para a formação dos estudantes. Ao destacar o uso de estratégias diversificadas e

o estímulo à participação dos alunos, o professor evidencia que a filosofia pode e deve dialogar com outras áreas do conhecimento, promovendo o desenvolvimento do pensamento crítico e da autonomia intelectual no contexto escolar.

Para o **P3**, a filosofia é necessária para o despertar do pensamento crítico. Segundo o entrevistado, o entendimento humano tornou-se cada vez mais complexo e multifacetado, termo que, em sua fala, indica a ausência de paradigmas fixos e a crescente fragmentação das referências. Nesse cenário, a filosofia surge como um instrumento capaz de estimular a criticidade e oferecer ferramentas para analisar e compreender o mundo de forma mais estruturada. De fato, diante da crise de paradigmas provocada pelo avanço das ciências e pela multiplicidade de discursos, a filosofia pode contribuir para a ressignificação das relações humanas, mantendo sua vocação histórica de propor concepções de mundo e de ser humano num cenário de crise.

A partir do século XX, o paradigma dominante entra em crise, passando a ser questionado, sobretudo, a partir da Teoria da Relatividade de Albert Einstein e da Teoria Quântica de Max Planck, desmistificando a ideia do conhecimento científico indubitável. Aliado a tais acontecimentos, a transição paradigmática vivenciada também é oriunda da revolução científica iniciada pela física no século XX, e pela crítica à ciência no pós-guerra. Representa uma crise de verdades e de compreensão da realidade, que gera um descontentamento quanto às concepções e aos métodos existentes de observar o mundo e de fazer sentido nele, processo que dá origem a outras ideias e perspectivas. (Santos et al, 211, p. 834)

O professor pesquisado acrescentou que a carga horária destinada às aulas de filosofia vem diminuindo, especialmente no Programa de Educação Integral, onde essa disciplina está presente apenas no primeiro ano do ensino médio. Ainda assim, ele reconhece que outras áreas do conhecimento, que passaram a ocupar o espaço deixado pela filosofia, também podem contribuir para a formação do pensamento crítico dos estudantes.

Ao comentar sobre os alunos da atualidade, o **P3** ressaltou que muitos demonstram *uma postura de alienação em relação ao conhecimento*. Segundo ele, os estudantes parecem motivados apenas por informações que tenham uma aplicação prática imediata, questionando constantemente a utilidade do que é ensinado — “para que serve?” ou “como isso vai me ajudar?”.

Essa observação pode ser interpretada como uma crítica à dificuldade dos alunos em reconhecer o valor da filosofia, justamente por ela não apresentar, à primeira vista, um fim utilitário. No entanto, o professor conclui que a disciplina filosófica tem, sim, uma função essencial: *ajudar os estudantes a encontrarem respostas para suas inquietações*. Talvez,

segundo sua percepção, esta seja a utilidade que os alunos ainda precisam compreender. Por fim, ele ainda pontua a dificuldade estrutural enfrentada em seu trabalho, mencionando que precisa levar seu próprio notebook para lecionar, por falta de equipamentos fornecidos pela escola.

A resposta do **P3** contribuiu significativamente para a discussão sobre a importância da filosofia no ensino médio, ao destacar sua relação com a crise de paradigmas e a necessidade de despertar o pensamento crítico. Conforme apontam Santos et al. (2011, p. 834), *há uma crescente demanda por novos princípios norteadores da prática científica, ancorados em valores éticos, na sustentabilidade ambiental, na interdisciplinaridade, na valorização da complexidade, no respeito à subjetividade, à diversidade cultural e aos saberes alternativos.*

Essa reorientação culmina na busca por relações mais saudáveis entre o ser humano e a natureza. Nesse processo, a filosofia desempenha um papel essencial como espaço de mediação e diálogo entre os diferentes paradigmas, promovendo a reflexão crítica necessária para a construção de novos caminhos.

Para o **P4**, a filosofia possibilita aos jovens uma nova visão de mundo, que gradualmente passam a perceber, compreender e ressignificar. Segundo ele, essa ampliação de horizonte promovida pelo pensamento filosófico pode ter um impacto positivo profundo na vida dos estudantes do ensino médio, despertando neles o potencial para se tornarem agentes de transformação social. O entrevistado acredita que, por meio do estudo da filosofia, os jovens desenvolvem uma compreensão mais ampla e crítica da vida, o que os capacita a propor mudanças e a contribuir com uma sociedade mais reflexiva e consciente.

A fala do **P4** dialoga com a perspectiva de Gramsci (1978), para quem *a educação deve contribuir para a transformação da concepção de mundo dos sujeitos*. Trata-se da elevação do senso comum a um patamar mais crítico e reflexivo, por meio de uma filosofia que abale as ideias naturalizadas, questione as mentalidades estabelecidas e promova a elevação cultural. Nessa linha, a filosofia no ensino médio deve ser orientada pela filosofia da práxis, despertando nos estudantes a consciência de seu papel na sociedade e possibilitando sua atuação como sujeitos históricos em constante formação e transformação.

O professor de filosofia **P4** relata que, certa vez, encontrou um ex-aluno no mercado, que lhe disse: *“Se soubesse, teria prestado mais atenção na sua aula. Estou tendo filosofia no curso de Direito e estou perdido.”* Comenta também que diversos ex-estudantes compartilham lembranças do que aproveitaram ou deixaram de aproveitar das aulas de

filosofia. Alguns mencionam, inclusive, filmes assistidos em sala, mesmo anos depois. Um ex-aluno dos anos 1990, por exemplo, ao reencontrá-lo, fez questão de citar o título do filme que viu durante suas aulas. Esses gestos de gratidão e reconhecimento reforçam não apenas a importância do papel do professor, mas também o impacto duradouro da filosofia na formação dos estudantes.

O professor **P5**, aquele que anteriormente destacou a importância de integrar o saber filosófico à arte, inicia sua resposta salientando que, frequentemente, enfrenta dificuldades em sala de aula devido à falta de colaboração dos estudantes. Apesar disso, afirma que sente prazer em transmitir os conhecimentos que adquiriu ao longo de sua trajetória. Gosta de compartilhar conteúdos, pensamentos e ideias que foram por ele amadurecidos e testados em sua prática docente.

A partir dessa introdução, o professor **P5** passa a desenvolver algumas reflexões sobre os conteúdos abordados em suas aulas de filosofia. Relata que busca demonstrar aos alunos a complexidade do pensamento humano, sobretudo quando consegue despertar neles a abertura ao conhecimento. Ressalta a importância de conceitos como o imperativo categórico de Kant, explicando que uma sociedade não pode prosperar se todos agirem de forma incorreta.

Trabalha também o tema do contrato social, relacionando-o aos embates políticos e sociais contemporâneos. Para ele, *a filosofia é uma ferramenta essencial para suscitar questões éticas, especialmente em tempos difíceis no cenário mundial*. Conclui afirmando que a democracia, em sua concepção, é tributária dos valores filosóficos.

O professor **P5** compartilhou um exemplo cotidiano ocorrido em um açougue de um mercado que frequenta, onde, ao encontrar um ex-aluno, aconselhou-o a se dedicar aos estudos, a fim de ampliar suas possibilidades profissionais e alcançar uma vida mais digna. Para o entrevistado, a atual geração está inserida em uma espécie de “*bolha*”, com dificuldades para romper com padrões estabelecidos e refletir criticamente sobre sua realidade.

Na sua percepção, muitos jovens demonstram resistência em se interessar pela filosofia, influenciados por uma cultura marcada pelo materialismo e por valores imediatistas. Segundo ele, é preocupante observar que adolescentes, já por volta dos 13 anos, apresentam sinais de confusão e desorientação em relação aos seus próprios projetos de vida e ao sentido mais profundo da existência. Segundo o entrevistado, é essencial provocar o confronto de ideias e promover o diálogo em sala de aula.

No entanto, ele observa que muitos estudantes demonstram dificuldades em lidar com esse tipo de interação, o que, em sua análise, pode estar relacionado ao desenvolvimento ainda imaturo de competências cognitivas ligadas à reflexão crítica e à autorregulação — funções associadas ao córtex pré-frontal. Para ele, a cultura do imediatismo é um dos grandes obstáculos à formação ética e intelectual dos jovens. O professor citou, como exemplo, a influência de um político liberal de extrema direita que, através das redes sociais, dissemina a ideia ilusória de enriquecimento rápido, sem esforço ou mediação do trabalho. Em contrapartida, o docente defende que é necessário formar os estudantes a partir de valores vinculados ao esforço, à criticidade e à compreensão das estruturas sociais, como o conceito de mais-valia, presente na teoria marxista.

Concluindo sua reflexão sobre a importância da filosofia no ensino médio, o entrevistado **P5** afirmou que o ensino filosófico trava uma luta desigual em meio à sociedade do espetáculo e da superficialidade, onde as relações de poder muitas vezes obscurecem os valores éticos e reflexivos. Como exemplo, citou a realidade do Rio de Janeiro, apontando para um cenário de crise social profunda, no qual, segundo ele, até o próprio governador teria reconhecido a ausência de soluções. Para o professor, essa cidade representa uma caricatura de um país em decadência, marcado por desigualdades e perda de referenciais éticos.

Diante desse contexto, o papel do docente de filosofia — *enquanto cidadão e educador* — é dialogar com essa realidade social, mostrando que o crime não é um caminho viável e defendendo valores éticos e morais consolidados historicamente, capazes de sustentar uma convivência justa e humanizada. Portanto, é possível concluir que, para o **P5**, a filosofia exerce um papel fundamental no ensino médio, e os professores desse componente curricular possuem uma relevância social significativa, especialmente no que se refere à formação ética dos estudantes e à promoção de uma convivência mais justa e harmônica.

No entanto, seu discurso revela um certo pessimismo: embora reconheça o potencial transformador da filosofia, o entrevistado enxerga a realidade atual como marcada por um antagonismo profundo, em que as condições precárias do ensino filosófico e a desvalorização de seus docentes tornam essa missão uma luta desigual e repleta de desafios.

Atualmente, nós, professores de Filosofia, que atuamos no contexto da escola de ensino médio, temos encontrado dificuldades em trabalhar a Filosofia enquanto disciplina do currículo, pois, além da mesma ter sido, por longo período, negada enquanto parte do elenco das disciplinas obrigatórias, acresce a essa situação, a inexistência de uma cultura de apreço e interesse por esta área de saber. Em decorrência, o que se percebe é a afirmação de que a mesma, em muitos momentos, é entendida como atividade de ensino monótona, “chata” e sem utilidade prática para a vida. A atividade filosófica demanda leitura atenta, paciência, interpretação,

concentração, reflexão, problematização, produção conceitual, e ao mesmo tempo, sabemos que o que subjaz a cultura contemporânea geralmente nos encaminha para o sentido oposto, ou seja, velocidade e superficialidade das informações e da comunicação. (Vizzotto, 2019, p. 100)

Reconhecer a importância da filosofia no ensino médio não é uma tarefa simples ou isenta de desafios. Exige compreender que o embate filosófico é necessário e deve colaborar com a educação de forma ampla, contribuindo para o desenvolvimento crítico e ético dos estudantes. Nesse sentido, é pertinente destacar a reflexão de Vizzotto (2019, p. 108), que aborda os desafios enfrentados pelo professor de filosofia em sala de aula e propõe uma postura coerente diante da complexa realidade educacional:

Assim, entendemos ser a atividade filosófica com o jovem do ensino médio, um desafio possível, porém, é imperativo que o professor conheça e contextualize a realidade deste jovem, não ignore e compreenda essa transformação cultural que ocorre, tenha consciência de que os jovens de hoje não são como os jovens de antigamente, e possa rever, adaptar e ressignificar sua prática pedagógica, seus modos de filosofar, possa recriar seus próprios conceitos sobre ensino de filosofia e filosofar. E este também é um problema filosófico que se apresenta e requer uma solução

Diante das colocações do **P5** e das contribuições dos especialistas aqui apresentados, torna-se inegável a complexidade e os desafios de lecionar filosofia na contemporaneidade. No entanto, é preciso reconhecer que os desafios são constitutivos do próprio fazer filosófico. Nunca se afirmou que seria uma tarefa simples ou isenta de conflitos. Pelo contrário, a presença dessas dificuldades revela justamente a relevância da filosofia no ensino médio: é por meio delas que esse componente curricular pode fomentar o debate, desenvolver uma visão de mundo mais crítica e, por que não dizer, também mais ética. É, sobretudo, nos momentos de crise, dúvidas e incertezas que a filosofia se revela ainda mais necessária e urgente.

O **P6** foi sucinto em sua resposta. Para ele, entre as disciplinas que compõem as ciências humanas, a filosofia é aquela que mais contribui para o questionamento do mundo, das verdades estabelecidas e das tradições. Segundo o entrevistado, se o objetivo é formar um ser humano pensante, capaz de desenvolver novas visões e contribuir criticamente com a sociedade, a presença da filosofia no currículo é indispensável. Por outro lado, afirma de forma irônica que, caso se deseje formar indivíduos mecânicos, que aceitem passivamente uma única verdade absoluta, aí sim, a filosofia se torna desnecessária.

Essa compreensão vai ao encontro do pensamento de Porchat (2011, p. 1), que reconhece na disposição para filosofar uma forma de compreender não apenas os fatos e as

experiências que envolvem a própria pessoa, mas também o mundo ao seu redor. Para o autor, *“porque quero saber o que posso saber e como devo ordenar minha visão do mundo, como situar-me diante do mundo físico e do mundo humano e de tudo quanto se oferece à minha experiência, é graças à filosofia”*. Ainda segundo ele, *cabe à filosofia o papel de possibilitar a compreensão dos discursos humanos, bem como o julgamento crítico das artes, das religiões e das ciências*.

O entrevistado denominado aqui como **P7**, ao responder à pergunta sobre a importância da filosofia no ensino médio, afirmou que as pessoas são, em geral, dotadas de uma análise voltada ao aspecto prático da vida. Segundo ele, Aristóteles já destacava que *o saber filosófico difere de outros tipos de conhecimento exatamente por não ter um fim prático imediato*. Enquanto outras áreas do saber buscam uma aplicação concreta, a filosofia cultiva o amor ao saber e tem como objetivo retirar o ser humano da ignorância. Ainda conforme a fala do entrevistado, o saber filosófico oferece subsídios para outras áreas do conhecimento, como as ciências, a matemática e a linguística. Contudo, nenhuma disciplina, em sua visão, contribui tanto para o desenvolvimento do senso crítico quanto a filosofia.

O **P7** reconhece que todas as disciplinas podem, em alguma medida, contribuir para o desenvolvimento do senso crítico, mas considera que a filosofia possui um conteúdo especificamente voltado para esse fim. Como mencionou a filosofia aristotélica e sua concepção sobre a superioridade do pensamento filosófico, foi necessário recorrer às fontes para esclarecer suas ideias. Segundo Aristóteles, *“todos os homens, por natureza, tendem ao saber. Sinal disso é o amor pelas sensações. De fato, eles amam as sensações por si mesmas, independentemente de sua utilidade, e amam, acima de todas, a sensação da visão”* (ARISTÓTELES, *Metafísica*, 2002, I, 1, 980a-25). Esse trecho revela a valorização do conhecimento pelo próprio conhecimento, princípio fundamental da filosofia desde seus primórdios.

Segundo Silva (2008, p. 4), na filosofia aristotélica, *“o saber consiste na busca da verdade, ou seja, dos princípios e causas do real”*. Esse saber pode manifestar-se por meio da arte, da ciência e da sabedoria — sendo esta última, para Aristóteles, o mais elevado grau na hierarquia dos conhecimentos. Ainda de acordo com a autora, a primazia atribuída à filosofia em relação aos demais saberes deve-se, entre outros fatores, ao seu caráter desinteressado, isto é, à sua busca do conhecimento pelo próprio conhecimento, sem visar a uma utilidade prática

imediate. Por essa razão, a filosofia é considerada, na tradição aristotélica, uma ciência livre: *“possui em si a causa de si mesma”*.

A conclusão de Silva (2008) reforça ainda mais a relevância da filosofia nos anos finais da educação básica, ao afirmar que *“quem souber ensiná-la [a filosofia], conseguirá levar aos seus discípulos as primeiras causas e princípios do real, fazendo que assim ele compreenda melhor a realidade na qual se encontra inserido”*.

Dessa forma, a filosofia — como bem destacou o **P7**, com base no pensamento aristotélico — pode, de fato, assumir uma posição de destaque entre os saberes, não por vaidade, mas por sua capacidade de articular os fundamentos do conhecimento. Ao mesmo tempo, esse saber se compromete com os demais componentes curriculares, colaborando para que os estudantes compreendam, de forma mais ampla e crítica, a realidade em que vivem.

O **P7** complementa sua resposta relatando a experiência que teve com seus alunos ao longo da trajetória docente. Compartilhou que muitos ex-alunos ainda se recordam de suas aulas de filosofia, inclusive um que atualmente reside em Portugal e que o procurou pelas redes sociais para agradecer, ressaltando a importância que os ensinamentos filosóficos tiveram em sua vida. Para o entrevistado, esse reconhecimento é extremamente gratificante. Ressaltou, ainda, que esse estudante, em particular, não era ativo nem participativo em sala, o que o fez perceber que, mesmo em silêncio, os alunos muitas vezes estão absorvendo os conteúdos e sendo profundamente impactados por eles. Diante disso, reforça a importância de respeitar as especificidades e os diferentes modos de aprendizagem presentes em sala de aula.

O professor entrevistado também relata que, apesar de lecionar em uma escola localizada na periferia, reconhece que muitos estudantes demonstram atenção e interesse genuíno em aprender. É desse envolvimento que, segundo ele, surgem experiências positivas que marcam sua trajetória profissional.

Compartilhou, por exemplo, que alunos do primeiro ano do ensino médio, que já haviam sido seus estudantes nas aulas de História no ensino fundamental II, expressaram entusiasmo ao reencontrá-lo como professor de Filosofia. Declararam estar ansiosos por iniciar essa nova etapa justamente por desejarem ter aulas com ele nessa disciplina. Para o docente, esse tipo de manifestação revela que ainda há, entre os jovens, uma autêntica sede de saber.

Ainda ao responder sobre a importância da filosofia no ensino médio, o **P7** expressou preocupação com o analfabetismo funcional entre os estudantes e as dificuldades decorrentes

desse cenário para o ensino da disciplina. Segundo ele, embora a universalização da educação pública tenha sido um avanço importante, ela também trouxe para as salas de aula uma parcela significativa de alunos desinteressados, que enfrentam sérias dificuldades de compreensão dos conteúdos — inclusive o vocabulário mais básico.

O entrevistado relata que, *antes mesmo de iniciar a abordagem filosófica propriamente dita, sente a necessidade de explicar termos, contextos e até figuras de linguagem, como ironia e metáfora, que muitas vezes não são compreendidas pelos alunos.* Para ele, essa realidade exige que o ensino de filosofia comece em um nível bastante elementar. Por fim, criticou o despreparo de alguns docentes que atuam na área sem a devida formação ou mesmo sem o hábito de leitura, o que, em sua visão, compromete ainda mais o processo de ensino-aprendizagem.

Se compreendermos o analfabetismo funcional como a limitação da capacidade de interpretação de textos e realização de operações básicas, como as matemáticas, a fala do **P7** reforça ainda mais a importância da filosofia no ensino médio. A disciplina pode não apenas enfrentar essas dificuldades em sala de aula, mas também contribuir ativamente para a superação desses obstáculos, ao promover o desenvolvimento do pensamento crítico, do raciocínio lógico, da argumentação e da leitura reflexiva.

Dessa forma, *a prática filosófica pode auxiliar os estudantes a aprimorar suas habilidades cognitivas e, conseqüentemente, avançar em sua aprendizagem*, rompendo gradativamente com esse tipo de analfabetismo.

O **P8**, antes de responder diretamente sobre a importância da filosofia para os estudantes do ensino médio, fez um breve resgate histórico sobre a presença dessa disciplina na rede pública de ensino. Em sua percepção, a filosofia vem sendo historicamente marginalizada. Relatou que, durante as décadas de 1970 e 1980, a disciplina esteve ausente da grade curricular das escolas públicas. Segundo ele, o primeiro contato efetivo com a filosofia na escola ocorreu em 2006, quando a disciplina ainda era facultativa, conforme diretrizes estabelecidas durante o governo do presidente Fernando Henrique Cardoso.

A obrigatoriedade da filosofia no currículo do ensino médio, afirma, foi implementada apenas posteriormente, durante o governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva. Para este entrevistado, a ausência da filosofia no currículo escolar durante muitos anos esteve relacionada a motivações ideológicas e políticas. Segundo ele, o ensino da filosofia foi

deliberadamente suprimido com o objetivo de evitar que a população tivesse acesso a uma formação crítica, capaz de revelar e problematizar a realidade social.

Em sua perspectiva, os detentores do poder não demonstram interesse em promover esse tipo de aprendizagem, que pode despertar consciência e questionamento. Lecionando filosofia há muitos anos, o professor afirma que diversos alunos, ao longo de sua trajetória docente, relataram ter desenvolvido uma nova visão de mundo a partir do contato com a disciplina.

Essa percepção encontra respaldo em Gallo (2012), que afirma que *a presença da filosofia no ensino médio muitas vezes não é movida por um desejo genuíno de formação crítica, mas por interesses ideológicos e estratégias de controle*. De forma semelhante, Saviani (1990) argumenta que *a retirada da filosofia do currículo público brasileiro durante o regime militar visava manter os estudantes distantes de uma reflexão mais profunda sobre a sociedade*.

Marilena Chauí (2000) também denuncia os riscos de uma educação voltada apenas para a funcionalidade técnica e desprovida de uma dimensão crítica e emancipatória. Desse modo, a crítica do entrevistado sobre o desinteresse do poder instituído em relação ao pensamento filosófico dialoga diretamente com importantes pensadores da educação e da filosofia no Brasil.

O professor entrevistado criticou diretamente a postura do governo do Estado de São Paulo, afirmando que, mesmo após a realização de concurso público para professores de filosofia, muitos aprovados não foram convocados. Para ele, essa omissão evidencia uma estratégia velada de desvalorização e, possivelmente, de eliminação progressiva da disciplina do currículo escolar, afirma o **P8**.

Segundo seu ponto de vista, há um esforço sistemático por parte do poder público para *dificultar a permanência e consolidação da filosofia na escola pública*, o que, em sua leitura, aponta para uma tentativa de silenciamento de um saber que historicamente forma cidadãos críticos. Essa crítica encontra respaldo em reflexões de autores como Gallo (2012), que ressalta como *a filosofia é muitas vezes alvo de suspeita pelas instâncias de poder justamente por seu caráter potencialmente emancipador*.

Ao tratar da presença da filosofia na escola, o autor denuncia que a disciplina só é tolerada quando desprovida de sua força crítica, reduzida a um conteúdo enciclopédico ou doutrinário. Severino (2008) reforça essa ideia ao afirmar que *a filosofia é uma prática do*

pensamento que propõe a problematização das estruturas sociais, políticas e culturais vigentes — e, por isso, costuma ser marginalizada em contextos autoritários ou de gestão tecnocrática da educação.

Assim, a crítica do entrevistado sobre o descaso com a convocação dos novos professores revela não apenas uma queixa administrativa, mas um sintoma de um projeto educacional que desvaloriza o pensamento crítico e a formação integral do sujeito. Uma notícia publicada no site do governo paulista, em 22 de junho de 2022, reforça a preocupação expressa pelo entrevistado sobre a perda de espaço dos professores de filosofia nas escolas estaduais.

A reportagem anunciava que pedagogos poderiam assumir diferentes componentes curriculares no ensino médio da rede pública estadual de São Paulo. A justificativa apresentada pelas autoridades educacionais foi a alegada escassez de profissionais nas áreas específicas: segundo a nota, professores de geografia estariam migrando para ONGs ambientais e professores de matemática estariam preferindo atuar no mercado financeiro.

Com isso, a Secretaria da Educação afirmou que abriria a possibilidade de pedagogos, que já atuam de forma generalista no ensino fundamental I, assumirem também disciplinas especializadas no ensino médio. Essa medida, embora apresente-se como uma solução emergencial para a carência de profissionais, acende um alerta sobre a descaracterização da formação docente por área específica e a consequente desvalorização de saberes como a filosofia, que exigem uma formação crítica, conceitual e historicamente fundamentada.

Como observa Saviani (2013), a formação docente deve respeitar a especificidade de cada área do conhecimento, sob o risco de transformar o ensino em uma prática superficial e meramente operacional. Quando se permite que disciplinas como filosofia sejam lecionadas por profissionais sem a devida formação na área, não apenas se compromete a qualidade do ensino, mas também se sinaliza à comunidade escolar que esses saberes são dispensáveis ou de menor importância — o que aprofunda ainda mais o processo de marginalização da filosofia no currículo escolar.

Vale destacar que os cursos de pedagogia também preparam seus graduandos em disciplinas específicas. Por exemplo, no caso da Geografia, História e Arte, os licenciados em pedagogia estudam necessariamente “Didática e Metodologia do Ensino de Geografia”, “Arte e História”, além do conteúdo desses componentes curriculares para os estudantes até o 5º ano. Também compõe o seu currículo a disciplina de “História da Educação e Psicologia do Desenvolvimento e da

Aprendizagem”. Além disso, estão habilitados para lecionar Psicologia, Sociologia e Filosofia no ensino médio, além das disciplinas de EJA no ensino fundamental.⁹

O entrevistado **P8** retomou sua experiência em sala de aula, relatando os efeitos positivos que observou nos estudantes ao longo do tempo. Segundo ele, muitos alunos passaram a mudar sua visão de mundo após o contato com a disciplina de filosofia, demonstrando maior interesse pelos pensadores clássicos e contemporâneos, e passaram a frequentar com mais assiduidade a sala de leitura.

Destacou também que *alguns desses estudantes apresentaram um refinamento notável em seu pensamento e em sua postura crítica diante da realidade*. Ressaltou, no entanto, que essa transformação não se deu exclusivamente por meio da filosofia ou de sua atuação docente, mas foi resultado de um conjunto de influências, de outros professores e áreas do conhecimento, que contribuíram para que esses jovens dessem um salto qualitativo em sua formação intelectual e desenvolvessem uma visão social e política mais aguçada.

O professor de filosofia entrevistado, aqui denominado **P9**, relatou que, para atrair a atenção dos alunos e evidenciar a importância da disciplina, recorre a uma estratégia pedagógica que denomina de “*persona*”. Segundo ele, essa prática consiste em adotar em sala de aula a postura e o pensamento do filósofo ou da corrente filosófica estudada, evitando revelar sua própria opinião, religião ou visão política. Durante a aula, sua fala torna-se a “*voz do filósofo*”, o que, segundo ele, contribui para despertar o interesse e promover a reflexão nos estudantes, sem que a aula se transforme em um espaço de proselitismo ou julgamento pessoal.

A estratégia adotada pelo professor **P9** aproxima-se da perspectiva defendida por Lipman (1995), criador do programa “*Filosofia para Crianças*”, ao enfatizar a importância do professor como mediador do pensamento filosófico, e não como detentor da verdade. Ao assumir a “*persona*” dos filósofos, o docente cria um espaço dialógico onde as ideias são problematizadas a partir de diferentes perspectivas, promovendo o distanciamento necessário entre a opinião pessoal e a reflexão crítica.

Essa prática também ressoa com os princípios da pedagogia socrática, na qual o educador, *ao invés de impor respostas, instiga questionamentos e conduz os alunos a pensarem por si mesmos*. Como destaca Chauí (2000), *o ensino de filosofia deve provocar o*

9 <https://www.educacao.sp.gov.br/pedagogos-podem-assumir-aulas-na-rede-estadual-de-sao-paulo-neste-semester/> Acesso em: 12.04.2025.

“desconforto do pensamento”, estimulando o estudante a romper com o senso comum e desenvolver a autonomia intelectual.

Nesse sentido, a encenação de diferentes vozes filosóficas torna-se uma ferramenta potente para formar sujeitos reflexivos, críticos e conscientes da pluralidade de ideias presentes na história do pensamento.

A prática pedagógica do **P9** revela uma apropriação criativa de sua formação teatral como estratégia didática no ensino de filosofia. Ao encarnar os filósofos em sala de aula e responder como se fossem o próprio pensador, o professor transforma a aula em um espaço dramático de construção simbólica, criando uma experiência estética e reflexiva que facilita a aproximação dos alunos com conteúdos abstratos e, por vezes, complexos.

Essa abordagem encontra respaldo na pedagogia de Bertolt Brecht, que via no teatro uma forma de provocar o pensamento crítico ao romper com a passividade do espectador — neste caso, do estudante. Do ponto de vista da filosofia da educação, Paulo Freire (1996) *reforça que o educador deve dialogar com o educando, provocando a curiosidade e abrindo espaço para a construção coletiva do conhecimento.*

Ao valorizar as perguntas dos alunos e reconhecer nelas o início do verdadeiro aprendizado, o **P9** mostra que sua prática vai além da performance: *trata-se de uma didática que humaniza o ensino filosófico, tornando-o mais próximo, participativo e crítico.*

tanto o teatro quanto a filosofia representam os seres humanos ativamente envolvidos com e no mundo, e uma técnica básica que ambos empregam para esse fim é o diálogo. O diálogo é uma das ferramentas mais importantes do famoso método socrático de Platão e continua a ser um formato comum para apresentar argumentos filosóficos para o esclarecimento. (Krasner; Saltz, 2006, p. 3)

Essa fala do **P9** revela um traço recorrente entre os professores da rede pública: a exigência de lidar com múltiplos desafios sem o tempo necessário para planejamento pedagógico de qualidade. A constante chegada de temas novos pelo currículo paulista, somada às exigências burocráticas e administrativas da função docente, evidencia um sistema que nem sempre prioriza o tempo pedagógico do professor.

O professor aproveitou a questão sobre a importância da filosofia no ensino médio para externar um desabafo, que reflete a sensação de muitos docentes da área: o apagamento gradual da disciplina no currículo escolar. Segundo ele, o caderno do estudante — material impresso distribuído para os demais componentes curriculares — não contempla a filosofia,

enquanto os de história incluem alguns conteúdos que poderiam ser abordados nas aulas de filosofia.

Para o entrevistado, essa transferência sutil de conteúdos representa uma forma simbólica de *"morte lenta"* da filosofia, reforçada ainda mais pela redução da carga horária destinada à disciplina nas novas diretrizes do ensino médio. Esse movimento pode ser compreendido à luz do que chama Gallo (2012) de *"educação menor"* versus *"educação maior"*. A filosofia, por seu caráter crítico e emancipador, costuma ser vista como ameaça a uma lógica de ensino que privilegia disciplinas instrumentais, voltadas à produtividade e à técnica.

Sua exclusão gradual, ou sua diluição em outros conteúdos, denuncia um projeto educacional que tende a priorizar o desempenho mensurável em detrimento da formação crítica e ética do sujeito. Assim, o relato do professor torna-se não apenas um desabafo individual, mas um testemunho de um processo coletivo e político de desvalorização do ensino filosófico nas escolas públicas.

Para o entrevistado **P9**, *concentrar o ensino de filosofia apenas no primeiro ano do ensino médio compromete profundamente a qualidade da formação dos estudantes*. Em sua percepção, os conteúdos aparecem fragmentados, e os filósofos são muitas vezes reduzidos a figuras acessórias, utilizadas para justificar ideias de utilidade imediata, em vez de serem apresentados como pensadores complexos, capazes de problematizar profundamente a existência humana e a realidade social. Essa abordagem superficial, segundo ele, empobrece o ensino filosófico, transformando-o em uma colagem de conceitos descontextualizados.

Além disso, o professor critica o discurso oficial que promove a chamada *"pedagogia ativa"*, mas que na prática impõe um modelo conteudista e engessado, amarrado a roteiros rígidos e avaliações padronizadas. Em sua visão, *o verdadeiro ensino de filosofia exige tempo, continuidade e liberdade didática para dialogar com os estudantes, promovendo reflexão, escuta ativa e criticidade* — elementos que ficam comprometidos quando há pressão por resultados imediatos e por cumprimento de metas quantitativas.

Portanto, o **P9** alerta, durante a entrevista, que embora a filosofia seja essencial no ensino médio, ela vem gradativamente perdendo espaço para outros saberes e para professores que, muitas vezes, não são formados na área nem tinham, até pouco tempo, a intenção de lecionar essa disciplina.

Essa situação, segundo o entrevistado, compromete a qualidade do ensino filosófico e desvaloriza a especificidade do saber filosófico, tratando-o como algo acessório ou secundário. Além disso, *denuncia o engessamento do trabalho docente, imposto por um currículo extenso, condensado em apenas um ano de aula*. O entrevistado enfatiza que o verdadeiro sentido de sua prática docente — e, conseqüentemente, da relevância da filosofia no ensino médio — está nas interações significativas com os estudantes, especialmente nas rodas de conversa, e não na simples exposição de slides ou conteúdos previamente formatados.

Para ele, a liberdade de cátedra ainda permite aos professores criarem espaços de reflexão mais autênticos, onde é possível desenvolver o pensamento filosófico de forma crítica e dialógica. Recorda que, no início da reintrodução da filosofia no currículo, com o uso dos jornais pedagógicos, ainda havia certa flexibilidade temática que favorecia a adaptação à realidade dos alunos.

Contudo, observa que o cenário atual aponta para um crescente conteudismo, mesmo quando os temas são relevantes, indicando um direcionamento das aulas para atender às exigências das avaliações externas. Essa tendência, segundo o professor, compromete a essência do filosofar, ao priorizar a mensuração em detrimento da reflexão. Dessa forma, o **P9** também reconhece a importância da filosofia no ensino médio. Ressalta que consegue desenvolver uma prática pedagógica diferenciada, articulando seus conhecimentos filosóficos com sua formação em teatro, o que potencializa o engajamento dos estudantes.

No entanto, problematiza a limitação temporal imposta pela estrutura curricular, que dificulta o aprofundamento dos debates em sala de aula. Além disso, critica a extensão dos conteúdos previstos no Currículo Paulista e o conseqüente engessamento do trabalho docente, marcado pela necessidade de cumprimento de etapas e preparação dos alunos para avaliações padronizadas, cada vez mais recorrentes.

O **P10** inicia sua fala com uma crítica ao Currículo Paulista, destacando que o espaço destinado à filosofia tem sido progressivamente reduzido nos últimos anos. Lembra que, quando começou a lecionar essa disciplina em 1992 — logo após o período da ditadura militar, embora ainda não fosse obrigatória, havia maior carga horária do que se observa atualmente.

Apesar desse retrocesso, o entrevistado *acredita que ainda é possível despertar o senso crítico em parte dos estudantes*. Segundo ele, a filosofia proporciona aos adolescentes uma capacidade ampliada de reflexão crítica, o que, em sua experiência, contribui

significativamente para um melhor desempenho em avaliações como o ENEM, vestibulares e concursos públicos.

Portanto, para o **P10**, a filosofia contribui de maneira significativa para que o *estudante desenvolva uma leitura mais apurada da realidade*. Segundo o entrevistado, os alunos tornam-se inclusive mais disciplinados a partir do contato com os conteúdos filosóficos. Ressaltou ainda que, a cada ano, costuma ser procurado por algum ex-aluno que relata mudanças positivas em sua vida, atribuídas às reflexões e aprendizagens adquiridas durante as aulas de filosofia.

O entrevistado ressalta que, embora alguns alunos demonstrem interesse em estudar filosofia, muitos acabam desestimulados pela percepção de um mercado de trabalho limitado. Relatou, como exemplo, o caso de uma aluna que, no início do ano letivo, apenas dormia durante suas aulas. No entanto, ao longo do primeiro semestre, passou a participar ativamente, fazendo questionamentos, lendo por conta própria e compartilhando informações obtidas em suas leituras.

Após concluir o ensino médio, ela procurou o professor para registrar esse momento com uma foto, expressando o apreço pelo que aprendeu e reconhecendo a importância da disciplina em sua formação. Segundo o entrevistado, situações como essa se repetem a cada ano letivo, *evidenciando o amadurecimento dos estudantes e o surgimento de um genuíno apreço pela filosofia*.

É possível ler em Platão (2001, p. 85) um exemplo de quanto importante pode ser a filosofia para a mudança no comportamento:

eu fui mordido por algo mais doloroso e no ponto mais sensível do meu ser: o coração ou a alma – o nome pouco importa – pelos discursos filosóficos, de ação mais profunda do que a do veneno das víboras, quando atua na alma jovem e bem nascida e a levam a tudo dizer e realizar.

Schutz e Schwengber (2017, p. 162) dirão que, *não obstante, como explicita Platão, a saída da caverna é um caminho inóspito, um exercício de superação da doxa — o senso comum, a opinião não refletida*. Acrescentam ainda que, para Nietzsche, esse movimento equivale à solidão do pensador no alto de um cume isolado. Tal perspectiva evidencia que tanto Platão quanto Nietzsche reconhecem que a filosofia exige esforço, desconforto e, muitas vezes, isolamento. No entanto, trata-se de uma filosofia que resiste à facticidade e à ingenuidade — uma filosofia comprometida com a busca autêntica pela verdade e pelo sentido da existência.

A filosofia, portanto, nos convida a abandonar as certezas fáceis e a colocá-las constantemente em questão, buscando inquietações genuínas e motivações profundas para o estudo e a reflexão (Schutz; Schwengber, 2017, p. 162). Nessa perspectiva, é possível concluir que os dez professores entrevistados foram unânimes ao reconhecer a relevância da filosofia para os estudantes do ensino médio.

As falas revelaram múltiplos fatores que justificam a presença desse componente curricular, como a formação do pensamento crítico, a superação do senso comum, a ampliação da capacidade de leitura do mundo, da realidade e de si mesmo, *bem como o desenvolvimento de comportamentos éticos e atitudes mais reflexivas diante da vida*. Trata-se, portanto, de uma disciplina que, mesmo diante de adversidades, continua sendo essencial na formação integral dos jovens.

Este capítulo apresentou e analisou a percepção de professores de filosofia sobre a importância dessa disciplina no ensino médio. A partir das entrevistas realizadas, foi possível observar que, apesar dos inúmeros desafios enfrentados — como a redução da carga horária, a ausência de materiais específicos e a desvalorização curricular — os docentes demonstram forte compromisso com a formação crítica, ética e reflexiva dos estudantes.

Suas falas revelam que a filosofia, mesmo em um cenário adverso, continua sendo reconhecida como um saber fundamental para o desenvolvimento da autonomia intelectual, da consciência social e da capacidade de interpretação da realidade. O capítulo também dialogou com especialistas da área, como Gallo, Saviani, Escola, Velasco e Pagni, cujas contribuições teóricas reforçam a relevância da filosofia na educação básica como um instrumento de emancipação e humanização.

Diante da relevância atribuída pelos professores à filosofia no ensino médio, torna-se evidente o clamor pela valorização e permanência desse componente curricular na formação dos estudantes. No entanto, para além do espaço pedagógico e da atuação em sala de aula, emerge uma nova questão que se impõe com urgência: qual é o papel da filosofia no contexto histórico em que vivemos? Qual a importância da filosofia na contemporaneidade? Essas indagações, que ampliam o horizonte da discussão, serão aprofundadas no próximo capítulo.

CAPÍTULO IV – A FILOSOFIA E SEUS TEMAS DIANTE DOS DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS

“Ensinar inexiste sem aprender e vice-versa e foi aprendendo socialmente que, historicamente, mulheres e homens descobriram que era possível ensinar”
(Paulo Freire)

4.1) A filosofia na contemporaneidade

Na terceira questão apresentada aos professores de filosofia entrevistados nesta pesquisa acadêmica, indagou-se qual seria o tema filosófico de maior interesse pessoal e como eles percebem o papel da filosofia no contexto atual da história da humanidade. O objetivo dessas perguntas é compreender de que forma os docentes enxergam a filosofia para além do espaço escolar, adotando uma visão de mundo mais ampla do que a limitada ao trabalho pedagógico.

Ao questioná-los sobre o tema filosófico que mais os atrai, buscou-se também identificar a relevância que esse componente curricular assume em suas trajetórias pessoais, bem como conhecer suas concepções de mundo a partir dos referenciais teóricos com os quais se identificam na filosofia. As respostas dos professores, que serão analisadas na segunda parte deste capítulo, permitirão compreender melhor o conhecimento que estes sujeitos pesquisados possuem sobre a filosofia e de que forma ela contribui para a construção de sua concepção de mundo.

A partir desse entendimento, será possível refletir, na última questão formulada aos docentes, sobre a concepção de ser humano, uma vez que esta está intrinsecamente ligada à visão de mundo de cada indivíduo. Como afirma Freire (2011, p. 37), *“o homem está no mundo e com o mundo [...] isso o torna um ser capaz de relacionar-se, de sair de si, de projetar-se nos outros [...] pode distinguir órbitas existenciais distintas de si mesmo.”* Essa afirmação do filósofo e educador reforça a importância de, primeiramente, compreender a concepção de mundo alicerçada na filosofia, para, então, analisar de maneira mais precisa a visão antropológica dos educadores entrevistados.

A pertinência de se conhecer os temas preferidos pelos professores de filosofia entrevistados reside na relevância que esses temas têm para os docentes e na forma como

influenciam sua concepção de mundo. Tais assuntos podem atravessar toda a história da filosofia ou se relacionar com diferentes correntes e pensadores. É comum que autores utilizem os temas filosóficos como eixo estruturante para apresentar seus estudos.

Um exemplo disso é o livro *Filosofia: temas e percursos* (Figueiredo, org., 2016), amplamente utilizado por diversas redes de ensino e, em determinado momento, distribuído às escolas públicas do país pelo selo “*FTD Educação*”. A obra, elaborada em colaboração com outros estudiosos, organiza o estudo da filosofia a partir de temas centrais do pensamento filosófico.

Essas noções, como ficará claro ao se iniciar a leitura do livro, correspondem a conceitos fundamentais da filosofia. Cada par de noções funciona como uma chave de leitura para a abordagem dos principais problemas filosóficos, questões que ocuparam muitos pensadores ao longo de mais de dois mil anos de reflexão. (Figueiredo (org), 2016, p. 8)

Conhecer o tema filosófico que mais desperta o interesse de um professor não significa, necessariamente, que ele prefira determinado período ou corrente filosófica. Trata-se, antes, de identificar um olhar particular lançado sobre o conjunto da filosofia, voltado àquilo que, em um dado momento da vida, mais chama a atenção, mobiliza reflexões ou possui maior valor pessoal. A partir desse ponto, torna-se possível identificar os períodos históricos e os autores clássicos que também se dedicaram a esse tema, contribuindo com elementos que aprofundam sua compreensão.

Um exemplo de tema filosófico amplamente valorizado, e que favorece a interdisciplinaridade por também estar presente em outros componentes curriculares, é o conceito de cultura. Como afirmam Nicoletti e Nunes (s/d, p. 59), “*é ela que vai fornecer os elementos iniciais para o desenvolvimento da capacidade de discernir, de ler o mundo de forma consciente e contextualizada, para nele intervir como Homem.*”

A cultura, nesse sentido, tem sido objeto de reflexão filosófica desde Aristóteles até os pensadores contemporâneos, atravessando diferentes períodos e correntes ao longo da história da filosofia, sempre sob novas perspectivas e enfoques. Outras autoras que organizam sua obra a partir de temas filosóficos são Aranha e Martins (2009), no livro *Filosofando: introdução à Filosofia*. Já na introdução, elas afirmam que:

esta obra tem uma organização temática, abordagem que propicia tratar os assuntos de forma contextualizada, aproximando os conteúdos da realidade vivida por alunos e professores (...) não exclui a historicidade do estudo, por isso a história da filosofia é referencial constante.

De fato, cada unidade é apresentada dentro de um contexto e acompanhada de filósofos que dialogam com os temas trabalhados, evidenciando o entrelaçamento entre abordagem temática e perspectiva histórica. Aranha (2000, p. 122) *afirma que sempre privilegiou a abordagem temática*, devidamente ancorada na história do pensamento, por considerar que esse procedimento facilita a empatia com os alunos, uma vez que permite a discussão de assuntos que dizem respeito diretamente à sua realidade.

Tal perspectiva é corroborada pelas falas de alguns professores entrevistados no capítulo anterior, que destacaram a importância de trabalhar temas que estimulem a participação ativa dos estudantes, promovendo maior engajamento nas aulas de filosofia. O “Repositório CMSP” do currículo paulista, também trabalha a filosofia através de temas.

Essa questão não se apresenta de forma simples ou consensual. Existe um debate significativo no campo da didática da filosofia no ensino médio, que gira em torno da escolha entre diferentes métodos de ensino: a abordagem linear e histórica, a abordagem temática e a abordagem problematizadora.

Rodrigo (2009) evidencia que um dos aspectos mais polêmicos em relação aos conteúdos programáticos de Filosofia no Ensino Médio refere-se à sua relação com a história da Filosofia. O método mais comum de abordar esses conteúdos consiste em apresentar um desfile de filósofos e suas teorias, prescindindo, devido ao escasso tempo ou escassa formação, de um contato direto e específico com cada filósofo. Essa abordagem de conteúdos acaba, muitas vezes, por apresentar apenas os vários sistemas filosóficos de uma forma genérica, contemplando os diversos ismos (platonismo, aristotelismo etc.) tão frequentes nos manuais de Filosofia e também na estrutura de alguns livros didáticos. (Santos; Silva, 2018, p. 179)

Com base nas observações anteriores, é possível afirmar que os temas filosóficos são fundamentais para a análise e o ensino da filosofia, pois permitem superar uma linearidade estritamente cronológica entre os filósofos. Ao utilizar as ideias e as correntes filosóficas em torno de conteúdos significativos, tanto para a formação dos estudantes quanto dos professores, esses temas colaboram na construção de uma concepção de mundo e de ser humano.

a abordagem temática busca contribuir para que o ensino de Filosofia se torne mais vivo e eficaz, pois, encarando a Filosofia como processo, atribui-se ao aluno a construção do conhecimento filosófico mediado pelo professor através das várias temáticas” (Santos; Silva, 2018, p. 181).

Segundo Gallo (2012, p. 39–41), há múltiplas filosofias e variados estilos de filosofar, sendo necessário, portanto, posicionar-se dentro de uma determinada concepção de filosofia.

Especialista na abordagem conceitual, o autor afirma que os conceitos fornecem os parâmetros fundamentais para pensar a filosofia.

Parafraseando Savater (2001, p. 6), Gallo observa que se ensina filosofia — e também se aprende — por meio de grandes temas como a morte, a liberdade, o tempo, a beleza e a convivência, os quais devem ser tratados de forma problematizadora. Dessa forma, além do estudo da história da filosofia e da abordagem temática, a problematização aparece como outra via possível e relevante para o ensino filosófico.

Segundo Gallo (2012), *os conteúdos devem estar ancorados na experiência vivida pelos alunos*. Ao serem trazidos para a sala de aula, esses conteúdos tornam-se objeto de reflexão e exame crítico, sendo discutidos, confrontados por argumentos divergentes e ressignificados pelos próprios estudantes. Nesse sentido, parafraseando o pensamento de Ghedin (2009), pode-se afirmar que *os conteúdos constituem apenas a base concreta que sustenta o ato de filosofar*, funcionando como ponto de partida para a reflexão filosófica propriamente dita.

A linearidade histórica, a problematização e a abordagem temática na didática do ensino de Filosofia constituem questões relevantes que merecem a atenção dos pesquisadores da área. No entanto, para os propósitos deste trabalho acadêmico, interessa, sobretudo, identificar quais temas filosóficos são mais apreciados pelos professores e de que forma esses temas se articulam com suas concepções de mundo.

Essa questão revelou-se essencial nesta etapa da entrevista semiestruturada, pois permite compreender como os docentes de Filosofia percebem os grandes temas filosóficos, como os situam em sua prática pedagógica e, finalmente, como esses temas contribuem para o diálogo com os desafios da contemporaneidade. A mesma questão que investigou qual tema filosófico mais atrai cada entrevistado foi acompanhada de outra, voltada à compreensão do papel da Filosofia na contemporaneidade. A formulação conjunta dessas perguntas teve como objetivo destacar a relação entre o professor e sua concepção de mundo — não de um mundo abstrato, mas do mundo concreto e atual, no qual o educador constrói sua história, ensina e aprende, estabelece relações e busca compreender o ser humano.

Trata-se, portanto, de compreender como os temas filosóficos escolhidos se articulam com a realidade vivida e com os desafios presentes no exercício da docência e na própria existência cotidiana. Como introdução à questão da contemporaneidade — antes da análise

das respostas dos professores — é necessário refletir brevemente sobre o conceito e buscar uma definição que se mostre pertinente para esta pesquisa com docentes de filosofia.

Hennigen (2017, p. 191) aponta que a expressão “*contemporaneidade*” surge com frequência nas produções acadêmicas, especialmente nas ciências humanas e sociais, sendo utilizada para indicar que a pesquisa ou a reflexão trata de acontecimentos do tempo presente.

O termo refere-se, assim, às transformações em curso nas mais diversas esferas da vida social, conferindo ao tema um contorno dinâmico e complexo.

analistas da contemporaneidade começaram a lançar mão de conceitos – como o de pós-modernidade – para compreender nosso tempo, nossos modos de ser e estar no mundo, nossa possibilidade de produzir (algum) conhecimento. A crítica às metanarrativas, cada vez mais insuficientes para contemplar a pluralidade da experiência humana, é acompanhada pela ênfase na necessidade de pensar uma história não-linear, de contextualizar os fenômenos, de conceber a subjetivação como processual e aberta, de conceber o conhecimento como uma construção e não como uma verdade transcendental. (Hennigen, 2017, p. 206)

Dessa forma, a partir da definição apresentada, os termos *contemporaneidade* e *pós-modernidade* serão utilizados como sinônimos ao longo deste trabalho, referindo-se ao tempo presente e às constantes transformações que o caracterizam. Compreender como o professor de filosofia percebe a contribuição de sua disciplina para este momento histórico revela-se fundamental para acessar sua concepção de mundo e, conseqüentemente, sua visão sobre o ser humano.

Cruz (2010) apresenta, em seu artigo, uma relevante pesquisa sobre o conceito de pós-modernidade e os principais pensadores que o abordam. *Segundo o autor, essa expressão teve origem na Espanha, na década de 1930.* Foi Perry Anderson, em sua obra *As Origens da Pós-Modernidade* (1993), quem apontou Federico de Onís como o primeiro a utilizar tal termo. No entanto, conforme ainda ressalta Cruz, foi o filósofo francês Jean-François Lyotard quem popularizou o conceito, por meio de sua obra *A Condição Pós-Moderna* (1979). Nela, Lyotard afirma: “*nossa hipótese de trabalho é a de que o saber muda de estatuto ao mesmo tempo em que as sociedades entram na idade dita pós-moderna*” (Lyotard, 2009, p. 3).

Para Lipovetsky (2005), *a pós-modernidade é compreendida como uma continuação do processo moderno, ao mesmo tempo em que representa uma elevação exacerbada de seus ideais.* Por essa razão, o autor prefere utilizar o termo “*hipermodernidade*”, caracterizando-a como uma exacerbação dos valores modernos — uma cultura do excesso, em que o sujeito busca, de forma intensa, a satisfação de seus desejos.

Nessa mesma linha, Cruz (2010, p. 41) afirma que a sociedade contemporânea representa o estágio mais avançado da modernidade. Trata-se de uma sociedade marcada simultaneamente pelo excesso e pelo vazio, que promove novas formas de autonomia e liberdade, mas que também gera novos problemas, angústias e expectativas.

Entre as características mais evidentes desse cenário, destacam-se a fragmentação dos vínculos sociais e culturais, o consumismo, o hedonismo, o individualismo e a urgência de um novo paradigma social, diante da ruptura dos conceitos consolidados nos séculos anteriores. Para o filósofo Zygmunt Bauman¹⁰ (2001), que não utiliza o termo “pós-modernidade”, mas sim “modernidade líquida” — em referência à ideia de que os preceitos rígidos, sólidos e sedimentados da modernidade se dissolveram —, a sociedade de consumo “*não é nada além de uma sociedade do excesso e da fartura*” (p. 111).

Cruz (2010, p. 41) acrescenta que o que une os autores denominados pós-modernos é justamente a ênfase na mudança. Nesse sentido, Lyon (1998, p. 9) observa que “o conceito de pós-modernidade faz parte do pensamento social porque nos alerta para algumas mudanças sociais e culturais importantes que estão acontecendo neste final de século XX.”

São muitos os temas abordados pelos estudiosos da pós-modernidade. Segundo Ávila, Gomes e Valentim (2018, pp. 127–128), destacam-se quatro eixos principais:

- 1) o consumo permanece incentivado e torna-se um modo de vida, em que o ato de comprar adquire características ritualísticas, buscando a satisfação do ego, com bens cada vez mais efêmeros e descartáveis;
- 2) há uma preocupação crescente com a ecologia e a necessidade de alterar profundamente a relação com o meio ambiente. A questão ecológica ganha um *caráter interdisciplinar*, envolvendo as ciências sociais, as ciências naturais e a cultura;
- 3) a partir da Teoria Geral dos Sistemas (TGS), passou-se a questionar a divisão do conhecimento em disciplinas estanques, propondo uma visão integrada do saber, que compreende o todo sem ignorar suas partes;

10 Zygmunt Bauman (Polônia, 1925). Sociólogo, catedrático emérito de Sociologia nas Universidades de Leeds e Varsóvia, autor de diversos ensaios, entre os quais se encontram: *Globalização: as consequências humanas* (1999), *Vida para consumo: a transformação das pessoas em mercadoria* (2008), *Em busca da política* (2000), *Modernidade líquida* (2001), *Vidas desperdiçadas* (2005). Seus trabalhos contribuíram para a edificação de um complexo e completo instrumental conceitual em torno da sociedade moderna. Embora seja frequentemente mencionado como um pensador “pós-moderno”, seus livros não representam uma visão entusiasmada do pós-modernismo; aliás, ele se distancia da separação dicotômica modernidade versus pós-modernidade, argumentando que ambas as configurações coexistem como os lados de uma mesma moeda. Para dar conta desse fenômeno, cunhou os conceitos de “modernidade sólida” e “modernidade líquida”. (Porcheddu, 2009, s/p)

4) por fim, destaca-se que, apesar das mudanças culturais e sociais, não houve uma ruptura com o modo de produção capitalista.¹¹

Uma das principais constatações da pós-modernidade, que neste caso poderia confundir-se, ou fundir-se ao fenômeno da globalização, é o entendimento de que o Estado, antes estruturado a partir de um centro organizado, diluiu-se numa rede de interconexão, com novos atores, nem sempre facilmente identificada. Por outro lado, o próprio sistema social, característica da modernidade, apresenta-se descentralizado e desconectado com instituições puramente nacionais. Os novos movimentos sociais, transversais e introdutórios de novos temas, abordam novas questões não necessariamente ligadas a interesses circunscritos aos limites de um Estado nacional. As instituições políticas, por sua vez, constituídas ao longo dos séculos XVIII e XIX, como os parlamentos, sindicatos, partidos políticos, não conseguem mais atender as demandas de um mundo transformado, de uma sociedade multicultural, sem identidade de classe, sem um eixo que possa transformar seus movimentos em algo unificado, com desejos e expectativas de um conjunto harmônico. (Ramos, 2003, p. 190)

A pós-modernidade não é, portanto, um movimento coeso, harmônico ou que siga uma única linha de raciocínio. Assim como em outros períodos filosóficos, este tempo em que vivemos atualmente é marcado por diferentes pensamentos, conceitos e formas de compreender a verdade — se é que ainda se pode falar em “verdade” neste contexto histórico¹², onde todo dogmatismo é passível de contestação em nome da subjetividade.

Para Ávila, Gomes e Valentim (2018, p. 127), o paradigma pós-moderno traz aspectos que não podem ser ignorados, pois valorizam o indivíduo em sua singularidade e possibilitam dar voz a minorias¹³, como homossexuais, mulheres, negros, entre outros, que passam a conquistar espaço social. Por outro lado, essas mesmas minorias tornam-se também alvos potenciais do consumo, convertendo-se em nichos de mercado para o sistema capitalista.

11 A Teoria geral de sistemas tem por objetivo uma análise da natureza dos sistemas e da inter relação entre eles em diferentes espaços, assim como a inter relação de suas partes. Ela ainda analisa as leis fundamentais dos sistemas. A partir dos princípios de interação entre os sistemas e suas partes, podemos entender como ele é formado. (cf. <https://unicamp.br/fea/ortega/temas530/melissa.htm>. Acesso em: 25.04.2025)

12 A linguagem pós-moderna não acalenta palavras como realidade, verdade e certeza. Ela acolhe discursos, paradigmas e práticas sociais eventualmente universalizáveis com a comunicação. O relativismo está, portanto, excluído. A famosa tese de que a verdade é relativa não só pertence ao discurso da verdade, como também cria uma barreira de silêncio que caracteriza o imobilismo, a incomunicabilidade e os perigos sobejamente conhecidos do relativismo. Na pós-modernidade defende-se a mobilidade e a comunicabilidade dos discursos, o que é bem diferente de defender verdades relativas. (Abib, 2008, s/p)

13 Os movimentos sociais são prévios à pós-modernidade. O sentido especificamente pós-moderno desses movimentos é a constatação de que o Estado falhou na defesa dos direitos dos excluídos e que também não é competente para promover os direitos às diferenças. É nesse exato sentido que a política da alteridade na pós-modernidade é vontade de incluir e de se aventurar pelos universos desconhecidos que herdamos da modernidade, uma cultura que, com suas grandes narrativas sobre o sentido e o destino da história do homem, transformou a razão em opressão do outro e em preguiça de pensar radicalmente o diferente. O sentido pós-moderno dos movimentos sociais só vem refletir e fortalecer a ideia de que uma política pós-moderna da alteridade se apoia em solo propício para aguçá-la e fazer proliferar diferenças. (Abib, 2008, s/p)

Para Paz (1984, pp. 48-49), *na pós-modernidade, o ser humano corre à procura de si mesmo, seguindo o rastro de sua própria sombra*. Busca constantemente ir além, mesmo sem saber ao certo para onde está indo — e a esse movimento chama de progresso. Há um deslocamento da razão fundacional para a razão crítica, da primazia da identidade para a primazia da alteridade. Instala-se, portanto, a razão crítica, marcada pela ruptura contínua, pela valorização da diferença e pela presença significativa do outro.

Essa razão crítica abala crenças caras à modernidade, sinalizando a falência das metanarrativas e herdando um Estado refém do individualismo possessivo. A pós-modernidade é, assim, invadida por uma miríade de diferenças jamais vistas ou sequer imaginadas na modernidade.

A ética passa a se centrar numa política pós-moderna da alteridade, que retoma o individualismo humanista moderno e se solidariza com os movimentos sociais emergentes. Nesse contexto, os direitos humanos não são tomados como universais, mas como universalizáveis (Abib, 2008, s/p). Portanto, o ser humano pós-moderno encontra-se em um movimento constante de reconstrução. Ao mesmo tempo em que critica os fundamentos da modernidade clássica, permanece preso a alguns de seus elementos, incorporando novos aspectos e tentando ressignificar as relações sociais capitalistas.

Busca o reencontro com o outro, perdido em meio ao individualismo promovido por uma lógica capitalista e liberal. Não há uma linha contínua e única que defina os que aderem à pós-modernidade, tampouco se trata de uma corrente filosófica homogênea presente em todas as partes do mundo. Trata-se de um movimento fluido, que se constrói e reconstrói, na tentativa de dar sentido à vida e à convivência social em um mundo atravessado por desafios antigos e novos. Nesse contexto, torna-se fundamental compreender como o professor de filosofia se posiciona diante deste cenário: se participa ou não deste movimento e de que maneira essa realidade influencia sua concepção de mundo e de ser humano.

Reconhecendo a existência de tal pensamento, denominado por alguns autores como pós-modernidade, cabem algumas considerações sobre o tema. “*A postura pós-moderna caracteriza-se por rejeitar toda pretensão a um pensamento totalizante, às metanarrativas iluministas, aos referenciais universais, às transcendências e às essências*” (Severino, 2023, p. 10). Por esse mesmo motivo, torna-se inviável buscar, dentro desse modelo de pensamento, uma concepção de ser humano que seja universal. “*A consciência cogitante, impregnada pela*

racionalidade, é substituída pela categorização estabelecida pela linguagem e pelo discurso” (Habermas, 2004).

Essa pluralidade de concepções humanas no cenário pós-moderno coloca desafios concretos à prática docente em filosofia, especialmente no ensino médio, onde o professor atua como mediador entre tradições filosóficas históricas e os anseios de um estudante imerso numa cultura fragmentada, imediatista e marcada pela multiplicidade de identidades. A ausência de uma concepção unívoca de ser humano não elimina a necessidade de trabalhar criticamente essa temática em sala de aula; pelo contrário, exige do educador sensibilidade para acolher diferentes perspectivas e, ao mesmo tempo, oferecer ferramentas conceituais que possibilitem ao aluno refletir sobre si e seu contexto social.

Como aponta Ricoeur (1992),

é possível buscar um “núcleo ético-mítico” da identidade humana mesmo diante da pluralidade, assumindo a tarefa filosófica de interpretar narrativas e práticas culturais diversas, sem reduzir o sujeito a uma essência rígida ou descartá-lo como uma construção inteiramente volátil.

Nesse sentido, o professor de filosofia, ao invés de buscar respostas definitivas sobre o que é o ser humano, deve proporcionar um espaço de escuta e diálogo, em que os estudantes possam experimentar a si mesmos como sujeitos históricos, éticos e políticos em construção. Assim é possível abrir um debate mais amplo, solidificando a concepção de ser humano no espaço escolar, abrindo o leque para diferentes possibilidades e visão de mundo.

Pode-se dizer que, com a globalização e o avanço das novas tecnologias, o contato com outras culturas e realidades mundiais tornou-se significativamente mais fácil. Esse cenário contribui para a fragmentação dos discursos universalistas, resultando em outra característica pós-moderna: a pluralidade e o multiculturalismo, em detrimento dos esquemas universais modernos, considerados, nesse contexto, opressivos e monótonos (Henning, 2021, p. 69).

Segundo Weissmann (2018, s/p), a cultura vai se transformando em função dos movimentos da globalização, fazendo ruir a noção de uma cultura coerente e organizada com base em um território e em um povo específico. Para o autor, esse movimento multiculturalista pode ser associado à política norte-americana que, articulada à globalização, impõe uma definição de mundo a partir de um olhar capitalista e individualista de matriz estadunidense. Observa-se também outras culturas aos poucos ganhando espaço no cenário mundial, fomentando o processo multiculturalista.

Nesse processo, tendem a ser descartadas as particularidades nacionais e históricas de cada povo, em prol de uma padronização cultural que visa à construção de um mundo homogêneo, regido por uma perspectiva universalista.

[...] as identidades dos sujeitos formam-se agora nos processos Inter étnicos e internacionais, entre fluxos produzidos pelas tecnologias e as corporações multinacionais; intercâmbios financeiros globalizados, repertórios de imagens e informação criados para serem distribuídos a todo o planeta pelas indústrias culturais. Hoje imaginamos o que significa serem sujeitos não somente desde a cultura em que nascemos, mas, desde uma enorme variedade de repertórios simbólicos e modelos de comportamento. Podemos cruzá-los e combiná-los [...]. Os sujeitos vivem trajetórias variáveis, indecisas, modificadas uma e outra vez. Viver em trânsito, em escolhas que mudam e são inseguras, com remodelações constantes das pessoas e suas relações sociais, parece conduzir a uma construção mais radical [...]. As certezas das teorias sobre o indivíduo e a sociedade são postas entre sinais de pergunta pela recomposição das ordens socioculturais que alcançam a todos. (Canclini, 2004, p.161).

O movimento multiculturalista, sustentado pelos fundamentos da chamada pós-modernidade, “globaliza os lugares e obriga a um rearranjo de fronteiras. Com a reestruturação do espaço, cria-se uma nova geografia (econômica, política, etc.) da globalização e há a emergência de uma nova ‘família de lugares’” (Fernandes, 2005, p. 79). Weissmann (2018, s/p) complementa seu pensamento ao afirmar que o sujeito contemporâneo é concebido a partir de sua intersubjetividade — ou seja, como um sujeito que se constitui na relação com os outros, em um mundo intercultural e planetário, construindo-se dentro de sua cultura e de seu tempo histórico, como um sujeito “inter”. Compreender essa e outras concepções de sujeito alinhadas a contemporaneidade, torna-se essencial para os objetivos desta pesquisa, especialmente ao investigar a visão de mundo dos professores de filosofia.

Esse sujeito é constituído ao longo de um percurso vital, inserido em um mundo em constante transformação, marcado por deslocamentos e interações múltiplas. Esse contexto dinâmico dá origem ao que o autor denomina de *subjetividade contemporânea intercultural*. Nesse sentido, não se pode mais falar de uma concepção de ser humano fixa, como proposto pela tradição histórica da filosofia, mas sim de um ser humano em permanente processo de construção e reconstrução, influenciado por sua subjetividade e pelas múltiplas culturas e realidades que atravessam o cenário contemporâneo.

A chamada “questão de gênero” constitui um dos temas abordados dentro do discurso da contemporaneidade. Mendes e Fonseca (2020, pp. 84-85) abordam essa temática a partir de

uma perspectiva decolonial¹⁴, refletindo sobre os mecanismos de exclusão e desumanização presentes na construção da diferença colonial. Nessa abordagem, revelam como o discurso da emancipação, historicamente associado ao progresso, foi também responsável por séculos de dominação violenta sobre os povos colonizados.

a forma como compreendemos o gênero depende de como compreendemos a raça e a classe, e o contrário igualmente. Passa por pensar como “categorias de branquitude e negritude, masculinidade e feminilidade, trabalho e classe passaram a existir historicamente desde o início” [...], não para analisar como a raça afeta um grupo específico de mulheres, mas, para realizar análises que levem a sério a “colonialidade e o racismo – não mais como fenômeno, mas como episteme intrínseca a modernidade e seus projetos libertadores – e sua relação com a colonialidade de gênero”, abandonando a mulher universal vista sob um sistema único de opressão. (Espinosa, Miñoso, 2014, p. 12)

Pereira (2007, p. 463) afirma que muitas análises sobre gênero e violência de gênero, ainda que se pretendam objetivas e científicas, acabam caindo numa armadilha: ao se basearem em estruturas epistemológicas rígidas e disciplinares, terminam por reproduzir a perspectiva de um sujeito branco, masculino, heterossexual e pertencente às elites.

Nesse contexto, uma das contribuições da pós-modernidade ao debate de gênero é justamente a superação de visões filosóficas essencialistas e universalizantes, abrindo espaço para abordagens que reconhecem a pluralidade e a complexidade da experiência humana.

Neste sentido, “pensamento próprio” é sugestivo de um pensamento crítico diferente, que pretende marcar uma divergência como pensamento dominante universal (incluindo suas vertentes críticas, progressistas e de esquerda). Essa divergência não se destina a simplificar o pensamento indígena ou negro, ou relegá-lo à categoria ou estatuto de pensamento localizado, situado e culturalmente específico e concreto, isto é, como nada mais que conhecimento local entendido como mera experiência. Pelo contrário, é apresentar seu caráter político e decolonial, permitindo uma conexão entre os vários “pensamentos próprios como parte de um projeto mais amplo de pensamento crítico e ‘outros’ conhecimentos.” (Walsh, 2007, p.231).

A partir dos exemplos do multiculturalismo e da questão de gênero, fica claro que “o que domina o pensamento pós-moderno é a ênfase na natureza fragmentária do mercado e do conhecimento humano, e a impossibilidade de qualquer política emancipatória baseada em algum tipo de visão totalizante” (Wood, 1996, p. 124). Justamente pela subjetividade que marca este tempo e pelas constantes transformações em todos os aspectos da vida humana,

14 O termo decolonial deriva de uma perspectiva teórica que estes autores expressam, fazendo referência às possibilidades de um pensamento crítico a partir dos subalternizados pela modernidade capitalista e, na esteira dessa perspectiva, a tentativa de construção de um projeto teórico voltado para o repensamento crítico e transdisciplinar, caracterizando-se também como força política para se contrapor às tendências acadêmicas dominantes de perspectiva eurocêntrica de construção do conhecimento histórico e social. (Oliveira, 2010, p. 15-38)

torna-se fundamental verificar qual compreensão o professor de filosofia tem deste período histórico e como percebe a contribuição de sua disciplina para os debates contemporâneos.

Portanto, a partir de agora, serão analisadas as respostas dos dez entrevistados quanto ao tema que mais os atrai nos estudos filosóficos e a forma como compreendem a contribuição da filosofia para o período aqui denominado de contemporaneidade.

4.2) Diálogo com os entrevistados: temas filosóficos de maior interesse e a contribuição da filosofia na contemporaneidade

“As diferentes filosofias aparecem como diferentes lentes, cada uma delas nos mostrando diferentes facetas do mundo.”
(Sílvio Gallo)

Os professores de filosofia entrevistados nesta pesquisa acadêmica apresentaram os temas filosóficos que consideram mais relevantes para suas vidas pessoais e acadêmicas. Também refletiram sobre como a filosofia pode contribuir com a realidade atual, denominada aqui como contemporaneidade.

Após terem sido ouvidos sobre os motivos que os levaram a estudar filosofia e sobre a importância dessa disciplina no ensino médio, estas duas novas questões — relativas aos temas de maior interesse e ao papel da filosofia no presente contexto histórico — foram propostas como etapa anterior à indagação central desta pesquisa: a concepção de ser humano. A seguir, passam a ser analisadas as respostas referentes a essas duas questões.

O **P1**, ao ser questionado sobre o tema filosófico de maior interesse, respondeu: *“gosto de trabalhar o conceito da cidadania e da democracia para assegurar a cidadania.”* Para este entrevistado, é fundamental esclarecer aos alunos o que significa ocupar uma posição cidadã dentro da sociedade. Ao empregar a palavra *conceito* em vez de *tema*, sua resposta remete aos estudos de Gallo (2012), que aborda a noção de conceito no âmbito da investigação filosófica, destacando seu papel estruturante no pensamento crítico e na formação do sujeito.

Conceber a aula de filosofia como um diálogo, debate ou, ainda, como reflexão não garante sua especificidade, sua “identidade” filosófica. Falta algo. Falta justamente aquilo que Deleuze e Guattari vão identificar como o conceito, que é processo e produto ao mesmo tempo. (Gallo, 2012, p. 62)

Dessa forma, segundo Gallo (2012, p. 63), *“os conceitos são criados a partir de problemas, colocados sobre um plano de imanência (...), traçado pelo filósofo tendo como elementos o tempo e o lugar em que vive, suas leituras, suas afinidades e desavenças.”*

Quando o entrevistado afirma que o tema mais relevante a ser trabalhado com seus alunos é o conceito de cidadania, em busca da democracia, está, na verdade, se referindo a um debate amplo e à construção reflexiva de um problema específico, ancorado em sua realidade e em seu lugar de fala. Não se trata apenas de utilizar o termo cidadania, como aparece no repositório CMSP da educação paulista, mas de compreendê-lo como um conceito filosófico que exige conhecimento sobre seu desenvolvimento histórico, entendimento crítico e aplicação prática na vida dos estudantes.

O próprio Gallo (Gallo; Aspís, 2010, p. 92) aborda o conceito de cidadania ao questionar: *“qual o sentido de afirmarmos hoje a importância da filosofia para o exercício da cidadania? Para equacionar essa questão, será necessário discorrer em torno de nossa compreensão do mundo contemporâneo.”*

É interessante perceber como a fala do **P1** permite articular as duas partes da pergunta feita a ele: o conceito de cidadania, que é diverso, só adquire sentido pleno, na atualidade, quando relacionado à contemporaneidade. É dentro dessa realidade concreta que se torna necessário refletir sobre as possibilidades de construção da cidadania e o papel que a filosofia pode desempenhar nesse processo. Como visto anteriormente, vivemos em uma sociedade de controle, na qual mentes e corpos se tornam prisioneiros de um sistema quase invisível, que manipula as pessoas e as torna submissas às diversas frentes de poder.

É neste contexto da contemporaneidade que a filosofia pode emergir como instrumento de despertar para a cidadania. Mas o que seria, afinal, essa cidadania despertada pelo saber filosófico? *“Essa seria uma forma possível de ensaiar a tomada da palavra por aqueles que não a possuem, um ato de cidadania que resiste ao controle, que traça linhas de fuga, inventando saídas para essa situação”* (Gallo; Aspís, 2010, p. 104).

O pensar filosófico, essa outra forma de pensar o mundo e a si mesmo, essa outra prática, tão incomum hoje no varejo das ideias, das ações e nas relações do dia a dia prática tão pouco lucrativa. Uma prática muito pouco produtiva sob o ponto de vista do Mercado, mas uma possibilidade de produzir saídas. A saída dá-se a partir de um conceito que se cria. A saída em si é ação, é a prática de um conceito. E isso só a filosofia pode fazer. (Gallo, Aspís, 2010, p. 104)

Para os autores do excerto acima, a filosofia pode contribuir para a cidadania por meio do exercício de tomada da palavra por aqueles que estão excluídos do processo de administração social, instituindo, assim, um acontecimento político. A filosofia surge, portanto, como um ensaio de criação, uma invenção de saídas, um ato de resistência frente à sociedade do controle.

O entrevistado **P1** complementa sua resposta destacando a importância da filosofia para questionar as mudanças contemporâneas, suas causas e seus benefícios. Em suas palavras:

é necessário compreender que o ser humano é um sujeito histórico; ele precisa pensar, se relacionar e trabalhar o processo de interação e de valorização. É preciso compreender que é um ser social e que deve participar da sociedade de forma efetiva para provocar mudanças.

Mais uma vez, o tema e a importância da filosofia para a contemporaneidade se entrelaçam, formando praticamente uma única resposta. Para o entrevistado, o conceito de cidadania está intrinsecamente ligado à relevância da filosofia, pois é a partir do entendimento e da prática cidadã que os estudantes poderão integrar-se à sociedade e tornarem-se protagonistas de uma transformação que, parafraseando o pensamento de Gallo (2012), *pode provocar uma ruptura — ainda que local — com a sociedade do controle, a qual priva o cidadão do direito de pensar e agir livremente.*

O entrevistado **P2**, por sua vez, não apresenta um tema específico que goste de estudar. Em sua resposta, destaca a filosofia de Sócrates e, como contribuição da filosofia para a contemporaneidade, ressalta o estudo da história como forma de incentivar os estudantes a refletirem e analisarem suas próprias trajetórias de vida. De fato, Sócrates não representa apenas um tema isolado, mas simboliza um conjunto de ideias que agregaram valor fundamental à história da filosofia

Sócrates (469 a.C.-399 a.C.) – considerado um expoente da filosofia grega, a ponto de os filósofos anteriores receberem a alcunha de pré-socráticos e os posteriores de pós-socráticos. Figura enigmática, nada deixou escrito. Tudo o que sabemos a seu respeito vem de relatos de seus alunos e de adversários (cf. Marcondes, 2005, p. 44-48).

Vaz (2020, pp. 45-46) apresenta uma belíssima pesquisa sobre o pensamento socrático, especialmente no que diz respeito à sua antropologia:

1. Sócrates retoma o termo “alma” como princípio interior presente em cada ser humano. É na alma que se orienta a vida segundo o justo ou o injusto;
2. o filósofo pode ser considerado o fundador da filosofia moral e da antropologia filosófica;

3. entre as principais características da antropologia socrática, destacam-se:
- a) a teleologia do bem e do melhor como via de acesso para a compreensão do mundo e do homem, fundamento da natureza ética da *psyché* (finalismo moral);
 - b) a valorização ética do indivíduo (*“conhece-te a ti mesmo”*);
 - c) a primazia da faculdade intelectual no ser humano (*exaltação do homem como portador do logos*);
 - d) a fundamentação teórica da prática médica, que influenciou a medicina grega ao propor um tratamento empírico, anatômico e fisiológico do corpo humano, permitindo vislumbrar, nesse contexto, a origem da noção de “natureza humana”.

Sócrates (...) mestre de Platão, é um filósofo diferente de outros pensadores de sua época, tanto que inaugurou um outro tipo de reflexão, que se volta para o ser humano, e não centrado na natureza como propunha todos os seus antecessores. Procurava indagar com perguntas essenciais, buscando nada se afirmar e saber. Tanto que sua frase célebre é: só sei que nada sei. (Café; Simões, 2022, p. 70)

Portanto, pode-se dizer que, a partir de Sócrates, o entrevistado **P2** dispõe de um vasto leque de temas e conteúdos que pode apreciar e comunicar aos seus aprendizes. Se, de fato, há uma compreensão clara da filosofia socrática, esse professor de filosofia pode ampliar seus horizontes e apresentar temas como ética, moral, antropologia, entre outros, a partir daquele filósofo que mais aprecia dentro da história da filosofia.

E, ao mencionar a importância da história no estudo da contemporaneidade, como apontado pelo **P2**, a filosofia socrática se mostra um campo privilegiado para iniciar a reflexão sobre a história da filosofia e observar, ao longo de quase dois mil e quinhentos anos, a relevância contínua de Sócrates, o filósofo da maiêutica e do *“conhece-te a ti mesmo”*, para o pensamento filosófico ocidental.

Quanto ao **P3**, a exemplo do entrevistado anterior, também demonstra apreço pela filosofia de Sócrates, considerando-a o conteúdo que mais valoriza, tanto para si quanto para as aulas de filosofia. Afirma que, até hoje, se encanta com a metáfora da parteira, por seu significado ligado à busca do conhecimento. Em sua visão, *a filosofia é importante para a contemporaneidade porque o mundo está em constante transformação — e de forma cada vez mais acelerada*. A filosofia, nesse contexto, auxilia a pensar criticamente em meio a essa “selva de pedras” e a esse “mar de novos conhecimentos”.

O entrevistado menciona a inteligência artificial como um risco ao verdadeiro saber, apontando a *maiêutica* como uma possível resposta a esse desafio.

A minha arte obstétrica tem atribuições iguais às das parteiras, com a diferença de eu não partejar mulher, porém homens, e de acompanhar as almas, não os corpos, em seu trabalho de parto. Porém a grande superioridade da minha arte consiste na faculdade de conhecer de pronto se o que a alma dos jovens está na iminência de conceber é alguma quimera e falsidade ou fruto legítimo e verdadeiro (PLATÃO, Teeteto 150 b-c, p. 13)

Para um professor — de qualquer disciplina — já é importante ter clareza sobre o conceito de maiêutica e compreender seu papel como parteiro do conhecimento. Ainda mais relevante é esse entendimento para o professor de filosofia, que lida cotidianamente com o próprio conceito de saber e suas manifestações ao longo da história da filosofia e nas reflexões sobre diferentes conceitos.

Segundo Melo e Almeida (2020, p. 35-36), *a maiêutica socrática consiste, basicamente, em conduzir o interlocutor à produção de novos conceitos e ideias, a partir do abandono de tudo aquilo que se supõe saber*. Sócrates levava seus interlocutores a reconhecerem a própria ignorância e a compreenderem os limites do conhecimento.

Para o **P3**, que demonstra admiração pela maiêutica socrática, é possível perceber uma valorização do conhecimento verdadeiro. Nesse sentido, a filosofia revela-se especialmente relevante para o contexto atual. Em tempos de crise de paradigmas e relativização da verdade, o resgate do pensamento socrático mostra-se profundamente atual.

Sócrates travou inúmeros debates com os *sofistas*, e, conforme destacam Meireles e Paul (2018, p. 6), *“comprometido com o conhecimento verdadeiro, ele procura demonstrar, por meio da razão, que o discurso sofista é ilusório: à primeira vista, parece coerente, mas, após uma análise mais profunda, revela-se repleto de falhas e contradições.”*

Esse embate entre o saber filosófico e os falsos saberes também pode ser observado na contemporaneidade, inclusive quando esses saberes buscam, de maneira incoerente, refutar a própria ciência. Experimentamos isso na pandemia da covid-19, quando alguns interlocutores, principalmente da classe política, menosprezavam a vacina, o distanciamento social e apresentavam remédios que não tinham nenhum embasamento científico.

O **P4** não respondeu diretamente à questão sobre o tema filosófico que mais aprecia nem sobre a contribuição da filosofia para a contemporaneidade. Em vez disso, divagou sobre as dificuldades que enfrenta atualmente em sala de aula para lecionar este componente curricular. Relatou que, no início de sua carreira, costumava refletir sobre ideias abstratas, mas percebia que não conseguia alcançar seus alunos. Atualmente, busca trabalhar a filosofia

de forma mais concreta e tem notado maior disposição dos estudantes em participar das aulas. Para ele, *a filosofia pode, nos dias de hoje, auxiliar os jovens em todos os níveis de conhecimento.*

No entanto, relata enfrentar resistência especialmente com alunos que frequentam igrejas neopentecostais, pois sente que muitos deles demonstram desconfiança em relação ao conteúdo filosófico. Segundo sua percepção, é possível que esses estudantes estejam sendo previamente orientados por seus líderes religiosos a não dar atenção à filosofia. Outro ponto levantado por este entrevistado, refere-se a abordagem de determinados temas filosóficos em sala de aula. Em vez de destacar os temas que mais aprecia, como previa a pergunta inicial, ele comentou sobre aqueles que considera mais difíceis de tratar com os jovens.

Afirmou, por exemplo, que trabalhar a filosofia marxiana e apresentar a célebre frase de Marx — “*a religião é o ópio do povo*” — torna-se praticamente impossível no ambiente escolar. Segundo ele, há grande resistência por parte dos estudantes, sobretudo os vinculados a crenças religiosas, o que dificulta a abertura para esse tipo de reflexão filosófica.

Diante de tudo o que foi dito pelo entrevistado **P4** nesta terceira questão, observa-se uma lacuna que pode ser compreendida como uma contradição em seu pensamento — ou, ao menos, na forma como expressou sua resposta. Ele afirmou ter dificuldade em transmitir ideias abstratas aos alunos, ressaltando que estes demonstram maior interesse por abordagens práticas.

Por outro lado, relatou sentir dificuldade em tratar da filosofia marxiana, especialmente ao abordar a afirmação de que “a religião é o ópio do povo”. Ocorre que a filosofia de Marx é fundamentada justamente no materialismo histórico, ou seja, propõe-se a interpretar e transformar a realidade concreta a partir da prática social e histórica. Assim, paradoxalmente, o pensamento marxiano poderia ser um ponto de partida privilegiado para trabalhar o aspecto prático e contextual da filosofia, o que vai ao encontro do interesse que o próprio entrevistado atribui aos estudantes.

O materialismo, conforme concebido por Marx, refere-se aos indivíduos reais, com suas ações concretas e condições materiais de existência.

Marx estabelece como princípio fundamental de sua concepção teórica a determinação material da vida social. Assim, todos os processos econômicos, sociais, políticos e culturais constitutivos da realidade devem ser estudados, compreendidos e analisados à luz desse princípio.” (Martins, 2008, p. 39).

Dessa forma, parafraseando Duarte (2016, p. 99), *a concepção de mundo é constituída*

por conhecimentos e posicionamentos valorativos sobre a vida, a sociedade, a natureza das pessoas e as relações entre todos esses aspectos — ou seja, uma concepção enraizada na materialidade da existência, e não em um conjunto abstrato de ideias desvinculadas da realidade concreta.

Pode-se dizer portanto que Marx se mostra extremamente atual e pode contribuir significativamente com o trabalho do professor de filosofia ao explicar o mundo e as relações de poder nele existentes. Souza (2008, p. 16-17) destaca *a relevância de se recorrer ao pensamento marxiano para a compreensão do ser humano* — considerado o princípio e o fim da educação — e do capitalismo, sistema que coisifica e reduz o homem, tornando urgente sua superação. Para o autor, é fundamental que as obras clássicas retornem aos bancos escolares como instrumentos de apreensão das contradições sociais e da luta de classes. Ele aponta, ainda, que a decadência da sociedade pode ser percebida em todas as instituições e valores, inclusive na própria escola.

Ainda segundo Souza (2008, p. 17), o trabalho assalariado continua sendo a base de sustentação do capitalismo e, enquanto essa estrutura persistir, a teoria de Marx manterá sua relevância para a compreensão do mundo e da educação. Conforme aponta o autor, essa teoria apenas perderá sua validade — por sua própria natureza histórica — no momento em que o capitalismo for efetivamente superado.

Portanto, o **P4** pode, sim, abordar conteúdos concretos, inclusive o marxismo, como forma de contribuir com a formação de seus alunos e auxiliá-los em sua construção do conhecimento. A questão central que se coloca é de ordem didática, pois cabe ao professor saber como planejar e executar suas aulas, de modo a promover a participação ativa dos estudantes. Uma sugestão para isso é a pedagogia histórico-crítica, que, fundamentada no materialismo histórico e dialético, apresenta uma proposta didática própria, capaz de articular o conteúdo a ser trabalhado com uma metodologia eficaz e comprometida com a transformação da realidade.

É o ato de transmissão que se configura como unidade concreta do método pedagógico sintetizando o momento de socialização do saber escolar que precisa ser incorporado pelos alunos na educação escolar (instrumentalização), ao mesmo tempo possibilitando que cada aluno seja capaz de identificar os problemas centrais (problematização) existentes no conjunto das relações humanas (prática social como ponto de partida e de chegada), problemas estes que necessitam ser superados, o que por sua vez só é possível quando ocorre a efetiva assimilação e incorporação de tais instrumentos culturais promovendo mudanças qualitativas no modo e na forma de ser dos indivíduos (catarse). (Galvão; Lavoura; Martins, 2019, p. 143)

O que as autoras apresentam no excerto acima é um breve resumo da didática histórico-crítica, com seu movimento dialético, que parte da realidade histórica e material, contribuindo para que os estudantes problematizem sua realidade. Nesse processo, são instrumentalizados pelo educador nos pontos necessários à assimilação dos conhecimentos historicamente construídos e, por fim, desenvolvam uma nova postura diante da realidade social, podendo, assim, contribuir para sua transformação. É possível, portanto, ensinar filosofia de forma prática e concreta, utilizando o referencial teórico marxista. Nada de bordões marxistas, mas contextualizando a prática marxista em relação a vida social.

O P5 aprecia, para sua vida pessoal e profissional, os temas da filosofia relacionados a moral e a ética. São suas palavras: “*a moral e a ética são os valores que podem servir de base à sociedade.*” Assim, mais um entrevistado revela seu interesse e sua inquietação diante dos rumos que a sociedade vem tomando, acreditando que a filosofia — com séculos de estudo e aprofundamento sobre esses dois temas — pode contribuir, de forma concreta, para a construção de uma sociedade mais harmônica e igualitária.

Um dos conceitos mais complexos da história da filosofia é o de ética. Esta dificuldade aumenta quando se põe lado a lado, ética e moral. Muitos autores não fazem distinção entre os dois. No máximo, afirmam que o termo ética vem do grego (*ethos*) e o termo moral provém do latim (*mores*), o que não quer dizer muita coisa. A ética não pode estar distante da moral, mas elas têm suas especificidades. (Santos, 2021, s/p)

Santos (2021) busca, em Aristóteles, o sentido da palavra “*ética*”, remetendo à expressão “*ética das virtudes*”, na qual o ser humano procura aperfeiçoar-se continuamente em busca da felicidade. Já para o conceito de moral, encontra referência em Kant, cuja ética é conhecida como “*deontológica*” — baseada em princípios absolutos, que não mais se sustentam na ação virtuosa da filosofia grega, mas na disciplina racional que orienta a boa ação humana.

Santos (2021) define a ética como um conceito oriundo do mundo grego, que se refere à reflexão sobre a vida prática, ou seja, sobre a ação. A ação ética é resultado de uma escolha refletida, pensada e deliberada, que pressupõe uma justificativa racional. A moral, por sua vez, decorre de hábitos comuns adquiridos por meio da educação — inicialmente recebida dos pais, e, posteriormente, da escola, da vida profissional e da situação política na qual estamos inseridos, e que nos impõe determinados comportamentos sociais.

O autor conclui sua pesquisa sobre ética e moral afirmando que:

se a ética é a categoria vinculada ao existir, a moral é a do dever; no primeiro caso, temos uma reflexão que implica uma ação, que é individual; no segundo, uma norma,

que é universal e por isso uma preocupação coletiva; a ética lida com o indivíduo e a moral com as instituições (como o Estado, a religião, a sociedade organizada). Se a ética provoca nossas certezas imediatas, ela exige também uma discussão mais ampla, ancorada nos valores mais universais plasmados na moral. A ética é uma interrogação e julgamento sobre a qualidade de nossas ações e por isso há nela o espaço para a dúvida, a hesitação, a incerteza, a interpelação. A moral impõe modelos de ação segundo a lei, e a ética propõe formas de ação segundo nossos valores. Sob o manto delas, cada um decide a melhor forma de agir. Fora delas, só há espaço para a barbárie. (Santos, 2021, s/p)

Dessa forma, o entrevistado **P5** acredita que esses elementos da filosofia permanecem atuais e relevantes nas reflexões da contemporaneidade, podendo fortalecer as relações sociais e tornar o mundo — nossa casa comum — um lugar mais habitável para as pessoas deste século. Assim, os temas que mais aprecia coincidem com os conceitos que evidenciam como a filosofia continua sendo indispensável, oferecendo uma reflexão essencial em tempos marcados pela relativização dos valores e pela constante problematização do conceito de verdade.

O **P6** também demonstra apreço pelo tema da ética, descrevendo-o como uma paixão pessoal e um conteúdo que sempre lhe despertou interesse nos estudos filosóficos. No entanto, destaca que o tema que mais aprecia e considera relevante para os alunos é o existencialismo, associando essa preferência à problemática da contemporaneidade. Acredita que os filósofos do período existencialista têm muito a contribuir com os desafios atuais e observa que os estudantes demonstram grande interesse quando esse tema é abordado em sala de aula.

Segundo o estudo de Lisboa (2016, p. 255), *o existencialismo é uma filosofia que também se expressa por meio dos dramas reais da vida humana, refletidos nas trajetórias pessoais de seus autores e em suas produções escritas*. Esta corrente filosófica ultrapassa os limites da filosofia acadêmica, alcançando a literatura como meio de tocar a complexidade da existência humana. Entre os temas explorados, destaca-se o apelo ao resgate da experiência existencial, por meio da linguagem literária, o que permitiu atingir não apenas os intelectuais, mas também as pessoas comuns. *“Desde o existencialismo, surgiram uma infinidade de premissas ou teorias, sendo que o homem existencialista tem um olhar desencantado do mundo, além de estar desencantado de si mesmo.”* (Lisboa 2016, p. 255)

Lisboa afirma que (2016, p. 256), *“a consciência do próprio existir ocupa o centro da filosofia existencialista”*. A partir dessa consciência, o ser humano não se vê apenas como um produto das circunstâncias, mas como autor e protagonista de sua própria história. Isso exige uma ruptura com o imobilismo e uma retomada radical da responsabilidade por seus próprios atos, entendidos como fruto de escolhas pessoais. *No existencialismo, não há espaço para o*

acaso: a escolha é um elemento essencial do existir — mesmo quando se escolhe não escolher e se adota uma postura de indiferença.

Aqui temos alguns dos principais representantes dessa postura existencialista, a saber o que muitos historiadores consideram como o fundador do existencialismo, que é Kierkegaard (1813 – 1855); já entrando no século XX temos Heidegger (1889 – 1971) e logo temos Sartre (1905 – 1980). Além desses elencados aqui, obviamente existem outros pensadores que também navegaram pelos mares do existencialismo, como Dostoyevsky (1821 – 1881), Kafka (1884 – 1924) e Camus (1913 – 1960), apesar de suas diferenças (Colette, 2009).

A filosofia kierkegaardiana antecipa e delinea elementos que influenciaram profundamente os demais pensadores existencialistas. Não se trata de uma doutrina sistematizada ou de um pensamento linear, mas de uma construção filosófica marcada pela reflexão sobre a existência concreta do ser humano e sua relação com a realidade.

Kierkegaard é um dos filósofos que mais exemplarmente correspondeu a semelhante descrição. Pensador solitário, suas desventuras pessoais, o ambiente em que se formou, de rigoroso puritanismo luterano, exerceram influência determinante em sua filosofia, mera tentativa, segundo alguns, de explicar seus infortúnios, as relações conflituosas com o pai e a noiva, protagonistas de acontecimentos cruciais de sua existência (Penha, 2001, p. 13-14).

Outro importante filósofo existencialista é Martin Heidegger, cujas reflexões se relacionam profundamente com a condição da existência humana. Entre os conceitos centrais de sua filosofia estão a culpa e a angústia, que ajudam a caracterizar o ser humano como um ser-no-mundo, isto é, um ente lançado no mundo que deve constantemente reafirmar e edificar a si mesmo ao longo de sua existência.

Para Heidegger, existir é um imperativo inescapável — o ser humano não tem escolha a não ser ser, já que apenas a morte o liberta dessa tarefa. A culpa, nesse contexto, é uma determinação ontológica do *existencial da faticidade* (*ser-aí-fático*) e expressa o fato de que o homem está lançado no mundo e inevitavelmente envolvido com ele. Já a angústia é a determinação ontológica do *existencial da disposição* (*Befindlichkeit*): ela revela o ser humano como abertura, como aquele que, ao se angustiar, é arrancado da superficialidade do cotidiano e colocado diante da possibilidade de assumir sua existência de forma autêntica (própria) ou inautêntica (imprópria).

Portanto, faz sentido a articulação feita pelo entrevistado **P6** ao relacionar o existencialismo, como tema filosófico, ao papel da filosofia na contemporaneidade. Essa conexão se revelou especialmente significativa durante a pandemia da covid-19 e permanece

atual diante dos conflitos armados que é sempre uma real ameaça global, além da crescente crise climática.

A contemporaneidade impõe, assim, o desafio de refletir sobre a existência humana e encontrar sentido para a vida em um mundo marcado pela incerteza e pela instabilidade. Além disso, este período histórico tem despertado debates fundamentais sobre a convivência social, como as discussões acerca do feminismo, do racismo e da homofobia — questões que, embora pareçam estar presentes mais no campo da política e dos direitos humanos, mas que possuem profundas raízes existenciais.

Os filósofos existencialistas, tanto do passado quanto os contemporâneos, podem oferecer subsídios teóricos valiosos para enfrentar esses dilemas e pensar a condição humana em sua complexidade.

O que defendo como professor de Filosofia, e que me faz estudar e pesquisar cada vez mais é que por meio dessa estruturação de saberes que consiga, de certo modo, fazer com que os meus alunos entendam e compreendam a relevância de sua posição diante da vida, diante dos outros e do mundo. Não quero que pensem como eu penso, mas que pensem e se posicionem com propriedade ao debaterem acerca de qualquer assunto, situação ou problema. (Massoco, 2021, p. 117)

Dessa forma, pode-se concluir que as questões existenciais formuladas no período conhecido como existencialismo continuam atuais no contexto denominado, por muitos, de contemporaneidade. Assim sendo, a filosofia pode oferecer contribuições significativas para este momento histórico, especialmente por meio de suas reflexões sobre o ser humano, o sentido da vida e a própria condição da humanidade. Ao lançar luz sobre os dilemas da existência, a filosofia auxilia o indivíduo na tarefa de compreender sua realidade, enfrentando as angústias de um tempo marcado por crises diversas e, ao mesmo tempo, vislumbrando — nas entrelinhas do drama existencial — possíveis sinais de esperança.

O **P7** traçou um panorama dos grandes nomes da história da filosofia, destacando pensadores que aprecia estudar e discutir com seus alunos. Deu especial ênfase ao pensamento de Platão, que serviu de base para sua pesquisa de mestrado. Segundo o professor,

volta e meia Platão aparece nos conteúdos. É um filósofo essencial. Toda filosofia ocidental é um rodapé da filosofia de Platão. Não chega a tanto, mas não é um exagero tão grande assim.

A declaração evidencia a admiração profunda do entrevistado pela filosofia platônica, revelando sua relevância teórica e afetiva em sua trajetória docente.

A filosofia de Platão surge após a morte de seu mestre, Sócrates em 399 a. C., a totalidade de sua obra começa a partir daí. Entre os vários discípulos de Sócrates,

certamente ele é o mais destacado, acabando por ser o fundador da Academia, sua escola filosófica em Atenas em 387 a. C. A morte de Sócrates acabou constituindo o ponto de ignição da filosofia platônica que analisaria todas as questões fundamentais tais como moralidade, humanidade, vida, justiça, felicidade, política e outras. (Correia, 2017, p. 4)

É importante salientar que muito do que se conhece sobre Sócrates foi transmitido por meio dos escritos de Platão. Entre ambos, há uma notória aproximação, especialmente no campo da antropologia filosófica e da concepção de ser humano que legaram à história da filosofia.

Contudo, é inegável que Platão também apresenta particularidades, perceptíveis em seus diálogos, que em alguns momentos revelam distanciamentos do pensamento socrático. Segundo Dalgallarrondo (2013, p. 78), Platão herda de Sócrates a noção de *psyché* e a ideia do homem interior. Ele se torna, assim, um representante exemplar da visão dualista do ser humano (*soma-psyché*), concebendo-o como uma entidade composta: de um lado, o corpo (*soma*), material e perecível; de outro, a alma (*psyché*), imaterial e eterna.

Para Vaz (2020, p. 46), *“a influência do platonismo é, provavelmente, a mais poderosa que se exerceu sobre a concepção clássica do homem, e até hoje a imagem do homem em nossa civilização mostra indelévels traços platônicos.”* A justificativa dessa afirmação reside no fato de que, na antropologia de Platão, encontram-se sintetizadas diversas tradições fundamentais: a tradição pré-socrática, que relaciona o ser humano ao cosmos; a tradição sofística, que o concebe como um ser de cultura voltado para a vida política; e o pensamento socrático, centrado no homem interior e na alma. Dessa forma, a antropologia platônica promove uma unidade e conciliação entre esses aspectos, contribuindo decisivamente para a construção de uma concepção de ser humano que incorpora os principais temas da reflexão filosófica sobre a humanidade até então desenvolvidos.

Sobre a contemporaneidade, o entrevistado mencionou alguns filósofos da Escola de Frankfurt como importantes para o diálogo entre a filosofia e a sociedade atual, destacando Benjamin, Adorno e Habermas. Ressaltou, no entanto, que os conteúdos desses pensadores são de difícil abordagem com os adolescentes. Também fez referência à pedagogia histórico-crítica, já discutida anteriormente nesta tese. Ao se referir a Marx, principal referencial teórico desta abordagem pedagógica, afirmou: *“as previsões de Marx não se concretizaram por completo. Talvez tenhamos que abandonar algumas ilusões, como a ditadura do proletariado, mas é uma teoria que interessa e que é importante.”*

a educação na sociedade contemporânea, por meio dos textos produzidos pelos escritores da Teoria Crítica, pode redirecionar trajetórias, embora nada fáceis de análise e prática, pela humanidade, para que sejam concretizados os desejos de todos de uma sociedade justa e democrática. O primeiro passo é compreender que esses autores podem contribuir para a escola contemporânea, através dos textos. Posteriormente, abrir espaços para debates em espaços escolares e não escolares. Por último, colocar em prática todas as aprendizagens e acompanhar as mudanças na escola contemporânea. (Avelino; Rapozo, 2020, p. 58)

Os autores mencionados no excerto anterior reforçam o pensamento do **P7** ao apontarem a possibilidade de a teoria crítica e a Escola de Frankfurt contribuírem significativamente para o pensamento filosófico na contemporaneidade. Suas obras podem ser ressignificadas no contexto atual, participando dos debates em torno da construção de uma sociedade mais justa e democrática. *Temas centrais do século XX, como poder, cultura e sociedade, permanecem relevantes, agora intensificados pelas transformações tecnológicas do século XXI.* Tais questões continuam sendo objeto de profundas reflexões, demonstrando a atualidade e a força dos pensamentos desenvolvidos por esses importantes filósofos em seu tempo.

a relevância desses pensamentos permanece atual, especialmente em um contexto onde as questões de autoritarismo, desigualdade e alienação cultural continuam a ser debatidas. A Teoria Crítica oferece ferramentas analíticas para entender as complexidades da sociedade contemporânea, incentivando uma reflexão profunda sobre as estruturas de poder e as possibilidades de emancipação. (Seno, 2024, s/p)

Dando continuidade à análise dos resultados das entrevistas sobre os temas preferidos e a importância da filosofia para a contemporaneidade, apresentamos as considerações do entrevistado **P8**. Ele inicia mencionando seu apreço por temas ligados à mitologia grega, Sócrates e Platão. Ao descrever a filosofia platônica, contudo, não distingue com clareza o pensamento de Sócrates daquele de Platão, o que se evidencia em sua fala:

Platão era um homem que conseguia arrastar multidão, arrastar a juventude e ficava descalço em praça pública palestrando sobre o mundo, as pessoas, sobre o conhece-te a ti mesmo. Ele tinha esse diálogo de comover as pessoas.

Nota-se, portanto, certa fusão entre as figuras dos dois filósofos, o que revela uma percepção mais simbólica e integrada da tradição clássica, em que o legado de Sócrates se mistura com a produção escrita de seu discípulo. Em outro momento da entrevista, o **P8** menciona as frases “*conhece-te a ti mesmo*” e “*só sei que nada sei*” como sendo de Platão, e acrescenta: “*é um momento de pensar na gente, na vida, de questionar se se conhece a si mesmo.*” Nota-se aqui, novamente, a fusão entre Sócrates e Platão, comum no imaginário

popular, visto que ambas as expressões são atribuídas a Sócrates e chegaram até nós por meio das obras platônicas.

A referência ao autoconhecimento remete a um dos pilares da filosofia socrática e, como destaca Mostoni (2006, p. 51), em sua dissertação sobre o tema “*conhece-te a ti mesmo*”, com foco na arte, “*reconhece-se em todo o pensamento moderno, e especialmente no âmbito acadêmico, a herança socrática da confiança na razão como instrumento de conhecimento e de modificação.*” Assim, o entrevistado revela sensibilidade ao legado do pensamento clássico, mesmo que de maneira não estritamente técnica.

O entrevistado recorre ao seu apreço pela tradição socrático-platônica — sobretudo às ideias de diálogo e autoconhecimento — como estratégia para aproximar-se dos alunos e de si mesmo, articulando a formação acadêmica à realidade contemporânea e, assim, oferecendo uma contribuição significativa por meio de suas aulas. A permanência desse referencial demonstra que a filosofia grega continua atual e relevante para os desafios do mundo em que vivemos.

A filosofia de Sócrates e Platão, dois dos mais importantes pensadores da Grécia Antiga, continua tendo grande relevância na contemporaneidade, especialmente em um momento em que se faz necessário resgatar o valor da verdade, da reflexão crítica e da própria humanidade. Por meio da *maiêutica*, Sócrates permanece atual ao incentivar a busca pelo conhecimento e pela verdade, promovendo o despertar da autonomia e da liberdade intelectual. Já Platão, com o mito da caverna, continua inspirando os jovens estudantes a saírem da escuridão das ilusões, das mentiras e dos enganos, em direção à luz do conhecimento e da verdade.

Este método, essencialmente dialógico, permanece válido até os dias de hoje para filósofos e educadores, os quais apostam que, somente a partir de uma perspectiva dialógica, chegar-se-á a um consenso, elemento indispensável à consolidação tanto do pensamento filosófico em geral quanto da prática educacional em particular, motivo pelo qual este texto advoga a importância do conhecimento do pensamento socrático como fundamento filosófico para a formação do educador. (Ferreira; Ferreira; Batista, 2010 p. 51)

O entrevistado **P8** concluiu sua resposta à terceira questão afirmando:

estamos em constante mudança, em constante transformação. O mundo é cheio de tecnologias, mudanças, notícias... esse é o verdadeiro mundo de Platão. Quem diz que sabe tudo, não sabe nada, e quem acha que não sabe nada, sabe tudo. A filosofia, quando expressa uma frase, faz a pessoa entrar em conflito consigo mesma, ajuda a pensar, a refletir, e a própria vida acaba perguntando: quem é você? Há um momento em que a vida nos confronta, nos empareda, e nos obriga a pensar sobre nosso eu. A filosofia promove essa busca ativa do sujeito por si mesmo.

É interessante observar que o educador utiliza a expressão “busca ativa” — muito recorrente no contexto educacional pós-pandemia da covid-19 — para se referir, não a um procedimento institucional de resgate de alunos, mas a uma necessidade humana de reencontro com a própria humanidade. Nesse sentido, atribui à filosofia o papel de catalisadora dessa busca. No caso deste entrevistado, tal possibilidade se realiza especialmente por meio do pensamento da filosofia grega antiga, vertente que mais aprecia. Para ele, a filosofia pode contribuir significativamente com a contemporaneidade, sobretudo ao possibilitar que o ser humano se reencontre consigo mesmo e descubra, em si, o caminho para a verdade.

O professor de filosofia entrevistado **P9** afirmou que seus temas preferidos na filosofia são ética e política. Relatou que aprecia trabalhar assuntos vinculados à vida dos jovens, buscando aproximar os conteúdos filosóficos de suas realidades. Já ministrou palestras sobre “juventude e futuro”, articulando essa temática com questões éticas e psicológicas.

Sua prática pedagógica parte do contexto juvenil, abordando aspectos como características, comportamentos, escolhas de vida, liberdade, valorização da existência, religião, modernidade e pós-modernidade, tecnociência, engenharia genética, bioética, aborto, pena de morte, clonagem, eutanásia e alteração genética. Além disso, procura relacionar esses temas com a filosofia da educação, por considerar que tais discussões provocam reflexões significativas nos adolescentes.

Observou, no entanto, que evita trabalhar o tema da metafísica em sala de aula, embora o estude com frequência em sua formação pessoal. São palavras do entrevistado:

só há filosofia porque há crise. Ela surge quando uma determinada concepção de mundo, que antes era estruturada, cria um hiato de sentido. A filosofia surge num momento de ruptura, quando a mitologia não dava conta das questões que eram suscitadas. A filosofia surge para dialogar com aquilo que não é suficiente. Por essa carência de uma orientação mais segura, é aí que a filosofia deve ser praticada.

Dessa forma, o **P9** responde à questão da importância da filosofia na contemporaneidade:

Justamente quando parece que ela poderia ser descartada, diante dos avanços tecnológicos e do excesso de informação, é nesse momento que a filosofia encontra seu espaço legítimo: para dialogar com a sociedade e seus conflitos, oferecendo reflexão crítica e sentido diante das incertezas do mundo atual.

Para este entrevistado, nunca se falou tanto de filosofia como nos dias atuais. Segundo ele, isso se deve, em grande parte, a filósofos como Pondé, Cortella, entre outros, que não têm

receio de ocupar espaços na grande mídia e nas redes sociais para divulgar o pensamento filosófico. Em suas palavras: *“A filosofia virou um conteúdo pop. O Cortella vai ao programa de televisão ‘Domingão do Huck’ comentar a etimologia de palavras, o Carnal vai ao programa ‘Saia Justa’ debater temas sobre a mulher e a história.”* O entrevistado disse temer que essa popularização acabe por banalizar a atividade filosófica, mas acrescenta:

Estamos numa sociedade em que todo mundo precisa falar e comentar alguma coisa. A filosofia exige cautela e tempo para maturação. Ainda não sei se isso é bom ou ruim. A filosofia se tornou popular, mas, de certa forma, isso pode transmitir uma imagem equivocada da filosofia — não como investigação, mas como fornecedora de respostas prontas. Ao ir para as redes sociais, a filosofia torna-se apenas mais uma voz, e não é possível saber se será tão eficaz quanto nos tempos em que os debates eram contínuos e retomados com profundidade.

O professor de filosofia **P9** conclui dizendo:

A sociedade midiática é veloz, e as questões acabam ficando vagas. É o mundo em que vivemos. Não sabemos se, caso os filósofos não aprendam a surfar no mundo digital, a filosofia conseguirá sobreviver. Os discursos são múltiplos, e as verdades dependem de performances. A filosofia tem o desafio de, no meio do caos, trazer o cosmos — tentar traçar alguns fios condutores para alguns caminhos. É um desafio. Não se sabe se haverá vitória. A sala de aula ainda é um espaço onde isso pode ser encontrado.

Ou seja, a partir do pensamento do **P9** pode-se concluir que se utilizarmos como analogia o conceito de marketing, a filosofia possui um excelente “produto”, mas precisa aprender a comunicá-lo, buscando ser uma voz persistente na valorização do debate, da reflexão e da racionalização da vida em sociedade, bem como da ética em sua relação com conceitos como a política.

É interessante observar que o entrevistado afirma utilizar diversos temas em seu trabalho pedagógico com os alunos. Dessa forma, ele se distancia dos conteúdos prescritos pelo currículo paulista e opta por abordar assuntos que considera relevantes para os adolescentes, com o objetivo de engajá-los nas aulas e auxiliá-los a encontrar respostas para questões do cotidiano. Retomando o tema da ética e o papel da filosofia na contemporaneidade, especialmente no uso das mídias para dialogar com o mundo atual, pode-se afirmar que há uma relação estreita entre a ética e as tecnologias da comunicação no campo filosófico.

Nesse sentido, o tema preferido do entrevistado e sua visão sobre a função da filosofia na atualidade se entrelaçam, revelando uma perspectiva em que a reflexão ética ganha ainda mais relevância diante dos desafios e possibilidades trazidos pela era digital. Esse tema, ética

e tecnologia, é abordado também pelo material disponibilizado aos professores no repositório CMSP, em uma das aulas de filosofia do 4º bimestre do 1º ano do ensino médio.

(...) aspecto significativo é quanto ao compromisso de uma melhor formação de nossas crianças e jovens. Submetidos ao consumo de programas e informações que difundem o consumismo e a competitividade como valores fundamentais da vida humana, provavelmente não terão a oportunidade de conhecer valores referentes à formação humana que levem em consideração o companheirismo, a solidariedade e os valores morais ligados ao bem estar humano.(Busato, 2001, p. 34)

Portanto, a filosofia, com seu estudo milenar da ética, exerce um papel fundamental no diálogo com as mídias e também no interior delas, contribuindo para que a sociedade não perca o sentido da própria existência humana, bem como os valores que sustentam a vida, tanto em sua dimensão subjetiva quanto coletiva. “A tecnologia não é apenas um meio de comunicação, mas o próprio palco em que se constrói o que é ser criança, adolescente ou adulto” (Repositório CMSP, filosofia), ou seja, ser humano em toda sua completude.

O **P10**, último entrevistado, apontou como tema de maior apreço o pensamento de Marx. Embora não tenha citado um tema específico, demonstrou interesse por toda a sua filosofia, afirmando já ter lido todas as obras do autor. Ainda que esse ponto não tenha sido abordado diretamente durante a entrevista, é importante destacar que não existe um único marxismo. Entretanto, a reflexão que se segue sobre o marxismo na contemporaneidade tomará como referência a vertente tradicionalmente conhecida como marxismo ortodoxo.

Para Lukács (2012) a “ortodoxia” do termo “marxismo ortodoxo” se refere a uma questão de método, não a uma “fé” nos escritos de Marx. Ou seja, um marxista ortodoxo é aquele que tem como ponto de partida de análise o método dialético (assim como desenvolvido pelos fundadores do marxismo), entendido como um método de investigação correto e revolucionário. (Ferreira; Teles, 2018, p. 08)

Montaño (2013, p. 411), ao discutir a atualidade do pensamento de Marx na contemporaneidade, afirma que a obra do autor permanece inacabada e, citando Maximilian Rubel, observa que essa obra é, na verdade, inacabável. Assim, continua sendo relevante tanto na teoria quanto na prática. Para Montaño, do ponto de vista teórico, a obra de Marx constitui uma reprodução ideal do movimento do capital no sistema capitalista, o que implica que ela só poderia ser considerada concluída quando o próprio movimento do objeto real — o capital — se esgotasse.

O autor também menciona Lukács, que, em 1971, já defendia a necessidade de escrever um novo *O Capital* para o século XXI, reconhecendo que o objeto de estudo do

marxismo havia sofrido modificações substantivas e ainda continua em processo de transformação. Portanto, partindo do pensamento do autor mencionado e das fontes por ele mobilizadas, conclui-se que Marx é necessário, mas não suficiente para compreender os tempos atuais. O objeto que Marx analisou — cujas determinações essenciais ele reproduziu idealmente — sofreu transformações significativas. Assim, sua obra permanece incompleta, exigindo continuidade por meio de um processo histórico e dialético, capaz de buscar respostas atuais para as questões por ele levantadas.

o futuro da filosofia da práxis [remetendo à denominação gramsciana para “marxismo”] dependerá, com certeza, tanto da sua capacidade de auto renovação teórica como da eficácia da sua presença na ação política [... Ela] não tem nenhuma chance de sobreviver refugiada em universidades ou em institutos científicos; e também não tem nenhuma possibilidade de resistir à auto dissolução se renunciar ao rigor teórico (Konder, 1992, p. 132-3)

Pode-se considerar a atualidade do pensamento marxiano, ao mesmo tempo em que se reconhece a necessidade de sua constante renovação, diante das transformações históricas pelas quais o capitalismo tem passado, especialmente após a Segunda Revolução Industrial e a revolução tecnológica do século XXI. *“A vitalidade, a vigência, a atualidade do marxismo radica, então, na sua capacidade de constantemente se remeter à realidade, desvendando-a teoricamente e atuando politicamente.”* (Montaño, 2013, p. 412)

A partir dessa breve reflexão sobre o marxismo na atualidade, é possível compreender a posição do entrevistado **P10** ao afirmar que este é o tema mais caro dentre aqueles estudados pela filosofia. Segundo ele, o pensamento marxiano contribui tanto para a compreensão da contemporaneidade quanto para a formação crítica de seus alunos no componente curricular de filosofia, possibilitando, conforme suas palavras, *“despertar o senso crítico nos alunos. A maior parte dos que vão para a universidade são os que se despertaram pelas disciplinas de humanas.”*

Dessa forma, as falas dos professores de filosofia entrevistados revelam uma diversidade de interesses temáticos e de compreensões sobre o papel da filosofia no mundo contemporâneo. Seja por meio de temas clássicos como ética, política, cidadania e existencialismo, ou pela valorização de tradições filosóficas específicas — como o pensamento socrático, platônico ou marxista —, nota-se que esses educadores enxergam a filosofia como uma ferramenta potente para refletir criticamente sobre os desafios atuais.

Além disso, suas respostas evidenciam que a filosofia permanece viva e necessária, justamente por possibilitar a problematização do presente e o resgate da dimensão humana no

processo educativo. Essa riqueza de perspectivas prepara o terreno para o próximo capítulo, onde será abordada a questão central desta pesquisa: *qual é a concepção de ser humano que orienta o trabalho pedagógico dos professores de filosofia.*

CAPÍTULO V – A CONCEPÇÃO DE SER HUMANO DO PROFESSOR DE FILOSOFIA

“Toda definição do ser humano implica, portanto, um contexto de mundo, do qual o ser humano é uma parte.”

5.1) A concepção de ser humano na história da filosofia

Se partirmos da premissa aristotélica de que *a filosofia nasce do espanto*, a história da filosofia pode ser compreendida como um constante espantar-se da humanidade diante de si e da grande pergunta que atravessa os séculos: “quem é o ser humano?”

Antes mesmo do surgimento do pensamento filosófico ocidental, a mais conhecida mitologia — desenvolvida pelos gregos antigos, cerca de cinco séculos antes de Cristo — já apresentava traços característicos dessa busca humana por decifrar a própria condição. Os mitos são compreendidos como “*narrativas que expressam e, ao mesmo tempo, explicam fatos da natureza humana em um espaço temporal indeterminável*” (Oliveira, 2019, p. 246). Dessa forma, “*são recorrentes nos mitos questões como a vida e a morte; o mesmo e o outro; a diferença sexual; o perene e o transitório; e assim por diante*” (Azevedo, 2004, p. 46).

No livro sagrado dos judeus, no Salmo 8, versículos de 4 a 8, também se observa uma alusão à questão antropológica, na tentativa de definir quem é o ser humano: “*Que é o homem, para que dele te lembres? E o filho do homem, para que o visites? Fizeste-o, no entanto, por um pouco, menor do que Deus, e de glória e de honra o coroaste.*” Este salmo remonta a cerca de mil anos antes de Cristo, o que demonstra a constante inquietação humana desde os primórdios, em relação a si mesma e à sua própria existência.

Antes mesmo de se admirar com o universo ao seu redor, o ser humano já se admirava de si próprio. Na história da filosofia não foi diferente. Ao longo dos diversos períodos filosóficos, nota-se uma recorrente preocupação em compreender a condição humana — cada qual a seu modo, marcado pelas características culturais de seu tempo. Em momentos de ruptura e crise, quando a humanidade se encontra em encruzilhadas históricas, essa inquietação antropológica tende a emergir com mais força. É possível observar esse movimento em diferentes momentos da trajetória do pensamento filosófico.

No início da *filosofia grega clássica*, quando o ser humano se viu inserido na *pólis* e passou a refletir sobre seu papel nessa nova realidade social, filósofos como Sócrates e Platão, lançaram questões fundamentais sobre a natureza humana.

Já na *Modernidade*, diante do avanço da ciência e das transformações trazidas pelas grandes navegações, o ser humano passou a ocupar o centro das reflexões. Nesse contexto, filósofos como Descartes não apenas questionaram a condição humana, mas também a

colocaram como fundamento de toda a sua filosofia, ao reconhecer no uso da razão a marca essencial da humanidade.

Também no *existencialismo* do século XX, em meio a uma das mais graves crises da humanidade, marcada pelas grandes guerras, o ser humano voltou-se intensamente à questão do sentido da vida, da existência e da relação com o outro. Filósofos como Heidegger refletiram sobre a condição humana ao introduzir conceitos como o ser-no-mundo.

Já na *Contemporaneidade*, diante de uma nova crise existencial marcada pelo aquecimento global, pelos conflitos armados, pela perda de paradigmas, pela cultura tecnológica e por risco constante de novas pandemias, o ser humano novamente se volta para si e para o outro, em busca de compreender o sentido de sua história e da realidade que o envolve.

Dessas inquietações antropológicas surgiu o problema que norteia esta pesquisa acadêmica. Sendo o pesquisador professor de Filosofia da rede estadual desde 2008, a questão central consiste em compreender de que forma esse componente curricular pode contribuir para a construção de uma concepção de ser humano e para o debate contemporâneo sobre a própria humanidade.

Parafraseando uma canção do cancioneiro popular brasileiro: “*a humanidade é desumana, mas ainda temos chance*” — o que nos convida a refletir sobre os caminhos possíveis da educação e da filosofia diante dos desafios contemporâneos. Dessa forma, cabe perguntar: como a filosofia pode contribuir para que o ser humano reencontre sua humanidade e seja capaz de oferecer respostas positivas à construção de um novo mundo possível — mais solidário, mais fraterno, mais altruísta e mais harmônico com o universo?

Trata-se de recuperar o sentido pleno da palavra “*humano*”, compreendido como aquele que vive em comunhão com a terra, com o outro e consigo mesmo. Nesse sentido, pode-se afirmar que a característica mais nobre do ser humano é “*a capacidade de produzir sua própria história e de se tornar sujeito de seus atos*” (Aranha; Martins, 1998, p. 51).

Para alcançar possíveis respostas a esta questão, este trabalho acadêmico voltou-se aos professores de filosofia, buscando conhecer qual é a concepção de ser humano destes docentes. O objetivo foi compreender quais visões antropológicas orientam sua prática pedagógica e de que forma tais concepções podem contribuir com o componente curricular de filosofia, especialmente no que tange à construção de uma educação que desperte os estudantes para sua própria humanidade.

No segundo capítulo, refletimos sobre a importância da filosofia no ensino médio; agora, procuramos investigar como a concepção de ser humano expressa pelos professores pode instigar, nos alunos, a reflexão sobre si mesmos e sobre os valores intrínsecos à condição humana. Desenvolver esta pesquisa não se limita a fornecer fundamentação teórica para a prática antropológica dos professores de filosofia; trata-se também de reafirmar o sentido e a relevância deste componente curricular, especialmente em um contexto em que, cada vez mais, a filosofia é relegada a segundo plano no ensino médio da rede pública paulista, como pode-se notar pelo número de aulas disponibilizada a esta disciplina durante os três anos do ensino médio.

A investigação proposta busca evidenciar a importância da filosofia neste momento histórico, em que se faz urgente, que haja avanços nas relações essencialmente humanas e na promoção da própria humanidade. Com um legado de mais de dois mil anos de reflexão sobre o ser humano, acredita-se que a filosofia possa contribuir significativamente para que os estudantes encontrem motivação para a própria existência, desenvolvam empatia pelo outro e compreendam a importância da preservação do planeta.

Para que isso ocorra, é fundamental conhecer quais concepções de ser humano permeiam a teoria e a prática dos professores de filosofia e de que forma essas concepções influenciam suas práticas pedagógicas e impactam a formação ética e existencial de seus alunos.

Qual a importância de se conhecer a concepção de ser humano que permeia a contemporaneidade e de se valorizar o sentido de humanidade? Diversos dados podem ser utilizados para justificar esta reflexão. De forma objetiva, observa-se a crescente desvalorização do ser humano, tanto em relação a si mesmo quanto ao outro. Exemplos disso são as guerras que marcaram esta década, o aumento das queimadas, o desrespeito sistemático à dignidade humana e à preservação do meio ambiente.

Em uma perspectiva mais subjetiva, o avanço de fenômenos como o suicídio, a depressão e as auto-lesões revelam uma profunda crise existencial e a intensificação da desumanização no cenário contemporâneo. Esses sinais evidenciam a urgência de repensar a condição humana e de recuperar valores fundamentais que sustentem uma convivência mais ética, empática e solidária.

A taxa de suicídio entre jovens cresceu 6% ao ano no Brasil entre os anos de 2011 e 2022. Já as taxas de notificações por autolesões na faixa etária de 10 a 24 aumentaram 29% a cada ano nesse mesmo período. O número foi maior que na

população em geral, cuja taxa de suicídio teve crescimento médio de 3,7% ao ano e a de autolesão 21% ao ano, neste mesmo período.¹⁵

Segundo dados do Atlas da Violência, publicado em 12 de maio de 2025, entre os anos de 2013 e 2023, o Brasil registrou um total de 51.608 mortes com características compatíveis com assassinatos, mas que foram classificadas nos sistemas do Ministério da Saúde como mortes sem causa determinada.¹⁶ Já o Relatório Anual Socioeconômico da Mulher (RASEAM) alerta que, em 2024, foram registrados 1.450 casos de feminicídio, além de 2.485 homicídios dolosos (com intenção de matar) de mulheres, incluindo também lesões corporais seguidas de morte.¹⁷ Esses são apenas alguns dos dados que evidenciam a crescente desvalorização da vida humana e o enfraquecimento do sentido de humanidade.

É claro que cada caso citado demanda análise mais aprofundada, com recortes específicos, mas, em linhas gerais, esses exemplos apontam para a urgência de resgatar a dignidade do ser humano e promover a valorização da vida — tanto a própria quanto a do outro. Conhecer a concepção de ser humano que orienta a prática dos professores de filosofia é, portanto, uma forma de compreender como esse educador, por meio de sua disciplina, pode contribuir para cultivar essa humanidade, tão necessária na construção do saber pedagógico, nas relações estabelecidas em sala de aula e ser um sinal de humanização frente a realidade de toda a sociedade.

Segundo Moretti, Asbahr e Rigon (2022, s/p), *a partir de uma perspectiva teórica, a educação deve ser compreendida não como mera aquisição de conteúdos ou habilidades específicas, mas como um caminho para o desenvolvimento psíquico e, sobretudo, humano*. É com base nessa compreensão que nasce a proposta desta tese: ao conhecer a concepção de ser humano dos professores de filosofia, pretende-se compreender de que maneira esses educadores podem contribuir para uma educação voltada ao desenvolvimento integral de seus alunos.

15 (Cf. <https://fiocruz.br/noticia/2024/02/estudo-aponta-que-taxas-de-suicidio-e-autolesoes-aumentam-no-brasil>. Acesso em: 13.05.2025).

16 (Cf. <https://jornaldebrasil.com.br/noticias/brasil/brasil-teve-51-mil-homicidios-ocultos-em-11-anos-aponta-atlas-da-violencia/>. Acesso em: 13.05.2025)

17 (Cf. <https://agenciabrasil.ebc.com.br/direitos-humanos/noticia/2025-03/brasil-registra-1450-feminicidios-em-2024-12-mais-que-ano-anterior#:~:text=Dados%20do%20Relat%C3%B3rio%20Anual%20Socioecon%C3%B4mico,les%C3%B5es%20corporais%20seguidas%20de%20morte>. Acesso em: 13.05.2025)

Ainda segundo Moretti, Asbahr e Rigon (2022, s/p), *esse posicionamento reforça a necessidade da presença da educação sistematizada em todas as fases do desenvolvimento, configurando-se como um processo consciente de formação e organização dos indivíduos*. Tal processo exige um ensino intencional, que possibilite aos sujeitos a apropriação de conhecimentos, habilidades e formas de comportamento historicamente produzidos pela humanidade. Os autores citam Paro (1997, p. 108) ao afirmar que a escola é uma instituição privilegiada no que se refere às possibilidades de humanização do ser humano, o que justifica *“a centralidade da educação enquanto condição imprescindível da própria realização histórica do homem.”*

Conhecer a concepção de ser humano dos professores de filosofia não garante, por si só, que esta concepção será aplicada de forma adequada no trabalho com os estudantes, nem que resultará diretamente em um processo de maior humanização. No entanto, esse conhecimento permite compreender a relevância da disciplina de filosofia no currículo paulista e o grande potencial desses educadores em contribuir para a formação humanizada de seus alunos, sobretudo se forem motivados e valorizados como profissionais da área da educação.

Antes de apresentar as respostas dos entrevistados, é pertinente analisar brevemente a contribuição de dois pesquisadores que abordaram o tema da concepção de ser humano em suas pesquisas. Essa análise visa aprofundar a compreensão do conceito e destacar sua relevância no contexto contemporâneo, oferecendo subsídios teóricos importantes para a interpretação dos dados coletados nesta investigação.

A escolha destes dois pesquisadores foi feita pela relevância do conteúdo proposto, pela vivência contemporânea destes estudiosos e pelo fato de estarem presente na pesquisa exploratória, como importantes nomes no estudo da concepção de ser humano, através da antropologia apresentada em suas pesquisas e práticas. Poderiam ser outros pesquisadores aqui apresentados, contudo, estes refletem com clareza o objetivo desta pesquisa acadêmica.

5.2) A concepção de ser humano a partir do pensamento de Lima Vaz

“Prefiro ser um homem de paradoxos que um homem de preconceitos.”

Um dos grandes estudiosos da concepção de ser humano é o filósofo brasileiro Henrique Cláudio de Lima Vaz. A relevância de sua obra é tamanha que diversas pesquisas acadêmicas têm se dedicado à análise de seus escritos e das temáticas por ele abordadas. Dentre essas investigações, destaca-se a dissertação de Márie dos Santos Ferreira (2009), intitulada *O conceito de ser humano no pensamento de Lima Vaz*. Com base neste estudo, serão apresentadas, a seguir, algumas reflexões centrais do filósofo sobre a pessoa humana, que servirão de base teórica para a presente pesquisa.

Lima Vaz elabora suas próprias posições filosóficas sobre as questões que desafiam seu tempo, no entanto, não se pode esquecer que o marco de seu pensamento funda-se na metafísica e na ética clássica e tomista com ênfase na dialética hegeliana, daí porque ele se destaca no cenário brasileiro como um dos maiores especialistas em pensadores como Platão, Aristóteles, Agostinho, Tomás de Aquino e Hegel. De modo mais específico, (...) é no pensamento de Platão, Tomás de Aquino e Hegel que Lima Vaz apoia-se ao usar a razão como instrumento de busca por uma vida ética e pela realização da humanidade na liberdade, na verdade, na beleza e na justiça. (Ferreira, 2009, p. 19)

Segundo Ferreira (2009, pp. 25-26), Lima Vaz defende a necessidade de uma reflexão filosófica profunda, voltada à compreensão do ser humano ético. Essa investigação envolve temas como a intersubjetividade, a responsabilidade, a constituição da comunidade ética, a justiça enquanto fundamento da lei e dos direitos humanos, e a pessoa concebida como unidade ontológica e total do existir humano.

Para o filósofo, é fundamental pensar filosoficamente sobre a categoria de pessoa como expressão da totalidade do ser humano, bem como sobre o sentido e a finalidade da ética nas relações sociais.

A elaboração antropológica presente na filosofia de Lima Vaz busca compreender o conceito do "eu" a partir da noção de expressividade. Sua reflexão não se limita à antropologia, mas se estende à ética, considerando-as áreas distintas, porém interligadas em seu pensamento.

Essa articulação permite compreender o ser humano tanto do ponto de vista de sua conduta social quanto do valor que atribui à própria vida e a tudo o que a ela se relaciona. Por isso este autor é tão atual e pertinente neste trabalho, por tudo o que foi visto no tópico anterior.

Em um primeiro momento, o autor apresenta as dimensões fundamentais que compõem o ser humano: a dimensão da corporeidade, relacionada ao corpo físico; a dimensão do psiquismo, que abrange a vida psíquica e emocional; e a dimensão noético-pneumática, referente ao espírito, à racionalidade e à interioridade mais profunda do sujeito.

Partindo da dimensão corporal, segundo Ferreira (2009, p. 45), Lima Vaz distingue o corpo como organismo — uma totalidade físico-biológica — do corpo humano como *corpo próprio*, ou seja, uma totalidade intencional. Dessa forma, demonstra que o corpo não é apenas uma massa corpórea, mas sim um corpo vivente, dotado de sentido.

É por meio do corpo que o ser humano não apenas está no mundo, mas também dá significado a ele, transcendendo o nível puramente físico e biológico. É esse *eu corporal* que possibilita ao sujeito atribuir intencionalidade à sua experiência no mundo.

é, pois, pelo reconhecimento do corpo próprio como esfera do seu espaço-tempo propriamente humano que o homem torna-se capaz de organizar seu estar no mundo, retomando e significando a objetividade do seu corpo físico-biológico em níveis especificamente humano. (Ferreira, 2009, p. 46)

Vaz (apud Ferreira, 2009, p. 46) identifica quatro níveis da humanidade que se desenvolvem a partir de uma concepção de ser humano que transcende o físico e o biológico. São eles: 1) a imagem do próprio corpo, marcada pela sexualidade; 2) a afetividade, expressa por meio dos sentimentos, das emoções e das imagens; 3) o domínio da expressividade, realizado pela comunicação; e 4) a regulação da figura corporal, operada pelas técnicas de modelagem do corpo e pelas condutas interpessoais manifestas corporalmente.

Na dimensão do psiquismo, o filósofo destaca que, para além do aspecto somático, há uma realidade interior no ser humano, cujo primeiro estágio se dá justamente no domínio do psiquismo. Por meio do corpo, essa interioridade se exterioriza e, segundo Vaz (1996, p. 188), “*pelo psiquismo o homem plasma sua expressão ou figura interior.*” A partir dessa dimensão psíquica, começa-se a delinear a consciência como centro da interioridade humana, possibilitando a emergência da consciência de um “eu” como polo estruturador de seu mundo interno.

É notória a importância que Vaz atribui ao psiquismo como porta de entrada para a interioridade humana, evidenciando que o ser humano é muito mais do que seu aspecto físico e biológico. O autor deixa claro que o psiquismo, por si só, não é suficiente para expressar a totalidade ontológica do ser humano. Por essa razão, ele desenvolve uma terceira dimensão,

que denomina estrutura espiritual ou noético-pneumática. Cabe destacar, nesse ponto, a influência dos filósofos cristãos da Antiguidade e da Idade Média em seu pensamento.

Para Vaz, o discurso filosófico sobre o ser humano só encontra pleno sentido quando é considerado a partir da dimensão espiritual.

Com a categoria do espírito Lima Vaz chega ao nível noético-pneumático, por meio do qual atinge o ápice da unidade estrutural do ser humano. Segundo Lima Vaz, é precisamente nesse nível que o ser do homem abre-se necessariamente para a transcendência (seja no sentido clássico, seja no sentido kantiano-moderno), configurando-se, assim, como “um ser estruturalmente aberto para o Outro”. Para ele, reconhecer a dimensão espiritual do ser humano significa apreender o espírito como um sair de si mesmo e uma abertura para o mundo objetivo da natureza e para o mundo intersubjetivo da relação com outros seres humanos e com o próprio Absoluto. (Ferreira, 2009, p. 54)

Tão central é a dimensão espiritual na antropologia de Vaz que ele a associa diretamente à noção de Ser, compreendida em suas propriedades transcendentais: unidade, verdade e bondade. Dessa forma, a dimensão do espírito torna-se o elo conceitual entre a Antropologia Filosófica e a Metafísica. É por meio dessa dimensão que se dá a abertura à transcendência, pela qual o ser humano se orienta à busca da verdade e do bem, configurando-se como um ser de fronteira entre o horizonte do espírito e da matéria. É a partir desse ponto que se delinea o sentido e a formulação de sua ética.

Para o filósofo, afirmar que o ser humano é espírito significa reconhecer sua abertura transcendental à universalidade do ser, segundo um duplo movimento: o de acolhimento e o de doação, articulando razão e liberdade. Há, portanto, uma relação dinâmica e ativa entre o ser humano e a totalidade do ser, que se concretiza na capacidade de compreender, responder e doar-se ao horizonte ontológico em que está inserido.

Ferreira (2009, p. 66) discute também a dialética das relações fundamentais do ser humano, conforme o pensamento de Lima Vaz. Essas relações se expressam em três dimensões: objetividade, intersubjetividade e transcendência. Tais dimensões representam, respectivamente, as orientações *ad extra* do ser humano, isto é, seu movimento de mediação com o mundo, com o outro e com o absoluto. Essa tríade relacional caracteriza, segundo a autora, o ser humano como um “ser-para-o-outro”, evidenciando sua abertura constitutiva ao exterior, à alteridade e à transcendência.

Conforme aponta Ferreira (2009, p. 68), após delinear o ser humano em suas diversas dimensões — o que denomina de unidade estrutural do homem — e assegurar sua identidade ontológica, expressa na forma da *ipseidade* (reflexão), Lima Vaz passa a concebê-lo como um

ser-em-situação ou *ser-de-presença*. Trata-se de um sujeito que se encontra em relação dialética com a realidade, numa dinâmica essencialmente marcada pela tensão entre interioridade e exterioridade. Essa dialética, segundo o autor, é mediada pela presença espiritual e se estrutura a partir do movimento entre o *em-si* e o *para-nós*, tendo como horizonte a realidade concreta em que o sujeito está inserido.

Em síntese, pode-se afirmar que *Vaz transita da categoria de estrutura à categoria de relação, conferindo ao ser humano uma constituição ontológica aberta e dinâmica.*

na relação de objetividade a primazia é dada ao corpo próprio, enquanto condição primeira de possibilidade da presença humana à realidade na forma de abertura ao mundo; na relação de intersubjetividade a primazia é dada ao psiquismo, uma vez que este é a condição primeira de possibilidade da presença humana à realidade na forma de abertura ao outro (ou à História); e na relação de transcendência a primazia é dada ao espírito, pois este é a condição primeira de possibilidade da presença humana à realidade na forma de abertura ao Absoluto. Neste sentido, estrutura e relações compõem, na arquitetura antropológico-ético-metafísica de Lima Vaz, a essencialidade própria do sujeito. É em sua totalidade estrutural que o ser humano constitui-se como um ser-em-relação, onde Mundo, História e Absoluto são os três termos dessa relação constitutiva de abertura do homem à realidade. (Ferreira, 2009, p. 69)

A objetividade, na antropologia filosófica de Lima Vaz, corresponde à presença concreta do ser humano no mundo, ou seja, ao seu modo de *ser-no-mundo*. Já a intersubjetividade remete à experiência relacional com o outro, mediada por múltiplas formas de expressão. É nesse encontro que o sujeito se reconhece e, ao mesmo tempo, reconhece o outro, em um processo dialético que revela a alteridade como constitutiva da identidade pessoal. Esse movimento relacional é profundamente influenciado pela leitura que Vaz faz da dialética hegeliana, na qual a consciência de si se forma na tensão e na mediação com a alteridade.

A relação de transcendência resulta, na verdade, do excesso ontológico pelo qual o sujeito se sobrepõe ao Mundo e à História e avança além do ser-no-mundo e do ser-com-o-outro na busca do fundamento último para o Eu sou primordial que o constitui e do termo último ao qual referir o dinamismo dessa afirmação primeira. (Vaz, 1997, p. 195)

A antropologia essencialista de Lima Vaz, ancorada na dialética hegeliana, compreende o ser humano como um *ser-no-mundo* que, ao mesmo tempo em que se insere na realidade objetiva, estabelece relações com os outros, reconhecendo sua interioridade e sua abertura à transcendência. Trata-se de uma concepção dinâmica, na qual o sujeito é constantemente mobilizado por um movimento dialético — não linear — de autocompreensão

e superação rumo ao Absoluto¹⁸. Nesse horizonte, a ética é concebida como expressão da relação entre os sujeitos, orientando tanto o agir individual quanto o agir social, a partir da unidade ontológica da pessoa humana.

Os questionamentos apresentados anteriormente sobre o ser humano e a urgência de viver plenamente sua humanidade encontram resposta na filosofia de Lima Vaz, que propõe a construção de um sujeito capaz de compreender a si mesmo, estabelecer relações significativas com o outro e edificar uma ética voltada à harmonia social e existencial. Nessa concepção de ser humano, reconhece-se o esforço por uma humanidade que se constrói no respeito mútuo e na responsabilidade ética, sustentada pelas dimensões da objetividade e da intersubjetividade, próprias do ser em sua totalidade.

Diversos filósofos dedicaram-se à compreensão do ser humano como fundamento de suas filosofias e propostas éticas. Após a análise da antropologia filosófica de Lima Vaz, este trabalho volta-se agora para o pensamento de Max Scheler, cuja reflexão sobre a essência da pessoa humana oferece importantes contribuições para a concepção de humanidade. Associado a Scheler será apresentado também Viktor Frankl que, além de dialogar com este filósofo, aplicou na prática, por meio de sua Logoterapia, os princípios antropológicos desenvolvidos por seu predecessor.

5.3) A concepção de ser humano de Max Scheler e Viktor Frankl

“antes de ser uma questão religiosa, a compaixão é uma questão de humanidade! Antes de sermos crentes, somos chamados a ser humanos.”

(PP. Leão XIV)

No item anterior, abordamos a antropologia filosófica de Lima Vaz, alicerçada em Hegel e influenciada pelo pensamento de Platão, Aristóteles, Agostinho e Tomás de Aquino.

A seguir, propomos apresentar outra perspectiva sobre o ser humano, agora fundamentada na fenomenologia e inspirada por um viés de humanismo personalista. Para isso, recorreremos à concepção antropológica de Max Scheler, tomando como principal

18 Neste sentido, a categoria da transcendência apresenta-se no discurso antropológico vaziano como o lugar conceptual no qual o sujeito pensa o Absoluto por um lado como exterior (transcendente) à sua finitude e à sua situação no mundo e por outro lado como interior (imanente) ao seu ser espiritual (racional e livre). Segundo Lima Vaz, é essa síntese dialética entre o transcendente e o imanente que constitui a estrutura conceitual fundamental do pensar o Absoluto. (Ferreira, 2009, p. 194)

referência a dissertação de mestrado de Paulo Henrique Reis de Sena (2022), intitulada *A antropologia filosófica de Max Scheler: uma resposta fenomenológica ao problema da pessoa*.

Em continuidade a esta reflexão, analisaremos também o pensamento de Viktor Frankl, que, a partir da antropologia scheleriana, desenvolveu uma aplicação prática no campo da psicologia por meio da Logoterapia.

Segundo nos apresenta Sena (2022, p. 10-11), Max Scheler foi um filósofo alemão, nascido em Munique. No início de sua formação acadêmica, durante os estudos de doutorado e livre-docência, Scheler se inseriu num contexto intelectual marcado pelo debate epistemológico entre neokantianos e positivistas.

Nesse cenário, seus primeiros escritos buscavam responder às tendências unilaterais e dualistas típicas do final do século XIX. Ao longo de sua trajetória, Scheler transita gradualmente de uma fase pré fenomenológica para uma fase em que se dedica profundamente aos estudos da fenomenologia, consolidando assim sua contribuição original no campo da antropologia filosófica.

Scheler, como fenomenólogo, reconhece viver em um tempo marcado por intensos posicionamentos e disputas conceituais, mas é na antropologia que encontra o núcleo de sua investigação filosófica. Ele mesmo afirma: “*Desde o primeiro despertar de minha consciência filosófica, as perguntas ‘o que é o homem?’ e ‘qual a sua posição no interior do ser?’ ocuparam-me mais essencialmente do que qualquer outra pergunta filosófica*” (Scheler, 2003, p. 1).

Sua concepção de ser humano se aprofunda ao longo das etapas de seu pensamento, passando de uma fase pré fenomenológica para uma fase fenomenológica e, posteriormente, para uma perspectiva metafísica, na qual busca compreender o ser humano a partir da fenomenologia em direção ao entendimento do espírito.

Para determinar a dimensão espiritual, sem, no entanto, se fixar na forma da problematização dada para a questão da diferença essencial, como definem os teóricos do dualismo clássico (Teoria Clássica) e os teóricos do naturalismo moderno e contemporâneo, Scheler segue os preceitos fenomenológicos para distinguir as dimensões do espírito. Partindo de uma reinterpretação da teoria da pessoa como centro de atos, o autor estabelece os seguintes níveis da ascensão do espírito na Antropologia Filosófica: a ideação que abre o homem para o mundo, a autorreflexão que abre o homem para a dimensão identitária e do si mesmo e a reunião que abre o homem para a experiência amorosa e de participação pessoal. (Sena, 2022, p. 14)

Scheler entende que vive em um momento crucial para a compreensão da pessoa humana. Em sua análise, as tradicionais dualidades do pensamento filosófico ainda não foram plenamente resolvidas, persistindo o confronto entre teses mecanicistas e materialistas e a dificuldade em superar o dualismo cartesiano entre *res cogitans* e *res extensa*. Além disso, observa-se o embate contínuo entre subjetividade e objetividade nas tentativas de definir as teorias do conhecimento e da ética. Como destaca Sena (2022, p. 28): “*no caminho do desenvolvimento pós-kantiano do problema do homem noumênico, cria-se a questão da diferença entre espírito e vida.*”

Soma-se a isso a multiplicidade de tentativas de se definir o ser humano de forma absoluta e definitiva — ora como ser religioso, ora como ser racional, ou ainda como expressão de liberdade e autonomia. Para Scheler, “*as definições são infinitas e é quase impossível intercambiá-las em um sistema coerente*” (Sena, 2022, p. 28). Dessa forma, o filósofo alemão, preocupado com os rumos da antropologia filosófica e buscando oferecer uma resposta às inquietações de seu tempo, encontra na fenomenologia o caminho mais adequado para conceber o ser humano.

Como afirma Sena (2022, p. 29): “*Scheler se debruçou sobre diversos objetos, mas seu enfoque será direcionado especialmente para o ser do homem (Antropologia Filosófica), os sentimentos (Amor), a sociedade (Mundo) e Deus.*” Scheler, ao buscar responder à questão sobre o ser humano, recorre à fenomenologia de Edmund Husserl¹⁹, aproxima-se novamente do platonismo presente na filosofia clássica e encontra, no agostinianismo, a chave para resolver os problemas levantados por sua própria filosofia. Para ele, é necessário retornar às raízes, ao chão da existência.

19 Edmund Husserl (1859-1938), o iniciador da fenomenologia, nasceu em Prossnitz na Morávia (pertencente ao Império Austro-Húngaro). Estudou Matemática em Berlim, iniciou sua carreira como professor na mesma universidade em 1883, passando posteriormente por várias outras universidades. As suas primeiras publicações relacionam-se com a lógica das matemáticas. Escreveu várias obras entre elas *Ideias Diretrizes para uma Fenomenologia Pura* e uma *Filosofia Fenomenológica*, *Investigações Lógicas*, *Meditações Cartesianas* e a *Crise das Ciências Europeias*. Foi proibido de lecionar e de sair da Alemanha em 1933 com a ascensão de Hitler ao poder (Lyotard, 2008, p. 14). Husserl viveu em um período de crise do pensamento filosófico e de crise do próprio conhecimento em geral. De acordo com Dartigues (1992, p. 14) todo o período de produção bibliográfica de Husserl, da primeira à última obra, é marcado por uma crise da cultura. Esse ambiente de crise é caracterizado por vários fatores. Primeiro o sentimento de crise da Filosofia especulativa e com isso os grandes sistemas filosóficos tradicionais começaram a cair por terra. Dessa forma há uma exaltação às ciências empíricas e também ao positivismo como tentativa de superação da Filosofia apriorística ou para preencher o espaço vazio deixado por esta (Dartigues, 1992, p.14). Diante deste contexto, Husserl apresenta a fenomenologia. Por meio dela, o autor tenta estabelecer uma forma de investigação e conhecimento válido sem enveredar-se nos extremos da filosofia tradicional apriorística e muito menos nos das ciências naturais. (Pires, 2012, pp. 288-289)

Seu objetivo é construir uma antropologia integral que contribua de forma significativa para os questionamentos contemporâneos a respeito do ser humano.

A pessoa não está isolada das esferas do ser, mas tem os pés firmes na realidade vital, é uma espécie de microcosmo, um pequeno mundo, que reúne em si os níveis essenciais da existência mas que está aberto e em permanente busca de auto realização. O ser humano é como um asceta da vida, que não tem uma posição definida, mas que tem sempre um horizonte a trilhar; e que o faz ultrapassar e transcender a mera cotidianidade existencial. A pessoa integra e extrapola o contexto vital em que vive e atua. (Gomes, 2016, p. 9-10)

Conforme Gomes (2016), a dimensão espiritual constitui a diferença essencial do ser humano em relação aos demais seres vivos. O espírito é compreendido como um centro de atividade intencional.

Segundo o pensamento de Scheler, somente a pessoa humana é capaz de intencionalizar, ou seja, de direcionar sua consciência para atuar no mundo. Ela pode se desprender do existencial orgânico. Segundo Gomes (2016, p. 6) a pessoa possui um valor próprio irreduzível, mas que vai se construindo no decorrer de sua existência como um centro indeterminado de determinação, a partir do qual há a possibilidade de mudança de atitudes, de arrependimento e de conversão.

pessoa é a forma concreta em que existe o espírito no homem. Pessoa e espírito são equivalentes, já que a primeira é o modo concreto e real de existência do segundo. O homem, para Scheler, é a pessoa que se transcende a si mesmo e ao mundo da vida. Seu espírito não está determinado a não ser pelo ser essencial das coisas. O homem é a pessoa espiritual. A pessoa é a unidade (de existência) concreta, de atos essencialmente diversos. Cada pessoa é individual, é uma essência espiritual, é um indivíduo livre. A liberdade para Scheler é o princípio de individuação, a partir do qual todo ato que realizo é “meu”, é o que o autor alemão chama de “microcosmos.” (Ferriz, 2023, p. 237)

Sena (2022, p. 163) apresenta um belíssimo resumo do que seria a antropologia scheleriana. Para o autor, o *locus* da antropologia filosófica, em relação à filosofia e à cultura, está em sua dimensão ética, sendo este, de longe, o ponto mais importante para Scheler. A antropologia seria, assim, a forma do ser humano olhar para si mesmo como diante de um quadro, podendo renascer e se recriar à medida que contempla a própria imagem.

Nesse processo, ele é capaz de perceber sua situação no cosmos: o ressentimento presente na moral, o caminho burguês de ultravalorização dos valores econômicos, a submissão da filosofia e da religião ao positivismo, e a definição do homem moldada em torno da certeza do poder do *Homo Sapiens* e do *Homo Faber*. A vida, então, passa diante de seus olhos em um momento profundo de autorreflexão.

O novo humanismo que o autor busca elaborar em sua nova antropologia encontra neste ponto o topo ético e pragmático fundamental e a marca indelével de seu pensamento. Há uma elevada valorização do processo de autorreflexão e autoconhecimento, através desta caracterização do lugar do humano, a partir da imagem de seu tempo. (Sena, 2022, p. 163)

Dessa forma, pode-se dizer que o ser humano é aquele que reúne em si a maior quantidade de objetos fenomenologicamente conhecidos. Ele existe como pessoa a partir de seus atos. Há, portanto, uma busca constante por perceber a intencionalidade de si mesmo no mundo e realizar-se nele. A antropologia filosófica de Max Scheler integra-se à sua axiologia: o ser humano, ao construir sua autorreflexão, é capaz de olhar para si e para o mundo, despertando para o sentimento do amor — de si mesmo e do outro — e aproximando-se, assim, da própria divindade.

Por isso, este tópico, que apresenta exemplos de concepções de ser humano, reúne Max Scheler e Viktor Frankl²⁰, uma vez que o segundo demonstra, na prática — dentro de uma ciência como a psicologia — como é possível ao ser humano *autotranscender-se* por meio de suas escolhas e da busca contínua de tornar-se pessoa. O objetivo da pesquisa de Viktor Frankl é compreender quem é o ser humano, de forma integral e prática, para, assim, poder tratá-lo de maneira terapêutica.

Por meio da Logoterapia, Frankl propõe fundamentar a análise existencial a partir de uma perspectiva antropológica. Seu foco está em refletir sobre o lugar que o ser humano ocupa em sua relação com o mundo, com os outros e com os sentidos que atribui à própria existência. Como afirma o próprio autor: “*não há psicoterapia sem uma imagem do homem*” (Frankl, 1964, p. 191). Nesse sentido, compreender a concepção de ser humano torna-se elemento essencial nas pesquisas desenvolvidas por Frankl, especialmente a partir de sua

20 A logoterapia e Análise Existencial pode ser compreendida como uma abordagem da psicologia clínica alicerçada na fenomenologia, no humanismo e no existencialismo. Foi constituída por Viktor Frankl (1905-1997), psiquiatra, neurologista e professor da Universidade de Viena. Após a guerra, lança os principais pressupostos, constituindo os fundamentos de uma antropologia filosófica para uma psicoterapia centrada no sentido da existência. Para tanto, propõe tanto uma terapia específica, para aplacar o vazio existencial, quanto uma terapia não específica, por ocasião de transtornos psicogênicos [...]. Conforme afirmou o próprio Frankl (2010), as experiências em Auschwitz serviram como validação existencial de suas teorias. Na ocasião, quando se encontrava em sua “existência desnuda”, sob o número 119.104, se debateu sobre o sentido do sofrimento e da morte, compreendendo a importância do sentido na vida para a sobrevivência dos prisioneiros [...]. Os grandes temas de sua análise existencial, como morte, finitude, temporalidade e sentido da vida, foram apreendidos, sobretudo, vivencialmente, uma vez que Frankl, assim como Kierkegaard (1813-1855), foi um pensador a procura de uma verdade pela qual estava disposto a viver e também a morrer [...] (cf. Aquino, 2020, s/p)

experiência de vida e morte nos campos de concentração nazistas, durante a Segunda Guerra Mundial.

Foi na fenomenologia de Scheler, fundamentada principalmente em Husserl, que Viktor Frankl encontrou os elementos necessários para construir sua definição de ser pessoa, conceito essencial para embasar sua pesquisa sobre o ser humano. Por isso aparece nessa pesquisa, não como um terceiro pesquisador, mas dentro da pesquisa sobre Scheler, levando o pensamento do filósofo à prática, dentro de sua psicologia. A fenomenologia e o personalismo surgiram praticamente na mesma época, entre as duas grandes guerras, em um contexto marcado por uma profunda crise existencial e de identidade, bem como por uma crítica contundente à Modernidade. Essa crítica se dirigia, sobretudo, à pretensão moderna de substituir Deus pela ciência como fonte exclusiva de sentido e explicação.

Os horrores das guerras mundiais revelaram que a ciência, por si só, não era capaz de resolver aquilo que é propriamente humano: os conflitos existenciais e as relações entre os seres.

Para o personalismo, tomar o ser humano como pessoa é apreendê-lo como ser que se constrói historicamente, como ser situado, ser de comunicação, de adesão, de transformação. Isto faz referência à estrutura psicofísica do ser humano, (...) “existência incorporada” ou “existência encarnada”, para afirmar a profunda unidade entre sujeito e corpo. Esta experiência será fundamental para refletir sobre a radical unidade do homem como dimensão corporal e espiritual. É facticidade e existencialidade ao mesmo tempo, ele é existência. (Ferriz, 2023, p. 234)

Ao mesmo tempo em que o ser humano, na perspectiva do personalismo fundamentado na fenomenologia, é um ser histórico, ele é também um ser que transcende. Sua ação é capaz de ir além do mundo dado, transformando-o. É pela transcendência que o ser humano se abre ao outro e ao mundo ao seu redor. Nesse sentido, a experiência da pessoa não se limita ao “eu”, mas exige o reconhecimento do “tu”, do “nós” e do mundo como realidades interdependentes. Como afirma Husserl (1997, p. 336): *“O eu exige o tu, o nós, o ‘outro’. E ainda mais, o eu (como pessoa) exige a referência ao mundo das coisas. Assim, eu, nós, o mundo, se co-pertencem.”*

Dessa forma, compreendemos o ser humano como um ser inacabado, em constante processo de formação. Ele se constrói por meio daquilo que é essencialmente humano: o trabalho, a educação, a cultura, a vivência dos valores, as escolhas e a relação com os outros e com o mundo exterior.

Como afirma Husserl (1997, p. 236): *“O sujeito encontra conscientemente em seu mundo circundante (...) não somente coisas, mas também outros sujeitos.”* Assim, a

subjetividade humana não se limita ao interior da consciência, mas se realiza concretamente nas atitudes existenciais que exigem posicionamento e escolha.

Para Scheler, o ser humano possui uma dimensão transcendental que o distingue dos demais seres vivos. Essa dimensão se manifesta plenamente naquilo que o filósofo denomina espírito. Ao definir o conceito de espírito, Scheler enumera características fundamentais que o constituem como o centro da existência humana: autonomia, liberdade e a capacidade de objetivar o mundo. Essas qualidades não apenas estruturam a singularidade do ser humano, mas também revelam sua abertura ao transcendente e à autorreflexão, elementos essenciais para compreender sua condição existencial.

Se colocarmos no ápice do conceito de espírito uma função particular de conhecimento, a espécie de conhecimento que só ele pode dar, então a determinação fundamental de um ser espiritual, como quer que este venha a ser constituído psicologicamente, é o seu desprendimento existencial do orgânico, sua liberdade, sua separabilidade – ou ao menos a separabilidade de seu centro existencial – ante os laços, a pressão e a dependência do orgânico, da vida e de tudo o que pertence à vida – portanto, também de sua própria ‘inteligência pulsional’ (Scheller, 2003, p. 36)

É fundamental considerar que a antropologia de Scheler tem como núcleo central a questão axiológica. A sua compreensão do ser humano está intimamente vinculada à teoria dos valores. Nessa perspectiva, *“a vontade se torna moral ajustando-se, na realização dos seus atos, à hierarquia apriorística dos valores que se fazem presentes em nossa consciência através dos atos de preferência ou não dos mesmos valores”* (Ferriz, 2023, p. 239). Ou seja, a moralidade emerge quando a vontade se orienta conforme uma ordem objetiva de valores, captada intuitivamente pelo sujeito em sua vivência ética.

Com base em tudo o que foi exposto até aqui sobre Max Scheler, torna-se evidente sua fundamentação teórica na fenomenologia, bem como a construção de sua concepção de ser humano a partir desse referencial. Scheler integra elementos de distintas tradições filosóficas que o influenciaram, como os clássicos gregos e a antropologia tomista, para elaborar uma visão do ser humano enquanto unidade de matéria e espírito.

A partir dessa síntese, ele desenvolve sua axiologia, que constitui o núcleo central de sua filosofia. É precisamente essa visão de pessoa humana, especialmente em sua dimensão espiritual, que servirá de base para o diálogo de Viktor Frankl com o pensamento scheleriano. Frankl (2007) compreendia que o personalismo e a logoterapia se enriqueciam mutuamente, pois ambos buscavam uma compreensão integral do ser humano. Em sua perspectiva, o

“espiritual” identifica-se com o pessoal, sendo essas dimensões indissociáveis da constituição do humano.

Nesse sentido, sua proposta terapêutica visa à reumanização da psicoterapia, ao concentrar-se nos fenômenos e dimensões especificamente humanos, como a liberdade, a responsabilidade e a busca de sentido (Frankl, 2005).

a logoterapia propõe uma concepção de homem e de mundo, que parte de uma relação entre o mundo interior do homem e a objetividade do mundo, valorizando suas experiências e situações como significados pessoais e situacionais através da análise existencial. (Aquino, 2013, p. 78)

Segundo Ferriz (2023, p. 240), a logoterapia e a análise existencial desenvolvidas por Viktor Frankl visam a uma práxis personalista, na qual a pessoa possa realizar-se plenamente, tornando-se aquilo que está chamada a ser, em comunhão com aqueles com quem compartilha sua existência.

A logoterapia, ainda conforme o autor, oferece importantes contribuições para auxiliar o ser humano em seu processo de humanização: propõe caminhos pelos quais a pessoa pode reencontrar sua condição de sujeito, recuperando sua identidade e conduzindo sua existência de forma autêntica; orienta a construção da pessoa por meio da educação para a liberdade e a responsabilidade, sempre a partir de suas condições concretas; e, por fim, busca desvelar os modos e os espaços em que a pessoa pode *encontrar sentido para a vida*.

Para o personalismo, o sentido da própria existência se descobre, com os outros. São os outros com os que convivo comunitariamente os que me oferecem um contexto de sentido. Isto é fundamental para conectar o personalismo com a logoterapia, já que a própria relação com os outros é fonte de sentido (...) tanto para o personalismo quanto para a logoterapia é importante o querer e o fazer, porque isso determina a própria vocação ou projeto de cada um, que se transforma em acontecimento. (Ferriz, 2023, p. 240)

É interessante observar que a concepção de ser humano no personalismo se fundamenta em temas profundamente ligados às relações humanas e à formação ética. Entre eles, destaca-se o amor, que, associado à vontade, seria, segundo Ferriz (2023, p. 241), o mais nobre de todos os sentimentos humanos, pois possui primazia sobre os demais. Para Frankl, amar significa comunicar-se, isto é, doar-se ao outro, estabelecendo uma unidade interpessoal. Assim, a fenomenologia de Scheler e o personalismo da logoterapia de Frankl oferecem subsídios para compreender o que há de mais essencialmente humano: “*o que nos faculta como pessoa, a capacidade de amar, de sentir, de sofrer e de assumir uma atitude responsável diante da dignidade da vida*” (Ferriz, 2023, p. 242).

Tanto a epistemologia e a axiologia essencialista de Lima Vaz quanto o personalismo fenomenológico de Scheler e Frankl apontam para a relevância da concepção de ser humano como chave para compreender as potencialidades da existência humana e, a partir disso, promover uma vida mais humanizada, tanto individual quanto coletivamente.

É nesse horizonte que se insere a próxima etapa desta pesquisa: a análise das concepções de ser humano dos professores de filosofia entrevistados. O objetivo é compreender de que modo suas visões podem contribuir para uma educação que desperte nos estudantes a valorização da humanidade e do processo de humanização, como caminho para a construção de uma sociedade mais justa, solidária e consciente de sua condição histórica. Partindo, portanto, do componente curricular de Filosofia e de seus educadores, esta investigação busca evidenciar a importância dessa disciplina na educação básica e o papel significativo que pode desempenhar na formação ética e humana na contemporaneidade.

5.4) A concepção de ser humano do professor de filosofia

“não haverá uma nova relação com a natureza, sem um ser humano novo. Não há ecologia sem uma adequada antropologia.” (LS, 118)

Chegamos ao objetivo principal desta tese: *apresentar a concepção de ser humano dos professores de Filosofia*. Ao realizar essa análise, será possível perceber se a Filosofia é essencial na contemporaneidade, contribuindo para a construção do ser humano atual nos sentidos epistemológico e axiológico da humanidade. Por outro lado, diferentes concepções de ser humano apontarão para diferentes caminhos, ainda que todos busquem um objetivo comum: *redescobrir o valor da vida humana em meio às transformações do mundo contemporâneo*.

Assim, os professores de Filosofia aqui analisados representam um paradigma entre tantos outros educadores que, incansáveis em sua prática pedagógica — muitas vezes “navegando contra a maré” —, buscam conduzir os jovens a tornarem-se mais humanos nas relações sociais e consigo mesmos, a partir da reflexão sobre sua própria concepção de ser humano.

Iniciamos a análise com duas duplas de professores que expressaram a mesma concepção sobre o ser humano. Dois deles se identificaram como platonistas e dois como

marxistas. Começamos pelos entrevistados de número 7 e 8, que se apresentaram como platonistas. O entrevistado **P8** foi direto e sucinto, preferindo não aprofundar sua visão sobre o ser humano. Em contrapartida, o **P7** expôs com riqueza de detalhes sua concepção de humanidade. Segundo esse entrevistado, ele se considera um platonista, mas não um platônico. Explica que sua compreensão de mundo não segue estritamente a visão platônica, segundo a qual existiriam duas realidades, sendo uma delas uma cópia imperfeita do mundo das ideias. Ele se identifica com aspectos da teoria platônica, mas não adere integralmente a essa concepção. Por outro lado, embora se defina como platonista, também se declara influenciado pelo existencialismo.

Para ele, o ser humano é livre, deve assumir suas responsabilidades e compreender que, apesar das condições socioeconômicas e culturais, muitas decisões e posturas partem da liberdade humana, que precisa encarar a realidade com lucidez. Para o **P7**, quando o ser humano não compreende sua liberdade e não toma posse dela, tende a preferir ser guiado, a encontrar desculpas e a atribuir ao outro a culpa pelo que lhe acontece. No entanto, diante da realidade, ele acredita que é possível buscar essa liberdade. Em suas palavras: *“precisa compreender, lutar e buscar a liberdade, que é algo inerente ao ser humano. A gente constrói nossa existência, nada nos é dado. Não acredito no determinismo.”* Para o pesquisado, o ser humano possui a liberdade de se construir e de construir a própria essência — embora ele não tenha especificado o que entende por “essência”.

Portanto, embora se declare platonista e manifeste apreço pela teoria do filósofo grego, o **P7** se aproxima mais do existencialismo e da filosofia de Sartre. Por vezes, parece faltar-lhe um referencial teórico mais consistente e clareza conceitual para explicitar suas ideias.

No entanto, Vaz (2020, p. 46) pode nos ajudar a compreender a importância da filosofia platônica e como, de fato, ela influencia as filosofias que a sucederam. Segundo o autor, *“a influência do platonismo é, provavelmente, a mais poderosa que se exerceu sobre a concepção clássica do homem, e até hoje a imagem do homem em nossa civilização mostra indeléveis traços platônicos.”*

A justificativa para tal afirmação está na antropologia platônica, que sintetiza a tradição pré-socrática da relação entre o ser humano e o cosmos, a tradição sofística do homem como ser de cultura destinado à vida política e o pensamento socrático do homem interior e da alma. A antropologia de Platão promove, assim, uma unidade e conciliação entre

esses temas fundamentais, permitindo que a reflexão filosófica integre todos os aspectos essenciais da humanidade até então formulados.

A concepção de ser humano em Platão está intrinsecamente ligada à vida em sociedade e à compreensão das classes sociais, com suas respectivas virtudes e funções associadas às diferentes partes da alma. “*O ser humano é naturalmente um ser social*” (Martins e Marques, 2017, p. 59). É fundamental, para Platão, “*a necessidade de uma fundamentação para a moral (...) pois, se não houver essa base, o resultado seria o caos social e político. [...] Recorre-se ao mundo das Ideias, o qual contém modelos perfeitos ou exemplares de conceitos morais*” (Martins e Marques, 2017, p. 57).

Por fim, destaca-se a dualidade entre corpo e alma, com a divisão desta em três partes, conforme as atribuições de cada indivíduo no contexto da cidade. Dessa forma, a filosofia platônica se concretiza na prática cotidiana da vida social e política.

A cidade melhor, razão das preocupações políticas de Platão, ancora-se na justiça cujo cerne é o cumprimento das funções pelos membros da sociedade. Esse é o *nómos* indispensável à sustentação da vida social, engendrando um *éthos* social e político em que os cidadãos excelentes são os que cumprem excelentemente sua função, isto é, agem de acordo com sua natureza (*katà tén autoûphýsin*). O homem que não se dedica a fazer o que determina sua natureza não é justo, pois não contribui para a harmonia da pólis. (Bastos, 2013, p. 297)

A partir do que aqui se apresenta, é possível compreender que o **P7** e o **P8** contribuem com uma visão de ser humano pautada no platonismo, favorecendo a compreensão da sociedade sob uma perspectiva epistemológica e axiológica. Ambos buscam promover a evolução do ser humano em sua vida pessoal e social. Mesmo as considerações do **P7** sobre o existencialismo e a liberdade podem ser compreendidas dentro desse mesmo contexto: *o de construir relações mais humanas no ambiente social, aliando a liberdade individual à responsabilidade coletiva*.

O **P6** e o **P10** afirmaram que sua concepção de ser humano se fundamenta no *marxismo*. Para o primeiro, a forma de analisar o mundo é por meio do materialismo histórico. Segundo ele, embora aprecie o pensamento de Kant e valorize a questão ética presente na filosofia kantiana, é o materialismo histórico que o orienta na interpretação da realidade e na análise das situações concretas, especialmente ao observar suas contradições. O **P10**, por sua vez, afirmou que sua concepção de ser humano, fundamentada no marxismo, o ajuda a promover uma leitura crítica da realidade junto aos alunos. Relatou que iniciou neste ano sua

atuação na PEI (Programa Escola Integral), onde, segundo ele, o sistema burocrático e de vigilância é bastante rígido.

Comentou ainda que há uma avaliação contínua do desempenho docente, podendo o professor ser dispensado ao final do ano letivo. Apesar de toda essa exigência e da centralidade da avaliação dentro da PEI, ele afirma conseguir desenvolver um discurso marxista sem mencionar explicitamente o filósofo Marx, partidos políticos ou jargões ideológicos, porque isso, em suas palavras, poderia "queimar" o professor.

O **P10** relata ainda que alguns alunos, com maior nível de informação, conseguem perceber a concepção de ser humano que permeia o discurso do professor. Disse que já chegou a ser aplaudido ao entrar em sala de aula, como reconhecimento pela forma como conduz suas aulas de Filosofia. Mencionou que utilizou o *mito da caverna de Platão* como ponto de partida para discutir a realidade brasileira, abordando temas como o "descobrimento", a escravidão, o movimento abolicionista, entre outros. Concluiu seu pensamento afirmando que *“é possível despertar a paixão pela Filosofia na sala de aula, mesmo que não se tenha sucesso com todos, nem em todas as turmas. Os alunos percebem quando o professor tem essa paixão pela Filosofia.”*

Com a compreensão dos conceitos de materialismo histórico e dialético na filosofia de Marx, é possível delinear, em linhas gerais, a concepção de ser humano presente no pensamento marxiano. O materialismo, nesse contexto, refere-se aos indivíduos concretos, às suas ações e às condições materiais de sua existência. Trata-se, portanto, de uma perspectiva que não separa o ser humano do mundo real e das relações sociais, econômicas e políticas em que está inserido.

Marx estabelece como princípio fundamental de sua concepção teórica a determinação material da vida social. Assim, todos os processos econômicos, sociais, políticos e culturais constitutivos da realidade devem ser estudados, compreendidos e analisados à luz desse princípio. (Martins, 2008, p. 39)

Dessa forma, parafraseando Duarte (2016, p. 99), a concepção de mundo é constituída por “conhecimentos e posicionamentos valorativos acerca da vida, da sociedade, da natureza das pessoas e das relações entre todos esses aspectos” — ou seja, construída materialmente, a partir das condições concretas da existência humana.

Sobre o aspecto histórico na concepção de Marx, afirma-se que, assim como Hegel, ele constrói uma *noção de ser humano como produto da história*. Mas diferentemente do

idealismo hegeliano, o filósofo materialista compreende que *“a história da humanidade não é o espírito absoluto em evolução. É todo o sistema de produção da vida material e da vida social articulado à constituição da vida concreta, que forma o cerne da experiência e condição humana”* (Dalgalarrrondo, 2013, p. 108).

Finalmente, para a filosofia materialista e histórica de Marx, o entendimento da dialética parte dessa mesma concepção de mundo, histórica e material, anteriormente discutida. Segundo Dalgalarrrondo (2013, p. 108), *“o homem é produzido social e historicamente, e a história é, nesse sentido, a história da autorrealização do homem.”* A partir da filosofia de Marx, inúmeros pensadores, nos últimos séculos, convenceram-se de que o movimento está presente em cada uma das facetas da realidade humana, promovendo constantes transformações (Martins, 2008, p. 66).

Conforme Silva (2020, p. 35), *“a dialética do marxismo originário parte de uma concepção ontológica, epistemológica e axiológica, onde o ser e o pensar são constituídos por uma movimentação constante, como devir.”* A dialética marxista não compreende a realidade como uma totalidade articulada de forma estática, mas como uma totalidade dinâmica, *“cujas partes se inter-relacionam de tal forma que o produto de tal inter-relacionamento, o todo, é diferente da somatória simples delas”* (Martins, 2008, p. 69).

A realidade é movimento, aquilo que hoje é algo ou alguém não foi o sempre, mas veio a ser, num processo dialético de transformação movido por contradições. Para ser mais exato, aquilo que é algo ou alguém na verdade está em processo de devir, de transformar-se em algo ou alguém que ainda não é, mas pode vir a ser. (Duarte, 2016, p. 1)

O elemento central da autorrealização humana, na perspectiva do materialismo histórico, é o trabalho. *“A noção de trabalho em Marx é uma categoria antropológica, não apenas uma noção econômica”* (Dalgalarrrondo, 2013, p. 108). É por meio da categoria trabalho que se compreende a relação entre o ser humano e a natureza, bem como o processo de produção de si mesmo enquanto sujeito histórico.

O trabalho permite entender a constituição do ser humano como um ser plenamente humano. Nesse sentido, *“o trabalho é a essência do ser humano, sendo, portanto, uma categoria ontológica e histórica fundamental do existir dos homens”* (Galvão, Lavoura e Martins, 2019, p. 80).

O trabalho nunca foi e nunca será uma atividade isolada, deslocada do conjunto da sociedade. Sua realização pressupõe, não a existência de um sujeito isolado, que

empreende o trabalho de maneira individualizada, mas sim um sujeito que se insere em determinado conjunto de relações sociais de produção que já não obedece a puros determinismos biológicos, orgânicos e naturais. Dessa maneira, a realização do trabalho, dado a sua especificidade, exige um tipo peculiar de vinculação entre os indivíduos, demarcando seu caráter coletivo, designando-o como atividade social. (Netto e Braz, 2007, p. 34)

Dessa forma, conforme Galvão, Lavoura e Martins (2019, pp. 46-48), *o trabalho não se limita ao metabolismo entre o indivíduo e a natureza, mas envolve também as relações humanas estabelecidas entre os sujeitos que realizam esse trabalho*. Assim, o trabalho é compreendido como uma atividade que não apenas transforma a natureza, mas também transforma o próprio sujeito que o realiza: *“o trabalho, através do qual o sujeito transforma a natureza, transforma também o seu sujeito”* (Netto; Braz, 2012, p. 34).

mediante o trabalho, portanto, os seres humanos constituem a sua existência. Produzir a sua existência significa produzir a si mesmo, se autoproduzir como resultado de sua própria atividade. Esse é o processo histórico de produção da humanidade. O desenvolvimento do ser social possibilita, de maneira cada vez mais complexa, o processo de humanização dos sujeitos. Quanto mais o indivíduo se torna social – socialmente desenvolvido, mais se humaniza. Destaca-se, dessa maneira, uma característica determinada pela atividade fundante do trabalho: a prerrogativa humana de fazer história, de ser sujeito da história, de ser essencialmente produto e produtor de historicidade. (Galvão, Lavoura, Martins, 2019, p. 48)

Dessa forma, adotar o marxismo como concepção de ser humano é compreender o trabalho como forma de humanização e reconhecer, nas relações sociais fundamentadas no materialismo histórico e dialético, a expressão concreta da vida em sociedade e do processo de desenvolvimento social voltado à construção da própria humanidade. Assim, como em outras concepções antropológicas, o marxismo também busca despertar no ser humano a consciência de sua humanidade e de suas relações sociais, visando a uma existência mais justa, digna e solidária.

O entrevistado **P1** não indicou uma corrente filosófica específica nem mencionou um filósofo de referência ao descrever sua concepção de ser humano. No entanto, apresentou uma definição rica em elementos antropológicos: *“o homem é um ser que pensa, um ser racional, capaz de agir de forma pensada, mas também de agir impensadamente. Mas o ser humano é um ser que interage, estabelece relações com outro ser e com o meio. É capaz de provocar mudanças e trabalhar sonhos. É capaz de compreender e valorizar o meio. O ser humano é um ser que constrói, que é dinâmico e inacabado.”*

Sua visão ressalta aspectos fundamentais da existência humana, como a racionalidade, a afetividade, a interação social, a capacidade transformadora e a incompletude que remete ao constante vir-a-ser, característica marcante de concepções contemporâneas sobre a humanidade. Nas entrelinhas das ideias apresentadas pelo **P1**, é possível identificar uma concepção de ser humano fundamentada na razão e na capacidade de pensar, o que o aproxima, ainda que implicitamente, do racionalismo cartesiano.

Sua valorização da racionalidade como traço essencial da condição humana remete à filosofia de René Descartes, para quem *a razão é o fundamento do conhecimento e da própria existência*. Como afirma Battisti (2015, p. 63), “*a razão é a peça chave na filosofia de Descartes e a matemática é o espelho ideal, pois se utiliza de elementos simples e puros, e desprovida de qualquer outra fonte de conhecimento, apenas a razão é necessária.*” A perspectiva do entrevistado, portanto, mesmo sem uma vinculação explícita ao racionalismo moderno, revela uma valorização da racionalidade como princípio estruturante da humanidade.

Definição de *res cogitans*/substância pensante é uma substância imaterial, pensante e que independe do corpo. Não está sujeita às leis da física; fornece movimento ao corpo e é através dela, unicamente, que o conhecimento verdadeiro pode ser alcançado. É capaz de criar, pois tem a possibilidade de, apenas por si mesma, desvendar as leis da natureza e tem, potencialmente, a capacidade de eliminar crenças ou conhecimentos falsos, pois é demonstrativa, isto é, que suas afirmações podem ser comprovadas (Pánik C., 2009, p. 46)

Portanto, *res cogitans* refere-se à substância pensante: mente, intelecto, pensamento, alma racional, espírito, razão, ideias, consciência — categorias fundamentais da filosofia cartesiana, especialmente desenvolvidas no *Discurso do Método* (1996). Já a *res extensa*, isto é, a substância corpórea, é compreendida por Descartes como aquilo que possui extensão no espaço e pode ser mensurado matematicamente. Trata-se de uma essência captável pelos sentidos e analisável por meio da razão matemática, constituída por verdades indubitáveis.

Nesse sentido, “*as coisas sensíveis estejam ligadas a alguma substância para que aconteçam (existam), [...] já que se pode conceber e perceber nelas claramente as características da extensão, mas não assim as da inteligência*” (Pánik, 2009, p. 48). Dessa distinção fundamental emerge o dualismo cartesiano, no qual a natureza humana é composta por duas substâncias distintas: a pensante e a extensa. É a substância pensante que identifica a substância corpórea e lhe confere sentido e existência. Assim, a racionalidade humana é o elemento que dá significado a todas as coisas existentes. Isso evidencia, no pensamento

cartesiano, a superioridade do ser humano em relação aos demais seres, precisamente por ser dotado de razão — faculdade essa que também se sobrepõe ao que é meramente material e corpóreo.

Conclui-se, portanto, que, para Descartes, o ser humano é essencialmente racionalidade: é por meio dela que orienta sua existência e atribui sentido ao mundo da extensão. Embora as coisas corpóreas existam independentemente da razão, estão subordinadas à alma racional. A dimensão corporal do ser humano, análoga à dos demais animais, funciona como uma máquina, regida pelas leis da extensão e pelos mecanismos naturais que as determinam. A concepção de ser humano no racionalismo também envolve a construção da ética, uma vez que é a razão — ou o intelecto — que permite ao sujeito distinguir entre o bem e o mal, orientando sua conduta a partir de princípios racionais.

Trata-se de uma ética fundamentada em princípios morais que podem ser conhecidos *a priori*, isto é, independentemente da experiência empírica. Compreender o ser humano a partir do racionalismo é reconhecer a centralidade da razão e a importância da ciência, sobretudo da matemática, como instrumentos de compreensão do mundo. No entanto, essa visão não exclui o reconhecimento da dimensão concreta e existencial da condição humana, que ultrapassa aquilo que a matemática é capaz de apreender.

Nesse terreno, teremos que usar a racionalidade inerente às linguagens não inteiramente formalizadas, e jamais inteiramente formalizáveis, como é a linguagem natural. Não podemos mais querer reduzir a linguagem a uma estrutura apenas sintática, sem levar em conta sua dimensão semântica, pragmática. É a totalidade dessas dimensões que nos permite construir o discurso da nossa cientificidade *sui generis*, que é a cientificidade das ciências humanas e sociais. (Pessanha, 1997, p. 27)

O ser humano puramente racionalista e matemático não seria capaz de abarcar a complexidade das questões sociais e existenciais. A filosofia, ao longo de sua história, evidenciou a relevância da razão como elemento constitutivo do ser humano, mostrando que a racionalidade pode dialogar com a subjetividade e com aquilo que é propriamente humano. Compreende-se a concepção racionalista de ser humano não como um racionalismo rígido e ortodoxo, mas como a valorização da razão na sua dimensão mais ampla: *a de um sujeito que pensa, interpreta e se relaciona com o mundo à sua volta, reconhecendo o valor da ciência e o seu potencial de contribuição para a humanidade.*

O P2 também não apresenta uma definição conceitual clara sobre sua concepção de ser humano. Demonstrando uma preocupação mais voltada às questões práticas do cotidiano

escolar, afirmou que *“é difícil falar do ser humano. Para mim, o ser humano é um caso de estudo todo dia, toda época.”* Ao citar os desafios enfrentados atualmente, como a dificuldade de afastar os alunos do uso excessivo do celular, revela que, neste momento, a atenção está mais voltada para o entendimento do aluno enquanto ser social, do que propriamente para reflexões filosóficas mais abstratas.

Ainda assim, ressalta que busca transmitir aos alunos a importância do pensamento e do conhecimento, dizendo que *“o ser humano é um ser pensante, que estuda”*, e distingue entre o ato de estudar e o prazer de saber: *“o mais gostoso é o saber, e não o estudo. Entenda, não que não tenha que estudar. O estudar é bom, mas o importante é o saber.”* Aproximando-se do P1, o P2 também articula sua concepção de ser humano com a razão e a capacidade de pensar. Contudo, a originalidade de suas ideias está na distinção entre o "estudar" e o "saber", valorizando a sabedoria como algo que pode ser inerente ao ser humano, independentemente do estudo formal e do conhecimento escolar.

Essa concepção aproxima-se de uma ideia de sabedoria inata nos alunos, o que, por um lado, remete a elementos do cartesianismo — especialmente no reconhecimento da razão como característica essencial do ser humano — e, por outro, dialoga com a noção de “conhecimentos prévios”, tão presente no campo pedagógico, para designar aquilo que o aluno já traz consigo ao chegar à sala de aula.

As ideias inatas não foram uma invenção exclusiva do cartesianismo, sendo possíveis de identificar já nos primeiros filósofos do Ocidente, como em Platão. No entanto, elas ocupam papel central na construção do pensamento de Descartes e na formulação de sua concepção de ser humano, profundamente vinculada ao racionalismo moderno. Conforme salienta Pereira (2004, p. 116), *o filósofo francês sustenta que a alma é portadora de certos atributos que independem de qualquer influência externa para serem produzidos* — como as noções matemáticas e a ideia de Deus —, diferindo, nesse ponto, das ideias inatas no pensamento platônico.

Para Descartes, o inato refere-se a uma disposição, capacidade ou propensão natural ao saber. Ele classifica as ideias em três categorias: as inatas propriamente ditas, que *“parecem ter nascido comigo”*; as adventícias, que aparentam vir de fora, do mundo externo; e as fictícias, que parecem ser construídas ou inventadas pelo próprio sujeito. Por outro lado, a sabedoria, ao longo da história da filosofia, recebeu diferentes definições, estando, sem dúvida, intrinsecamente ligada ao conhecimento epistemológico. Segundo Chaves (2019,

s/p), mais do que conceituar a sabedoria, é fundamental “*amar a sabedoria, desejar a sabedoria, ser amigo da sabedoria*”, o que significa, portanto, amar e desejar a verdade como forma de emancipação e garantia da liberdade.

Dessa forma, o P2 compreende o ser humano como aquele que pensa e que deve, progressivamente, se aproximar da sabedoria, atribuindo ao professor a missão de conduzir seus estudantes a esse ideal por meio da razão. Essa perspectiva aproxima-se também do pensamento platônico, conforme ilustrado no *mito da caverna*, no qual, ao se libertar das correntes e ilusões da vida na escuridão, o ser humano torna-se capaz de alcançar a sabedoria e contemplar a verdade.

Para o P3, falar sobre a concepção de ser humano é reconhecer a capacidade da humanidade de se transformar. Essa transformação deve ser contínua, com o propósito de conferir sentido à vida e possibilitar o progresso diante dos desafios do cotidiano. Embora o entrevistado não tenha mencionado explicitamente nenhuma corrente filosófica ou filósofo que fundamente sua visão, é possível relacionar seu pensamento à tradição de diversos pensadores que abordaram o movimento constante e a transformação como elementos centrais da existência humana.

A título de exemplo, pode-se afirmar que a concepção de ser humano do P3 aproxima-se do pensamento do filósofo pré-socrático Heráclito. Em seus fragmentos, Heráclito expressa uma visão do ser marcada pelo devir, ao entender o mundo como uma realidade em constante mudança e transformação, na qual a permanência seria apenas uma ilusão. Essa perspectiva pode ser ilustrada por afirmações como: “*Para os que entram nos mesmos rios, afluem sempre outras águas; mas do úmido exalam também os vapores*” (fragmento 12), ou ainda: “*No mesmo rio entramos e não entramos, somos e não somos*” (fragmento 49a) (Heráclito, 1973, p. 86/90).

Nesse fragmento, expressa-se a ideia mestra de Heráclito, [...] que o mundo é mudança contínua e incessante de todas as coisas e que a permanência é ilusão. [...]. Tudo muda, nada permanece idêntico a si mesmo. O movimento é, portanto, a realidade verdadeira (Chauí, 2002, p. 81).

Dessa forma, o pensamento de Heráclito converge com a concepção de ser humano apresentada pelo P3, ao destacar o movimento constante da realidade. Para ambos, o ser humano está em permanente transformação, adaptando-se às diferentes circunstâncias da vida e atribuindo sentido às suas experiências a partir dessa dinâmica contínua. Podemos citar

também os filósofos clássicos que, ao desenvolverem suas dialéticas do movimento, contribuíram significativamente para o entendimento do *vir-a-ser* de todas as coisas.

Esses pensadores, ao refletirem sobre a mudança e a transformação como aspectos essenciais da realidade, ajudaram a consolidar a ideia de que o ser humano está em constante processo de construção e reconstrução, tanto individual quanto coletivamente.

em Sócrates, a dialética é a arte do diálogo, do debate; em Platão, é uma dialética idealista, que busca o conhecimento verdadeiro, que está no mundo das ideias; já em Aristóteles, é uma dialética realista que se faz presente em sua ontologia do ser, expressa em sua teoria do ato e da potência. (Zen; Sgarbi, 2018, p. 84)

Para tratar da transformação do ser humano e do movimento do *devenir*, podemos citar ainda a dialética de Hegel. Segundo Zen e Sgarbi (2018, p. 89), a dialética hegeliana representa o percurso do Espírito Absoluto (Ideia) rumo ao autoconhecimento, passando pelas formas de espírito subjetivo e objetivo, até alcançar o saber absoluto. Esse processo reflete o caminho trilhado pela consciência, que parte da certeza sensível e progride até a autocompreensão. Marx, por sua vez, retoma a dialética hegeliana, mas a ressignifica ao aplicá-la ao mundo concreto e às relações sociais, transformando-a em uma ferramenta para a análise da realidade material e histórica.

Para Marx as ideias estão encarnadas em uma dada realidade material, tanto do ponto de vista das relações sociais, por serem produzidas e elaboradas nessas relações, como do ponto de vista, da própria constituição corpórea do ser humano, que para pensar necessita de um corpo, de um cérebro, como casa, sustentáculo e sede de suas ideias. (Zen; Sgarbi, 2018, p. 91)

O P3, portanto, demonstra uma concepção de ser humano bem fundamentada na ideia de constante transformação, compreendendo o ser humano como alguém em permanente processo de mudança e adaptação. Essa visão está alinhada à noção de *devenir*, característica da existência humana, que exige respostas contínuas às transformações e desafios da vida. Trata-se de uma compreensão dinâmica da humanidade, na qual o ser não está dado de forma definitiva, *mas se constrói ao longo do tempo, nas múltiplas experiências e relações que estabelece com o mundo.*

O P4 apresenta, de forma sucinta, sua concepção de ser humano, afirmando que esta se fundamenta na própria crise da humanidade. Para ele, trata-se de uma crise essencialmente humana, que transcende as esferas política, social ou ambiental. Sua compreensão aponta para uma condição existencial em que a humanidade, como um todo, se encontra em desequilíbrio

consigo mesma, indicando uma perda de sentido, valores e referências fundamentais para a vida em sociedade e para a construção de uma existência mais plena.

Crise é um termo, como outros das línguas atuais, originadas do grego. Krisis, na bela língua helênica, indica a ação de decidir ou de escolher algo. O vocábulo está ligado ao verbo krinō, que quer dizer: eu julgo, eu decido, eu escolho. A crise é, desta feita, o momento em que uma decisão deve ser tomada. Não à toa, nos momentos das tão difundidas crises, certos caminhos são preferidos em detrimentos a outros, determinando um destino que se toma. (Luiz, 2021, p. 84)

Colaborando com a percepção do P4, é possível afirmar que estamos, de fato, vivendo um período marcado por múltiplas crises. O avanço acelerado das novas tecnologias inaugura uma nova Revolução Industrial, enquanto a humanidade se depara com situações-limite que desafiam sua continuidade: a emergência climática, os conflitos armados com potencial para uma terceira guerra mundial, a recente pandemia, e ainda problemas milenares não superados, como a fome e a escassez de água potável em vastas regiões do planeta. Esses elementos evidenciam uma crise estrutural e existencial, que atravessa todos os âmbitos da vida humana.

Para Arrais (1990, p. 307), seguindo o pensamento do filósofo Hegel, *a filosofia emerge precisamente quando o poder de unificação se dissolve na vida dos homens*. É nos períodos de maior crise que a filosofia, em seu sentido clássico — de Aristóteles a Hegel e Marx —, ergue-se com a pretensão de constituir-se como um saber crítico. Um saber que, ao ultrapassar a mera faticidade imediata, busca nos fundamentos da existência humana um sentido mais profundo para a vida.

Citando como exemplo a América Latina, percebe-se que ela sempre foi um solo fértil para o saber filosófico, especialmente nas últimas décadas, marcadas por profundas crises sociais, políticas e econômicas. *“O fato é que, do cenário de sofrimentos acumulados por séculos e de uma urgência produtiva gerada pela Era das Ditaduras, constituiu-se um modo peculiar do fazer filosófico.”* (Pansarelli, 2019, p. 107).

A reflexão trazida pelo autor destaca a urgência de a filosofia ultrapassar os muros da universidade e ocupar outros espaços sociais. Um desses espaços possíveis são as escolas públicas, onde jovens — ainda distantes do meio acadêmico — têm a oportunidade de entrar em contato com esse saber e levá-lo para sua realidade cotidiana, contribuindo para a formação de sujeitos críticos e conscientes. Portanto, o P4 está correto ao apontar a existência de uma crise humana. No entanto, essa constatação não deve alimentar o pessimismo ou a desconfiança em relação ao ser humano. Ao contrário, deve servir como ponto de partida para

uma reflexão profunda — individual e coletiva — sobre as grandes utopias e sobre as reais possibilidades de a filosofia contribuir para a construção de uma humanidade melhor.

Diante das crises contemporâneas, torna-se fundamental realizar o movimento dialético de superação, próprio da história, para que seja possível recomeçar e reorientar a trajetória humana rumo a uma sociedade mais justa, ética e solidária.

Esta carência de certeza, esta insegurança, leva o homem, portanto, a abrir as asas do imaginar. Ora, se muitas vezes a realidade não se me apresenta como o que considero bom, posso eu permitir que a minha capacidade inventiva trace as linhas norteadoras de uma sociedade só minha, imaginária, que funcione exatamente do modo como acredito deva funcionar. Nesse sentido, muitos autores, desde a Antiguidade até os nossos dias, dedicaram-se à tarefa de descrever sociedades ideais, construindo suas utopias. De fato, em alguns casos, houve a esperança, por parte do autor ou de seus leitores entusiasmados, de que a sociedade real, algum dia, pudesse se conformar àquele modelo descrito. Em outros casos, possivelmente, o autor apenas quis mostrar o seu mundo ao mundo. De todo modo, o mundo real – presente, imperfeito, marcado pela desigualdade e pelas injustiças – é, direta ou indiretamente, a grande força motriz das utopias. (Marques, 2023, p. 4)

O P5 afirmou em sua entrevista que “o ser humano é o ser da natureza que dela se emancipa e constrói uma segunda natureza. Essa segunda natureza é baseada em muitas coisas que são abstratas. Essa natureza torna-se subjugada a ele, e ele subjuga o próprio homem.” Segundo o professor de filosofia entrevistado, sua percepção caminha sempre pela via da cultura. Para ilustrar essa perspectiva, citou o artista Elomar Figueira Mello, menestrel das catingas baianas, cuja obra retrata a medievalidade nordestina. Destacou, por exemplo, a seguinte passagem: “mais a canga no pescoço Deus ponho pri modi Adão, dessa lei nunca me isqueço cum suo comi o pão.”

Para o P5, é a classe trabalhadora que constrói o país, modificando a natureza em benefício de uma minoria. *“O ser humano é isso: tomar decisões para que eu seja feliz”, afirmou, acrescentando que a felicidade está no horizonte do ser, numa referência à filosofia de Aristóteles. Em tom reflexivo, questiona: “Até que ponto, no capitalismo, o ser humano se realiza? Quem se realiza é a matéria, não o ser.” Por fim, reconhece: “Não consigo responder à pergunta ‘o que é o ser humano?’”.*

Citando uma matéria do canal History Channel, observa que, segundo previsões, no ano 5.000 os seres humanos se comunicarão por telepatia. Diante disso, questiona: como será o ensino? Como será o ser humano do futuro? Segundo ele, essa transformação passará por valores e práticas, especialmente pela empatia com o próximo, um termo cada vez mais necessário em uma sociedade que deixou de ser apenas uma aldeia local para se tornar uma aldeia global.

Ao lermos a resposta do P5 sobre sua concepção de ser humano, à primeira vista, ela pode parecer confusa, composta por frases soltas e referências diversas, sem uma estrutura clara de coesão e coerência. Contudo, percebe-se que o P5 se expressa como um poeta, e sua fala carrega a liberdade e a subjetividade próprias da linguagem poética. Ao mesmo tempo, evidencia-se não apenas uma liberdade textual, mas também uma certa incerteza filosófica quanto ao próprio sentido do que é ser pessoa. Essa dificuldade é expressa em uma de suas últimas afirmações: “*não consigo responder à pergunta ‘o que é o ser humano?’*”.

Ao não conseguir responder diretamente à pergunta que lhe foi direcionada, o P5 passa a divagar entre seus conhecimentos filosóficos e referências poéticas. Inicia sua fala mencionando Elomar Figueira Mello. Segundo Ribeiro (2014, s/p), “*a música de Elomar apresenta-se em linguagem complexa e de difícil compreensão.*” Assim, um entusiasta de sua obra tende a não se preocupar com uma comunicação linear ou formalmente coesa, pois mergulha em uma estética própria, marcada pela subjetividade. Ribeiro acrescenta ainda que “*são comuns audácias cromáticas, surpresas harmônicas e melodias sinuosas estruturadas em um fraseado nem sempre convencional, traços presentes em suas canções e também nas óperas de sua autoria.*”

Nesse sentido, a fala do P5 parece mais próxima de uma expressão artística do que de uma argumentação filosófica sistemática. Por essa análise, já se torna mais claro o modo peculiar de expressão do P5, marcado pela influência da linguagem poética e por uma forte ligação com as questões culturais e sociais do Nordeste, sua terra de origem. Percebe-se também que, dentro dessa liberdade poética, não há a pretensão de oferecer uma definição sistemática ou conclusiva sobre o que é o ser humano. Ao contrário, o que importa é provocar a reflexão, lançar ideias que, mesmo que fragmentadas ou intuitivas, contribuam para o exercício do pensamento crítico e sensível.

Nesse sentido, sua fala não busca encerrar um conceito, mas abrir caminhos para pensar o humano a partir da experiência, da arte e da realidade social. Outra preocupação do P5 é a questão da felicidade. Ele cita o filósofo Aristóteles, que muito contribuiu para o estudo desse conceito. Segundo o pensador grego, “*a felicidade trata-se de uma manifestação da alma segundo as virtudes. Ela não é uma quimera, mas um fato que se efetiva a partir de uma consciência ética e da participação política*” (Barbosa, 2018, p. 65).

A antropologia aristotélica continua sendo, até hoje, um dos fundamentos da concepção ocidental do homem. Os problemas levantados por Aristóteles em torno da pergunta sobre o que é o homem e as categorias com que tentou resolvê-los, embora tivessem como alvo principal o homem helênico no contexto da civilização

da polis, tornaram-se o fundo conceptual permanente da filosofia do homem em nossa tradição filosófica, e nada indica que sua fecundidade heurística tenda a esgotar-se. (Vaz, 2020, p. 54)

Portanto, podemos afirmar que a filosofia aristotélica contribui para o pensamento do P5 ao sustentar que a felicidade é possível e se concretiza nos limites da cidade, assim como ocorria no mundo helenístico, despertando no ser humano o desejo por sua realização. *“A felicidade pressupõe a razão e a virtude, isso significa que o homem que escolhe ser moralmente virtuoso também será um homem feliz.”* (Barbosa, 2018, p. 62). Enfim, o P5 questiona como será a educação no futuro, aparentando certo pessimismo diante da realidade atual. No entanto, menciona algo que ouviu em um canal de TV dedicado a documentários, sobre um possível acontecimento no ano 5.000. Mais uma vez, revela-se a alma poética e futurista de um professor apaixonado pelo saber filosófico.

Um educador já idoso, prestes a se aposentar, que, mesmo assim, preocupa-se com a educação do futuro distante. Isso demonstra o papel do verdadeiro educador: aquele que olha para além de si mesmo e busca respostas para as crises da humanidade.

Edgar Morin (2002, p. 11-12) escreve sobre os *Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro*. Talvez ele não tenha projetado seus pensamentos até o ano 5.000, como fez o nosso entrevistado, mas oferece uma visão fundamental para repensarmos a educação nos próximos anos. Morin (2002, p. 11-12) destaca a urgência de superar a fragmentação dos saberes e afirma que *“hoje, que o planeta já está ao mesmo tempo unido e fragmentado, começa a se desenvolver uma ética do gênero humano para que possamos superar esse estado de caos e iniciar, talvez, a civilizar a Terra.”* O sonho do autor é urgente e necessário para que se construa, de fato, uma educação voltada para o futuro — como questiona o nosso entrevistado P5.

Finalmente, chegamos ao professor de Filosofia entrevistado P9. Ele inicia afirmando que a Filosofia, de fato, contribui significativamente para a concepção de ser humano. Para ele, o ser humano, além de saber fazer, precisa também pensar e ter cultura. O entrevistado cita uma frase de Millôr Fernandes: *“o homem é um animal inviável.”* Ele explica a frase dizendo: *“inviável no sentido de que o homem é expectativa de uma época, de uma sociedade que faz ele ser o que é.”*

Em seguida, critica o cenário educacional atual: *“cada vez mais querem abafar a Filosofia dessa formação integral. A formação integral não bate com uma educação integral. O currículo ainda não rediscutiu este homem”*, desabafa o entrevistado. O professor continua

suas reflexões: *“como diziam os gregos: que cidadão queremos formar? Antes de discutir habilidades e competências, precisamos discutir quem é o humano que nós queremos, quem é a pessoa que esperamos. Isso está carente. Falta um debate mais profundo. Para reconhecer a importância da Filosofia na formação humana, é preciso compreender qual é o lugar da Filosofia como expressão desse humano. Compreender o humano é compreender o quanto a Filosofia é indispensável, tanto enquanto atitude quanto enquanto pensamento.”*

Ele conclui criticando a atual abordagem educacional: *“a Filosofia tem ficado à margem dos conteúdos técnicos que se julgam necessários para a chamada educação integral.”* O P9 afirma ainda que *“cada vez menos a Filosofia tem sido convocada a sentar-se no lugar de honra nas decisões sobre o que o jovem deve ou não deve saber. Banalizar a Filosofia é matá-la aos poucos. Não trazê-la ao protagonismo é matá-la.”* Segundo ele, a Filosofia, cada vez mais, tende a ficar em segundo plano. No entanto, ainda nos resta um espaço de resistência: *“é possível cavar buracos. Há um muro, mas é possível abrir um buraco para ver o que está acontecendo do outro lado.”* Para ele, o professor de Filosofia pode ajudar os alunos a cavar esses buracos e a se entusiasmar com a Filosofia.

Para este entrevistado, *“a concepção de ser humano é eclética. Nunca pensei numa definição. Mas não podemos negligenciar a fonte cristã — interagir com o mistério e a possibilidade da transcendência, dentro da própria existência.”* O P9 relatou ter lido muito Santo Agostinho, Kierkegaard, Sartre, Heidegger, Albert Camus e Pascal. Conclui: *“somos a criatura mais digna e os mais imbecis vermes da terra; criatura singular que vive dramaticamente — não é tão simples assim. O homem é um ser de possibilidade e inacabado, em busca da sua dignidade e da sua forma de ser. Gosto do existencialismo.”*

De início, o entrevistado faz uma enfática apologia à importância do estudo da filosofia e de seu papel protagonista no entendimento da pessoa humana e das questões que compõem a existência. Professor da escola em tempo integral da rede estadual paulista, sente na prática como a filosofia tem perdido espaço nos últimos anos, sendo atualmente ofertada apenas no primeiro ano do ensino médio, com apenas duas aulas semanais. Esse descontentamento levou o professor a iniciar sua análise sobre a concepção de ser humano destacando a relevância desse componente curricular para a compreensão da dignidade humana e de tudo aquilo que lhe é próprio.

Em seguida, o entrevistado conclui ressaltando a importância da filosofia cristã para compreender o ser humano como criatura capaz de transcender a própria realidade. Para ele,

essa transcendência pode ocorrer tanto no exercício da dimensão humana quanto na busca por algo além de si mesmo e da realidade terrestre.

Sua concepção de ser humano, fundamentada no existencialismo e em filósofos que, de alguma maneira, integraram a questão religiosa ao debate filosófico, compreende o ser humano como um ser inacabado, que se constrói a partir de suas escolhas de vida. Essa construção está ligada à busca por dignidade, entendida como um processo que passa pela concepção cristã de transcendência e pela busca do Criador, condição para a realização plena da existência.

Com o entrevistado **P9**, encerramos a apresentação e a reflexão sobre o que pensam os dez professores de filosofia entrevistados a respeito da concepção de ser humano. Fica aqui o agradecimento a esses dez voluntários, que muito contribuíram para esta pesquisa. Não foi fácil encontrar professores dispostos a participar das entrevistas. Muitos demonstraram receio quanto às perguntas que seriam feitas e se conseguiriam respondê-las adequadamente. Outros, simplesmente, não dispunham de tempo ou não se sentiam motivados a participar de uma pesquisa acadêmica.

Deixo aqui registrado o relato de um colega, ao ser convidado a participar da entrevista:

“Bom dia, Luiz Carlos, como vai?”

Então, meu amigo, não estou mais na educação pública. Saí traumatizado com a violência dos alunos e com a alienação — tanto de alunos quanto de professores, inclusive professores de filosofia!

Não tenho nenhuma vontade de voltar, nem mesmo para responder à sua entrevista. Hoje, penso que talvez fosse melhor que a filosofia se retirasse do espaço institucional escolar, pois, diante do que se tornou a escola pública, a presença da filosofia parece destoar. É uma verdadeira decadência!

É assim que me sinto, após quase trinta anos de experiência.

É isso, meu amigo Luiz! Um abraço!”

Fiz questão de incluir a resposta deste professor de filosofia, com a devida autorização, para evidenciar que muitos docentes estão descontentes com a forma como a filosofia vem sendo tratada no currículo paulista, bem como com a falta de incentivo para o exercício pleno e significativo da docência. Agradeço a esse colega, que, mesmo fora da educação pública, me proporcionou uma importante reflexão sobre o papel atual da filosofia na escola. Sua

indignação soma-se às contribuições dos professores entrevistados e nos faz compreender a urgência de uma longa caminhada de resgate da filosofia e de sua relevância na compreensão do humano e de suas potencialidades — uma caminhada essencial para a construção de um mundo melhor e mais humanizado.

Espera-se que esta tese sirva como instrumento de reflexão e transformação, colaborando para a construção de uma concepção de ser humano que, em sua essência, reafirme a dignidade, a ética e o compromisso com uma sociedade mais justa e verdadeiramente humana.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No ano de 2015, um jornal digital do município de Sorocaba, chamado *O Deda Questão*, publicou a seguinte manchete: *“PM repudia trabalho escolar em Sorocaba e pede providência contra professor de filosofia”*. O professor havia trabalhado o tema *“violência policial”* na disciplina de Filosofia, com turmas do ensino médio de uma escola estadual. O objetivo da aula era promover uma reflexão crítica sobre o quanto a Polícia Militar pode violar deveres morais, éticos e legais por meio de ações que contrariam as leis.

A corporação veio a público expressar sua indignação com a atitude do docente. Ao final da nota emitida pelo órgão do Estado, lê-se: *“A Polícia Militar está, como sempre esteve, de portas abertas a quem quiser conhecê-la e repudia a postura do infeliz professor. (...)”*²¹

Na mesma semana, o jornal *Esquerda Diário* publicou a seguinte manchete: *“Alunos se mobilizam em Sorocaba contra ameaças de PMs”*. Segundo a reportagem: *“Alunos do ensino médio da escola estadual (...) em Sorocaba se mobilizaram (...) contra as ameaças de represálias que passaram a sofrer, junto com o corpo docente da escola, desde a semana passada, quando um trabalho escolar sobre a violência policial foi exposto no mural da escola e ganhou repercussão nas redes sociais.”*²²

Início minhas considerações finais retomando o fato ocorrido no município de Sorocaba — onde foram realizadas as entrevistas com dez professores que atuam na disciplina de Filosofia no ensino médio da rede paulista de ensino — para evidenciar a importância do trabalho desses docentes na tarefa de questionar a sociedade e contribuir para a formação do senso crítico dos estudantes.

Foi motivo de grande alegria para mim entrar em contato com esses professores de Filosofia, ouvir suas histórias e tudo aquilo que gostam de compartilhar sobre este saber. Todos demonstraram paixão pela Filosofia e mostraram-se profundamente comprometidos com a apropriação dos conhecimentos filosóficos, tanto para a prática pedagógica quanto para a vida pessoal.

Alguns pontos se destacam nas falas dos professores entrevistados: todos eles demonstram gosto por serem professores de Filosofia. Essa escolha não foi um acidente em

21 Cf: <https://odedaquestao.com.br/pm-repudia-trabalho-escolar-em-sorocaba-e-pede-providencia-contraprofessor-de-filosofia/> acesso em: 13.06.2025.

22 Cf. https://esquerdadiario.com.br/spip.php?page=gacetilla-articulo&id_article=2997 acesso em: 13.06.2025.

suas trajetórias, mas motivo de orgulho e de autoestima ao assumirem seu papel no espaço escolar.

Eles têm clareza sobre a importância da Filosofia no ensino médio e na sociedade contemporânea e, independentemente de citarem Platão, Marx ou os existencialistas, revelam compreender o que é o ser humano e reconhecem o valor da humanidade como base para a construção de uma sociedade mais justa e solidária.

Portanto, têm consciência do papel que desempenham na sociedade como um todo. Como ilustra o exemplo citado anteriormente, um professor de Filosofia, atuando em uma escola pública de Sorocaba, foi capaz de mobilizar a comunidade escolar em torno da reflexão sobre a violência policial, ação essa que repercutiu nas redes sociais e na imprensa local, atingindo todo o município.

O objetivo desta pesquisa foi conhecer, de fato, a concepção de ser humano dos professores de Filosofia e compreender como esse entendimento contribui para a prática pedagógica e para a construção de um mundo mais humano, no sentido pleno da expressão.

Ao dialogar com esses professores, busquei transcrever nesta tese a importância que todos atribuem aos saberes filosóficos, a forma como compreendem seu próprio papel em sala de aula e a esperança de que a Filosofia possa, de fato, lançar luz sobre esta humanidade em crise. Busquei ainda levar a fala dos professores ao diálogo com especialistas na área da filosofia.

Foi importante trazer, para a análise das entrevistas, filósofos e autores que contribuem com o campo da antropologia. É alentador constatar que esses professores não estão sozinhos; suas ideias estão ancoradas em pensadores consolidados, o que demonstra que não se tratam de simples opiniões, mas de um conhecimento fundamentado e de uma proposta consistente para se analisar o ser humano em suas diversas dimensões.

A partir de uma perspectiva fenomenológica, foi possível compreender a essência da experiência vivida por esses professores. Eles relatam a prática cotidiana, a realidade da sala de aula e a vivência do contexto contemporâneo. Ao mesmo tempo, falam a partir de um lugar e de um tempo definidos, ancorados nos referenciais teóricos que construíram ao longo de sua trajetória acadêmica.

Pode-se dizer que era necessário ouvi-los. Aliás, todos os docentes devem sempre ser ouvidos, pois possuem uma rica e constante vivência da articulação entre teoria e prática, resultante do trabalho pedagógico realizado diariamente em sala de aula.

Sob uma perspectiva construtivista, com ênfase na mediação cultural e na linguagem — elementos que respaldam a análise das entrevistas e das narrativas como expressões da cognição situada em contextos específicos — foi possível interpretar as respostas desses professores, considerando-os como sujeitos ativos na construção de seu saber sobre o ser humano.

Ao longo dos anos de trabalho com seus alunos e na vivência cotidiana de suas vidas sociais e acadêmicas, acumularam sabedoria e entendimento sobre um dos aspectos mais essenciais da condição humana: a própria existência.

Esses professores não são meros reprodutores de conhecimento, mas constroem ativamente suas compreensões sobre o ser humano a partir de experiências escolares, sociais e subjetivas. Cada um com suas próprias convicções e visões de mundo, todos são pensadores inseridos concretamente na realidade escolar, elaborando suas ideias sobre a humanidade com base em tudo aquilo em que acreditam e vivenciam.

Nesse sentido, a partir das perspectivas construtivista e fenomenológica, foi possível realizar uma breve análise da história de vida de cada professor, com ênfase em suas narrativas e experiências subjetivas. Com base em referenciais como Pineau e Ricoeur, essas experiências foram analisadas valorizando-se as narrativas docentes como fontes legítimas de conhecimento sobre a concepção de ser humano.

Ao reconhecer o valor formativo das narrativas, esta pesquisa parte do princípio de que a identidade e a concepção de ser humano são continuamente construídas a partir das vivências, memórias e aprendizagens. Assim, a autobiografia e a escuta do outro — por meio das entrevistas — tornam-se caminhos legítimos para acessar essa construção.

Durante as entrevistas, foi possível notar, entre os professores entrevistados, o descontentamento com a rede paulista de ensino e com o papel secundário que a filosofia ocupa em relação às demais disciplinas e aos itinerários formativos. Duas aulas por semana, restritas apenas ao primeiro ano do ensino médio, é insuficiente — muito aquém do necessário — diante de tudo o que esses professores têm a oferecer aos estudantes e ao bem comum de nossa sociedade.

Trata-se de questões éticas, existenciais e epistemológicas que poderiam ser trabalhadas como conteúdos historicamente consolidados e essenciais à formação humana, bem como à compreensão do papel da humanidade no contexto histórico atual.

Nas entrelinhas das conversas, foi possível perceber o quanto esses professores se mostram cansados e desiludidos com o papel que têm desempenhado nos últimos anos na educação básica. É provável que alguns deles nem mesmo sejam reconhecidos por seus alunos e tampouco consigam transmitir, em suas aulas de filosofia, aquilo que consideram essencial e necessário.

Por isso, torna-se fundamental a troca de experiências entre esses docentes, para que encontrem apoio e condições de levar adiante sua missão pedagógica. O diálogo entre pares e a construção de redes de colaboração podem fortalecer a ação docente, promovendo uma força transformadora diante dos desafios cotidianos da profissão.

A entrevista com dez professores representa apenas uma pequena amostra do universo de educadores licenciados em filosofia.

Tenho consciência de que muitos desses profissionais se organizam em grupos maiores, permanecem inquietos e seguem lutando por maior espaço no currículo da rede paulista de ensino. Sei também que não perderam a esperança nem a disposição de, dentro das possibilidades que lhes são oferecidas, transmitir seus conhecimentos e contribuir para que seus alunos vivam intensamente suas vidas, orientados por princípios éticos e pelo compromisso com o bem comum, em prol de uma sociedade mais justa e fraterna.

A vontade de ensinar, a valorização da filosofia e o amor pelos estudantes são traços comuns entre esses educadores.

Dialogar com os professores de filosofia, no contexto desta pesquisa, foi um presente que levarei para toda a vida. Recomendo a outros pesquisadores que também trilhem esse caminho. Quanta riqueza, quanto conhecimento e quanta esperança emergem do saber filosófico, da educação e de confiança na humanidade!

Foi possível constatar que a filosofia está viva e atuante, e que seus docentes são referências fundamentais para a construção do senso crítico, para a valorização desse saber e para a elaboração de uma concepção de ser humano que fortalece aquilo que é verdadeiramente humano. Obviamente que não quero aqui generalizar e dizer que todos os professores de filosofia merecem o mesmo reconhecimento e trabalham da mesma forma e tem o mesmo conhecimento e o mesmo entusiasmo. No entanto, devemos sempre levar em consideração que há educadores de fato comprometidos com o trabalho docente. Conheci 10 nesta pesquisa e tenho certeza que, como estes, existem muitos outros que poderiam servir de

exemplo aqui pelo comprometimento com a educação, com os estudantes, com a filosofia e com a humanização nestes tempos atuais.

Trata-se de uma contribuição essencial para a formação de uma sociedade mais solidária consigo mesma e com o mundo em que está inserida. *Enquanto houver professores que se perguntam o que é o ser humano e qual o seu papel no mundo, haverá esperança de uma humanidade mais consciente, ética e solidária.*

REFERÊNCIAS

ALVES, Rubem. **Variações sobre a vida e a morte**. São Paulo: Loyola, 1985.

ABIB, José Antônio Damásio. **Ensaio sobre desenvolvimento humano na pós-modernidade**. In: Psicol. Estud. 13 (3). Set2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pe/a/K5yFPGt5Hm5Yjp7mywJt3Sr/#>. Acesso em: 17.03.2024.

AGOSTINHO, Santo. **Confissões**. 24. ed. Trad. de J. Oliveira Santos e A. Ambrósio de Pina. Petrópolis: Vozes, 2009. 376p

ALMEIDA, Bruno Henrique Detomazi. **A Pedagogia Histórico-Crítica como metodologia no ensino de filosofia**. Dissertação (Mestrado Profissional). Universidade Federal de Tocantins. Palmas-TO, 2023. Disponível em: <https://repositorio.uft.edu.br/bitstream/11612/6093/1/Bruno%20Henrique%20Detomazi%20Almeida%20-%20Disserta%c3%a7%c3%a3o.pdf>. Acesso em: 07.04.2025.

AQUINO, Thiago Antonio Avellar de. **Viktor Frankl: para além de suas memórias**. In: Rev. abordagem gestalt. Vol.26 no.2 Goiânia maio/ago.,2020. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-68672020000200011. Acesso em: 28.03.2024.

ARANHA, M. L. A. **filosofia no ensino: relato de uma experiência**. In: GALLO, S.; KOHAN, W. O. (Orgs). **Filosofia no ensino médio**. 3 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000, p. 112-128. (Col. Filosofia na Escola – Vol. 6).

ARANHA, Maria L.de A.; MARTINS, Maria H.P. **Temas de Filosofia**. 2ª ed revista. São Paulo: Moderna, 1998.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda, MARTINS, Maria Helena Pires. **Filosofando: introdução à filosofia**. 4ª ed., São Paulo: Moderna, 2009.

ARAÚJO, Marcos Guilherme Belchior de. **Sociedade de controle e capitalismo rizomático**. In: PUC-SP Campus Monte Alegre. Disponível em: https://www.pucsp.br/nucleodesubjetividade/Textos/capitalismo_mguilherme.pdf. Acesso em: 07.04.2025.

ARISTÓTELES. **Metafísica**. Tradução de Giovanni Reale. Vol. II. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

ARRAIS, José do Hamatari. **Sobre a filosofia na crise da modernidade**. In: Rev. de C. Sociais, Fort. v. 20/21 N.O 1/ 2, p. 307-314 1989/1990 . Disponível em: https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/9673/1/1990_art_jharrais.pdf. Acesso em: 10.06.2025.

AVELINO, Wagner Feitosa; RAPOZO, Tácio José Natal. **Contribuições da Escola de Frankfurt à escola contemporânea**. In: Debates em Educação | Maceió | Vol. 12| Nº. 27| Maio/Ago, 2020. Disponível em:

<https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/7326/pdf>. Acesso em: 06.05.2025.

AZEVEDO, Ana Vicentini de. **Mito e psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 2004.

BARBOSA, Paulo Sergio Cruz. **Introdução ao estudo da felicidade segundo o filósofo Aristóteles**. In: SABERES, NatalRN, v.19,n.2, Agosto, 2018 Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/saberes/article/view/13809/10681> Acesso em: 10.06.2025.

BASTOS, Luciene Maria. **Platão e a formação humana na República**. In: Revista Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul, v.21, n.1, p.295-303, jan./jun.2013. Disponível em: <http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/index>. Acesso em: 30.08.2023.

BATTISTI, César Augusto. **Dúvida Metódica: Descartes e o Ceticismo**. Revista Ambiente: Gestão e Desenvolvimento, Uberlândia, v. 9, n. 1, p. 63, ago. 2015

BAUMAN, Zigmunt. **Modernidade Líquida**. Tradução Plínio Dentzien, Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BELLO, Joathas Soares. **Filosofia da religião e religião**. In: Synesis, v. 5, n. 2, p. 85-99, jul/dez. 2013. Universidade Católica de Petrópolis, Petrópolis, Rio de Janeiro. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6356620.pdf>. Acesso em: 31.03.2025.

BRANDÃO, Ricardo Evangelista. **A arte como expressão da vida como vontade de poder em Friedrich Nietzsche**. In: Griot : Revista de Filosofia, Amargosa -BA, v.20, n.2, p.190-201, junho, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufrb.edu.br/index.php/griot/article/view/1726/1044> Acesso em: 01.04.2025.

BRASIL. MEC/SEMT. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – Ciências humanas e suas tecnologias**. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2000.

BUSATO, Luciano. **A ética nos meios de comunicação**. In: *Μετανόια*. São João del-Rei, n. 3. p. 29-49, jul. 2001. Disponível em: https://ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/lable/revistametanoia_material_revisto/revista03/texto05_midia_etica.pdf. Acesso em: 07.05.2025.

CAFÉ, L. de Jesus; SIMÕES, R.M.Rovigati. **A importância do pensamento socrático para o ensino de filosofia na educação básica**. U.F.Triângulo Mineiro. Revista Triângulo. v. 15. n 2. maio/ago 2022. Disponível em: <https://seer.uftm.edu.br/revistaelectronica/index.php/revistatriangulo/article/view/6242/6181>. Acesso em: 01.08.2023.

CANCLINI, N. G. . Culturas Híbridas. **Estrategias para entrar y salir de la modernidad**. Buenos Aires, Argentina: Paidós, 2004.

CARNEIRO, Silvio Ricardo Gomes; JACOMINI, Márcia Aparecida; BELLO, Isabel Melero. **O currículo como gestão e a desigualdade como resultado: o caso da rede estadual paulista no período de 1995-2018.** Currículo sem Fronteiras, Rio de Janeiro, v. 23, e1763, 2023.

CHACON, Daniel Ribeiro de Almeida. **Teologia da Libertação: religião e luta de classes no contexto latino americano.** In: Revista SCIAS. Direitos Humanos e Educação, Belo Horizonte/MG, v.7, n.1, p. 191-223, jan./jun.2024. Disponível em: <https://revista.uemg.br/index.php/sciasdireitoshumanoseducacao/article/view/8768/5266>. Acesso em: 03.04.2025.

CHAUI, Marilena. **Introdução à história da filosofia: dos pré-socráticos a Aristóteles**, 2. ed. rev. e ampl. São Paulo: Companhia das Letras, 2002, v. 1.

COLETTE, J. **Existencialismo.** Porto Alegre: L&PM, 2009.

CORREIA, Elcio Bernardino. **Introdução à antropologia filosófica de Platão.** São Paulo: Seminário Batista Logos, 2017.

CRUZ, Daniel Nery da. **A discussão filosófica da Modernidade e da pós-modernidade.** In: Μετάνοια, São João del-Rei/MG, n.12, p.19- 37 / 2010. Disponível em: https://ufsj.edu.br/portal-repositorio/File/revistametanoia/3_DANIEL_NERY.pdf. Acesso em: 15.03.2024.

DALGALARRONDO, Paulo. **Natureza e Cultura na Definição e Delimitação do Humano: Debates e disputas entre antropologia e biologia.** Tese Doutorado. Universidade Estadual de Campinas: CAMPINAS 2013.

DELEUZE, G. **Post-scriptum sobre as sociedades de controle.** In: Conversações. Trad. de Peter Pál Pelbart. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.

DEMÉTRIO, Vânio. **Percurso e Memórias Acadêmicas e Profissionais.** In: Metodologias e Aprendizado, Volume 1, 2018. Publicações IFC. Disponível em: <https://publicacoes.ifc.edu.br/index.php/metapre/article/download/733/588>. Acesso em: 02.04.2025.

DIAS, Rosa Maria. **Arte e vida no pensamento de Nietzsche.** In: Varia • Cad. Nietzsche 36 (1)•Jun,2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cniet/a/pmpqhRPD75xN8SqfWvcfXZJ/?lang=pt>. Acesso em: 27.03.2025.

DUARTE, Newton. **Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos: contribuição à teoria histórico-crítica do currículo.** Campinas: Autores Associados, 2016.

ESCOLA, Joaquim. **Ensinar filosofia no ensino médio/ensino secundário na sociedade do conhecimento: perspectivas e desafios.** In: Severino, Antônio Joaquim; LORIERI, Marcos A.; GALLO, Silvio (orgs.). O papel formativo da filosofia. Jundiaí/SP: Paco Editorial, 2016.

ESPINOSA-MIÑOSO, Yuderkys. **Una crítica descolonial a la epistemología feminista crítica**. El cotidiano, n. 184, p. 7-12, 2014.

FERREIRA, Aline Cristina; TELES, Gabriel. **A definição marxista de marxismo: em George Lukács e Karl Korsch**. In: Revista Espaço Livre, V. 13, n. 25, 2018. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/333377965_A_Definicao_Marxista_de_Marxismo_em_Georg_Lukacs_e_Karl_Korsch. Acesso em: 08.05.2025.

FERREIRA, Márie dos Santos. **O conceito de pessoa humana no pensamento de Lima Vaz** (dissertação mestrado), Fortaleza, 2009. Disponível em: https://www.uece.br/cmafwp/wp-content/uploads/sites/74/2011/09/dissertacao2009_conceito_pessoa_lima_vaz.pdf. Acesso em: 15.05.2025.

FERREIRA, Stephânia Beatriz. FERREIRA, Dayana Vieira. BATISTA, Gustavo Araújo. **Sócrates: a defesa da filosofia aplicada a educação para a vida reflexiva- algumas considerações para a autoformação ético-política do educador**. São Paulo: Cadernos da FUCAMP, n.10, v.12, p.49-64/2010

FIGUEIREDO, José William. **Contemplação estética e libertação do sofrimento em Schopenhauer**. In: Revista Eletrônica Unesp/Marília. Vol. 10, 2017. Disponível em: <https://www.marilia.unesp.br/Home/RevistasEletronicas/FILOGENESE/9.figueiredo.pdf>. Acesso em: 24.03.2025.

FIGUEIREDO, Vinícius de (org.) et all. **Filosofia: temas e percursos**. Volume único. Ensino médio. 2ª ed. São Paulo: Berlendis & Vertecchia Editores: 2016.

FRANKL, V. E. **The will to meaning**. New York: Meridian Books. (Trechos neste trabalho traduzidos por Ivo Studart Pereira). 1988. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pusp/a/Sn3DLKSmwdCD5QBTMxbM53K/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 17.02.2025.

FRANKL, Viktor E. **Em Busca de Sentido: Um Psicólogo no Campo de Concentração**. 1. ed. São Paulo: Editora Vozes, 2018.

FRANKL, Viktor. **Teoría y Terapia de las Neurosis**. (Trad. Frank Günter Schneider e Medardo Sánchez-Tejero). Madrid, Editorial Gredos, 1964

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GALLO, Sílvio; ASPIS, Renata Lima. **Ensino de filosofia e cidadania nas “sociedades de controle”: resistência e linhas de fuga**. In: Pro-Posições, Campinas, v. 21, n. 1 (61), p. 89-105, jan./abr. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/zD6PmbyJ9JnGLdhc974hfMg/?format=pdf>. Acesso em: 28.04.2025.

GALLO, Silvio. **Ética e cidadania: Caminhos da filosofia: Elementos para o ensino de filosofia**. 16ª ed. Campinas: Papirus, 2008.

GALLO, Silvio. **Metodologia do ensino de filosofia: uma didática para o ensino médio**. Campinas/SP: Papirus, 2012.

GALVÃO, Ana Carolina; LAVOURA, Tiago Nicola; MARTINS, Lígia Márcia. **Fundamentos da didática histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2019.

GAMA, Caroline Nozella; DUARTE, Newton. **Concepção de currículo em Dermeval Saviani e suas relações com a categoria marxista de liberdade**. In: Interface 21. Jul-Sep2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/icse/a/mZKXbDZVP4KsZkgWr9x7RTg/>. Acesso em: 07.04.2025.

GASPARIN, João Luiz. **Uma Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica**. Campinas-SP: Autores Associados, 2015.

GERHARD, Ana Cristina. **A Fragmentação dos Saberes na Educação Científica Escolar na Percepção de Professores de uma Sala de Ensino Médio**. In: Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Faculdade de Física, Porto Alegre, 2010.

GHEDIN, E. **Ensino de filosofia no ensino médio**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2009. (Coleção Docência em Formação)

GOMES, Luciana; ÁVILA, Daniel Martinez; VALENTIM, Maria Ligia Pomim. **Pós modernidade, capitalismo e conhecimento: uma análise crítica**. In: Complexitas - Rev. Fil. Tem., Belém, v. 3, n.1, p. 120-129, jan./jun. 2018. Disponível em: <https://www.periodicos.ufpa.br/index.php/complexitas/article/view/6637/pdf> Acesso em: 22.04.2025

GOMES, Tiago de Fraga. **O conceito de pessoa em Max Scheler**. Disponível em: <https://editora.pucrs.br/anais/seminario-internacional-de-antropologia-teologica/assets/2016/14.pdf>. Acesso em: 02.06.2025.

GRAMSCI, A. **Concepção dialética da história**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

GUTIÉRREZ, Jorge Luiz. **O protréptico de Aristóteles, o Hortênsio de Cícero e a referência de Santo Agostinho às Ilhas dos bem aventurados no livro De Trinitate**. In: Basiliade – Revista de Filosofia, Curitiba, v. 3, n. 5, p. 173-188, jan./jun. 2021. Disponível em: <https://fasbam.edu.br/pesquisa/periodicos/index.php/basiliade/article/download/303/156/335>. Acesso em: 02.04.2025.

HABERMAS, J. **Pensamento pós-metafísico**. Coimbra: Almedina, 2004

HENNIGEN, Inês. **A contemporaneidade e as novas perspectivas para a produção de conhecimentos**. In: Cadernos de Educação | FaE/PPGE/UFPel | Pelotas [29]: 191 - 208, julho/dezembro 2007. Disponível em:

<https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/caduc/article/download/1788/1670>. Acesso em: 17.04.2025.

HERÁCLITO DE ÉFESO. **Os Pré-Socráticos: Heráclito**. São Paulo: Abril Cultural, 1973. p. 85-97 (Coleção Os Pensadores).

KIERKEGAARD, S. **As Obras do Amor: Algumas considerações cristãs em forma de discursos**. Petrópolis: Vozes, 2005

KRASNER, David; SALTZ, David. **Staging Philosophy: intersections of theater, performance, and philosophy**. Published by the University of Michigan Press. 2009.

LIMA, Márcio José Silveira. Filosofia e Interdisciplinaridade. In: Pro-Posições. Abril 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/dkmMKjRMwgshV6rtChdQxDb/> Acesso em: 09.04.2025.

LIPOVETSKY, Gilles. **A Era do Vazio**. Barueri, SP: Manole, 2005

LISBOA, Camila Pereira. **Introdução ao existencialismo: perspectivas literárias**. In: Problemata: R. Intern. Fil. v. 7. n. 2, 2016, p. 254-267. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5764165.pdf>. Acesso em: 14.12.2023.

LUIZ, Felipe. **O papel da filosofia na crise contemporânea**. In: Eleutheria Revista do Curso de Filosofia, vol 6, número 11, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/reveleu/article/view/12809/9391>. Acesso em: 10.06.2025.

LYON, David. **Pós Modernidade**. São Paulo: Paulus, 1998

LYOTARD, Jean-François. **A condição pós-moderna** / tradução: Ricardo Corrêa Barbosa. 12a ed.- Rio de Janeiro: José Olympio, 2009

MACIEL, J. (1975). **A importância do pensamento de S. Tomás de Aquino para a história e Filosofia da Ciência**. In: Estudos Universitários, 15(1/2), 67–88, 1975. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/index.php/estudosuniversitarios/article/view/255889> Acesso em: 03.04.2025.

MARCONDES, D. **Iniciação à história da filosofia**. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

MARQUES, Wilker. **Utopia e Distopia: um passeio por Huxley, Rorty e Scruton**. In: Cognition, São Paulo, v. 24, n. 1, p. 1-11, jan.-dez. 2023. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/cognitionfilosofia/article/view/57171/43460>. Acesso em: 13.06.2025.

MARTINS, M. Francisco; MARQUES, Silvio C. M. **Concepções de natureza humana e educação: idealismo platônico e marxismo originário**. In: CAIADO, Katia Regina Moreno; BAPTISTA, Cláudio Roberto de; JESUS, Denise Meyrelles. (orgs.) Deficiência Mental e Deficiência intelectual em debates. Uberlândia: Navegando Publicações, 2017. Disponível em: https://www.editoranavegando.com/_files/ugd/35e7c6_1f3d5efacce34664b35c23b8dad0cbcf.pdf#page=57. Acesso em: 10.08.2023.

MARTINS, Marcos Francisco. **Marx, Gramsci e o conhecimento: ruptura ou continuidade?** Campinas, SP: Autores associados, 2008.

MARX, Karl & ENGELS, Friedrich. **Opere di Marx ed Engels: 1835-1843**, v.I. Roma: Riunite, 1980.

MASSOCO, César Wiliam. **Existencialismo e ensino de filosofia**. Tese (doutorado) Universidade Federal Paulista, Araraquara, 2021. Disponível em: https://agendapos.fclar.unesp.br/agenda-pos/educacao_escolar/5762.pdf. Acesso em: 29.04.2025

MEIRELES, Regina Lúcia Praxedes de; PAUL, Douglas Pereira. **A tensão entre Sócrates e os sofistas: uma reflexão sobre o discurso retórico**. In: RHEMA, v. 16, n. 51, p. 5-24, jan./jul. 2018. Disponível em: <https://seer.uniacademia.edu.br/index.php/RHEMA/article/download/1483/pdf>. Acesso em: 28.04.2025.

MELO, Francisco Cleano Lima; ALMEIDA, José Carlos Silva de. **O ensino de filosofia no ensino médio na perspectiva de Sócrates: ironia e maiêutica**. In: Revista Dialectus, ano 9. n. 20, out/nov/2020. Disponível em: <https://periodicos.ufc.br/dialectus/article/view/62605/165613>. Acesso em: 28.04.2025.

MELO, Paloma. **O existir humano atravessado pelo amor: a filosofia do eros em Kierkegaard e Bauman: uma leitura introdutória**. In: Periódico Universidade Federal de Pelotas vol. 4, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/Enciclopedia/article/view/8046/5316>. Acesso em: 01.04.2025.

MENDES, Gabriella da Silva; FONSECA, Alexandre Brasil C. **A questão de gênero numa perspectiva deocolonial**. In: Revista de Educação Popular, Uberlândia, v. 19, n. 1, p. 82–101, 2020. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/reveducpop/article/view/50181> Acesso em: 22.04.2025

MONTAÑO, Carlos. **Atualidade e vigência do Marxismo no século XXI**. In: Revista Praia Vermelha, UFRJ. v. 23, n. 2, 2013. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/praiavermelha/article/view/3591/2732>. Acesso em: 08.05.2025.

MORETTI, Vanessa Dias; ASBAHR, Flávia da Silva Ferreira; RIGON, Algacir José. **O humano no homem: os pressupostos teórico-metodológicos da teoria histórico-cultural**. In: Psicol. Social, dezembro 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/psoc/a/mYNCmXkpFG4gKdXG6Tp5NLF/>. Acesso em: 15.05.2025

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Tradução Eloá Jacobina. 5ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeane Sawaya. 6 ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2002
NETTO, J.P.; BRAZ, M. Economia política: uma introdução crítica. 8º ed. SP, Cortez, 271 p., 2012.

NICOLETTI, Lucas Portilho; NUNES, Cesar Aparecido. **As concepções de mundo e de pessoa de Paulo Freire: pequenos fragmentos**. In: Educação, Sociedade & Culturas. Disponível em: <https://ojs.up.pt/index.php/esc-ciie/article/download/25/22/83>. Acesso em: 14.04.2025.

NIETZSCHE, Friedrich. **O último filósofo. Considerações sobre o conflito entre arte e conhecimento**. Trad. Rubens Eduardo Ferreira Frias. In O livro do filósofo. São Paulo: Centauro, 2001

OLIVEIRA, Silvio. **O olhar do outro na constituição do eu: uma leitura psicanalítica do mito de Narciso**. In: Let. Ideias, João Pessoa, v. 3, n. 2, p. 240-265, jul./dez. 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/letraseideias/article/download/49415/31785/149423>. Acesso em: 28.03.2024.

PAGNI, Pedro Angelo. **Considerações sobre a educação filosófica no ensino médio e o seu sentido ético-formativo**. In: Severino, Antônio Joaquim; LORIERI, Marcos A.; GALLO, Silvio (orgs.). O papel formativo da filosofia. Jundiaí/SP: Paco Editorial, 2016.

PANSARELLI, Daniel. **Das tarefas da filosofia em tempos de crise**. In: Problemata: R. Intern. Fil. V. 10. n. 3(2019) Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/problemata/article/view/49218/28695>. Acesso em: 10.06.2025.

PARO, V. H. **Gestão democrática da escola pública**. São Paulo: Ática, 1997.

PAZ, O. **Os filhos do barro**. (O. Savary, Trad.). Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

PENHA, João da. **O que é Existencialismo**. São Paulo: Brasiliense, 2001.

PESSANHA, José Américo. **Filosofia e modernidade: racionalidade, imaginação e ética**. In: Educação e Realidade, 1997. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/71454/40538>. Acesso em: 09.06.2025.

PIRES, Jesuino Junior. **Considerações sobre o conceito de intencionalidade em Edmund Husserl**. In: Kínesis, Vol. IV, nº 07, Julho 2012, p. 286-302. Disponível em: <https://www.marilia.unesp.br/Home/RevistasEletronicas/Kinesis/jesuinopires286-302.pdf>. Acesso em: 16.02.2024.

PORCHAT, Oswaldo. **A filosofia e a visão comum de mundo**. In: Universidade Federal do Amapá, 2011. Disponível em: <https://www2.unifap.br/borges/files/2011/02/A-Filosofia-e-a-Vis%C3%A3o-Comum-do-Mundo.pdf>. Acesso em: 11.04.2025.

PORCHEDDU, Alba. **Zygmunt Bauman: entrevista sobre a educação. Desafios pedagógicos e modernidade líquida.** In: Espaço Plural• Cad. Pesqui. 39. Ago 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/36mzFFbtvXDhmsjtqDWcdG/> Acesso em: 17.03.2024.

PORTA, Mario Ariez González. **Filosofia e História da Filosofia: uma reflexão sobre a relação de texto e contexto.** In: Revista Eletrônica de Filosofia, São Paulo: CEP/PUC-SP, vol. 8, nº. 2, julho-dezembro, 201. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/cognitio/article/download/9924/7381/24638>. Acesso em: 31.03.2025.

RAMOS, Flávio. **Pós Modernidade e teoria social contemporânea.** In: Política e sociedade, n. 02, abril de 2003. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/politica/article/download/4959/4318/15667>. Acesso em: 17.03.2024.

RIBEIRO, Eduardo de Carvalho. **A obra de Elomar Figueira Mello: contexto e estilo além do popular e do erudito.** In: Artigos Científicos•Per musi (29)•Jun2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pm/a/kRy954QVkhGpf5xDjzwRkwc/> Acesso em: 10.06.2025.

RODRIGO, M. L. **Filosofia em sala de aula: teoria e prática para o Ensino Médio.** Campinas, SP: Autores Associados, 2009. (Coleção Formação de Professores).

RUBIRA, Luís. **Nietzsche, da tragédia grega à filosofia clássica.** Palestra proferida em 21 de agosto de 2008, por ocasião da II Semana Acadêmica do Curso de Filosofia da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL) In: Dissertatio [29], 249 – 261 inverno de 2009 . Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/dissertatio/article/view/8830/5838>. Acesso em: 28.03.2025.

SANTOS, Antonio Carlos dos. **Variações conceituais entre a ética e a moral.** In: Filosofia Unisinos, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/fun/a/L373KJHwbW4TcWk6Lcjyfvvg/>. Acesso em: 29.04.2025

SANTOS, Clair Fatima da Silva; TASCHETTO, Onildes Maria. **A importância da instrumentalização metodológica para o ensino de ciências.** In: Dia-a-dia educação Paraná. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1896-8.pdf> Acesso em: 09.04.2025.

SANTOS, Ivanaldo; SILVA, Raimundo Fabio. **Ensino de filosofia, por temas, à luz da pedagogia histórico-crítica.** In: Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar. Mossoró, v. 4, n. 10, pp. 177-194, 2018. Disponível em: <https://periodicos.apps.uern.br/index.php/RECEI/article/download/1061/976/2886> acesso em: 17.04.2025.

SANTOS, Quintila Garcia et all. **A crise de paradigmas na ciência e as novas perspectivas para a enfermagem.** In: Esc Anna Nery (impr.)2011 out-dez. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ean/a/xXN3GCLrPrpJJSwNLmZ3GYL/?format=pdf&lang=pt>.
Acesso em: 10.04.2025.

SAVIANI, Dermeval. **Contribuições da filosofia para a educação**. In: Em Aberto. Brasília, ano 9. n 45. jan mar 1990. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me000707.pdf>. Acesso em: 07.04.2025.

SAVIANI, Dermeval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. São Paulo: Cortez, 2013.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. Campinas: Autores Associados, 2007.

SCHELER, M. **Para a ideia do homem**. In: A posição do homem no cosmos. Trad. Marco A. Casanova. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

SCHOPENHAUER, Arthur. **O mundo como vontade e como representação**, segundo tomo: Suplementos aos quatro primeiros livros do primeiro tomo. Trad. Jair Barboza. São Paulo: Editora Unesp, 2015.

SCHUTZ, Jenerton Arlan; SCHWENGBER, Ivan Luís. **Sobre o ensinar e o aprender filosofia: reflexões acerca da especificidade do ensino de filosofia**. In: Sofia, Vitória-ES, v. 6. n.3, p. 161-174, julho/dez, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/sofia/article/download/17142/13048/55198>. Acesso em: 12.04.2025.

SENO, Pedro. **Escola de Frankfurt**. In: FFLCH Usp, 2024. Disponível em: <https://www.fflch.usp.br/170937>. Acesso em: 06.05.2025

SEVERINO, Antonio J. **A pós modernidade e as incertezas educacionais**. In: Cadernos Zigmunt Bauman vol. 12, num. 29, 2022. Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/bauman/article/download/19757/11264>. Acesso em: 22.04.2025

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Filosofia**. Guia do Professor. São Paulo: Cortez, 2009.

SILVA, Francisco Romário de Queiroz; FIGUEIREDO, Francisco Clébio. **A noção de amor e suas implicações no pensamento agostiniano**. In: Periódicos UFPB. Problemata: R. Intern. Fil.V.12.n.1,2021.Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/problemata/article/download/57353/34035/167973>

SILVA, João André Fernandes da. **As provas da existência de Deus nas meditações metafísicas de René Descartes**. Rio de Janeiro : PUC-Rio, Departamento de Filosofia, 2004. Disponível em: https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/6393/6393_4.PDF. Acesso em: 21.02.2025.

SILVA, Jovânia Marques de Oliveira e; DINIZ, Normélia Maria Freire. **Fenomenologia**. In: Reflexão. Rev. Brasileira de Enfermagem, 61, abril/2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/reben/a/7y7W8mcJns5c4TY4hgGBqWg/> Acesso em: 02.06.2025.

SILVA, Luís Carlos da. **Didática histórico-crítica: relatos de uma experiência em sala de aula e das possibilidades de sua implementação**. Dissertação (mestrado). Universidade Federal de São Carlos, Campus Sorocaba-SP: 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/13623/disserta%c3%a7%c3%a3o%20para%20reposit%c3%b3rio.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 08.12.2023.

SILVA, Valéria do Nascimento. “o saber que é mais saber”, segundo Aristóteles. In: “Existência e Arte”- Revista Eletrônica do Grupo PET - Ciências Humanas, Estética e Artes da Universidade Federal de São João Del-Rei – Ano IV - Número IV – janeiro a dezembro de 2008. Disponível em: https://ufsj.edu.br/portal-repositorio/File/existenciaearte/Edicoes/4_Edicao/valeria_artigo_alterado_gloria.pdf. Acesso em: 11.04.2025.

SOUZA, Ana Aparecida Arguelho de. **A atualidade do pensamento de Marx**. In: Periódicos UFF, Trabalho Necessário, ano 6, n.6, 2008. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/59647/34779>. Acesso em: 28.04.2025.

TASSIN, E. **La “valeur formatrice” de la Philosophie**. In: DERRIDA, J./ et al. La greve des philosophes. Paris: Osiris, 1986.

VAZ, H. C. de Lima. **Editorial da Revista Síntese Nova Fase**. Nº 75, 1996.

VAZ, H. C. de Lima. **Escritos de Filosofia III: filosofia e cultura**. São Paulo: Loyola, 1997.

VAZ, Henrique C. **Antropologia filosófica**. São Paulo: Editora Loyola, 2020.

VELASCO, Patrícia Del Nero. **Sobre o papel formativo da filosofia no ensino médio**. In: Severino, Antônio Joaquim; LORIERI, Marcos A.; GALLO, Silvio (orgs.). O papel formativo da filosofia. Jundiaí/SP: Paco Editorial, 2016.

VIEIRA DA COSTA, Affonso Henrique. **Acerca do surgimento da filosofia**. In: Anais de Filosofia Clássica, vol. 9, n. 17, 2015. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/FilosofiaClassica/article/download/2924/2691>. Acesso em: 16.03.2025.

VIZZOTTO, Rosilene. **O desafio do ensino de filosofia com os jovens do ensino médio**. In: REFILO – Revista Digital de Ensino de Filosofia | periodicos.ufsm.br/refilo | vol.5 n.2 – jan./jun. 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/refilo/article/view/35783/pdf>. Acesso em: 10.04.2025.

WALSH, Catherine. **Interculturalidad Crítica/Pedagogia decolonial**. In: Memórias del Seminario Internacional "Diversidad, Interculturalidad y Construcción de Ciudad", Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional 17-19 de abril de 2007.

WATANABE, Thaís Crepaldi. **Informação e formação no pensamento de Descartes: crítica e alternativa à filosofia e à educação escolástica**. In: Portal de Periódicos UFU. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/horizontecientifico/article/view/12179/7801>. Acesso em: 01.04.2025.

WEBBER, Camila Gomes et all. **O conceito de espanto**. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/refilo/article/view/86768/65097>. Acesso em: 16.03.2025.

WEISSMANN, Lisette. **multiculturalidade, transculturalidade, interculturalidade**. In: Constr. psicopedag. vol.26 no.27 São Paulo 2018. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-69542018000100004. Acesso em: 22.04.2025.

WOOD, Ellen M. **Em defesa da História: o marxismo e a agenda pós-moderna**. Crítica Marxista, Campinas, Unicamp, p. 118-129, 1996

ZEN, Eliéser Toretta; SGARBI, Antonio Donizetti. **O método dialético na história do pensamento filosófico ocidental**. In: Kínesis, Vol. X, nº 22, Julho 2018. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/kinesis/article/view/8062/5108>. Acesso em: 10.06.2025.

APÊNDICE A – CARTA DE APRESENTAÇÃO DO ORIENTADOR



Universidade Federal de São Carlos
Programa de Pós-Graduação em Educação
Campus de Sorocaba
Rod. João Leme dos Santos, Km 110 - SP 264 - Itinga
CEP 18052-780, Sorocaba - SP - Brasil
E-mail: ppgedsorocaba@ufscar.br



ANEXO A

CARTA DE APRESENTAÇÃO

Prezados(as),

Venho apresentar a pesquisa desenvolvida pelo pesquisador **Luís Carlos da Silva**, intitulada “**Narrativas Docentes E Experiência Vivida: Uma Reflexão das Concepções de Ser Humano e Sobre o Ser Professor de Filosofia**”, sob orientação do Prof. Dr. **Silvio César Moral Marques** e coorientação do Prof. Dr. **Francisco Evangelista**.

O objetivo desta pesquisa é analisar as concepções de ser humano expressas por professores de Filosofia atuantes no Ensino Médio da rede pública estadual paulista, no município de Sorocaba/SP, buscando compreender de que forma essas concepções influenciam a prática docente e contribuem para a formação ética, crítica e humanizadora dos estudantes.

A pesquisa, de natureza qualitativa, fundamenta-se em uma abordagem fenomenológica, autobiográfica e construtivista, e emprega como instrumentos de coleta de dados entrevistas semiestruturadas realizadas com docentes da disciplina de Filosofia. O período de referência do estudo abrange os anos de 2023 a 2025, considerando as experiências vividas e as trajetórias formativas dos participantes.

Para responder ao problema proposto, o pesquisador articula um referencial teórico baseado na antropologia filosófica de **Max Scheler** e no personalismo existencial de **Viktor Frankl**, dialogando ainda com autores como **Lima Vaz**, **Paulo Freire** e **Rubem Alves**, entre outros. As análises buscam valorizar as narrativas docentes como expressões legítimas de conhecimento sobre o ser humano, a docência e a função social da Filosofia na educação básica.

Salienta-se que todos os dados pessoais dos(as) participantes serão tratados com rigor ético e sigilo absoluto, de acordo com as normas vigentes de pesquisa com seres humanos. A participação será voluntária, mediante autorização no momento da entrevista, via **meat**, conforme **TCLE**, e os resultados obtidos serão utilizados exclusivamente para fins acadêmicos.

Em caso de dúvidas ou para eventuais esclarecimentos, os contatos dos responsáveis pela pesquisa são:

Pesquisador: Prof. Luís Carlos da Silva – e-mail: luiscarlosppj@yahoo.com.br

Orientador: Prof. Dr. **Silvio César Moral Marques** – e-mail: silviocmm@ufscar.br

Sorocaba, 10 de outubro de 2025.

Atenciosamente,

Prof. Dr. **Silvio César Moral Marques**
Coordenador da Pesquisa – **PPGED/UFSCar-Sorocaba**

AP
ÊN
DI
CE
B –
AP
RO
VA
ÇA
O
CO
MI
TÊ
DE
ÉT
IC
A
E
M

PESQUISA (CEP)

Este projeto de pesquisa foi aprovado por um Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) que é um órgão que protege o bem-estar dos participantes de pesquisas. O CEP é responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos, visando garantir a dignidade, os direitos, a segurança e o bem-estar dos participantes de pesquisas. Caso você tenha dúvidas e/ou perguntas sobre seus direitos como participante deste estudo, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP) da UFSCar que está vinculado à Pró-Reitoria de Pesquisa da universidade, localizado no prédio da reitoria (área sul do campus São Carlos). Endereço: Rodovia Washington Luís km 235 - CEP: 13.565-905 - São Carlos-SP. Telefone: (16) 3351-9685. E-mail: cephumanos@ufscar.br . Horário de atendimento: das 08:30 às 11:30. O CEP está vinculado à Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) do Conselho Nacional de Saúde (CNS), e o seu funcionamento e atuação são regidos pelas normativas do CNS/Conep. A CONEP tem a função de implementar as normas e diretrizes regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos, aprovadas pelo CNS, também atuando conjuntamente com uma rede de Comitês de Ética em Pesquisa (CEP) organizados nas instituições onde as pesquisas se realizam. Endereço: SRTV 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar -Asa Norte - CEP: 70719-040 - Brasília-DF. Telefone: (61) 3315-5877 E-mail: conep@saude.gov.br.

Para maiores informações sobre os direitos dos participantes de pesquisa, leia a cartilha dos direitos dos participantes de pesquisa elaborada pela Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), que está disponível no site: http://conselho.saude.gov.br/images/comissoes/conep/img/boletins/cartilha_direitos_participantes_de_pesquisa_2020.PDF .

Todas as informações coletadas neste estudo serão confidenciais (os nomes dos participantes jamais serão divulgados) e utilizadas apenas para esta pesquisa. Somente nós, o pesquisador responsável e o orientador, teremos conhecimento da identidade dos entrevistados e nos comprometemos a mantê-la em sigilo.

Continuação do Parecer: 6.803.802

uma "EMENDA".

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2127271.pdf	23/01/2024 09:56:13		Aceito
Outros	carta_resposta.pdf	23/01/2024 09:55:42	LUIS CARLOS DA SILVA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto_doutorado_detalhado.pdf	23/01/2024 09:55:14	LUIS CARLOS DA SILVA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_doutorado.pdf	23/01/2024 09:54:57	LUIS CARLOS DA SILVA	Aceito
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2127271.pdf	12/12/2023 12:02:47		Aceito
Outros	carta_resposta_versao1.pdf	12/12/2023 12:02:31	LUIS CARLOS DA SILVA	Aceito
Outros	carta_resposta_versao1.pdf	12/12/2023 12:02:31	LUIS CARLOS DA SILVA	Recusado
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto_doutorado_detalhado.pdf	12/12/2023 12:01:22	LUIS CARLOS DA SILVA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto_doutorado_detalhado.pdf	12/12/2023 12:01:22	LUIS CARLOS DA SILVA	Recusado
Folha de Rosto	folha_de_rosto.pdf	05/07/2023 10:51:16	LUIS CARLOS DA SILVA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto_detalhado.pdf	07/06/2023 08:27:02	LUIS CARLOS DA SILVA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_doutorado.pdf	07/06/2023 08:26:00	LUIS CARLOS DA SILVA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235
Bairro: JARDIM GUANABARA
UF: SP Município: SAO CARLOS
Telefone: (16)3351-9685

CEP: 13.565-905

E-mail: cephumanos@ufscar.br

APÊNDICE C - ROTEIRO DAS PERGUNTAS ESSENCIAIS DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA:

QUESTIONÁRIO DIRIGIDO AOS PROFESSORES DE FILOSOFIA DA REDE PAULISTA DE ENSINO QUE ATUAM NA UNIDADE REGIONAL DE SOROCABA ATRAVÉS DO APLICATIVO *MEET*:

01) Sabendo que minha pesquisa foi devidamente autorizada pela Plataforma Brasil, pelo seu comitê de ética em pesquisa com seres humanos, você autoriza utilizar os dados desta sua entrevista no texto final da minha tese de Doutorado para ser analisada dentro da minha pesquisa sobre a concepção de ser humano dos professores de filosofia?

02) No início desta entrevista, peço que conte um pouco da sua biografia e porque escolheu se formar em filosofia. Como foi sua trajetória para chegar até aqui? Qual a importância da filosofia na sua vida pessoal e profissional?

03) Como professor (a) do componente curricular de filosofia na rede paulista de ensino, qual a importância que você dá a essa disciplina no ensino médio? Era é mesmo necessária?

04) Para além da escola pública, vivemos num tempo conhecido por muitos como Contemporaneidade, onde é visível o crescimento das novas tecnologias, dos novos meios de comunicação, novas interações, avanço da inteligência artificial,... dentro de todo este cenário, a filosofia, que é um conhecimento milenar, ainda se faz importante e necessário nesta Contemporaneidade?

05) Você professor (a), para sua vida pessoal e profissional, qual sua concepção de ser humano? Como você vê o ser humano neste momento histórico? Como você o define?