



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**FORMAÇÃO E PRÁTICA EDUCATIVA DO
PROFESSOR DE FILOSOFIA NO ENSINO
MÉDIO, EM ESCOLAS PÚBLICAS ESTADUAIS
PAULISTANAS**

JOSÉ HUMBERTO DE REZENDE

SÃO PAULO-SP

2025

JOSÉ HUMBERTO DE REZENDE

**FORMAÇÃO E PRÁTICA EDUCATIVA DO
PROFESSOR DE FILOSOFIA NO ENSINO
MÉDIO, EM ESCOLAS PÚBLICAS ESTADUAIS
PAULISTANAS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade Nove de Julho (UNINOVE), como requisito parcial para a obtenção do grau de Doutor em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Cleide Rita Silvério de Almeida.

Linha de Pesquisa: Educação, Filosofia e Formação Humana (LIPEFH).

SÃO PAULO-SP

2025

Rezende, José Humberto de.

Formação e prática educativa do professor de filosofia no ensino médio, em escolas públicas estaduais paulistanas. / José Humberto de Rezende. 2025.

312 f.

Tese (Doutorado) - Universidade Nove de Julho - UNINOVE, São Paulo, 2025.

Orientador (a): Prof^a. Dr^a. Cleide Rita Silvério de Almeida.

1. Formação de professores de filosofia. 2. Práticas educativas em filosofia. 3. Filosofia no ensino médio.

I. Almeida, Cleide Rita Silvério de. II. Título

CDU 37

REZENDE, José Humberto de. **Formação e prática educativa do professor de Filosofia no Ensino Médio, em escolas públicas estaduais paulistanas.** Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade Nove de Julho (UNINOVE), como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação, pela banca examinadora formada por,

BANCA EXAMINADORA

Presidente: Prof^a. Dr^a. Cleide Rita Silvério de Almeida (UNINOVE).

Titular externa: Prof^a. Dr^a. Ofélia Maria Marcondes (IFSP / UFMT).

Titular externo: Prof. Dr. Sílvio César Moral Marques (UFSCar).

Titular interna: Prof^a. Dr^a. Márcia do C. F. Fusaro (UNINOVE).

Titular interno: Prof. Dr. Maurício Pedro da Silva (UNINOVE).

Suplente externa: Prof^a. Dr^a. Maria Dulcinea da Silva Loureiro (URCA)

Suplente interno: Prof. Dr. Antônio Joaquim Severino (UNINOVE).

Doutorando: José Humberto de Rezende

Aprovado em _____ / _____ / _____

A todos(as) aqueles(as) que implementam esforços para elucidar as práticas formativas e educativas, em prol da formação do(a) jovem da Educação Básica, na Rede Pública de Ensino do Estado de São Paulo e, em especial, aos(às) vinte docentes entrevistados(as) – dez do Ensino Médio e dez do Ensino Superior –, por suas contribuições na constituição do conteúdo presente neste estudo e o qual pôde ser identificado, conhecido e compreendido pelo mérito de seus depoimentos.

AGRADECIMENTOS

Agradecer é ter consciência das oportunidades que a vida nos proporciona a cada fração de segundo. Por isso sou eternamente grato:

A Deus, pelo dom da vida e a oportunidade de trilhar o caminho da investigação acadêmica;

À Universidade Nove de Julho (UNINOVE), por me proporcionar as condições para desenvolver meus estudos em seu Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), Linha de Pesquisa: Educação, Filosofia e Formação Humana (LIPEFH); pela bolsa de estudos concedida e pelo amparo acadêmico;

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo apoio financeiro para o desenvolvimento desta Tese de Doutorado, mediante bolsa de estudos.

À Prof^a. Dr^a. Cleide Rita Silvério de Almeida, por ter me acolhido como orientadora, pela sabedoria e excelência nas tratativas humanas e profissionais;

A todos os Professores e Professoras do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Nove de Julho, com os quais tive o prazer de ter aulas e ouvi-los(as) em conferências, congressos e simpósios. Especialmente, teço meus agradecimentos aos da Linha de Pesquisa LIPEFH, representados pelo Prof. Dr. Antônio Joaquim Severino e a Prof^a. Dr^a. Elaine T. Dal Mas Dias.

Ao Prof. Dr. José Eustáquio Romão, diretor do PPGE-UNINOVE, pelo apoio institucional e amparo no desenvolvimento desta pesquisa.

Aos professores e Professoras da Banca, que se dispuseram a ler o meu trabalho na Qualificação e Defesa, bem como pelas valiosas orientações e apoio, visando à melhoria da pesquisa;

A minha família – pais, irmãos, irmãs, esposa – e, em especial, filha, por mim, carinhosamente, chamada de “Minha Flor” e a quem imputo o importante papel de alimentar o esperar em uma sociedade mais justa e igualitária do que a presente na atual sociedade pós-moderna e fortalecer a concretização de nossos sonhos: eu, como Doutor em Educação; ela, na Medicina, tornando-se em dezembro de 2024, aos 24 anos de idade, uma jovem Doutora.

Não poderia também deixar de agradecer aos colegas e amigos, que se tornaram peças-chave em meu percurso acadêmico; alguns dos quais, movidos pela sensibilidade humana e epistemológica, fortificaram os laços de amizade e esticaram os horizontes de meus conhecimentos:

Alexandre Mesquita (PPGE-UNINOVE); Antônio Carlos Gomes Ferreira (PPGE-UNINOVE); Cintia Berto Oliva Ruiz (PPGE-UNINOVE); Cristiane Ryu Jordão Tanabe (PPGE-UNINOVE); Elvis Rezende Messias (IFMG – Câmpus Patos de Minas); Flávio Rafael da Silva Brito (PPGE-UNINOVE); Francisco Evangelista (UNIVÁS/MG e UNISAL – Unidade Campinas/SP); Laura Maria Ferreira Moreira (PPGE-UNINOVE); Magali Seravalli Rombolli (Assessoria de Imprensa UNINOVE); Michelle Matos de Melo (PPGE-UNINOVE); Ofélia Maria Marcondes (IFSP - Câmpus Registro e UFMT); Patrícia Aparecida da Silva (SEDUC/SP); Rafael Pires Barbosa (PPGE-UNINOVE); Roberta de Araújo Romão (PPGE-UNINOVE); Tiago de Souza Mayer (SME/SP).

Eu prefiro ser
Essa metamorfose ambulante
Do que ter aquela velha opinião formada sobre tudo.
(Seixas, Raul, 1973)

RESUMO

Esta pesquisa estuda e discute a formação e prática educativa de professores de Filosofia no Ensino Médio, que atuam em dez escolas públicas estaduais da Região Sul, na cidade de São Paulo, com vistas a identificar, conhecer e compreender, a partir de seus relatos, tanto sua formação quanto sua prática educativa e estabelecer o diálogo com os depoimentos de docentes que lecionam em cursos de formação em Filosofia, em dez instituições do Ensino Superior. Embora este estudo não tenha como meta discutir a reforma curricular em curso no nível médio, é importante conhecer o que a BNCC e o Currículo Paulista orientam sobre a atuação desses educadores. A investigação proposta tem como fonte primária fundamental a própria prática educativa dos professores dessa referida rede de ensino. O procedimento estruturante do trabalho foi a coleta de seus depoimentos. Suas entrevistas foram colhidas mediante pesquisa de campo, com abordagem qualitativa, descritivo-exploratória de suas práticas. Esta referência empírica está complementada na legislação do Ensino Médio, em nível federal, como, particularmente, em nível do Estado de São Paulo. A pesquisa bibliográfica explora a contribuição de literatura produzida sobre a temática no contexto acadêmico brasileiro e estabelece um diálogo entre as categorias de análise *pensar bem*, proposta por Edgar Morin e o *pensar certo*, presente em Paulo Freire. As concepções dos dois pensadores os tornam portadores de perspectivas e aproximações, na construção de respostas relativas à formação e prática educativa em Filosofia.

Expressões-chave: Formação de professores de Filosofia; Práticas educativas em Filosofia; Filosofia no Ensino Médio.

ABSTRACT

This research studies and discusses the formation and educational practice of Philosophy teachers in High School, who work in ten state public schools in the South Region, in the city of São Paulo, with a view to identifying, knowing and understanding, based on their reports, both their formation and their educational practice and establishing a dialogue with the testimonies of teachers who teach in Philosophy formation courses in ten Higher Education Institutions. Although this study does not aim to discuss the curricular reform underway at the secondary level, it is important to know what the BNCC and the Paulista Curriculum guide about the performance of these educators. The proposed research has as its fundamental primary source the educational practice of the teachers of this education network. The structuring procedure of the work was the collection of their testimonies. Their interviews were collected through field research, with a qualitative, descriptive-exploratory approach to their practices. This empirical reference is complemented in the legislation of High School, at the federal level, and particularly at the level of the State of São Paulo. The bibliographic research explores the contribution of literature produced on the subject in the Brazilian academic context and establishes a dialogue between the categories of analysis *thinking well*, proposed by Edgar Morin, and *thinking right*, present in Paulo Freire. The conceptions of the two thinkers make them bearers of perspectives and approximations, in the construction of answers related to the formation and educational practice in Philosophy.

Key expressions: Philosophy teacher formation; Educational practices in Philosophy; Philosophy in High School.

RESUMEN

Esta investigación estudia y discute la formación y la práctica educativa de profesores de Filosofía de Enseñanza Media, que trabajan en diez escuelas estatales de la Región Sur de la ciudad de São Paulo, con el objetivo de identificar, conocer y comprender, a partir de sus relatos, tanto su formación como su práctica educativa y establecer un diálogo con los testimonios de profesores que enseñan en cursos de formación en Filosofía, en diez instituciones de Enseñanza Superior. Aunque el objetivo de este estudio no sea discutir la reforma curricular en curso en el nivel secundario, es importante saber lo que el BNCC y el Currículo de São Paulo dicen sobre el trabajo de esos educadores. La fuente primaria de la investigación propuesta es la práctica educativa de los profesores de esta red escolar. El procedimiento estructurador del trabajo fue la recolección de sus testimonios. Sus entrevistas fueron recogidas a través de una investigación de campo, con un abordaje cualitativo, descriptivo-exploratorio de sus prácticas. Esta referencia empírica se complementa con la legislación sobre la Enseñanza Media, tanto a nivel federal como, en particular, en el Estado de São Paulo. La investigación bibliográfica explora la contribución de la literatura producida sobre el tema en el contexto académico brasileño y establece un diálogo entre las categorías de análisis *pensar bien*, propuesta por Edgar Morin, y *pensar correctamente*, presente en Paulo Freire. Las concepciones de los dos pensadores los hacen portadores de perspectivas y abordajes, en la construcción de respuestas relativas a la formación y a la práctica educativa en Filosofía.

Expresiones clave: Formación de profesores de Filosofía; Prácticas educativas en Filosofía; Filosofía en la Enseñanza Secundaria.

LISTA DE TABELAS E GRÁFICOS

Tabela 1. Quadro: Teses/Dissertações/Textos Acadêmicos	43
Tabela 2. Principais períodos que impulsionaram as idas e vindas da Filosofia na Educação Básica Nacional	63
Tabela 3. Principais momentos, específicos, do entra e sai da Filosofia, na Educação Básica do Estado de São Paulo	78
Tabela 4. Dados curriculares dos Formados e Formadas	119
Tabela 5. Critérios estabelecidos pelos Formados e Formadas para a escolha do curso de Filosofia	125
Tabela 6. Dados curriculares dos Formadores e Formadoras	158
Tabela 7. Percepção dos Formadores e Formadoras sobre os Formados e Formadas e o projeto de formação a eles oferecido	170

GRÁFICOS

Gráfico 1. Gênero e Formação dos Formados e Formadas - (Em %)	122
Gráfico 2. Gênero dos Formadores(as); Gestão, Tipos e Modalidades de ensino ofertados aos Formados(as) - (Em %)	157

SIGLAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas.
ANDIPE	Associação Nacional de Didática e Prática de Ensino.
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação.
ANPOF	Associação Nacional de Pós-Graduação em Filosofia.
BC&H	Bacharelado em Ciências e Humanidades.
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações.
BNCC	Base Nacional Comum Curricular.
BNC-Formação	Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica.
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.
CEB	Câmara de Educação Básica.
CEE-SP	Conselho Estadual de Educação de São Paulo.
CHSA	Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.
CMSP	Centro de Mídias da Educação de São Paulo.
CNE	Conselho Nacional de Educação.
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.
EaD	Ensino a Distância / Educação a Distância.
eduCAPES	Portal de objetos educacionais para uso de alunos e professores da Educação Básica, Superior e Pós-graduação.
EJA	Educação de Jovens e Adultos.
EMC	Educação Moral e Cívica.
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio.
EPT	Ensino Profissional Técnico.
FGB	Formação Geral Básica.
FHC	Fernando Henrique Cardoso.
FPT	Formação Profissional Técnica.
FUVEST	Fundação Universitária para o Vestibular.
GOOGLE	
ACADÊMICO	Serviço de pesquisa de literatura acadêmica, incluindo artigos, teses, livros e resumos em diversas áreas.
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciências e Tecnologia.

IFMG	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais
IFSP	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
LIPEFH	Linha de Pesquisa em Educação, Filosofia e Formação Humana.
MEC	Ministério da Educação e Cultura.
NEM	Novo Ensino Médio.
OBSERVATÓRIO DE EDUCAÇÃO	Plataforma de análises e experiências com foco no Ensino Médio e Gestão em Educação Pública.
OCN	Orientações Curriculares Nacionais.
OCNEM	Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.
OSPB	Organização Social e Política do Brasil.
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais.
PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio.
PEI	Programa Ensino Integral.
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência.
PIBID-UFMT	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência da Universidade Federal de Mato Grosso.
PIVIC	Programa Institucional Voluntário de Iniciação Científica.
PNE	Plano Nacional de Educação.
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento.
PPC	Proposta Pedagógica Curricular.
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação.
PROF-FILO	Mestrado Profissional em Filosofia.
PRP	Programa Residência Pedagógica.
QAE	Quadro de Apoio Escolar.
QM	Quadro do Magistério.
QSE	Quadro da Secretaria da Educação.
R2	Programa Especial de Formação Pedagógica de Docentes para as disciplinas do currículo do Ensino Fundamental, do Ensino Médio e da Educação Profissional em nível médio (Resolução CNE/CEB Nº 02/97).
REPOSITÓRIO. BC.UFG	Repositório Institucional da Universidade Federal de Goiás.

REPOSITÓRIO.

UFSC Repositório Institucional da Universidade Federal de Santa Catarina.

REPOSITÓRIO.

UFSM Repositório Digital da Universidade Federal de Santa Maria.

REPOSITÓRIO.

UNICAMP Repositório Institucional da Universidade Estadual de Campinas.

SCIELO Scientific Electronic Library Online.

SEDUC-SP Secretaria da Educação do Estado de São Paulo.

SME Secretaria Municipal de Educação.

SPFE São Paulo Faz Escola.

TCC Trabalho de Conclusão de Curso.

SUCUPIRA Plataforma de coleta de informações e base de referência do Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG).

TCLE Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

TCT Temas Contemporâneos Transversais.

TEDE/UNINOVE Sistema de Publicação Eletrônica de Teses e Dissertações da Universidade Nove de Julho.

TEDE/UNISANTOS Sistema de Publicação Eletrônica de Teses e Dissertações da Universidade Católica de Santos.

TIC Tecnologia de Informação e Comunicação.

UFMT Universidade Federal de Mato Grosso.

UNESCO Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

UNICAMP Universidade Estadual de Campinas.

UNICEF Organização das Nações Unidas para a Infância.

UNINOVE Universidade Nove de Julho.

UNIVÁS Universidade do Vale do Sapucaí

USP Universidade de São Paulo.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	17
O MITO DE SÍSIFO COMO METÁFORA, RUMO À PORTA DE ENTRADA NA EDUCAÇÃO	17
SÍSIFO COMO SÍMBOLO DE POSSIBILIDADES, NA JORNADA RUMO AO PICO DA MONTANHA	19
CIDADE DE SÃO PAULO: PEDRA ANGULAR DO TOPO DA MONTANHA	20
EDUCAÇÃO TECIDA SOB PROCESSOS EDUCATIVO-FORMATIVOS, NA PERSPECTIVA DA FORMAÇÃO HUMANA	22
CAMPO DE ANÁLISE E A NATUREZA DA PESQUISA	29
REVISÃO DE LITERATURA	42
REFERÊNCIAS TEÓRICAS	47
ORGANIZAÇÃO DO TEXTO	50
1. A FILOSOFIA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA	55
1.1. FASES QUE IMPULSIONARAM A RETIRADA DA FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO BÁSICA NACIONAL E PAULISTA	63
1.2. A FILOSOFIA NA LEGISLAÇÃO DO ENSINO MÉDIO, EM ÂMBITO NACIONAL	71
1.3. CONSTITUIÇÃO DA FILOSOFIA NA LEGISLAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO	77
2. OS SENTIDOS E O PAPEL DA FILOSOFIA, ASSUMIDOS NO CURRÍCULO PAULISTA	85
2.1. A ESCOLA PAULISTA GESTADA NO NOVO ENSINO MÉDIO	88
2.2. A FILOSOFIA E O SEU ENSINO NO IDEÁRIO DA PROPOSTA PAULISTA	95
2.2.1. Transversalidade na Filosofia, sob o conceito do Currículo Paulista ...	105
3. A PRÁXIS NO CHÃO DA ESCOLA: APREENSÃO DE PROFESSORES DE FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO, COM BASE NA (RE)AVALIAÇÃO DE SUA FORMAÇÃO E PRÁTICA EDUCATIVA	110

3.1. FORMADOS E FORMADAS: CONTROVERSA ESQUEMATIZAÇÃO DA QUALIFICAÇÃO E HABILITAÇÃO DE DOCENTES	118
3.2. PRÁTICAS EDUCATIVAS: O FAZER QUE FAZ, TOMANDO PARA SI A RESPONSABILIDADE DA REFLEXÃO CRÍTICA	134
3.3. ENSINO DE FILOSOFIA: PRÁTICAS SISTEMATIZADAS SOB O (RE)PENSAR DA REFLEXÃO FILOSÓFICA	145
4. A PRÁXIS NA ACADEMIA: PERCEPÇÃO DE DOCENTES DO ENSINO SUPERIOR SOBRE O PROCESSO DE FORMAÇÃO EM FILOSOFIA	155
4.1. FORMAÇÃO DOS DOCENTES DO NÍVEL MÉDIO, SOB O OLHAR DO (RE)OLHAR DOS FORMADORES	161
4.2. A PRÁTICA EDUCATIVA FUNDAMENTADA NO PARADIGMA CONTRA-HEGEMÔNICO DO <i>PENSAR CERTO</i> E <i>PENSAR BEM</i>	176
4.3. O ENSINO DE FILOSOFIA, QUANDO SE PENSA EM SEU LUGAR E RELEVÂNCIA NO NÍVEL MÉDIO	187
5. REFERÊNCIAS TEÓRICAS À LUZ DA PRÁTICA EDUCATIVO-FILOSÓFICA EM PAULO FREIRE E EDGAR MORIN	198
5.1. SABERES, EM EDGAR MORIN, NECESSÁRIOS À EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA	202
5.2. SABERES, EM PAULO FREIRE, NECESSÁRIOS À PRÁTICA EDUCATIVA	211
5.3. SABERES, EM FREIRE E MORIN, QUE ABARCAM A EDUCAÇÃO COMO CERNE DO TRABALHO DOCENTE TRANSFORMADOR	219
CONSIDERAÇÕES FINAIS	226
REFERÊNCIAS	237
ANEXO 1. TCLE – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PARTICIPAÇÃO EM PESQUISA	251
ANEXO 2. ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADO, COM PROFESSORES DE FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO, QUE ATUAM EM ESCOLAS PÚBLICAS ESTADUAIS PAULISTANAS	253
ANEXO 3. ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADO, COM PROFESSORES DO ENSINO SUPERIOR, QUE LECIONAM EM CURSOS DE FORMAÇÃO EM FILOSOFIA	279

INTRODUÇÃO

O MITO DE SÍSIFO COMO METÁFORA, RUMO À PORTA DE ENTRADA NA EDUCAÇÃO

Para que se compreenda minha relação com a docência, necessário se faz uma retrospectiva na adolescência, entre os 11 e 14 anos, enquanto aluno no Ensino Fundamental, Anos Finais (EFAF); à época, anterior a atual Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/1996), considerado como ensino secundário. Um olhar para o passado, que, em uma releitura sustentada na formação humana, me permite recorrer ao Mito de Sísifo – personagem da mitologia grega – como metáfora, em minha caminhada rumo à porta de entrada na educação. Um revisitar metodológico que faculta a compreensão da gênese do meu ‘eu’ na inserção do ato de educar, na temática e no objeto de estudo desta pesquisa. Recurso esse que permeia subjetividades, vivências práticas e epistemológicas, relatadas e assumidas criticamente e com autenticidade.

Na metáfora, tem-se uma figura de linguagem que possibilita uma comparação implícita entre o meu exercício de ser professor e o trabalho realizado por Sísifo na condenação, pelos deuses, de rolar pela eternidade uma enorme pedra montanha acima, chegar ao topo e, subjogado pelo cansaço, deixá-la rolar morro abaixo. Para ele, um trabalho que implica, a cada dia, em um novo recomeçar rotineiro, repetitivo e cansativo. Uma tarefa laboral que se torna trágica – tal como no atual sistema educacional brasileiro –, na medida em que a consciência manifesta a inutilidade das ações, quando subjogadas pelas forças hegemônicas e desprovidas de ferramentas que conduzam à autonomia. Para mim, um desafio que conduz à proatividade, uma vez que dele podem emergir instrumentos eficazes para a quebra das amarras e paradigmas estabelecidos pelo *status quo*.

Em sua obra homônima – *O Mito de Sísifo*, lançada em 1942 –, o filósofo Albert Camus descreve Sísifo como representação da inadequação do ser humano em um mundo sufocante e símbolo que permite estabelecer ligação entre a consciência antiga e a consciência moderna. Uma narrativa que revela significados e ressignificações possíveis para alavancar reflexões, sob o horizonte de questões presentes nas mais diversas áreas e, em especial, na educação, pela condição do personagem ser narrado como sujeito à reflexão. Um homem, segundo Camus, que no mito antigo desafia os deuses e arrisca destituí-los do poder. Um operário, que, na tarefa produtiva do mundo contemporâneo, tem relação com classes sociais condicionadas ao

trabalho, que lhes amputa a criticidade sobre sua condição humana. Por isso mesmo, na conjunção entre o ontem e o hoje, a educação surge como o *esperançar*¹ para o *devir*² do processo de formação e libertação dos Sísifos hodiernos.

O retorno ao nível médio e sua relação metafórica com o Mito de Sísifo tem o objetivo de elucidar a presença da educação em minha vida, não como castigo imposto por deuses, representados nos dias de hoje pelo capitalismo neoliberal, mas como atividade descrita no senso comum como ‘missão predestinada’. Como para Sísifo caminhar rumo ao topo da montanha com sua carga é uma condição *sine qua non*, rolar a pedra do conhecimento como instrumento para despertar saberes é um projeto a mim atribuído pela dinâmica da vida, mesmo que eu não o tenha almejado, ou planejado.

Que eu me lembre, seja em minhas memórias, quanto depoimentos de familiares, parentes e amigos, nunca manifestei interesse em ser professor, ou trabalhar em atividades correlatas à educação. Nos ensinos do 1º. e 2º. Graus – respectivamente, atual Ensino Fundamental (Séries Iniciais / Finais) e Ensino Médio – eu apresentava habilidades na área de exatas, destacando-me como aluno modelo em Matemática, Física e Química, disciplinas em que era comum ter nota dez. Gostava de estudar, muitas vezes trocando atividades recreativas pela leitura. Minha relação com a educação resumia-se nesse contexto; porém, não era essa a percepção dos professores e colegas de escola.

Diante de contínuos pedidos para que eu desse aulas de reforço e estimulado por minha família, organizei uma sala em um cômodo comercial, cedido pelos pais de um amigo e colega de classe. Aos 14 anos, enquanto aluno do ensino secundário, ministrei aulas, mediante o pagamento de mensalidades simbólicas. Sentia-me realizado com esse processo, não pelo valor recebido, mas por poder compartilhar com os demais algo que estava ao meu alcance. Essa foi minha relação inicial com a educação, enquanto atividade de trabalho e a qual abortei por sonhos em mim latentes. Não de ser professor, mas de atuar no mundo artístico como cantor e ator. Essa era a pedra que eu ambicionava conduzir ao topo da montanha.

¹ **Esperançar:** Verbo é empregado segundo concepção de Paulo Freire (1987), para quem esperança não se relaciona com esperar, cruzar os braços, mas com não desistir, levantar, lutar, ir atrás, levar adiante ...

² **Devir:** Do Latim *devenire*, chegar (Japiassú; Marcondes, 2006, p. 72).

SÍSIFO COMO SÍMBOLO DE POSSIBILIDADES, NA JORNADA RUMO AO PICO DA MONTANHA

Cantar e representar, criando situações artísticas durante brincadeiras, era um de meus pratos prediletos. Considerado um jovem tímido, com voz promissora, participava de shows promovidos pela Rádio local da cidade de Patrocínio, MG, região do Triângulo Mineiro. Com o término do 1º. Grau aos 14 anos, o estímulo artístico-musical despertou em mim o desejo de deixar minha cidade natal, em busca de novos horizontes. São Paulo, a cidade da garoa eternizada por Caetano Veloso na música Sampa, foi o meu objeto de destino. Mas como fazê-lo? Menor de idade e filho de uma família sem condições financeiras, pais semi-analfabetos, que outra alternativa eu teria, a não ser continuar no município?

Mal sabia eu que esse desejo, com suas consecutivas problematizações, seria o despertar do jornalista e professor pesquisador. Em um processo investigativo com familiares, descobri, por intermédio do filho de um casal amigo de meus pais, que em Brasília tem uma escola federal, na época, denominada Colégio Agrícola de Brasília; hoje, Instituto Federal Brasília (IFB), Campus Planaltina. Instituição pública do 2o. Grau, com sistema de ensino tempo integral, seus cursos são gratuitos e os alunos nela residem durante o ano letivo, com direito à moradia e alimentação. Essa família também tinha parentes residentes na capital brasileira. Por meio deles, descobri o período das provas de ingresso e consegui estadia em sua residência durante o processo seletivo.

Essa empreitada também requereu condições financeiras. Para isso, improvisei uma pequena caixa de madeira com latas de graxa, escovas e outros objetos e fui exercer o ofício de engraxate na Praça Santa Luzia, na época, principal centro econômico-cultural do município patrocineense. Aprovado e com uma pequena reserva financeira, parti aos 15 anos para a nova morada na capital do Brasil; não como ponto de chegada, mas como meio para estruturar as condições futuras que me levariam ao objetivo por mim traçado na cidade de São Paulo.

Eu tinha consciência de que a escola me prepararia no âmbito cultural e legal de estudos, mas não no financeiro. Precisava organizar-me para que, durante os 3 anos de permanência no local, eu viesse a estabelecer as condições econômicas necessárias para migrar para a capital paulista, ao término do curso. Por estar localizado na zona rural, o Colégio Agrícola de Brasília arrendava terras para que seus alunos pudessem desenvolver projetos hortifrutigranjeiros. Os produtos eram comercializados pela instituição, cabendo a cada uma das partes um percentual sobre os lucros. Ao longo do período que lá estive, gerenciei o plantio de tomates. Todos os dias, após as aulas e nos finais de semana, cuidava da lavoura. Os alunos que participavam do

empreendimento podiam permanecer no local durante as férias. Por 3 anos consecutivos eu assim o fiz.

CIDADE DE SÃO PAULO: PEDRA ANGULAR DO TOPO DA MONTANHA

Finalmente, aos 18 anos, chego na capital paulista. Foram inúmeras as subidas e descidas, pavimentadas por uma montanha com horizontes, cenários e cotidianos, por mim, inimagináveis. Nada, porém, me deteve. Organizei-me de modo a trabalhar, cursar Jornalismo, Artes Cênicas, Canto Lírico e Italiano. Para prover minha subsistência com dignidade, iniciei minha jornada paulistana morando em pensionato e trabalhando em estatal nacional de telecomunicação, em um turno diário de 6 horas. Carga horária de exercício profissional, disponibilidade de tempo e bolsa de estudo social foram fatores decisivos para que eu viesse a cursar uma faculdade, na medida em que essa ação descortinaria novos horizontes do conhecimento a minha formação, ao mesmo tempo em que agregaria valores e vivência a meu cotidiano.

Optei pelo *Jornalismo*; não pelo ímpeto de atuar na área, mas por ser um campo de estudo que, na minha percepção, me proporcionaria saberes e melhor visão para com meus projetos. Paralelo à Graduação, realizada pela manhã na Universidade Metodista de São Paulo e ao trabalho exercido no período da tarde, eu fazia incursões noturnas no campo artístico-cultural. Essa dinâmica conduziu-me ao Teatro Escola Macunaíma, centro de referência em produção de conhecimento científico sobre teatro. Em uma empreitada de fôlego, fiz o Ensino Superior e o curso *Preparação de Atores, Nível Profissional*.

Regulamentado em ambos os setores, segundo diretrizes legais, em simultâneo com o Jornalismo, me envolvi com as Artes Cênicas até o final dos anos de 1990; momento em que, por forças de circunstâncias adversas, vi-me obrigado a redirecionar minha trajetória, com exclusividade, para o setor jornalístico. No campo artístico, na condição de contratado por obra trabalhada, atuei no circuito comercial do *show business* em peças teatrais e musicais. Com grupo de atores e cantores – alguns dos quais também empresários, médicos, advogados –, produzi espetáculos.

Como produtor, visando a uma melhor renda, organizei apresentações no período noturno para o público em geral e, à tarde, para alunos da Educação Básica; em especial, da Rede Pública de Ensino do Estado de São Paulo. E sem que eu me desse conta, novamente, esse processo devolveu-me a pedra da educação, a mim concedida, porém refutada na adolescência. Revestida em encenações, ela retornou lapidada em obras de dramaturgos nacionais – Martins

Pena, Joaquim Manuel de Macedo, entre outros – e internacionais, como Molière e Bertolt Brecht.

Fatalidade(?). Todos estamos sujeitos a essa intempérie. Carreira artística transcorrendo de vento em poupa, vi-me obrigado a repensar sobre dar continuidade a ela. Acidente no quadril levou-me a reconstituí-lo com prótese. Cerceado da flexibilidade necessária para o palco, encerrei jornada no mundo artístico, dedicando-me ao Jornalismo; plano esse, a mim, muito querido e o qual desenvolvia atividades, ora como contratado, ora como *freelancer*, em paralelo à atuação como *Cantator* (cantor e ator).

Carreira jornalística assumida, trabalhei como assessor de imprensa em empresas nacionais e multinacionais, presentes em mais de 50 países. Nessa condição – e estimulado por sonhos e planos de vida, a mim compartilhados pelos alunos em debates após as apresentações teatrais, quando da minha atuação artística –, desenvolvi no ambiente corporativo projetos para egressos do Ensino Médio. O objetivo era absorvê-los no mundo do trabalho, oportunizando-lhes condições para que não tivessem, como aconteceu comigo, de deixar suas casas, famílias e amigos, ainda adolescentes, em busca de melhores condições de vida.

Essa iniciativa revelou-se cenário para eu captar a deficiência dos candidatos em se posicionarem como protagonistas do processo, críticos, analíticos e conclusivos – processo esse imprescindível, tendo em vista que o existir objetivo dos seres humanos se constitui mediante sua prática concreta efetiva (Severino, 1993). Diante dessa realidade, senti o desejo de melhor conhecer a área educacional. Sem intencionalidade de nela vir a atuar como profissional, me preparei em cursos na área de Ciências Humanas, por estar ela relacionada, a exemplo das minhas formações anteriores, com o ser humano em seus diferentes contextos, incluindo sua história, cultura, comportamento, linguagem e sociedade.

Minha primeira incursão foi na Filosofia, uma das paixões nascente durante a Graduação e pela qual dedicava leituras. O curso de Jornalismo continha expressiva carga horária de disciplinas filosóficas e históricas, estimulando-me a empreender estudos nessas duas áreas. Na Filosofia concluí Licenciatura Plena em 2006, pelo Centro Universitário Senac (SENAC-SP). Em 2008 fiz Pós-Graduação (Lato sensu), em nível de especialização, em Filosofia e Ensino de Filosofia (Centro Universitário Claretiano). Em 2012 cursei, na Faculdade da Aldeia de Carapicuíba (FALC), Pós-Graduação (Lato sensu), em nível de especialização, em Gestão Escolar, na área de Educação. Em 2014 foi a vez da História, área que obtive Licenciatura Plena pela Universidade Iguazu (UNIG) e dedico estudos, em consonância com a Filosofia. Em 2015 recebi titulação em Pós-Graduação (Lato sensu), em nível de especialização, em Docência do Ensino Superior e Direito Educacional; ambos os cursos pela Faculdade Brasil.

A formação acadêmica aguçou-me a curiosidade de testar meus conhecimentos, estimulando-me a participar, em 2014, de concurso promovido pela Rede Pública de Ensino do Estado de São Paulo, em Filosofia e História. Fui aprovado em ambos os componentes curriculares e não intencionava assumi-los, já que a profissão de Jornalista tinha se tornado a minha pegada (assim, pensava eu). Mas, estimulado por parentes e amigos, assumi apenas o cargo de Filosofia, com carga reduzida de 9 aulas semanais. Aos poucos, fui percebendo que a sala de aula me possibilitava a fazer uma (re)leitura da educação, a partir das minhas próprias práticas, intencionalizadas para a realidade para a qual foram planejadas.

Depois de 10 anos trabalhando na Assessoria de Imprensa de uma multinacional americana, a terceirização chegou ao Brasil, levando milhares de Jornalistas, como eu, a perderem a condição de trabalho com carteira assinada, para serem contratados por intermédio de suas empresas. Diante desse cenário, assumi criticamente e com autenticidade a educação. Ampliei minha carga horária de trabalho e decidi dar continuidade em minha formação no Mestrado e Doutorado em Educação. As práticas educativas de professores de Filosofia, que atuam no Ensino Médio da Rede Pública de Ensino do Estado de São Paulo, são o foco de ambas as pesquisas, realizadas na Universidade Nove de Julho (UNINOVE).

No primeiro caso – com o título de Mestre em Educação outorgado em setembro de 2021 –, a investigação foi direcionada com vistas a compreender e avaliar a presença do ensino por competências, legalmente implantado no Currículo Paulista. Neste presente estudo, o objeto recai na formação e práticas educativas desses professores. Assim, ambos os projetos têm relação intrínseca com a educação enquanto pedra angular da formação humana. Com essa percepção, nela tem-se um fluxo contínuo para que, tal como concebe Camus, Sísifo seja compreendido como símbolo de possibilidades dadas a cada ser humano enquanto ‘eu’ social e não como um destino individual, com dificuldades subjetivas e pessoais, desprovidas do ‘nós’. Sísifos coletivos, alimentados por uma dialógica de elementos heterogêneos e contraditórios, mas, ao mesmo tempo, interdependentes. Sísifos comprometidos com os processos educativos e formativos, sob a ótica da riqueza e diversidade da experiência humana multidimensional.

EDUCAÇÃO TECIDA SOB PROCESSOS EDUCATIVO-FORMATIVOS, NA PERSPECTIVA DA FORMAÇÃO HUMANA

Multifacetada por saberes fragmentados, a sociedade contemporânea trouxe consigo desafios que têm exigido uma nova compreensão da educação, na perspectiva dos processos educativos e formativos. O século XX acentuou a preocupação com o conhecimento e com o

sentido da existência do homem. À medida em que a ciência se mostrou capaz de explicar os fenômenos de maneira mais rigorosa, ao fazer previsões capazes de transformar o mundo, passou a ser vista como conhecimento superior. Criou-se o mito do cientificismo, no qual “a ciência é a confiança que a cultura ocidental deposita na razão como capacidade de conhecer a realidade, mesmo que esta, afinal, tenha de ser inteiramente construída pela própria atividade racional” (Chauí, 2012, p. 293).

Esse panorama está em processo de mudança. Uma nova forma de compreender a educação desponta. A posição dogmática assumida pelos pensadores da tradição positivista de que só a ciência é capaz do conhecimento verdadeiro, conduziu o pensamento pós-moderno – também denominado pós-estruturalista – a uma crise de paradigmas:

Questionou-se o lugar fundamental atribuído pela modernidade à ciência e inaugurou-se um posicionamento radical frente à cientificidade do conhecimento. O pesquisador contemporâneo pretende trabalhar sem recorrer à transcendência da razão e do sujeito, à dialética ou a outras categorias que arvoram universais. A postura pós-moderna rejeita toda pretensão a um pensamento totalizante, às metanarrativas iluministas, aos referenciais universais, às transcendências e essências [...]. A crítica não questiona mais apenas a metafísica, mas, de modo especial, os fundamentos da ciência. [...] A crítica entende que a pesquisa deve ser feita fora dos enquadramentos iluministas e dentro de um cenário de anarquia metodológica, sendo impossível encontrar um critério racional demarcador da cientificidade (Severino, 2012, p. 101).

No complexo tecido do pensamento filosófico contemporâneo, levando-se em conta a planetarização da cultura, a busca por novos caminhos para o educar e a formação do ser humano tornou-se imperativa. No contexto global, Morin (2003b, p. 98) sinaliza que “a missão da educação para a era planetária é fortalecer as condições de possibilidade da emergência de uma sociedade mundo composta por cidadãos protagonistas, consciente e criticamente comprometidos com a construção de uma civilização planetária”. No cenário brasileiro, o desafio mais radical para a educação é aquele que Severino (2017a, p. 15) denomina de:

[...] questionamento do próprio significado do projeto civilizatório do Brasil. O país vive uma crise total de civilização e todo esforço para a articulação de um projeto político e social para a população brasileira pressupõe a discussão de questões básicas relacionadas à dignidade humana, à liberdade, à igualdade, ao valor da existência comunitária, às perspectivas de um destino comum.

Diante dessas circunstâncias, conclui-se que o projeto educacional no País – seja ele referente à Educação Básica, quanto Universitária – precisa ser “um projeto político, sustentado

por um projeto antropológico. É por isso que não bastará à Universidade dar capacitação técnica e científica, se não contribuir significativamente para levar seus formados a uma nova consciência social” (Severino, 2017a, p. 15).

Sedimentados por concepções permeadas pela epistemologia da incerteza, os processos educativos e formativos têm a árdua tarefa de mediar a melhoria da aprendizagem dos indivíduos, como investimento sistematizado na consolidação de ideias para pensar o amanhã, com o agir no presente. Para uma formação que pretende proporcionar ao educando uma nova consciência social, como propõe Severino (2017a), esta pesquisa entende ser necessário compreender o conceito de práticas educativas e suas possibilidades de diálogo com os saberes, presentes dentro e fora dos muros da escola.

As práticas educativas referem-se às ações realizadas para contemplarem e concretizarem os processos educacionais. Elas não se restringem à escola ou à família. Configuram-se como processo inerente ao ser humano, presente no seu cotidiano e atrelado ao desenvolvimento da sociedade como um todo. Relacionam-se com a educação, em geral, tanto escolar, como não escolar e ocorrem em todos os contextos e âmbitos da existência individual e social humana, de modo intencional ou não-intencional, institucionalizado ou não (Libâneo, 2010). Elas não são apenas uma exigência da vida em sociedade, mas também o processo de prover os indivíduos dos conhecimentos e experiências culturais que os tornam aptos a atuar no meio social e a transformá-lo, em função de necessidades econômicas e políticas da coletividade.

Para Libâneo (2010, p. 82), “em sentido estrito, a educação diz respeito a formas intencionais de promoção do desenvolvimento individual e de inserção social dos indivíduos, envolvendo especialmente a educação escolar e extra-escolar”. Nesse contexto, “a prática educativa intencional compreende, assim, todo fato, influência, ação, processo, que intervém na configuração humana, individual ou grupal, em suas relações mútuas, num determinado contexto histórico social”.

O caráter de intencionalidade presente no sistema educacional brasileiro concebeu o *devoir* educativo-formativo sob a organização de diretrizes curriculares que se referem a questões fundamentais do que aprender, para que aprender, como ensinar e avaliar o aprendizado (Delors, *in*: Delors; Al-Mufti; Amagi *et al.*, 1998). Uma proposta que pode delinear práticas comprometidas com a educação para com o *antropos*³ na vida em sociedade, quanto para com

³ **Antropos:** Do Grego *anthropos*, homem (Japiassú; Marcondes, 2006, p. 13).

a produção econômica e a dinâmica política e, nessa direção, priorizando o papel do fazer em substituição ao ser, ao conhecer.

Por conta desses desafios, a discussão filosófica sobre os processos educativo-formativos tem marcado os debates nas últimas décadas. Esse é um fato que pode ser depreendido do texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96 (Brasil, 1996), especialmente nos artigos 12, 13 e 14, relativos à gestão democrática e a partir dos quais destaca-se a necessidade da escola desenvolver a prática educativa voltada para o aprender, discutir, rediscutir e avaliá-la sob novas perspectivas da formação humana. As contendas também se intensificaram mediante a Reforma do Ensino Médio, concebida pela Lei 13.415/2017 (Brasil, 2017a) e materializada por intermédio da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aprovada em 2017 para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental (Brasil, 2017b) e em 2018 para o Ensino Médio (Brasil, 2018).

O novo modelo de educação para essa fase de ensino fez emergir contundentes críticas às práticas educativas, formativas e filosóficas presentes na BNCC, especialmente à formação inicial e continuada dos professores para o atendimento às diferentes etapas e modalidades da Educação Básica. Por conta de seu desenho, que assume uma feição prescritiva e padronizada, a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED, 2019) denominou o documento de “Uma Formação Formatada”, na qual a formação de professores apresenta-se como “uma nota só”, submetendo-se ao reducionismo de estar centrada na orientação e possibilidade única dos pressupostos subjacentes à BNCC.

A formação dos professores e as práticas educativas, a partir de então, tornaram-se temas recorrentes de estudo. Embora não seja objetivo desta investigação analisar e avaliar a Reforma do Ensino Médio, no caso específico da Filosofia é importante compreender sua atuação nesse contexto a ela atribuído e suas implicações nas ações do professor de Filosofia dessa faixa de ensino. Mendes (2020, p. 5) corrobora essa condição:

[...] nos damos conta do imenso avanço ocorrido no campo da pesquisa e das práticas pedagógicas de Ensino de Filosofia no Brasil, desde que a disciplina se tornou obrigatória no currículo do ensino médio. Ao mesmo tempo que constata-se os avanços no ensino e na pesquisa, nos sentimos sabotados por uma reforma do ensino médio em curso em nosso país, sendo (des)organizada e dirigida por grupos vinculados a interesses mercadológicos e pouco republicanos que novamente, assim como na década de 1990, coloca a disciplina de Filosofia em todo e nenhum lugar do currículo do ensino médio, ao readotar a organização curricular baseada no desenvolvimento de competências e habilidades, expressas especialmente nas novas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio, Res. n.º 03/2018 – CNE/CEB.

A nova sistematização garantida pela Lei 13.415/2017 personifica o retrocesso rememorado por Mendes (2020, p. 5) sobre a inclusão da Filosofia “em todo e nenhum lugar do currículo do ensino médio”, a exemplo do que ocorreu nos anos de 1990. Os conteúdos da disciplina – juntamente com Educação Física e Sociologia – deixaram de ser obrigatórios. Impôs-se como imprescindíveis apenas Português e Matemática e o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente da República Federativa do Brasil (Brasil, 2017a). Nesse projeto, oficializado nos documentos da BNCC e do Currículo Paulista – aprovado pelo Conselho Estadual de Educação de São Paulo (CEE-SP) em julho de 2020 –, à Filosofia é delegado o caráter de interagir apenas transversalmente com os demais componentes curriculares. Com a deliberação dessas diretrizes, ela deixou de ser concebida como disciplina, para atuar como componente opcional, articulado por área.

Visando a sistematizar a reforma curricular, a BNCC foi estruturada em torno de quatro pilares básicos: Flexibilização/Diversificação, Articulação Ensino Profissional Técnico (EPT), Educação Integral e Educação em tempo integral (Brasil, 2018). Essa organização configurou os currículos em duas partes, em que a primeira contém disciplinas fixas e obrigatórias e a segunda é formada por Itinerários Formativos. A parte comum da BNCC está relacionada à Formação Geral Básica (FGB), que consiste em um conjunto de competências e habilidades relativo a quatro áreas de conhecimento: Linguagens e suas Tecnologias (Língua Portuguesa, Artes, Educação física e Língua Estrangeira); Matemática e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias (Biologia, Física e Química) e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (Filosofia, Geografia, História e Sociologia).

Os Itinerários Formativos são atividades educativas que os estudantes podem escolher para aprofundar e ampliar aprendizagens em uma ou mais áreas de conhecimento e na Formação Profissional Técnica (FPT). Eles representam a parte flexível do Novo Ensino Médio (NEM) e no Currículo Paulista estão organizados, considerando como eixos estruturantes a “investigação científica, os processos criativos, a mediação e intervenção sociocultural e o empreendedorismo” (São Paulo, 2020, p. 197). Considerando as aspirações profissionais dos alunos, aptidões e projetos de vida, as matérias optativas poderão ser ordenadas por meio de diferentes arranjos curriculares e ofertadas segundo as possibilidades do sistema de ensino e a relevância para o contexto local. As unidades escolares têm autonomia para decidir o que faz mais sentido a esse contexto.

Segundo os documentos da BNCC, a realidade brasileira torna imperativa “estimular a construção de currículos flexíveis, que permitam itinerários formativos diversificados aos alunos e que melhor respondam à heterogeneidade e pluralidade de suas condições, interesses

e aspirações, com previsão de espaços e tempos para utilização aberta e criativa” (Brasil, 2018, p. 466). O Currículo Paulista (São Paulo, 2020) incorpora, na íntegra, essa concepção organizativa, contribuindo para que seja negligenciado o potencial da Filosofia como disciplina teórica e prática. Nele, ela está posta como Itinerário Formativo opcional e a orientação é de que o seu ensino seja desenvolvido de forma integrada com a utilização dos Temas Contemporâneos Transversais (TCTs).

Os TCTs “são assim denominados por não pertencerem a uma disciplina específica, mas traspassarem e serem pertinentes a todas elas” (São Paulo, 2020, p. 29). Essa prática reforça o caráter transversal delegado à Filosofia, diluída como disciplina para atuar articuladamente com o Itinerário Formativo da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (CHSA) e os itinerários integrados desta área com as demais. Como especificados no documento paulista, os objetivos dos Itinerários Formativos para a área de CHSA devem “consolidar e aprofundar conhecimentos, preparar o estudante para os desafios do mundo do trabalho e da cidadania na contemporaneidade e aprimorar a formação ética, além de promover uma postura ativa frente ao conhecimento científico, filosófico e a produção artística e literária” (São Paulo, 2020, p. 229).

Destaca-se também no Currículo Paulista que esses objetivos requerem dos docentes de CHSA atuarem a partir de uma “situação-problema”, que deve ser pensada e reconhecida não apenas como uma intervenção para resolver questões de forma imediata, mas também a médio e longo prazo” (São Paulo, 2020, p. 229). Em 2021, 13 anos após a última reforma curricular, o novo currículo foi introduzido gradualmente na rede pública e privada de ensino do Estado de São Paulo, instaurando a nova organização do Ensino Médio, inicialmente, para todos os estudantes da 1ª. série. Em 2022 foi a vez da 2ª. série e em 2023 a implementação chegou aos estudantes da 3ª. série.

São Paulo foi o primeiro Estado brasileiro a construir o documento, determinado pela lei da Reforma do Ensino Médio. Foi também o primeiro a colocar em prática sua proposta, culminando na retirada da Filosofia como disciplina, após o seu retorno em 2009, propiciado pela Lei n. 11.684, de 02 de junho de 2008. “Com a implementação do novo ensino médio, o governo paulista hoje está na vanguarda, sendo o principal laboratório dos itinerários formativos do aprofundamento curricular” (Cavalcante, 2022, p. 81).

A remoção da Filosofia como obrigatória na matriz curricular brasileira ocorreu em 1961, com a Lei 4.024. Ela delegou a cada Estado e estabelecimento de ensino a organização de seus cursos e currículos para o 2º grau, devendo eles atenderem ao currículo mínimo estabelecido pelo Conselho Nacional de Educação (Saviani, 2013). Esse procedimento levou a

disciplina a perder o caráter de obrigatoriedade, tornando-se optativa e presente no currículo do ensino secundário, segundo determinações de cada Conselho Estadual de Educação.

Primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a LDB 4.024/1961 representou um marco na história política da educação brasileira do século XX. Surgiu depois de uma longa luta, iniciada em 1948 e que até a sua aprovação em 1961, passaram-se 13 anos. Durante esse período, a reivindicação pela escola pública e gratuita intensificou-se. Numerosas campanhas com participação popular pleiteavam a ampliação e a melhoria do atendimento escolar para que o direito constitucional da educação fosse assegurado a todos.

A Constituição de 1934 garantia esse direito, porém, o Estado Novo (1937-1945) o suprimiu (Piletti, 2006). Na Quarta República (“República Populista”, 1945-1964), a Constituição de 1946 restabeleceu a educação como um direito de todos. “Apesar da mudança de regime e da nova Constituição, a legislação educacional herdada do Estado Novo vigorou até 1961, quando teve início a vigência da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional” (Piletti, 2006, p. 99).

Pesquisadores da educação brasileira, a exemplo de Saviani (2013) e Piletti (2006), creditam à LDB de 1961 oportunizar à sociedade brasileira organizar seu sistema de ensino, pelo menos em seu aspecto formal, conforme o que era pleiteado no momento, em termos de desenvolvimento do País. No entanto, consideram que a norma não apresentou mudanças significativas. As heranças culturais e políticas foram fortes o suficiente para impedir que se criasse o sistema de que se precisava. A Lei “atendeu aos anseios dos setores privatistas e conservadores, o que acabou por legitimar e ampliar o sistema existente. A LDB se preocupou basicamente em estabelecer mecanismos de controle da expansão do ensino superior e do conteúdo a ser trabalhado” (Santos; Cerqueira, 2009, p. 5).

Em 1971, a Lei 5.692 excluiu a Filosofia do currículo escolar oficial, implantando no ensino de 1º. e 2º. Graus a Pedagogia Tecnista. A escola dual foi introduzida no Brasil, contemplando os filhos da elite com o ensino propedêutico e os filhos da massa operária com uma escola técnica para a formação de mão de obra acrítica, desprovida de saberes filosóficos. A sistematização do ensino no Brasil foi construída nesse período sob um processo educacional permeado por disputas que, em tese, atenderam a reivindicações de setores da sociedade, de diferentes estratos sociais, com o ideal da formação para o trabalho e do uso da força de trabalho para os avanços tecnológicos (Saviani, 2013).

Embora na década de 1990 a LDB tenha determinado que ao final do Ensino Médio “o aluno deverá demonstrar, entre outros, domínio dos conhecimentos de Filosofia e Sociologia necessários ao exercício da cidadania” (LDB 9.394/96, artigo 36), nem por isso a Filosofia

passou a ter um tratamento de disciplina, como os demais conteúdos, mantendo-se no conjunto de temas ditos transversais (Valverde; Esteves, 2015).

Em 2006, a Filosofia voltou a ser implantada com caráter de disciplina não obrigatória na Rede Pública de Ensino do Estado de São Paulo. Ela, porém, foi incorporada na matriz curricular do Ensino Médio, de todas as escolas dessa rede, apenas em 2009, após a aprovação do projeto de Lei 11.684, de 02 de junho de 2008, que prevê a sua obrigatoriedade no currículo da Educação Básica nacional, juntamente com a Sociologia, nas três séries do Ensino Médio (Valverde; Esteves, 2015).

No entanto, sem se consolidar como prática institucionalizada de ensino e aprendizagem, a Filosofia foi retirada como obrigatória na complexa mudança pela qual passa o Ensino Médio.

CAMPO DE ANÁLISE E A NATUREZA DA PESQUISA

O cenário caracterizado por diretrizes curriculares que negam aos educandos, no nível médio, a possibilidade de desenvolverem conhecimentos vivenciados em especificidades com as quais a Filosofia trata os mais diversos temas, coloca em pauta questões merecedoras de investigações. São problematizações, em cujas respostas poderão emergir considerações, visando a melhor elucidar esse procedimento em seu universo de ação. Nesse contexto e com esse propósito, esta Tese projeta o seu campo de atuação.

O objeto de estudo e discussão da pesquisa está na formação e prática educativa de professores de Filosofia no Ensino Médio, que atuam em dez escolas públicas estaduais da Região Sul, na cidade de São Paulo. O objetivo é identificar, conhecer e compreender, a partir de seus relatos, tanto sua formação quanto sua prática educativa e estabelecer o diálogo com os depoimentos de docentes que lecionam em cursos de formação em Filosofia, em dez instituições do Ensino Superior. A investigação proposta tem como fonte primária fundamental a própria prática educativa do professor de Filosofia, dessa referida rede de ensino.

A escolha da instituição pública do Estado de São Paulo como *lócus* da pesquisa fundamenta-se em dados oficiais, que projetam o seu alunado como constituído pela população com menor poder aquisitivo e a que enfrenta maiores problemas de inserção nas forças produtiva, social-política e simbólica. Levantamento do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), entidade da administração pública federal, vinculada ao Ministério da Economia (Brasil, 2024a), contabiliza a população brasileira constituída por 203.080.756

milhões de pessoas, das quais 34 milhões (17%) são adolescentes e jovens de 14 a 24 anos (49% são mulheres e 60% são negros: pretos e pardos).

De acordo com informações divulgadas pela organização, referentes ao último trimestre móvel de 2024, encerrado em novembro, a taxa de desocupação no País atingiu 6,1% da população brasileira, representando 6,8 milhões de pessoas em busca de emprego. Dentre aqueles que estão absorvidos no mercado de trabalho, 14,4 milhões estão empregados sem carteira assinada e 25,9 milhões são trabalhadores por conta própria. Esse contexto representa uma taxa de informalidade de 38,7%, o equivalente a 40,3 milhões.

Sobre a inserção dos jovens no mercado de trabalho, os dados divulgados pelo IBGE referem-se ao 1º trimestre de 2024, confirmando ser este um dos muitos desafios contemporâneos no Brasil. Nesse período, 30,2% dos adolescentes (610 mil) com 14 a 17 anos – idade média dos alunos no Ensino Médio – procuraram emprego. A porcentagem entre os jovens de 18 a 24 anos nessa condição atingiu a marca de 16,8%, representando cerca de 2,5 milhões de ociosos.

O desemprego ainda é maior para mulheres e pessoas pretas e pardas. O levantamento mostra que a taxa de desocupação para o gênero feminino registrou 9,8% e 6,5% para os homens. No caso da população preta e parda, a taxa de inatividade ficou, respectivamente, em 9,7% e 9,1%, contra 6,2% dos brancos. No grupo dos ocupados de 14 a 24 anos (14 milhões), a informalidade do mercado de trabalho alcança 45% (6,3 milhões). Dos ocupados nessa faixa etária, 23% das mulheres e 37% dos homens não concluíram o Ensino Médio; 47% dos desocupados e 36% das desocupadas também não concluíram esse nível de ensino (Brasil, 2024b).

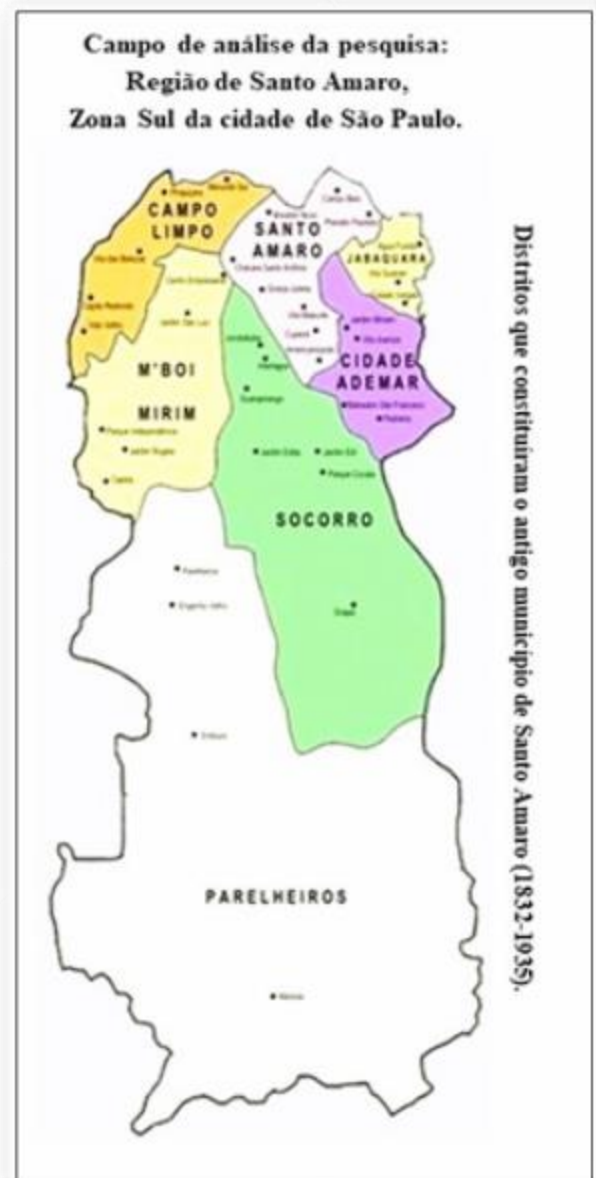
Apontada pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEDUC-SP) como o maior órgão de ensino destinado à formação de jovens e crianças do País, a rede paulista possui 5,3 mil escolas autônomas e vinculadas. Cerca de 3,5 milhões de alunos estão matriculados no Ensino Fundamental ou Ensino Médio. Para atender a demanda, a SEDUC-SP mantém 234 mil servidores, dentre o Quadro do Magistério (QM), o Quadro de Apoio Escolar (QAE) e o Quadro da Secretaria da Educação (QSE). São 190 mil professores atuando nas salas de aula e 5 mil diretores de escolas distribuídos em 91 Diretorias Regionais de Ensino, que se agrupam em 15 Polos Regionais. Cerca de 39 mil servidores atuam em funções administrativas ou técnicas nas unidades escolares e nos órgãos centrais da Educação (São Paulo, 2024a).

Manter a qualidade de ensino nessas escolas não é tarefa fácil. Recorrendo a Freire (1987), mudar é difícil, porém, possível e urgente. Cabe ao professor o desafio de promover práticas educativas que venham a romper com práticas intencionalizadas na concepção da

“educação bancária”, alienante e domesticadora às demandas do capitalismo neoliberal. Uma educação em que o professor, como em um banco, faz depósitos de conteúdos, que devem ser memorizados pelos alunos. Um modo de organizar os conhecimentos apropriados, que também tem em Morin (2003a) pensamento opositor. Estabelecendo o diálogo entre as propostas dos dois pensadores, compreende-se que o filósofo francês denomina de “cabeça bem cheia” o que o educador brasileiro chama de “educação bancária”. Nessa concepção depositária, como em uma cabeça onde o saber é empilhado e acumulado, tem-se um projeto de formação que cerceia possibilidades de escolhas, pela ausência do pensamento crítico e problematizador.

Perante a premência de respostas a esse contexto, este trabalho estabeleceu como critério para a definição das escolas públicas, unidades da Rede Estadual de Ensino localizadas em distritos da região de Santo Amaro, na Zona Sul da cidade de São Paulo. A escolha de Santo Amaro e de seu entorno geográfico deve-se ao fato de concentrar expressivo índice de escolas públicas estaduais em suas três Diretorias de Ensino, denominadas de Região Sul 1, Região Sul 2 e Região Sul 3 – respectivamente, com 90, 92 e 111 unidades escolares (São Paulo, 2024b). Esse dado favoreceu mapear uma amostra representativa dos professores entrevistados.

A região de Santo Amaro é importante polo político-econômico, sociocultural e educacional para o município e Estado de São Paulo. O local é formado pelos distritos de Santo Amaro, Campo Limpo, M’Boi Mirim, Parelheiros, Socorro, Cidade Ademar e Jabaquara. Por meio de suas respectivas subprefeituras, eles administram os bairros (subdistritos) de suas competências e as relações geopolíticas com o seu entorno e a capital paulista.



Sob a regência das Diretorias de Ensino Região Sul 1, Região Sul 2 e Região Sul 3, estão estabelecidas 293 unidades escolares da Rede Pública de Ensino do Estado de São Paulo, em um espaço geográfico com área que incorpora 678,78 km² da cidade de São Paulo e população de 2.916.622 habitantes, segundo Censo Demográfico 2022 do IBGE (Brasil, 2022). A diversidade se faz presente na região em conglomerados empresariais e residenciais, comércio de diversos setores – incluindo produtos naturais, produzidos artesanalmente na região –, extensa rede artístico-cultural e hoteleira, faculdades, escolas públicas e particulares, transporte rodoviário, ferroviário e aéreo.

Os primeiros registros do local datam do século XVI, quando era ocupado pela aldeia indígena Caiuby. Na época, a região – hoje administrada pelos distritos acima mencionados – era conhecida por Jurubatuba. O nome Santo Amaro, por sua vez, só passou a ter ligação com esse espaço geográfico por volta de 1680, depois que o padre José de Anchieta visitou a localidade e viu que ali poderia ser um povoado. Segundo informações da Prefeitura de São Paulo, de sua fundação, até meados dos anos de 1800, a região ficou marcada pela chegada de colonos alemães, o que fez com que em suas terras fosse fundada a primeira colônia estrangeira do Brasil.

Em 1832 Santo Amaro se emancipou da cidade de São Paulo e virou um município, o que durou cerca de 100 anos. A grande mudança na sua história ocorreu por causa do Aeroporto de Congonhas, inaugurado em 1934. Pelo traçado original, o aeroporto faria parte do município de Santo Amaro, algo que não foi bem aceito pelo governo federal, na Era Vargas. Por isso, em 1935, foi decretada a extinção de Santo Amaro enquanto município e sua absorção pela cidade de São Paulo. Após a reincorporação à capital paulista, a área do antigo município foi dividida em distritos, hoje compreendidos por Santo Amaro, Campo Limpo, M'Boi Mirim, Parelheiros, Capela do Socorro, Cidade Ademar e Jabaquara.

O novo distrito paulistano de Santo Amaro, além de zona de veraneio nos arredores da Represa de Guarapiranga, começou a colher frutos do crescimento metropolitano. A industrialização acelerada na década de 1940 levou grandes fábricas e galpões a terrenos localizados nas margens do Rio Jurubatuba (rebatizado de Rio Pinheiros). A infraestrutura de transportes chegaria nos anos seguintes, impulsionando ainda mais a industrialização da região, por dois modais diferentes: o ferroviário, com o ramal de Jurubatuba, construído entre 1952 e 1957 e o rodoviário, fortemente incentivado pela política industrializante do governo Juscelino Kubistchek, com a construção da Marginal Pinheiros na década de 1970.

Nesse período, Santo Amaro se tornou o segundo maior parque industrial da cidade de São Paulo, tendo indústrias de vários segmentos, notadamente, as dos setores têxtil e químico-

farmacêutico (a região do ABC paulista concentrava a maior cadeia produtiva para a indústria automobilística). Esse processo foi o motor de mais uma onda migratória, composta por trabalhadores nordestinos. Homens e mulheres chegaram ininterruptamente entre as décadas de 1950 e 1970 para servirem de mãos e braços do crescimento da cidade. Sem que houvesse estrutura urbana para recebê-los, os migrantes avançaram na ocupação de áreas descampadas para construir casas e vilas. Assim, bairros periféricos como Capão Redondo, Jardim Ângela e Grajaú se formaram e deram impulso a uma nova Santo Amaro.

O Rio Pinheiro teve forte influência nesse processo. Por falta de espaço para estabelecer no perímetro da cidade, o setor industrial buscou por lugares com condições mais adequadas à instalação de suas indústrias. Dentre os pré-requisitos, faziam-se necessários facilidade de transporte, abundância de água e espaço para escoamento de detritos. Esses fatores levaram o rio, que tem 25 km de extensão e recolhe águas de uma bacia de 271 km², a se destacar por sua importância em atender às demandas produtivas. Atualmente, ele se projeta como símbolo de depredação da natureza, diante de suas águas poluídas por resíduos produzidos pelas atividades humanas (São Paulo, 2024c).

Nos anos de 1990 dois fatores contribuíram para a desindustrialização de Santo Amaro e da cidade de São Paulo. O primeiro, foi a mudança do Fordismo para o Toyotismo. No modelo fordista, a automatização dos processos industriais e a padronização dos produtos fabricados aumentaram a produtividade e baixaram o tempo de produção, resultando em um modelo de sucesso no início de sua implementação; no toyotista, a terceirização da fabricação dos componentes da produção eliminou a necessidade de grandes unidades industriais, diversificou os produtos e atendeu à demanda do consumidor (Harvey, 2008). O outro fator foi a Guerra Fiscal entre estados e municípios, oferecendo isenções fiscais para que as fábricas mudassem para cidades do interior e outros estados, causando uma descentralização industrial da cidade de São Paulo. Com o novo modelo produtivo, a capital paulista deixou de ser um centro industrial para se tornar centro gestor de negócios.

Em um cenário intercalado por grandes complexos empresariais, o distrito de Santo Amaro mantém um comércio diversificado, com ofertas que vão de eletroeletrônicos, informática, móveis, vestuário e calçados, a produtos naturais das mais variadas espécies, a exemplo de ervas, frutas secas, doces e comidas típicas artesanais. A vocação agrícola da região está concentrada, hoje, no distrito de Parelheiros, onde famílias vivem da agricultura há mais de 100 anos. Muitos proprietários de terrenos extensos arrendam pequenos lotes para agricultores familiares. Estima-se que na zona rural local existam mais de 400 produtores, destacando-se um movimento de migração para a produção de orgânicos.

Essa conjuntura da região de Santo Amaro, em seus aspectos histórico, econômico e sociocultural, projeta o contexto geopolítico, no qual os professores entrevistados da escola pública estadual na cidade de São Paulo exercem a docência. Suas práticas e formação acadêmica fundamentam a natureza empírica da pesquisa, que está complementada por referenciais bibliográficos e pela abordagem da legislação do Ensino Médio, tanto em nível federal, como no âmbito estadual, com destaque para a regulamentação curricular e didática proposta pela Secretaria Estadual de Educação de São Paulo (SEDUC-SP), bem como para a LDB 9394/96, para a BNCC e para a Lei da Reforma do Ensino Médio (Lei 13.415/2017).

Particularmente, foram analisados trabalhos análogos, desenvolvidos sob a forma de Dissertações e Teses, em Programas de Pós-Graduação e, em especial, nas áreas da Filosofia e da Educação. Fontes estas levantadas, mediante um processo heurístico, complementando e enriquecendo as fontes identificadas. Para a configuração do quadro teórico da análise, a investigação estabeleceu um diálogo entre a prática educativa concebida por Paulo Freire e a proposta filosófica de Edgar Morin. Para o pedagogo brasileiro (Freire, 1982), o que sustenta o processo de educação no homem é ele saber-se inacabado, devendo, em um fluxo permeado pelo sonho de mudança social, ser sujeito consciente de sua própria educação e não objeto dela. Essa concepção faz da conscientização conceito estruturante para a transformação do ato de educar como prática da autonomia dos educandos.

Para Freitas (*in*: Streck; Redin; Zitkoski, 2010, p. 88):

A conscientização, compreendida como processo de criticização das relações consciência-mundo, é condição para a assunção do comprometimento humano diante do contexto histórico-social. No processo de conhecimento, o homem ou a mulher tendem a se comprometer com a realidade, sendo esta uma possibilidade que está relacionada à *práxis humana*. É através da conscientização que os sujeitos assumem seu compromisso histórico no processo de fazer e refazer o mundo, dentro de possibilidades concretas, fazendo e refazendo também a si mesmos.

Weyh (*in*: Streck; Redin; Zitkoski, 2010, p. 276), por sua vez, corrobora a condição de que, “em Paulo Freire, mudança e transformação social assumem um caráter de comprometimento e engajamento nas lutas em favor das causas dos oprimidos”. São compreensões que estabelecem relação com a ideia de educação, não como resultado de um pensamento mecanicista reprodutor, mas da ação educativa que leva o docente a rever suas práticas, a perceber suas possibilidades, em benefício do ser dos educandos. Uma percepção que em Morin (2012) encontra consonância em suas obras, cuja preocupação concerne no ser humano. Para o filósofo francês, um dos principais objetivos da educação é ensinar valores e

esses devem ser incorporados desde cedo pelas crianças e jovens, em uma perspectiva não fragmentada e simplificada, mas em uma correlação entre os saberes, a complexidade da vida e dos problemas existenciais. Uma conjunção de elementos que leva o conhecimento a estar entrelaçado com a vida e a pesquisa, comprometida com o contexto no qual será desenvolvida.

O princípio educativo em Morin manifesta um processo de investigação que demanda a adoção de uma educação “reconhecida como possibilidade de religar os saberes, redefinir a cultura e a natureza e de reconhecer o homem como ser complexo, respeitando sua condição humana” (Almeida; Arone; Santana, 2016. p. 169). O respeito aos eventos essenciais à vida e aos múltiplos saberes são proposições que, na prática educativa freiriana, têm eixo de sustentação para que a educação venha contribuir com a conscientização do oprimido, visando a transformar a realidade. Um exercício em que não há espaço para a fragmentação dos saberes, o isolamento das partes em relação ao todo e do todo em relação às partes, como propõe o capitalismo neoliberal, para com a educação dirigida aos filhos da mão de obra assalariada (Harvey, 2008).

Freire é um educador para quem não existe o *eu penso*, mas o *nós pensamos*. O *eu* é resultado do coletivo, intermediado por ações que podem proporcionar uma educação como prática da domesticação, como também como prática da liberdade. Nesse processo, a formação e as práticas educativas são bases de libertação do dogmatismo pedagógico, rumo a uma pedagogia interrogativa, crítica e dialética. Freire foi um crítico da educação de seu tempo e sua pedagogia insere-se no movimento das pedagogias críticas. Essa contextura fica demarcada em livros como *Pedagogia do Oprimido* (1987) e *Pedagogia da autonomia* (1996), em que indica caminhos para o exercício da prática educativa para o século XXI e o repensar sobre as dificuldades de se fazer uma educação de qualidade no Brasil, resultante de uma *práxis*⁴ conscientizadora e libertadora.

Nessa mesma direção se projeta Morin. Em suas obras – a exemplo de *O Método 5* (2012), *A Cabeça Bem-Feita* (2003a) e *Os Sete Saberes* (2000) -, ele elaborou reflexões sobre a condição humana e a educação, enfatizando que elas se tornam emancipadoras, na medida em que não se limitam a fragmentos e nem a romper a conexão entre o local e o global. O pensamento deve ser integral, por permitir romper a visão que retira, do âmbito estreito do conhecimento, campos restritos, no interior dos quais determinados teores são privilegiados.

⁴ **Práxis:** Termo é concebido segundo conceito básico, que perpassa pelas obras de Paulo Freire e sob o qual todo ato do educador é compreendido como educativo, em uma relação estreita, que se estabelece entre a teoria e a prática educativa. Está intimamente ligado aos conceitos de dialogicidade, ação-reflexão, autonomia, educação libertadora e docência (Rossato, 2010. p. 325).

Reformar esta tradição requer um esforço complexo, uma vez que esta mentalidade foi desenvolvida ao longo de inúmeras décadas. Em *A cabeça bem-feita, repensar a reforma, reformar o pensamento* (2003a, p. 6), o filósofo francês documenta essa linha de raciocínio. Na dedicatória do livro, lança um convite, em especial, aos docentes e discentes: “Este livro é dirigido a todos, mas poderia ajudar particularmente professores e alunos. Gostaria de que estes últimos, se tiverem acesso a este livro, e se o ensino os entedia, desanima, deprime ou aborrece, pudessem utilizar meus capítulos para assumir sua própria educação”.

As concepções de Freire e Morin dialogam com as contribuições filosófico-formativas e educacionais de Antônio Joaquim Severino, Mário Sérgio Cortella e Sílvio Gallo, por seus estudos e pesquisas sobre o ensino de Filosofia, a formação de professores de Filosofia no Ensino Superior e as práticas docentes no Ensino Médio. Fundamentados nas percepções filosófico-educacionais desses pensadores, dois núcleos constituem a problematização do objeto: o dos *Formados*, integrado por professores que ministram aulas de Filosofia no Ensino Médio, em dez escolas públicas estaduais da Região Sul, na cidade de São Paulo e o dos *Formadores*, composto por docentes que lecionam em cursos de formação em Filosofia, em dez instituições – públicas e privadas – do Ensino Superior (*Os Capítulos III e IV documentam dados descritivos dos entrevistados, o diálogo entre os dois grupos e as contribuições que poderão fecundar o debate*).

Para ambos os núcleos, este trabalho adotou como procedimento a coleta de seus depoimentos, que foram recolhidos mediante pesquisa empírica, utilizando-se de metodologia com abordagem qualitativa, descritivo-exploratória de suas práticas, expressa em um roteiro de entrevistas semiestruturado. As perguntas abertas foram formuladas em uma dinâmica que lhes permitiu o diálogo entre si, ao mesmo tempo em que estimularam nos depoentes respostas mais elaboradas e detalhadas, possibilitando ao pesquisador articular novas indagações, em consonância com as reflexões e expressões das ideias expostas.

Os participantes assinaram um *Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para Participação em Pesquisa (TCLE)*, por meio do qual registraram a voluntariedade de suas colaborações (*Veja ANEXO I*). A investigação procurou ouvir professores que concluíram estudos a partir de 2006, ano em que a Filosofia voltou a ser implantada como disciplina na Rede Pública de Ensino do Estado de São Paulo. Embora tenha sido incorporada com caráter não obrigatório, esta temporalidade é significativa, por representar o seu retorno, depois de uma ausência desde 1971, com sua exclusão das escolas brasileiras pela Lei 5.692.

Ao delimitar a pesquisa de campo em dez participantes para cada um dos grupos de entrevistados, esta Tese partiu do princípio de que, por se tratar de abordagem eminentemente

qualitativa, entende-se que esta parcela, constituída por vinte docentes, seja apreendida como representativa do universo empírico investigado (Pádua, 2017).

Os dois núcleos, um abordando o que pensam e fazem os *Formados* e o outro, o que pensam e fazem os *Formadores*, compreendem um processo que demanda um ouvir, um sentir e um agir não só daquele que está no chão da escola pública (o Formado), mas também daquele que está no espaço estabelecido para o Ensino Superior (o Formador). Concebe-se, assim, um pensar, que conduz a uma proposta de diálogo, à integração dos saberes e sob o qual os conhecimentos devem ser articulados segundo o princípio hologramático, proposto por Morin (2012), que se refere à participação das partes em um todo e, ao mesmo tempo, do papel do todo na caracterização das partes.

O pensamento complexo, proposto por Edgar Morin, apresenta uma antropologia que concebe a unidade e a diversidade em uma perspectiva na qual a diversidade humana aparece como o tesouro da unidade humana, assim como a unidade humana aparece como o tesouro da diversidade humana (Morin, 2013). Uma concepção que se contrapõe à alienação presente na fragmentação do saber, imposta pelo que se convencionou chamar de neoliberalismo, tendo em vista que “a educação, seja como prática, seja como teoria, é lugar privilegiado para a mistificação” (Severino, 1993, p.21).

A compreensão da complexidade como prognóstico que integra, simultaneamente, múltiplas dimensões – que se estabelece nesta Tese no núcleo dos *Formados* e no dos *Formadores* -, configura um todo, onde o diálogo se faz presente com as partes e estas com a integralidade do processo. Destaca também a estética de um olhar, que, tal como em Morin (2013), compreende a sensibilidade presente em Freire (1996), no ato de ser aluno-professor e no de ser professor-formador e perante o qual, de um lado, tem-se uma realidade prático-teórica e, de outro, uma perspectiva teórico-prática.

O desafio presente na pesquisa está, não apenas, em ter na formação e prática educativa do professor de Filosofia, no nível médio, um objeto permeado por um cenário em que o descaso para com a disciplina incide no desrespeito com a formação básica do cidadão; mas também em abordar a temática sob o ângulo do aluno, que hoje é também professor (o Formado) e discutir suas ideias com as do Formador. São dois grupos que, mesmo antagônicos nas posições que ocupam como docentes, são complementares. Esse movimento de integração é o que amplia a compreensão, ao procurar entender o todo a partir da parte e a parte, articulando-a com o todo.

Reunir dois núcleos, em que os professores do Ensino Médio não foram formados pelos docentes do Ensino Superior entrevistados e nem esses Formadores tiveram contato com os Formados, pode não ter uma correspondência de intenções. Por outro lado, é interessante e

importante trazer os dois contextos, para esboçar uma possível conjuntura do que pode ser aquilatado, quando suas ideias são colocadas em diálogo. Vale a pena enfrentar o desafio, para considerar que os Formados e os Formadores fazem parte de uma mesma realidade e as suas colocações nos instigam a pensar, a refletir, a considerar outras ideias e até mesmo aquelas que não foram pensadas.

Este posicionamento, por sua vez, impõe observar que os relatos de ambos os grupos entrevistados devem ser apreendidos no plano dos pressupostos filosóficos de suas representações, entendendo-as como:

Operação pela qual a *mente tem presente em si mesma uma *imagem mental, uma *idéia ou um *conceito correspondendo a um *objeto externo. A função de representação é exatamente a de tornar presente à *consciência a realidade externa, tornando-a um objeto da consciência, e estabelecendo assim a relação entre a consciência e o real (Japiassú; Marcondes, 2006, p. 239-240; *grifo dos autores*).

Ao lidar com representações de professores do Ensino Médio, em um diálogo com representações de docentes do Ensino Superior, esta investigação compreende que esta noção conceitual não impede divergências, convergências, possibilidades, impossibilidades, desafios, contradições, paradoxos, no que diz respeito às mediações concretas do processo formativo e às tarefas educativas que cabem à escola desenvolver historicamente. A busca pela compreensão desse procedimento permite detectar diferentes nuances, nele presentes, pautadas em uma amostra delimitada. Por isso mesmo, o que se apresenta a partir dos relatos dos dois núcleos não significa que deve ser apreendido como uma prática real do ensino de Filosofia, mas a representação dessa realidade, tecida pelo que Morin (2013) denomina de incontornáveis contradições e inelimináveis incertezas.

Em síntese, esta Tese busca identificar, conhecer e compreender o movimento dos entrevistados a partir de suas representações. Amparando esta sondagem, ambos os grupos entrevistados tiveram suas problematizações ancoradas nos eixos *Formação, Práticas Educativas e Ensino de Filosofia* e sob os quais foi organizado o roteiro semiestruturado, abaixo descrito:

Os Formados:

Baseando-se em seus próprios relatos, este núcleo coletou dados sobre sua formação, práticas educativas e o ensino de Filosofia:

Formação

- 1 - Você tem formação específica em Filosofia?
- 2 - O que o (a) levou a escolher o curso de Filosofia?
- 3 - Como foi sua formação no ensino de Filosofia?
- 4 - Em que circunstâncias sua formação ocorreu e qual projeto foi a você oferecido?

Práticas Educativas

- 1 - Em sua concepção, o que são práticas educativas e para que servem?
- 2 - Quais práticas educativas você se utiliza para melhorar o desempenho do aluno e com que objetivo elas são realizadas?
- 3 - Com a BNCC, a SEDUC-SP adequou o Currículo Paulista às novas demandas da Reforma do Ensino Médio. Nesse processo de adequação, houve mudança curricular para a disciplina de Filosofia. Ela deixou de ser obrigatória para atuar como componente transversal, articulado com o Itinerário Formativo da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e com os itinerários integrados desta área com as demais.
Mediante esse contexto, quais são as mudanças ocasionadas no seu trabalho e nas práticas educativas?
- 4 - Como ensinar e desenvolver práticas educativas na perspectiva da transversalidade?
- 5 - Como você avalia suas práticas educativas?

Ensino de Filosofia

- 1 - Você considera diretrizes como a BNCC e o Currículo Paulista para fazer o seu planejamento em Filosofia? Como você as usa e como você o faz?
- 2 - De que maneira você trabalha os conteúdos de Filosofia?
- 3 - Diante dos rumos que a Filosofia vem assumindo na escola média pública paulista, o professor tem como apropriar-se de práticas que justifiquem sua presença?
- 4 - A Filosofia tem desempenhado aí algum papel? Teria ela um papel a desempenhar nesse contexto formativo?
- 5 - Quais dificuldades, possibilidades e contradições você encontra para lecionar Filosofia na Rede Pública de Ensino do Estado de São Paulo?
- 6 - Encerramento: Há alguma pergunta que eu não tenha feito e você considera importante acrescentar? Podemos encerrar?

Os Formadores:

Neste núcleo, a pesquisa buscou subsídios sobre o processo de formação daqueles que se graduam para a docência da disciplina:

Formação

- 1 – Como você vê os alunos que buscam o Ensino Superior para estudar Filosofia?
- 2 – Na sua percepção, o que os leva a buscarem formação em Filosofia?
- 3 – Qual projeto de formação é a eles oferecido?
- 4 – Para que eles são formados?
- 5 – O que difere a formação filosófica para a pesquisa, da formação para a docência?

Práticas Educativas

- 1 - A formação acadêmica em Filosofia contempla práticas educativas que possam ser aplicadas no cotidiano escolar da Educação Básica pública?
- 2 - Considera possível ser um bom professor, sem pesquisar a própria prática educativa e um bom pesquisador, sem compartilhar a pesquisa com os outros?
- 3 - Filósofos como Sílvio Gallo e Walter Kohan observam que, no contexto acadêmico brasileiro, os cursos de formação em Filosofia têm supervalorizado a pesquisa, em detrimento do seu ensino.

Como você analisa essa questão e quais as suas implicações para as práticas educativas?

- 4 - Na proposta curricular paulista, a orientação é de que na Filosofia deve prevalecer a abordagem por tema, em relação ao ensino pela ótica da história da Filosofia.

Quais suas considerações sobre essa proposta para as práticas educativas?

Ensino de Filosofia

- 1 - Qual a relação entre o currículo trabalhado em cursos de Filosofia no Ensino Superior e o currículo trabalhado nas escolas de Educação Básica?
- 2 - Em sua concepção, o que caracteriza o ensino de Filosofia destinado à Educação Básica?
- 3 - Com a BNCC, a SEDUC-SP homologou em 2020 o Currículo Paulista para se adequar às novas demandas da Reforma do Ensino Médio. Nesse processo de readequação, houve mudança curricular para a disciplina de Filosofia. Ela deixou de ser obrigatória para atuar como componente opcional, articulado por área, que interage apenas transversalmente com os demais componentes curriculares.

Mediante esse contexto, como você considera essa questão?

4 - Encerramento: Há alguma pergunta que eu não tenha feito e você considera importante acrescentar?

Estas questões propiciam estudos sistemáticos sobre o ensino de Filosofia no nível médio, em escolas públicas do Estado de São Paulo, na perspectiva de contribuir com a prática educativa do professor dessa referida rede. Nas circunstâncias protagonizadas pela Reforma do Ensino Médio, identificar, conhecer e compreender as práticas educativas de professores de Filosofia, a partir de relatos sobre sua formação e suas próprias práticas, podem oportunizar reflexões sobre suas ações, mediante a concepção vigente da disciplina nos documentos oficiais.

Socialmente, esta pesquisa configura-se como investigação que faculta uma conjunção de possibilidades sobre o refletir e o agir, promotores de uma prática educativa crítica, em oposição à “educação bancária” – modelo denunciado por Freire como “depósito” de ideias e conteúdo nos alunos – e ao ensino que conduz a uma “cabeça bem cheia”. Este termo se contrapõe a uma “cabeça bem-feita”, conceito associado por Edgar Morin (2003a) a uma aptidão geral da inteligência em como organizar os conhecimentos, situando qualquer informação em seu âmbito de enquadramento e, se possível, no conjunto em que está inscrita.

Essa contextura subsidia os fundamentos que consubstanciam este estudo, levando-o a constituir o seu objeto na formação e na prática educativa do professor de Filosofia, que atua no Ensino Médio. O objeto, por sua vez, manifesta a finalidade da pesquisa sobre o que está acontecendo no âmbito desse processo educativo-formativo e, em específico, no ensino da disciplina, concebido no Estado de São Paulo. Fomentada nessa proposta, a hipótese que se coloca em pauta nesta Tese é de que os relatos do professor de Filosofia, sobre sua formação e prática educativa, lhe permitem se apropriar de suas próprias práticas, como fonte de reflexão crítica.

À luz desta hipótese, a investigação desenvolveu uma reflexão, que busca atingir o objetivo geral de identificar, conhecer e compreender, a partir de relatos, a formação e a prática educativa de professores de Filosofia no Ensino Médio, que atuam em dez escolas públicas estaduais da Região Sul, na cidade de São Paulo e estabelecer o diálogo com os depoimentos dos Formadores, constituídos por docentes que lecionam em cursos de formação em Filosofia, em dez instituições do Ensino Superior, públicas e privadas.

Para alcançar esse propósito, esta pesquisa se propôs a:

- Investigar como foi a formação desse professor no curso de Filosofia.
- Conhecer o projeto/proposta de formação a ele oferecido.

- Compreender se a prática educativa por ele utilizada foi desenvolvida a partir das orientações do curso de Filosofia.
- Identificar, a partir dos relatos, o que vem acontecendo com o ensino de Filosofia e qual papel desempenha nesse contexto formativo.

REVISÃO DE LITERATURA

A proposta de uma investigação tendo por objeto a formação e a prática educativa de professores de Filosofia no Ensino Médio, que atuam em escolas públicas estaduais na cidade de São Paulo, é resultado de um cenário que, ao delegar à disciplina uma posição nada favorável no contexto educacional brasileiro, levou-me a empreender pesquisa no Mestrado, realizado na Universidade Nove de Julho (UNINOVE), de agosto de 2019 a setembro de 2021, Linha de Pesquisa Educação, Filosofia e Formação Humana (LIPEFH), sob orientação do Prof. Dr. Antônio Joaquim Severino.

Denominada de *Ensino por competências: compreensão e prática do professor de Filosofia no Ensino Médio, em escolas públicas do Estado de São Paulo*, a Dissertação dispôs-se a compreender e avaliar, nas práticas do professor de Filosofia, a presença da formação por competências, legalmente implantada no Currículo Paulista. Pautada na *revisão de literatura e pesquisa de campo*, a investigação concluiu sobre a relevância da continuidade dos estudos, sistematizados em um projeto científico visando à formação e às práticas educativas desses professores.

As sucessivas fases de idas e vindas da Filosofia na matriz curricular brasileira, iniciada em 1961 com a Lei 4.024, instigam questionamentos sobre a viabilidade da disciplina consolidar-se como prática institucionalizada de ensino e aprendizagem na Educação Básica. No modelo proposto na Reforma do Ensino Médio, o caráter delegado à Filosofia – de componente opcional, articulado por área, que deve interagir apenas transversalmente com os demais componentes curriculares – faz emergir contundentes críticas à formação de professores e às práticas educativas e filosóficas presentes nos documentos.

Visando a analisar essa proposição, levantamento foi realizado nas plataformas e bases indexadoras Repositório.ufsm⁵, Bdtd.ibict⁶, Repositório.ufsc⁷, Tede.unisantos⁸, Repositório

⁵ Disponível em: <<https://repositorio.ufsm.br/>>.

⁶ Disponível em: <<http://bdtd.ibict.br/>>.

⁷ Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/107211>>.

⁸ Disponível em: <<https://tede.unisantos.br/handle/tede/743>>.

Unicamp⁹, Pibid-ufmt¹⁰, Tede-Uninove¹¹, Repositório.bc.ufg¹², Scielo¹³, Google Acadêmico¹⁴, Repositorio.ufrn¹⁵, Sucupira-capes¹⁶, eduCAPES¹⁷, USP¹⁸, Observatório de Educação, ANPOF, ANPED e ENDIPE, chegando ao seguinte resultado:

TABELA 1. QUADRO: TESES/DISSERTAÇÕES/TEXTOS ACADÊMICOS					
BASES	TÍTULO	AUTOR(A)	ANO	INSTITUIÇÃO	TIPO DE DOCUMENTO
Repositório ufsm	O ensino de filosofia: problematizando práticas no ensino médio	ESPÍNDOLA, Vera Lúcia Tunes	2010	Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)	Dissertação
Bdtd.ibict	O pensar e o fazer interdisciplinar em filosofia: um itinerário de formação e investigação	EVANGELISTA, Francisco	2011	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP)	Tese
Repositório ufsm	Filosofia na escola: a constituição da disciplina a partir das práticas docentes	MARÇAL, Katiúska Iza guirry	2012	Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)	Dissertação
Bdtd.ibict Repositório.ufsc	Dos lugares da filosofia da educação: reforma educacional, praticismo, formação	VOLOSKI, Gilson Luis	2013	Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)	Tese
Tede. unisantos	Saberes dos professores de filosofia de ensino médio: entre a formação e prática	GODÓI, Priscylla Krone Martins Coratti Sarsano de	2013	Universidade Católica de Santos (Unisantos)	Dissertação

⁹ Disponível em: <<http://repositorio.unicamp.br/Acervo/Detalhe/945997>>.

¹⁰ Disponível em: <<https://ri.ufmt.br/handle/1/2042>>.

¹¹ Disponível em: <<http://bibliotecatede.uninove.br/handle/tede/1611>>.

¹² Disponível em: <<http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/8842>>.

¹³ Disponível em: <<https://search.scielo.org>>.

¹⁴ Disponível em: <<https://scholar.google.com.bo/>>.

¹⁵ Disponível em: <<https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/26840>>.

¹⁶ Disponível em: <<https://sucupira.capes.gov.br>>.

¹⁷ Disponível em: <<https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/702060?mode=full>>.

¹⁸ Disponível em: <<https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/59/59140/tde-05022024-090358/pt-br.php>>.

Repositório Unicamp	O aprimoramento da prática docente no ensino de Filosofia por meio do Curso Específico de Formação da EFAP/SP	FRAU, Érica Cristina	2014	Universidade Estadual de Campinas (Unicamp)	Dissertação
Bdtd.ibict Pibid – ufmt	Possibilidades formativas no PIBID-UFMT: investigando práticas transcriadoras na formação do professor de Filosofia	MELO, Domingos Sávio Duarte	2017	Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT)	Dissertação
Tede. Uninove	Impactos da aprendizagem da filosofia no ensino médio sobre a formação filosófica do pedagogo: um estudo de caso na UFPA	BRAGA, Lélío Favacho	2017	Universidade Nove de Julho (Uninove)	Tese
Bdtd.ibict Repositório. bc.ufg	Flexibilização do ensino médio no Brasil: impactos e impasses na formação filosófica dos licenciados	COSTA, Alana Gabriela Vieira Alvarenga da	2018	Universidade Federal de Goiás (UFG)	Dissertação
Scielo Google Acadêmico	Desafios na tessitura do filosofar: a prática da docência no ensino médio	FERREIRA, Amauri Carlos; BRISKIEVICZ, Danilo Arnaldo; FERREIRA, Soraia Aparecida Belton	2018	Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-Minas)	Artigo
Bdtd.ibict	Saberes e práticas educativas no ensino de Filosofia no ensino médio: esperanças e decepções	LUCAS, Diones Gusmão	2019	Universidade Federal de Mato Grosso	Dissertação
Bdtd.ibict Repositorio.ufm	A filosofia negada no ensino médio brasileiro: as implicações da Lei nº 13.415/17 às futuras gerações	SILVA, Roberto Ribeiro da	2019	Universidade Federal do Rio Grande do Norte	Dissertação

Sucupira-capes eduCAPES	A pedagogia da autonomia e a “fuga da caverna”: a prática da leitura e da escrita como estratégias metodológicas nas aulas de filosofia no Ensino Médio	SANTOS, Wanda Barbosa dos	2021	Universidade Estadual de Montes Claros	Dissertação
USP	A cultura histórica no Ensino Médio do Estado de São Paulo: análises sobre o novo Currículo Paulista	SANTOS, José Faustino de Almeida	2024	Universidade de São Paulo. Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto	Tese
FONTE: O AUTOR.					

A sondagem recorreu a publicações a partir de 2006, ano em que a Filosofia, amparada no processo CEE-SP 492/2006 e na orientação do CNE/CEB 38/2006 (Brasil, 2006a), voltou a ser implantada com caráter de disciplina não obrigatória na Rede Pública de Ensino do Estado de São Paulo. Após sua exclusão em 1971 pela Lei 5.692, sua incorporação, no Ensino Médio de todas as escolas dessa rede e na matriz curricular nacional, só veio a ocorrer em 2009 com a aprovação do projeto de Lei 11.684, de 02 de junho de 2008 (Brasil, 2008). Ele previu sua obrigatoriedade no currículo da Educação Básica brasileira, juntamente com a Sociologia, nas três séries do Ensino Médio (Valverde; Esteves, 2015).

Inicialmente, foram realizadas buscas e seleção de dados, tendo como indicadores as expressões-chave: *Formação de professores de Filosofia; Práticas educativas em Filosofia; Filosofia no Ensino Médio*. Número expressivo de pesquisas que abordam práticas educativas e formação de professores são recorrentes em diferentes campos de investigação, como agrícola, arquitetura e urbanismo, artes, ciência da computação, educação, saúde, teologia. Trabalhos nas mais diversas áreas da Filosofia – epistemologia, estética, ética, filosofia da história, filosofia da linguagem, política – também são disponibilizados nas plataformas pesquisadas.

Mediante este resultado, houve redirecionamento por novos indicadores, concentrando as expressões-chave em *Formação de professores de Filosofia no Ensino Médio; Formação de professores de Filosofia no Ensino Superior; Práticas educativas em Filosofia no Ensino Médio; Práticas educativas em Filosofia no Ensino Superior; Filosofia no Ensino Médio;*

Filosofia no Ensino Superior. Essa nova metodologia possibilitou um recorte estruturado para a realização da leitura dos documentos selecionados.

Aqueles que mais se aproximam do objeto da pesquisa – como Marçal (2012), Godói (2013) e Lucas (2019) – têm na ação educativa, no currículo e nos processos metodológico, didático e histórico o fio condutor para compreender o itinerário de formação e investigação do profissional graduado em Filosofia, para que a educação filosófica possa acontecer no ambiente escolar e fora dele. Diretamente com a Filosofia no Ensino Médio, à luz do diálogo entre a Pedagogia de Paulo Freire e a Filosofia de Edgar Morin e a partir de relatos do professor de Filosofia, objeto da pesquisa, sobre sua formação e prática educativa, não se encontrou nenhum trabalho. Também não foram encontrados estudos que, na perspectiva desta pesquisa, apreendam os relatos do professor Formador em um diálogo com os do Formado.

Destaca-se que os procedimentos metodológicos mais utilizados foram as pesquisas bibliográficas, realizadas com base no exame da literatura levantada sobre o tema e em documentos oficiais, tanto federais quanto estaduais. Santos (2024), por exemplo, recorreu a esse procedimento para desenvolver sua Tese de Doutorado, utilizando-se de estudos acadêmicos, a exemplo da minha Dissertação, defendida na Universidade Nove de Julho (Rezende, 2021).

Os trabalhos mais recentes, desenvolvidos na conjuntura da atual Reforma do Ensino Médio, tendem a recorrer às diretrizes da educação para apontar-lhes tendências autoritárias de educar para a reprodução do capitalismo neoliberal e a distanciar da formação humana dos sujeitos (Silva, 2019). Fato esse considerado prejudicial para os jovens escolarizados, em seus projetos profissionais, sociais e universitário, quanto para o ensino no nível superior de disciplinas da área de humanas, como a Filosofia, flexibilizadas e com espaço insignificante para o campo do saber filosófico (Costa, 2018).

As pesquisas de campo, presentes com menor extensão nos trabalhos analisados, priorizaram o estudo de caso (Braga, 2017). Observam-se investigações que se utilizam da história pessoal do pesquisador, aproximando a pesquisa da chamada egohistória e, mais especificamente, da pesquisa autobiográfica. Pesquisador é, ao mesmo tempo, sujeito e objeto de pesquisa e investigação. Sua história e, sobretudo, sua prática educativa concreta como profissional da educação são colocadas em questão e reflexão (Evangelista, 2011). Evidencia-se também na *revisão de literatura* o uso de questionário, em detrimento da escuta dos entrevistados; processo esse considerado possível somente nas entrevistas semiestruturadas, contendo perguntas abertas.

REFERÊNCIAS TEÓRICAS

No campo educacional, os aspectos dimensionados para uma prática educativa que proporcione ao professor desenvolvê-la em um processo que estimule o aluno a apropriar-se do conhecimento e apreendê-lo perante a realidade, evidenciam questões fundamentais que devem se correlacionar e se integrar numa perspectiva não fragmentária ao sistema de ensino, ao currículo e aos alunos. No universo da mostra de estudo desta pesquisa, as reflexões sobre a formação e as práticas educativas de professores de Filosofia da Rede Pública de Ensino do Estado de São Paulo propiciam compreensão sobre o papel e a atuação da disciplina, diante de seu histórico e atual contexto na matriz curricular, de escolas desse nível e tipo de ensino.

A Filosofia – juntamente com a Sociologia e Educação Física – exemplifica essa realidade, com a retirada de seu ensino em 2020 como disciplina obrigatória da matriz curricular paulista. A Lei n. 13.415/2017 (Brasil, 2017a) ampara a legalidade do procedimento, a BNCC (Brasil, 2017b; 2018) e o Currículo Paulista (São Paulo, 2020) o configuram nos currículos das instituições escolares. O componente curricular foi estruturado em habilidades integradas e articuladas a grupos de competências na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, que também é formada pela Sociologia, História e Geografia. Ganhou caráter transversal que o leva a atuar não como disciplina, mas articulado por área.

Essa constituição aponta para a importância de um diálogo entre estudiosos que concebiam as práticas educativas em uma perspectiva crítica e a Filosofia como fonte de energia de reflexão. Um cenário que fundamenta a concepção desta pesquisa em eleger o *pensar certo*, em Paulo Freire e o *pensar bem*, em Morin, como categorias de referência para avaliar o caráter configurado para a Filosofia nas diretrizes estabelecidas pela BNCC e pelo Currículo Paulista. Os posicionamentos teóricos desses pensadores também são fontes que fornecem as categorias de análise da formação e práticas educativas dos professores de Filosofia entrevistados, que atuam em dez escolas públicas, da Rede Estadual de Ensino da Região Sul, na cidade de São Paulo.

Mudanças profundas ocorreram em escala mundial a partir das últimas décadas do século 20; entre elas, o avanço da tecnologia de informação, a globalização da economia e o fim da polarização ideológica entre capitalismo e comunismo nas relações internacionais. Diante desse cenário, Edgar Morin compreendeu que a maior urgência no campo das ideias é elaborar uma nova concepção do próprio conhecimento. No lugar da especialização, da simplificação e da fragmentação de saberes, ele propôs o conceito de complexidade.

A compreensão da complexidade como processo que integra, simultaneamente, as múltiplas dimensões de uma mesma realidade – a realidade humana, as incontornáveis contradições e as inelimináveis incertezas (Morin, 2013) –, conduz o ensino de Filosofia a um campo de conhecimento entrelaçado com a vida, com o contexto no qual a pesquisa é desenvolvida, com o pensar filosófico propriamente dito, denominado por Morin (2013, p. 61) de *pensar bem*¹⁹:

Para mim, “bem-pensar” significa abandonar os pontos de vista dos saberes separados que não sabem enxergar a urgência e o essencial; significa descompartimentar os saberes, ver o todo nas partes e as partes no todo, esforçar-se em conceber a solidariedade entre os elementos de um todo e, desse modo, contribuir para suscitar uma consciência de solidariedade; conhecer os contextos e reconhecer a complexidade das situações nas quais devemos agir significa, em particular, compreender que existe uma “ecologia da ação” que, com frequência, pode desviar nossas ações de seu sentido desejado e orientá-las até mesmo em sentido contrário, e assim, nossas intenções morais podem chegar a resultados imorais; significa reconhecer e enfrentar incertezas morais e contradições éticas, compreender que nem sempre se pode distinguir facilmente o bem e o mal, saber que nossos deveres éticos com frequência são antagônicos, até mesmo irreconciliáveis, pois temos deveres conosco mesmo, com nossos próximos, com a sociedade, com a espécie, com nossa Terra-Pátria.

O *pensar bem* em Morin (2013) dialoga com o *pensar certo* em Paulo Freire (1996). O pensar freiriano que permite ao professor deixar “transparecer aos educandos que uma das bonitezas de nossa maneira de estar no mundo e com o mundo, como seres históricos, é a capacidade de, intervindo no mundo, conhecer o mundo. Mas, histórico como nós, o nosso conhecimento do mundo tem historicidade” (Freire, 1996, p. 14).

Para intervir no mundo, segundo Freire, faz-se necessário construir um projeto de sociedade no qual o ser humano seja resgatado na sua plenitude de eu e nós, com base na prioridade do social sobre o econômico. Para que este novo mundo seja possível, é necessário que a humanidade entenda a educação transformadora como pré-condição. Procedimento esse, no qual, a prática educativa do professor é importante instrumento para mediar conceitos-chave no sistema educacional e abordados por Morin e Freire, respectivamente, como *cabeça bem-feita* e *educação bancária*.

Uma *cabeça bem-feita* está associada à aptidão da inteligência para organizar os conhecimentos, evitando sua acumulação estéril e, consecutivamente, o processo que resultaria

¹⁹ **Pensar bem:** Em algumas de suas obras Edgar Morin usa o termo “*pensar bem*”; em outras, “*bem-pensar*”. Esta pesquisa optou pela adoção da terminologia “*pensar bem*”, utilizada pelo autor em sua principal obra, *O Método 5: a humanidade da humanidade*, Porto Alegre: Sulina, 2012.

no que o filósofo denomina de *cabeça bem cheia*. Essa organização comporta, simultaneamente, operações de ligação e de separação, de análise e de síntese. (Morin, 2003a). Na *educação bancária* educa-se para arquivar o que se deposita. O educador aparece nela “como seu indiscutível agente, como o seu real sujeito, cuja tarefa indeclinável é “encher” os educandos dos conteúdos de sua narração. Conteúdos que são retalhos da realidade desconectados da totalidade em que se engendram e em cuja visão ganhariam significação” (Freire, 1987, p. 33).

O pensar bem e *o pensar certo* são categorias configurativas de práticas educacionais relacionadas com o contexto; condição que no âmbito acadêmico evidencia a importância de pesquisas, Dissertações e Teses que tratem da condição humana na perspectiva da humanização, em uma estreita relação com a *antropologia filosófica*, como área da Filosofia que investiga sobre o ser humano.

Paulo Freire e Edgar Morin são dois pensadores que enfatizam em suas obras o compromisso da educação para com o *antropos*, fundamentada no agir humano na construção do presente, com vista no amanhã. Para o pedagogo brasileiro (Freire, 1982, p. 14), “não é possível fazer uma reflexão sobre o que é a educação sem refletir sobre o próprio homem. Por isso, é preciso fazer um estudo filosófico-antropológico”, que deve começar por nós mesmos, seres inacabados, questionadores e em busca de mudanças.

Morin, por sua vez, afirma que a principal obsessão de suas obras diz respeito à condição humana. Para ele, a vida está na obra, tal como a obra está na vida. Vida e obra, obra e vida caminham juntas, são indissociáveis. Em *Meus Filósofos* (2013, p. 12), ele enfatiza essa compreensão, concluindo que se tornou central em seu pensamento a ideia “de que o observador deve observar-se em sua observação, que o conhecimento de um objeto deve conter o conhecimento do sujeito cognoscente, que todo conhecimento deve conter seu autoconhecimento”.

A condição humana como compromisso da educação é pauta presente nos demais autores que se debruçaram sobre esta problemática.

Antônio Joaquim Severino, em suas abordagens mais recentes sobre o ensino de Filosofia no Ensino Médio, conduz a reflexão, visando a estimular conceitos que favoreçam práticas filosóficas.

Mário Sérgio Cortella é o filósofo para quem a educação deve ser provocativa, condição sem a qual não se constrói, não se cria, não se inventa, só se repete. Com esse foco, ele avalia a visão tradicional reinante nos cursos de Filosofia, em torno do debate polarizado sobre os conteúdos programáticos. Uma visão que gera preocupação e identifica duas principais

tendências no ensino da disciplina no nível médio: uma que postula que a Filosofia consiste na tradição do pensamento filosófico e outra, que aposta nos temas e problemas filosóficos. Embora esta investigação não tenha pretensão de analisar metodologias para o ensino da disciplina, estes são dois grupos que revelam práticas educativas que, na formação obtida no Ensino Superior, têm importante diretriz para a sua atuação no cotidiano escolar.

Silvio Gallo é o filósofo para quem o ensino de Filosofia no nível médio e a formação do professor são objetos de seus estudos e de contundentes críticas direcionadas aos cursos superiores, nos quais a supervalorização da pesquisa, em detrimento do ensino da disciplina, torna a docência uma opção menor.

José Carlos Libâneo é educador e criador do termo pedagogia crítico-social dos conteúdos, abordagem que representa uma crítica aos conteúdos escolares, no sentido de tratá-los dentro de uma análise concreta das relações econômicas, sociais e culturais que envolvem a prática escolar. Ele compreende que o ensino deve criar condições para o desenvolvimento do sujeito, para que se coloque perante a realidade, a fim de pensá-la e nela atuar, visando à transformação. Para que essa proposta ocorra, a função da escola deve ser a de ajudar os alunos a desenvolverem suas capacidades intelectuais e cognitivas, frente a um conjunto de problemas sociais existentes que os afetam. As práticas educativas, por não se darem à parte do contexto sociocultural, cumprem o papel de promoverem e ampliarem o desenvolvimento cognitivo, afetivo e moral dos sujeitos, preparando-os para realidade.

Essas referências são abordadas, de modo mais aprofundado, ao longo dos capítulos desta Tese, que foram organizados com o objetivo de facilitar a apresentação das informações e a compreensão de sua análise, conforme demonstra a estrutura, abaixo elencada.

ORGANIZAÇÃO DO TEXTO

Introdução

O mito de Sísifo como metáfora, rumo à porta de entrada na educação

Esse primeiro momento expõe breve registro da minha trajetória acadêmico-profissional. Com percepção mais qualitativa, retoma a fase da juventude, em uma tessitura que recorre ao personagem da mitologia grega, Sísifo, para fazer um comparativo de sua condenação em rolar, diariamente, uma pedra montanha acima, com minha entrada na educação. Como finalidade intrínseca, a narrativa tem o objetivo de estimular a emersão dos condicionadores que semearam o projeto de pesquisa, que resultou nesta Tese. Conduzida por

esse direcionamento, esta etapa explicita as razões que me levaram a realizar este estudo. Como guia orientador, apresentei a justificativa da pesquisa; um panorama sobre a Filosofia e os professores dessa disciplina, que atuam em escolas da Rede Pública Estadual de Ensino da Região Sul, na cidade de São Paulo; o campo de análise e a natureza da pesquisa; o objeto da investigação; a problematização do objeto; os objetivos e as principais questões de estudo, a exemplo da hipótese, revisão de literatura e referenciais teóricos.

Capítulo I

A Filosofia no contexto da educação brasileira

Este primeiro capítulo aborda a Filosofia, fundamentada no contexto da legislação nacional e do Estado de São Paulo. Embora não seja objetivo deste estudo analisar e avaliar a Reforma do Ensino Médio, sancionada em 2017 pela Lei 13.415 (Brasil, 2017a), no caso específico da Filosofia é importante compreender sua atuação e implicações nesse contexto a ela atribuído para essa faixa de ensino. Para isso, a pesquisa apresenta as diferentes fases que impulsionaram a retirada de sua obrigatoriedade, como disciplina, da matriz curricular nacional e do Currículo Paulista; faz uma abordagem da legislação específica do Ensino Médio, tanto em nível federal, como em nível estadual, com destaque para a regulamentação curricular e didática proposta pela LDB 9394/96, Base Nacional Comum Curricular (BNCC), Secretaria Estadual de Educação de São Paulo (SEDUC-SP) e Lei da Reforma do Ensino Médio.

Capítulo II

Os sentidos e o papel da Filosofia, assumidos no Currículo Paulista

O Capítulo II recorre, igualmente, aos elementos implicados na legislação pertinente, que sustenta os projetos educativos em desenvolvimento nos sistemas de ensino, particularmente aqueles da atual proposta da Rede Pública de Ensino do Estado de São Paulo. O objetivo desta etapa é identificar nela os sentidos e o papel que a Filosofia tem assumido e o lugar que destina à perspectiva dos processos de formação humana. Com base no perfil da Educação Básica, explicitado nos documentos oficiais da BNCC e do Currículo Paulista, busca responder a questões fundamentais para o debate educativo e filosófico, sistematizado para a disciplina no Ensino Médio: Diante dos rumos que o ensino de Filosofia vem assumindo na escola média pública paulista, o que a Filosofia pode fazer? Ela tem desempenhado aí algum papel? Teria ela um papel a desempenhar nesse contexto formativo?

Capítulo III

A práxis no chão da escola: apreensão de professores de Filosofia no Ensino Médio, com base na (re)avaliação de sua formação e prática educativa

O Capítulo III apresenta a pesquisa de campo, mediante a síntese e sistematização dos depoimentos dos professores de Filosofia no Ensino Médio entrevistados. Trata-se de um esforço para aquilatar as apreensões dos participantes, que atuam em dez escolas públicas estaduais da Região Sul, na cidade de São Paulo, com base na retomada e na (re)avaliação de sua formação e prática educativa e como as estão colocando em ação no cotidiano escolar. Buscou-se investigar o que os levou a escolher o curso de Filosofia; como foi a formação desses professores; conhecer o projeto/proposta de formação a eles oferecido; compreender suas concepções sobre práticas educativas, para que servem, quais são por eles utilizadas e se elas foram desenvolvidas a partir das orientações do curso de Filosofia. Procurou-se estimar se os relatos desses professores sobre sua formação e prática educativa lhes permitem se apropriar de suas próprias práticas como fonte de reflexão crítica; identificar com quais dificuldades, possibilidades e contradições eles se deparam para lecionar; atentar sobre as mudanças ocasionadas no seu trabalho e nas práticas educativas, na atual proposta da Filosofia como componente transversal; apreender de que maneira trabalham os conteúdos de Filosofia, o que vem acontecendo com o seu ensino, qual o papel desempenha nesse contexto formativo e a relação entre o ensino que ministram e a formação proposta pela Rede.

Capítulo IV

A práxis na academia: percepção de docentes do Ensino Superior sobre o processo de formação em Filosofia

O Capítulo IV apresenta a pesquisa de campo, em um processo de escuta dos professores entrevistados, que lecionam no Ensino Superior, em cursos de formação em Filosofia. A análise de seus depoimentos, síntese e sistematização dos mesmos, subsidia o esforço da investigação, para assimilar as percepções dos *Formadores* – que atuam em dez instituições, públicas e privadas – sobre o processo daqueles que buscam formação em Filosofia (os *Formados*) e para promover o diálogo entre ambos os núcleos, com base em seus relatos. Procurou-se compreender como eles veem os alunos que vão para o Ensino Superior estudar Filosofia; o que os leva a escolher formação nessa área; qual projeto de formação é a eles oferecido; para que eles são formados e o que difere a formação filosófica para a pesquisa, da formação para a

docência. Buscou-se também investigar se a formação acadêmica em Filosofia contempla atividades que possam ser aplicadas no cotidiano escolar da Educação Básica pública; se há uma valoração consonante entre a pesquisa e o ensino, ou uma prevalência da primeira, em detrimento das práticas em salas de aula; averiguar os efeitos resultantes nas práticas educativas, em uma proposta curricular que orienta para a supremacia da abordagem por tema, em relação ao ensino pela ótica da história da Filosofia; entender a relação entre o currículo trabalhado em cursos de formação no Ensino Superior e o currículo trabalhado nas escolas de Educação Básica; o que caracteriza o ensino de Filosofia destinado à Educação Básica; os reflexos para a Filosofia, em um modelo curricular que retirou sua obrigatoriedade, introduzindo-a como componente opcional, articulado por área, que interage apenas transversalmente com os demais componentes curriculares.

Capítulo V

Referências teóricas à luz da prática educativo-filosófica em Paulo Freire e Edgar Morin

No quinto capítulo são especificados os referenciais teóricos que alicerçam a proposta da pesquisa em investigar a formação e a prática educativa de professores de Filosofia no Ensino Médio, que atuam em dez escolas públicas da Rede Estadual de Ensino da Região Sul, na cidade de São Paulo. Momento em que se apresentam o *pensar certo*, como categoria teórica de Paulo Freire, buscando compreender o sentido que atribui às práticas educativas e o *pensar bem*, em Edgar Morin, concernente à Filosofia e postulado no paradigma da complexidade como fonte de sustentação para um modo de pensar o real, de dialogar em um mundo que comporta e acolhe a ordem, a desordem e a incerteza, na medida em que procura respostas e possibilidades para as insuficiências do pensamento simplificador.

Com base nas proposições defendidas nos projetos formativos e educativos, constantes na legislação nacional e, particularmente, naquela da Rede Estadual de São Paulo, considera-se a probabilidade de um possível e fecundo diálogo entre Freire e Morin, com vistas à aproximação de uma perspectiva de solução para a problemática colocada nesta pesquisa e explicitada nos Capítulos III e IV. Em síntese, a proposta é mostrar em que a pressuposta realidade identificada, conhecida e compreendida nesses dois capítulos dialoga com o pensamento desses dois autores.

Considerações finais

Esta etapa apresenta os resultados encontrados na pesquisa e as ponderações sobre este trabalho, que não pretendem ser conclusivas, mas uma síntese da análise realizada nos capítulos anteriores – com base no diálogo entre os relatos dos Formados e os dos Formadores – e uma porta de entrada para um possível aprofundamento do tema.

CAPÍTULO I

1. A FILOSOFIA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Este primeiro capítulo aborda a Filosofia, fundamentada nas orientações propostas na legislação brasileira e na do Estado de São Paulo. Apresenta as circunstâncias em que ocorreram as normatizações sobre o seu ensino, retomando e sintetizando o debate sobre sua presença e ausência na matriz curricular da escola básica. Embora não seja objetivo analisar e avaliar a Reforma do Ensino Médio, sancionada em 2017 pela Lei 13.415 (Brasil, 2017a), no caso específico desse componente curricular, é importante compreender sua atuação e implicações no contexto a ele atribuído para essa faixa de ensino.

Para efetivar essa proposta, a pesquisa cataloga as diferentes fases que impulsionaram a retirada de sua obrigatoriedade, como disciplina, do currículo nacional e paulista; faz uma abordagem da legislação específica do Ensino Médio, tanto em nível federal, como em nível estadual, com destaque para a regulamentação curricular e didática proposta pela LDB 9.394 (Brasil, 1996), Base Nacional Comum Curricular (BNCC; Brasil, 2017b; 2018), Secretaria Estadual de Educação de São Paulo (SEDUC-SP) e Lei da Reforma do Ensino Médio (Lei 13.415/2017).

Uma incursão pela Filosofia demanda análise que vá além dos fundamentos basilares de sua incorporação em diretrizes curriculares, em âmbito nacional, quanto estadual. Postula adentrar sobre o seu conceito, para que se compreenda, na perspectiva desta pesquisa, sua importância na formação e práticas educativas de professores que atuam no Ensino Médio. Abre também espaço para fomentar debates sobre sua presença, como concebida nos currículos vigentes e o papel a desempenhar na formação dos jovens, que frequentam essa etapa escolar, como também para definir a identidade de seu ensino no atual cenário, a ela determinado.

No que se refere a sua presença na reforma em curso e expressa no documento da BNCC, a proposta é de uma educação integrada pela Formação Geral Básica (FGB) e os Itinerários Formativos. A Filosofia passou a atuar não mais como disciplina, ganhando caráter de componente articulado transversalmente entre as áreas de conhecimento, compostas por “linguagens e suas tecnologias; matemática e suas tecnologias; ciências da natureza e suas tecnologias; ciências humanas e sociais aplicadas; formação técnica e profissional” (Brasil, 2018, p. 467).

Esse procedimento está integralizado no Currículo Paulista, que, dentre outras demandas, “procura integrar conhecimentos, saberes e práticas que caracterizam a área buscando pontes de interação ou pelo menos de aproximação” (São Paulo, 2020, p. 173). Dessa forma, “as competências e habilidades foram mantidas conforme apresentadas pela BNCC. Essa escolha reconhece a dinâmica do estudante e o direito de mobilidade entre escolas, modalidades e sistemas de ensino” (São Paulo, 2020, p. 133).

A Formação Geral Básica (FGB) é apresentada em ambos os documentos como principal elemento da parte comum do Novo Ensino Médio (NEM). Com duração máxima de 1.800 horas, inclui as aprendizagens de todas as áreas do conhecimento previstas na BNCC e deve ser cursada por todo o corpo estudantil. Os Itinerários Formativos têm duração mínima de 1.200 horas, são de livre escolha dos estudantes e têm o propósito de aprofundar e ampliar as aprendizagens da FGB. Eles são organizados por conjuntos de disciplinas, projetos e oficinas e podem concentrar-se no aprofundamento em uma determinada área do conhecimento, ou na Formação Profissional Técnica (FPT). Ainda há a possibilidade de um mesmo itinerário combinar os conhecimentos de duas ou mais áreas e a da FPT (Brasil, 2018; São Paulo, 2020).

Em 17 de novembro de 2023 – embora o Ministério da Educação e Cultura (MEC) tivesse feito a suspensão provisória da Reforma do Ensino Médio, diante de petições a ele enviadas para revisão do currículo nessa fase de ensino –, a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEDUC-SP) publicou no Diário Oficial, Caderno Executivo, Seção I, p. 31, a Resolução SEDUC 52 (São Paulo, 2023). A medida ampliou, em 2024, as atividades nas unidades escolares, com um ou dois turnos diurnos, para 3.150 horas: 1.800 horas destinadas à Formação Geral Básica e 1.350 horas, aos Itinerários Formativos. A matriz curricular do nível médio para o período noturno manteve a carga horária com 3.000 horas.

Em julho de 2024, a Lei 14.945 (BRASIL, 2024c) instituiu a Política Nacional de Ensino Médio, reestruturando essa etapa da educação e revogando parcialmente a Lei 13.415/2017. A nova legislação preservou as 3.000 horas estabelecidas na BNCC para o Ensino Médio e destinou à FGB 2.400 horas, contra 1.800 horas constituídas na emenda anterior. Os Itinerários Formativos, com duração mínima de 1.200 horas, foram reduzidos para 600 horas. O documento determina que as instituições de ensino no País devem implementar em 2025 o novo sistema para os estudantes da 1ª. série do Ensino Médio. Em 2026, as regras começarão a valer também para a 2ª. série e, em 2027, para a 3ª. série.

Como citado na Introdução desta Tese, a organização desse nível de ensino foi instaurada no Estado de São Paulo em 2021. Iniciou na 1ª. série; em 2022, na 2ª. série e em 2023 chegou na 3ª. série. Mediante à nova regulamentação nacional, a Secretaria da Educação

do Estado de São Paulo instituiu a Resolução SEDUC 84, de 31 de outubro de 2024 (São Paulo, 2024d), estabelecendo para 2025 as normativas vigentes na Lei 14.945/2024. As 1.800 horas destinadas à Formação Geral Básica foram acrescidas para 2.400 horas e as 1.350 horas dos Itinerários Formativos, reduzidas a 600 horas.

Para a Filosofia, em específico, em 2025 a deliberação paulista mantém os elementos instaurados na Reforma do Ensino Médio pela Lei 13.415/2017. Ela continua configurada como componente opcional, articulado por área e a orientação é de que o seu ensino seja desenvolvido de forma integrada com a utilização dos Temas Contemporâneos Transversais (TCTs), em aparente caracterização da transversalidade como condição para o seu exercício. Em âmbito nacional, com a Lei 14.945/2024, pelo menos neste primeiro momento, a norma não regulamenta a natureza do seu estado na matriz curricular. Pautada na nova reforma, a BNCC garante a sua presença na área de Ciências Humanas, mas não define o seu caráter, seja como disciplina opcional, obrigatória, ou componente transversalizado.

A compreensão sobre o procedimento estabelecido, em âmbito nacional e do Estado de São Paulo, é de que, retirando disciplinas como Filosofia e Sociologia da matriz curricular, ou deixando o modo delas operarem a cargo de cada Estado, diretrizes como a Lei 13.415/2017 e a Resolução SEDUC 84/2024 proporcionam um esvaziamento na formação dos jovens do Ensino Médio. Estes são componentes curriculares que integram áreas de conhecimento que possibilitam reflexão crítica e formação da autonomia, frente aos desafios contemporâneos. Em registro paradoxal a esse encaminhamento dominante, a BNCC afirma como condição necessária da educação a formação da autonomia e criticidade dos educandos no nível médio. Conforme inscrito no documento (Brasil, 2018, p. 463):

[...] cabe às escolas de Ensino Médio contribuir para a formação de jovens críticos e autônomos, entendendo a crítica como a compreensão informada dos fenômenos naturais e culturais, e a autonomia como a capacidade de tomar decisões fundamentadas e responsáveis. Para acolher as juventudes, as escolas devem proporcionar experiências e processos intencionais que lhes garantam as aprendizagens necessárias e promover situações nas quais o respeito à pessoa humana e aos seus direitos sejam permanentes.

Com esse mesmo encaminhamento, o Currículo Paulista (São Paulo, 2020, p. 172, *grifo no documento*) afirma que:

Na área de Ciências Humanas, a reflexão e o debate devem propiciar situações para o desenvolvimento do pensamento crítico, capaz de produzir respostas e promover saberes criativos diante de questões como: *é possível compatibilizar produção e consumo para todos e ao mesmo tempo preservar o meio*

ambiente? Quais desafios éticos devemos enfrentar diante da atual dinâmica da produção tecnológica? Por que algumas pessoas são mais vulneráveis socialmente que outras?

Conceituar o que seja Filosofia, por sua vez, é uma tarefa nada fácil. Japiassú e Marcondes (2006, p.108) expressam a dificuldade em apresentar uma definição que abarque o termo em uma concepção de totalidade do saber. Segundo eles, “é difícil dar-se uma definição genérica de filosofia, já que esta varia não só quanto a cada filósofo ou corrente filosófica, mas também em relação a cada período histórico”. Menezes (*in*: Novaes; Azevedo, 2014, p. 203) avalia que:

Talvez umas das questões mais difíceis para a própria Filosofia seja a sua autodefinição. Quando buscamos a definição de sua natureza fazemos emergir uma interrogação que parece fazer parte do universo filosófico. O ato de problematizar o seu próprio sentido não fragiliza e nem põe em risco a Filosofia. É justamente o fato de não termos uma resposta unívoca sobre o que seja Filosofia que torna esta reflexão mais rica e produtiva. Basta observarmos inúmeros pensadores em diferentes tempos, que ergueram a questão sobre o que significa Filosofia. O caminho da Filosofia vai, assim, construindo-se na medida em que ela mesma se pergunta sobre seu sentido.

Para Cortella (2018), a Filosofia se caracteriza como um modo organizado e metódico de levantar questões e pensar as razões da existência. São problematizações que conduzem a reflexões sobre a condição humana. Gallo (2020) recorre aos filósofos franceses Deleuze e Guattari para extrair da obra *Que é a Filosofia* (1992) a definição de Filosofia como uma atividade do pensamento que consiste em criar conceitos. Enquanto pensamento conceitual, ela é uma experiência de pensamento que apresenta caráter dialógico, não se caracterizando como um saber fechado em si mesmo, uma verdade dogmática, mas como um saber que se experimenta, que se confronta, consigo mesmo e com os outros. Na concepção de Gallo, o conceito possibilita postura crítica radical, pois a atitude filosófica não se contenta com respostas prontas, sempre colocando em xeque as posturas dogmáticas e as certezas apressadas.

Severino (2014) apreende a Filosofia como forma de pensar, que possibilita ao ser humano a melhor compreender a si mesmo, ao mundo em que vive, a entender melhor o próprio sentido da existência. Para ele, apesar das ciências e das outras formas de conhecimento e de expressão cultural ajudarem a compreender o modo de existir, a Filosofia tem um jeito particular e insubstituível de trazer essa compreensão. Por isso, sem ela, a visão e percepção da existência dos homens ficaria truncada.

Nos conceitos enunciados por Cortella, Gallo e Severino, a Filosofia pode ser compreendida como ciência que, pela razão, busca os fundamentos e os sentidos da realidade, fazendo do ser humano seu objeto de estudo e conhecimento. Depreende-se o diálogo – pautado na argumentação racional e na coesão do discurso – como parte de um todo nela inerente e anunciado na Grécia Antiga²⁰, no período compreendido entre os séculos VI e IV a.C. Identifica-se também sua vocação como reflexão sistemática, que se volta para a transformação da realidade humana, em permanente processo de busca de verdades relacionadas com cada período histórico.

Ghedin (2008) observa que o diálogo proposto na Filosofia não se trata de método para constituir o seu ensino, mas de estabelecer pressupostos que caracterizem a disciplina como atividade filosófica, ou como estratégia para ensinar e aprender o seu conteúdo. Nessa concepção, o diálogo, fundamentado na tradição filosófica, assume caráter educativo para o filosofar crítico sobre a realidade contemporânea:

Dialogar com os filósofos é desvendar seu mundo e penetrar em seu universo; isso é fundamental como pressuposto epistemológico e metodológico do ensino de Filosofia. O filosofar constrói-se no diálogo com os filósofos, com seus textos, com sua interpretação, com seus preconceitos, conceitos e modos de expressão. Não é possível pensar o ensino de Filosofia desvinculado da tradição filosófica, de seus autores e de suas construções históricas. Isso não quer dizer que temos de ensinar História da Filosofia, mas atuar historicamente nossa reflexão acerca da realidade contemporânea em diálogo com a Filosofia configurada em sua tradição (Ghedin, 2008, p. 46).

A Filosofia, vista como saber em constante processo de construção, apresenta um caráter educativo que estimula a problematizar se é possível ensiná-la. Na *Crítica da razão pura* Immanuel Kant (2001) já dizia que não se ensina Filosofia, mas a filosofar. “Segundo o filósofo, o que podemos é filosofar, mas jamais apre(e)nder a Filosofia. Ao partirmos desta reflexão percebemos que Kant faz nítida distinção entre Filosofia e filosofar” (Menezes, *in*: Novaes; Azevedo, 2014, p. 201). A afirmativa, por sua vez, enseja questionamentos não só sobre o ensino de Filosofia, mas também sobre o próprio filosofar. Se não se ensina Filosofia, mas a filosofar, como se ensina a filosofar?

²⁰ **Filosofia na Grécia Antiga:** A ideia de que a Filosofia teve o seu surgimento na Grécia Antiga não mais procede no debate universal contemporâneo. Estudos rigorosos atuais mostram que os gregos coletaram princípios epistemológicos, axiológicos e ontológicos de outras tradições mais antigas – como a egípcia, a indiana e outras – e os sistematizaram e organizaram, de modo a estabelecer as condições necessárias para que o seu caráter racional viesse a proporcionar o diálogo entre as ciências e os saberes.

Ghedin (2008, p. 37) compreende o filosofar como a construção de um caminho que ajude a pessoa a “pensar criticamente, criando uma estrutura cognitivo-reflexiva que lhe permita compreender a realidade em sua complexidade, aguçando-lhe o juízo, a habilidade analítica, o horizonte de compreensão e de construção de sentido ante os desafios da sociedade e do mundo contemporâneo”. O filosofar permite analisar os contextos das tradições históricas, segundo suas características, fundamentos, expressões, qualidade e modos específicos de comunicação do conteúdo filosófico. Ele proporciona novo olhar sobre a realidade, por estimular a busca da verdade, o desafio da mudança, o saber para transformar.

Partindo da ideia de distinção entre Filosofia e filosofar, ao adotá-la nas práticas educativas e transportá-la para o ambiente da sala de aula, o professor concluiria que o ensino da Filosofia “depara-se com sua impossibilidade, ou melhor, se faz em sua impossibilidade. Aulas de Filosofia não poderiam mais ser vistas como assimilações e apreensões da história da Filosofia, mas como um espaço de reflexão, problematização constante desta mesma história” (Menezes, *in*: Novaes; Azevedo, 2014, p 201).

Essa questão coloca o filosofar como exercício que exige analisar, criticar, reconstruir conceitos e valores com base na dúvida, na busca de respostas aos problemas. Para Saviani (1996, p. 8), é nesse processo que surge a Filosofia; ou seja, “o ponto de partida da filosofia é, pois, esse algo a que damos o nome de problema. Eis, pois, o objeto da filosofia, aquilo de que trata a filosofia, aquilo que leva o homem a filosofar: são os problemas que o homem enfrenta no transcurso de sua existência”.

Nessa linha de raciocínio, Saviani (1996, p. 13) observa que problema deve ser entendido como:

Uma necessidade que se impõe objetivamente e é assumida subjetivamente. O afrontamento, pelo homem, dos problemas que a realidade apresenta, eis aí, o que é a filosofia. Isto significa, então, que a filosofia não se caracteriza por um conteúdo específico, mas ela é, fundamentalmente, uma atitude; uma atitude que o homem toma perante a realidade. Ao desafio da realidade, representado pelo problema, o homem responde com a reflexão.

A reflexão sobre os desafios da realidade remete a Filosofia a buscar respostas aos problemas, às perguntas, revelando que a sustentação de seu ensino é propriamente filosófica. Entre a Filosofia e o filosofar, a reflexão, o problema e sua problematização, o professor tem o direcionamento para estimular o educando a indagar e refletir sobre a realidade em que está inserido, buscando transformá-la. No entanto, para que o processo de ensino e aprendizagem alcance o seu objetivo, Libâneo (2010) orienta ser fundamental a intencionalidade das práticas

educativas. Segundo ele, elas ocorrem por meio de distintas modalidades, de modo institucionalizado ou não e não se dão de forma isolada das relações sociais, políticas, culturais e econômicas da sociedade. Esse fator é determinante para que os processos educativos tenham um direcionamento. Na intencionalidade é que o pedagógico da ação educativa se expressa, possibilitando ao professor ensinar de modo estruturado, planejado e sistemático:

O que define algo — um conceito, uma ação, uma prática — como pedagógico é, portanto, a direção de sentido, o rumo que se dá às práticas educativas. É, pois, o caráter pedagógico que faz distinguir os processos educativos que se manifestam em situações sociais concretas, uma vez que é a análise pedagógica que explicita a orientação do sentido (direção) da atividade educativa. Por isso se diz que a toda educação corresponde uma pedagogia (Libâneo, 2010, p. 142-143).

O preparo e consciência sobre o processo de ensino e aprendizagem são elementos essenciais para pensar a finalidade do Ensino Médio e planejar as práticas educativas para esse grupo etário de adolescentes, regularmente com idades entre os 14 e 18 anos. Em uma perspectiva crítica, a identidade desse segmento precisa ser construída em conhecimentos, saberes, valores e culturas de interesse dos estudantes e não marcada por um mundo que ainda virá a ser (Severino, 2014). Essa é uma expectativa que se faz necessária para essa fase de ensino, no atual processo pelo qual transita a educação nacional. Como atividade conceitual crítica, a Filosofia possibilita melhor compreender esse momento de transição e entender o próprio sentido de sua existência.

Precisamente para não incorrer no risco da ideologização, que legitima e justifica situações de poder, em detrimento da elucidação objetiva da realidade, o ensino e aprendizagem da Filosofia deve adotar “a permanente **postura de vigilância crítica**, que se expressa pela manutenção de uma constante **atitude investigativa**, nunca concluindo que a verdade histórica tenha se tornado definitiva” (Severino, 2014, p. 13, *grifo do autor*). Na concepção prática da Filosofia, a atitude filosófica é indagadora e de busca do saber, ao contrário de uma atitude de ter a posse do saber ou de um saber acabado.

Na perspectiva de um saber em construção, em diálogo com as demais áreas de conhecimento, a Filosofia dispõe de subsídios para clarear significações e ressignificações sobre indagações como a formação integral do jovem e a justificativa de sua presença como componente curricular no cenário delineado pelas atuais diretrizes curriculares nacionais em voga no País. Ela possui peculiaridades que lhe permitem atuar como suporte crítico a verdades

racionais e subsidiar práticas educativas que englobem visão global e contextual sobre os modos de produzir e efetivar o conhecimento. Sobre isso, Morin (2003a, p. 54) explica:

O ensino da filosofia, enquanto força de interrogação e de reflexão (e não como uma disciplina fechada sobre ela mesma) poderia funcionar como o suporte dessa racionalidade crítica e autocrítica, fermento da lucidez com vistas a promover a compreensão humana. É preciso ajudar as mentes a conviver com as ideias que devem funcionar como mediadoras com o real, e não ser confundidas com o real ou servir de meio a sua ocultação.

Morin remete a Filosofia à condição de disciplina que se despe do isolamento disciplinar, para assumir postura interdisciplinar e transdisciplinar. Na *práxis* escolar, são abordagens que propiciam a associação e integração de áreas diversas. Uma postura diante do conhecimento, da mudança de atitude em busca do contexto desse conhecimento, do ser como pessoa integral, visando à autonomia do *ser mais*; isto é, do humanizar-se do ser inconcluso, que se constrói historicamente (Freire, 1987).

A Filosofia, como forma racional de equacionar problemas concretos vivenciados pelos educandos, torna-se instrumento no qual o seu ensino pode mediar saberes, segundo concepção da complexidade proposta por Morin e da autonomia, com vista à transformação da realidade concreta, como concebida por Freire. Isso significa que ela compõe um pensamento plural, forte, que demanda dos docentes um esforço concentrado, para que seus alunos desenvolvam sua capacidade de pensar de forma coerente e crítica. Esse contexto leva o docente a colocar em prática o que Aranha e Martins (2005, p. 5) denominam de função primeira do ensino de Filosofia:

A função primeira do ensino de filosofia, seja no curso médio ou nos cursos básicos das universidades, não é a de formar filósofos – embora eventualmente algumas vocações possam ser despertadas –, mas provocar a reflexão filosófica, inerante a todo ser humano. [...] Estamos sempre dando sentido às coisas e, diante dos problemas apresentados pelo existir, tendemos para a reflexão, a não ser quando submetidos a uma formação autoritária doutrinadora.

Para que esse processo favoreça a Filosofia a desenvolver princípios filosóficos, como o senso crítico e o pensamento autônomo, as práticas educativas e a formação docente são fatores indispensáveis para serem (re)pensados; principalmente neste momento em que, mais uma vez, ela deixa a matriz curricular como disciplina obrigatória, reverberando, neste ato, uma prática histórica em sua jornada na educação básica brasileira. A Lei 13.415/2017 a retira do

Ensino Médio, deslocando para a parte diversificada do currículo a obrigatoriedade de “estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia” (Brasil, 2017a, Art. 35-A, §2).

1.1. FASES QUE IMPULSIONARAM A RETIRADA DA FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO BÁSICA NACIONAL E PAULISTA

Com a Lei 13.415/2017, a Filosofia perde no Ensino Médio a importância e relevância a que faz jus, de sua trajetória dos pré-socráticos, aos filósofos contemporâneos, integrantes da atual tendência filosófica designada como pós-moderna ou pós-estruturalista. Não presente como disciplina obrigatória, mas tendo os seus estudos e práticas incluídos nos denominados Temas Contemporâneos Transversais (TCTs) – “assim denominados por não pertencerem a uma disciplina específica, mas traspassarem e serem pertinentes a todas elas” (São Paulo, 2020, p. 29) –, merece atenção esta nova fase de seu ensino, tendo como ponto de partida – *como propõe a tabela abaixo* – uma (re)leitura sobre os principais períodos que impulsionaram suas idas e vindas na Educação Básica nacional e, em âmbito estadual, em São Paulo.

TABELA 2. PRINCIPAIS PERÍODOS QUE IMPULSIONARAM AS IDAS E VINDAS DA FILOSOFIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA NACIONAL		
DATAS	LEIS E REFORMAS	MODALIDADES DE ATUAÇÃO
1534	BRASIL COLONIAL	A Filosofia foi oficialmente introduzida na Educação Básica brasileira com a Companhia de Jesus, fundada em 1534 por Inácio de Loyola. O auge do seu ensino concentrado nos colégios dessa ordem religiosa, vinculada à Igreja Católica, ocorreu de 1549 até 1759, ano de expulsão dos jesuítas do Brasil.
1879	REFORMA DEFENDIDA POR CARLOS LEÔNIO DE CARVALHO	A Filosofia foi incluída como disciplina nos currículos das escolas normais.
1882	PARECER DE RUI BARBOSA	Procurou mudar o caráter dogmático e doutrinário da Filosofia ensinada nas escolas secundárias. No entanto, parecer ainda restringia o tratamento a ser dado ao campo da história das ideias, aos sistemas e às escolas.
1901	REFORMA DE EPITÁCIO PESSOA	A Filosofia deixou de ser exigida nos exames que dão ingresso às escolas superiores.
1915	REFORMA MAXIMILIANO	A Filosofia foi transformada em disciplina facultativa.
1931 1932	REFORMA CAMPOS	A Filosofia passou a compor o currículo do ciclo complementar como disciplina obrigatória, apenas na modalidade que preparava para os cursos de Direito.

1942	REFORMA DE CAPANEMA	A Filosofia foi legitimada no currículo dos cursos clássico e científico, representando certo avanço na luta por sua implementação enquanto disciplina obrigatória.
1961	LDB 4.024	Primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional retira a obrigatoriedade da Filosofia, que passa a atuar na matriz curricular como disciplina opcional.
1971	LEI 5.692	Exclusão da Filosofia do currículo escolar oficial. Novo modelo implanta a Pedagogia Tecnista no ensino de 1º. e 2º. Graus.
1982	LEI 7.044	À Filosofia é atribuído o estatuto de disciplina optativa e às instituições de ensino, a decisão acerca da maneira como ela deveria ser trabalhada. Em nível nacional, no entanto, apesar da medida legal, as unidades escolares no País não a introduziram no currículo.
1996	LDB 9.394	Apesar de seu artigo 36 determinar que ao final do Ensino Médio o aluno deverá demonstrar domínio dos conhecimentos de Filosofia, ela não teve tratamento de disciplina, mantendo-se no conjunto de temas ditos transversais.
2008	LEI 11.684	A Filosofia retoma sua posição de disciplina obrigatória, sendo incluída em 2009 na matriz curricular das três séries do Ensino Médio.
2016	MEDIDA PROVISÓRIA 746	Documento estabelece os passos que leva a comissão mista do Congresso Nacional a aprovar o parecer sobre a Reforma do Ensino Médio e encaminhar o Projeto de Lei de Conversão 34/2016. Nesse documento, foi confirmada a perda do caráter obrigatório das disciplinas de Filosofia e Sociologia no currículo.
2017	LEI 13.415/17	Lei promulgou a Reforma do Ensino Médio, retirando da Filosofia a condição de disciplina e dando-lhe caráter de componente articulado transversalmente entre as áreas de conhecimento, compostas por linguagens e suas tecnologias; matemática e suas tecnologias; ciências da natureza e suas tecnologias; ciências humanas e sociais aplicadas; formação técnica e profissional.
2018	BNCC – ENSINO MÉDIO	Respalhada na Lei 13.415/2017, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), Ensino Médio, diluiu a Filosofia na área do conhecimento de Ciências humanas, tornando-a componente que atua em uma relação transversalizada.
2024	LEI 14.945/2024	<p>Norma revoga parcialmente a Lei 13.415/2017, que dispõe sobre a Reforma do Ensino Médio. A nova lei prevê que, de um total mínimo de 3.000 horas nos três anos do Ensino Médio, 2.400 horas devem ser destinadas à Formação Geral Básica (FGB) e 600 horas para os Itinerários Formativos (no modelo anterior eram, respectivamente, 1.800 e 1.200 horas).</p> <p>A lei determina que os sistemas de ensino no País devem implementar o novo modelo a partir de 2025, iniciando com os estudantes da 1ª. série. Em 2026, as regras começarão a valer para a 2ª. série e, em 2027, para a 3ª. série.</p> <p>Para a Filosofia, pelo menos neste primeiro momento, a norma não regulamenta sua natureza na matriz curricular nacional. Pautada na nova reforma, a BNCC garante a sua presença na área de Ciências Humanas, mas não o caráter de sua atuação, seja como disciplina opcional ou obrigatória.</p>
FONTE: O AUTOR.		

(Re)leitura da tabela explicita a saída e entrada da Filosofia nos currículos escolares conforme se alteraram as correlações de força social e da política do País. Exceto no período colonial, quando foi oficialmente introduzida na Educação Básica brasileira com a chegada dos jesuítas, sua presença é alvo de discussões no campo educacional, quanto no meio acadêmico. São disputas motivadas por trâmites legais relacionados a questões metodológicas, didáticas, ao conteúdo, ao que e como ensinar e até mesmo sobre o seu papel na formação do seu público alvo nessa fase de ensino (Saviani, 2013). Pela ausência de mudanças significativas na educação formal durante o império, o seu lugar não foi questionado no sistema educacional durante esse período.

Com a proclamação da república em 1889, o cenário para ela estabelecido apresentou as primeiras intempéries, fazendo com que, durante o período republicano, viesse a oscilar entre a condição de disciplina obrigatória ou optativa. A cada reforma educacional experimentada no País, sua condição era modificada. O Currículo Paulista (São Paulo, 2011, p. 114) expressa essa condição:

A Filosofia chegou ao Brasil com a Companhia de Jesus e, ao lado da Teologia, compôs as chamadas Humanidades, fundadas na Filosofia de Aristóteles e na Teologia de Santo Tomás de Aquino. A partir do século XIX, com as influências do positivismo, do darwinismo e do evolucionismo, bem como de algumas mudanças no campo educacional, o ensino de Filosofia passou a ser questionado pelos seus conteúdos e objetivos. [...] Na primeira metade do século XX, o ensino de Filosofia passou por diversos percalços, por exemplo: a disciplina deixou de ser exigida nos exames que dão ingresso às escolas superiores, com a Reforma de Eptácio Pessoa, de 1901; foi transformado em disciplina facultativa, pela Reforma Maximiliano, de 1915; foi incorporado como formação complementar no ensino secundário preparatório para o curso de Direito, em 1925, com a Reforma Campos. Finalmente, na década de 1940, passou a compor o currículo do curso clássico do colegial.

Na década de 1960, o Brasil passou a vivenciar intenso processo de modernização, iniciado em 1950. Configurou nítidas mudanças em todos os setores sociais e alterações estruturais relevantes, dentre as quais, a inversão da relação campo/cidade, em que parte da população rural se deslocou para as cidades (Silva, *in*: Linhares, 1990). A implantação da indústria de base criou, a partir de então, uma quantidade e variedade de novos empregos.

A oferta de trabalho, no entanto, não significou a absorção da mão de obra desempregada, pois havia exigência da qualificação para a adequação às atividades próprias de cada nível e ramo de ocupação. O processo de reestruturação produtiva passou a exigir do trabalhador um conhecimento mais alinhado ao sistema produtivo e às determinações das

políticas neoliberais. A lógica do modelo de produção *taylorista* e *fordista*, até então imperante, entrou em crise, evidenciando novas relações com o objetivo de instituir um modelo de acumulação flexível, em que o trabalho é uma peça de serviço aos interesses capitalistas (Antunes, 2009).

Objetivando acompanhar a nova proposta desenvolvimentista, sustentada pela técnica e tecnologia, procurou-se inovar com reformas educacionais que buscaram a racionalização dos aspectos administrativo e pedagógico. A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº. 4.024, foi promulgada em 20 de dezembro de 1961. A Filosofia, porém, foi integrada na diretriz como disciplina optativa, fato esse influenciado pela Pedagogia Tecnicista, que começou a se difundir nesse período, comprometida com as demandas da burguesia industrial (Saviani, 2013). Simultaneamente, os movimentos de educação e cultura popular, especialmente de alfabetização de adultos, intensificaram a luta por acesso à escola pública e gratuita.

Paulo Freire surgiu nesse contexto, em um processo educativo iniciado na década de 1950 em áreas urbanas e rurais próximas a Recife/PE, experimentando novos métodos, técnicas e procedimentos de comunicação. Com o golpe militar em 1964, o seu engajamento social e político foi interrompido com o exílio, na Bolívia e, em seguida, no Chile. As articulações opressoras da elite industrial, no entanto, não impediram o desenvolvimento da teoria de Freire como contra narrativa ao discurso hegemônico.

Em terras chilenas, ele concluiu o livro *Educação como prática da liberdade* – publicado no Brasil em 1967 –, no qual reflete sobre suas experiências pedagógicas em defesa de uma nova sociedade, conduzida pelas massas populares. Introduziu a concepção de que a educação emancipadora, política, dialógica e dialética seria o único caminho para o desenvolvimento de uma “consciência transitivo-crítica”. Essa concepção de educação, contra o capitalismo burguês, tirava de cena a elite dominante e colocava em ação as massas populares. Ainda no Chile, em 1968 Freire escreveu *Pedagogia do Oprimido* – publicado no Brasil em 1974 –, apresentando uma distinção mais específica da luta de classes.

Em 1971, durante a ditadura militar que perdurou no Brasil de 1964 a 1985, a reforma educacional, sob a Lei 5.692, introduziu alterações no nível secundário, determinando que o ensino profissional seria obrigatório para todos os jovens brasileiros e a Filosofia excluída da matriz curricular. A exclusão ocorreu sob o discurso de cultivar os valores defendidos pelo governo e inibir na juventude posturas críticas e inconformistas.

Os conhecimentos filosóficos foram substituídos por *Educação Moral e Cívica* (EMC) e *Organização Social e Política do Brasil* (OSPB). As novas disciplinas ideológicas do regime

ditatorial ocuparam o espaço da Filosofia em nome da segurança e desenvolvimento econômico do País. Na percepção de Gallo (2020), com a retirada de componentes de cunho filosófico e de outras disciplinas de humanidades, a esse período é imputada a falta de criticidade e o excesso de criticismo na formação dos jovens, com reflexo nas gerações seguintes.

Para Saviani (2013), a proposta estabelecida na Lei 5.692/71 não poderia estimular a consciência para a cidadania e o trabalho. Ao considerar a formação profissional a partir da utilidade ao sistema produtivo e, não, daquilo que é necessário à sociedade e à elevação da compreensão do trabalhador sobre o seu trabalho, a reforma da educação profissional descomprometeu-se com a construção do futuro e se conformou com o presente, reforçando as relações sociais de dominação e de exploração do trabalho da mão de obra técnica e dos demais trabalhadores. Por meio da racionalização do sistema educacional, a exigência da produtividade propôs objetivos de ensino fragmentados. A qualidade do trabalho educativo foi comprometida, uma vez que a ênfase estava na busca de resultados padronizados.

Contemplada e segregada dos currículos escolares do período colonial ao Golpe Militar de 1964, a Filosofia passou por oscilações impetradas por interesses dos setores dominantes. No contexto da reestruturação econômica capitalista ela foi retirada com a Lei 5.692 de 1971, inaugurando a inserção direta do capital na educação pública, segundo suas demandas na formação de mão de obra acrítica e flexível para o trabalho. O artigo 1º. dessa lei colocou em pauta um debate presente na atual LDB 9.394/1996: da educação ter “por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de autorrealização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania” (Brasil, 1971).

Especificamente no Estado de São Paulo, nos anos de 1960 o currículo oficial optou por seguir as orientações deliberadas pela diretriz nacional 4.024, de 1961 e classificou a Filosofia como opcional. Para legalizar o seu posicionamento para com a disciplina nessa conjuntura, homologou a resolução do Conselho Estadual de Educação de São Paulo (CEE) 36/1968. Em 1972, em resposta à exclusão da Filosofia da matriz curricular pela Lei 5.692/71, ratificou a resolução do CEE, mantendo a Filosofia como disciplina optativa. Essas medidas, no entanto, não surtiram efeito na prática, pois a obrigatoriedade da disciplina EMC ocupou o espaço antes reservado à Filosofia. Ademais, explica Valverde e Esteves (2015, p. 273-274):

Também em 1971, uma resolução possibilitou dissolver disciplinas em áreas de estudo e, por isso, a área de *Estudos Sociais* contemplava as disciplinas de História, Geografia, EMC e OSPB: além de reduzir a carga horária da formação humanística, pretendia-se usar os conhecimentos da área para

doutrinar os estudantes secundaristas que, ao posteriormente ingressarem no Ensino Superior, estariam “educados” sob os princípios do desenvolvimento e da segurança.

Ainda sob o regime militar, em seus últimos momentos de ocaso, iniciou-se o processo de redemocratização no Brasil. Freire retornou do exílio em 1980 com sua proposta de uma comunicação simples, de fácil entendimento, numa perspectiva contra-hegemônica ao diálogo vertical proposto pelas elites, no qual o educando é um ser passivo, sem espaço para a fala. Era o momento histórico propício para que ele intensificasse sua proposta crítico-emancipatória à racionalização do ensino. Os ideais por um estado democrático propiciaram o seu retorno e levaram partidos de oposição e sindicatos a constituírem no País uma democracia política e cidadã. Segundo Rabelo (*In*: Mendes, 2020, p. 239), como resultado desse momento, “o debate acerca do retorno da Filosofia para o ensino médio é aberto e, em 1982, através do Parecer n. 342/82, do Conselho Federal da Educação, a disciplina passa a constar, embora opcionalmente, no sistema curricular brasileiro”.

Também em 1982 é aprovada a Lei 7.044 (Brasil, 1982), atribuindo à Filosofia o estatuto de disciplina optativa e às instituições de ensino a decisão acerca da maneira como ela deveria ser trabalhada. No Estado de São Paulo ela foi ensinada entre 1985 e 1996 nessa condição e cada unidade escolar optava por duas disciplinas, entre Filosofia, Psicologia e Sociologia. Em nível nacional, no entanto, apesar da medida legal, a Filosofia não teve percurso similar ao adotado pelo ensino paulista.

Embora as disciplinas de EMC e OSPB tenham deixado de ser obrigatórias e com essa configuração oportunizado a sua inclusão, as unidades escolares no País não a introduziram no currículo. Do ponto de vista econômico conhecida como década perdida, os anos de 1980 vitimaram o magistério, que diante do achatamento salarial se predispor a aumentar a jornada de trabalho. “Com efeito, a inclusão de mais uma disciplina no currículo seria uma ameaça às outras, uma vez que atribuir algumas horas-aula à Filosofia significaria subtraí-las de outras disciplinas” (Valverde; Esteves, 2015, p. 274).

O fim do período ditatorial e o processo de redemocratização propiciaram novo posicionamento político, com propostas de elaboração de uma lei que viesse, de fato, atender às necessidades da educação brasileira. O País vivenciava a inserção das ideias neoliberais, iniciada nas décadas de 1970 e 1980, após profunda recessão e crise nas economias mundiais, com baixas taxas de crescimento e altas taxas de inflação. A adesão à ideologia neoliberal, instituída no governo de Fernando Collor de Melo, se estendeu para o governo de Itamar Franco. Fernando Henrique Cardoso (FHC), na época um de seus ministros, favoreceu acordos

e declarações, que foram acolhidos com interesse pelos empresários americanos e os intensificou com sua eleição em 1994 para a presidência da República (Dalberio, 2009).

Nesse contexto político foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 9.394/1996, com a citação em seu artigo 36 de que, ao final do Ensino Médio, todo estudante deverá "dominar os conhecimentos de filosofia e de sociologia necessários ao exercício da cidadania". Levando-se em consideração que em 1961, com a Lei 4.024, a Filosofia deixou de ser obrigatória e com a Lei 5.692 de 1971 ela foi excluída das escolas do País, esse foi considerado um avanço. Saviani (2013) corrobora a constatação de que a atual LDB delineou importantes avanços no cenário da educação brasileira, apesar de resguardar traços conservadores, referentes a problemas diversos nessa área; entre outros, ausência de investimentos em infraestrutura, recursos materiais e humanos e desvalorização dos professores.

Dentre os senões na LDB 9.394/1996 como força representativa para um novo *dever* na educação, inclui-se o fato de que o domínio de conhecimentos de Filosofia nela explicitado não representou o retorno da disciplina, mas sua permanência como componente à margem do sistema educacional. Tanto ela quanto a Sociologia tiveram os seus conhecimentos reconhecidos como necessários para a formação do cidadão integrado a uma sociedade, que também demanda dele saberes para o mundo do trabalho. Elas não tiveram, no entanto, reconhecimento como disciplinas com espaço garantido nas matrizes curriculares do País, mantendo-se no conjunto de temas ditos transversais (Valverde; Esteves, 2015).

Várias foram as justificativas do governo FHC para vetar a inclusão da Filosofia e da Sociologia como disciplinas obrigatórias no currículo do Ensino Médio. A Mensagem no. 1.073, de 8 de outubro de 2001, emitida pela Casa Civil da Presidência da República, sentenciou que:

O projeto de inclusão da Filosofia e da Sociologia como disciplinas obrigatórias no currículo do ensino médio implicará na constituição de ônus para os Estados e o Distrito Federal, pressupondo a necessidade da criação de cargos para a contratação de professores de tais disciplinas, com a agravante de que, segundo informações da Secretaria de Educação Média e Tecnológica, não há no País formação suficiente de tais profissionais para atender a demanda que advirá caso fosse sancionado o projeto, situações que por si só recomendam que seja vetado na sua totalidade por ser contrário ao interesse público (Brasil, 2001).

Além de argumentos referentes a ônus advindos da criação de cargos para contratação de professores que atuariam com as disciplinas, ausência de mão de obra docente qualificada e

suficiente para atender à demanda que ocorreria caso fosse sancionado o projeto, influenciou também na decisão o posicionamento daqueles contrários à inclusão das disciplinas, por criticarem o modelo disciplinar da escola. Para essa corrente, a sujeição da Filosofia na matriz curricular acarretaria práticas educativas que a vitimariam de sua função ao exercício do pensamento reflexivo, crítico e problematizador, com vista à autonomia dos educandos.

Em 1998 o Conselho Nacional de Educação, com a Resolução CEB/CNE 3/98 (Brasil, 1998a), aprovou as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM; Brasil, 1998b) e em 1999 foram homologados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN; Brasil, 1999a). Os documentos reforçaram o caráter dos fundamentos filosóficos como temas transversais, justificando o cumprimento da LDB quanto à importância de domínio de conhecimentos de Filosofia, sem a necessidade de uma disciplina específica. E mesmo diante desse cenário, à época, registrou-se no País sua inclusão em alguns Estados, a exemplo de São Paulo, onde ela foi implantada em 2006 como disciplina na Rede Pública de Ensino, embora com caráter não obrigatório.

A incorporação da Filosofia na matriz curricular do Ensino Médio de todas as escolas da rede paulista, no entanto, ocorreu somente em 2009, após a aprovação do projeto de Lei 11.684, de 02 de junho de 2008, pelo Congresso Nacional, que alterou o artigo 36 da LDB 9.394/96. Filosofia e Sociologia foram incluídas nas escolas, tornando-se disciplinas obrigatórias nas três séries desse nível de ensino (Brasil, 2008). A Resolução no. 1, de 15 de maio de 2009 – que “dispõe sobre a implementação da Filosofia e da Sociologia no currículo do Ensino Médio, a partir da edição da Lei 11.684/2008” – determinou em seu Art. 2º prazos de implantação dos componentes curriculares em todas as escolas, públicas e privadas:

- I - Início em 2009, com a inclusão obrigatória dos componentes curriculares Filosofia e Sociologia em, pelo menos, um dos anos do Ensino Médio, preferentemente a partir do primeiro ano do curso;
- II - Prosseguimento dessa inclusão ano a ano, até 2011, para os cursos de Ensino Médio com 3 (três) anos de duração, e até 2012, para os cursos com duração de 4 (quatro) anos (Brasil, 2009).

Considerado importante marco histórico de luta dos movimentos favoráveis à inclusão da Filosofia na matriz curricular das escolas brasileiras, desde a década de 1970, a Lei 11.684/2008 restaurou a ela a condição de retornar ao nível médio não mais na condição opcional ou transversal, mas com presença legal prescrita. Seu retorno representou um processo caracterizado pela sociedade civil, organizada no sentido não apenas de incluí-la como mais

uma disciplina ao lado de outras, mas de um saber não estanque, pensado para refletir e problematizar sobre questões humanas.

Mediante a realidade projetada pela Lei 11.684/2008, o sistema educacional brasileiro e o da Filosofia, em especial, foram chamados a pensar questões essenciais sobre o seu ensino. Ainda em fase de estudos, pesquisas e debates visando a sua (re)estruturação, a sociedade foi pega de surpresa. Em 30 de novembro de 2016, a comissão mista do Congresso Nacional aprovou o parecer sobre a Reforma do Ensino Médio e encaminhou o Projeto de Lei de Conversão 34/2016 (Brasil, 2016b), proveniente da Medida Provisória 746, de 2016 (Brasil, 2016a). Neste documento, foi confirmada a perda do caráter obrigatório das disciplinas de Filosofia e Sociologia no currículo, desconsiderando diversas manifestações contrárias de entidades científicas e de especialistas da área da educação (Lindberg, 2019).

Respalhada na Lei 13.415/2017, a BNCC diluiu a Filosofia na área do conhecimento de Ciências humanas, tornando-a componente que atua em uma relação transversalizada. Em agosto de 2020 o Estado de São Paulo homologou o Currículo Paulista, incorporando nele os marcos legais da BNCC, que fundamentam o Ensino Médio. Em 2024, a Lei 14.945 instituiu a Política Nacional de Ensino Médio, reestruturando essa etapa da educação e revogando parcialmente a Lei 13.415/2017. Em resposta a essa normativa, a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo outorgou a Resolução SEDUC 84/2024, regulamentando o seu ensino segundo os novos princípios legais. Ambos os documentos garantiram a presença da Filosofia na área de Ciências Humanas, mas não a natureza do seu caráter, seja como disciplina opcional ou obrigatória. Em específico na Educação Básica paulista, a ela é mantida a condição de componente transversal.

1.2. A FILOSOFIA NA LEGISLAÇÃO DO ENSINO MÉDIO, EM ÂMBITO NACIONAL

No contexto de seu reaparecimento no nível médio, em âmbito nacional, a partir da Lei 11.684 de 2008, o ensino de Filosofia fez emergir questões a serem diagnosticadas e sanadas sobre sua identidade, métodos, didática, relação com a história da Filosofia, com a conjuntura política, social e econômica contemporânea. Por meio do conjunto de debates, com gênese em problematizações do gênero, realizados em diferentes círculos representativos do setor educacional, sua especificidade como disciplina escolar e o seu papel no âmbito mais amplo da cultura brasileira foram se (re)construindo (Carvalho; Cornelli, 2013).

A análise contextual do componente curricular, com base na Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988) e nos dispositivos legais, nela alicerçados, sobre o Ensino Médio, reconhece

a importância do seu ensino para promover uma sólida educação geral, visando a levar o estudante a se constituir cidadão, fornecendo-lhe os meios para progredir no trabalho e/ou nos estudos. Na LDB de 1996, a Filosofia tem a tarefa de contribuir com a formação cidadã. Em seu artigo 36, parágrafo 1º, inciso III, está expresso que o aluno deverá, ao concluir o Ensino Médio, demonstrar “domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania”.

Os documentos que norteiam a educação brasileira, como o Plano Nacional de Educação (PNE, 2014-2024; Brasil, 2015), as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM; Brasil, 1998b), aprovadas em 1998 pela Resolução CEB/CNE n. 3/98, do Conselho Nacional de Educação (Brasil, 1998a), os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM; Brasil, 1999a) e a BNCC (Brasil, 2018), também apresentam a Filosofia como componente propício para contribuir com a formação da cidadania, a aquisição de autonomia e de competências para o mundo do trabalho. No entanto, apesar do apelo para a formação cidadã, com vistas na atuação do educando na esfera produtiva e prosseguimento nos estudos, os documentos oficiais caracterizaram os conhecimentos filosóficos a serem trabalhados nas escolas como temas transversais.

A transversalidade da Filosofia nessas diretrizes foi, em tese, um recurso utilizado para garantir nos currículos o cumprimento da LDB quanto à necessidade de domínio de conhecimentos filosóficos, sem a necessidade de uma disciplina específica. O seu retorno em caráter obrigatório no Ensino Médio, em 2008, mudou o cenário até então a ela estabelecido, reforçando o conjunto de leis existentes em vários Estados e impulsionando o seu ensino na Educação Básica no País. Para Lindberg (2019, p. 1), ao analisar a relevância desse procedimento no contexto acadêmico e educacional, constata-se que:

Em 2012, mais de 90% das escolas ofertavam o ensino de Filosofia, realidade que impulsionou o incremento de questões de Filosofia no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), a inclusão da Filosofia no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e, mais recentemente, a criação do Mestrado Profissional em Filosofia (Prof-Filo). Não obstante, programas governamentais, como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e o Residência Pedagógica (RP), foram instituídos nas universidades visando contribuir com a qualificação dos licenciandos em Filosofia.

Com a Reforma do Ensino Médio iniciada em 2017, a conjuntura planejada para a Filosofia, no período em que prevaleceu como disciplina nas escolas brasileiras (2008-2016), vem mudando com drasticidade. Como na década de 1990, com sua ausência na matriz

curricular, o sentimento de sabotagem sobre conhecimentos a ela inerentes, negados aos educandos pelo instrumento ideológico do braço opressor, tornou-se presente em várias instâncias. Lindberg (2021, p. 3) expressa com propriedade essa percepção:

Ao sufocar o Ensino de Filosofia, estrangulando financeiramente os cursos de Filosofia nas universidades públicas e/ou fragilizando seu ensino na Educação Básica, permite-nos diagnosticar qual é o caminho que os atuais mandatários do país querem levar a sociedade brasileira. Em suma, Sócrates, ao se submeter ao envenenamento por cicuta, mesmo sabendo que sua condenação foi injusta, preferiu defender os valores que julgava pertinentes ao seu tempo. Com esse gesto, deixou-nos o legado de que resistir contra a arbitrariedade dos assassinos da liberdade e da democracia é o caminho mais oportuno para defender a Filosofia e, de forma específica, o Ensino de Filosofia.

A Filosofia, assim como outras disciplinas, como concebida na Reforma do Ensino Médio em curso, é refém de mudanças que interferem no seu potencial formador de cidadãos críticos, detentores de conhecimentos teóricos e práticos, aptos a inseri-los com autonomia nas esferas referenciadas por Severino (2014) de produtiva, social-política e simbólica. A nova organização trouxe mudanças que representam profunda transformação na estrutura da educação brasileira. As disciplinas obrigatórias reduziram-se a três – Português, Matemática e Inglês – e a modalidade de estudos e práticas foi introduzida em substituição às disciplinas de Filosofia, Sociologia, Artes e Educação Física. Desse modo, a Lei 13.415/17 reitera a permanência dos conhecimentos desses quatro componentes no nível médio de ensino, mas não lhes dá o caráter de disciplina.

Outra medida na organização curricular foi a diluição das disciplinas em suas áreas de concentração: Linguagens e suas Tecnologias, formada por Português, Arte, Educação Física e Língua Inglesa; Matemática e suas Tecnologias; Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, composta por Filosofia, Sociologia, História e Geografia; Ciências da Natureza e suas tecnologias, integrada por Biologia, Física e Química. Essa composição levou esses componentes curriculares a perderem o caráter disciplinar, devendo ser organizados e planejados dentro das áreas de concentração, de forma interdisciplinar e transdisciplinar e articulados em torno de habilidades e competências.

Legitimar a Filosofia como disciplina, em espaço de diálogo e fundamentação epistemológica, é preservar especificidades características a seu ensino e alçá-la a gestora de um saber contextualizado e interdisciplinar, uma vez que “os componentes curriculares de cunho filosófico complementam e articulam as contribuições formativas de todas as demais disciplinas e de todas as demais práticas educativas” (Severino, 2002, p. 183-194). Essa

perspectiva possibilita ao professor focar os conceitos de interdisciplinaridade e contextualização, que, bem trabalhados, conduzem a um eixo basilar da reforma do Ensino Médio: reconhecer “que a educação tem um compromisso com a formação e o desenvolvimento humano global, em suas dimensões intelectual, física, afetiva, social, ética, moral e simbólica” (Brasil, 2018, p. 16).

A interdisciplinaridade aponta para a necessidade de se organizar o currículo escolar, de modo a levar o aluno a enriquecer a compreensão dos fenômenos, a partir de suas múltiplas interconexões com as esferas produtiva, social/política e simbólica. A contextualização permite-lhe estabelecer uma relação de reciprocidade com sua realidade, de modo que o conhecimento das informações ou dos dados não fiquem isolados. Nesse processo, o desafio maior para a Filosofia está em estruturar-se sob esses objetivos, porém, não mais atuando como disciplina, mas como componente filosófico transversal, vinculado a Itinerários Formativos.

Essa condição está respaldada na BNCC, ao caracterizá-la como estudos e práticas, o que é distinto da perspectiva disciplinar. O seu ensino, antes baseado na História da Filosofia e/ou em temas filosóficos, com a nova configuração do Ensino Médio, além de diluir de forma sumária o seu caráter na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, contempla apenas duas de suas áreas: Epistemologia e Ética e Filosofia Política (Brasil. 2018).

Outra questão a problematizar é o fato de que, sob a regência da BNCC, a nova sistematização concebe competências como centralidade do ensino. Sob a ótica das novas diretrizes, a Pedagogia das Competências é instrumentalizada como um produto em cujas aprendizagens “não há uma preocupação com a formação integral do estudante, com um desenvolvimento omnilateral dessas novas gerações. Pelo contrário: se trata de um desenvolvimento estreitamente ligado à inserção produtiva das novas gerações” (ANPED, 2018).

O Novo Ensino Médio (NEM) – com o aval das diretrizes postas no currículo vigente no Estado de São Paulo – materializa-se como instrumento da nova ordem econômica neoliberal contemporânea. Enquanto no antigo capitalismo o sistema educacional focava na formação de sujeitos disciplinados, com força de trabalho qualificado e de confiança, nessa nova perspectiva o objetivo é a formação de trabalhadores, com capacidade de aprendizagem, competitivos, criativos, que saibam trabalhar em equipe. Indivíduos suficientemente aptos a responder às demandas produtivas, porém, sem poder de decisão para reivindicar melhores condições de trabalho (Carneiro, 2006).

Fazer da educação instrumento de ação, que transcenda a formação para o trabalho e proporcione ao aluno conhecimentos acumulados pela humanidade, é o que pressupõe ser o

papel do currículo, devendo ele extrair da Filosofia os subsídios necessários para gerar a reflexão sobre as condições históricas de mudança. Nessa direção, a BNCC é guiada pelo princípio da Educação Integral. Por meio de dez competências gerais da Educação Básica, a formação integral ganha relevância não só na parte da formação geral comum, mas também nos referenciais curriculares para a elaboração de Itinerários Formativos. De acordo com o documento (Brasil, 2018, p. 14):

A BNCC afirma, de maneira explícita, o seu compromisso com a educação integral. Reconhece, assim, que a Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva. Significa, ainda, assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto – considerando-os como sujeitos de aprendizagem – e promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades.

O documento concebe a Educação Integral como princípio orientador do planejamento pedagógico, estabelecendo que, da Educação Infantil ao Ensino Médio, o processo educativo deve trabalhar o desenvolvimento do aluno nas dimensões formativas intelectual, física, afetiva, social e cultural. No plano curricular, no entanto, buscou-se conhecer experiências realizadas em outros países e analisar práticas implementadas, visando a (re)adaptá-las ao sistema educacional brasileiro. Com essa constituição, a BNCC resultou no esvaziamento escolar, fruto de uma concepção burguesa de currículo. Na percepção de Marsiglia *et al.* (2017, p. 109), observa-se na proposta da Base Nacional Comum Curricular a ausência de referência em relação a “conteúdos científicos, artísticos e filosóficos e a ênfase em métodos, procedimentos, competências e habilidades voltados para a adaptação do indivíduo aos interesses do grande capital, expressando a hegemonia da classe empresarial no processo de elaboração do documento”.

No contexto conceitual, estruturado pela lei da reforma para a integralidade da educação, a concepção de Educação Integral, como objeto de formação do sujeito, tem na Filosofia um componente contributivo para o alcance de seus objetivos. Enquanto disciplina instrumental da formação do espírito crítico e da arte do raciocínio, ela exerce a importante tarefa de aclarar conceitos, proporcionando ao jovem significados em sua existência histórica e inserção no mundo do trabalho, da sociabilidade e da cultura simbólica, como propõe Severino (2002). Mas para que ela, de fato, possa alcançar esse princípio formador sob o prisma da prática, é necessário que (re)conquiste espaço na Educação Básica como disciplina presente na

matriz curricular e não como componente opcional, que transita meramente sob a ótica de um currículo que a concebe apenas como abordagem transversal. Sobre isso, Gallo (2006, p. 31) chama a atenção para o fato de que:

No contexto de um currículo disciplinar, a filosofia não pode aparecer apenas “transversalizada”; sem a demarcação daquilo que lhe é específico, não há transversalidade possível; sem a singularidade, perde-se a própria multiplicidade. Isso em termos conceituais. Em termos práticos, sabemos que dizer que a filosofia transversalizada estaria presente em todos os momentos do currículo não passa de uma falácia; nossos professores das diversas disciplinas não são formados para atuar com conhecimentos de filosofia e não teriam condições de fazê-lo.

A partir do documento da BNCC (Brasil, 2018), são muitas e profundas as transformações a serem (re)pensadas e implementadas nas práticas de ensino e no próprio papel e formação do professor. São mudanças necessárias, visando a reverter o atual cenário em que a Filosofia, seus docentes e suas práticas educativas são penalizados em suas especificidades contributivas, até mesmo para o alcance de objetivos conceituais prescritos para o NEM. A Base Nacional Comum Curricular demanda, no espaço escolar, aulas pautadas em competências e habilidades, por ela indicadas como essenciais para o desenvolvimento dos educandos. Segundo o documento, mais que aprender o conteúdo, o aluno deve desenvolver competências para enfrentar situações vivenciadas no cotidiano, no exercício da cidadania e do mundo do trabalho.

A contextualização dos saberes é também um recurso posto na diretriz como necessário, a ser adotado em salas de aula, tendo em vista que, nesse horizonte, os objetos de conhecimento passam a ser vistos como meios para a transformação da realidade e não um fim em si mesmo. A ideia do professor detentor e transmissor do conhecimento é outro ponto destacado, em relação ao qual ele deve rever suas práticas educativas. A proposta é de que o aluno seja alçado à condição de protagonista do processo e, para isso, o docente deve atuar como mediador entre as competências essenciais, os interesses e necessidades dos educandos, que deixam a posição de expectadores, para colocarem em ação o conhecimento apreendido.

O estabelecimento desses princípios, sob os quais as práticas em salas de aula deverão assentar-se, incide, necessariamente, na formação dos professores e na própria Filosofia. O documento reconhece essa necessidade para a sua implementação. Tanto assim, que em paralelo às proposições estabelecidas na BNCC, o governo homologou a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). A centralidade da Base

Nacional como eixo fundante da proposta de preparação docente, para o atendimento às diferentes etapas e modalidades da escola básica, é outro aspecto no documento que também recebeu contundentes críticas, por conta de seu desenho, que assume uma feição prescritiva e padronizada.

Por ser o Brasil um país federativo e com grande dimensão territorial, a Constituição Federal, em seu Artigo 211 (Brasil, 1988), outorga à União, aos Estados, Distrito Federal e Municípios a organização de seus sistemas de ensino em regime de colaboração. A ANPED (2019), por exemplo, considera que A BNCC ignorou a autonomia de cada ente federado para elaborar suas políticas educacionais locais e, com isso, direcionou-se na contramão de uma política que valorize o caráter contextual, que deve ser considerado nos processos formativos.

O Estado de São Paulo, em concordância com os documentos nacionais, homologou em 2020 o Currículo Paulista, incorporando nele a integralidade da BNCC em relação às competências e aos pilares básicos da educação. Em 2021 iniciou a implementação gradual do novo currículo, instaurando a nova organização do Ensino Médio para todos os estudantes da 1ª. série. Em 2022 foi a vez da 2ª. série e em 2023, da 3ª. série. O Estado foi o primeiro no Brasil a construir o documento, determinado pela lei da Reforma do Ensino Médio. A instituição obrigatória no território nacional assumiu os seus marcos legais em 2025, com a Lei 14.945/2024. A nova diretriz revogou, parcialmente, a Lei 13.415/2017, principalmente no que tange às horas de estudos determinadas para a Formação Geral Básica e os Itinerários Formativos.

1.3. CONSTITUIÇÃO DA FILOSOFIA NA LEGISLAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO

Como disciplina nas escolas paulistas, a Filosofia tem o seu movimento pendular consonante com sua presença ou ausência nos diferentes contextos da história da educação brasileira. O seu vai e vem no currículo estadual, a exemplo do nacional – como ilustrado no tópico introdutório deste capítulo –, resulta do jogo de interesses de políticas públicas e da iniciativa privada sobre a formação e capacitação dos filhos das classes operárias (Saviani, 2013). O quadro a seguir expõe uma síntese dessa realidade, apresentando os principais momentos, específicos, de oscilação da disciplina na matriz curricular paulista.

TABELA 3. PRINCIPAIS MOMENTOS, ESPECÍFICOS, DO ENTRA E SAI DA FILOSOFIA, NA EDUCAÇÃO BÁSICA DO ESTADO DE SÃO PAULO*		
DATAS	LEIS	MODALIDADES DE ATUAÇÃO
1968	RESOLUÇÃO CEE 36	Governo do Estado de São Paulo legalizou a manutenção da Filosofia na Educação Básica como disciplina opcional, presente nessa condição desde a LDB 4.024/1961. Em 1972, em resposta a sua exclusão da matriz curricular pela Lei 5.692/71, ratificou a mesma resolução, mantendo-a como disciplina optativa.
1982	LEI 7.044	A Filosofia ganhou o estatuto de disciplina optativa e as instituições de ensino tiveram garantida a decisão acerca da maneira como ela deveria ser trabalhada. Embora as unidades escolares no País não a tenham introduzido no currículo, no Estado de São Paulo ela foi ensinada nessa condição entre 1985 e 1996 e cada unidade escolar optava por duas disciplinas, entre Filosofia, Psicologia e Sociologia.
2005	SEDUC-SP	A Filosofia torna-se disciplina obrigatória no Ensino Médio, na gestão de Gabriel Chalita, à frente da Secretária da Educação (2002-2006). Denominada de <i>Filosofia: o Ensino de Filosofia na Escola Pública do Estado de São Paulo</i> , a proposta fundamentou-se no <i>Projeto Filosofia e Vida</i> , por meio do qual foi lançado um guia orientador composto com 5 volumes. Na prática, o projeto não recebeu a adesão necessária para garantir a permanência da Filosofia como componente curricular no espaço público das escolas paulistas.
2006	INDICAÇÃO 62	Conselho Estadual de Educação do Estado de São Paulo se posicionou contrário à obrigatoriedade do ensino de Filosofia, mantendo-a na matriz curricular como disciplina não obrigatória. Sua incorporação no Ensino Médio de todas as escolas dessa rede só aconteceu em 2009, após a aprovação do projeto de Lei 11.684, de 02 de junho de 2008.
2008 a 2019	SEDUC-SP	Secretaria da Educação do Estado de São Paulo implantou o <i>Programa São Paulo faz Escola</i> (SPFE), por meio do qual unificou o currículo nas escolas estaduais paulista e notabilizou a ênfase na educação por competências. À Filosofia foi delegada a tarefa de sugerir situações em que temas filosóficos viessem oportunizar o desenvolvimento das habilidades e competências em conformidade com os princípios preconizados pela proposta.
2020	CURRÍCULO PAULISTA	Documento incorporou os marcos legais da BNCC, que fundamentam o Ensino Médio. A Filosofia perdeu o caráter de disciplina, sendo posta como Itinerário Formativo opcional e o seu ensino passou a ser desenvolvido de forma integrada com os Temas Contemporâneos Transversais (TCTs).
2020	SEDUC-SP	O <i>Inova Educação</i> , em parceria com o Instituto Ayrton Senna, foi implantado como primeira medida praticada no contexto da reforma. O programa estabeleceu as bases para que o Novo Ensino Médio (NEM) viesse a ser implementado, progressivamente, na Rede de Ensino Paulista entre 2021 e 2023, com a consecutiva retirada da Filosofia. Três disciplinas técnico-profissionais, denominadas de <i>Eletivas</i> , <i>Projeto de Vida</i> e <i>Tecnologia e Inovação</i> , foram introduzidas.
2022 a 2024	SEDUC-SP	Em 2022 a Filosofia deixou de ser ministrada nas 3as. Séries do ensino regular do nível médio e em 2024 foi suprimida das 2as. Séries. Ela permaneceu presente apenas nas 1as. Séries, com 2 aulas semanais nos períodos diurno e noturno. O seu ensino, porém, foi desenvolvido de forma integrada com a utilização de Temas Contemporâneos Transversais (TCTs).

2024	RESOLUÇÃO SEDUC 84	A Secretaria da Educação do Estado de São Paulo promulgou a Resolução SEDUC 84/2024, estabelecendo para 2025 as normativas vigentes na Lei 14.945/2024, que instituiu a Política Nacional de Ensino Médio, reestruturando essa etapa da educação e revogando parcialmente a Lei 13.415/2017. A Filosofia, no entanto, permaneceu presente apenas na 1ª série do Ensino Médio e o seu ensino instituído como transversal.
<p>*Embora esta Tabela 3 tenha por objetivo destacar os principais momentos, específicos, da luta no Estado de São Paulo pela manutenção da Filosofia na matriz curricular de suas escolas, ela deve ser apreendida em um conjunto com as reivindicações realizadas em âmbito nacional e presentes na Tabela 2, do item 1.1, deste Capítulo I.</p> <p>FONTE: O AUTOR.</p>		

As conquistas da Filosofia, nos momentos em que se fez presente na matriz curricular da rede pública do ensino paulista como obrigatória ou optativa – como registrado na tabela acima –, são representativas de lutas e reivindicações pela sua obrigatoriedade e busca de sua identidade no nível médio. Um desses momentos marcantes, anterior à Lei 11.648, de 2008, que a incluiu no currículo prescrito das escolas brasileiras, está na gestão de Gabriel Chalita, à frente da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEDUC-SP, 2002-2006). Depois do longo período de ausência – uma vez que em 1961, com a Lei 4.024, ela deixou de ser obrigatória e, a partir de 1971, com a Lei 5.692, época do regime militar, ela praticamente desapareceu das escolas –, o então secretário tornou, em 2005, a disciplina obrigatória no Ensino Médio dessa referida rede.

A inclusão ocorreu com base em consulta pública: “optaram pela ampliação, na votação de seis dias pela internet, diretores de 2.772 escolas da rede, que representam 77% do total” (Chalita, 2005). A disciplina abrangeu o primeiro e segundo anos com duas aulas semanais. Para o terceiro ano, as escolas puderam optar por duas aulas de sociologia ou de psicologia e também por uma aula a mais de biologia, física e química, a critério de cada escola. Português, Matemática, História e Geografia tiveram na semana uma aula a mais.

Para comportar as novas disciplinas, a matriz curricular foi aumentada de 25 horas para 30 horas semanais no período matutino. Os professores das novas disciplinas foram incorporados na rede de ensino paulista com base no concurso público realizado em 2004. Segundo Chalita, todos passaram por um processo de capacitação. Apesar de comemorada por professores e diretores, a mudança foi criticada por não se estender ao período noturno e ao ensino fundamental.

No ano seguinte à aprovação, a SEDUC-SP organizou o *Projeto Filosofia e Vida*, por meio do qual lançou um guia orientador composto por 5 volumes. Denominada *Filosofia: o Ensino de Filosofia na Escola Pública do Estado de São Paulo*, a publicação configurou-se

como instrumento ao aprimoramento do trabalho docente nas escolas da rede. O material pedagógico optou pela visão histórica, elegendo-a como princípio orientador de práticas educativas centradas na historicidade da Filosofia, porém concebidas em temas ordenadores das reflexões. Contendo fragmentos do pensamento de alguns filósofos, o material constituiu a leitura, a compreensão e a produção textual, em suas diversas formas, no objeto de ensino e aprendizagem. Segundo o documento, no ato de ler um texto está o ponto de partida para o filosofar, função essa pertinente para o ensino de Filosofia no nível médio:

Para aprender a filosofar é necessário conviver com a leitura da realidade, ou seja, os homens exercem sua capacidade de pensar indagando sobre o mundo que o cerca. Para expressar as diversas visões do mundo há diferentes formas de registro. Para a leitura filosófica a habilidade mais exigida é a leitura do texto escrito. Por isso devemos identificar algumas operações que auxiliam nesse exercício de compreensão e interpretação do texto escrito (São Paulo, 2006, v. 5, p. 5).

Na prática, o projeto não recebeu a adesão necessária para garantir a permanência da Filosofia como componente curricular no espaço público das escolas paulistas. Isso só veio a acontecer pela Resolução 4, de 16 de agosto de 2006, da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CEB/CNE). Essa norma teve como fundamento o Parecer CNE/CEB 38/2006 (Brasil, 2006a), aprovado em 7 de julho de 2006, regulamentando o inciso III, do §1º, do art.36, da LDB 9.394/1996 (Brasil, 1996).

A exemplo do veto ocorrido no governo FHC, à atual LDB, opondo-se à inclusão da Filosofia como disciplina na educação brasileira, dois meses após a Resolução nacional (n.º 4, de 2006) aprovar sua permanência na Educação Básica do País, o Conselho Estadual de Educação do Estado de São Paulo emitiu a Indicação 62, de 2006, se posicionando contrário à obrigatoriedade do seu ensino, como também do de Sociologia, em 2007. A justificativa recorreu a argumentos financeiros, falta de recursos humanos e a uma possível invasão de competência, por parte do Conselho Nacional de Educação, em sua área de atuação.

Em 2008 a Filosofia triunfou, em resposta a uma luta nacional que, no Estado de São Paulo, se intensificou em 1997 com a rejeição na LDB 9.394/1996 à obrigatoriedade da disciplina nas escolas brasileiras. A Lei Federal 11.684/2008 alterou a diretriz nacional, impondo a obrigatoriedade do ensino de Filosofia – e também o de Sociologia – nas três séries do nível médio. Em 2009, os Estados iniciaram o processo de inclusão da disciplina nas escolas do País e o planejamento de seus currículos com propostas para o seu ensino. No Estado de São Paulo foi lançada, ainda em 2008, a *Proposta Curricular para Filosofia no Ensino Médio*.

O documento foi elaborado, tendo como referência a LDB 9.394 (Brasil, 1996), as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM; Brasil, 1998b), os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM; Brasil, 1999a) e as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (OCNEM; Brasil, 2006b). Dessa forma, procurou-se alinhá-lo às normas vigentes no País, incluindo a ênfase nelas presente para a cidadania, o mundo do trabalho e o ensino por competências. Mediante essa realidade, os princípios organizadores da educação de São Paulo foram “a escola que aprende, o currículo como espaço de cultura, as competências como eixo de aprendizagem, a prioridade da competência de leitura e de escrita, a articulação das competências para aprender e a contextualização no mundo do trabalho” (São Paulo, 2008, p. 11).

Para a Filosofia, a proposta paulista procurou problematizar questões básicas de como o professor via sua presença no universo escolar; sobre o papel, ou papéis, que ele poderia e deveria desempenhar; a função do ensino de Filosofia, nos formatos curriculares do período, assentados, especialmente, no desenvolvimento de competências e habilidades. Trouxe à tona preocupações sobre o que e como ensinar e a formação dos professores:

Entretanto, embora ainda sejam poucas as vozes questionadoras da importância do ensino da Filosofia, os profissionais da Educação, em geral, e os da Filosofia, em particular, manifestam preocupação quanto a algumas questões fundamentais: “Como ensinar Filosofia?” ou: “Como formar professores para o ensino de Filosofia no ensino médio?”; “Será que os cursos superiores preparam, adequadamente, esses professores?”; “Qual a qualidade do material didático disponível?”; “Como despertar o interesse dos alunos e incentivá-los a pensar filosoficamente?” [...] (São Paulo, 2008. p. 42).

Embora o projeto tenha se apresentado como avanço, por preencher uma lacuna no ensino de Filosofia no Estado de São Paulo e pelos anos de ausência da disciplina no currículo, isto não significou que ela tenha, de fato, contribuído com a formação emancipatória do aluno (Valverde; Esteves, 2015). A proposta expôs aspectos importantes para a educação, para as práticas educativas docentes e gestão escolar, ao se posicionar como promotora da transição da cultura do ensino, para a aprendizagem. Sob essa concepção, a escola deveria fazer a mudança “coletivamente, tendo à frente seus gestores para capacitar os professores em seu dia-a-dia, a fim de que todos se apropriem dessa mudança de foco.” (São Paulo, 2008, p. 15).

O propósito foi estabelecer as bases para a quebra do paradigma do ensino disciplinar e individual, para o interdisciplinar e coletivo. Para o professor, representou as bases para garantir o processo de aprendizagem do aluno e não mais o de ensino. A pauta do conteúdo teórico, no entanto, não teve o seu propósito alcançado no campo da prática. A exemplo de diretrizes

anteriores, como a LDB 9.394/1996, a *Proposta Curricular para Filosofia no Ensino Médio*, organizada em 2008 pela SEDUC-SP, destacou conceitos fundamentais como autonomia intelectual e pensamento crítico, porém manteve a ênfase na inserção do educando para o mercado de trabalho.

A prioridade para o contexto produtivo se tornou marcante no Programa *São Paulo Faz Escola* (São Paulo, 2019c). O projeto, criado nesse mesmo ano de 2008 pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, com o objetivo de estabelecer procedimentos didático-pedagógicos do funcionamento das escolas e do currículo, expressa essa realidade. Para a sua implementação foram produzidos os *Cadernos do Currículo*, contendo orientações básicas para o trabalho do professor em sala de aula. Os materiais instrucionais foram desdobrados em um caderno de exercício a todos os estudantes e um caderno para o professor, explicitando a questão da qualidade do ensino e das práticas educativas como cerne da proposta curricular paulista (Russo; Carvalho, 2012).

Dividido em quatro situações de aprendizagem, continha número de aulas necessário para trabalhar competências e habilidades, conteúdo, avaliação e procedimento metodológico. Apesar da equipe do projeto ter incluído em um dos Cadernos (Ensino Médio, 3ª série, volume 4) que o seu uso em salas de aula foi um sucesso, não foi essa a leitura dos professores da Rede Estadual Paulista. Leandro Filho, em sua dissertação de mestrado (2015), analisa o papel da disciplina Filosofia na concepção política do currículo *São Paulo Faz Escola*, que se manteve em vigor até 2019.

Ele constatou que o componente se tornou pragmático, por meio de um material que chegou pronto para professores e alunos. O conteúdo foi abordado de modo a não exigir do docente conhecimento aprofundado e tampouco uma formação sólida, bastando apenas dominar algumas habilidades e técnicas para manusear o material. Ao analisar os ideais que o compõem, constata-se “que o programa São Paulo faz Escola atende a preceitos neoliberais, expressos, inclusive, nos posicionamentos de seus mentores” (Leandro Filho, 2015, p. 44).

Russo e Carvalho (2012, p. 283) apontam a “adoção de um currículo fechado e único para toda a rede escolar” e a “utilização de material instrucional concebido e produzido centralizadamente, e consequente uniformização dos conteúdos e procedimentos em todas as escolas da rede, e padronização do trabalho docente” dentre os aspectos polêmicos e reveladores de intencionalidades não explícitas, no discurso presente ao longo do texto da proposta curricular do *São Paulo Faz Escola*. Um discurso cuja subjetividade materializa um currículo que prenuncia a ambiguidade de, ao mesmo tempo, incorporar os saberes filosóficos, opor-se à

Filosofia como componente disciplinar e fundamentar-se em referencial estabelecido nas forças produtivas, sob a ótica do capitalismo neoliberal.

Compreensível se faz que os saberes relacionados ao mundo do trabalho sejam preocupações presentes nas políticas educacionais. As mudanças na base material de produção, na sociedade do século XXI, imprimem ritmo acelerado nas práticas produtivas, sociais e simbólicas. Essas três dimensões articulam entre si e a esfera básica é a que envolve as relações de trabalho, por possibilitar ao ser humano nela extrair sua fonte de sobrevivência (Severino, 2014). Esse vínculo, no entanto, deve perpassar por elas com equilíbrio, para que se cumpram as prescrições do Art. 1º da LDB 9.394/1996, sob as quais a “educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais”.

Na percepção dos referenciais teóricos concebidos nesta pesquisa – Freire, Morin, Severino, Gallo, Cortella e Libâneo –, a mediação entre as três áreas da atividade humana proporcionará uma docência estabelecida em práticas educativas que levam a Filosofia a resgatar o valor do conhecimento, a partir das necessidades dos educandos, nas instâncias da cultura, do lazer, dos saberes gerais para a cidadania e do mundo do trabalho. Uma educação comprometida com a formação do ser humano em sua totalidade (Morin, 2003a) e a *práxis* filosófica concebida para que nem o homem esteja isolado do mundo e nem o mundo isolado do homem (Freire, 1987).

Na contramão desse direcionamento, as demais versões do Currículo Paulista incorporaram os interesses do mundo produtivo como essência de sua proposta. Um processo que em 2016 culminou na Medida Provisória no. 746, dando início à atual Reforma do Ensino Médio, com a aprovação da lei ordinária 13.415/2017 e a um retrocesso similar ao dos anos de 1990 (Duarte; Reis; Correa *et al.*, 2020). A exemplo da LDB 9.394/1996, que tornou os conhecimentos filosóficos legalmente amparados nas propostas curriculares, porém, não incorporando a Filosofia como disciplina no espaço público das escolas, a Lei 13.415/2017 incluiu como obrigatórios os estudos e práticas de Filosofia, mas não a sua permanência como componente na matriz curricular (Brasil, Lei 13.415/2017, Art. 35-A, §2). O atual Currículo Paulista, em vigor desde 2020, seguiu o mesmo preceito.

Em 2024 o governo nacional institui a Lei 14.945, reestruturando essa etapa da educação e revogando, parcialmente, a Lei 13.415/2017. A Secretaria de Educação do Estado de São Paulo seguiu o mesmo caminho, homologando a Resolução SEDUC 84/2024. Ambos os documentos foram implantados em 2025, respondendo a expectativas no que se refere ao

aumento de horas de estudos concedidas à Formação Geral Básica e à redução da jornada dos Itinerários Formativos. À Filosofia foi garantida a sua presença na área de Ciências Humanas, mas não a natureza do seu caráter na matriz curricular, seja como disciplina opcional ou obrigatória; tanto assim que, no nível médio das escolas paulistas, ela continua transitando como componente transversal.

Esse cenário, prescrito em âmbito nacional e estadual, suscita problematizações a respeito dos sentidos e do papel da Filosofia nesse contexto formativo. Questões, estas, que sustentam e conduzem a investigação no próximo capítulo.

CAPÍTULO II

2. OS SENTIDOS E O PAPEL DA FILOSOFIA, ASSUMIDOS NO CURRÍCULO PAULISTA

A exemplo do Capítulo I, esta segunda etapa da pesquisa recorre aos elementos implicados na legislação pertinente, que sustenta os projetos educativos em desenvolvimento nos sistemas de ensino, particularmente aqueles da atual proposta da Rede Estadual Paulista. O objetivo é identificar nela os sentidos e o papel que a Filosofia tem assumido e o lugar que destina à perspectiva dos processos de formação humana. Com base no novo perfil da Educação Básica, explicitado nos documentos oficiais da BNCC e do Currículo Paulista, buscou-se responder a questões fundamentais para o debate educativo e filosófico sistematizado para a disciplina no Ensino Médio: Diante dos rumos que o ensino de Filosofia vem assumindo na escola média pública paulista, o que ela pode fazer? Ela tem desempenhado aí algum papel? Teria ela um papel a desempenhar nesse contexto formativo?

Em seu movimento entremeado por entradas e saídas das escolas da rede pública de ensino do Estado de São Paulo – bem como da Educação Básica nacional -, quando presente no Currículo Paulista como disciplina, ela é projetada com perfil que ofusca atributos que tão bem a caracterizam, como o espanto, a dúvida, a problematização, a reflexão crítica. O documento vigente, homologado em agosto de 2020, incorpora o disposto no Artigo 35, inciso III, da LDB 9.394/1996, sobre o comprometimento do Ensino Médio para com “o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico” (Brasil, 1996).

A práxis no chão da escola, no entanto, espelha outra realidade. A base curricular da disciplina de Filosofia, bem como de todos os demais componentes, está pautada na Pedagogia das Competências, prevendo o desenvolvimento de competências e habilidades a serem desenvolvidas para cada situação de aprendizagem. Uma proposta que tem na BNCC o seu principal eixo propulsor e, consecutivamente, presente na diretriz paulista, por incorporar na íntegra os princípios da Base Comum. O ensino centrado nesse conceito foi influenciado pela reforma na educação nacional nos anos de 1990, justificando a organização de currículos escolares para responderem às demandas dos processos de trabalho no século XXI.

Como citado no capítulo anterior, em 2008 a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo implantou o *Programa São Paulo faz Escola* (SPFE; São Paulo, 2019c), por meio do qual

unificou o currículo nas escolas estaduais e notabilizou a ênfase na educação por competências. O projeto, mantido em ação até 2019, foi responsável pela implantação do Currículo Oficial do Estado de São Paulo, formatado em documentos que constituíram orientações para o trabalho do professor em sala de aula, visando a garantir uma base comum de conhecimento e competências para todos os docentes e discentes. À Filosofia foi delegada a tarefa de sugerir situações em que temas filosóficos viessem oportunizar o desenvolvimento das habilidades e competências, em conformidade com os princípios preconizados pela proposta paulista.

O material de apoio distribuído nas unidades escolares, com o objetivo de concretizar o exposto no SPFE, foi considerado contraditório em algumas de suas concepções, por não apresentar um consenso no material sobre qual abordagem seguir na construção das atividades. Para Lastória e Souza (2019, p. 861), “o material apresenta uma miscelânea de concepções no desenvolvimento das Situações de Aprendizagem, o que contradiz o que está oficializado no Currículo, que afirma ter uma abordagem pela perspectiva histórico-dialética”. Na percepção das autoras (2019, p. 861), esse fato põe em evidência um material produzido, supostamente, por uma equipe, mas que “na verdade abarcou as concepções de diferentes autores com princípios distintos e visões marcadas de Educação. Estas, ora tendem a fazê-la emancipadora, ora como um instrumento de políticas públicas visivelmente neoliberalistas”.

Nesse mesmo ano de 2008, a Lei Federal 11.684, sancionada pelo presidente em exercício José Alencar, alterou a LDB, dando-lhe uma redação que demandava a obrigatoriedade do ensino de Filosofia nas três séries do nível médio, de todas as escolas da Educação Básica do País. Apesar do avanço configurado para a disciplina, na condição de obrigatória, após sua ausência nas escolas brasileiras desde 1971, competências sedimentou o seu ensino, a exemplo do que havia sido estabelecido para todos os demais componentes curriculares. Esse contexto faz emergir uma questão nuclear, que não se condensa, propriamente, nessa abordagem pedagógica – por não ser ela objeto de estudo desta Tese –, mas no caráter que a ela foi dimensionado nos documentos oficiais, como projeto apropriado pelo poder econômico e político, visando a inserir nos sujeitos que frequentam o ensino básico os interesses das classes dominantes.

A dinâmica do preparo do educando para o trabalho manifestou-se na Filosofia enquanto disciplina presente na matriz curricular e na proposta visada para o seu ensino. O SPFE foi configurado na sociedade do século XXI, por ele caracterizada “pelo uso intensivo do conhecimento, seja para trabalhar, conviver ou exercer a cidadania, seja para cuidar do ambiente em que se vive” (São Paulo, 2011, p. 8). O documento apresenta os princípios do currículo orientados “para uma escola capaz de promover as competências indispensáveis ao

enfrentamento dos desafios sociais, culturais e profissionais do mundo contemporâneo” (São Paulo, 2011, p. 7). Na proposta referenciada em competências, as disciplinas devem ser articuladas com o propósito de levar o educando a priorizar o *aprender a fazer* (formar-se para o mundo do trabalho), ao *aprender a conhecer*, *aprender a conviver* e *aprender a ser*.

Estes são os quatro pilares da educação do século XXI, organizados por Jacques Delors (Delors, *in*: Delors; Al-Mufti; Amagi *et al.*, 1998) a pedido da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e publicados em 2010 na obra *Educação, Um Tesouro a Descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI*. Não obstante o compromisso do SPFE para com os “princípios para um currículo comprometido com o seu tempo” (São Paulo, 2011, p. 10), Carvalho (2014) apreende no programa paulista um discurso ideológico ensejado pela UNESCO e escamoteado pela conexão entre os componentes “sociedade do conhecimento, pedagogia das competências e o aprender a aprender”. Segundo ele (2014, p. 117-118):

A articulação desses elementos – sociedade do conhecimento, pedagogia das competências e o aprender a aprender – forma a linha de frente do discurso ideológico desencadeado pela Unesco na década de 1990 e que se transformou na pauta comum de grande parte das propostas de reforma curricular. O elemento basilar que norteia esse processo é o discurso que defende a necessidade de formar um novo trabalhador apto e capaz de responder às novas demandas do mundo do trabalho. Nesse contexto, em que pese toda a reverência feita à cidadania e à formação crítica, o que se objetiva é dar conta das exigências postas pela organização do trabalho.

Para Severino (2009, p. 29, *grifo do autor*), a tarefa pedagógica e o desafio da Filosofia, em sua especificidade curricular, está na “*formação*”, que representa “uma vontade utópica, à qual não cabe jamais renunciar: explicitar pedagogicamente ao adolescente o sentido de sua existência, subsidiando-o na compreensão do lugar que ele ocupa na realidade histórica de seu mundo. *Subsidiar o jovem aprendiz a ler o seu mundo para se ler nele*”. Uma leitura que em Freire (1996, p. 15) tem seu ponto referencial primário nos saberes com os quais os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam à escola:

Por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina, a realidade agressiva em que a violência é a constante e a convivência das pessoas é muito maior com a morte do que com a vida? Por que não estabelecer uma necessária “intimidade” entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos? Por que não discutir as implicações políticas e ideológicas de um tal descaso dos dominantes pelas áreas pobres da cidade?

Ao despertar o educador e a escola para com a importância da criticidade no ato de ensinar e no respeito aos saberes dos educandos, a Filosofia habilita o exercício do pensamento crítico sobre a realidade do existir, visando a uma possível mudança dos paradigmas hegemônicos preestabelecidos. Uma vez que nessa perspectiva ela pode oferecer riscos à autoridade instituída e que se pretende manter, retirá-la do currículo, ou conservá-la como componente transversalizado, é “uma forma de privar o estudante do acesso ao pensamento crítico, à reflexão sobre si mesmo, sobre a sociedade e as diversas relações que nela se estabelecem, bem como vislumbrar uma possível e necessária transformação da sociedade” (Costa, 2014, p. 77).

Na condição de obrigatória, a disciplina perdurou na matriz curricular da Educação Básica nacional, de 2009, até o advento da Reforma do Ensino Médio, baixada pela Medida Provisória 746, de 22 de setembro de 2016. O modelo proposto alterou diversos artigos da LDB e instituiu novas regras, dentre as quais, escolas de Ensino Médio em tempo integral, organização desse nível de ensino em Itinerários Formativos e a exclusão da Filosofia, Sociologia e Educação Física como disciplinas obrigatórias nas escolas brasileiras.

Para dar corpo ao procedimento, foi promulgada a Lei 13.415, de 2017, por meio da qual colocou-se em prática a BNCC. A Base Nacional Comum Curricular endossou a articulação de competências às aprendizagens para o trabalho, à ênfase nas competências socioemocionais e à padronização na formação geral dos educandos e educadores. Na mesma direção pedagógica e ideológica da diretriz nacional, o Estado de São Paulo estruturou as bases do Currículo Paulista, colocando-o em ação em sua versão homologada em agosto de 2020.

2.1. A ESCOLA PAULISTA GESTADA NO NOVO ENSINO MÉDIO

Morin (2003a) alerta para o fato de que não há espaço como a escola em que a fragmentação do conhecimento esteja tão explícita. Com sua estrutura segmentada em disciplinas fechadas em si mesmas e a diversidade dos alunos, o espaço escolar – e em particular a sala de aula – torna-se um fenômeno complexo e objeto de necessária mudança de mentalidades. A reforma do ensino é o primeiro motor que deverá conduzir à reforma do pensamento e esta, por sua vez, deverá levar à reforma do ensino. Esse é um processo necessário, considerando que:

Nossa civilização e, por conseguinte, nosso ensino privilegiaram a separação em detrimento da ligação, e a análise em detrimento da síntese. Ligação e

síntese continuam subdesenvolvidas. E isso, porque a separação e a acumulação sem ligar os conhecimentos são privilegiadas em detrimento da organização que liga os conhecimentos (Morin, 2003a, p. 24).

A crítica do filósofo sobre a escola com conhecimentos fragmentados e as sequelas desse processo sobre o ensino e os sujeitos que nela cogitam, é um fenômeno histórico na educação brasileira. Situando-se na primeira LDB, de 1961 (Lei 4.024) e nos movimentos anteriores à LDB 9.394, de 1996, os documentos oficiais processaram um ensino dual: de saberes, para os filhos das elites e, para a massa operária, de formação de especialistas, capazes de dominar a utilização de maquinarias, ou de dirigir processos de produção (Brasil, 2000).

Na esteira ideológica do saber fazer, com vista ao mundo produtivo, as diretrizes curriculares estabelecidas pela Reforma do Novo Ensino Médio (NEM) têm como eixo orientador não a emancipação do aluno, mas a formação sob a qual as políticas públicas, submetidas aos interesses dos grupos hegemônicos, delegam à educação o papel de preparar cidadãos acríticos, capazes, unicamente, de desempenhar funções de perpetuação e acirramento da lógica do mercado (Duarte; Reis; Correa *et al.*, 2020).

A primeira medida praticada pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, no contexto da reforma, traduz essa realidade. Em parceria com o Instituto Ayrton Senna, implantou em 2020 o *Inova Educação* (São Paulo, 2019b). O programa estabeleceu as bases para que o NEM viesse a ser implementado, progressivamente, na Rede de Ensino Paulista entre 2021 e 2023.

A primeira iniciativa recaiu sobre o currículo, a organização e carga horária dos Ensinos Fundamental e Médio, das escolas públicas estaduais. A grade horária, com aulas de 50 minutos cada, em 2020 passou a ser de 45 minutos nos períodos matutino e vespertino. O aluno passou a ter uma aula a mais por dia: de 5, para 6 aulas nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e de 6, para 7 aulas nos Anos Finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio. O novo modelo não interferiu no período noturno, que continuou ofertando 5 aulas com 45 minutos cada.

A mudança na hora relógio para cada aula permitiu ao *Inova Educação* introduzir três disciplinas técnico-profissionais, denominadas de *Eletivas* (com oferta dos cursos de Educação Financeira, Teatro e Empreendedorismo); *Projeto de Vida* (aulas que orientam o estudante na gestão do próprio tempo, na organização pessoal, no compromisso com a comunidade) e *Tecnologia e Inovação* (mídias digitais, robótica e programação). O discurso oficial celebrou o projeto como inovador, com oferta de uma escola mais conectada ao aluno. A promessa transcrita no documento é de que “o programa traz inovações para as atividades educativas

serem mais alinhadas às vocações, aos desejos e às realidades de cada um” (São Paulo, 2019b, p. 3).

Com a diminuição do tempo de aula e o aumento do número total por período, o programa aumentou a fragmentação do tempo escolar, sem propor ações para que as condições de trabalho pudessem ser realizadas de forma qualitativa. Oficializou a formação dos integrantes das instituições escolares, com o objetivo de que viessem a colocar em prática os ideais propostos pelo projeto, sem se comprometer com medidas de valorização do trabalho docente e de investimento nas escolas (Fulfaro, 2019). Suas metas estão ajustadas às competências para o Século XXI, que estão relacionadas com a inserção mais qualificada do estudante no mercado de trabalho, por meio da utilização de habilidades cognitivas e socioemocionais, que o tornem flexível, adaptável e proativo.

Alinhada às promessas do programa, da oferta de uma educação interfaceada com a inovação, a SEDUC-SP deu início, em 2021, ao processo de implantação da Reforma do Ensino Médio, utilizando-se da sistematização proposta pela BNCC. A Base Nacional está cimentada nos pilares Flexibilização/Diversificação, Articulação Ensino Profissional Técnico (EPT), Educação Integral e Educação em tempo integral (BRASIL, 2018). Essa organização constituiu os currículos em disciplinas fixas e obrigatórias – que fundamentam a parte comum do ensino – e em Itinerários Formativos.

A primeira parte está relacionada com a Formação Geral Básica (FGB), composta pelas áreas de conhecimento de Linguagens e suas Tecnologias; Matemática e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. A segunda, contém matérias optativas, escolhidas pelo aluno em conformidade com a oferta da unidade escolar em que está matriculado e suas aspirações profissionais. Nela, ele cursa uma ou duas áreas de conhecimento para aprofundar seus estudos e, ainda, a formação profissional e tecnológica, para se especializar (São Paulo, 2020; 2023).

Os componentes do programa *Inova Educação* também fazem parte desse percurso formativo. Para concretizar a implementação do currículo, a Secretaria Estadual da Educação de São Paulo, desde a implementação do projeto, vem oferecendo aos professores do Ensino Médio formação continuada. São encontros com docentes da Rede e convidados, realizados no sistema *on-line* e transmitidos pelo Centro de Mídias SP (CMSP), desenvolvido para atividades remotas na Educação Básica do Estado de São Paulo.

A flexibilização curricular caracterizada na proposta paulista, em consonância com a diretriz nacional, tem por justificativa a necessidade de “desenvolver o conjunto de competências e habilidades, propiciando protagonismo ao jovem e maior autonomia e

assertividade nas suas escolhas, por meio do desenvolvimento do projeto de vida em consonância com os princípios da justiça da ética e da cidadania” (São Paulo, 2020. p. 46).

Para dar corpo ao empreendimento, ao longo do mês de junho de 2021 mais de 470.000 alunos matriculados na 1ª série do Ensino Médio, em mais de 3.700 escolas estaduais de São Paulo (São Paulo, 2024b), escolheram os Itinerários Formativos que começaram a cursar no ano seguinte. Dados, na época, oficializados pela SEDUC-SP, mostraram que 53,4% dos alunos optaram pela área de Formação Técnica e Profissional. Outros 41,1% optaram pela área de Linguagens, seguida por Ciências da Natureza (35,2%), Ciências Humanas (26,1%) e Matemática (24,3%). Os motivos para a escolha do Itinerário foram o ingresso no mundo do trabalho (59,8%), estudar as disciplinas que mais gosta (33,2%) e preparar-se para o vestibular (21,8%).

No modelo estruturado para atender às demandas do NEM, o Currículo Paulista compôs a “**formação geral básica** (comum a todos os estudantes), com carga horária máxima de 1.800 horas, e por **itinerários formativos** (parte diversificada e flexível), com carga mínima de 1.200 horas” (São Paulo, 2020, p. 46; *grifo no documento*), totalizando 3.000 horas entre os dois eixos curriculares. Em 16 de novembro de 2023, a Resolução SEDUC 52 (São Paulo, 2023) redimensionou as atividades nas unidades escolares, com um ou dois turnos diurnos, para 3.150 horas, distribuídas em um período de três anos. Do montante total da carga horária, 1.800 horas foram destinadas à FGB e as demais 1.350, aos Itinerários Formativos. Às instituições de ensino que se enquadram nesse contexto, o Artigo 9º dessa resolução, Capítulo II, assegurou ao nível médio as seguintes cargas horárias:

- I - A primeira série do Ensino Médio é constituída de 810 (oitocentos e dez) horas de Formação Geral Básica e 240 (duzentos e quarenta) horas de Itinerários Formativos;
- II- A segunda série do Ensino Médio é constituída de 570 (quinhentos e setenta) horas de Formação Geral Básica e 480 (quatrocentos e oitenta) horas de Itinerários Formativos;
- III- A terceira série do Ensino Médio é constituída de 420 (quatrocentos e vinte) horas de Formação Geral Básica e 630 (seiscentos e trinta) horas de Itinerários Formativos (São Paulo, 2023).

Para o período noturno, a matriz curricular dessa fase de ensino foi composta de uma carga horária com 3.000 horas. Visando a compor o total de horas previsto, foram oferecidas, no contraturno, aulas como expansão, integradas pelos componentes curriculares da Formação Geral Básica e dos Itinerários Formativos. As escolas do Programa Ensino Integral (PEI), com

1 ou 2 turnos de 7 horas, foram organizadas em aulas de 45 minutos, assegurando um total de 3.420 horas, correspondendo a 1.140 horas anuais para cada série.

Ao Ensino Médio nas escolas do PEI, turno único de 9 horas, foram delegadas 1290 horas anuais, para cada série, totalizando 3.870 horas ao ano. As disposições finais do documento, Capítulo IV, Artigo 16, esclarecem que “as matrizes curriculares que integram esta resolução deverão ser adotadas a partir do ano letivo de 2024, em todas as séries dos cursos de Ensino Médio da Rede Estadual de Ensino da Secretaria da Educação de São Paulo” (São Paulo, 2023).

A exemplo da BNCC, que vem gerando repercussões contrárias da sociedade e pressões de associações e entidades brasileiras, por conta do modelo por ela adotado, o Currículo Paulista, em sua versão de 2020, tem sido alvo de duras críticas. O documento não só incorporou as competências e habilidades propostas pela diretriz nacional, como usou do recurso, por ela adotado, em ignorar, em sua versão final, a discussão prévia sobre os componentes curriculares, pensada por profissionais da educação, por entidades acadêmicas e sindicais, por coletivos governamentais e não governamentais. Em ambas as propostas:

Estes aparecem agora diluídos ou transversalizados em quatro grandes áreas: Linguagens e suas Tecnologias; Matemática e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias; Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Não só a Filosofia deixa de ser componente curricular do Ensino Médio, mas também a Sociologia, a História, a Geografia... cabendo apenas à Língua Portuguesa, à Matemática e à Língua Inglesa ocuparem um lugar privilegiado na formação dos/as estudantes (Velasco, *in*: Oliveira; Brito, 2024, p. 15).

Face às críticas à Reforma do Ensino Médio e aos documentos que a legalizam em âmbito nacional e estadual, inúmeros projetos foram encaminhados ao Ministério da Educação e Cultura (MEC), com petições sobre revisão do currículo, nessa fase de ensino, de modo a assegurar uma formação integral, científica, cultural e humanística, composta por uma Base Nacional Comum Curricular, destinada à Formação Geral Básica e por uma Parte Diversificada. Não obstante à suspensão provisória, pelo MEC, à implantação do NEM, mediante a novos ajustes na proposta e encaminhamento ao Congresso, sob uma nova versão da mesma (Almeida; Severino; Dias, 2023), o ano de 2024 configurou-se no Estado de São Paulo como marco da consolidação da Medida Provisória 746/2016, convertida na Lei 13.415/2017 e materializada na BNCC.

No viés estruturado para a Filosofia, vigente na diretriz nacional e incorporado pelo atual Currículo Paulista, o processo iniciado em 2020, para a sua retirada como disciplina da

matriz curricular, das escolas da rede pública de ensino de São Paulo, seguiu o seu curso habitual. A Resolução SEDUC 52, de 16 de novembro de 2023, homologou o estabelecimento da nova matriz curricular, para o nível médio das unidades de ensino paulistas, reafirmando a posição dos conhecimentos filosóficos como transversais e a consecutiva ausência do componente como disciplina (São Paulo, 2023).

Em 2022, a Filosofia deixou as 3as. séries do ensino regular do Ensino Médio e em 2024, o ano letivo iniciou com a sua supressão nas 2as. séries. Ela permaneceu presente apenas nas 1as. séries, com 2 aulas semanais nos períodos diurno e noturno. Na Educação de Jovens e Adultos (EJA), Ensino Médio, mantém 1 aula nos 1º, 2º e 3º. Termos e nenhuma no 4º. Termo. O mesmo ocorreu com a Sociologia, porém permanecendo no ensino regular só das 2as séries, com o mesmo número de aulas determinado para a Filosofia. Na EJA, a disciplina sociológica participa dos 3 primeiros Termos com 1 aula e nenhuma no 4o. Termo (São Paulo, 2023).

Ao longo do processo de implantação gradativa do NEM, nas escolas públicas paulistas do nível médio, os demais componentes curriculares, formados pelas quatro áreas de conhecimento (Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas), tiveram redução no número de aulas semanais, para darem lugar a 14 Itinerários Formativos. Segundo o documento da Resolução SEDUC 52/2023 (São Paulo, 2023):

Artigo 16 - As matrizes curriculares que integram esta resolução deverão ser adotadas a partir do ano letivo de 2024, em todas as séries dos cursos de Ensino Médio da Rede Estadual de Ensino da Secretaria da Educação de São Paulo. [...].

Artigo 17 - No processo de escolha, todas as escolas devem ofertar os 2 (dois) Itinerários Formativos de Áreas de Conhecimento, além do Itinerário Formativo Técnico, se disponível na unidade escolar.

Parágrafo único - Excepcionalmente, não havendo estudantes interessados em uma das opções dos itinerários formativos que viabilize a abertura de duas turmas de Itinerário Formativo, a escola poderá ofertar apenas um dos itinerários, considerando os interesses dos estudantes, suas possibilidades estruturais e de recursos.

Os Itinerários Formativos no modelo educacional paulista foram divididos nas categorias **Global** e **Aprofundamento** (*Grifo meu*). A primeira, é constituída por Educação Financeira; Inglês; Tecnologia e Robótica; Projeto de Vida; Redação e Leitura; Aceleração para Vestibular. No âmbito do Aprofundamento, os componentes são formados por Tecnologia e Robótica; Empreendedorismo; Biotecnologia; Química Aplicada; Arte e Mídias Digitais; Liderança; Oratória; Geopolítica; Filosofia e Sociedade Moderna. Tecnologia e Robótica está

presente na categoria Global de todas as áreas de conhecimento e em Aprofundamento; está também integrada com as Áreas de Matemática e Ciências da Natureza (São Paulo, 2023).

Findo o ano de 2024 com a concretização do NEM nas três séries do Ensino Médio, da Rede de Ensino do Estado de São Paulo, as escolas paulistas iniciaram 2025 com novo arranjo curricular. Após tramitação no Congresso Nacional, para ajustes na proposta da Reforma do Ensino Médio, o governo federal sancionou, em julho de 2024, a Lei 14.945 (Brasil, 2024c), reestruturando essa fase de ensino. A norma revogou parcialmente a Lei 13.415/2017, que dispõe sobre a Reforma, determinando que o novo modelo deve ser implementado em 2025 nos sistemas de ensino do País, iniciando com os alunos da 1ª. série. Em 2026, as regras começarão a valer para a 2ª. série e, em 2027, para a 3ª. série.

Dentre as novidades está a retomada da carga horária da Formação Geral Básica para 2.400 horas e dos Itinerários Formativos para 600 horas. O modelo anterior, amparado na Lei 13.415/2017, destinava, respectivamente, 1.800 e 1.200 horas. Vale lembrar que no Estado de São Paulo esta disposição não foi preservada. Com suas jogadas políticas e submissão da educação paulista ao capitalismo neoliberal, a Resolução SEDUC 52 (São Paulo, 2023) configurou em 2024 uma matriz curricular personalizada. A medida ampliou as atividades nas unidades escolares, com um ou dois turnos diurnos, para 3.150 horas: 1.800 horas destinadas à FGB e 1.350 horas, aos Itinerários Formativos. A matriz curricular do nível médio para o período noturno manteve a carga horária com 3.000 horas.

Em resposta ao decreto prescrito na recém-reestruturada Política Nacional de Ensino Médio, a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo instituiu, em outubro de 2024, a Resolução SEDUC 84 (São Paulo, 2024d), por meio da qual estabeleceu para 2025 as normativas vigentes na Lei 14.945/2024. Seguindo a lei federal, retomou a FGB com carga horária de 2.400 horas e os Itinerários Formativos com 600 horas. Para que o novo modelo viesse a ser implantado, o rearranjo recaiu sobre o currículo, a organização e carga horária do ensino paulista.

As matrizes curriculares da etapa do nível médio de tempo parcial diurno, tempo integral de 7 horas e tempo integral de 9 horas foram organizadas em aulas de 50 minutos. As unidades escolares com um ou dois turnos diurnos passaram a ofertar 30 aulas semanais, com 6 aulas diárias. No modelo anterior do Novo Ensino Médio, eram 35 aulas semanais, sendo 7 aulas ao dia, com 45 minutos cada. O turno ensino noturno, tempo parcial, preservou a organização em 5 aulas de 45 minutos cada.

Para compensar a redução de horas concedidas aos Itinerários Formativos, a SEDUC-SP migrou os componentes de Educação Financeira e Redação e Leitura, a eles pertencentes,

para a Formação Geral Básica, em suas áreas de conhecimento constituídas por Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

Para a Filosofia, a Resolução SEDUC 84 (São Paulo, 2024d) mantém a natureza instaurada na Reforma do Ensino Médio, pela Lei 13.415/2017. Ela continua sendo ministrada com 2 aulas semanais apenas na 1ª. série e o seu ensino é desenvolvido de forma integrada com a utilização dos Temas Contemporâneos Transversais (TCTs). Tal como na Lei 14.945/2024, a resolução paulista preserva a sua presença na área de Ciências Humanas, mas não a natureza do seu caráter na matriz curricular, seja como disciplina opcional ou obrigatória.

2.2. A FILOSOFIA E O SEU ENSINO NO IDEÁRIO DA PROPOSTA PAULISTA

A Filosofia, presente nos documentos oficiais da educação de São Paulo, é fruto de um projeto político, que absorve uma concepção pautada nos interesses de organismos internacionais e nos textos produzidos por fundações empresariais. Seu braço propulsor tem na *Conferência Mundial sobre Educação para Todos*, realizada em março de 1990 em Jomtien, Tailândia, importante momento para a articulação e posterior disseminação dos ideais propostos pelos grupos denominados por Freire (1987) de opressores.

O evento foi financiado pela UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), pela UNICEF (Organização das Nações Unidas para a Infância), pelo PNUD (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento) e pelo Banco Mundial. Além dos governos, participaram também agências internacionais, Ongs, associações profissionais e importantes personalidades na área da educação (Libâneo, 2016).

Resultante da Conferência, com o objetivo de combater o crescimento do analfabetismo e favorecer a proposta de revitalizar as ações dos governos, no sentido de viabilizar e garantir a educação para todos, em 1998 a UNESCO promoveu a *Declaração Mundial de Educação para Todos*. Nesse encontro foram apresentados os quatro pilares da educação do século XXI, organizados por Delors (1998) e as ideias propostas por Edgar Morin, que culminaram na publicação de *Os Sete saberes necessários à educação do futuro* (2000).

Considerados um marco das recomendações dos organismos multilaterais, para as políticas educacionais em todo o planeta, ambos os eventos buscaram formular o papel da educação como um dos mecanismos de transformação social, visando a preparar os países para enfrentar a concorrência de uma nova ordem econômica globalizada. A lógica do mercado, no entanto, sobrepôs a lógica do direito. No Brasil, o ideal da educação para todos foi ofuscado por acordos, inseridos no contexto da globalização, que experimentaram a participação máxima

do capital e mínima de Estado, configurando uma escola e conhecimento escolar focados nas necessidades básicas de aprendizagem. Segundo Libâneo (2016, p. 43):

No campo da educação, internacionalização significa a modelação dos sistemas e instituições educacionais conforme expectativas supranacionais definidas pelos organismos internacionais ligados às grandes potências econômicas mundiais, com base em uma agenda globalmente estruturada para a educação, as quais se reproduzem em documentos de políticas educacionais nacionais como diretrizes, programas, projetos de lei, etc.

Em tempos de reorganização curricular, uma conjuntura, processada com o caráter pragmático, configura disciplinas como a Filosofia de modo a perderem sua merecida importância. Como está posto em âmbito nacional, pela BNCC e no Estado de São Paulo, pelo Currículo Paulista, a ela foi projetada a condição de se sustentar na matriz curricular com atuação transversal. Sobre essa realidade, Dias (*in*: Oliveira; Britto, 2024, p. 131) afirma:

Quanto à situação da presença da Filosofia, em tempos de reorganização curricular, podemos dizer que é sempre muito complicada, pois o seu estudo não é visto como fundamental para formação dos discentes, pelos burocratas da educação e, logo são pensadas formas sutis de “apagá-la” dos currículos, diminuindo sua carga horária, ou então, criando-se subterfúgios para dizer, que embora ela não esteja entre os componentes curriculares, ela se faz presente de outras formas, como por exemplo, interdisciplinarmente, ou sob o formato de outros arranjos, respaldados pela própria legislação para justificar sua inclusão nos currículos, muito embora, ela não esteja presente de fato.

Especificamente na BNCC, a Filosofia está situada em uma posição que visibiliza categorias conceituais que lhe são “tributárias da noção de *philia*, amizade, cooperação, de um conhecimento de si mesmo e do Outro com vistas a um saber agir conjunto e ético” (Brasil, 2018, p. 547). Os saberes que lhe são peculiares – “pensamento conceitual, caráter dialógico, crítica radical e transversalidade” (Gallo, 2006, p. 23) –, todavia, recebem um rearranjo que os envereda a conhecimentos próprios das Ciências Humanas, presentes em todos os componentes que integram essa área (Filosofia, Geografia, História e Sociologia). Segundo a diretriz, são “noções de temporalidade, espacialidade e diversidade [...]; conhecimentos sobre os modos de organizar a sociedade e sobre as relações de produção, trabalho e de poder, sem deixar de lado o processo de transformação de cada indivíduo, da escola, da comunidade e do mundo” (Brasil, 2018, p. 547).

Com o propósito de que o Currículo Paulista esteja alinhado e organizado à altura dos compromissos assumidos pela BNCC, para com a Educação Básica, o documento estadual

credita à Filosofia “habilidades dentro de seis grupos de competências específicas na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. A ampliação e o aprofundamento das aprendizagens requeridas nesta etapa escolar fazem com que a articulação dos saberes filosóficos seja cada vez mais recorrentes” (São Paulo, 2020, p. 169). São competências relacionadas às categorias Tempo e espaço; Território e fronteira; Indivíduo, natureza, sociedade, cultura e ética; Política e trabalho. São comuns a todos os componentes da área de humanas e se interagem com as demais áreas do conhecimento, em uma perspectiva transversal.

O caráter tangencial, delegado à Filosofia pela proposta curricular paulista, situa tais competências, habilidades e categorias aos chamados *Temas Contemporâneos Transversais* (TCTs), densamente difundidos na BNCC:

Os Temas Contemporâneos Transversais (TCTs) buscam uma contextualização do que é ensinado, trazendo temas que sejam de interesse dos estudantes e de relevância para seu desenvolvimento como cidadão. O grande objetivo é que o estudante não termine sua educação formal tendo visto apenas conteúdos abstratos e descontextualizados, mas que também reconheça e aprenda sobre os temas que são relevantes para sua atuação na sociedade. Assim, espera-se que os TCTs permitam ao aluno entender melhor: como utilizar seu dinheiro, como cuidar de sua saúde, como usar as novas tecnologias digitais, como cuidar do planeta em que vive, como entender e respeitar aqueles que são diferentes e quais são seus direitos e deveres, assuntos que conferem aos TCTs o atributo da contemporaneidade (Brasil, 2019a, p. 7).

Pautando-se no fenômeno empírico da prática social, como recurso para justificar a relevância do ensino e aprendizagem da Filosofia, na perspectiva da transversalidade, o documento “Temas contemporâneos transversais na BNCC” teoriza concepções acerca desse procedimento, que escamoteiam os malefícios da proposta, para com os fundamentos filosóficos:

Já o transversal pode ser definido como aquilo que atravessa. Portanto, TCTs, no contexto educacional, são aqueles assuntos que não pertencem a uma área do conhecimento em particular, mas que atravessam todas elas, pois delas fazem parte e a trazem para a realidade do estudante. Na escola, são os temas que atendem às demandas da sociedade contemporânea, ou seja, aqueles que são intensamente vividos pelas comunidades, pelas famílias, pelos estudantes e pelos educadores no dia a dia, que influenciam e são influenciados pelo processo educacional (Brasil, 2019a, p. 7).

Para sustentar a projeção dos TCTs, a Base Nacional e o Currículo Paulista diluíram os conhecimentos em habilidades e competências e organizaram os currículos por áreas e não por

disciplinas, promovendo “uma falsa interdisciplinaridade [...]”. O resultado desta diluição é uma imensa perda do potencial instigador da filosofia em sala de aula, atuando diretamente na formação dos jovens” (Gallo, *in*: Oliveira; Britto, 2024, p. 84).

Nessa condição, o Art. 35-A, §2º, da Lei no. 13.415/2017, garantiu à BNCC incluir a obrigatoriedade dos conhecimentos filosóficos para a formação dos discentes do Ensino Médio. As condições para a presença da Filosofia, no entanto, não foram definidas “em termos de disciplina, mas sim como “estudo e prática” obrigatória, ganhando, assim, a Filosofia um novo *status*” (Dias, *in*: Oliveira; Britto, 2024, p. 133). Por sua vez, “é importante salientar que essa obrigatoriedade não é clara na lei, pois não há indicação de carga horária mínima obrigatória, nem tampouco de séries em que se fará presente nos currículos do Ensino Médio” (Dias, *in*: Oliveira; Britto, 2024, p. 133).

A questão que se coloca em pauta, diante do arranjo curricular no NEM, não recai na análise sobre os condicionadores nucleares para que a Filosofia possa vir a atuar de forma significativa na formação humana, em uma perspectiva transversal; mas no desposso de seus saberes específicos, com a perda de sua posição como disciplina, na matriz curricular da Educação Básica brasileira.

Os conhecimentos filosóficos estão presentes em todas as áreas e processos formativos, que deles queiram fazer uso. Esta é uma concepção unânime; fato é que, nas atuais diretrizes, eles estão situados como obrigatórios. No que concerne à formação, eles têm no nível médio um papel e uma responsabilidade análogos aos de todas as outras disciplinas e dependem, tanto quanto as demais, do contexto cultural da escola e da sociedade (Severino, *in*: Trentin; Goto, 2009).

No processo de produção e construção do conhecimento é que a educação se faz fecunda, vindo a consolidar currículos e práticas educativas que façam da Filosofia e demais componentes, possibilidades para a transformação de uma sociedade de subalternos, para uma sociedade de sujeitos históricos, participantes. Partindo desse pressuposto, faz-se necessário que ao estudante do Ensino Médio seja ofertada uma formação filosófica, para que ele venha apreender o significado de sua existência histórica e a realidade concreta dos fatos que o circundam.

Com o pensar sobre um currículo que venha criar oportunidades para que o aluno, dessa fase de ensino, possa desenvolver-se intelectualmente e posicionar-se, com autonomia, como cidadão, Severino (*in*: Trentin; Goto, 2009, p. 20) faz uma ressalva:

Bem entendido, a formação do jovem não é exclusividade da Filosofia. As perspectivas de todas as ciências humanas são igualmente importantes, mas não cabe a elas responder por todas as exigências de se lidar com o conhecimento na formação humana. Por isso, a ideia de que a formação filosófica se dará na transversalidade é mais um equívoco das apressadas mudanças setoriais que se vêm fazendo na educação em nosso país.

Gallo (2006) corrobora a assertiva de Severino (*in*: Trentin; Goto, 2009) sobre a estrutura curricular concebida na Filosofia, em uma perspectiva transversal. Para ele, a transversalidade é uma característica intrínseca da Filosofia, significando que ela não se fecha em si mesma, mas abre-se em busca da relação com a demais áreas de conhecimento. Porém, toma o partido “de que ela não pode ser transversalizada nos currículos da educação básica, sob pena de perder sua especificidade e desaparecer de fato” (Gallo, 2006, p. 17).

O seu ensino possui uma trajetória que data na Grécia Antiga, no início do século VI a.C., com Tales de Mileto sendo reconhecido como o primeiro filósofo e Pitágoras, o cunhador do termo "Filosofia", uma junção das palavras "*philos*" (amor) e "*sophia*" (conhecimento), que significa "amor ao conhecimento" (Aranha; Martins, 2005). Portanto, “um tipo de saber que possui uma história de mais de dois mil e quinhentos anos e que continua vivo e ativo. Seu ensino precisa, pois, estar atento a esta vitalidade e a esta história” (Gallo, 2006, p. 18).

Na política educacional brasileira, legalmente parametrizada na LDB 9.394/1996, a transversalidade é um dos apelos que se coloca para a Filosofia. Para Gallo (2006, p. 31), o discurso oficial é o de que, dado a sua importância tamanha, “ela não pode ser apenas mais uma disciplina, não pode ficar confinada a um espaço disciplinar no currículo, mas deve atravessar todas as disciplinas, deve ser um “tema transversal”, tornando-se presente em todos os momentos”. Para o filósofo, contudo, esta é uma ideia completamente equivocada:

No contexto de um currículo disciplinar, a filosofia não pode aparecer apenas “transversalizada”; sem a demarcação daquilo que lhe é específico, não há transversalidade possível; sem a singularidade, perde-se a própria multiplicidade. Isso em termos conceituais. Em termos práticos, sabemos que dizer que a filosofia transversalizada estaria presente em todos os momentos do currículo não passa de uma falácia; nossos professores das diversas disciplinas não são formados para atuar com conhecimentos de filosofia e não teriam condições de fazê-lo. Portanto, num currículo disciplinar como segue sendo o nosso, é importante que haja uma disciplina de Filosofia, sob pena de sua contribuição não sair do discurso dos documentos de política educacional. Eis algo de que não podemos abrir mão (Gallo, 2006, p. 31).

Frente aos sentidos e papel que a Filosofia tem assumido nos documentos curriculares e ao lugar a que se destina na perspectiva dos processos de formação humana, questões

fundamentais para o debate educativo e filosófico, sistematizado para a disciplina no Ensino Médio, são colocadas em pauta: *Diante dos rumos que o ensino de Filosofia vem assumindo na escola média pública paulista, o que ela pode fazer? Ela tem desempenhado aí algum papel? Teria ela um papel a desempenhar nesse contexto formativo?*

Para Velasco (*in*: Oliveira; Britto, 2024, p. 15, *grifo da autora*):

A despeito das críticas à Lei 13.415 e à BNCC, desde que se avizinhou esse cenário, coube à área de Filosofia perguntar: o que pode a Filosofia no contexto do Novo Ensino Médio? A partir da letra do documento, responderíamos que a Filosofia pode *muita coisa*, visto que tem potencial para oferecer contribuições formativas tanto às competências gerais quanto às competências específicas determinadas na Base.

A Associação Nacional de Pós-Graduação em Filosofia (ANPOF), que figura dentre as entidades que teceram críticas e pressões à Reforma do Ensino Médio, desde a promulgação da Lei 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, reconhece a condição da Filosofia em dar visibilidade a elementos filosóficos, em sua atuação como componente transversal. Uma análise à luz dessa perspectiva foi realizada por uma comissão da Associação, integrada ao *GT Filosofar e Ensinar a Filosofar* e publicada sob o título “Sem Filosofia não tem base”. O documento pondera que:

Se num primeiro momento a terceira versão da BNCC causou perplexidade e desencanto por se perceber a diluição da Filosofia na área das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e a perda de sua especificidade, um olhar crítico lançado aos documentos mostra que é possível e necessário dar visibilidade aos elementos de Filosofia que ali permaneceram. Dito de outro modo, percebeu-se que era possível encontrar os conteúdos (conceitos, ideias, problemas) filosóficos no emaranhado de competências gerais e competências da área (ANPOF, 2021).

O texto reconhece que, dentre outras mudanças, a BNCC e a Reforma enfraqueceram a presença da Filosofia como disciplina escolar. No entanto, entende que:

Diante de sua implementação, era necessário um olhar crítico, com objetivo de pensar modos de operar nas escolas desde a BNCC e, especialmente, reconhecer no conjunto das referidas competências e habilidades os conteúdos, temas, conceitos, problemas próprios da disciplina, familiares a professores e professoras. É preciso considerar que não seria possível o desenvolvimento das competências gerais e certas competências específicas da BNCC sem a Filosofia (ANPOF, 2021).

Apesar do movimento da Associação sobre um outro pensamento, que se desloca para a busca de possibilidades e de possíveis proposições, a serem endereçadas aos professores que

ensinam Filosofia no dia a dia das escolas brasileiras, sob a regência da BNCC e, em nível de São Paulo, do Currículo Paulista, a condição transversal a ela oferecida não é apenas equivocada, mas paradoxal. Em um currículo que tem na formação integral do adolescente um dos pilares que fundamentam as práticas formativas, necessário se faz um plano curricular que integralize plenamente o aprendizado e o desenvolvimento humano e não se atenha à extensão horária como colocação de maior urgência.

Como abordado neste capítulo, o *Projeto Inova Educação* estabeleceu no Estado de São Paulo mudanças no currículo, na organização e carga horária do Ensino Fundamental e Médio. Fragmentou-se o ensino com a diminuição do tempo por aula e o aumento do seu número, que passou a ser, nos períodos matutino e vespertino, de 7 aulas de 45 minutos, ao invés de 6, de 50 minutos cada (Fulfaro, 2019). No plano curricular, a diretriz paulista “manteve a atividade, na vertente do *fazer*, abandonando o conhecimento e o pensamento. Aliás, são abandonadas tanto a transmissão do conhecimento (o ensino) quanto a construção do próprio conhecimento [...], em favor do “aprender a aprender” habilidades e competências” (Souza, 2023, p. 9, *grifo do autor*).

No plano organizacional, habilidades foram vinculadas a competências específicas, com o objetivo de “definir claramente as aprendizagens essenciais a serem garantidas a todos os estudantes” (São Paulo, 2020, p. 48). Assim, as “aprendizagens fundamentais” parecem atender às necessidades do mercado, não de profissionais qualificados, capazes de dominar os processos científicos e de produção, mas de uma força de trabalho submissa, sem capacidade real de criar e reorientar o curso dos eventos [...]” (Souza, 2023, p. 7).

Observa-se na proposta da BNCC e, consecutivamente, na paulista, por incorporar na íntegra os fundamentos da Base Nacional, princípios educativos gerais que foram adotados em documentos curriculares orientadores desde os PCN e reafirmados nas Diretrizes Curriculares Nacionais (Brasil, 2010). São princípios que constituem o seu arcabouço propositivo nos campos da ética, política, estética, igualdade, diversidade, equidade e formação integral (Bittencourt, 2019). Depreende-se também da diretriz nacional a ausência de referência em relação a “conteúdos científicos, artísticos e filosóficos, e a ênfase em métodos, procedimentos, competências e habilidades voltados para a adaptação do indivíduo aos interesses do grande capital, expressando a hegemonia da classe empresarial no processo de elaboração do documento” (Marsiglia *et al*, 2017, p. 109).

Esse cenário conduz à reflexão, pertinente à Filosofia, sobre a compreensão do sentido da formação integral do adolescente, presente nos documentos orientadores da Educação Básica nacional e paulista e de como sua implementação viabiliza os projetos educativos. Esse é um

posicionamento que na BNCC ganha relevância na parte da Formação Geral Básica, como nos referenciais curriculares para a elaboração de Itinerários Formativos. De acordo com a Base Nacional, o parâmetro integrador de ambos os eixos está na organização curricular por competências, que oferece referências “para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais” por ela definidas (Brasil, 2018, p. 13).

Em seu texto introdutório, o documento afirma o compromisso com a educação integral:

A BNCC afirma, de maneira explícita, o seu compromisso com a educação integral. Reconhece, assim, que a Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva. Significa, ainda, assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto – considerando-os como sujeitos de aprendizagem – e promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades (Brasil, 2018, p. 14).

A Rede de Ensino do Estado de São Paulo endossa essa concepção, vigente no Currículo Paulista, homologado em agosto de 2020 para o Ensino Médio:

O Currículo Paulista considera a Educação Integral como a base da formação do estudante no Estado, independentemente da rede de ensino que frequenta e da jornada que cumpre. Dessa maneira, afirma o compromisso com o desenvolvimento do estudante em suas dimensões intelectual, física, socioemocional e cultural, elencando as competências e as habilidades essenciais para sua atuação na sociedade contemporânea e seus cenários complexos, multifacetados e incertos (São Paulo, 2020, p. 21).

Em ambos os documentos a formação integral é concebida como orientadora do princípio educativo, estabelecendo que os processos formativos devem trabalhar, da Educação Infantil ao Ensino Médio, o desenvolvimento do aluno nas dimensões intelectual, física, afetiva, social e cultural. Ambos os documentos também têm sido vistos como momentos para a realização do empreendimento de integralidade educacional, polarizando o debate sobre como ela se dá no ambiente, dentro e fora do espaço escolar.

Como concebidos, os princípios educativos propostos conduzem à expectativa de um diálogo contra hegemônico, à educação nomeada por Freire (1996) como bancária e à fragmentação dos saberes, antagônica ao pensamento complexo, presente em Morin (2003a). A BNCC e o Currículo Paulista estabelecem essa compreensão, ao indicarem como características da educação integral conceitos como o respeito às diferenças e à diversidade, o

aluno como sujeito da aprendizagem, valorização do cognitivo e afetivo, a complexidade do desenvolvimento, a adaptação ao mundo moderno.

Estas representações presentes nessas diretrizes, em uma leitura menos crítica, as reportam a promotoras de práticas educativo-filosóficas que consideram as diferentes realidades dos estudantes, respeitando suas características pessoais, culturais, socioeconômicas e territoriais. Uma abordagem em que a diversidade e a qualidade na educação sejam acessíveis a todos. Mas embora afirmem o compromisso com a educação integral, acatando todas as orientações dos documentos curriculares vigentes, contradições são identificadas na BNCC e na proposta paulista. Na percepção de Bittencourt (2019, p. 1774):

Temos um desenho curricular marcado por listagens de objetivos de aprendizagem (as denominadas habilidades) diversificados, bastante delimitados dentro de cada área de conhecimento, de natureza estritamente disciplinar. Portanto, sem eixos claros de integração (que poderiam ser, como no caso dos programas governamentais direcionados para a educação integral, os macrocampos), podemos presumir que, com a adoção da BNCC, a formação dos estudantes continuará bastante fragmentada, centrada ora na busca pela aquisição de um conhecimento, ora no desenvolvimento de uma atitude ou no desempenho de uma habilidade.

Poder-se-ia recorrer ao argumento de que, em se tratando da BNCC, tem-se um documento que pretende definir a parte diversificada do currículo, a ser complementada com as necessidades de cada rede de ensino. A retirada da Filosofia, como disciplina da matriz curricular e a adequação do NEM, no Currículo Paulista, são fatores que contradizem a proposta dos documentos, na busca pelo desenvolvimento humano integral, seja na perspectiva da aquisição de competências, visando ao compromisso com a integração do currículo comum com os Itinerários Formativos, quanto à questão da ampliação dos saberes.

O Projeto de vida – fundado em 2020 na rede pública de ensino paulista pelo Projeto Inova Educação e hoje um dos carro-chefe dos Itinerários Formativos – é exemplo da contradição de um projeto planejado, com foco na integralidade da formação. O empreendimento é apresentado como o “eixo central em torno do qual a escola pode organizar suas práticas” (São Paulo, 2020, p. 33), visando a oferecer ao estudante paulista formação integral e sua estratégia alinha-se a esta proposta, como um dos princípios orientadores do Ensino Médio.

A noção de educação integral presente no documento, no entanto, não é concebida na perspectiva da formação do ser humano pleno, que depende da inserção na herança social acumulada, do estreito contato com a riqueza material e intelectual humana e da cultura. Para

Souza (2023, p. 11, *grifo da autora*), “a noção de educação integral no *Currículo Paulista* exclui o conhecimento e a reflexão, e imprime a todas as dimensões do indivíduo um único mecanismo de adaptação baseado na autoaprendizagem de habilidades e competências”.

Em um currículo que se pretende comprometido com a formação integral, o cultivo da Filosofia é determinante, para que aconteça a educação verdadeiramente formativa, na perspectiva dos processos humanos e não no sentido de imposição do indivíduo a um padrão de atividade, que opera segundo a racionalidade neoliberal. Entendida como uma disciplina teórica e prática, ela sempre será uma ferramenta adequada para estudar, entender e aplicar tudo o que se refere ao ser humano (Gallo, 2006). O seu ensino, como espaço filosófico, é uma área de pesquisa e produção intelectual que leva a pensar sobre si própria, seus pressupostos, valores e sentidos.

As ciências, como conhecimento objetivo do mundo físico e social, fornecem referências empíricas, elimina dúvidas, ignorâncias e erros. O conhecimento científico, no entanto, não expressa uma razão para as escolhas existenciais. Faz-se necessário ao ser humano recorrer à modalidade do conhecimento filosófico, visando a desenvolver uma visão mais abrangente do sentido das coisas e da vida, “que nos permite buscar, com a devida distância crítica, a significação de nossa existência, e o lugar de cada coisa nela. É o que comumente expressamos ao nos referir ao “pensar”, ao refletir, ao argumentar, ao demonstrar, usando dos recursos naturais, comuns, da nossa subjetividade” (Severino, *in*: Kohan, 2002, p. 183-194).

Muitos são os desafios enfrentados em relação às mediações educativas para a iniciação à reflexão filosófica. Sabe-se que a Filosofia atua como gestora da interdisciplinaridade, complementando e articulando as contribuições formativas de todas as demais disciplinas e de todas as demais práticas educativas. Com essa perspectiva, cabe a ela assegurar uma visão integrada de todos os aspectos da existência histórica real dos educandos, levando-os a perceber o mundo de sua contemporaneidade.

Como atividade conceitual crítica, a Filosofia possibilita melhor compreender o mundo e entender o próprio sentido da existência humana, “condição que se constitui através de suas mediações históricas, através do trabalho, através da participação social e através do desenvolvimento cultural das pessoas” (Severino, *in*: Trentin; Goto, 2009, p. 17).

Em resposta à historicidade do existir, a educação é mediadora do processo de formação, diante de uma realidade que não nos apresenta pronta, mas em construção. Permeando o contínuo *devir*, Severino (*in*: Trentin; Goto, 2009, p. 18) ressalva sobre a necessidade de superar a visão idealizada do poder e do papel da Filosofia, da educação e da escola:

Não cabe à educação escolar resolver todos os problemas da sociedade brasileira, nem mesmo o da formação das pessoas. O que ela pode efetivamente fazer é contribuir, fazer um esforço para investir o máximo possível para essa formação, sem ter de responder por sua integralidade. E no âmbito da escola não cabe a uma única disciplina o encargo da formação integral dos educandos: Nenhuma disciplina pode fazer isso sozinha, o investimento formativo é responsabilidade de todas as disciplinas, do currículo em seu sentido mais amplo, do contexto e das pessoas envolvidas.

Retirar da Filosofia a responsabilidade salvacionista pela formação integral dos educandos, não significa que ela não tenha com eles comprometimento e possibilidade de contribuir com o horizonte de seus conhecimentos. Saberes filosóficos são necessários em todos os níveis de ensino e a educação tem na Filosofia subsídios para clarear significações e ressignificações sobre indagações, como a formação integral do jovem e a justificativa de sua presença no cenário para ela nomeado, como componente despojado do caráter disciplinar, para transitar de modo transversal pelas áreas de conhecimento.

2.2.1. Transversalidade na Filosofia, sob o conceito do Currículo Paulista

A noção de transversalidade ganha significado expressivo nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que se utilizaram desse recurso didático-pedagógico como uma das formas da escola e professores aproximarem sua proposta de ensino e aprendizagem a uma metodologia que tenha como referência situações e práticas sociais vivenciadas dentro e fora da escola, seja no âmbito local e regional, quanto no global. O conjunto de Temas Transversais proposto nos documentos privilegiou a integração de seis áreas, compostas pela “Ética, Meio Ambiente, Pluralidade Cultural, Saúde, Orientação Sexual, Trabalho e Consumo” (Brasil, 1998c, p. 25).

Os temas escolhidos fundamentaram-se na construção da cidadania e na democracia como fontes referenciais, por envolverem questões de múltiplos aspectos, diferentes dimensões da vida social e consideradas de urgência e orientadas pelos processos vividos pela sociedade, pelas comunidades, pelas famílias, pelos alunos e educadores em seu cotidiano. O corpo técnico responsável pelos Temas Transversais justificou a escolha com base em quatro critérios: urgência social; abrangência nacional; possibilidade de ensino e aprendizagem; favorecimento à compreensão da realidade e à participação social. “São questões urgentes que interrogam sobre a vida humana, sobre a realidade que está sendo construída e que demandam transformações macrossociais e também de atitudes pessoais, exigindo, portanto, ensino e aprendizagem de conteúdos relativos a essas duas dimensões” (Brasil, 1998c, p. 26).

Apesar de questionamentos sobre o rompimento da proposta dos PCN para com a construção de uma cidadania democrática, pelo fato da escolha dos temas não ter passado por consulta popular, a justificativa da temática como de importância coletiva e a transversalidade foram recebidas positivamente no ambiente escolar. Um dos fatores deve-se aos objetivos e conteúdo dos temas terem sido incorporados nas áreas já existentes e no trabalho educativo da escola, sem a pretensão de criar novos nichos de conhecimento ou retirar disciplinas da matriz curricular. Na percepção de Bomfim *et al.* (2013, p. 31), merece destaque o fato do documento ter atingido demandas sociais, mesmo que de forma parcial:

Paradoxalmente, apesar do início controverso dos temas transversais, os PCNs se firmaram. Eles foram e ainda são citados por numerosos documentos, continuam a ser referência para os livros didáticos e para as atuais orientações curriculares e estão presentes nos projetos políticos-pedagógicos (PPPs) das escolas, [...]. Por que isso aconteceu? Uma hipótese é que, embora não tenham sido construídos democraticamente, tenham atingido, mesmo que parcialmente, algumas demandas sociais. A origem autoritária questiona a sua legitimidade, mas não chega a impedir que eles se estabeleçam.

Os Temas Transversais não constituíram nos PCN uma disciplina específica e seus objetivos e conteúdos foram inseridos em diferentes momentos de cada uma das disciplinas, devendo ser trabalhados em uma e em outra, de variados modos. Eles foram concebidos visando a indicar uma metodologia proposta no currículo, para que a transversalidade aconteça dentro e fora dos muros da escola. Yus (1998, p. 17) atesta essa condição, prescrita nos Parâmetros Curriculares:

Temas transversais são um conjunto de conteúdos educativos e eixos condutores da atividade escolar que, não estando ligados a nenhuma matéria particular, pode-se considerar que são comuns a todas, de forma que, mais do que criar novas disciplinas, acha-se conveniente que seu tratamento seja transversal num currículo global da escola.

Ao não se constituírem em novas áreas, os Temas Transversais mantêm as disciplinas curriculares tradicionais (a exemplo da Matemática, Física, Química, Filosofia, Sociologia, Biologia etc.) como eixo principal, dentro do sistema educacional. Por sua vez, eles pressupõem um tratamento integrado entre elas, direcionando a proposta da transversalidade à necessidade da escola refletir e atuar na perspectiva da interdisciplinaridade, processo metodológico que pretende garantir a construção de conhecimentos que rompam as fronteiras entre as disciplinas.

No sentido da ação educativa, o trabalho interdisciplinar implica na superação da concepção fragmentada, para uma visão integrada dos conhecimentos. Uma abordagem da

realidade que em Morin (2012) decorre de uma atitude não simplificadora dos saberes, compreendendo que existem múltiplas variáveis interferindo, simultaneamente, em cada situação. Em Freire (1987), a interdisciplinaridade como prática é também uma preocupação permanente em suas obras e estabelecida como requisito para uma visão da realidade nas perspectivas da unidade e da totalidade do real. Nesse sentido, o interdisciplinar e o transversal são modos de estabelecer o conhecimento, visando a reintegrar dimensões isoladas pelo tratamento disciplinar.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais, as diferenças entre os dois conceitos, com suas implicações mútuas, são concebidas em uma relação muito próxima. Isto porque os princípios organizadores dos documentos compreendem que, para trabalhar transversalmente, não se pode ter uma perspectiva disciplinar rígida, como também, para elaborar programas nesse modo de ensino, é necessário fazer dos Temas Transversais um eixo unificador, em torno do qual as disciplinas sejam organizadas. Partindo desse ponto de vista conceitual, os PCN entendem que:

Ambas — transversalidade e interdisciplinaridade — se fundamentam na crítica de uma concepção de conhecimento que toma a realidade como um conjunto de dados estáveis, sujeitos a um ato de conhecer isento e distanciado. Ambas apontam a complexidade do real e a necessidade de se considerar a teia de relações entre os seus diferentes e contraditórios aspectos. Mas diferem uma da outra, uma vez que a interdisciplinaridade se refere a uma abordagem epistemológica dos objetos de conhecimento, enquanto a transversalidade diz respeito principalmente à dimensão da didática.

A interdisciplinaridade questiona a segmentação entre os diferentes campos de conhecimento produzida por uma abordagem que não leva em conta a inter-relação e a influência entre eles — questiona a visão compartimentada (disciplinar) da realidade sobre a qual a escola, tal como é conhecida, historicamente se constituiu.

A transversalidade diz respeito à possibilidade de se estabelecer, na prática educativa, uma relação entre aprender conhecimentos teoricamente sistematizados (aprender sobre a realidade) e as questões da vida real e de sua transformação (aprender na realidade e da realidade). E a uma forma de sistematizar esse trabalho e incluí-lo explícita e estruturalmente na organização curricular, garantindo sua continuidade e aprofundamento ao longo da escolaridade (Brasil, 1998c, p. 29-30).

Gallo (2006) destaca elementos presentes nos PCN que colocam em xeque a eficácia da transversalidade neles proposta. Segundo o filósofo, a noção defendida nos documentos parece-lhe equivocada. “Ali a transversalidade aparece como uma forma de realizar a interdisciplinaridade, como um efeito meramente pedagógico, sem a dimensão epistemológica de um trânsito por entre os saberes” (Gallo, 2006. p. 31). Para ele, essa percepção torna-se evidente, diante da proposta do documento em apresentar a “interdisciplinaridade e

transversalidade como realidades próximas, mas distintas: enquanto a primeira diz respeito aos aspectos epistemológicos (isto é, da produção do conhecimento), a segunda refere-se a aspectos pedagógicos (isto é, à socialização dos conhecimentos)” (2001, p. 22). O tratamento epistemológico e pedagógico é assim exposto nos Parâmetros:

Na prática pedagógica, interdisciplinaridade e transversalidade alimentam-se mutuamente, pois o tratamento das questões trazidas pelos Temas Transversais expõe as inter-relações entre os objetos de conhecimento, de forma que não é possível fazer um trabalho pautado na transversalidade tomando-se uma perspectiva disciplinar rígida. A transversalidade promove uma compreensão abrangente dos diferentes objetos de conhecimento, bem como a percepção da implicação do sujeito de conhecimento na sua produção, superando a dicotomia entre ambos. Por essa mesma via, a transversalidade abre espaço para a inclusão de saberes extra-escolares, possibilitando a referência a sistemas de significado construídos na realidade dos alunos.

Os Temas Transversais, portanto, dão sentido social a procedimentos e conceitos próprios das áreas convencionais, superando assim o aprender apenas pela necessidade escolar de “passar de ano” (Brasil, 1998c. p. 29-30).

Os Temas Transversais, como expostos nos PCN, justificam-se por sua importância, urgência social e auxílio ao aluno à compreensão crítica da realidade, estimulando-o a ser membro ativo e protagonista de ações sociais, indissociáveis da sua condição de cidadão. Contudo, a transversalidade como mera ação pedagógica, desvinculada da dimensão epistemológica – como neles está posta –, fecha-se ao ato de gerir espaços de diálogo e atravessamento mútuo dos campos de saberes que, a partir de suas peculiaridades, se interpenetram, se misturam, permitindo a resignificação e a produção de novos saberes, em cada tempo e contexto. Concebidos como ato educativo-pedagógico, em diálogo com o caráter epistemológico e aplicados em condições de atingir os objetivos propostos, os Temas Transversais expostos nos PCN despertariam para a possibilidade de tornar concreto o ideal da interdisciplinaridade na escola (Gallo 2001).

Como apresentados, eles não se constituíram em uma alternativa ao currículo disciplinar, mas em um importante passo para a sua superação; portanto, um referencial notável como ponto inicial, para a constituição da transversalidade na Base Nacional Comum Curricular. Como explicitado neste capítulo, na Base Nacional Comum Curricular – e no Currículo Paulista – os Temas Transversais tiveram sua nomenclatura mudada para Temas Contemporâneos Transversais (TCTs). Em um Brasil com problemas das mais diversas ordens, favorecer a discussão dos temas contemporâneos no contexto escolar é urgente e necessário.

A emergência dos fatos, contudo, não justifica o empreendimento posto na BNCC, que se contrapôs à proposta dos PCN, de não criarem novas áreas curriculares com os Temas Transversais, já que isso prejudicaria a flexibilidade que se pretendeu alcançar com a sua introdução. A Base Nacional foi além: entre outras ações que penalizam o jovem estudante do Ensino Médio, incorporou os Itinerários Formativos como parte diversificada e flexível do currículo e, com isso, diminuiu as horas de estudos dedicadas à parte geral de conhecimento; retirou a Filosofia como disciplina, mantendo os fundamentos filosóficos como pertinentes a todas as áreas; em outras palavras, como saberes transversais que estão, a um só tempo, em todos e em nenhum componente curricular.

Mesmo com a reestruturação do Ensino Médio em 2025, ensejada pela Lei 14.945 (BRASIL, 2024c), o cenário para a Filosofia continua turvo. A norma trouxe a possibilidade do aluno ter uma carga horária maior de estudos para a Formação Geral Básica, contra uma retração nas horas a serem trabalhadas nos Itinerários Formativos. Garantiu a presença do componente curricular na área de Ciências Humanas, mas não a natureza de sua atuação, como disciplina opcional ou obrigatória.

A Secretaria de Educação do Estado de São Paulo seguiu os mesmos passos da diretriz nacional, prescrevendo-os na Resolução SEDUC 84 (São Paulo, 2024d). Para a Filosofia, no entanto, o seu ensino continua sendo ministrado nos moldes estabelecidos pela Lei da Reforma do Ensino Médio, 13.415/2017. A ela é mantida a condição de componente articulado por área e o seu ensino está configurado de forma integrada com a utilização dos Temas Contemporâneos Transversais (TCTs).

Concebidos na perspectiva de se estabelecer, na prática educativa, uma relação entre conhecimentos teoricamente sistematizados sobre a realidade e questões reais que perpassam pelo cotidiano da vida em sociedade, os TCTs têm na Filosofia fonte propulsora para proporcionar, no corpo docente, ações, com vista a estimular no estudante criticidade e autonomia. Entretanto, para que isso venha a ocorrer no ambiente escolar, é necessário que os conhecimentos filosóficos tenham sua gênese nas especificidades características da Filosofia, que se fazem presentes nas práticas resultantes de sua condição como disciplina (Gallo, 2006) e não como componente transversal, como está posto no chão da escola pública paulista.

Essa percepção consubstancia o próximo passo desta pesquisa, configurado nas representações da pressuposta realidade, abstraída dos relatos dos professores de Filosofia no Ensino Médio, sobre sua formação e prática educativa.

CAPÍTULO III

3. A PRÁXIS NO CHÃO DA ESCOLA: APREENSÃO DE PROFESSORES DE FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO, COM BASE NA (RE)AVALIAÇÃO DE SUA FORMAÇÃO E PRÁTICA EDUCATIVA

Este terceiro capítulo apresenta a pesquisa de campo, mediante a compilação, síntese e sistematização dos depoimentos dos professores de Filosofia no Ensino Médio entrevistados. Trata-se de um esforço para aquilatar as apreensões dos participantes, que atuam em dez escolas públicas estaduais da Região Sul, na cidade de São Paulo, com base na retomada e na (re)avaliação de sua formação e prática educativa e como as estão colocando em ação no cotidiano escolar.

Buscou-se investigar o que os levou a escolher o curso de Filosofia; como foi a formação desses professores; conhecer o projeto/proposta de formação a eles oferecido; compreender suas concepções sobre práticas educativas, para que servem, quais são por eles utilizadas e se elas foram desenvolvidas a partir das orientações do curso de Filosofia.

Procurou-se estimar se os relatos desses professores, sobre sua formação e prática educativa, lhes permitem se apropriar de suas próprias práticas como fonte de reflexão crítica; identificar com quais dificuldades, possibilidades e contradições eles se deparam para lecionar; atentar sobre as mudanças ocasionadas no seu trabalho e nas práticas educativas, na atual proposta da Filosofia como componente transversal; apreender de que maneira trabalham os conteúdos de Filosofia, o que vem acontecendo com o seu ensino, qual o papel desempenha nesse contexto formativo e a relação entre o ensino que ministram e a formação proposta pela Rede.

Estas são indagações que demandam um olhar tecido pela alteridade, “caráter do que é “outro e se opõe ao mesmo”. Um observar, ver, vislumbrar e notar, “do ponto de vista lógico”, precursores da “negação estrita da identidade e afirmação da diferença” (Japiassú; Marcondes, 2006, p. 7). Um entrever, contemplar, apreciar, admirar, mirar, seguir e encontrar implícitos no *pensar bem*, proposto por Morin e por meio do qual o filósofo, em *Os sete saberes necessários à educação do futuro* (2000, p. 99), exalta a ética da compreensão como “a arte de viver que nos demanda, em primeiro lugar, compreender de modo desinteressado”. Um avistar, perceber, divisar, enxergar e considerar inerentes à obra filosófica de Paulo Freire, na qual as práticas educativas devem estar comprometidas com o *pensar certo*, que, dentre outras orientações, o

leva, em *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa* (1996, p. 28, grifo do autor), a afirmar que “ensinar exige apreensão da realidade”:

Creio poder afirmar, na altura destas considerações, que toda prática educativa demanda a existência de sujeitos, um que, ensinando, aprende, outro que, aprendendo, ensina, daí o seu cunho gnosiológico; a existência de objetos, conteúdos a serem ensinados e aprendidos; envolve o uso de métodos, de técnicas, de materiais; implica, em função de seu caráter *diretivo*, objetivo, sonhos, utopias, ideais. Daí a sua *politicidade*, qualidade que tem a prática educativa de ser *política*, de não poder ser neutra.

Precisamente para responder às problematizações presentes nesta pesquisa – com seus objetivos e hipótese em processo interativo com o *pensar bem*, em Morin e o *pensar certo*, em Freire –, esta investigação optou por identificar, conhecer e compreender a formação e prática educativa de professores de Filosofia no Ensino Médio, que atuam em dez escolas públicas estaduais paulistanas, com base em seus relatos e nos de docentes que lecionam em cursos de formação em Filosofia, em dez instituições do Ensino Superior, públicas e privadas. Este Capítulo III expõe as compreensões e apreensões dos professores do nível médio, aqui intitulados como Formados. No Capítulo IV os seus depoimentos estabelecem um diálogo com os subsídios fornecidos pelos relatos dos professores Formadores, sobre a formação daqueles que se graduam para a docência de Filosofia.

A investigação inspirou-se no método criado durante a experiência de Plozévet, conduzida por Edgar Morin em 1965 no município de Finisterra, na Espanha e descrita na obra *Sociologia: a sociologia do microsocial ao macroplanetário* (1998). O princípio do método consiste em favorecer a emergência de dados concretos e apreender as realidades humanas sob diversas dimensões. O autor destaca para a importância de não anular, mas de revelar “os traços originais da dupla natureza, singular e microcósmica, do fenômeno estudado” (1998, p. 170).

Dentre os tipos de abordagem, Morin aponta a entrevista como um mecanismo sistemático ao longo da pesquisa, que permite construir uma amostra do objetivo pesquisado. A *entrevista-diálogo*, mencionada na obra, foi fonte de reflexão sobre o processo de comunicação e escuta com os sujeitos presentes neste estudo. Morin sinaliza a possibilidade deste tipo de entrevista favorecer a comunicabilidade pelo diálogo. “Este diálogo é mais do que uma conversa mundana. É uma busca comum. O entrevistador e o entrevistado colaboram para revelar uma verdade que pode estar relacionada com a pessoa do entrevistado ou com um problema” (Morin, 1998, p. 192).

O conceito de microcósmico, presente na investigação conduzida em Plozévet, está associado na Filosofia à ideia de que o ser humano é um reflexo do universo. Essa visão remonta à antiguidade, com algumas doutrinas filosóficas supondo “uma correspondência entre o corpo humano e suas partes, por um lado – o microcosmo – e as partes constitutivas do universo – o macrocosmo – por outro lado” (Japiassú; Marcondes, 2006, p. 175).

Essa concepção sustenta a compreensão de uma unidade harmônica na representação de um mundo em menor escala (o micro), contido no universo maior (o macrocosmo). O microcósmico e o macrocósmico estão intrinsecamente ligados, formando uma unidade. Assim como o universo é regido por leis e princípios, o homem também é governado por essas mesmas leis, implicando que tudo o que acontece no macrocosmo também ocorre no microcosmo.

Com a perspectiva de apreender a natureza concreta do objeto pesquisado nas dimensões singular e microcósmica – porém, considerando-o não simplesmente como fenômeno isolado, mas como uma unidade complexa, que é, ao mesmo tempo, uma célula em um grande corpo social (Morin, 1998) –, esta investigação adotou os núcleos *Formados* e *Formadores* como base de sustentação da problematização estudada e a *entrevista-diálogo* como meio de se comunicar com os sujeitos, visando a coletar dados que permitam compreender a dinâmica entre esses dois eixos.

Nos *Formados*, pautados neste terceiro capítulo, a ênfase converge nos relatos dos professores de Filosofia no Ensino Médio, de dez escolas públicas estaduais da Região Sul, na cidade de São Paulo. Os *Formadores*, foco do quarto capítulo, são constituídos por docentes de dez instituições do Ensino Superior, públicas e privadas, que lecionam em cursos de formação em Filosofia. Eles fornecem os subsídios sobre o processo de formação dos professores entrevistados, que atuam no nível médio.

Os depoimentos foram colhidos entre os meses de março a dezembro de 2023, mediante pesquisa empírica – com abordagem qualitativa, descritivo-exploratória de suas práticas –, expressa em Roteiro de Entrevista Semiestruturado, com perguntas abertas (*Páginas 38 a 41 contêm descrição pormenorizada das questões*). As reuniões foram realizadas em dias e horários pré-agendados, por meio do Google Meet, serviço de videoconferências do Google, disponibilizado no navegador e em aplicativo para celulares. O link foi enviado para o e-mail e/ou WhatsApp dos entrevistados, com um dia de antecedência e a coleta de informações ocorreu em um encontro com duração média de 60 minutos.

O registro da conversa foi feito com uso de gravador, para a posterior transcrição dos dados. Não houve registro de imagens, o pesquisador se comprometeu a manter sigilo da identidade do entrevistado, da instituição de ensino em que trabalha e a garantir o arquivamento

seguro do som de voz, como de qualquer informação pessoal que possa identificar o participante. *O TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para Participação em Pesquisa (Veja Anexo I, presente na página 251)* foi assinado, autorizando a realização deste trabalho e a divulgação dos dados obtidos no meio científico, somente neste estudo.

A investigação procurou ouvir professores do nível médio que concluíram o Ensino Superior a partir de 2006, ano em que a Filosofia voltou a ser implantada como disciplina não obrigatória pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEDUC-SP). Apesar de não ter sido incorporada na matriz curricular do Ensino Médio de todas as escolas da Rede Pública de Ensino Paulista, entende-se que esta temporalidade permite melhor compreensão sobre a formação e prática educativa desses professores, perante o contexto atual dessa rede de ensino.

Essa percepção deve-se a esse ter sido considerado um avanço, levando-se em consideração que em 1961, com a Lei 4.024, a Filosofia deixou de ser obrigatória e com a Lei 5.692, de 1971, ela foi excluída das escolas do País. Mesmo com a LDB 9.394/1996, ela e a Sociologia não tiveram reconhecimento como disciplinas. Seus conhecimentos foram certificados como necessários para a formação do cidadão, porém, elas foram mantidas no conjunto de temas ditos transversais (Valverde; Esteves, 2015).

Embora tenha sido abordado no Capítulo I desta pesquisa, vale lembrar que o retorno da Filosofia – juntamente com o de Sociologia – ocorreu somente em 2009, com a aprovação do projeto de Lei 11.683/2008, que previu sua obrigatoriedade no currículo da Educação Básica nacional. A Reforma do Ensino Médio, promulgada pela Lei 13.415/2017, retirou essa condição, introduzindo a modalidade de estudos e práticas – denominada de Itinerários Formativos – em substituição às disciplinas de Sociologia, Filosofia, Artes e Educação Física.

Em 2024, a Lei 14.945 instituiu a Política Nacional de Ensino Médio, reestruturando em 2025 essa etapa da educação e revogando parcialmente a Lei 13.415/2017. A nova legislação ampliou as horas de estudos concedidas à Formação Geral Básica e reduziu as horas destinadas aos Itinerários Formativos. A Filosofia, que no modelo anterior tinha seus saberes transversalizados com as demais áreas de conhecimento, passou a ter sua presença garantida na área de Ciências Humanas. A natureza de sua atuação, no entanto, não foi definida. Neste primeiro momento de reestruturação do Ensino Médio – que teve o início de sua implementação em 2025, para os estudantes da 1ª. série dos sistemas de ensino no País –, é uma incógnita se ela retornará à matriz curricular como disciplina opcional, obrigatória, ou permanecerá como componente transversal.

Em resposta a esse redirecionamento, a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo promulgou a Resolução SEDUC 84/2024, incorporando nela as normas vigentes na Lei

14.945/2024. Entretanto, para a Filosofia, a sua identidade foi preservada na educação paulista segundo os princípios prescritos na Lei 13.415/2017. Um contexto em que ela continua refém de um sistema, que configura o seu ensino integrado com os Temas Contemporâneos Transversais (TCTs).

Essa conjuntura, permeada pela opção desta Tese, em colocar em debate os grupos *Formados* e *Formadores* como base nuclear de sustentação da problematização estudada e a *entrevista-diálogo* como meio de se comunicar com os sujeitos, suscita a ciência desta pesquisa sobre a importância de desafios, interpostos nos processos investigativos, como força motriz para quebrar paradigmas comprometidos com a linearidade, a simplificação, a compartimentação, a fragmentação da realidade.

Essa perspectiva foi o que levou ao objeto desta pesquisa (a formação e práticas educativas dos professores de Filosofia do nível médio), aos dois núcleos de sustentação de sua problematização (os Formados e os Formadores) e aos referenciais teóricos, presentes nesta Tese (Freire, Morin, Cortella, Gallo, Severino, Libâneo). Fundamentando essa perspectiva, semeada e cultivada ao longo dos capítulos desta investigação, esses pensadores são representativos da formação humana, apreendida sob a égide da dialógica, da diversidade, da pluralidade dos saberes. Nessa direção, o ato de pesquisar, em si, se faz presente como atividade mediadora, primordial e essencial, para sinalizar novos horizontes, permeados pela epistemologia da incerteza.

A partir da pesquisa se aprende, se ensina e os conhecimentos se nutrem (Severino, 2017). Sob o âmbito da natureza desse processo está o fundamento desta Tese, em apresentar o que está acontecendo com o objeto, com o fenômeno, que se revela na formação e na prática educativa do professor de Filosofia no Ensino Médio; especificamente daquele educador que se defronta com a realidade presente na Educação Básica, da escola pública do Estado de São Paulo.

Esse propósito tece o fio para que os núcleos dos Formados e dos Formadores venham a ser identificados, compreendidos e conhecidos não como uma prática real do processo de formação em Filosofia e do seu ensino, mas como representação dessa realidade, pautada em uma amostra delimitada, porém, representativa, daqueles que estão no chão da escola básica pública e daqueles que transitam pelo espaço da instituição superior.

Os relatos dos Formados, presentes ao longo deste capítulo – bem como os dos Formadores, descritos no capítulo IV –, resultam de um olhar descritivo-exploratório, que institui a comunicação entre duas representações. Refere-se a um processo investigativo que expõe as percepções de dez professores de Filosofia no nível médio, sobre sua formação e

práticas educativas e as apresenta, em diálogo, com os relatos²¹ de dez docentes do Ensino Superior, que lecionam em cursos de formação em Filosofia.

Exceto no caso do *Formado Carlos*, que na Graduação teve o *Formador Ulisses* como professor, os demais docentes do Ensino Superior não foram Formadores dos demais entrevistados, que lecionam no Ensino Médio, quando eles fizeram seus Bacharelados e/ou Licenciaturas. Dos dez Formadores, três deles são Doutores em Filosofia, que lecionam a disciplina em suas concepções e vertentes epistemológicas diversas. Os demais atuam em cursos de formação em Filosofia, mas não com a Filosofia, necessariamente. São professores gerais, que, normalmente, dão aulas de didática do ensino de Filosofia, metodologia do ensino de Filosofia e disciplinas de conteúdo da Filosofia da Educação (*Tabela 6, nas páginas 158 a 160, apresenta os dados curriculares dos Formadores e Formadoras, contemplando suas formações*).

O mecanismo de busca da pesquisa foi contatar os Formados e, a partir deles, chegar aos docentes do Ensino Superior, que foram seus Formadores durante o curso universitário. Essa ação não foi viabilizada, dado ao fato de apenas um Formado ter se lembrado do nome de um de seus professores. As instituições em que os demais nove Formados estudaram foram contatadas, com o objetivo de levantar nomes de docentes que lecionaram durante o processo de formação de seus ex-alunos. Essa meta não foi concretizada, pois todas declinaram em conceder a informação. Naquelas em que os nomes de seus atuais contratados são disponibilizados em seus sites, levantamento investigativo conduziu a seus e-mails. Em diferentes momentos, mensagens foram a eles enviadas; apenas três Formadores responderam ao convite, com o consecutivo aceite.

Ao longo de 2023, fase das entrevistas, para obter dados de contato com professores universitários que lecionam em cursos de Filosofia, ou ministram a disciplina Filosofia em cursos integrados às Ciências Humanas (Filosofia, Geografia, História, Sociologia), a pesquisa recorreu a diferentes fontes; entre outras, artigos publicados em revistas, congressos e simpósios da área. Nesse período, mais de cem (100) e-mails foram enviados a professores do Ensino Superior, que lecionam em cursos de formação em Filosofia, ou ministram disciplinas filosóficas na área de humanas. O silêncio foi a resposta padrão em todos.

Mediante esses dados, os demais seis Formadores entrevistados resultaram de indicações e contatos diretos, realizados pelo pesquisador desta Tese, durante participações em

²¹ **Relatos dos Formados e Formadores:** Anexos 2 e 3 apresentam a íntegra das entrevistas dos vinte docentes, proporcionando ao leitor um referencial para a análise depurada das singularidades e nuances, presentes em cada resposta.

eventos científicos. Quanto aos Formados, o procedimento foi contatá-los em suas unidades escolares e, pessoalmente, fazer-lhes o convite. Os dez primeiros professores que aceitaram, são os participantes desta pesquisa.

Contingências como estas, pertinentes à pesquisa como atividade fundamental para a produção do conhecimento, instauram nesta Tese um processo sistemático, em que a interação e a relação entre os dois núcleos entrevistados se estabelecem no plano de seus relatos e de suas representações sobre a realidade, abrindo espaço para um importante elemento: o lugar de fala das vivências de duas categorias, em que, em uma, tem-se uma realidade prático-teórica e, na outra, uma perspectiva teórico-prática. Uma conjunção de fatores que remetem à complexidade concebida por Morin e perante a qual o todo e as partes são elementos que se integram, dialogam, se constroem, se reconstroem, na busca da quebra da linearidade, da fragmentação e simplificação dos saberes.

No contexto de ambos os grupos se fazem presentes concepções que podem sinalizar possíveis acertos e desacertos, encontros e desencontros, para a implementação da *práxis* na escola básica pública. Os Formadores compõem um grupo que leva aos Formados uma contribuição teórica direta, mas não a prática do real. Estes, por sua vez, integram um segmento que representa aqueles que estão no chão da instituição do Ensino Médio e fazem de suas práticas ações em prol do conhecimento.

Na relação consubstanciada nos posicionamentos de ambos os núcleos, tem-se possibilidades, impossibilidades nascentes, tensões e desafios, para que teoria e prática, amparadas por reflexões filosóficas, tenham nas representações desses professores importante papel na forma de perceber e entender o mundo e a realidade educacional. Por sua vez, uma das principais questões que se apresenta diante de reflexões a respeito de representações, é se elas são cópias fieis da realidade, ou construções subjetivas.

Sem entrar no mérito da subjetividade, por não ser esta a proposta desta pesquisa, este estudo compreende ser a *entrevista-diálogo*, permeada por roteiro semiestruturado, com perguntas abertas, promotora, nos depoentes, de representações em um processo de constituição e reconstituição do sentido do objeto, que foi dado à sua experiência externa e interna (Severino, 2017). Não se trata de um retrato fiel da realidade, mas da capacidade de reconstituição simbólica dos dados experienciados e da compreensão, exaltada por Morin (2007, p. 61-62), de que “há na entrevista algo mais do que a simples informação”:

Este algo mais é o fenômeno psicoafetivo constituído pela própria comunicação. Ele pode perturbar a informação, falseando-a, deturpando-a (daí

o problema técnico metodológico colocado pela validade ou fidelidade da entrevista). O fenômeno psicoafetivo pode, ao contrário, provocar a informação. Ou, então, provocar uma mudança: um certo tipo de encontro, sob o ponto de vista clínico, tem um efeito libertador, purificador ou mesmo – em psicopatologia – de cura.

Precisamente sob os emaranhados da provocação para a mudança, a autonomia, a crítica e o efeito libertador sobre as amarras instauradas na escola básica pública paulista, especificamente no Ensino Médio, é que se assenta esta pesquisa, ao delinear como o seu objeto a formação e a prática educativa do professor de Filosofia nesse nível e rede de ensino; mesmo que este objeto seja apreendido no plano de suas representações.

Na Filosofia, a representação é entendida como a capacidade de alguém ou algo, de alguma forma, se tornar presente, mesmo que não seja fisicamente. Pela representação o ser humano consegue expressar suas ideias, sentimentos e percepções de mundo. Por meio dela, conceitos, teorias e modelos construídos ajudam a compreender e explicar a realidade. Ela desempenha importante papel na produção do conhecimento, que “se dá como construção do objeto que se conhece, ou seja, mediante nossa capacidade de reconstituição simbólica dos dados de nossa experiência, apreendemos os nexos pelos quais os objetos manifestam sentido para nós, sujeitos cognoscentes” (Severino, 2017, p. 26).

O filósofo alemão Schopenhauer (2005), em sua obra *O mundo como vontade e como representação*, compreende a representação como um conceito que assegura a realidade composta entre o sujeito e o objeto. Para ele, o nosso intelecto tem a função de organizar as informações, que chegam ao nosso cérebro pelas impressões do mundo. Os nossos sentidos são prolongamentos do nosso cérebro até o exterior e os nossos músculos são prolongamentos do cérebro para podermos agir no mundo, compondo um processo que influencia sua compreensão, suas percepções e interpretações.

A divisão em sujeito e objeto e a compreensão desse sujeito sobre o objeto é o que torna possível, para Schopenhauer, pensar qualquer tipo de representação, seja ela abstrata ou intuitiva, pura ou empírica. Para ele (2005, p, 43):

Verdade alguma é, portanto, mais certa, mais independente de todas as outras e menos necessitada de uma prova do que esta: o que existe para o conhecimento, portanto o mundo inteiro, é lhe tão-somente objeto em relação ao sujeito, intuição de quem intui, numa palavra, representação.

O condicionamento do mundo e de seu existir para o sujeito é fato que leva a representação a desempenhar importante papel em áreas da vida humana, a exemplo da arte, da

política e da educação. Razão esta que, no próximo tópico desta pesquisa, remete a um processo investigativo, descritivo-exploratório, que envolve a compreensão de como simbolizar e interpretar a qualificação e habilitação dos professores de Filosofia entrevistados, que atuam no nível médio da escola pública estadual de São Paulo.

3.1. FORMADOS E FORMADAS: CONTROVERSA ESQUEMATIZAÇÃO DA QUALIFICAÇÃO E HABILITAÇÃO DE DOCENTES

Para investigar a formação e a prática educativa dos professores de Filosofia no Ensino Médio entrevistados, esta síntese e sistematização da coleta de seus depoimentos tecem o fio condutor sobre suas apreensões, reflexões, o seu ver, sentir e agir. Também revelam suas percepções, expectativas e ações à luz do atual contexto engendrado pela Reforma do Ensino Médio, que no Estado de São Paulo retirou a Filosofia das 2as e 3as séries desse nível de ensino, substituindo-a por Itinerários Formativos, abordados e conceituados na Introdução e no Capítulo II desta Tese.

Os dez professores tiveram suas identificações originais trocadas por nomes fictícios, tendo como critério a preservação da ordem alfabética: *Formada Amélia, Formado Bernardo, Formado Carlos, Formado Diego, Formada Elizabete, Formada Fabiana, Formado Guilherme, Formada Helena, Formada Isadora, Formada Jussara*. Seis são do sexo feminino e quatro do sexo masculino. Começaram a atuar profissionalmente na educação entre 2006 e 2022. Alguns tiveram experiências anteriores de forma secundária, por trabalharem em outros campos de atuação, dos quais provinham suas fontes de renda. A Rede Pública Estadual de Ensino Paulista foi a porta de entrada para a docência. Suas idades, à época das entrevistas, em 2023, transitavam entre 27 e 57 anos e todos terminaram o Bacharelado, ou uma segunda Licenciatura, entre 2006 e 2022.

Em seus perfis, os Formados e Formadas apresentam características comuns no histórico social. Integram classes com baixo *status* socioeconômico, estudaram em escolas públicas e ingressaram no mercado de trabalho ainda jovens. Influência familiar, características pessoais que os tornam críticos e problematizadores, diante da realidade que os circunda e ofertas reduzidas de trabalho, em seus projetos de vida, são indicadores que influenciaram suas escolhas para o setor da educação. Especificamente em Filosofia – considerando que em 1961, com a Lei 4.024, ela deixou de ser obrigatória e com a Lei 5.692, de 1971, ela foi excluída das escolas do País –, o retorno de seu ensino em 2009, como disciplina obrigatória na matriz curricular do nível médio, foi um atrativo promissor.

Visando a proporcionar uma melhor compreensão sobre os processos formativo e educativo profissional de cada um dos sujeitos ouvidos, bem como a motivação que os conduziu à educação, a tabela abaixo registra um esboço histórico de seus dados curriculares:

TABELA 4. DADOS CURRICULARES DOS FORMADOS E FORMADAS				
NOMES FICTÍCIOS	MOTIVAÇÃO PARA SER PROFESSOR(A)	FORMAÇÃO	TEMPO DE MAGISTÉRIO	TIPO DE GESTÃO DA INSTITUIÇÃO SUPERIOR EM QUE ESTUDOU
FORMADA AMÉLIA	“Comecei por acaso a lecionar. Minha primeira Graduação foi em Psicologia e o curso permitia ao aluno também a fazer Licenciatura como complementação. Eu a fiz não com a intenção de lecionar, mas por incentivo de uma professora, que conscientizou os alunos de que a Licenciatura era um pano para manga para a empregabilidade.”	Bacharelado em Psicologia, com Licenciatura. Bacharelado em Filosofia, com Licenciatura.	Leciona desde 1999 no Ensino Médio, em escolas estaduais na cidade de São Paulo. Como professora de Filosofia com formação superior na disciplina, atua desde o término do Bacharelado e Licenciatura em 2012.	Centro Universitário privado.
FORMADO BERNARDO	“O gosto pela leitura, prazer esse que me levou aos livros de Filosofia, o incentivo de professores em geral e, em especial, de um que lecionava a disciplina no Ensino Médio, foram fatores que despertaram em mim o desejo pela educação.”	Bacharelado em Filosofia, com Licenciatura. Licenciatura em Geografia e em Sociologia.	Idade: 57 anos. Iniciou no magistério em 2001 como atividade paralela ao trabalho exercido em empresa privada. Em 2006 assumiu a docência como profissão, dedicando-se a ela com exclusividade.	Universidade privada.
FORMADO CARLOS	“Quando ingressei na vida acadêmica não pensava em ser professor. O meu chamamento para me tornar professor aconteceu durante o curso de Filosofia.”	Bacharelado em Filosofia, com Licenciatura. Mestrado em Educação.	Idade: 32 anos. Atua como professor de Filosofia desde 2019, com o término do Ensino Superior em 2018.	Universidade privada.

FORMADO DIEGO	“Eu não tinha nenhum projeto de ser professor. Conheci a igreja presbiteriana e fui fazer Teologia para exercer atividade de Pastor. O curso permitiu meu contato com a Filosofia e aí eu tive uma paixão por ela. Fiz o Bacharelado e Licenciatura Plena na disciplina, porém exerci a atividade pastoral até 2011, ano em que, movido pela necessidade financeira, comecei a lecionar.”	Bacharelado em Teologia. Bacharelado em Filosofia, com Licenciatura.	Idade: 54 anos. Está há 14 anos na educação. Iniciou no magistério em 2011, pela Rede de Ensino do Estado de São Paulo.	Universidade privada.
FORMADA ELIZABETE	“Vontade de ajudar as pessoas mais humildes a alcançarem os seus objetivos e também me sentir útil socialmente, é o que me levou e impulsiona a ser professora.”	Bacharelado em Letras, com Licenciatura. 2ª Licenciatura em Filosofia.	Idade 46 anos. Atua na educação em tempo integral desde 2017. Anterior a esta data, trabalhava como professora e, simultaneamente, como assistente administrativa na iniciativa privada.	Centro Universitário privado.
FORMADA FABIANA	“O que me levou a ser professora foi a necessidade. Comecei a estudar Direito com 17 anos e aos 19 comecei a trabalhar em instituição financeira. Por ser este um mundo masculino, machista e que exige muito mais da mulher do que do homem, aos 23 anos concluí que deveria procurar um outro espaço profissional, decidindo entrar para a Rede de Ensino do Estado de São Paulo como professora.”	Bacharelado em Direito. Licenciatura em História e Filosofia.	Desde 2008 leciona Filosofia no Ensino Médio, em escolas da Rede Pública de Ensino do Estado de São Paulo. Em paralelo, também trabalhou em escola particular, ministrando História para o Ensino Fundamental.	Faculdade privada.
FORMADO GUILHERME	“Estudei Sociologia com o ideal de ter um curso superior e não de vir a ser professor. Esse não foi um objetivo construído, mas conduzido pela necessidade de trabalhar.”	Bacharelado, com Licenciatura, em Sociologia. Licenciatura em Filosofia, pela Resolução 2 (R2). Pós-Graduação, Lato Sensu, em Filosofia e História da Ciência e da Tecnologia.	Idade: 44 anos. Possui 2 cargos como professor na escola pública. Em Sociologia começou a lecionar em 2006. Em Filosofia, em 2008.	Universidade Privada e Universidade Pública.

FORMADA HELENA	“Minha relação com a educação começou com a linhagem em família. Tive uma tia que foi professora e referência para mim. Durante nossa infância, ela levava muitos livros para nós, o que despertou em mim o gosto pela leitura e o desejo de ser professora.”	Bacharelado em Pedagogia, com Licenciatura. Em Filosofia, leciona usando 160 horas de estudos, realizados na disciplina.	Idade: 40 anos. Iniciou na educação em 2016, em escolas da Rede Pública de Ensino do Estado de São Paulo.	Universidade Pública
FORMADA ISADORA	“Me lembro que, quando criança, brincava e comentava que eu seria uma professora, uma confeitadeira ou uma enfermeira. Das três profissões, acredito que a escolha em ser professora também teve influência de família. Tive uma tia muito ligada a nós, que foi professora e muito nos presentear com livros.”	Bacharelado em História, com Licenciatura. Em Filosofia, leciona usando 160 horas de estudos, realizados na disciplina.	Idade: 46. anos. Leciona desde 2012 no Estado. No Ensino Médio ministra Filosofia e no Ensino Fundamental, Séries Finais, História.	Universidade Privada.
FORMADA JUSSARA	“Sempre gostei de ensinar e essa vocação vem da dança. Estudei balé e gostava de ensinar minhas amigas a dançar. Essa fase despertou em mim o lado da professora; tanto assim, que, nessa época, ainda novinha, eu dizia que seria professora de dança. Quando fui para a faculdade, optei pela Pedagogia por ser um curso que me permitiria lecionar, principalmente, para as crianças, tal como eu fazia na dança.”	Bacharelado em Pedagogia, com Licenciatura. Licenciatura em Artes, realizada pela Resolução 2 (R2). Em Filosofia, leciona usando 160 horas de estudos, realizados na disciplina.	Idade: 27 anos. Trabalha desde 2022 na escola pública estadual paulista, lecionando Artes e Filosofia.	Faculdade Privada
<p align="center">FONTE: O AUTOR. Alguns dos entrevistados preferiram não citar idade. Seus nomes e os das instituições de ensino em que estudaram e trabalham são confidenciais.</p>				

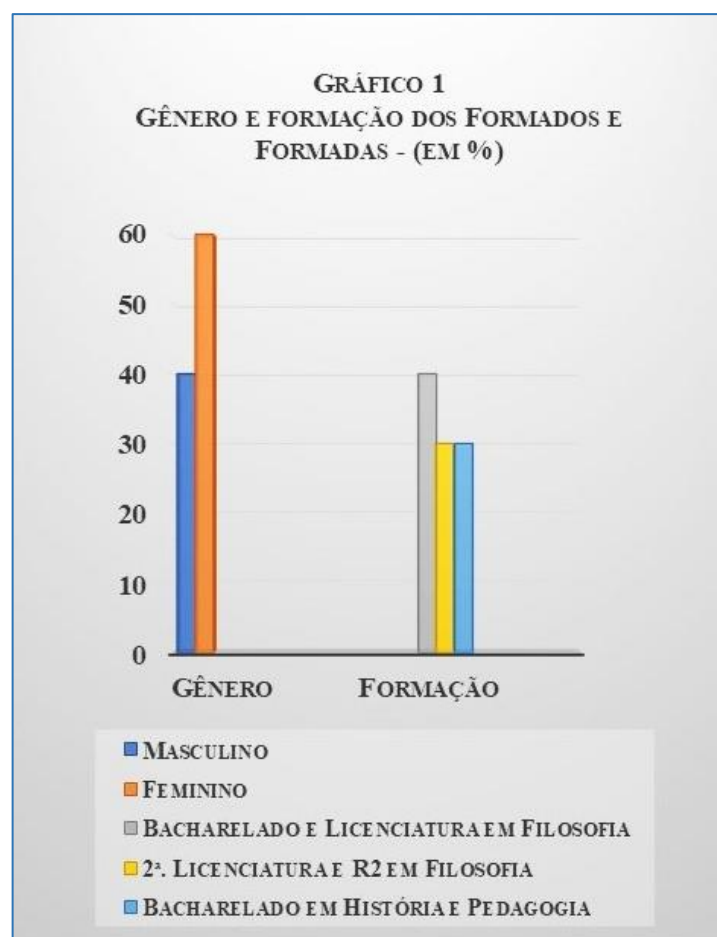
Os dados curriculares dos Formados e Formadas, em um contexto permeado por diretrizes como a BNCC, em âmbito nacional e o Currículo Paulista, no Estado de São Paulo, coloca em pauta um gargalo na educação brasileira sobre a formação docente. Expõe uma controversa relação entre o que é legalizado e o ideal de uma sólida formação, fundamentada na ótica inter e transdisciplinar, como concebe a epistemologia da complexidade, proposta por Morin, em oposição ao pensamento reducionista e simplificador. Uma gnosiologia que

congrega os professores em torno da importância de migrarem da visão disciplinar, para o diálogo com outros campos de conhecimento.

À pergunta: *Você tem formação específica em Filosofia?* o universo desses professores revela que 40% possuem Bacharelado e Licenciatura em Filosofia (3 Formados e 1 Formada); 30% (3 Formadas) lecionam fazendo uso da Resolução SEDUC 85, de 07.11.2022 (São Paulo, 2022). Essa Resolução autoriza exercer a docência, na condição de bacharel, a quem tem uma carga horária mínima de 160 horas de estudos, em uma determinada disciplina, na matriz curricular de seu curso de Graduação. As três professoras que lecionam Filosofia nessa condição são graduadas em História e Pedagogia. Os demais 30% (1 Formado e 2 Formadas) utilizaram o Bacharelado em Direito, Letras e Sociologia para fazerem Pós-Graduação (*Lato Sensu*), uma 2ª. Licenciatura, ou Licenciatura pelo R2 em Filosofia (*Gráfico 1 expõe representação desse contexto formativo*).

O Programa de Formação Pedagógica de Docentes, também conhecido como R2, utilizado por alguns dos Formados para obterem Licenciatura em Filosofia, é ministrado de acordo com a Resolução CNE 02, de 26 de junho de 1997. O projeto

capacita portadores de diploma de nível superior para trabalharem no campo da educação, em disciplinas do currículo do Ensino Fundamental, do Ensino Médio e da Educação Profissional, em nível médio. O Parágrafo único da Resolução CNE 02 destaca que “estes programas se destinam a suprir a falta nas escolas de professores habilitados, em determinadas disciplinas e localidades, em caráter especial” (Brasil, 1997b, p. 1).



O “caráter especial”, presente no documento, expressa um contexto negligenciado por políticas públicas, que sedimentam um sistema educacional fragilizado, à custa de tornar o emergencial em permanente. Levantamento realizado por Duarte, Reis, Correa *et al.* (2020), fundamentado na Reforma do Ensino Médio, a qual as autoras denominam de “Adequação da Formação Docente do Ensino Médio”, expressa essa realidade. De acordo com as pesquisadoras (2020, p. 6), quando a Lei 13.415, que estabelece a reforma, foi aprovada em 2017, “havia nas redes estaduais de educação um déficit de cerca de 32.000 professoras(es) com formação em licenciatura para ministrar as 13 disciplinas ofertadas no Ensino Médio à época”. Essa realidade reflete-se com maior ênfase em Sociologia, Artes, Física e Filosofia:

Verifica-se que as disciplinas de Sociologia (72,9%), Artes (58,9%), Física (57,4%) e Filosofia (55,8%) estão sendo ministradas em um percentual altíssimo por professoras(es) que não possuem a licenciatura adequada para ministrá-las. Entre essas(as) docentes estão bacharéis ou licenciados em áreas diferentes daquelas em que atuam, profissionais com formação superior que não contempla nenhuma das áreas das disciplinas e professoras(es) sem formação superior (Duarte; Reis; Correa *et al.*, p. 6).

Saviani (2020, p. 8, *grifo do autor*) afirma a condição de vilipêndio à formação docente, procedente das novas regras instituídas, com vista a agravar o cenário registrado por Duarte, Reis, Correa *et al.* (2020). Para ele, dentre os pontos negativos, a reforma:

[...] **não trata de questões basilares**, como as condições objetivas e infraestruturais das escolas, a profissionalização e valorização dos profissionais da educação, a relação discente-turma-docente, a inovação nas/das práticas pedagógicas, entre outros aspectos;
 [...] **empobrece a formação** para reduzir custos e precarizar o trabalho docente, desconhecendo que para a oferta de qualquer modelo formativo é necessário enfrentar o déficit de docentes em muitas áreas; [...].

Os professores entrevistados traduzem essa realidade. Configuram um perfil em que 30% deles recorreram ao aparato legal para cursarem Licenciatura, utilizando-se de um mínimo de 160 horas de estudos em Filosofia, obtidos no Bacharelado de outros cursos e 30% usaram dessas horas para lecionarem na condição de bacharéis.

Para a análise dos dados resultantes das entrevistas, esta investigação concluiu que não deveria compilar os depoimentos dos dez *Formados* em uma síntese, organizada tematicamente em torno de cada questão. Esse recurso pode incorrer em textos longos, didáticos e não estimulantes para a compreensão do fenômeno estudado, na “dupla natureza, singular e

microcós mica”, como propõe Morin (1998, p. 170) nas orientações apresentadas em Plozévet, onde desenvolveu o método *in vivo* e no qual se inspira esta pesquisa.

Esta intencionalidade conduziu à divisão dos Formados em subgrupos; subgrupos esses que não trazem a totalidade das dez respostas, mas apenas aquelas que representam concepções do pensamento coletivo. A transcrição dos relatos foi mediada por procedimento descritivo-exploratório, por ser este gênero textual predominante na pesquisa, em seu comparativo com o dissertativo-interpretativo. Compreende-se que essa metodologia seja representativa perante a *entrevista-diálogo* com todos os docentes participantes da pesquisa, bem como tenha emanado a reconstituição simbólica de suas compreensões e percepções, experienciadas sobre a formação e práticas educativas no ensino de Filosofia.

Em um contexto no qual os professores de Filosofia entrevistados, em um consenso geral, consideram a qualidade da educação precária, sem definição para que tipo de indivíduo se quer construir na sociedade e o Novo Ensino Médio (NEM) como exemplo de um modelo educacional que tira do aluno a condição de desenvolver o seu pensamento crítico, preparando-o, basicamente, para o mercado do trabalho, importante se faz compreender a razão que os levou à docência em Filosofia.

Ao contrário de um pensamento progressista – devendo esse ser entendido na perspectiva de Freire (1996), para quem a formação docente e a reflexão sobre as práticas educativas devem ser pensadas a favor da autonomia do ser dos educandos –, suas escolhas foram definidas por dois critérios básicos: o pragmático e o amor pelo saber. Em alguns casos, a motivação ocorreu no Ensino Médio, como resultado de práticas docentes bem-sucedidas, elaboradas por professores de Filosofia.

As respostas, na íntegra, da Formada Amélia e do Formado Bernardo expressam o pensamento coletivo, acerca desses dois posicionamentos e a *Tabela 5, abaixo exposta*, apresenta uma síntese representativa dos critérios estabelecidos pelos entrevistados, pela opção da formação em Filosofia, à pergunta:

O que o (a) levou a escolher o curso de Filosofia?

Formada Amélia

O motivo que me levou a escolher Filosofia foi buscar uma Graduação e Licenciatura que me permitissem permanecer vinculada na Rede de Ensino do Estado de São Paulo. Eu lecionava Psicologia e a disciplina acabou, foi retirada da matriz curricular. De início, pensei em fazer História, mas achei que Filosofia era um curso mais fácil e disse pra mim: “há, vou fazer Filosofia, tirar de letra e eliminar um monte de matéria, por que é mais fácil”. A ideia que eu tinha de Filosofia era a do senso comum, de que a disciplina era fácil, porque fazia as pessoas ficarem divagando. Era uma ideia que vinha da Graduação em Psicologia, que foi muito rasa. No curso

tinha um professor de Filosofia que não tinha didática. Todo mundo fugia da aula dele. Por conta dele, tive a ideia de que Filosofia era ficar divagando e por conta disso nunca me interessei por ela. Para ter uma ideia, mesmo com um ano estudando a disciplina no curso de Psicologia, eu não sabia o que era Filosofia, a não ser que ela fazia as pessoas ficarem divagando e, por isso, ser filósofa devia ser legal. Nos dois primeiros anos do curso de Filosofia não dei muita atenção. Só no terceiro ano caiu a ficha sobre sua importância e utilidade para o mundo. A partir daí, diante da profundidade da Filosofia, eu passei a repensar sobre minhas práticas, de como eu devo me comportar, como devo ensinar. Isso me dá medo, pois o repensar crítico leva ao conhecimento que liberta, mas também amedronta.

Formado Bernardo

Minha paixão pela Filosofia começou desde o momento em que a conheci. O primeiro contato foi na adolescência, por meio de livros que tive acesso na biblioteca da paróquia em que frequentava, na comunidade em que vivia na periferia da cidade de São Paulo. No Ensino Médio conheci um professor de Filosofia – o prof. Pedro – que despertou ainda mais em mim o gosto pela disciplina. Foi um professor que sabia ministrar aulas, fazer a disciplina se tornar interessante, ao ponto de eu pedir aos colegas de classe que atrapalhavam a aula a ficarem quietos. Suas aulas chamavam minha atenção. Sabendo do meu gosto pela disciplina, ele me incentivou a prosseguir os estudos. Paralelo a isso, passei a ler livros de Filosofia. Tudo isso contribuiu para que eu fosse cursar o Ensino Superior em Filosofia, concluindo o Bacharelado e Licenciatura plena.

TABELA 5. CRITÉRIOS ESTABELECIDOS PELOS FORMADOS E FORMADAS PARA A ESCOLHA DO CURSO DE FILOSOFIA	
NOMES FICTÍCIOS	MOTIVAÇÃO
FORMADA AMÉLIA	O motivo que me levou a escolher Filosofia foi buscar uma Graduação e Licenciatura que me permitissem permanecer vinculada na Rede de Ensino do Estado de São Paulo. Achei que era um curso mais fácil. Só no terceiro ano caiu a ficha sobre sua importância e utilidade para o mundo. A partir daí, diante da profundidade da Filosofia, eu passei a repensar sobre minhas práticas, de como eu devo me comportar, como devo ensinar.
FORMADO BERNARDO	Minha paixão pela Filosofia começou desde o momento em que a conheci. O primeiro contato foi na adolescência. No Ensino Médio conheci um professor de Filosofia que despertou ainda mais em mim o gosto pela disciplina. Ele me incentivou a prosseguir os estudos. Paralelo a isso, passei a ler livros de Filosofia. Tudo isso contribuiu para que eu fosse cursar o Ensino Superior em Filosofia.
FORMADO CARLOS	Consegui bolsa de estudos no Prouni para fazer Graduação em Comunicação Social. Um dos professores, de história da mídia social, era muito esclarecido em Filosofia e sua forma de abordar a disciplina despertou em mim o prazer para estudá-la. Eu me apaixonei por ela e, mais que rápido, solicitei transferência para o curso de Filosofia.
FORMADO DIEGO	No currículo do curso de Teologia constava uma grade expressiva de estudos em Filosofia. Sempre gostei da disciplina, mas não como proposta de trabalho. Ao estudá-la me apaixonei. Foi um despertar filosófico que se tornou atividade profissional pelas circunstâncias financeiras em meu trabalho como Pastor, cujos rendimentos não me permitiam assumir compromissos que gostaria.
FORMADA ELIZABETE	Não me sentia realizada com minha primeira formação em Letras. Como sentia necessidade de me conhecer, concluí que Filosofia seria melhor. Penso que ao conhecer a nós mesmos, vamos conhecendo nossas habilidades e nossas dificuldades.
FORMADA FABIANA	Estudei Filosofia por causa das aulas de um professor, colega de trabalho em uma escola em que eu lecionava. A forma como ele trabalhava a Filosofia com os alunos era uma coisa bem grandiosa, bem genuína. Esse contexto e as práticas desse professor é que me inspiraram a fazer Licenciatura em Filosofia.

FORMADO GUILHERME	Busquei Licenciatura e Pós-Graduação em Filosofia com o objetivo de melhorar minhas informações em nível acadêmico e meus conhecimentos sobre o processo histórico. Essa possibilidade achei interessante, pois tornaria mais ampla minha atuação como professor de Sociologia.
FORMADA HELENA	Como entrei na educação com o curso de Pedagogia, procurei ampliar minha jornada de trabalho com outras disciplinas em que tive no Bacharelado carga horária com mais de 160 horas na grade curricular. Na condição de bacharel, posso lecionar Filosofia, Geografia e História.
FORMADA ISADORA	Eu não escolhi lecionar Filosofia. Comecei a lecionar a disciplina pela necessidade. A primeira vez que surgiu a oportunidade foi na atribuição de aulas. Falaram que eu podia lecionar Filosofia e me ofereceram as aulas.
FORMADA JUSSARA	Quando manifestei interesse em trabalhar no Ensino Médio, em escolas estaduais de São Paulo, não pensei em lecionar Filosofia, já que não tenho formação nessa área. Me inscrevi em História, disciplina que tenho Licenciatura Plena. Na atribuição me ofereceram aulas de Filosofia. Como precisava completar a carga horária de 40 horas, aceitei e passei a lecionar a disciplina.
FONTE: O AUTOR.	

O pragmático expresso nas escolhas de alguns dos Formados para com a Filosofia não tem relação intrínseca com o pragmatismo enquanto concepção filosófica, que “valoriza a prática mais do que a teoria e considera que devemos dar mais importância às consequências e efeitos da ação do que a seus princípios e pressupostos” (Japiassú; Marcondes, 2006, p. 223). O termo se estabelece no plano da prática produtiva, que fornece a base de manutenção da existência material dos homens e se realiza por intermédio das relações de troca entre ser humano e natureza e se concretiza pelo trabalho (Severino, 2014).

A origem social dos entrevistados, integrados à população com perfil socioeconômico com baixa renda e a necessidade de inserção no mercado de trabalho são características comuns entre aqueles que adentraram no ensino da disciplina, sem tê-la como plano de atuação. Depoimentos como o da Formada Isadora – “Eu não escolhi lecionar Filosofia. Comecei a lecionar a disciplina pela necessidade” – expõem essa realidade.

O amor e o respeito pelo saber, presentes nas escolhas daqueles que os têm como fontes de incentivo, têm ambiência na origem da palavra Filosofia. Do grego *philos-sophia*, o vocábulo significa *amor à sabedoria* ou *amizade pelo saber*. “Pitágoras (século VI a.C.), filósofo e matemático grego, teria sido o primeiro a usar o termo *filósofo*, por não se considerar um “sábio” (sophos), mas apenas alguém que ama e procura a sabedoria” (Aranha; Martins, 2005, p. 14, *grifo das autoras*); ou seja, alguém que não é detentor do saber, mas que se predispõe à formação contínua, em busca das ideias, do ato de conhecer, entender, compreender, apreender. Transpostos para o universo desta pesquisa, o amar e o respeitar o saber são percepções que

justificam investigar o processo de formação dos professores do nível médio entrevistados e se estabelecem como combustível para a pergunta:

Como foi sua formação no ensino de Filosofia?

Formado Carlos

Cursei Filosofia, finalizando Bacharelado e Licenciatura em 2018. O curso alternava em um ano de Bacharelado e um ano de Licenciatura, mantendo os mesmos professores. Nas disciplinas próprias da Filosofia tivemos especialistas fantásticos, capacitados a dar uma boa formação filosófica. No que tange à parte didática do ensino de Filosofia, o curso foi defectível. Os professores migravam de outras áreas; por exemplo, a parte didática ficou nas mãos de uma professora especialista em pedagogia. Dessa forma, o curso proporcionou bons professores e conhecimentos na parte relacionada ao conhecimento acumulado em Filosofia. Na parte do ensino de Filosofia, no entanto, o curso foi falho.

Formado Diego

Em Filosofia me formei em 2006 e uma das questões que mais chamou minha atenção foi a predisposição do curso em promover debates, fazer com que o aluno, a partir de diferentes posições e intermediado pelo professor, tivesse uma visão crítica sobre um determinado tema. O diálogo usado pelos professores como recurso, nos permitiu a exercitar a escuta, o respeito aos diferentes saberes e ao outro, a concordar e discordar com base em argumentos. Para mim, esse foi um dos maiores legados do curso. Aprendi a ouvir, a me fundamentar antes de iniciar qualquer debate, para poder opinar, aceitar ou não qualquer posicionamento.

Formada Helena

Sou formada em Pedagogia, com Licenciatura Plena. Terminei o curso em 2016 e nesse mesmo ano comecei a trabalhar no Ensino Fundamental da Rede de Ensino do Município de São Paulo. Em 2022 consegui aulas de Filosofia na Rede Estadual de Ensino de São Paulo, iniciando minha experiência com a disciplina e com o Ensino Médio. Na grade de 270 horas de Filosofia, cursada como disciplina no Bacharelado de Pedagogia, o curso concentrou mais na Grécia Antiga, com o conceito de Filosofia, onde e como surgiu a Filosofia. Sócrates, Aristóteles e Platão foram os filósofos mais estudados. Foi um curso teórico, sem preocupação com o seu ensino. A prática foi voltada para a Pedagogia, já que o curso tinha como objetivo a formação de pedagogos. Como em Filosofia não tive aulas voltadas para o seu ensino, tive e ainda tenho muita dificuldade para ensinar a disciplina. Estou aprendendo a ensinar Filosofia na prática. Passei a ser mais curiosa e questionadora, o que vem ajudando na minha formação. Sei que estou no início da minha trajetória como professora de Filosofia e este é um desafio que tenho de enfrentar.

Um acervo de informações emerge dos relatos dos Formados e Formadas, explicitando uma formação acadêmica atravessada por uma dialética que estabelece o convívio entre aspectos positivos, negativos e contradições. O Formado Diego exalta que um dos maiores legados da graduação em Filosofia foi o “diálogo usado pelos professores como recurso”; o que lhe permitiu a “exercitar a escuta, o respeito aos diferentes saberes e ao outro, a concordar e discordar com base em argumentos”.

A Formada Amélia compartilha esse sentimento no que se refere aos Formadores, por considerá-los detentores de “domínio do conteúdo e metodologia”. Os frutos colhidos, no entanto, segundo sua percepção, deixaram a desejar. O currículo “foi muito básico”, com disciplinas ofertadas em uma perspectiva “muito vaga”, porém, com expressividade o suficiente para dar “boa base para a empregabilidade do aluno, para ele se virar bem no mundo”. O Formado Carlos reforça esse cenário, ao afirmar que a Graduação, com Licenciatura Plena, por ele finalizada em 2018, “proporcionou bons professores e conhecimentos na parte relacionada ao conhecimento acumulado em Filosofia. Na parte do ensino de Filosofia, no entanto, o curso foi falho”.

Os depoimentos desses professores também tangenciam elementos prejudiciais à formação, respaldados pelo aparelho legal, ao permitir exercer a docência a quem tem em seu Bacharelado um mínimo de 160 horas de estudo em uma disciplina. A Resolução CNE 02 (Brasil, 1997b) e a Resolução SEDUC 85 (São Paulo, 2022) traduzem esse contexto e os Formados Guilherme e Jussara simbolizam, respectivamente, essa realidade: “Na Licenciatura em Filosofia, feita em 2007 pela Resolução 2, a abordagem foi clássica. Como foi um curso de apenas 1 ano, ele percorreu alguns dos principais filósofos de outros períodos. A concentração, porém, ficou no período clássico da Filosofia antiga”; “Em Filosofia, minha formação é básica e teórica, composta por 160 horas de estudos realizados no Bacharelado de Pedagogia.”

Prevalência da história da Filosofia, em um processo defectível no que tange à didática do ensino; curso teórico, sem preocupação com o seu ensino; concentração nos clássicos filósofos gregos Sócrates, Platão e Aristóteles, no estudo da disciplina Filosofia como componente na matriz curricular da Graduação, em cursos na área de Ciências Humanas e práticas em salas de aula com abordagens rápidas, visando a conduzir o aluno a se dar bem no mundo do trabalho, são algumas das considerações elencadas, pelos entrevistados do nível médio, que permitem vislumbrar suas percepções sobre o que vem acontecendo com o ensino de Filosofia e com o seu papel nesse espaço formativo.

Esse conjunto de circunstâncias prediz a importância da formação continuada, sem desconsiderar a formação inicial, fomentada nos cursos do Ensino Superior. Nos depoimentos depreende-se que, nessa seara, uma longa jornada ainda se depara pela frente. São ações educativas que devem ultrapassar a esfera do trabalho utilitário, latente na atual conjuntura social, para que professores que buscam a educação universitária não sintetizem suas habilitações com afirmativas como: “Foi uma abordagem rápida, bem enxugadinha. O que deveria ser abordado em 6 meses foi abordado em 2 meses. O curso foi objetivo. Voltou-se para a história da Filosofia, mas de forma não profunda” (Formada Fabiana); “Foi um curso teórico,

sem preocupação com o seu ensino. A prática foi voltada para a Pedagogia, já que o curso tinha como objetivo a formação de pedagogos. Como em Filosofia não tive aulas voltadas para o seu ensino, tive e ainda tenho muita dificuldade para ensinar a disciplina” (Formada Helena).

Rodrigo (2009b, p. 67-68) legitima essa condição:

No Brasil, a formação do professor se dá nos cursos universitários de graduação, onde ainda é bastante comum a fórmula 3+1, ou seja, três anos de disciplinas específicas, de conteúdo filosófico e um ano reservado às disciplinas de natureza pedagógica. Em algumas universidades, a parte pedagógica concentra-se no final do curso, em outras se concentra distribuída ao longo da grade curricular nos quatro anos de graduação [...]. Tanto a formação específica, como a formação pedagógica revelam deficiência do ponto de vista da preparação do professor para enfrentar a sala de aula.

A concepção pragmática, posta na formação docente, é patenteada pela BNCC. A exemplo dessa diretriz máter, a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) pauta suas normas em competências e habilidades, com especial ênfase nas específicas, direcionadas à produtividade. No Art. 4º da Resolução CNE/CP 2, de 20 de dezembro de 2019 (Brasil, 2019b), elas “se referem a três dimensões fundamentais, as quais, de modo interdependente e sem hierarquia, se integram e se complementam na ação docente. São elas: I - conhecimento profissional; II - prática profissional; e III - engajamento profissional”. A esfera do trabalho, em sua concepção soberana, dá o tom a cursos que se limitam a ceder espaços aligeirados aos conhecimentos gerais básicos.

Em resposta a reações contrárias a esse contexto e a mobilizações de especialistas e de instâncias sociais diversas, relacionadas direta e indiretamente à educação, o Conselho Nacional de Educação instituiu, em maio de 2024, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Escolar Básica, nos cursos de Licenciatura, cursos de Formação Pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda Licenciatura (Brasil, 2024d).

A Resolução CNE/CP 4/2024 atualiza regulamentos de 2015 e 2019 e, entre outros pontos, estabelece que cursos de Licenciatura terão, no mínimo, duração de quatro anos, com 3.200 horas de carga horária. Desse total, ao menos a metade (1.600 horas) deve ser realizada de forma presencial. De acordo com as novas normas, a carga horária dos cursos de Licenciatura passa a ser distribuída com: 880 horas para formação geral, que abrange conhecimentos sobre o fenômeno educativo e a educação escolar, comuns a todas as Licenciaturas e que podem ser ofertadas de modo presencial ou remoto; 1.600 horas para os

conhecimentos específicos, que correspondem ao conteúdo das áreas de atuação profissional, dos quais, pelo menos, 880 horas devem ser realizadas de forma presencial, nos casos de cursos ofertados em modalidade a distância; 320 horas de atividades acadêmicas de extensão, que devem ser ofertadas, necessariamente, de forma presencial; 400 horas de estágio supervisionado, que também serão, obrigatoriamente, realizadas em modalidade presencial.

A resolução traz, ainda, normativas para cursos de segunda Licenciatura e para cursos de Formação Pedagógica voltados a graduados não licenciados, destinados à formação de bacharéis e tecnólogos que desejem atuar como professores nos anos finais do Ensino Fundamental, no Ensino Médio e na Educação Profissional, em nível médio. Os cursos devem seguir a proporção de, no mínimo, 50% das atividades realizadas de forma presencial. Vindo, de fato, a ser implementadas na prática, tais tratativas poderão estabelecer novos parâmetros e horizontes, em um comparativo com a formação acadêmica dos professores do nível médio, ouvidos nesta Tese.

A Resolução CNE/CP 4/2024 resulta da expectativa da sociedade brasileira por uma formação docente de qualidade. As considerações dos Formados e Formadas, acerca do processo daqueles que se habilitam a exercer a docência em Filosofia, sinalizam este querer, ao apontar caminhos possíveis, para que a disciplina venha explicitar o seu caráter imanente como fonte de reflexão, independentemente da posição a ela atribuída no atual contexto educacional brasileiro como componente transversal.

O domínio do conteúdo, práticas educativas que se sobreponham ao lugar comum do tradicional ensino clássico – com aulas expositivas, em que o educador é a figura central e o único detentor do conhecimento – e o diálogo como recurso didático-pedagógico são alguns dos diferenciais citados, pelos entrevistados do nível médio, como promotores de uma formação exitosa. São também reflexões propagadoras de uma visão multifacetada do real e indicadoras da necessidade de se estabelecer conexão com o conhecimento prévio do projeto/proposta de formação oferecido aos Formados e Formadas.

Sob essa orientação, foi lhes lançada a pergunta:

Em que circunstâncias sua formação ocorreu e qual projeto foi a você oferecido?

Formado Diego

Diria que o curso nos ofereceu um projeto mesclado de diferentes tipos de conhecimento, recursos e métodos voltados para a educação e para a pesquisa científica. Em nossa formação como pesquisadores nos foi oferecido não só filósofos europeus, mas autores brasileiros. Silvio Gallo e Marilena Chauí foram alguns dos filósofos nacionais estudados com representantes europeus, como Michel Foucault e os pensadores da Escola de Frankfurt, como Walter Benjamin e Theodor Adorno. Esses estudos foram concentrados no processo histórico da Filosofia, no que estava por

trás de cada momento e o pensamento filosófico nele predominante. O curso também concedeu momentos para a educação, de como o processo histórico e o pensamento dos filósofos pudessem ser nela encaixados e beneficiar o processo de ensino e aprendizagem. Não houve uma preocupação específica com a prática em salas de aula, com o convívio com o aluno, mas com a educação como um todo. Na minha percepção, o curso voltou-se para a formação filosófica das classes médias altas e superiores. A escola pública básica e de periferia não foi uma realidade nele presente. A única relação com ela foi um estágio nela realizado pelos alunos, mas cujo formato não demandava comprometimentos. O não comprometimento da formação a mim oferecida em Filosofia para com as práticas em salas de aula levou-me a ter de repensar sobre todo o meu processo de formação, para aplicá-lo no dia a dia da escola. Tive muita dificuldade de traduzir para o aluno todo o meu conhecimento sobre a história da Filosofia e seus filósofos. Levava para as aulas um conhecimento que não fazia sentido para esse aluno. Sabia que minha obrigação era fazer com que a história da Filosofia, o pensamento filosófico e filósofos da época fossem introduzidos em salas de aula, de modo que fossem compreendidos segundo a realidade da classe. Não sabia como. Com a experiência diária, ao longo de 12 anos lecionando na Rede Pública de Ensino do Estado de São Paulo, fui aprendendo a tirar o academicismo da minha formação e trazer a Filosofia para o cotidiano do aluno. Como professor, vejo que a Filosofia deve fazer parte do nosso cotidiano e não pairar apenas na teoria. Claro que a teoria é válida. Porém, sem a prática e o envolvimento no cotidiano, é apenas teoria.

Formada Elizabete

Por ser um curso de Licenciatura, ele, em si, foi conduzido a levar o aluno a ser professor e não um pesquisador. Apesar do currículo abordar a Filosofia em seu processo histórico – da antiguidade à modernidade –, o ensino foi direcionado para a formação do professor, para sua atuação em sala de aula. Essa foi uma realidade não só da Licenciatura em Filosofia, mas também do Bacharelado e da Licenciatura que fiz no curso de Letras. Psicologia da educação, didática e metodologia do ensino são disciplinas que tiveram grande peso e função na formação do licenciado para ser professor. Nessas disciplinas houve a preocupação com o ensino e a aprendizagem, com o dia a dia em sala de aula, como, por exemplo, em entender o porquê de o aluno não estar aprendendo, ter dificuldade de concentração. Essas são preocupações que não fazem parte do cotidiano do pesquisador. Claro que são questões que devem preocupá-lo, mas que dificilmente são tratadas quando o objetivo do ensino não é o de ser professor.

Formada Jussara

Conhecimento geral foi o que a faculdade ofereceu na formação em Filosofia. Foi um curso teórico, voltado para destacar os principais momentos da Filosofia, sua história e pensadores. Não foi um curso voltado para a formação de professores de Filosofia, mas para proporcionar conhecimentos filosóficos a futuros pedagogos. Não tivemos práticas de ensino voltadas para a classe de aula, como, por exemplo, planos de aula. Isso foi feito nas disciplinas pedagógicas. Acredito que este não foi um problema específico das aulas de Filosofia que tive, mas das faculdades em geral. Normalmente o aluno, mesmo nos cursos de Licenciatura, não é preparado para a sala de aula. São muitas as teorias e pouca prática. Tanto assim que ainda é famosa a frase: entre a teoria e a prática nada tem a ver. O professor entra em sala de aula e pergunta: vou fazer o que?

Uma formação permeada pela pesquisa e carência nas práticas estabelecidas para a sala de aula foi o termostato emanado dos relatos dos professores. A teoria sobrepondo a prática – em contraposição à *práxis* concebida por Freire, em *Pedagogia da autonomia* (1996) e à complexidade proposta por Morin, em *Os sete saberes necessários à educação do futuro* (2000)

– resultou na curvatura para uma formação que, mesmo tendo foco nas práticas em salas de aula, priorizou o teórico, seja nas disciplinas pedagógicas, quanto na Filosofia, constatarem os Formados e Formadas.

“Havia uma inclinação natural dos professores para que nós déssemos prosseguimento na pesquisa através de grupos de estudo”, atesta a Formada Amélia. Analisando o curso como um todo, o Formado Carlos observa “que ele formou um aluno mais pesquisador e historiador da Filosofia do que professor”. A Formada Isadora lembra que “não tivemos aulas de práticas de ensino em Filosofia. Comecei a aprender a lecionar Filosofia lecionando”. A Formada Jussara, por sua vez, sintetiza o pensamento predominante nos relatos, da condição de que, “normalmente o aluno, mesmo nos cursos de Licenciatura, não é preparado para a sala de aula. São muitas as teorias e pouca prática”.

Exemplos bem-sucedidos, em que se procurou um equilíbrio entre os saberes filosóficos tratados à luz da história da Filosofia e a prática, também são depreendidos dos depoimentos, embora tenham sido apresentados em uma menor escala. A Formada Elizabete considera que o curso de Licenciatura em Filosofia, por ela realizado, “foi conduzido a levar o aluno a ser professor e não um pesquisador. Apesar do currículo abordar a Filosofia em seu processo histórico – da antiguidade à modernidade –, o ensino foi direcionado para a formação do professor, para sua atuação em sala de aula”.

O relato do Formado Diego traz à tona um contexto em que a epistemologia da incerteza, sobre a qualidade da formação nos cursos de Filosofia, conjuga conhecimentos múltiplos, como o científico e o filosófico, porém, sobrepondo o do senso comum aos demais. Por um lado, ele considera que o Bacharelado em Filosofia, com Licenciatura Plena, não teve “uma preocupação específica com a prática em sala de aula, com o convívio com o aluno, mas com a educação como um todo”. Por outro, conclui que “o curso se voltou para a formação filosófica das classes médias altas e superiores. A escola pública básica e de periferia não foi uma realidade nele presente”. Relato esse que espelha o predomínio de um ensino acrítico para a mão de obra assalariada, como concebido nas atuais diretrizes educacionais no País; mas que também idealiza a crença em uma formação acadêmica, específica, em conformidade com a escola básica periférica.

A exemplo dos saberes necessários à educação, propostos por Freire (1996), o saber que faz independe de classe social. Ele se faz com práticas educativas implementadas para a realidade dos educandos, respeitando os conhecimentos com os quais eles chegam à escola. Sobre o ensino para aqueles que convivem em espaços considerados menos nobres para as

políticas públicas, o educador brasileiro sugere como estratégia o uso de reflexões que partam do contorno geopolítico local:

Por que não aproveitar a experiência que têm os alunos de viver em áreas da cidade descuidadas pelo poder público para discutir, por exemplo, a poluição dos riachos e dos córregos e os baixos níveis de bem-estar das populações, os lixões e os riscos que oferecem à saúde das gentes. Por que não há lixões no coração dos bairros ricos e mesmo puramente remediados dos centros urbanos? (Freire, 1996, p. 15).

Esse contexto traz à tona apreensões e insatisfações com a formação docente e o instituto do notório saber, deliberados pela Lei 13.415/17 e materializados por diretrizes como a BNCC e o Currículo Paulista. Para Machado (2021 p. 58), por notório saber compreende-se a credibilidade e segurança conferidas ao título resultante “do processo de apuração e legalização de conhecimentos adquiridos por meio de vivências e experiências, mediante o qual também se reconhecem formas de aprendizagem alternativas às propiciadas pelas instituições formais de escolarização”. No contexto legal, no entanto, a estratégia de adoção do dispositivo do notório saber manifesta-se como um jeito arrivista de possibilitar a adequação das instituições e sistemas de ensino. Face a tal propósito, esse mecanismo se transforma em:

[...] artifício de encobrimento, que acaba sendo de revelação da ausência de políticas de formação de professores para o conjunto da educação básica, no contexto na qual se encontra a formação técnica e profissional e que resultou no déficit docente atual para essa modalidade educacional. Essa adoção se faz mediante o afrouxamento das exigências da legislação educacional quanto à formação requerida para a atividade da docência na educação básica. Revela-se, inclusive, como abdicação de soluções em curso no país de oferta de formação pedagógica para não licenciados, os chamados programas especiais. Esses, embora tenham caráter aligeirado, emergencial e desconectado das políticas de formação de professores para a educação básica, têm se proposto a fazer a formação pedagógica de bacharéis e tecnólogos (Machado, 2021, p. 60).

O cenário desenhado por uma visão da docência, fundamentada no imediato e para o qual o êxito prático é o mais importante, conduz ao segundo núcleo basilar desta tese: as práticas educativas utilizadas pelos dez professores de Filosofia entrevistados, que atuam no nível médio, em escolas públicas estaduais da Região Sul, na cidade de São Paulo.

3.2. PRÁTICAS EDUCATIVAS: O FAZER QUE FAZ, TOMANDO PARA SI A RESPONSABILIDADE DA REFLEXÃO CRÍTICA

Na contramão de diretrizes curriculares que instrumentalizam o Ensino Médio pela lógica do mercado e adentram a Educação Básica pública pelo “estreitamento da formação de base com a adoção de uma subnutrida parte comum, das ‘quimeras’ das parcerias público-privadas e da admissão de profissionais não habilitados formalmente para o exercício da docência” (Machado, 2021, p. 53), Freire (1996) concebe a prática educacional como instrumento de conscientização, liberdade, emancipação, construção e exercício da cidadania. São práticas que não se restringem ao ambiente escolar, mas também às desenvolvidas no cotidiano e que se constituem nas relações sociais, que as pessoas estabelecem entre si. A formação docente e as práticas educativas, no entanto, têm um peso fundamental nesse processo, ao ponto do educador brasileiro afirmar que:

[...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática. O seu “distanciamento” epistemológico da prática enquanto objeto de sua análise, deve dela “aproximá-lo” ao máximo. Quanto melhor faça esta operação tanto mais inteligência ganha da prática em análise e maior comunicabilidade exerce em torno da superação da ingenuidade pela rigorosidade. Por outro lado, quanto mais me assumo como estou sendo e percebo-a ou as razões de ser de porque estou sendo assim, mais me tomo capaz de mudar, de promover-me, no caso, do estado de curiosidade ingênua para o de curiosidade epistemológica. Não é possível a assunção que o sujeito faz de si numa certa forma de estar sendo sem a disponibilidade para mudar. Para mudar e de cujo processo se faz necessariamente sujeito também (Freire, 1996, p. 18).

Freire remete a formação docente a um fluxo contínuo e permanente e a prática educativa, a um contexto em que tomar para si a responsabilidade da reflexão crítica sobre ela, é uma exigência inerente ao ato de ensinar, em uma perspectiva de mudança. Voltando-se sobre si mesmos, os professores de Filosofia do Ensino Médio, entrevistados, têm na reflexão combustível propulsor para um possível pensar crítico sobre suas práticas. Conceitos são fundamentais e a compreensão sobre eles é essencial, para o alcance de metas e objetivos, que venham a ser aplicados na concretude do chão da escola.

Pautando-se nessa premissa, aos Formados e Formadas foi lançada a pergunta:

Em sua concepção, o que são práticas educativas e para que servem?

Formado Carlos

Na minha opinião, as práticas educativas têm como primeira função transformar. A educação não transforma o mundo, transforma pessoas e estas transformam o mundo. As práticas educativas devem, de alguma forma, refletir na vida cotidiana dos discentes, seja quando eles forem pensar a respeito de algo ou lerem uma notícia. Este algo ou notícia deve ser por eles acolhido não como verdade, mas como ato a ser pensado a respeito e com base nas coisas que eles vivem. Com essa perspectiva, a prática educativa deve ser sempre transformadora. Já a prática pedagógica deve estar ligada ao método, à questão teórica. Ela está relacionada à forma e ao entendimento sobre o como o professor vai ensinar. Eu misturo muito em minhas ações o que é uma prática educativa e o que é uma prática pedagógica.

Formada Fabiana

As práticas educativas são o ponto de partida, o ponto que norteia por onde os professores devem começar para preparar suas aulas. Eu as considero importante etapa para os professores preparem suas aulas, porque são elas que permitirão a eles proporcionarem ao aluno uma visão de mundo. Primeiro, considero importante usar de práticas educativas que partam do espaço em que o aluno está, onde vive, de onde ele veio, a importância das pessoas com quem ele conviveu e convive. A partir dessa abordagem, os professores devem ampliar o horizonte do aluno para outras realidades; a relação deles com o trabalho, com a sociedade, com o seu comportamento. As práticas educativas permitem aos professores pensarem em que tipo de gente eles querem preparar para a sociedade e colocá-las em prática. Essa deve ser a grande preocupação do professor para com as práticas educativas.

Formado Guilherme

Práticas educativas são maneiras usadas pelo professor para causar conexão e interações com os alunos, para promover o seu desenvolvimento de aprendizagem, valores e princípios. As práticas educativas podem usar tanto de uma aula expositiva, um vídeo, uma conversa e tudo aquilo que pode contribuir para formar um cidadão mais crítico e consciente de si, do mundo e do próprio papel dele na sociedade. As práticas educativas devem ir além do ambiente escolar, envolvendo questões diversas sobre a sociedade; desde leis e governos, a movimentos éticos e morais. Elas podem ser trabalhadas usando de diversos recursos, como conversas, livros, revistas, músicas, filmes. As práticas educativas, para mim, diferem das práticas pedagógicas. Enquanto as práticas educativas são amplas, as práticas pedagógicas têm de ter um compromisso mais direto e fechado com o ensino e a aprendizagem. Penso que as práticas educativas devem recorrer ao ambiente fora do escolar, mas com o foco de promover o ensino e o aprendizado na escola.

Os relatos dos professores demonstram que eles compreendem as práticas educativas como ações socialmente organizadas e realizadas com o objetivo de criar e concretizar oportunidades de ensino e aprendizagem. Entendem que os processos educacionais não se limitam aos muros da escola e, como consequência, tais práticas não estão restritas ao ambiente escolar e ao ensino e aprendizagem. Nelas, eles estabelecem a visão de mundo, resultante de suas experiências de vida, formação humana e acadêmica. Elas são diretrizes para o exercício de atividades que venham proporcionar aos educandos um ambiente escolar permeado por saberes contextualizados na realidade que os circunda.

A compreensão da Formada Fabiana reflete a percepção dos entrevistados sobre a ideia de que as práticas educativas não se limitam à conjunção de atividades de ensino e aprendizagem, mas de elementos intencionais que venham permitir “aos professores pensarem em que tipo de gente eles querem preparar para a sociedade”. Na intencionalidade, eles visualizam o elo que aproxima e distingue práticas educativas de práticas pedagógicas. Têm ciência de que o pedagógico envolve ações visando ao ensino e à aprendizagem, enquanto o educativo se relaciona com todo o processo de que o professor dispõe para que o conteúdo chegue aos alunos e venha a ser, por eles, compreendido. Com esse olhar, o Formado Guilherme considera que, “enquanto as práticas educativas são amplas, as práticas pedagógicas têm de ter um compromisso mais direto e fechado com o ensino e aprendizagem”.

Libâneo (2010) corrobora esse posicionamento ao considerar que o pedagógico da ação educativa se organiza na intencionalidade e no direcionamento dessa ação, visando ao ensino e à aprendizagem. Segundo o educador, esse procedimento é necessário porque as práticas educativas não se dão de forma isolada das relações sociais, políticas, culturais e econômicas da sociedade. Elas demandam da docência um direcionamento sobre que tipo de homem se pretende formar e, do professor, como se apropriar de suas próprias práticas como fonte de reflexão sobre a prática. Nessa direção, os Formados e Formadas entendem que as práticas educativas não se limitam à observação sobre o fazer. A metodologia, os recursos didáticos e pedagógicos integram o todo, no preparo de um ambiente favorável para que o conteúdo seja apreendido pelo aluno como útil para a vida.

Depreende-se do contexto depurado dos relatos que a implementação das práticas educativas em salas de aula é o elemento-chave que proporcionará uma educação crítica, reflexiva e problematizadora, em oposição à submissão e alienação dos saberes. Essa proposição é o divisor que permitirá ao professor ser transmissor de uma educação transformadora, ou bancária, como propõe Freire e de um ensino fracionado e fragmentado, ou que abarque a uniformidade e a variedade contidas na totalidade, em conformidade com a proposta de Morin. A escolha das práticas educativas é determinante para implementar o processo que se pretende na relação professor, aluno, escola e sociedade.

A compreensão dos professores do nível médio entrevistados sobre práticas educativas lhes outorga convicções de que a docência é uma via que lhes permite pronunciarem-se para o mundo e refletirem sobre suas ações perante o mundo. Segundo suas percepções, elas fornecem ao professor subsídios para que ele venha apresentar ao aluno um aspecto mais amplo da realidade. Para isso, esse docente deve recorrer a práticas que lhe permitam ir “além do

ambiente escolar, envolvendo questões diversas sobre a sociedade; desde leis e governos, a movimentos éticos e morais” (Formado Guilherme).

A clareza dos docentes do nível médio sobre práticas educativas – e suas implicações no cotidiano do aluno – ganha consistência nas considerações do Formado Carlos, para quem, elas têm “como primeira função transformar. A educação não transforma o mundo, transforma pessoas e estas transformam o mundo. As práticas educativas devem, de alguma forma, refletir na vida cotidiana dos discentes, seja quando eles forem pensar a respeito de algo, ou lerem uma notícia”.

Visando a identificar o contexto em que esses professores estão estruturando suas práticas, a eles foi lançada a questão:

Quais práticas educativas você se utiliza para melhorar o desempenho do aluno e com que objetivo elas são realizadas?

Formada Amélia

Gosto muito de usar a *escuta dirigida* e o *mapa mental* como práticas educativas. São dois recursos didáticos que considero muitos proveitosos. A *escuta dirigida* é o nome que dou à aula que planejo com o máximo de 20 minutos. Esse tempo é importante, pois é o máximo que os alunos conseguem absorver das aulas com esse formato que nós temos hoje; é o limite deles. Todos os testes que fiz mostraram que de 15 a 20 minutos, quando só eu falo, eles conseguem absorver; depois disso, dispersam. Ao final da aula, eu peço para eles colocarem no papel o que ficou da aula, quais pontos importantes chamaram a atenção deles. Recolho seus cadernos, leio e faço as correções. O interessante desse recurso é que, muitas vezes, os alunos destacam pontos menos importantes do tema abordado, mas que para eles são importantes; como também relacionassem esse tema com fatos do seu dia a dia. Uso essas informações para preparar as próximas aulas e, assim, consigo fazer com que o que acontece em salas de aula tenha sentido para eles. A *escuta dirigida* também faz com os alunos estabeleçam comunicação direta com o professor, deixando de se apoiarem no celular, no WhatsApp e no Google. O *mapa mental* é um recurso indicado pela apostila Currículo em Ação, elaborada pelo Estado de São Paulo, com base no atual Currículo Paulista. Nesse recurso, coloco na lousa palavras-chave que vão surgindo do tema debatido em classe. Muitos desses temas surgem nas aulas planejadas na *escuta dirigida*. Na medida em que as palavras-chave vão surgindo, vou fazendo links entre elas, usando canetões coloridos para que suas relações fiquem bem destacadas. Com o *mapa mental*, substituo o texto na lousa, copiado pelo aluno sem reflexão, por um recurso visual mais dinâmico, que o ajuda a fixar melhor o conhecimento. A leitura de textos filosóficos é uma prática que eu gostaria de incluir no cotidiano das aulas. Este, porém, é um grande desafio para os alunos do Ensino Médio. A falta de hábito faz com que eles não se concentrem na leitura, tenham dificuldade de entender o que se lê e pouquíssimos conseguem ir além de um parágrafo. Como alternativa para cultivar neles o gosto pela leitura de textos filosóficos, uso livros didáticos de Filosofia para crianças. Como são livros que têm uma didática mais infantilizada, para os alunos do Ensino Médio torna-se mais fácil despertar neles o gosto pela leitura e pelo filosofar.

Formado Bernardo

Uma prática educativa que para mim funciona é a *sala de aula invertida*. Nela, eu proponho o conteúdo e o alunos partem para a pesquisa. Em um segundo momento, eu faço uma exposição desse conteúdo. Como os alunos já têm um conhecimento prévio sobre ele, propiciado pela

pesquisa feita, juntos nós construímos o conhecimento necessário para que o conteúdo seja compreendido. Outra prática educativa que gosto é a leitura de texto. Como a escola pública tem problema com livros e material de escritório, peço aos alunos que tragam papel sulfite, escolho um texto e o imprimo. Fazemos a leitura, a análise e atividades sobre esse texto. Todo o processo é feito em salas de aula, pois os alunos não têm o hábito de ler quando isso é feito como tarefa de casa. O *mapa mental* também é excelente prática educativa. Sobre um determinado tema, organizo com os alunos informações usando a lousa, uma cartolina, um computador. Ao organizar as informações de modo visual, elas são compreendidas e memorizadas com maior facilidade.

Os entrevistados têm nos recursos educativos pontos referenciais para estabelecerem práticas que promovam, em classes de aula, uma dinâmica que saia do lugar comum da tradição giz e lousa. Apesar dos problemas, por eles reconhecidos como presentes no cotidiano da escola básica pública – entre outros, espaço físico inadequado, escassez de recursos materiais e tecnológicos, professores mal remunerados e mal preparados, acesso precário à internet, em uma gestão que centrou as atividades pedagógicas e o livro didático no virtual –, procuram esticar os horizontes do conhecimento dos educandos com discussões, debates, dinâmicas, brincadeiras, jogos, observações, escuta dirigida²², mapa mental²³, sala de aula invertida²⁴, leitura compartilhada²⁵, leitura e análise de textos, rodas de conversa, pesquisas, visitas externas, filmes, vídeos, músicas, poesias, matérias jornalísticas, livros paradidáticos e blogs.

A Formada Amélia e o Formado Bernardo são dois dos entrevistados adeptos dessas práticas. “Gosto muito de usar a *escuta dirigida* e o *mapa mental* como práticas educativas”,

²² **Escuta Dirigida:** Nome dado pela *Formada Amélia* ao recurso que utiliza para apresentar o conteúdo de suas aulas. Essa escuta está relacionada com a *Escuta Ativa*, técnica de comunicação que envolve a habilidade de ouvir com atenção e interesse o que o interlocutor tem a dizer, a fim de assimilar e interpretar todo o conteúdo da mensagem. Diferente de escuta passiva, o diálogo acontece após o que foi dito ser assimilado. (*Entenda o que é escuta ativa e quais são as vantagens*. São Paulo: Esquipe Estácio, 15 jun. 2023. Disponível em: <<https://blog.estacio.br/carreiras/escuta-ativa/>>).

²³ **Mapa Mental:** Diagrama utilizado para organizar informações de maneira visual. Aplicado para estudos, organização de tarefas ou estruturação de um planejamento, o recurso consiste em colocar no centro do mapa o objetivo ou a ideia central, de onde partem outras informações a ela relacionadas. É possível fazer diversas ramificações a partir de cada palavra-chave. (*Mapa Mental: o que é mapa mental?* Portugal: Enciclopédia Significados. Disponível em: <<https://www.significados.com.br/mapa-mental/>>).

²⁴ **Sala de aula invertida:** Metodologia que inverte a lógica tradicional das aulas, levando o aluno a fazer em casa o que é feito em sala e, consequentemente, realizando em sala o trabalho, atividades e projetos que eram feitos em casa. Esse conceito faz com que o estudante chegue na sala com o conteúdo da disciplina em mente, pronto para aproveitar ao máximo o tempo de aula e o seu aprendizado. (*Sala de aula invertida: entenda o que é e como sua escola se beneficia com ela*. São Paulo: Poliedro Sistema de Ensino, 03 nov. 2022. Disponível em: <<https://www.sistemapoliedro.com.br/blog/sala-de-aula-invertida-entenda-o-que-e-e-como-sua-escola-se-beneficia-com-ela/>>).

²⁵ **Leitura Compartilhada:** Também denominada de *Leitura Colaborativa*, é uma estratégia na qual os estudantes realizam a compreensão de um texto específico, com a mediação do professor. O objetivo dessa prática não é ensinar um conteúdo específico, mas possibilitar avaliar os conhecimentos prévios de um determinado tema, fazer levantamento de conclusões, trabalhar a intertextualidade e ainda identificar valores apresentados pelo autor do texto. (*Leitura colaborativa: como usar essa prática como ferramenta pedagógica?* Belo Horizonte: EducaEthos, 09 jan. 2020. Disponível em: <<https://educaethos.com.br/leitura-colaborativa/>>).

exemplifica ela. O professor, por sua vez, atesta que “uma prática educativa que para mim funciona é a *sala de aula invertida*”. Ambos expressam a consciência do coletivo de que aulas expositivas não devem ser usadas com a concepção bancária, “em que os educandos são os depositários e o educador o depositante” (Freire. 1996, 19), mas na perspectiva de um olhar outro, plural, global, com visibilidade nos invisíveis. Uma visão multidimensional que procura conscientizar o aluno da necessidade de que o que se aprende na escola deve estar associado à vida, à responsabilidade social e coletiva, estimulando-o à autonomia.

Em todas as ações presentes nas práticas enumeradas pelos Formados e Formadas, o diálogo se materializa como elemento fundante de uma visão que conduz ao *pensar certo*, em Freire e ao *pensar bem*, em Morin. São pensares que apontam para a importância da conexão do humano com a sua formação, em uma perspectiva humanizante. A formação humana, referenciada em seus relatos, no entanto, encontra barreiras impostas pelo caráter dado à Filosofia como componente transversal, que deve interagir articulado com a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e com as demais áreas de conhecimento. A desestrutura para o seu ensino, causada pela sua retirada como disciplina, é pensamento comum entre os professores entrevistados, com reflexo direto em suas práticas educativas.

A análise, a seguir, dos Formados Bernardo e Isadora apresenta uma amostra conceitual, representativa, desse contexto formativo, à pergunta:

Com a BNCC, a SEDUC-SP adequou o Currículo Paulista às novas demandas da Reforma do Ensino Médio. Nesse processo de adequação, houve mudança curricular para a disciplina de Filosofia. Ela deixou de ser obrigatória para atuar como componente transversal, articulado com o Itinerário Formativo da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e com os itinerários integrados desta área com as demais. Mediante esse contexto, quais são as mudanças ocasionadas no seu trabalho e nas práticas educativas?

Formado Bernardo

Não consegui adotar essas mudanças em minhas práticas e isso merece uma reflexão da minha parte. Acredito que eu tenha trabalhado a Filosofia de forma transversal em projetos realizados com outras áreas. De modo geral tenho trabalhado a Filosofia da forma tradicional, usando a leitura e análise de texto. Uso o *Currículo em Ação*, apostila fornecida pelo Estado com indicações de textos e questões propostas para o aluno responder. Para mim, isso é igual, já que leitura de texto é uma prática no ensino de Filosofia. Única diferença para o meu trabalho é o uso do celular e o QR Code. Antes o texto estava no livro, agora está na internet e chega-se a ele usando o QR Code. Considero bem pertinente essa prática de levar o aluno ao texto por meio da pesquisa por links e QR Code. A apostila do Estado também não apresenta muitos temas que considero serem necessários trabalhar. Isso faz com que eu tenha de ser pesquisador para definir quais temas são estes e fazê-los chegar aos alunos.

Formada Isadora

A primeira mudança foi na piora da educação. O aluno tem o direito de ter aulas de Filosofia para ajudá-lo a desenvolver o pensamento crítico e a autonomia. Trabalhar a Filosofia como componente transversal e não como disciplina bagunça a cabeça dele e a do professor. Concordo que trabalhar temas transversais envolvendo todas as disciplinas é importante, mas isto não significa que a Filosofia deve deixar de existir. Com sua retirada dos 2os. e 3os. anos do Ensino Médio e a entrada de Itinerários Formativos, todos nós estamos perdidos. Entramos em salas de aula para abordar temas dos Itinerários Formativos, com os quais não estamos preparados. Muitos deles, sem utilidade para o aluno.

Os impactos nas práticas educativas, como consequência das mudanças em curso no Ensino Médio, vêm desafiando os professores a caminharem em direção de novas estratégias, de como ministrarem a Filosofia como componente transversal. As dificuldades avolumam para aqueles que, a exemplo do Formado Bernardo, afirmam que não conseguiram adotar tais mudanças, quanto para quem compreende que suas práticas estão em processo de reformulação para as demandas do NEM. Todos, porém, têm no depoimento exposto pela Formada Isadora a espinha dorsal da reflexão sobre suas ações educativas e a retirada da disciplina da matriz curricular. Na percepção dessa Formada, “a primeira mudança foi na piora da educação. O aluno tem o direito de ter aulas de Filosofia para ajudá-lo a desenvolver o pensamento crítico e a autonomia. Trabalhar a Filosofia como componente transversal e não como disciplina bagunça a cabeça dele e a do professor”.

No Currículo Paulista, a orientação é de que ela seja abordada por temas e desenvolvida de forma integrada com a utilização dos Temas Contemporâneos Transversais (TCTs), “assim denominados por não pertencerem a uma disciplina específica, mas traspassarem e serem pertinentes a todas elas” (São Paulo, 2020, p. 29). Ao estabelecer a transversalidade no ensino da Filosofia, o documento elege como objeto de conhecimento prioritário temas concebidos em dimensão global, como educação ambiental, educação em direitos humanos, trabalho, vida familiar e social.

A Formada Fabiana pondera que esse recurso metodológico:

[...] Prejudica a forma de como o professor trabalha. Com sua presença como disciplina, o professor ensinava Filosofia a partir de temas pertencentes a ela, recorria aos períodos históricos e aos filósofos. Nesse contexto, o professor trabalhava Filosofia; hoje não. Nos Itinerários Formativos, ela é agregada a outros assuntos que não pertencem a ela, mas são comuns a outras áreas. Ela vem agregada com jornalismo, com geografia, com o trabalho e com outros elementos que a descaracterizam.

O modelo transversal gera inquietações e expectativas, que se manifestam nos depoimentos dos professores e têm uma síntese representativa nas declarações dos Formados Elizabete e Guilherme, mediante a pergunta:

Como ensinar e desenvolver práticas educativas na perspectiva da transversalidade?

Formada Elizabete

A Filosofia é uma disciplina que está presente em nossas vidas. Independente do tema a ser abordado, ela passa por ele. Se o assunto é direitos humanos, ela passa por ele. Se é cidadania, amor, justiça, ela está presente. A Filosofia está presente em tudo, desde que a gente nasce, por ser a transversalidade sua característica. Tudo, porém, depende do olhar do professor, para que, na transversalidade, o filosofar esteja presente. Se um tema é tratado pelo professor de História, a possibilidade é de que ele tenha uma abordagem histórica. Se for apresentado pelo professor de Filosofia, o que se espera é que ele desperte no aluno o olhar filosófico, seja pela dúvida, pela reflexão, pelo questionamento. Nesse processo é que as práticas desse professor colocam em evidência o caráter transversal da Filosofia.

Formado Guilherme

Para trabalhar na perspectiva da transversalidade o professor precisa recorrer a temas que estejam mais efervescentes na sociedade. Ele tem de estabelecer uma dinâmica não mais estruturada tecnicamente em livros, apostilas e textos filosóficos direcionados pela história da Filosofia. O professor precisa ser uma pessoa mais diversificada nos temas, abordagens, metodologias e propostas que vai levar para os alunos. Suas práticas precisam ser as mais múltiplas possíveis, pois ele não pode se esquecer de que não mais ensina a disciplina Filosofia, mas, sim, a levar o aluno a ser filosófico.

O ensino por temas é reconhecido pelos entrevistados como recurso estratégico para que os conhecimentos filosóficos sejam trabalhados na perspectiva transversal, integrados a outras disciplinas. Reconhecem que a temática não interfere na relação com a abordagem histórica da Filosofia, seus filósofos e os textos filosóficos. Observam, no entanto, que a intencionalidade das práticas educativas é elemento determinante para que o ensino aconteça nesse direcionamento formativo. A Formada Elizabeth expressa essa compreensão, presente no coletivo entrevistado, ao considerar que “a Filosofia está presente em tudo, desde que a gente nasce, por ser a transversalidade sua característica. Tudo, porém, depende do olhar do professor, para que, na transversalidade, o filosofar esteja presente”.

Não é qualquer olhar sobre a prática que fará a Filosofia acontecer dentro e fora da escola. Para o Formado Guilherme, ensinar na perspectiva da transversalidade demanda do professor “recorrer a temas que estejam mais efervescentes na sociedade”. Mas isto, por si só, também não basta, adverte ele: “Suas práticas precisam ser as mais múltiplas possíveis, pois ele não pode se esquecer de que não mais ensina a disciplina Filosofia, mas, sim, a levar o aluno a ser filosófico”.

Especificamente para a Filosofia, ainda presente na 1a. Série do Ensino Médio – nas demais foi retirada, conforme descrito e analisado no Capítulo II desta Tese –, o Currículo Oficial do Estado de São Paulo prescreve o seu ensino por temas, mediados pelo “aporte da tradição filosófica como modelo necessário para experimentar o percurso do pensamento organizado, o contato com vocabulário específico, raciocínios, hipóteses, escolhas de premissas e consequências de cada argumento” (São Paulo, 2019c, p. 12).

Apesar da concordância sobre a abordagem temática, como via para o ensino de conhecimentos filosóficos, em uma perspectiva transversal, são muitos os questionamentos manifestados ao longo das entrevistas. São incertezas que instigam os participantes a repensar a *práxis* educativa em uma concepção verdadeiramente conscientizadora e emancipadora. Sobre isso, o Formado Diego faz uma análise contundente:

[...] Com o novo formato em que não existe a disciplina Filosofia, mas os conhecimentos filosóficos, vejo a todos nós perdidos, sem sabermos como ensinar na perspectiva da transversalidade. O caminho a ser percorrido é difícil, árduo e tem na formação dos professores a via para que os conteúdos filosóficos venham a ser abordados de modo a dialogarem com as demais disciplinas. Essa é uma ação que deve ter o suporte primordial do governo e das instâncias sindicais, estruturando as condições propícias para a formação docente.

A expectativa de um suporte formativo, estabelecido por instâncias públicas e sindicais, como sinalizado pelo Formado Diego, desperta um olhar sobre o processo educativo, concebido em Freire e Morin. Pautando-se na formação de profissionais críticos e conscientes, ambos os pensadores pontuam seus projetos na totalidade do conhecimento, em oposição a formações que limitam a liberdade e o protagonismo, condicionando o docente a objeto. Um contexto que, diante das narrativas dos Formados e Formadas – atravessadas por incertezas, inquietações, dúvidas, apreensões, problematizações –, suscita a necessidade de compreender suas práticas, firmadas no arcabouço da autoavaliação. Em concordância com os dois autores, acima citados, é o reconhecimento dos professores como sujeitos de experiências e da importância da escuta sobre seus posicionamentos e lugar de fala.

Com esse propósito, foi-lhes lançada a questão:

Como você avalia suas práticas educativas?

Formado Carlos

Eu costumo dizer que a cada aula que dou vou me aperfeiçoando. Mesmo que eu tenha ensinado mais de 300 vezes, por exemplo, a Alegoria da Caverna, de Platão, a minha última vez sempre será melhor do que a penúltima. Isso porque, a cada aula, faço uma análise de minhas práticas e esse processo de avaliação permite que eu busque recursos que me permitam fazer com que o

conhecimento chegue mais próximo do aluno. Isso me permite dizer que a cada aula sou melhor, porque melhora mais minha ação docente.

Formada Elizabete

Eu me avalio. A gente não pode achar que é auto suficiente, que sabe tudo. Sempre temos a aprender quando nos autoavaliemos. Tenho o costume de avaliar minhas práticas, refletir sobre elas e o modo que as planejei. A autoavaliação é importante para todo professor rever suas práticas e reconduzi-las, eliminando os equívocos. Como as aulas são planejadas para o aluno, nada mais sensato do que chamá-lo para avaliar as práticas realizadas em sala de aulas. Com esse propósito, em todo final de bimestre costumo chamar os alunos mais maduros para darem suas opiniões sobre minhas práticas. Da mesma forma, peço que eles se avaliem e também os avalio. A autoavaliação e a avaliação conjunta melhora a todos como seres humanos.

Formado Guilherme

Avalio minhas práticas como boas e positivas. Isso porque eu as estou sempre revendo, analisando e questionando. Me preocupo muito em fazer sempre uma autoavaliação de mim, o que foi feito, como foi feito e os resultados esperados e alcançados. O exercício de rever sua própria prática é um exercício que todo professor deveria fazer, pois ela é um processo em construção que nunca está perfeito. Isso é fato. As práticas do professor nunca estão perfeitas. Há sempre algo que ele pode melhorar quando as revê.

Formada Helena

Eu me esforço para ser uma pessoa e profissional atualizada sobre minhas práticas e as mudanças propostas para a educação. Vejo nisso uma qualidade positiva. Procuro ouvir os alunos e colocar em prática suas reivindicações, desde que elas sejam necessárias e possíveis. O lado negativo de minhas práticas está no fato de que, por mais que eu procure me dedicar, não consigo ajudar a todos. Isso é fato. Por mais que você dê de você 100%, não serão todos a serem atingidos. A formação é outro problema. Sinto que não tenho a formação e o preparo ideal que eu deveria ter como professora. Leciono Filosofia, mas não tenho formação em Filosofia. Analisando minhas práticas, considero interessante a possibilidade de eu voltar a estudar, cursando o Bacharelado de Filosofia.

A avaliação dos Formados e Formadas sobre suas práticas educativas reporta a Freire (1996), para quem teoria e prática devem se fundir em um elo indissociável, a ponto da reflexão crítica sobre a prática ser o momento fundamental na formação permanente dos professores. Os docentes do nível médio, a exemplo do Formado Guilherme, têm consciência de que “o exercício de rever sua própria prática é um exercício que todo professor deveria fazer, pois ela é um processo em construção, que nunca está perfeito. Isso é fato. As práticas do professor nunca estão perfeitas. Há sempre algo que ele pode melhorar quando as revê”. Sabem que o processo avaliativo deve ser contínuo, dinâmico e atrelado ao cotidiano, com vista ao aperfeiçoamento. A exemplo da citação do Formado Carlos, “mesmo que eu tenha ensinado mais de 300 vezes, por exemplo, a Alegoria da Caverna, de Platão, a minha última vez sempre será melhor do que a penúltima”.

Os relatos dos entrevistados do nível médio projetam a importância da avaliação, em um processo concomitante entre o eu e o nós. O ver, o sentir e o agir tornam-se condicionadores para o repensar do eu sobre a autoavaliação crítica da prática. O nós, projeta o reconhecimento de que a avaliação demanda predisposição para o outro. Sob esse pensar, a Formada Elizabete observa que “a autoavaliação é importante para todo professor rever suas práticas e reconduzi-las, eliminando os equívocos”. Como as aulas são planejadas para o aluno, ela conclui que “nada mais sensato do que chamá-lo para avaliar as práticas realizadas em salas de aula”, tendo em vista que “a autoavaliação e a avaliação conjunta melhora a todos como seres humanos”.

A participação do educando no processo avaliativo, explicitada ao longo dos depoimentos dos professores, reporta ao bom senso, que na docência e discência almejadas em Freire (1996, p. 26) têm um referencial:

Ao pensar sobre o dever que tenho, como professor, de respeitar a dignidade do educando, sua autonomia, sua identidade em processo, devo pensar também [...] em como ter uma prática educativa em que aquele respeito, que sei dever ter ao educando, se realize em lugar de ser negado. Isto exige de mim uma reflexão crítica permanente sobre minha prática através da qual vou fazendo a avaliação do meu próprio fazer com os educandos. O ideal é que, cedo ou tarde, se invente uma forma pela qual os educandos possam participar da avaliação. É que o trabalho do professor é o trabalho do professor com os alunos e não do professor consigo mesmo. Esta avaliação crítica da prática vai revelando a necessidade de uma série de virtudes ou qualidades sem as quais não é possível nem ela, a avaliação, nem tampouco o respeito do educando.

Especificamente sobre o processo formativo, os docentes do nível médio entrevistados consideram os relatos sobre sua formação e prática educativa importante marco, que lhes permite se apropriar de suas próprias práticas como fonte de reflexão crítica. Um autoavaliar sobre a necessidade de implementar ações que dialoguem com os educandos. Compreendem que o transitar no ambiente escolar nem sempre resulta de orientações advindas do Ensino Superior. Nele, vivenciaram o teórico-prático, quando na sala de aula experimentam o prático-teórico.

Não obstante aos percalços com os quais se deparam na relação teórico e prático, em seu fazer no cotidiano concreto da escola básica pública, têm ciência de que a formação acadêmica é uma etapa que não se delimita na fronteira do exercício legal da docência. Expressa um momento que lhes assegura ambiência para atuarem e fomentarem o debate educativo e filosófico, sistematizado para a Filosofia no Ensino Médio. Depoimentos, como o da reflexão formulada pela Formada Helena, dão o tom ao diapasão sobre essa assertiva: “Sinto que não tenho a formação e o preparo ideal que eu deveria ter como professora. Leciono Filosofia, mas

não tenho formação em Filosofia. Analisando minhas práticas, considero interessante a possibilidade de eu voltar a estudar, cursando o Bacharelado de Filosofia”.

3.3. ENSINO DE FILOSOFIA: PRÁTICAS SISTEMATIZADAS SOB O (RE)PENSAR DA REFLEXÃO FILOSÓFICA

A contribuição da Filosofia para a formação dos estudantes do Ensino Médio é reconhecimento que está posto pelas instâncias formais e informais da educação. E não se trata de uma contribuição que se resume a uma erudição escolaresca, ou ao domínio do acervo de conteúdos, habilidades e competências. Para Almeida, Severino e Dias (2023, p. 2), “é uma forma de apreensão e vivência da própria condição humana, é o amadurecimento de uma experiência à altura da dignidade dessa condição, experiência a partir da qual as pessoas possam conduzir sua existência histórica”. A própria BNCC e o Currículo Paulista reconhecem essa condição, expressa no Art. 36, § 1º, da LDB 9.394/96, que dispõe sobre a importância do educando demonstrar, no final do Ensino Médio, “domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania”.

Não obstante às orientações oficiais, a reforma que estrutura a base do Ensino Médio introduziu, especificamente no Estado de São Paulo, várias mudanças; dentre elas, a retirada, em 2022, da Filosofia das 3as. séries desse nível de ensino e em 2024, das 2as. séries. Integrando a realidade da escola pública estadual paulista, os Itinerários Formativos fundamentaram o novo modelo de ensino e as orientações da Secretaria de Educação (SEDUC-SP) foi de que as duas diretrizes, nacional e estadual, sejam o epicentro para o planejamento, planos de aula, conteúdo e temas abordados no dia a dia com o aluno.

Diante das normas estabelecidas, as ações dos professores revelam o uso de práticas educativas sistematizadas sob o (re)pensar da reflexão filosófica, visando ao ensino de Filosofia. O cotidiano escolar, com os sujeitos para os quais a educação é formalizada, mostra-lhes que o conhecimento deve ser porta-voz para a formação de jovens críticos e reflexivos, em oposição à acriticidade proposta pelos documentos oficiais. A similaridade de seus posicionamentos, frente ao contexto consubstanciado pela epistemologia da submissão, levou à transcrição das respostas que melhor espelham e traduzem o pensamento coletivo, à indagação:

Você considera diretrizes como a BNCC e o Currículo Paulista para fazer o seu planejamento em Filosofia? Como você as usa e como você o faz?

Formada Amélia

O Currículo Paulista é um indicador que o professor da escola pública de São Paulo acaba usando, por ser dele cobrado em seu planejamento e planos de aula. Eu tenho nele e na BNCC um vasto material de pesquisa, porém tomo muito cuidado ao usá-los. São diretrizes que vêm de um governo que tem na educação não um bem público, mas um investimento de ganhos, de benefícios, de projeção. Eu me oriento em conteúdo e em temas propostos, porém não sigo tudo do jeito que está. Se é para falar de política, abordo política, mas não como essas diretrizes apontam. Dependendo do grau de maturidade da turma, alerto que na proposta do governo o conteúdo é abordado de tal forma, mas eles precisam ter um outro olhar, além do que está posto.

Formado Carlos

Na minha atuação como professor tenho abandonado cada vez mais essas diretrizes curriculares, formuladas para competências e habilidades. Elas não fazem sentido para as minhas práticas docentes. Em meio à complexidade da educação, considero muito complexo adotar práticas que têm como objetivo atingir competências e habilidades específicas de cada aluno. O próprio ato de ensinar vai além do ato de atingir competências e habilidades únicas e específicas. Do Currículo Paulista e da BNCC considero apenas os temas propostos para o ano. Os considero porque são a partir deles que os alunos serão avaliados pelo Estado. Também porque o professor que assim não o fizer está sujeito a sanções das instâncias superiores. A partir desses temas, eu sigo com planos de aula autorais. Procuro ficar atento a práticas bem-sucedidas, aplicadas pelos demais colegas e as incluo em minhas ações, ao mesmo tempo em que vou eliminando aquelas que não atingiram os objetivos propostos. Para mim, mais importante do que competências e habilidades é o professor aplicar em salas de aula práticas e recursos que levem o aluno a aprender, a ter conhecimento, a conquistar o raciocínio, elementos estes que são importantes para a sua vida.

Formada Fabiana

O uso do Currículo Paulista e da BNCC trata-se de uma obrigatoriedade, seja na escola particular ou na pública. A BNCC é uma diretriz muito ampla e que dá interpretação mais aberta para atender à sociedade. O Currículo Paulista está mais dirigido e vem sendo cada vez mais diminuído para atender a uma parte da sociedade, que não são os estudantes. Ele vem se tornando muito técnico, muito rápido, muito prático, principalmente na área de ciências humanas. A ênfase é dada a Português e Matemática, pois o aluno precisa aprender a ler, escrever e fazer contas para atender ao mercado de trabalho como mão de obra que precisa fazer, mas não pensar. O currículo do Ensino Médio deixa o professor preso, principalmente nos Itinerários Formativos. Eles conduzem o professor a um contexto que dificulta a ele usar a disciplina para a qual foi admitido para lecionar. Eu, por exemplo, leciono um Itinerário de Jornalismo. Sou professora de Filosofia e de História. Não entendo de Jornalismo, mas leciono. Dessa forma, a gente é obrigada a lecionar, o que leva o currículo a ser uma enganação e nós temos o sentimento de que não estamos realizando o nosso trabalho. É muito complicado.

Apesar da não concordância sobre o como estão postas as orientações no Currículo Paulista e na diretriz nacional da BNCC, esses documentos são a categoria referencial para todos os entrevistados, mesmo porque – como exemplifica o Formado Carlos – “são a partir deles que os alunos serão avaliados pelo Estado. Também porque, o professor que assim não o fizer, está sujeito a sanções das instâncias superiores”.

Essa postura, no entanto, não representa o aquietar dos docentes diante das normas que, segundo suas concepções, revestem as disciplinas com praticidade que lhes amputa suas

fundamentações filosóficas. Com essa intencionalidade, a Formada Fabiana diagnostica um Currículo Paulista que “está mais dirigido e vem sendo cada vez mais diminuído para atender a uma parte da sociedade, que não são os estudantes. Ele vem se tornando muito técnico, muito rápido, muito prático, principalmente na área de ciências humanas”.

Em uma dinâmica depurada do chão da escola, os professores procuram reverter esse processo com o uso de práticas experimentadas, experienciadas e por eles consideradas eficazes. O Formado Carlos exemplifica que do Currículo Paulista e da BNCC considera apenas os temas propostos para o ano. “A partir desses temas, eu sigo com planos de aula autorais. Procuro ficar atento a práticas bem-sucedidas, aplicadas pelos demais colegas e as incluo em minhas ações, ao mesmo tempo em que vou eliminando aquelas que não atingiram os objetivos propostos.”

No (re)pensar sobre suas práticas, diante das políticas educacionais estabelecidas, emerge a ciência dos Formados e Formadas de que, no aluno, está a base nuclear para as mudanças. Faz-se necessário despertar nele o interesse pelo conhecimento, em uma concepção crítica e autônoma, ao que está interposto pelas instâncias públicas. A Formada Amélia personifica essa convicção, pontuando que, “dependendo do grau de maturidade da turma, alerta que na proposta do governo o conteúdo é abordado de tal forma, mas eles precisam ter um outro olhar, além do que está posto”.

À vista da intensidade de seus posicionamentos e questionamentos, aos participantes foi lhes lançada a pergunta, que tem nos relatos da Formada Amélia e do Formado Bernardo representação do coletivo entrevistado:

De que maneira você trabalha os conteúdos de Filosofia?

Formada Amélia

Eu trabalho os conteúdos de Filosofia partindo de temas e situações presentes no Currículo Paulista e na BNCC, porém adequando-os à realidade dos alunos da unidade escolar em que trabalho. Para tornar isso possível, uso material que tenho, tanto em livros didáticos, paradidáticos e pesquisa pela internet. Sempre faço um paralelo dos temas abordados com a história da Filosofia. Minha preocupação não está nos fatos históricos teóricos e decorativos, mas no ato de mostrar aos alunos como a Filosofia foi acontecendo no decorrer da história da humanidade. O professor que não tiver essa preocupação estará repetindo o erro das diretrizes em apresentar temas descolados da realidade. Essa é a proposta da transversalidade presente nesses documentos. Pega-se um tema, aborda um pouco dele e pula para outro. A Filosofia é mais que isso, é mostrar os porquês da complexidade desses porquês.

Formado Bernardo

Independente do conteúdo e da temática tratados, o professor precisa ter a sabedoria de transportá-los para a realidade do aluno. O professor precisa simplificar as aulas, não ficando apenas no teórico. O teórico precisa, de alguma maneira, encontrar a vida cotidiana do aluno, ser direcionado para a realidade em que ele vive. Uma estratégia que uso para que teoria e prática estejam juntas,

é dar às aulas tratamento em que elas estejam incorporadas à vida prática. Se abordo um tema relacionado à ética, por exemplo, relaciono-a com o dia a dia do aluno. Se estou falando de conhecimento no campo da epistemologia, da ciência ou de qualquer outro tema, ele deve estar associado à vida como prática. Nossas atitudes e nossos relacionamentos estão atrelados à vida e a Filosofia facilita ao professor transportar a teoria para a prática. Conscientizar o aluno sobre a presença da Filosofia no seu dia a dia é muito importante.

A contextualização dos temas propostos pela BNCC e pelo Currículo Paulista, em uma perspectiva crítica, se faz presente nas ações dos Formados e Formadas. Se o uso das diretrizes é condição necessária e lhes cobrado pelas instâncias superiores, nas práticas educativas eles apontam o caminho para ministrarem a Filosofia – ainda presente, com caráter transversal, nas 1as. séries do Ensino Médio, da rede pública estadual paulista – e os conhecimentos filosóficos, prescritos nos Itinerários Formativos.

Nenhum dos docentes do nível médio entrevistados se opõe à proposta de trabalhar conteúdos, tendo como ponto de partida temas filosóficos. Manifestam o posicionamento de que, independentemente do conteúdo e da temática tratados, o professor precisa ter a sabedoria de contextualizá-los na realidade do aluno. O Formado Bernardo exemplifica essa percepção, considerando que “o teórico precisa, de alguma maneira, encontrar a vida cotidiana do aluno, ser direcionado para a realidade em que ele vive”.

A *práxis* no cotidiano escolar os leva a tematizar o conteúdo, concomitante à história da Filosofia, a textos e correntes filosóficas. A intencionalidade, no entanto, não está na historicidade em si, mas no contexto que influenciou os eventos históricos. A estratégia da Formada Amélia é representativa das práticas empreendidas pelo coletivo entrevistado:

[...] Minha preocupação não está nos fatos históricos teóricos e decorativos, mas no ato de mostrar aos alunos como a Filosofia foi acontecendo no decorrer da história da humanidade. O professor que não tiver essa preocupação estará repetindo o erro das diretrizes em apresentar temas descolados da realidade. Essa é a proposta da transversalidade presente nesses documentos. Pega-se um tema, aborda um pouco dele e pula para outro. A Filosofia é mais que isso, é mostrar os porquês da complexidade desses porquês.

A consciência sobre a importância do diálogo entre a perspectiva histórica e a abordagem por temas, mediado por problemas filosóficos, como recurso para estimular o pensar crítico, não significa que os professores entrevistados o coloquem em prática, como deveria ser posto. Como documentado neste capítulo, eles têm consciência de na formação acadêmica estar um dos núcleos referenciais que fragiliza suas práticas e a superação de problemas com os quais se deparam no espaço da escola estadual pública paulista. Isso, porém, não é complicador para que façam uso de suas experiências nos campos teórico e prático, para justificarem a presença

da Filosofia, diante dos horizontes a ela atribuídos no sistema organizacional brasileiro da Educação Básica. A problematização a seguir explicita essa proposição:

Diante dos rumos que a Filosofia vem assumindo na escola média pública paulista, o professor tem como apropriar-se de práticas que justifiquem sua presença?

Formada Elizabete

A Filosofia está presente em nossas vidas e sua presença já é um motivo para que o professor se aproprie de práticas que justifiquem sua presença na educação. Ela também faz com que esse professor tenha um olhar diferente sobre a vida, sobre as ações humanas, sobre o pensamento. A partir do momento em que disciplinas da área de humanas deixarem de ser estudadas, a gente deixará de pensar sobre nossas ações, sobre nossas atitudes e o caos que está presente na sociedade aumentará. Já colhemos os frutos de uma sociedade que age sob ações mecânicas. Que seja de forma transversal, o ser humano sempre precisará da Filosofia, pois ele precisa refletir sobre si, suas ações e a vida em sociedade.

Formada Fabiana

A Filosofia sempre terá sua importância, mas para que ela justifique sua presença, as práticas dos professores têm um grande peso. Acredito que um primeiro passo é o professor conquistar o aluno, mostrar a ele a importância da Filosofia e o quanto ela é importante para ele. É complicado ao professor ter de provar que a Filosofia é importante; ao aluno, não. Esse aluno, com o interesse despertado, é quem irá mostrar que tem direito aos conhecimentos filosóficos e estes são possíveis com a Filosofia como disciplina na grade curricular e não como abordagem transversal. O despertar do aluno para a Filosofia é o caminho que o professor deve assumir em suas práticas para o ensino de Filosofia. Se ele sente a necessidade da Filosofia e a reivindica, o sistema não tem como dizer não.

Formado Guilherme

O cenário atual não é o ideal para a Filosofia e o seu ensino fica comprometido. No entanto, isso não significa que seja impossível ao professor ensinar filosofia, mesmo que ela não exista como disciplina. Apesar do desafio ficar maior, o professor tem como usar de práticas educativas que possam levar a Filosofia ao aluno pelo pensamento filosófico. O currículo propõe que esse pensamento seja trabalhado com base em temas e o professor pode usá-los como base em estudo de textos e correntes filosóficas. Dessa forma, ele cumpre um dos papéis da Filosofia de desenvolver o pensamento crítico, a argumentação sólida, o posicionamento diante do mundo, a construção da identidade e a autonomia do pensamento.

A reflexão dos professores para justificar a presença da Filosofia, em um currículo que elege a transversalidade como categoria para o seu ensino, é representativa da importância do seu papel em “desenvolver o pensamento crítico, a argumentação sólida, o posicionamento diante do mundo, a construção da identidade e a autonomia do pensamento” (Formado Guilherme). Uma tarefa que, em suas percepções, não apenas legitima sua presença, como a torna imprescindível no âmbito desse contexto formativo. Independente do caráter assumido,

“que seja de forma transversal, o ser humano sempre precisará da Filosofia, pois ele precisa refletir sobre si, suas ações e a vida em sociedade”, assegura a Formada Elizabete.

Apesar dos rumos que vêm sendo impostos à Filosofia na escola média paulista, em uníssono, os Formados e Formadas afirmam a crença em seu potencial conscientizador nesse processo formativo. Consideram, inclusive, ser este um momento adequado para os professores produzirem mais, se abastecerem de práticas e recursos que venham mostrar sua importância e a necessidade dela retornar como disciplina obrigatória na matriz curricular.

Pontuam estar no despertar do aluno o movimento de resistência para a sua permanência nas escolas do País. Um despertar que o conduza a apreender a importância e utilidade da Filosofia como força motora de sua consciência crítica, como ser político-social ativo, emancipado e colaborativo. Como observa a Formada Fabiana, “a Filosofia sempre terá sua importância, mas para que ela justifique sua presença, as práticas dos professores têm um grande peso. Acredito que um primeiro passo é o professor conquistar o aluno, mostrar a ele a importância da Filosofia e o quanto ela é importante para ele”.

Nas práticas educativas estão a aposta dos Formados e Formadas para a atuação da Filosofia, na configuração a ela atribuída como componente que circula transversalmente pelo espaço escolar do ensino público estadual de São Paulo. No despertar do aluno para o filosofar, eles visualizam o esperar na cumplicidade deles para que ela retorne como disciplina na matriz curricular. Especificamente sobre o desempenho e o papel da Filosofia, suas compreensões tiveram lugar de fala sob a pergunta:

A Filosofia tem desempenhado aí algum papel? Teria ela um papel a desempenhar nesse contexto formativo?

Formada Amélia

A Filosofia tem um papel a desempenhar e vejo como obrigação do professor, que tem formação em Filosofia, fazer uso desse papel, que é considerar o aluno por inteiro. Para isso, esse professor deve recorrer a recursos e práticas que conscientizem o aluno sobre sua realidade, para que ele venha transformá-la. Se ele não fizer uso desse papel, estará fazendo o jogo das políticas públicas, deixando que qualquer pessoa sem formação pegue aulas e deem qualquer coisa como se fossem conhecimentos filosóficos. Não podemos deixar isso acontecer. O aluno precisa de conhecimentos amplos, que têm na Filosofia fonte de esclarecimento, de análise, de crítica, de reflexão. Ela desperta nele a reflexão sobre a razão de cada um estar no mundo e não se submeter aos interesses do outro.

Formado Diego

A Filosofia tem desempenhado o papel de conduzir o aluno a filosofar; mas ela também tem o importante papel de levar a sociedade à utopia. Quantas situações ao longo da humanidade foram consideradas utópicas, pela impossibilidade de serem realizadas em um determinado momento e

hoje são realidades concretas, presentes no cotidiano individual e coletivo? Infindáveis. O sonho por uma escola de qualidade, em que o aluno tem direito a disciplinas que lhe darão amplos conhecimentos, incluindo para o trabalho, é um ideal possível com a Filosofia. Ao tirar cada um de nós do senso comum, da comodidade e os substituindo pelo filosofar, a Filosofia estará dando sua grande contribuição.

Formada Fabiana

A Filosofia desempenha o papel de despertar nas pessoas – não aquelas que fazem parte dos grupos que comandam, mas das que são comandadas – sua importância como instrumento para fortalecê-las, em busca da mudança para um sistema diferente. A Filosofia é capaz de mostrar a elas que são capazes de atingir seus objetivos quando se estruturam e planejam. Por meio dela, desenvolve-se a reflexão, a crítica, o vocabulário, a observação sobre si mesmo e a sociedade.

Formada Jussara

Ao levar o aluno a perguntar, a problematizar e a buscar respostas, a Filosofia já está desempenhando importante papel. Mesmo que os questionamentos não partam de textos filosóficos, a Filosofia desempenha o papel de lembrar que está presente em todos os momentos e situações em que a reflexão seja peça-chave. No novo currículo, apesar da Filosofia estar sendo retirada como disciplina, há uma preocupação com os temas transversais, no sentido de fazer o aluno pensar filosoficamente no conjunto das disciplinas. Estando presente como disciplina, ou de forma transversal, é impossível distanciar a Filosofia de qualquer currículo. Para que isso se torne evidente, as práticas do professor são essenciais. Cabe a ele a responsabilidade de desenvolver condições para que o aluno pense, reflita e veja nesse processo a importância da Filosofia.

Apesar da Filosofia não se esgotar na conjunção de contribuições relacionadas ao despertar do pensamento crítico, a centralidade da defesa dos Formados do nível médio entrevistados, sobre o papel que ela tem a desempenhar no atual contexto formativo nacional, para essa faixa de ensino, caminha na perspectiva do filosofar, que conduz à curiosidade, à dúvida, à busca de respostas aos problemas inerentes ao cotidiano da vida em sociedade. Três importantes elementos se destacam em seus posicionamentos: o despertar nos oprimidos da consciência sobre a realidade, visando a transformá-la; a utopia e o papel do professor nesse processo formativo.

A exemplo da análise da Formada Fabiana, “a Filosofia desempenha o papel de despertar nas pessoas – não naquelas que fazem parte dos grupos que comandam, mas das que são comandadas – sua importância como instrumento para fortalecê-las, em busca da mudança para um sistema diferente”. Por sua vez, ela “também tem o importante papel de levar a sociedade à utopia”, observa o Formado Diego, para quem “o sonho por uma escola de qualidade, em que o aluno tem direito a disciplinas que lhe darão amplos conhecimentos, incluindo para o trabalho, é um ideal possível com a Filosofia”.

A Formada Jussara imputa à Filosofia a impossibilidade de vir a ser distanciada de qualquer currículo. No entanto, para que isso se torne evidente, ela assevera que “as práticas do professor são essenciais. Cabe a ele a responsabilidade de desenvolver condições para que o aluno pense, reflita e veja nesse processo a importância da Filosofia”.

Ao longo da oitava fica expressa a tarefa que os Formados e Formadas outorgam para si, da responsabilidade de propiciarem condições para que suas práticas educativas despertem nos educandos o potencial filosófico. A Formada Amélia materializa essa condição ao afirmar que a Filosofia tem um papel a desempenhar, cabendo “como obrigação do professor, que tem formação em Filosofia, fazer uso desse papel, que é considerar o aluno por inteiro. Para isso, esse professor deve recorrer a recursos e práticas que conscientizem o aluno sobre sua realidade, para que ele venha transformá-la”.

O posicionamento dos entrevistados desencadeia sobre eles atitudes filosóficas, como a admiração e o maravilhamento. Sobre o aparelho estatal público do ensino paulista, provoca questionamentos sobre as condições oferecidas, para que os objetivos docentes e das diretrizes oficiais sejam alcançados. Essa expectativa incitou a pergunta:

Quais dificuldades, possibilidades e contradições você encontra para lecionar Filosofia na Rede Pública de Ensino do Estado de São Paulo?

Burocracia do braço opressor das políticas educacionais, com prejuízo para a qualidade da educação; retirada da Filosofia como disciplina da matriz curricular do Ensino Médio; formação dos educandos, que “chegam na escola com muitos vícios que carregam de casa, porque seus responsáveis não tiveram uma boa formação moral” (Formada Elizabete), como também “vêm do Ensino Fundamental sem o hábito da leitura e no Ensino Médio têm muita dificuldade com os textos filosóficos” (Formada Amélia) e, consecutivamente, em desenvolver o pensamento crítico; falta de tempo do professor para preparar aulas, por conta do acúmulo de trabalho em sua rotina diária; carência na formação docente, convergente com a realidade da escola pública, tanto por parte do Ensino Superior, quanto das políticas públicas; problemas técnico-pedagógicos nos materiais elaborados pelo Estado, “que não são adequados para a realidade que enfrentamos em salas de aula, com questões indisciplinadas, que são problemas sérios que o professor enfrenta na escola pública, pela própria problemática social do aluno e o significado da escola para ele” (Formado Guilherme).

Estas são as principais dificuldades apontadas pelos participantes, em um contexto, por eles, descrito com carência de estrutura, infraestrutura, material escolar e espaço físico apropriado. “A gente não tem apoio e tem de lutar contra o sistema todos os dias. O nosso

público tem de ser conquistado, no dia a dia, pois ele não tem a escola como ponto de estudo, mas de convivência social”, exemplifica a Formada Fabiana.

Em uma perspectiva dialética, que tem na contradição e reconciliação de ideias pontos referenciais, estes problemas são também considerados indicadores de possibilidades. Na análise da Formada Isadora, eles instigam a “persistência do professor refletir sobre suas ações e suas práticas, buscando alternativas para dar o melhor de si, segundo as possibilidades com que ele se depara”. Ao mesmo tempo são possibilidades complexas para a docência, “por elas estarem no plano de se pensar em um novo jeito de ser escola, em âmbito nacional. A escola da década de 2020 ainda tem muito da escola dos anos de 1960 a 1980, com muita técnica. Um modelo, para mim, fracassado”, avalia o Formado Guilherme.

As dificuldades pensadas pelos professores, como contraponto das contradições, têm como base nuclear a atual proposta da educação. Na percepção do Formado Bernardo, tanto em nível nacional, quanto estadual paulista, o sistema educacional brasileiro alardeia sobre “a importância da qualidade do ensino, mas usa de um currículo, leis e normas que a direcionam para um caminho contrário. Na nova reforma, a proposta é de um ensino que leva o aluno a não pensar e o professor a ser um executor de tarefas”.

A exemplo da BNCC, o Currículo Paulista é alvo de intensas críticas por todos os participantes. Na visão da Formada Isadora, ele é “um currículo pragmático, que tira a condição do aluno desenvolver o seu espírito crítico e do professor desenvolver sua tarefa de ensinar Filosofia. É muita cobrança no papel, mas uma mentira na prática, pro inglês ver”. Para a Formada Fabiana, “o mundo que ele apresenta ao aluno não é o mundo em que ele vive, mas um mundo em que ele deve se preparar para trabalhar como mão de obra e não como oportunidade de mudança”.

Diante da análise dos entrevistados sobre um sistema educacional que, em um paradoxo, deposita no imaginário popular a oferta de uma educação de qualidade, quando legaliza diretrizes que comprometem a formação docente e a implementação de práticas destinadas ao ensino básico, aos Formados e Formadas foi-lhes oportunizada a possibilidade de tecerem novas contribuições à pesquisa, além das partilhadas ao longo deste capítulo. Com esta proposta, a entrevista encerrou com a questão:

*Há alguma pergunta que eu não tenha feito e você considera importante acrescentar?
Podemos encerrar?*

O Formado Carlos representa a compreensão daqueles que se consideraram satisfeitos com as questões a eles formuladas: “nada a acrescentar. Considero as perguntas presentes na pesquisa bem contundentes para conduzir a uma boa reflexão”.

A Formada Amélia considerou propícia a pesquisa para sugerir que o trabalho pedagógico deveria ser realizado em espaço menos opressor, com novo *lay out*. “Salas repletas, com alunos sentados em fileiras, de costas uns para os outros. Mudar essa estrutura daria novas possibilidades para os alunos e para as práticas educativas dos professores. É preciso mudar a estrutura arcaica das escolas públicas na cidade de São Paulo.”

Salário, carreira e formação são questões consideradas fundamentais para o Formado Bernardo. Na sua percepção, pela ausência de um plano no Estado de São Paulo que atenda com dignidade essa tríade, “muitos professores abandonam a profissão, muitos que gostariam de estar nela não estão e muitos daqueles que ficam acabam desestimulados. O resultado, quase sempre, reflete-se em professores que adotam em salas de aula práticas que não dialogam com o aluno e sua realidade”.

O Formado Guilherme direcionou sua reflexão para a necessidade de um novo modelo de Licenciatura nas instituições do Ensino Superior. “A universidade não forma professores, não me formou para ser professor, mas um filósofo, mesmo eu estando em um curso de Bacharelado e Licenciatura. É preciso que a formação na universidade seja mais realista, voltada para o papel do professor.”

A Formada Helena encerrou a entrevista expressando sua perplexidade diante de um sistema educacional que se utiliza de diretrizes para cercear o cidadão de uma formação crítica. “Retirar a Filosofia como disciplina é dificultar a condição do aluno conhecer a história em seus diversos contextos e deixar o professor de mãos atadas. Muito triste para a Filosofia e para a educação.”

Estas considerações colocam em pauta a representação de uma realidade, tecida pelos professores do nível médio, participantes da oitava, com a expectativa de contribuírem com novos elementos para a pesquisa. Suas percepções apontam questões pertinentes ao chão da escola pública estadual paulista, às práticas educativas e à formação do professor de Filosofia. São tessituras que conduzem à próxima etapa desta investigação, gestada à luz dos relatos dos Formadores, integrados por docentes que lecionam em cursos de formação em Filosofia, em dez instituições do Ensino Superior, públicas e privadas.

CAPÍTULO IV

4. A PRÁXIS NA ACADEMIA: PERCEPÇÃO DE DOCENTES DO ENSINO SUPERIOR SOBRE O PROCESSO DE FORMAÇÃO EM FILOSOFIA

Este quarto capítulo apresenta a pesquisa de campo, em um processo de escuta dos professores entrevistados, que lecionam no Ensino Superior, em cursos de formação em Filosofia. A análise de seus depoimentos, síntese e sistematização dos mesmos, subsidia o esforço da investigação para assimilar as percepções dos *Formadores* – que atuam em dez instituições, públicas e privadas – sobre o processo daqueles que buscam formação em Filosofia (os Formados) e para promover o diálogo entre ambos os núcleos, com base em seus relatos. Procurou-se compreender como eles veem os alunos que vão para o Ensino Superior estudar Filosofia; o que os leva a escolher formação nessa área; qual projeto de formação é a eles oferecido; para que eles são formados e o que difere a formação filosófica para a pesquisa, da formação para a docência.

No âmbito das práticas educativas, buscou-se averiguar os efeitos resultantes sobre elas, em uma proposta curricular que orienta para a supremacia da abordagem temática, em relação ao ensino pela ótica da história; se a formação acadêmica em Filosofia contempla atividades que possam ser aplicadas no cotidiano escolar da Educação Básica pública; se há uma valoração consonante entre a pesquisa e o ensino, ou uma prevalência da primeira, em detrimento das práticas em salas de aula.

Acerca do ensino, a investigação procurou entender a relação entre o currículo trabalhado em cursos de formação no Ensino Superior e o currículo trabalhado nas escolas de Educação Básica; o que caracteriza o ensino de Filosofia destinado ao nível médio; os reflexos para a Filosofia, em um modelo que retirou sua obrigatoriedade, introduzindo-a como componente opcional, articulado por área, que interage apenas transversalmente com as demais disciplinas. Subsidiando a especificidade desses objetivos, o processo de formação docente em Filosofia, no Ensino Superior, torna-se o *locus* deste capítulo.

A Lei 13.415/2017 implementou as bases da Reforma do Ensino Médio, que, dentre suas metas, projetou a não obrigatoriedade da Filosofia na matriz curricular da Educação Básica. No Estado de São Paulo, o projeto foi concretizado com a substituição da disciplina por Itinerários Formativos, na 2ª e na 3ª série desse nível de ensino. Para uma sociedade, cujas diretrizes curriculares “reconhecem que a educação tem um compromisso com a formação e o

desenvolvimento humano global, em suas dimensões intelectual, física, afetiva, social, ética, moral e simbólica” (Brasil, 2018, p. 16), esta é uma ação contraditória entre o que se registra nos documentos oficiais e o que se implementa no cotidiano escolar.

A dimensão crítico-emancipatória, presente nas normas orientadoras, conduz a uma lógica em que a disciplina deveria ter espaço no campo político-institucional, como no plano de sua efetivação no currículo. Remete também a uma realidade que, em resposta às subseqüentes entradas e saídas da Filosofia da matriz curricular da Educação Básica brasileira, demanda estudos sobre sua identidade nos cursos superiores, a natureza de seus pressupostos de ordem didática, metodológica e de domínio de conteúdos filosóficos a serem ensinados; portanto, ao como e ao o que ensinar, que conduz, inevitavelmente, à formação docente (Cortella, 2009).

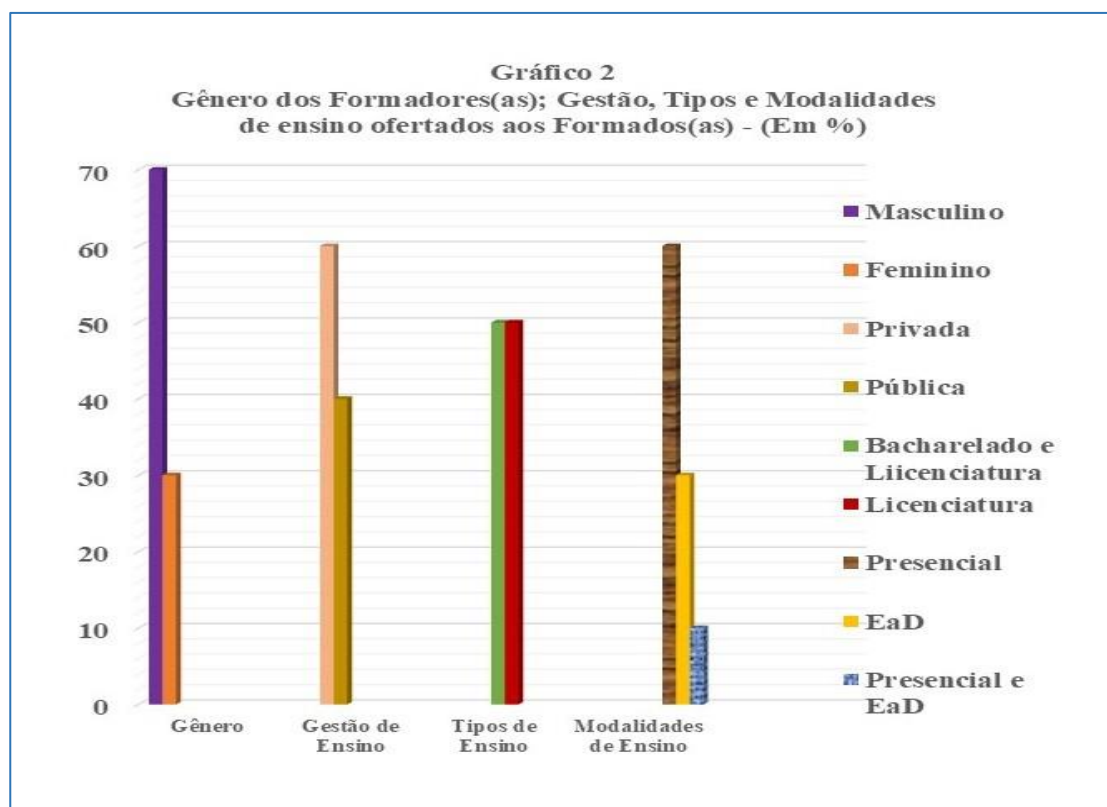
A desvalorização do ensino de Filosofia se faz presente não só em diretrizes oficiais direcionadas para a Educação Básica. No contexto acadêmico brasileiro essa é uma prática que, segundo Gallo e Kohan (2000) e Rodrigo (*in*: Trentin; Goto, 2009a), expressa uma determinada organização curricular, que tende a prestigiar certas áreas e conhecimentos considerados relevantes, em detrimento de outros campos do saber. Dessa forma, os conceitos propostos nos documentos oficiais delineiam uma concepção de educação e de sujeito que se pretende formar para determinada sociedade.

Rodrigo (*in*: Trentin; Goto, 2009a) exemplifica essa realidade, na qual existe uma nítida distinção entre os que produzem o saber filosófico e aqueles que o ensinam. Segundo a filósofa, a política educacional vigente no Brasil reforça e consagra tal distinção, quando permite a existência de centros universitários, faculdades integradas e universidades. Estas últimas, com dedicação total à pesquisa, são consideradas pela academia como a essência do saber filosófico; as primeiras estão ligadas apenas ao ensino, saber menor, reprodutor e a serviço da pesquisa e da produção filosófica:

A dicotomia entre pesquisa e ensino, problemática sob vários aspectos, carrega consigo um ônus adicional. Essas duas atividades habitualmente são encaradas não apenas como diversas, mas hierarquizadas com base em juízos de valor sobre suas atribuições: o professor, visto como mero reprodutor ou divulgador do conhecimento produzido pelo especialista, colocado numa posição inferior e menosprezado em relação a este último, cuja função consistiria em ser um produtor de novos conhecimentos. As funções produtoras e reprodutoras costumam ser recompensadas de modo diferenciado, principalmente no que se refere ao prestígio (Rodrigo, *in*: Trentin; Goto, 2009a, p. 81).

Esse panorama político-educacional permeia os dados coletados com os professores entrevistados, que lecionam no Ensino Superior, em cursos de formação em Filosofia. As considerações desses docentes – assentadas nos eixos *Formação, Práticas Educativas e Ensino de Filosofia* – conduzem o diálogo que se estabelece entre os seus relatos e os depoimentos dos Formados, atuantes no Ensino Médio.

Os docentes entrevistados do nível superior lecionam em cursos de formação em Filosofia entre 11 a 39 anos; 7 são do sexo masculino e 3 do feminino. Suas entrevistas foram concedidas entre os meses de maio a dezembro de 2023 e seus nomes foram resguardados com o uso de denominações fictícias, tendo como critério a preservação da ordem alfabética, sequencial à dos professores do nível médio: *Formador Lucas, Formador Matheus, Formadora Natália, Formadora Odete, Formador Paulo, Formador Queiroz, Formadora Roberta, Formador Sílvio, Formador Tales e Formador Ulisses*. Nas instituições em que lecionam, 6 são privadas e 4 públicas; dessas, 5 oferecem Bacharelado e Licenciatura, 5 ofertam Licenciatura e nenhuma ministra apenas o Bacharelado. A modalidade simultânea de ensino presencial e a distância (EaD) é gerida por 1 instituição, 6 têm o presencial e 3 têm o EaD (*Gráfico 2 representa esse contexto formativo*).



A exemplo da menção referenciada na Introdução e no Capítulo III desta Tese, os relatos dos Formadores, tal como os dos Formados, devem ser apreendidos no plano dos pressupostos filosóficos de suas representações. A pesquisa lida com representações; opção metodológica que a leva a expor não a realidade em si, mas a absorver as representações de professores de Filosofia do nível médio em diálogo com as representações de docentes universitários. Especificamente neste quarto capítulo, são considerações representativas de dez educadores, que lecionam em cursos de formação em Filosofia, em instituições públicas e privadas do Ensino Superior.

Importante relembrar a narrativa do Capítulo III, ao destacar que apenas o *Formado Carlos* e o *Formador Ulisses* concederam suas entrevistas, fundamentadas na respectiva relação que mantiveram como aluno e professor, no Bacharelado e Licenciatura em Filosofia. Os demais docentes do Ensino Superior não foram Formadores dos Formados que lecionam no Ensino Médio, quando estes fizeram suas Graduações e Licenciaturas. Três dos Formadores – Natália, Roberta e Ulisses - são Doutores em Filosofia e lecionam a disciplina no Bacharelado e na Licenciatura, em suas concepções e vertentes epistemológicas diversas. Os demais professores universitários atuam em cursos de formação em Filosofia, mas não com a Filosofia, necessariamente. São docentes que ministram aulas de metodologia do ensino de Filosofia, didática do ensino de Filosofia e disciplinas de conteúdo da Filosofia da Educação.

A tabela abaixo expõe uma amostra elucidativa do processo formativo dos Formadores e Formadoras, à época em que concederam seus depoimentos, no decorrer de 2023.

TABELA 6. DADOS CURRICULARES DOS FORMADORES E FORMADORAS				
NOMES FICTÍCIOS	FORMAÇÃO	ÁREAS DE ATUAÇÃO	TEMPO DE MAGISTÉRIO	GESTÃO DE ENSINO DA INSTITUIÇÃO EM QUE LECIONA
FORMADOR LUCAS	Graduação em Filosofia. Mestrado em Teologia. Doutorado e Pós-Doutorado em Ciências da Religião.	Filosofia, Teologia, Ciência da Religião, Filosofia da Religião, Diálogo Inter-Religioso.	Atua desde 2011 na docência do Ensino Superior, em cursos de Bacharelado e Licenciatura em Filosofia.	Centro Universitário privado.

FORMADOR MATHEUS	Graduação e Licenciatura em Filosofia. Especialista em História Antiga, Medieval e Filosofia da Educação. Mestrado e Doutorado em Educação.	Professor de Filosofia na Educação Básica. Docente na Graduação e Pós-Graduação, em cursos de formação em Filosofia.	Na Educação Básica, atua desde 2005 na docência de Filosofia e na Formação de Professores. No Ensino Superior, trabalha desde 2013 na Graduação e Pós-Graduação em Filosofia.	Centro Universitário privado. Instituição pública da Educação Básica.
FORMADORA NATÁLIA	Bacharelado, Licenciatura, Mestrado e Doutorado em Filosofia. Pós-Doutorado em Filosofia e em Letras Clássicas-Grego. Especialista em Educação Inclusiva, com ênfase em Libras.	Filosofia Antiga, em cursos de Graduação, Licenciatura e Mestrado Profissional em Filosofia. Coordenação de Pesquisa, sobre o ensino de Filosofia Antiga e Estudos da Antiguidade.	Desde 2005 exerce a docência no Bacharelado e Licenciatura em Filosofia. Em 2020 assumiu cadeira de Filosofia Antiga em Universidade Federal. Foi professora de Filosofia no Ensino Médio e formadora no Bacharelado e Licenciatura, na disciplina específica de Filosofia para o Ensino Médio.	Universidade Federal pública.
FORMADORA ODETE	Bacharelado e Licenciatura em Filosofia. Mestrado em Filosofia.	Subjetividade, Estética, Filosofia Moderna e Contemporânea.	Leciona desde 1986 no Ensino Superior, em cursos de Bacharelado e Licenciatura em Filosofia, Pedagogia, Psicologia, Teologia, Arquitetura, Administração e Comércio Exterior.	Universidade privada.
FORMADOR PAULO	Graduação em Filosofia, Teologia e Pedagogia. Pós-Graduação, Lato Sensu, em Gestão Escolar. Mestrado em Ciências da Religião. Doutorado em Educação.	Filosofia Antiga, Filosofia Moderna e Contemporânea, Epistemologia e Filosofia da Educação.	Desde 2013 atua no Bacharelado e Licenciatura, em cursos de formação em Filosofia. É também professor de Filosofia, concursado, no Ensino Médio da Rede Pública de Ensino do Estado de São Paulo.	Universidade e Faculdade privadas. Rede Pública de Ensino, da Educação Básica.
FORMADOR QUEIROZ	Bacharelado em Teologia. Licenciatura em Filosofia. Especialização em Filosofia e em Doutrina Social da Igreja. Mestrado e Doutorado em Educação.	Filosofia e Filosofia da Educação. Fundamentos filosóficos, sociológicos e antropológicos da Educação.	Leciona desde 2015 no Ensino Superior, em cursos de Filosofia, História, Pedagogia, Processos Gerenciais e Especialização, lato-sensu, em Filosofia. Por 10 anos foi professor de Filosofia na Educação Básica.	Universidade Estadual pública.

FORMADORA ROBERTA	Graduação, Mestrado e Doutorado em Filosofia. Bacharelado e Licenciatura em Química. Pós-Doutorado em História da Ciência.	História da Filosofia Moderna e Teoria do Conhecimento, com os temas: razão e experiência na modernidade, Filosofia experimental no século XVII, pressupostos teológico- metafísicos da Filosofia Moderna.	Na docência está há 34 anos. Começou pelo Ensino Médio em 1991, lecionando em concomitância com o Ensino Superior até 2011. Em 2012 assumiu a cadeira de Filosofia Moderna em Universidade Federal pública.	Universidade Federal pública
FORMADOR SÍLVIO	Graduação em Filosofia. Especialização em Filosofia para Crianças e Jovens. Mestrado e Doutorado em Educação.	Ensino de Filosofia, Filosofia da Educação, Filosofia para Crianças e Jovens, Educação e Epistemologia, Formação em Educação Social e Formação de Professores.	Iniciou em 1991 na Educação Básica, lecionando nesse nível de ensino por 21 anos. Em 2012 adentrou no Ensino Superior, atuando na Graduação e Pós- Graduação, Lato Sensu e Stricto Sensu.	Universidade privada.
FORMADOR TALES	Graduação em Ciências Sociais. Licenciatura em História. Especialização em Mídia e Tecnologia para a Educação. Mestrado e Doutorado em História.	Ensino de Filosofia, Fundamentos Filosóficos, História do Brasil (moderna e contemporânea). Coordenador na Graduação de cursos de Filosofia e História.	Leciona desde 2004, iniciando carreira simultânea na Educação Básica e na Graduação de cursos de Filosofia, História e Ciências Sociais. Apesar de formação concentrada em História, a Filosofia é um componente no qual condensou sua atuação ao longo desse período.	Universidade privada.
FORMADOR ULISSES	Graduação em Filosofia. Mestrado, Doutorado e Pós- Doutorado em Filosofia.	Filosofia da Educação, História da Filosofia, História da educação, Filosofia Contemporânea.	Leciona desde 2014 no Ensino Superior, com disciplinas filosóficas em cursos de Bacharelado e Licenciatura em Filosofia, Psicologia e Pedagogia.	Universidade privada.
<p align="center">FONTE: O AUTOR. Formadores e Formadoras preferiram não citar idade. Seus nomes e os das instituições de ensino em que trabalham são confidenciais.</p>				

Os procedimentos metodológicos adotados para os professores universitários foram os mesmos estabelecidos para os Formados e Formadas, descritos no Capítulo III desta pesquisa. O mesmo se aplica aos depoimentos, colhidos mediante pesquisa empírica, com abordagem qualitativa, expressa em Roteiro de Entrevista Semiestruturado, com perguntas abertas.

Para a análise dos dados, a escolha não foi pela síntese das respostas dos dez *Formadores*, organizada tematicamente em torno de cada questão. Optou-se pela divisão dos docentes em subgrupos, os quais não expõem os relatos dos dez professores do Ensino Superior, mas apenas aqueles depoimentos cujas argumentações representam concepções do pensamento coletivo. A transcrição dos dados foi intermediada pelo gênero descritivo-exploratório, por ser este procedimento textual prevalecente na pesquisa, em seu comparativo com o dissertativo-interpretativo.

Compreende-se que esse recurso seja representativo da escuta depurada da *entrevista-diálogo*, estabelecida com os docentes participantes da pesquisa. Entende-se também que tenha traduzido a reconstituição simbólica de suas representações, constituídas no processo de formação e no das práticas educativas no ensino de Filosofia.

4.1. FORMAÇÃO DOS DOCENTES DO NÍVEL MÉDIO, SOB O OLHAR DO (RE)OLHAR DOS FORMADORES

Sob os horizontes dos Formadores e Formadoras, a formação dos Formados e Formadas manifesta um cenário marcado pela ingerência do capital na escola pública, por reformas e alterações nos estatutos legais do Ensino Médio, que se acentuaram a partir da segunda metade da década de 1990. No decorrer do século XX, segundo Cortella (2009, p. 49; *grifo do autor*):

[...] a presença do ensino de Filosofia esteve sujeita a múltiplas variáveis que interferiram tanto no grau de constância quanto na qualidade dos conteúdos ensinados. Essas variáveis podem ser condensadas em duas básicas: **injunções políticas** específicas – como, por exemplo, sua retirada ou vigilância direta durante governos autoritários – e **reorganização das grades** curriculares para atendimento de interesses imediatistas da política econômica dos governos.

Em face das inconstâncias do ensino da disciplina nas matrizes curriculares das escolas brasileiras, com ênfase nas públicas, “pensar sobre o que é ensinar Filosofia demanda pensar, também, em como se realiza tal ensino. Além disso, faz-se necessário pensar na problemática que envolve a formação daquele que opera o ensino” (Silva, 2022, p. 310). A formação universitária em Filosofia, para a docência no nível médio, é um exercício necessário, para que se compreendam as práticas educativas que emergem da relação professor/aluno e as peculiaridades do seu ensino no chão da escola básica. Esta percepção foi mote referencial, de

estímulo e justificativa, para esta Tese fomentar o diálogo entre dois núcleos, cujas representações são apresentadas ao longo deste Capítulo 5 e de seu antecessor, o Capítulo 4.

Neste primeiro eixo da investigação – Formação –, a pesquisa pautou-se nas problematizações a seguir, para levantar dados com os docentes que atuam no Ensino Superior. A primeira pergunta tem nas respostas dos Formadores Lucas, Natália e Roberta uma síntese representativa da totalidade das declarações:

Como você vê os alunos que buscam o Ensino Superior para estudar Filosofia?

Formador Lucas

Estatisticamente, onde leciono, 20% dos alunos do curso de Bacharelado e de Licenciatura Plena buscam a Graduação em Filosofia para seguirem na carreira acadêmica filosófica. Após o término dos cursos vão para o Mestrado e Doutorado. Outros 5% buscam o sacerdócio; destes, dependendo da configuração eclesial, alguns vão para a docência. Os demais 75% do curso de Bacharelado buscam um diploma do Ensino Superior por exigência do mercado de trabalho. Na Licenciatura Plena, os 75% restantes são alunos que querem seguir carreira como professores ou prestarem concursos.

Formadora Natália

Os alunos de Filosofia no Ensino Superior se dividem em dois grandes grupos. Um desses grupos são alunos que em um determinado momento da vida, após já terem sua independência financeira, decidem fazer o que querem. Isso significa que são alunos que não tiveram escolhas para fazerem o que queriam quando jovens. Esse grupo busca o Bacharelado em Filosofia com o objetivo exclusivo de estudá-la. A universidade só oferece a Licenciatura em Filosofia. Por não poder optar pelo Bacharelado, esse grupo inicia o curso sem a pretensão de lecionar. Por se tratar de Licenciatura, eu percebo que as disciplinas pedagógicas acabam estimulando uma mudança de chave na maioria deles. Quando eles fazem o estágio, por ser obrigatório, muitos deles, apesar de trabalharem em outras profissões, ou mesmo serem aposentados, têm uma guinada e acabam se tornando professores. Um outro grupo que busca formação em Filosofia são alunos jovens, que saíram do Ensino Médio e são apaixonados pelas aulas de Filosofia. Nesse grupo eu vejo a importância do docente no Ensino Médio. Esses alunos chegam na universidade com lembrança das aulas de Filosofia e querem seguir os passos desse docente do Ensino Médio. São alunos que chegam na universidade com o objetivo de serem professores de Filosofia. Nesses dois grupos, os alunos questionam muito sobre as dificuldades de serem professores. Quando no estágio vão para as escolas e fazem a regência em sala de aulas, ou seja, começam a dar aulas para adolescentes, eles mudam o pensamento. Descobrem o seu papel como professores e a possibilidade de usarem da Filosofia para desempenhá-lo.

Formadora Roberta

A gente tem hoje em dia duas grandes tipologias de alunos que nos procuram. Uma tipologia, eu diria, que é mais utilitária, pragmática, porque, por alguma razão, o diploma vai melhorar o seu salário, a formação vai ajudar a conseguir um *up* na carreira. Um segundo perfil, esse mais interessante, é daquele estudante que busca uma formação diferenciada, absolutamente antiutilitária. Por que antiutilitária? Porque a gente sabe que o engenheiro vai construir pontes, o médico vai cuidar de pessoas, o advogado vai criar leis; e o filósofo? O filósofo não tem uma função utilitária. Esse aluno que nos procura está preocupado com o conhecimento muito mais abrangente e por isso ele procura a faculdade de Filosofia.

Ascensão no mercado de trabalho; evolução na carreira acadêmica; religiosos que buscam formação em Filosofia, por ser esta uma condição necessária, estabelecida por suas congregações e profissionais graduados em diferentes áreas de atuação, que estudam a disciplina como caminho para espichar seus horizontes de conhecimento, constituem o perfil daqueles que buscam o Bacharelado.

Na Licenciatura, destacam-se dois grupos: um primeiro, integrado por alunos que lecionam a disciplina, têm formação em outra área de conhecimento e procuram legitimar sua certificação; o segundo, são jovens, egressos do Ensino Médio, que vão para a universidade, cativados pela Filosofia e pela dinâmica educativo-filosófica de seus professores. Na percepção da Formadora Natália, nesse grupo merece destaque “a importância do docente no Ensino Médio. Esses alunos chegam na universidade com lembrança das aulas de Filosofia e querem seguir os passos desse docente do Ensino Médio”.

Na sociedade brasileira, em que a formação para o trabalho é tônica presente nas diretrizes educacionais e a Filosofia tem o seu ensino sujeito a injunções políticas e interesses econômicos, também merece menção aqueles que mantêm o encanto pela educação e o apreço pelos conhecimentos filosóficos. Na visão da Formadora Roberta, esse segmento compõe uma tipologia de estudante mais interessante, “que busca uma formação diferenciada, absolutamente antiutilitária”. Um perfil que rema no contrafluxo da estatística apresentada pelo Formador Lucas, diante da análise dos formandos que estudam na universidade em que ele leciona. Segundo sua estimativa, “75% do curso de Bacharelado” é procurado por alunos que “buscam um diploma do Ensino Superior por exigência do mercado de trabalho”.

A tipologia antiutilitária de alunos, na qual incluem aqueles que se inspiram em seus professores, torna “digna de nota a capacidade que tem a experiência pedagógica para despertar, estimular e desenvolver em nós o gosto de querer bem e o gosto da alegria sem a qual a prática educativa perde o sentido” (Freire, 1996, p. 53). Sob essa força docente, em um contexto permeado por contradições e contratempos sobre o seu ensino e processo formativo, aos Formadores e Formadoras foi formulada a pergunta:

Na sua percepção, o que leva os alunos a buscarem formação em Filosofia?

Formador Lucas

A escolha pela formação em Filosofia é o valor do curso, que é barato e compensa pagar para ter um certificado no Ensino Superior. Na generalização, eu diria que o primeiro interesse dos alunos em buscarem a universidade para terem um diploma no Ensino Superior é prestarem concurso em qualquer área e conseguirem trabalho. O segundo interesse da busca por cerca de 70% dos alunos está no mercado, no trabalho e na competição. O terceiro interesse, que é mais raro, é o existencial.

São pessoas com a vida financeira já definida, que buscam a Filosofia à procura de respostas a questões existenciais.

Formador Matheus

Apesar de ser muito diversificado o perfil daqueles que buscam formação em Filosofia, se formos pensar em algo que mobilize o indivíduo a estudá-la, podemos dizer que esse algo é o amor pelo conhecimento, a busca pela sabedoria, a procura pelo autoconhecimento, pelo desenvolvimento que não seja só material, mas também espiritual, não no sentido religioso, mas no cultivo da mente. São esses predicados, creio, que levam pessoas com perfis tão diferentes a buscar formação em Filosofia. Percebo que essa característica está presente no Bacharelado e na Licenciatura Plena, que são as duas modalidades de ensino ofertadas pela faculdade na Graduação em Filosofia.

Formadora Odete

A Filosofia é o grande guarda-chuva da humanidade. Nela cabem todas as ciências e todos os saberes. É uma matéria instigante, hoje com muito conteúdo na Internet, incluindo palestras como as de Mário Sérgio Cortella. As pessoas assistem, gostam e isso tem despertado um grande interesse pela formação em Filosofia. Isso não significa, necessariamente, que todo esse público que busca Graduação em Filosofia vai ser professor de Filosofia. Existe um grande interesse pela matéria, pelos temas e boa parte desse pessoal busca fundamentação e maior profundidade no conhecimento para não ficar apenas seguindo o que é veiculado pelas notícias. Na Filosofia, esse perfil de aluno vê a possibilidade de ampliar o seu saber, o seu olhar e interpretação sobre o mundo.

Formadora Roberta

Infelizmente, para a tipologia de alunos pragmáticos, que buscam uma formação para melhorar o salário, ou para conseguir um *up* na carreira, talvez seja mais fácil entrar em uma faculdade de Filosofia, do que em uma que oferece cursos concorridos, por terem maior oferta e absorção no mercado de trabalho. O grupo de alunos antiutilitaristas busca na Filosofia aquilo que só ela tem e os outros saberes não têm. A Filosofia é um instrumento de ressignificação do mundo. Esse estudante busca ressignificar o mundo em que ele vive. Ele está buscando um instrumento de formação único, que lhe dê elementos para repensar o presente, por meio de temas clássicos, por meio da história da Filosofia, por meio de inúmeras perspectivas, como autores e inquietudes filosóficas.

Em um primeiro momento, a busca pela formação em Filosofia apresenta objetivos nada nobres, quando relacionados com sua significação “como modalidade de saber que se refere à realidade, à densidade do real, por mais opaca e resistente que seja a essa abordagem” (Severino, 2017b, p. 63). Expressa o efetivo em uma sociedade pós-moderna, permeada por contradições, que se fazem presentes nos processos educacionais constitutivos, a exemplo do formativo-filosófico.

Uma das razões da procura pelo componente, elencada na entrevista, está no fato de compor um curso com baixo custo econômico, procurado por pessoas que fazem o Ensino Superior para melhor se posicionarem no mercado de trabalho. O Formador Lucas assevera

essa condição ao considerar que “a escolha pela formação em Filosofia é o valor do curso, que é barato e compensa pagar para ter um certificado no Ensino Superior”.

O braço opressor do capitalismo neoliberal fortalece seus tentáculos ao gerar as condições para que a busca pela Filosofia no nível superior não seja feita pelo seu devido valor como ciências humanas. Suas constantes saídas e entradas na matriz curricular da educação brasileira resultam na falta de perspectiva profissional, levando a disciplina a ser almejada em uma concepção utilitária. Como observa a Formadora Roberta, “para a tipologia de alunos pragmáticos, que buscam uma formação para melhorar o salário, ou para conseguir um *up* na carreira, talvez seja mais fácil entrar em uma faculdade de Filosofia, do que em uma que oferece cursos concorridos, por terem maior oferta e absorção no mercado de trabalho”.

O pragmatismo característico da sociedade hodierna, em um processo dialético, também semeia razões que levam à procura da Filosofia por questões a ela pertinentes e que lhe garantem um algo a mais, fundamentado no amor pelo conhecimento, pelos saberes, pela reflexão crítica. Se ela é procurada por uma parcela de estudantes em busca de ascensão profissional, pela via do Ensino Superior, os seus saberes também são aspirados em uma perspectiva antiutilitarista, por quem a concebe como “instrumento de ressignificação do mundo” (Formadora Roberta).

Na perspectiva da Filosofia enquanto fonte propulsora de (res)significações, o Formador Matheus compreende que, pensar em algo que mobilize o indivíduo a estudá-la, é dizer “que esse algo é o amor pelo conhecimento, a busca pela sabedoria, a procura pelo autoconhecimento, pelo desenvolvimento que não seja só material, mas também espiritual, não no sentido religioso, mas no cultivo da mente”. Para a Formadora Odete, essa é uma tarefa pertinente, levando-se em consideração que “a Filosofia é o grande guarda-chuva da humanidade. Nela cabem todas as ciências e todos os saberes”

Nesse contexto adverso, sob o qual os cursos de Filosofia são procurados por razões que incorporam variáveis que vão da inserção no mundo do trabalho, ao ideal do conhecimento mais abrangente, abordar a formação no âmbito universitário é proposição essencial. Para Severino (2017b), esta é uma via necessária, cabendo à universidade, como produtora de conhecimento, garantir a seus estudantes essa ferramenta fundamental de que a espécie humana dispõe, para dar sentido e orientação a sua existência histórica. Somando saberes como fonte de reflexão, está “a formação filosófica como exigência intrínseca da formação universitária” (2017b, p. 59).

Para o filósofo, a concepção de formação humana que se espera da universidade é o que está em causa. Nela está o eixo propulsor, “que vai justificar a necessidade da presença da

filosofia nas mediações curriculares dos cursos universitários” (2017b, p. 59). Considerando que o desenvolvimento do próprio conhecimento seja finalidade que se espera da educação universitária, aos professores do Ensino Superior foi perguntado:

Qual projeto de formação é oferecido aos alunos?

Formador Silvio

Esta é uma pergunta muito importante pela presença da própria Filosofia na formação do aluno e que varia de acordo com os desafios de cada tempo. No meu tempo, final dos anos de 1980 e início de 1990, o desafio era ser professor de Filosofia na transição do período militar para o democrático. Ela não existia como disciplina. O aluno que fazia Filosofia não tinha onde trabalhar. Hoje, mesmo com a Filosofia cambaleando nos currículos, ao jovem é oferecida uma formação para o mercado de trabalho. O projeto dos anos 1990 prioriza as questões econômicas e as instituições de ensino da Educação Básica e do Ensino Superior estão correndo o risco de se tornarem instituições corporativas. Essa realidade aponta para uma das preocupações inata na Filosofia, que é a formação do cidadão para viver na pólis. O modelo econômico está se sobrepondo, conduzindo a formação do cidadão para competências e habilidades para o mercado de trabalho. Para a Filosofia fica complicado encaixá-la nesse contexto. Porém, mesmo com o modelo econômico dominando o ambiente institucional de ensino, no Brasil de hoje existem projetos de formação em Filosofia interessantes. Antes, as universidades ofereciam um projeto em que o aluno era formado para ser professor, ou ser pesquisador. Algumas universidades estão oferecendo uma formação que permite ao aluno ser, ao mesmo tempo, professor e pesquisador. São projetos interessantes, por oferecem uma formação numa perspectiva interdisciplinar, formando o professor para a sala de aula, mas também para a pesquisa. Considero esses projetos com formação inovadora, pois formam não o professor ou o pesquisador, mas o professor pesquisador.

Formador Ulisses

Esta é uma questão bem delicada, porque sempre existiu um descompasso entre aquilo que é formalmente exigido pelo MEC na formação para o ensino de Filosofia e a prática docente na sala de aula. Usando a experiência em minha formação em Filosofia e como professor da disciplina no Ensino Superior, vejo que é oferecida ao aluno do Bacharelado e da Licenciatura uma formação muito voltada para a pesquisa. Minha experiência mostra que muita gente que está em sala de aula não tem a menor ideia do que vem fazendo. É um pesquisador maravilhoso, magnânimo, mas que a sala de aula não é o lugar para aquela pessoa. É uma pessoa que teve uma formação para a pesquisa, para escrever livros, artigos e ficar em casa. Não teve um bom preparo no curso de Licenciatura para lecionar no Ensino Médio. O que quero dizer é que existe um problema grave, que é muito difuso na ideia de formação para dar aula em Filosofia. Ainda não existe um processo de formação muito organizado para aqueles que buscam formação em um Bacharelado, para a pesquisa e a docência no Ensino Superior e para aqueles que buscam a Licenciatura, para darem aulas no Ensino Médio. Tanto na Licenciatura como no Bacharelado, a gente estuda temas muito parecidos. O que deve variar é o grau de aprofundamento nos fundamentos filosóficos e nas questões pedagógicas. Na Licenciatura surge um outro problema: existem algumas disciplinas específicas, como a Didática, que, muitas vezes, são ministradas pelo pessoal da Pedagogia. Isso gera uma série de conflitos e incômodo, porque a Filosofia tem um método muito próprio, muito característico, muito diferente da Matemática, das Ciências Exatas, que têm uma presença muito forte na Licenciatura. Essas áreas de conhecimento têm métodos muito distintos, com um processo de ensino muito diferenciado. Não são métodos melhores ou piores, mas são métodos realmente diferentes dos do ensino de Filosofia.

O notório e histórico vai e vem da Filosofia, como disciplina na Educação Básica brasileira, fragiliza sua consolidação como prática institucionalizada de ensino e aprendizagem, não só nessa etapa constitutiva. Sequelas se fazem presentes nos projetos disponibilizados àqueles que buscam o Ensino Superior, com a oferta, ao aluno do Bacharelado e da Licenciatura, de uma formação que, na análise do Formador Ulisses, está “muito voltada para a pesquisa” e com o estudo de “temas muito parecidos”. Na sua percepção, “ainda não existe um processo de formação muito organizado para aqueles que buscam formação em um Bacharelado, para a pesquisa e a docência no Ensino Superior e para aqueles que buscam a Licenciatura, para darem aulas no Ensino Médio”.

Os depoimentos dos Formadores e Formadoras expõem contradições em procedimentos que projetam capacitações similares, na formação de alunos do Bacharelado e da Licenciatura. São cursos com propostas curriculares distintas, porém, com variáveis que se restringem ao grau de aprofundamento nos fundamentos filosóficos e nas questões educativas. Na percepção desses professores, a linha divisória na formação se concentra no fato dos bacharéis receberem informações mais depuradas da natureza filosófica dos fenômenos e estas serem direcionadas aos licenciados em diálogo com a educação.

Outro fosso que avaria a fundamentação filosófica universitária está no peso direto da sobreposição econômica sobre o currículo. O trecho abaixo expõe representação dessa realidade, segundo percepção do Formador Tales:

Não só na Filosofia, mas também na Filosofia, eu vejo que ainda é uma formação muito básica. Se fosse um curso de Filosofia dos meus sonhos, teria muito mais disciplinas específicas. É muito clara a diferença dos currículos das universidades públicas para os das universidades particulares. E isso não ocorre só na universidade em que trabalho, mas também na universidade em que trabalho, onde a questão econômica também prevalece. O curso de Filosofia tem as disciplinas obrigatórias para que ele possa ser validado. Mas ele também está carregado de disciplinas compartilhadas com outros cursos para diminuir o custo e aumentar o lucro. Oferecemos uma formação que é condizente com a legislação, que está tudo certo, mas que, do meu ponto de vista, deveria ser ampliada, aprofundada, com maiores possibilidades de conhecimento para o aluno. Nas universidades privadas, porém, temos essa questão, que é o lucro. Eu estou falando de disciplinas de Filosofia mesmo, que fazem parte do currículo das universidades públicas, visando a ampliar o pensamento filosófico. Além das disciplinas básicas obrigatórias para um curso de Filosofia, o curso aqui da universidade também tem disciplinas pedagógicas obrigatórias, é claro, por ser um curso de Licenciatura em Filosofia. As disciplinas que realmente são para a análise e o aprendizado do pensamento filosófico poderiam ser dobradas. São disciplinas que permitiriam à pessoa entrar de cabeça na Filosofia. Elas não estão no currículo do curso porque, em seu lugar, ele está carregado de disciplinas compartilhadas com outros cursos.

Nessa conjuntura atravessada pela rede do poder econômico, exemplos bem-sucedidos também vêm configurando um modelo contra-hegemônico no Ensino Superior, no preparo de

alunos em Filosofia. São propostas exaltadas pelo Formador Sílvio como “interessantes, por oferecerem uma formação numa perspectiva interdisciplinar, formando o professor para a sala de aula, mas também para a pesquisa. Considero esses projetos com formação inovadora, pois formam não o professor ou o pesquisador, mas o professor pesquisador”.

A Formadora Roberta reafirma essa condição, citando que a universidade em que trabalha “oferece uma formação interdisciplinar para o Bacharelado, quanto para a Licenciatura em Filosofia”. São empreendimentos por ela considerados muito “bem cuidados” e “estruturados”, por proporcionarem ao bacharel “uma capacidade instrumental nas ferramentas da própria Filosofia” e, ao licenciado, “uma formação mais abrangente na Filosofia e depois um projeto pedagógico muito específico, que lhe permite lidar em salas de aula” (*Os nomes dos projetos e instituições de ensino citados pelos docentes, como exemplos bem-sucedidos na formação em Filosofia, foram omitidos, por esta pesquisa preservar a identidade das fontes entrevistadas*).

Declarações como estas, proferidas pelos Formadores e Formadoras, evidenciam contextos formativos cujo arcabouço fundante é determinante para a formação filosófica do educando. Esta questão nuclear gesta outra problematização:

Para que os alunos são formados?

Formador Queiroz

No curso de Licenciatura pressupõe-se que o aluno é formado para o exercício da docência. É o que está presente nas orientações gerais e curriculares. Todavia, na dinâmica dos professores em geral, na coleta dos corredores, na sala dos professores e nos ajustes nos planos de aula, eu noto uma tendência para formar pesquisadores; uma tendência para formar não somente professores, mas formar, de fato, filósofos e filósofas; pesquisadores da área; produtores e produtoras de conteúdo, conceitos e problematizações na área. Essa tendência acaba gerando impasse no interior do curso, porque, depois, vêm disciplinas com cunho mais didático e pedagógico e que se tomam objeto de resistência dos estudantes. É Licenciatura em Filosofia, mas o estudante quer ser filósofo, quer ter uma outra pegada. Como o professor investe muito na pesquisa, ele tem dificuldade em fazer o aluno entender a importância do estágio e do exercício da docência. No Bacharelado em Filosofia o objetivo dessa faixa de ensino é oferecer formação para que os estudantes venham ser pesquisadores, filósofos e filósofas; produtores e produtoras de conteúdo, conceitos e questionamentos sobre temas e problemas. Para isso, o curso propõe uma metodologia que privilegia a formação do pesquisador, do sujeito que produz conhecimento; do sujeito que faz leituras mais profundas do mundo e seja despertado para prosseguir estudos no mestrado, doutorado e pós-doutorado. No Bacharelado eclesiástico, a Filosofia forma o sujeito crítico, apaixonado pela busca da verdade e comprometido a buscá-la sistematicamente. A preocupação está em formar o sujeito para buscar elementos de verdade não só na religião, mas dialogar essa verdade, de igual com igual, com outras áreas do conhecimento.

Formador Sílvia

O projeto de transformar a universidade em um ambiente corporativo vem mudando o formato dos cursos para o trabalho, mesmo nos de Filosofia. No Brasil, temos exemplos interessantes de universidades com propostas pedagógicas em que o aluno é formado para ser professor e pesquisador. Mas, de forma geral, a formação nos cursos de Filosofia vem ganhando um formato mais pragmático. O capital econômico não vê mais sentido em seu ensino. Seja no curso presencial, semipresencial ou EaD, 100% online, a formação filosófica é prejudicada por conta de uma formação mais utilitarista e econômica. Apesar da gente não dar conta de uma resposta exata sobre para que os alunos de Filosofia são formados, o que se percebe é uma desvalorização da Filosofia em si mesma. Como historicamente ela vem sendo retirada de vários processos de formação, sua identidade perdeu-se em cursos formatados para o trabalho, com prejuízo na qualidade dos conteúdos filosóficos. Isso afeta o próprio percurso de formação dos alunos que estão nos cursos específicos de Filosofia, como também dos alunos de todos os demais cursos, em que a Filosofia está presente na matriz curricular como disciplina. Isso porque ela foi formatada, pensando na economia do curso e não na importância da formação filosófica reflexiva e crítica. As tecnologias, inclusive, são muito bem-vindas como recurso de formação em Filosofia, mas desde que elas potencializem a formação do professor e do pesquisador.

Formador Ulisses

Os alunos que buscam o Ensino Superior em Filosofia são formados para ler e fazer pesquisas. No Bacharelado e na Licenciatura eles são preparados para ler textos filosóficos, pesquisar e escrever textos científicos a partir de suas pesquisas. Em geral, a universidade não prepara para dar aulas. Por que? Por que mesmo que seja uma Licenciatura, muitas vezes os professores não estão no espírito da Licenciatura. A própria prática do professor no Ensino Superior é quase uma anti Licenciatura. Isso influencia muito os alunos que estão se preparando para lecionar no Ensino Médio. Apesar de não trabalhar com nenhuma disciplina específica para o ensino de Filosofia, eu sempre discuto com os alunos questões referentes ao Ensino Médio, ressaltando sobre a importância de contextualizar e adequar os textos segundo o perfil dos alunos. O professor que leciona na escola básica tem de ensinar por etapas de aproximação da Filosofia com o aluno. Eu tenho um diagnóstico muito pessimista sobre o processo de formação nos cursos de Licenciatura em Filosofia. As universidades não formam professores como deveriam formar. Em uma noção mais realista do processo pedagógico para o Ensino Médio e o Ensino Fundamental, as universidades ainda patinam na formação do professor. A vista delas está mais na formação para a pesquisa do que em qualquer outra coisa.

No universo do Bacharelado e da Licenciatura, a ênfase no trabalho e na pesquisa são capitais nas propostas estabelecidas para a formação daqueles que procuram o Ensino Superior para estudar Filosofia. O contexto da produtividade e os parâmetros que a definem estão presentes em projetos vinculados a oportunizar possibilidades, para que o portador da titulação acadêmica estabeleça conexão com o modo de produção, seja via pesquisa, docência, concursos públicos, iniciativa privada, congregações religiosas, ou pela evolução profissional.

Na percepção do Formador Sílvia, um fator preponderante na projeção desse procedimento deve-se à “desvalorização da Filosofia em si mesma. Como historicamente ela vem sendo retirada de vários processos de formação, sua identidade perdeu-se em cursos formatados para o trabalho, com prejuízo na qualidade dos conteúdos filosóficos”. À luz desse contexto formativo, o Formador Queiroz observa que, mesmo nos cursos de Licenciatura, onde

se pressupõe uma formação para o exercício da docência, o que se nota é “uma tendência para formar pesquisadores; uma tendência para formar não somente professores, mas formar, de fato, filósofos e filósofas; pesquisadores da área; produtores e produtoras de conteúdo, conceitos e problematizações na área”.

A eminência da pesquisa, como condição presente não só no Bacharelado, induz a considerações como a do Formador Ulisses, ao afirmar que, “em geral, a universidade não prepara para dar aulas. Por que? Por que, mesmo que seja uma Licenciatura, muitas vezes os professores não estão no espírito da Licenciatura. A própria prática do professor no Ensino Superior é quase uma anti Licenciatura”.

Ponderações também são representadas no contrafluxo. O Formador Sílvio observa que “o projeto de transformar a universidade em um ambiente corporativo vem mudando o formato dos cursos para o trabalho, mesmo nos de Filosofia,”. No entanto, ele ressalta estar surgindo no Brasil “exemplos interessantes de universidades com propostas pedagógicas em que o aluno é formado para ser professor e pesquisador”; ou seja, formações que concebem a pesquisa como ato vinculado à ação de ser professor.

Visando a uma melhor compreensão do processo formativo dos Formados e Formadas, o quadro a seguir – à luz da percepção dos Formadores e Formadoras – expõe uma síntese das razões que os levaram a cursar Filosofia, das propostas e contradições presentes nos projetos a eles oferecidos.

TABELA 7. PERCEPÇÃO DOS FORMADORES E FORMADORAS SOBRE OS FORMADOS E FORMADAS E O PROJETO DE FORMAÇÃO A ELES OFERECIDO	
NOMES FICTÍCIOS	PROJETO FORMATIVO: RAZÕES, PROPOSTAS E CONTRADIÇÕES
FORMADOR LUCAS	<p>A escolha pela formação em Filosofia é o valor do curso, que é barato e compensa pagar para ter um certificado no Ensino Superior. Estatisticamente, onde leciono, 20% dos alunos do curso de Bacharelado e de Licenciatura Plena buscam a Graduação em Filosofia para seguirem na carreira acadêmica filosófica; 5% buscam o sacerdócio; 75% do Bacharelado buscam um diploma do Ensino Superior por exigência do mercado de trabalho e 75% da Licenciatura Plena querem seguir carreira como professores ou prestarem concursos.</p> <p>O objetivo geral da universidade é o mesmo para todos: formar para o mercado de trabalho, para lecionar, prestar concursos, para a formação continuada, preferencialmente na pós-graduação. Em síntese, o foco está no mercado, na formação e na esperança da pesquisa.</p>

FORMADOR MATHEUS	<p>Perfis distintos de alunos no Bacharelado: religiosos, que buscam a Filosofia por ela abordar a religião em uma perspectiva não dogmática e profissionais de áreas diversas em busca do autoconhecimento e conhecimento que a Filosofia construiu ao longo dos séculos. Na Licenciatura, são pessoas que têm como intencionalidade serem professores; muitas das quais lecionam Filosofia, mas têm formação em outra área e buscam legitimar a certificação.</p> <p>Para cada curso, o de Bacharelado e o de Licenciatura, a faculdade tem uma Proposta Pedagógica Curricular. São propostas diferentes, porém, em uma análise geral, pode-se dizer que a grande diferença entre as duas propostas é que, na Licenciatura, todas as disciplinas dialogam com a educação e no Bacharelado, as disciplinas aprofundam mais nas questões e problemas de natureza filosófica.</p>
FORMADORA NATÁLIA	<p>Os alunos se dividem em dois grandes grupos: daqueles com independência financeira, que não tiveram escolhas para fazerem o que queriam quando jovens e alunos que saíram do Ensino Médio e chegam na universidade com o objetivo de serem professores de Filosofia. Os dois grupos questionam muito sobre as dificuldades de serem professores. Quando no estágio vão para as escolas, descobrem o seu papel como professores e a possibilidade de usarem da Filosofia para desempenhá-lo.</p> <p>Os alunos são formados para serem professores. A universidade não oferece o Bacharelado, mas a Licenciatura, com uma formação estruturada tanto na história da Filosofia quanto nas temáticas da Filosofia e de que maneira essa história e temáticas estão inseridas na discussão do cotidiano.</p>
FORMADORA ODETE	<p>O curso de Filosofia é no EaD. Média de 40% é de uma moçada que terminou o Ensino Médio, gosta de Filosofia, teve um bom professor e, por isso, quer ingressar na carreira docente. Os cerca de 60% restantes são alunos que têm formação superior e atuam no mercado de trabalho, em profissões diversas. Esse perfil de aluno faz Licenciatura, mas não quer ser professor. Busca a Filosofia como maneira de agregar conhecimento e valores pessoal e profissional.</p> <p>No EaD são oferecidos os cursos de Licenciatura, 2ª. Licenciatura e Formação Pedagógica. Toda a preparação do aluno nesses três eixos de formação é para o ensino, mas isso não exclui a pesquisa para o ensino, como também para as outras áreas da Filosofia. O curso abre espaço não só para a docência, mas para várias possibilidades, no tripé ensino, pesquisa e extensão.</p>
FORMADOR PAULO	<p>Três perfis de alunos se destacam na Filosofia. Na Licenciatura, são pessoas mais jovens que saem do Ensino Médio encantadas com a educação e, por isso, decidem ser professores; também têm pessoas que buscam a Licenciatura como busca de oportunidade de trabalho. O Bacharelado é formado por religiosos que vão em busca de formação em Filosofia, por ser esta uma condição necessária estabelecida por suas congregações. Ele também é composto por pessoas que atuam no mercado de trabalho, e buscam uma segunda Graduação em Filosofia como caminho para ampliar seus horizontes de conhecimento.</p> <p>A matriz curricular estabelece um diálogo entre os conteúdos da tradição filosófica e a realidade do mundo contemporâneo, em especial no contexto da comunicação social. Ao Bacharelado é oferecida uma formação com corte voltado para a pesquisa. O plus da Licenciatura, além da formação ofertada ao Bacharelado, são as disciplinas voltadas para área pedagógica da educação.</p>

FORMADOR QUEIROZ	<p>O Bacharelado e a Licenciatura são cursados por alunos que tiveram uma primeira experiência positiva no Ensino Médio com a Filosofia e seus professores. Tem também aqueles que não conseguiram entrar no curso que se inscreveram no vestibular, como primeira opção. A Filosofia foi uma segunda opção que conseguiram entrar e nela buscam formação. No âmbito do Bacharelado eclesialístico encontram-se as pessoas que vão estudá-la pela exigência presente nos cursos de Teologia.</p> <p>No curso de Licenciatura pressupõe-se que o aluno é formado para o exercício da docência. É o que está presente nas orientações gerais e curriculares. Todavia, há uma tendência para formar não somente professores, mas filósofos e filósofas, pesquisadores da área. No Bacharelado, o objetivo é a formação do pesquisador, do sujeito que produz conhecimento e seja despertado para prosseguir estudos no mestrado, doutorado e pós-doutorado. No Bacharelado eclesialístico, a preocupação está em formar o sujeito para buscar elementos de verdade não só na religião, mas dialogar essa verdade, de igual com igual, com outras áreas do conhecimento.</p>
FORMADORA ROBERTA	<p>Duas grandes tipologias de alunos nos procuram. Uma tipologia, eu diria que é mais utilitária, pragmática, porque, por alguma razão, o diploma vai melhorar o seu salário, a formação vai ajudar a conseguir um <i>up</i> na carreira. Um segundo perfil, esse mais interessante, é daquele estudante que busca uma formação diferenciada, absolutamente antiutilitária; está preocupado com o conhecimento muito mais abrangente e, por isso, ele procura a faculdade de Filosofia.</p> <p>Existem duas grandes perspectivas de formação oferecidas. O aluno que chega para o Bacharelado está preocupado efetivamente em ser um pesquisador na área de Filosofia. Quem busca Licenciatura está preocupado também com todo o âmbito formativo, didático, de como poder transmitir o conhecimento em salas de aula. Nesses dois perfis encontra-se uma ênfase em que a formação está projetada para o como fazer pesquisa e outra ênfase para o como compartilhar o conteúdo.</p>
FORMADOR SÍLVIO	<p>Há uma diferença entre os objetivos traçados pelos alunos que buscam o Bacharelado e os que buscam a Licenciatura. No primeiro caso, são alunos que veem a pesquisa como meio de busca pelo novo; no segundo, são alunos que têm a sala de aulas como movimento de transmissão de sua sede pelo saber. Do ponto de vista da Filosofia, no entanto, todos buscam fundamentos nela específicos, que os ajudem a responder ao anseio pelo novo, pela mudança.</p> <p>Apesar da gente não dar conta de uma resposta exata sobre para que os alunos de Filosofia são formados, o que se percebe é uma desvalorização da Filosofia em si mesma. Como historicamente ela vem sendo retirada de vários processos de formação, sua identidade perdeu-se em cursos formatados para o trabalho, com prejuízo na qualidade dos conteúdos filosóficos. Isso afeta o próprio percurso de formação dos alunos que estão nos cursos específicos de Filosofia, como também dos alunos de todos os demais cursos, em que a Filosofia está presente na matriz curricular como disciplina.</p>
FORMADOR TALES	<p>A Graduação em Filosofia é ministrada na universidade para Licenciatura, na modalidade de Educação a Distância. A trajetória dos alunos é de pessoas que já estão conectadas com as ciências humanas, ou com áreas associadas a uma visão crítica da sociedade, como as Ciências Sociais. Seu perfil já está traçado academicamente. Por razões diversas, seja o gosto pelo ensino, ou a necessidade de trabalho, buscam a Licenciatura em Filosofia para atuarem em áreas da educação correlacionadas com as humanidades.</p> <p>O objetivo do curso é formar os alunos para serem professores de Filosofia na Educação Básica. O curso não tem pretensão de torná-los filósofos e não poderia. Faltam a ele disciplinas específicas de Filosofia que possibilitariam ao aluno ampliar o seu potencial filosófico para a pesquisa. Eu não vou dizer que as disciplinas pedagógicas não são importantes. Elas são importantes, mas eu acho que, se eu pudesse, eu colocaria mais atividades filosóficas no curso oferecido pela universidade.</p>

FORMADOR ULISSES	<p>Eu destacaria no perfil dos alunos, primeiro, o interesse genuíno pelos estudos; idades diversificadas, com predominância de alunos jovens egressos do Ensino Médio e alunos com mais idade, que buscam a Filosofia porque querem lecionar. Sem ter dados estatísticos, digo que 90% dos alunos para os quais lecionei tiveram um contato prévio com a Filosofia, seja no Ensino Médio, seja em outras situações e esse contato prévio os levou a dizer: “ah, eu quero trabalhar com a Filosofia”.</p> <p>Em geral, a universidade não prepara para dar aulas. Por que? Por que mesmo que seja uma Licenciatura, muitas vezes os professores não estão no espírito da Licenciatura. A própria prática do professor no Ensino Superior é quase uma anti Licenciatura. As universidades não formam professores como deveriam formar. Em uma noção mais realista do processo pedagógico para o Ensino Médio e o Ensino Fundamental, as universidades ainda patinam na formação do professor. A vista delas está mais na formação para a pesquisa do que em qualquer outra coisa.</p>
FONTE: O AUTOR.	

Nos relatos dos docentes, que atuam no Ensino Superior, identifica-se um universo acadêmico em que o foco na pesquisa é denominador tangente nos cursos de Bacharelado e de Licenciatura. Na fala do Formador Lucas depreende-se representações de uma universidade em que a “ênfase muito grande na pesquisa, em grupos de pesquisa, em línguas clássicas e na insistência na competição no mercado de trabalho” gera problemas tanto para quem ensina, quanto para quem aprende.

Essa percepção é também compartilhada pelo Formador Queiroz. Segundo ele, a “tendência para formar não somente professores, mas filósofos e filósofas, pesquisadores da área”, leva o professor formador a ter “dificuldade em fazer o aluno entender a importância do estágio e do exercício da docência”. Como consequência, este procedimento infere contradições no processo formativo dos Formados e Formadas, gestado por sistemas educacionais que, na compreensão do Formador Ulisses, “ainda patinam na formação do professor”.

Gallo e Kohan (2000, p. 181) validam as representações dessa realidade, mencionadas pelos Formadores e Formadoras e sob a quais a supervalorização da pesquisa, em detrimento do ensino na área da Filosofia, torna a docência a opção menor àqueles que não obtiveram êxito como pesquisadores:

[...] em nossas universidades, geralmente se estimula a formação do ‘alunopesquisador’, considerando-se que as mentes mais lúcidas devem estar a serviço da pesquisa e produção filosóficas. No entanto, aqueles que não mostram, na visão dos professores pesquisadores consolidados, qualidades apropriadas para a pesquisa são aconselhados a dedicar-se ao ensino da filosofia. Aos que não podem ser ‘pesquisadores filosóficos’ se aconselha que sejam ‘professores de filosofia’. Essa prática, bastante difundida, tem implicações nada convenientes na concepção da prática pedagógica e na própria constituição da subjetividade do professor de filosofia. Por um lado,

considera-se que a pesquisa está dissociada do ensino, como se fosse possível ser um bom professor sem pesquisar a própria prática – ou bom pesquisador sem compartilhar a pesquisa com os outros. Por outro lado, o professor acaba sendo alguém que é professor porque não pode ser outra coisa, não porque escolhe sê-lo. Nossos cursos superiores de filosofia, com honrosas exceções, não cultivam os espíritos com vocação de educador e desestimulam a dimensão educacional da filosofia.

O diagnóstico exposto pelos entrevistados – e corroborado por Gallo e Kohan (2000) – reluz sobre outra questão:

O que difere a formação filosófica para a pesquisa, da formação para a docência?

Formador Paulo

Quando a gente pensa a formação para a pesquisa, a finalidade da teleologia filosófica é levar a pessoa a saber tencionar e problematizar o objeto e fazer aí uma análise rigorosa e radical de seus atributos e predicados. Fazer pesquisa em Filosofia significa mergulhar e dissecar bem esse objeto, para que ele fique mais compreensível. Tanto assim que a teleologia hoje é uma das áreas da Filosofia. Antigamente se pensava na Filosofia como áreas da epistemologia, da estética, do campo da política, da teoria da ética. Quando se pensa na formação para a docência, a finalidade da teleologia da Filosofia é proporcionar um ensino com sensibilidade, para problematizar uma situação e fazer com que essa situação seja compreensível ao público que a recebe. Pensar a Filosofia sob a questão do ensino é deixá-la de modo compreensível para aqueles que vão recebê-la. Não dá para ensinar Filosofia, o que a gente ensina é a filosofar, isso é Kant; portanto, o ensino é um caminho um tanto quanto significativo.

Formador Queiroz

A formação para a docência pressupõe o domínio básico do conteúdo da área do curso realizado. Ela também tem de ter o compromisso de oferecer ao estudante técnicas de docência, técnicas de ensino, técnicas para a Educação Básica. São técnicas que devem dialogar com os arcabouços didáticos e pedagógicos que vão permitir a ele condições de transmitir e partilhar o conteúdo básico fundamental em uma sala de aulas. A diferença da formação para a docência, com a da formação filosófica para a pesquisa, está mais na perspectiva metodológica do que conteudal. A Licenciatura tem um método com a visão de preparar o sujeito quanto ao conteúdo e à técnica, para o exercício do ensino. O Bacharelado vai pressupor, evidentemente, o domínio de conteúdo fundamental da área, mas com uma metodologia que privilegie, sobretudo, a formação do pesquisador, do sujeito que vai se preparar para produzir conhecimento e não somente transmiti-lo; do sujeito que vai fazer leituras mais aprofundadas do mundo, de produzir artigos, publicá-los e apresentá-los em congressos. Na formação filosófica, entende-se as condições para que o sujeito prossiga no aprofundamento da pesquisa. A metodologia vai encaminhá-lo para um direcionamento pós-graduação em um mestrado, doutorado. Na formação para a docência entende-se uma metodologia que vai direcionar para o ensino em geral na sala de aulas e, a princípio, na Educação Básica.

Formador Tales

A formação para a pesquisa e para a docência é um grande problema para as universidades públicas. Elas acham que estão formando professores, mas estão formando pesquisadores. Isso não é só na Filosofia e História, mas em qualquer área. O aluno faz um curso de Bacharelado que é carregado na pesquisa e nas disciplinas teóricas. Depois complementa com uma Licenciatura que, muitas vezes, está descolada da sua área e contendo disciplinas pedagógicas que não têm

uma relação direta com o ensino. A formação filosófica para a pesquisa tem de ter profundidade em disciplinas teóricas que ampliam a análise e o pensamento filosófico, sem preocupação com sua relação com o ensino e a sala de aulas. A formação para docência em Filosofia também tem de ter foco no filosófico. É fundamental o professor saber pesquisar, estar atento, saber como se pesquisa, saber como se forma o conhecimento, produz o conhecimento. Porém, se o objetivo é a docência, a Filosofia tem de estar relacionada com o ensino e as disciplinas pedagógicas têm de estar comprometidas com a sala de aulas. O grande diferencial aqui na universidade e aí, sim, é um ponto que eu considero positivo, é que o tempo todo nós estamos relacionando a Filosofia com o ensino. Dentro da nossa realidade posta, temos uma Graduação que busca formar professores de Filosofia e não pesquisadores.

A consciência de que o professor e o pesquisador compõem um todo indissociável, é fato para os Formadores e Formadoras. Têm clareza de que procedimentos metodológicos são decisivos na tomada de ações contributivas na concretização de objetivos propostos; no Bacharelado, como encaminhamento para a pesquisa e na Licenciatura, como prática para o ensino direcionado à Educação Básica. Também têm ciência de que a pesquisa se faz necessária, em ambas as formações, como fonte de atualização de saberes e processos educativos. O ato da docência não exime a quem ensina da pesquisa. Seus relatos denotam a necessidade do professor ser um eterno pesquisador, independente dele seguir a carreira acadêmica ou não. Reconhecem que o trabalho em salas de aula demanda atualização constante por parte do professor.

Como observa o Formador Queiroz, “a diferença da formação para a docência, com a da formação filosófica para a pesquisa, está mais na perspectiva metodológica do que conteudal”. Para ele, “a Licenciatura tem um método com a visão de preparar o sujeito quanto ao conteúdo e à técnica, para o exercício do ensino”. O Bacharelado, por sua vez, “vai pressupor, evidentemente, o domínio de conteúdo fundamental da área, mas com uma metodologia que privilegie, sobretudo, a formação do pesquisador, do sujeito que vai se preparar para produzir conhecimento e não somente transmiti-lo”.

Recorrendo à teleologia – conceito filosófico que busca compreender a finalidade e o propósito das coisas –, o Formador Paulo favorece a compreensão do exercício entre a pesquisa e a docência, ressaltando que “fazer pesquisa em Filosofia significa mergulhar e dissecar bem esse objeto, para que ele fique mais compreensível”. No entanto, quando se pensa na formação para a docência, a teleologia da Filosofia tem por finalidade “proporcionar um ensino com sensibilidade, para problematizar uma situação e fazer com que essa situação seja compreensível ao público que a recebe. Pensar a Filosofia sob a questão do ensino é deixá-la de modo compreensível para aqueles que vão recebê-la”.

Apesar da consciência de que a pesquisa se faz necessária na formação do graduando, esteja ele cursando Bacharelado ou Licenciatura, os Formadores e Formadoras expressam, em

suas representações, ser essa uma realidade ainda em construção no sistema educacional universitário nacional. A formação para a pesquisa e para a docência, conforme advertência do Formador Tales, “é um grande problema para as universidades públicas. Elas acham que estão formando professores, mas estão formando pesquisadores. Isso não é só na Filosofia e História, mas em qualquer área”.

No relato desse Formador, como nos depoimentos dos demais, também se manifesta a necessidade da docência fazer uso de abordagens teóricas, em permanente diálogo com técnicas estruturadas para o ensino básico. O processo educacional que concebe a pesquisa e o ensino em uma perspectiva de conjunto, é determinante não só para a formação filosófica, mas para a composição de práticas educativas que repliquem em salas de aula um ensino que tenha significado para o aluno e o leve a se conscientizar sobre a importância de entender a realidade, para transformá-la.

4.2. A PRÁTICA EDUCATIVA FUNDAMENTADA NO PARADIGMA CONTRA-HEGEMÔNICO DO *PENSAR CERTO* E *PENSAR BEM*

Em *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*, Freire (1996) aborda questões que, na turbulência do cotidiano escolar, adormecem sensibilidades epistemológicas que deveriam, independente das adversidades, permear as práticas educativas dos educadores. Em *Os sete saberes necessários à Educação do Futuro*, Morin (2000) expõe ideias estimuladoras da reflexão sobre a educação do amanhã. Em ambas as obras se identifica uma capacidade perceptiva de conduzir os professores a um ensino fundado em uma docência pautada, respectivamente, no *pensar certo* e no *pensar bem*.

Freire e Morin centram suas concepções de educação na ética, no respeito à dignidade e autonomia dos sujeitos; princípios que têm sua origem na própria constituição do ser humano e inspiraram filósofos como Sócrates, Platão e Aristóteles, em suas Filosofias nascentes. “A tarefa coerente do educador que pensa certo é, exercendo como ser humano a irrecusável prática de inteligir, desafiar o educando com quem se comunica e a quem comunica, produzir sua compreensão do que vem sendo comunicado”, afirma o educador brasileiro (1996, p. 170). O filósofo francês, por sua vez, compreende que a tarefa do professor que pensa bem é elaborar uma nova concepção do próprio pensamento. Em lugar da simplificação e fragmentação dos saberes, ele deve adotar práticas que estimulem o aluno a compreender os problemas do mundo e de si mesmo.

Freire e Morin propõem um pensar dialógico, fundamentado na prática que não discursa sobre a teoria, mas que a leva a se concretizar, em um processo no qual a formação dos futuros formados é importante etapa na construção do conhecimento. São saberes que não se limitam ao campo da retórica, mas da práxis, comprometida com os problemas reais dos professores e da escola. A formação docente é um tema recorrente em suas obras e um recorte que no Brasil, a partir dos anos de 1990, vem ganhando espaço nas pesquisas científicas, com estudos e práticas, em busca de propostas que venham ampliar a concretização dos avanços e superar dificuldades, presentes no sistema educacional do País. Segundo Saul e Saul (2016, p. 23):

Muito tem sido teorizado e esforços têm sido feitos, com o objetivo de incentivar e concretizar propostas contra-hegemônicas de formação docente que se opõem a modelos pré-estabelecidos, considerando a complexidade dos contextos concretos de prática e reforçando a autonomia dos professores, de modo a mobilizar saberes teóricos e práticos para construir novos conhecimentos, analisar criticamente a realidade e transformá-la.

A formação de educadores, referenciada no *pensar certo* freiriano e no *pensar bem* em Morin, pressupõe fundamentos e práticas de um paradigma contra-hegemônico, aplicável na realidade e necessidades da escola básica pública. Por ações contra-hegemônicas subentende-se “práticas formativas que ousem desafiar os limites do que é estabelecido por programas autoritários de formação de educadores, pela cultura das instituições de formação ou mesmo pela política oficial” (Saul; Saul, 2016, p. 31-32). O fortalecimento de políticas democráticas de formação docente é consenso nos estudos empreendidos sobre o assunto.

Nessa direção, em relação à formação de professores de Filosofia para o Ensino Médio, fez-se propício perguntar aos Formadores e Formadoras:

A formação acadêmica em Filosofia contempla práticas educativas que possam ser aplicadas no cotidiano escolar da Educação Básica pública?

Formador Matheus

Este é um problema que percebi na época em que fiz a minha graduação e é um problema que identifiquei, hoje, no trabalho na universidade. Existe nela uma dificuldade muito grande em fazer uma preparação do estudante para entrar em salas de aula. As abordagens nas universidades, em relação à formação de professores, ainda não conseguem estabelecer o elo entre o cotidiano do indivíduo e o que ele aprende do ponto de vista teórico. Isso se deve a um problema que nós temos, que é a falta de relação entre a escola e a universidade. Esse problema se dá tanto em nível de universidade pública, quanto de universidade privada. A universidade não vai à escola e a escola, muito menos, vai à universidade. Essa falta de diálogo é causada pela dinâmica do real, de ordem prática no cotidiano da escola – com suas dificuldades, carências e desafios – e o contexto teórico da universidade. Por mais que essa universidade traga um conteúdo e uma reflexão sobre a prática, ela sempre será uma teoria sobre a prática e nunca, efetivamente, a prática

propriamente dita. A prática está na escola, no entrar na sala com o aluno, nas relações pessoais, nas dificuldades do dia a dia. Isso só poderia acontecer se houvesse uma relação mais profunda entre a escola e a universidade. Observamos que essa relação só vai estar mais presente no final do curso, quando o aluno vai para o estágio. Muitas vezes o aluno tem um choque de realidade e acaba não querendo mais ser professor, a partir do momento em que conhece efetivamente a escola. Esse é um problema que ocorre no curso em que atuo, como também é um problema da universidade brasileira em geral, que é a falta de proximidade e diálogo com a escola. Interessante seria se esse contato fosse mais efetivo e não somente no momento do estágio. Este, porém, é um problema que envolve políticas públicas e várias outras questões que fogem da alçada do professor.

Formadora Natália

Colocar em prática um currículo depende do professor. Mesmo que o curso de Licenciatura em Filosofia tenha na matriz curricular disciplinas que contemplem práticas direcionadas para o cotidiano escolar da Educação Básica, não há garantia de que isso venha acontecer se as aulas forem ministradas por alguém que não leve isso em consideração. A ementa dos cursos de Licenciatura em Filosofia, normalmente, dá conta dessa proposta. Mas que garantia se tem para que isso aconteça? Em geral, os cursos superiores dão autonomia ao professor e nem sempre ele segue uma ementa tal como prescrito. Na Licenciatura em Filosofia temos ementas muito bem feitas, com vistas na formação do professor para a Educação Básica. Para que elas venham a ser cumpridas, é preciso haver uma mudança urgente de mentalidade na sociedade em relação à importância da Filosofia como forma essencial do pensamento e de identificar, inclusive, problemas lógicos primários na nossa construção de mundo.

Formador Ulisses

Uma formação em Licenciatura, com práticas aplicadas no cotidiano da Educação Básica, depende muito da instituição de ensino que está ministrando o curso e do professor. O curso de Bacharelado com Licenciatura que fez o professor de Filosofia do Ensino Médio, que você entrevistou e que me trouxe aqui, por eu ter sido professor dele, não tinha um foco necessário para a Educação Básica pública. Mas tendo em vista que é uma Licenciatura, a grande parte dos professores buscava trazer atividades que levavam o aluno a desenvolver a comunicação e a reflexão com base em tópicos relacionados com o Ensino Médio. Esse é um processo muito importante e que todo professor tem de fazer. Eu sempre falo que o docente do Ensino Superior e o do Ensino Médio têm de fazer uma anamnese da época em que estiveram na escola da Educação Básica. Isso é fundamental e as pessoas se esquecem de que estiveram ali. Para mim, o cuidado com o aluno, que é muito raro em Filosofia, é importante ser destacado nos cursos de formação. Mas isso pouco acontece, pois a formação em Filosofia ainda é bem bancária. O professor fala, deposita um mundo de coisas para ver se o aluno responde com juro. Se respondeu, o trabalho está feito, independentemente de ter tido compreensão sobre o que foi ensinado. Isso é preocupante, pois muito daquilo que a gente pensa sobre o ensino tem muito sobre aquilo que a gente faz em sala. A desculpa para o bancarismo é de que o aluno, pelo menos, vai conhecer o filósofo, ou, pelo menos, vai conhecer o tema. Eu penso o contrário. Com menos conteúdo trabalhado, não como um depósito, o professor pode estimular literalmente o pensar certo e isso permite ao aluno ir atrás de muitos outros conhecimentos por si só. Não é o fato de você apresentar todo um conteúdo em sala de aula que vai levar o aluno a aprender. É preciso deixar claro que eu não estou culpando o professor. É todo o ecossistema escolar que pressiona o professor a dar conta de todo um conteúdo, sem preocupação com o aprendizado do aluno. A cobrança da universidade, da gestão, da coordenação é de que o currículo seja cumprido. Dá trabalho não ser bancário, muito, mas muito trabalho. O livro didático no Brasil é um exemplo desse contexto: ele é massivo, é a espinha da educação brasileira, acabando gerando o bancarismo.

Na escuta com os Formadores e Formadoras transparece a importância do professor para que o conteúdo e a reflexão, propostos pelo currículo, venham a ser aplicados sobre a prática. Quando se trata do cotidiano escolar da Educação Básica pública, se não houver comprometimento com esse universo de ensino, mesmo que as ementas dos cursos de Licenciatura em Filosofia apresentem essa proposta, não haverá possibilidade para que elas venham a ser cumpridas. A Formadora Natália assume a posição de que “colocar em prática um currículo depende do professor”. Segundo ela, “em geral, os cursos superiores dão autonomia ao professor e nem sempre ele segue uma ementa tal como prescrito”.

Esta concepção não se trata, de modo irrestrito, em colocar sobre os docentes do Ensino Superior a responsabilidade por um ensino e aprendizagem que proporcione aos formandos práticas educativas aplicáveis no nível básico; mas de enfatizar a importância para com a sua formação. No que tange ao processo formativo proposto para a Educação Básica pública, percebe-se nos relatos um tímido movimento das universidades nessa direção. Este é um problema que o Formador Matheus identifica na universidade em que trabalha. Segundo ele, “existe nela uma dificuldade muito grande em fazer uma preparação do estudante para entrar em salas de aula”. Isto porque, “as abordagens nas universidades, em relação à formação de professores, ainda não conseguem estabelecer o elo entre o cotidiano do indivíduo e o que ele aprende do ponto de vista teórico”.

A ênfase nas práticas também tem o objetivo, como destacado pelo Formador Ulisses, de conscientizar o professor para que ele não venha reproduzir uma educação definida por Paulo Freire (1987) como bancária. “Com menos conteúdo trabalhado, não como um depósito, o professor pode estimular, literalmente, o *pensar certo* e isso permite ao aluno ir atrás de muitos outros conhecimentos, por si só”, afirma ele. Por sua vez, esse *pensar certo* – que tem em Freire (1996) o seu primeiro motor e no *pensar bem*, em Morin (2000), o seu equivalente – é fonte propulsora para o diálogo entre a escola básica e a universidade.

Práticas estabelecidas na formação universitária, que possam ser aplicadas no cotidiano da escola básica pública, é um campo também considerado pelos entrevistados como fragilizado no cultivo de sementeiras, que venham consolidar o encontro entre a escola de base e a superior. A exemplo do alerta do Formador Matheus, há necessidade de que a universidade vá à escola e a escola vá à universidade. A relação entre ambas as instituições acontece de forma tardia e tímida, basicamente limitada aos estágios obrigatórios. Segundo ele, “esse é um problema que ocorre no curso em que atuo, como também é um problema da universidade brasileira em geral, que é a falta de proximidade e diálogo com a escola”.

A aproximação entre a escola de base e a instituição superior permitirá que o conteúdo e a reflexão sobre a prática não venham a ser uma teoria sobre a prática, mas a prática propriamente dita. A relação mais próxima entre ambos os níveis da educação refletirá em novas perspectivas para a fronteira entre a docência e a pesquisa; mote esse que dá margem para a pergunta, que traz a reflexão dos Formadores Natália, Paulo e Queiroz representando o contexto por todos apreendido:

Considera possível ser um bom professor, sem pesquisar a própria prática educativa e um bom pesquisador, sem compartilhar a pesquisa com os outros?

Formadora Natália

Acredito que a docência depende muito de um jeito de ser, de um perfil. Esse perfil que cada um tem não pode ser desrespeitado por uma prática. Nesse sentido, a pesquisa deve ser compreendida pelo professor não segundo a concepção de um pesquisador, mas segundo sua condição de perceber e avaliar suas próprias práticas. Ao autoavaliar suas práticas, esse professor passa a ter condições de redirecionar o que não funcionou e pesquisar na tentativa de buscar outros caminhos. Além da reflexão sobre suas práticas, o professor também precisa perguntar a seus alunos sobre sua atuação; precisa ouvi-los e levar em consideração suas análises. Pesquisar, por sua vez, é uma atividade indispensável para o pesquisador. Em todas as áreas de conhecimento a pesquisa tem de ser compartilhada. Se a gente não compartilha nossos resultados, não somos colocados à prova. Não teremos ninguém para nos contestar e não desenvolveremos a nossa capacidade de reformular. Pensando na sala de aula, a pesquisa tem nela um grande laboratório para ser testada. Esse é um público que não está viciado no jargão filosófico e por isso está muito mais livre para elaborar o próprio conceito da pesquisa e compreendê-lo.

Formador Paulo

O professor que não pesquisa suas práticas e o pesquisador que não compartilha suas pesquisas não são nem professor e nem pesquisador. A docência exige experiência em salas de aula. Isso é uma condição *sine qua non*, que não se negocia. A experiência em salas de aula é o que marca a vocação docente. Essa experiência exige do professor o momento singular da pesquisa sobre suas práticas, para que ele não caia no obsoleitismo. O obsoleitismo é um grande problema da docência, em que o professor ensina coisas que ninguém pensa, não pergunta mais e promove práticas ultrapassadas, desnecessárias ou ineficientes. O pesquisador que não publica suas pesquisas é qualquer coisa e não pesquisador. Se ele não apresenta, se ele não socializa, se ele não divulga, isso não é pesquisa. A pesquisa exige do pesquisador a partilha.

Formador Queiroz

A auto avaliação é inerente ao fazimento filosófico. A Filosofia, por natureza, é autorreflexiva, é autoanalítica. O sujeito que faz Filosofia precisa autoavaliar suas práticas, seja ele professor ou pesquisador, ou ambas as coisas. Uma formação que fica só para preparar para o ensino ou só para a pesquisa, geralmente, vai ficar capenga. O indivíduo que se gradua em Filosofia, em algum momento de sua profissão, terá de fazer as duas coisas: ser professor e ser pesquisador e em ambos os exercícios é preciso a autorreflexão sobre suas práticas e a partilha das pesquisas realizadas. Na Filosofia, o sujeito, além de ser consciente, tem de ser autoconsciente. Tanto na pesquisa quanto na docência é preciso pegar o espírito de avaliar o seu próprio fazer e sua própria prática. Na pesquisa, propriamente, produzir sem compartilhar é um problema grande também. Talvez o filósofo até tenha essa tendência. Dependendo do tipo de Filosofia que ele aprendeu, ele vai

entender que o conhecimento é válido por ele mesmo. Ele pode pesquisar para sanar uma dúvida, produzir e se satisfazer com o resultado por ele mesmo, como o orgasmo intelectual autoreferenciado. Esse tipo de pesquisa, do ponto de vista histórico, não faz sentido. A pesquisa não pode ser autorreferenciada, mas servir para outros pesquisadores e pesquisadoras.

Pesquisa e docência são atividades concebidas em uma proximidade que não se delimita na expectativa de que o professor venha a ser um pesquisador e este, um professor; mas em uma fronteira que demarca a condição necessária da autorreflexão e da partilha, para que o ato de ensinar não caia no “obsoletismo” e a pesquisa em “orgasmo intelectual autoreferenciado”.

O primeiro termo é definido pelo Formador Paulo como “um grande problema da docência, em que o professor ensina coisas que ninguém pensa, não pergunta mais e promove práticas ultrapassadas, desnecessárias ou ineficientes”. Na segunda expressão, o Formador Queiroz compreende a investigação realizada com o objetivo de sanar dúvidas, produzir e se satisfazer com o resultado por ele mesmo. Para ele, “esse tipo de pesquisa, do ponto de vista histórico, não faz sentido. A pesquisa não pode ser autorreferenciada, mas servir para outros pesquisadores e pesquisadoras”.

O ato do pesquisador compartilhar os resultados de suas investigações e do professor intencionalizar a pesquisa como fonte de reflexão sobre suas práticas, lhes confere ações filosófico-pedagógicas que permitirão a ambos terem consciência da totalidade do processo educativo. Na investigação, o pesquisador tem o instrumento que o auxilia a compartilhar resultados e colocar-se à prova. Na pesquisa, o docente exercita um processo autoavaliativo, que lhe permitirá refletir sobre caminhos pré-estabelecidos – e, se necessário, redirecioná-los, em busca de um ensino e aprendizagem que dialogue com o aluno – e colocar-se em estado de escuta e reflexão sobre os saberes internalizados pelos educandos.

Em específico para a docência, para que o ato de pesquisar seja determinante para as práticas educativas, a Formadora Natália entende que “a pesquisa deve ser compreendida pelo professor não segundo a concepção de um pesquisador, mas segundo sua condição de perceber e avaliar suas próprias práticas”, em permanente conexão com os alunos. Para ela, “ouvi-los e levar em consideração suas análises”, é condição necessária.

O diálogo é um denominador comum, presente nos depoimentos dos Formadores e Formadoras. A experiência lhes mostra ser esse um terceiro elemento a ser agregado à autorreflexão e compartilhamento dos saberes, em benefício das práticas educativas e da pesquisa. A vivência também lhes confere percepções que, no plano dos pressupostos filosóficos de suas representações, revelam um sistema acadêmico não preparado para

proporcionar a seus licenciados uma formação consonante com a realidade e necessidades do alunado da escola básica pública.

Análise do Formador Paulo, representativa da compreensão do coletivo entrevistado, sinaliza ser a experiência em salas de aula exigência da docência. “Isso é uma condição *sine qua non*, que não se negocia. A experiência em salas de aula é o que marca a vocação docente”, afirma ele. Por sua vez, esta é uma seara anunciada pelos Formadores entrevistados como indicadora de um sistema universitário em que a pesquisa e a formação docente são movidas por processos fragmentados. O conjunto investigação/docência e instituição básica/superior expõe representações de uma realidade em que grupos de pesquisa fecham sobre si mesmos, não dialogando uns com os outros e, menos ainda, com a escola básica pública. O efeito nesse contexto se traduz em uma formação carente de saberes necessários a práticas educativas condizentes com essa etapa da educação.

Sobre isso, o Formador Matheus pondera:

[...] A pesquisa, para ser uma pesquisa viva, precisa ser aplicada em determinados contextos e na realidade educacional brasileira há diferentes problemas sobre isso, pela falta de um diálogo efetivo entre os pesquisadores. Cada universidade tem o seu próprio grupo de pesquisa fazendo e divulgando o seu próprio trabalho. Dificilmente se tem grupos de pesquisa se relacionando uns com os outros, dialogando uns com os outros, que seja de forma simbiótica. Isso dificulta as pesquisas, pois o que se produz fica preso e condicionado no próprio grupo. Cada grupo lê e pesquisa muito, mas com grande dificuldade para se relacionar com outros grupos. Muitas vezes isso envolve, inclusive, questões de ego, em que grupos se recusam a dialogar com autores sobre os quais não estão pesquisando. Em última instância, estamos em um cenário um pouco crítico, porque a gente não está fazendo nem pesquisa certa e também não está ensinando da maneira certa. Se o professor vai para a sala de aula sem consciência da totalidade do processo pedagógico, se o pesquisador faz a pesquisa, mas a pesquisa dele não tem impacto na prática, então a gente não está fazendo nem a pesquisa certa e nem está ensinando certo. Muita coisa tem de ser revista e repensada sobre as práticas em salas de aula e a pesquisa e isso precisaria criar um debate nacional em torno dessas questões.

O academicismo desconectado da realidade do chão da escola básica é tema que levou filósofos como *Sílvio Gallo e Walter Kohan observarem que, no contexto acadêmico brasileiro, os cursos de formação em Filosofia têm supervalorizado a pesquisa, em detrimento do seu ensino*. Visando a compreender a percepção dos entrevistados sobre essas considerações, a eles foi lançada a pergunta:

Como você analisa essa questão e quais as suas implicações para as práticas educativas?

Formador Lucas

A ênfase na pesquisa é uma condição *sine qua non*, é uma nova febre nos cursos de formação em Filosofia. Na instituição em que leciono, tanto na Licenciatura quanto no Bacharelado, a ênfase é

preparar para a pesquisa. A ênfase na pesquisa também na Licenciatura é porque a gente espera que os alunos não parem ali e continuem na pós-graduação. É importante também destacar que Filosofia é reflexão, não possui um método e nem recorte didático. Toda pessoa formada em Filosofia diz essa mesma coisa, ou seja, é preciso ler o texto e debater. O Sílvio Gallo eu admiro. Outro que eu admiro é o Gilberto Cotrin. Esses dois filósofos têm um recorte de metodologia que te coloca em acesso direto com o mundo e a sociedade, sem abandonar o rigor da Filosofia, sem abandonar os termos em Grego e em Latim e a originalidade do pensamento Grego da Filosofia. Eu acredito que o Gallo e o Cotrin conseguem fazer o aluno do Ensino Superior se preparar para a Filosofia. O Gallo, além de conseguir preparar o aluno de Filosofia no Ensino Superior, o seu projeto de formação está também direcionado para o Ensino Médio. A Maria Lúcia de Arruda Aranha e a Maria Helena Pires Martins, com o livro *Filosofando: introdução à filosofia*, conseguiram traduzir a Filosofia para o Ensino Médio. Se eu fosse defender uma Tese para o Ensino Médio, eu defenderia o uso do livro das duas. Isso é *sine qua non*. O livro está pronto. É só sentar, ler e estudar. Também acrescentaria *Ética e cidadania: Caminhos da filosofia*, de Sílvio Gallo, para uso nos 3os. Anos.

Formador Queiroz

Esta me parece ser uma constatação verdadeira, mas tem casos e casos. Hoje, mesmo nos cursos de Licenciatura, o estudante é muito mais instigado a valorizar as disciplinas filosóficas do que as disciplinas pedagógicas. Isto é clássico na nossa área de formação e percebo que há essa tendência. Essa afirmativa tem, sim, visibilidade no cotidiano dos cursos de Licenciatura. Mas eu usaria relativizar essa afirmativa, porque não sei se podemos dizer se o fato de um curso de Filosofia valorizar mais as disciplinas filosóficas em si, em detrimento das pedagógicas, isso é, por si mesmo, valorizar a pesquisa. Não acho que seja. Às vezes o sujeito gosta mais de fortalecer as disciplinas filosóficas pensando na classe de aulas. Isso não significa que ele vai ler mais e pesquisar mais naquelas áreas. Na minha história formativa, por exemplo, tinha uma grande valorização das disciplinas próprias da Filosofia, mas não tinha uma iniciação científica, não tinha uma preparação mais sistematizada para a pesquisa, para o que é pesquisar. As disciplinas de metodologias foram horrorosas, mais regismo da ABNT do que iniciação ao espírito científico. Acho que tem esse terceiro elemento para si pensar: o simples fato de valorizar disciplinas filosóficas em detrimento das pedagógicas não significa que se está formando o pesquisador. Me parece ter sido comum, em um mesmo curso, hipervalorizar disciplinas filosóficas, desvalorizar disciplinas didático-pedagógicas e não preparar o aluno para a pesquisa, não tendo iniciação científica, não tendo alunos vinculados a projetos de pesquisa dos docentes, não tendo um bom preparo para eventos acadêmicos com arcabouço benquisto do ponto de vista da pesquisa. Esse curso apenas valoriza as disciplinas filosóficas por elas mesmo, por ser um curso de Filosofia, sem preocupação com a formação do pesquisador. Não podemos concluir, pura e simplesmente, que a valorização das disciplinas filosóficas, em detrimento das didático-pedagógicas, significa formar mais o pesquisador do que o professor.

Formador Tales

Concordo com esses filósofos que dizem que a academia supervaloriza a pesquisa em Filosofia em relação ao ensino. Pegue a grade curricular das faculdades mais tradicionais, onde estão trabalhando os grandes produtores de conhecimento dentro da Filosofia e verá que mesmo os cursos de Licenciatura estão descolados da Licenciatura. O licenciado é formado para ser pesquisador. Depois incluem disciplinas pedagógicas para concluir a Licenciatura. Não é isso. Se a Filosofia está dentro da escola, ela tem de estar ligada com a prática docente o tempo todo. Não se pode deslocar a Filosofia do ensino, em um curso de Licenciatura.

Contundentes críticas ao academicismo ladeiam as considerações dos Formadores e Formadoras, sob a ótica elucidante de que a universidade ainda mantém a tradição de elaborar

currículos orientadores da formação para a pesquisa, com prejuízo para o ensino e, como consequência, para as práticas educativas do professor que busca a Educação Superior para estudar Filosofia com essa finalidade. Conforme depoimento do Formador Lucas, na universidade em que leciona “a ênfase na pesquisa é uma condição *sine qua non*, é uma nova febre nos cursos de formação em Filosofia”. E esta condição se aplicada não só no Bacharelado. Segundo ele, “a ênfase na pesquisa também na Licenciatura é porque a gente espera que os alunos não parem ali e continuem na pós-graduação”.

Contrário a essa postura metodológica, o Formador Tales observa que uma análise sobre a “grade curricular das faculdades mais tradicionais” permitirá ao investigador concluir “que mesmo os cursos de Licenciatura estão descolados da Licenciatura. O licenciado é formado para ser pesquisador. Depois incluem disciplinas pedagógicas para concluir a Licenciatura”. Por sua vez, analisando a questão sob um outro prisma, o Formador Queiroz alerta para o fato de que a valorização de disciplinas filosóficas não representa, em si, valorar a formação do pesquisador.

Usando de sua experiência acadêmica, o Formador Queiroz observa “ter sido comum, em um mesmo curso, hipervalorizar disciplinas filosóficas, desvalorizar disciplinas didático-pedagógicas e não preparar o aluno para a pesquisa”. Ou seja, o docente aponta para um contexto formativo que tem na erudição sua pedra angular. Um procedimento que, em ação simultânea, enaltece a pesquisa como símbolo da tradição acadêmica e desconsidera práticas de ensino em Filosofia para o nível médio, fundamentadas no chão da escola básica. O resultado desse processo incide na formação de licenciados frágeis no ministério da docência e da pesquisa.

Consubstanciadas pelos Formadores e Formadoras e presentificadas nos relatos dos Formados e Formadas no decorrer do Capítulo III desta Tese, estas representações demarcam um contexto acadêmico brasileiro sobreposto pela supervalorização da pesquisa e uma universidade com problemas de concepção e origem, quanto de construção e atuação. Para Severino (2017b, p. 15), “essa complexa situação decorre de sua condição atravessada por múltiplas contradições, em que pese o enorme espectro de pessoas, intelectuais, políticos e administradores que se põem em campo para conceituá-la, interpretá-la e para definir o seu destino”. Apesar do assédio à instituição universitária brasileira, o filósofo (2017b, p. 15) crê que “ela ainda não tem clareza quanto a sua identidade e a seu papel no cenário social”.

No âmbito da formação em Filosofia, os problemas se ampliam no contexto universitário com a reforma do Ensino Médio. Dentre outras medidas, a exemplo da retirada de sua obrigatoriedade, *a proposta curricular paulista orienta que no seu ensino deve prevalecer*

a abordagem por tema, em relação à ótica da história. Diante desse direcionamento, perguntou-se aos entrevistados:

Quais suas considerações sobre essa proposta, para as práticas educativas?

Formador Matheus

Ao adotar suas perspectivas de abordagem da Filosofia, as Secretarias Estaduais de Educação estão envolvendo dois problemas. O primeiro, no sentido de que não temos uma unidade em torno do consenso de qual metodologia adotar. O segundo problema está em que, ao se determinar que apenas uma das abordagens seja adotada – por tema ou história –, tira-se a autonomia do professor. Se não temos uma unidade pedagógica de como vamos ensinar Filosofia, o mínimo que se deve pressupor é que o professor tenha autonomia. O professor deve ter autonomia para ensinar; se vai ensinar por meio de tema, se vai ensinar por meio de problema, se vai ensinar a partir do filosofar, entrando na questão de Kant, que disse que não se ensina Filosofia, mas a filosofar. A partir do momento em que é determinada a forma como o professor vai ensinar, isso tira a sua autonomia. Nem todos os professores estão preparados para fazer uma abordagem mais temática, ou uma abordagem mais histórica, ou para fazer uma abordagem mais filosófica, inclusive. A discussão metodológica em Filosofia começa a ser feita no Brasil, com maior ênfase, a partir de 2008, com a aprovação do projeto de Lei nº 11.684, que previu sua obrigatoriedade no currículo da Educação Básica nacional. Walter Kohan, Sílvio Gallo e mais um pessoal da Unicamp e da USP começam a pensar como deveríamos ensinar Filosofia no Ensino Médio. A partir daí começam a ser levantadas questões se a Filosofia deveria ser ensinada por temas, por problemas; ou seja, se deveria ser uma abordagem filosofante, uma abordagem histórica ou se deveria ser uma abordagem temática. Até hoje não se chegou a uma conclusão a respeito disso.

Formador Paulo

Pensar na Filosofia de modo histórico foi a nossa formação clássica. A gente aprende a história da Filosofia antiga, medieval, moderna, contemporânea. É super válido uma formação assim, pensando em um curso a longo prazo, filosoficamente. Agora, quando eu estou pensando a Educação Básica, escolher uma abordagem e preterir a outra é um problema; escolher o tema e esquecer a história, ou escolher a história e esquecer o tema, é problema. Acho que se a gente consegue abordar um tema e apresentá-lo sob a ótica da história, não tem nenhum problema para o ensino de Filosofia na Educação Básica. O problema está em abordar um tema e ignorar os movimentos históricos.

Formador Sílvio

Trabalhar a Filosofia por temas é uma escolha que, orientada por um bom projeto pedagógico, pode trazer bons resultados para o ensino de Filosofia. Porém, é inevitável a conexão entre a Filosofia temática e a Filosofia pela ótica da sua história. São duas abordagens que vão se imbricando e se modificando, de acordo com o tempo. Na medida em que o professor vai trabalhar um tema, independente dele ter sido indicado pela proposta curricular, ou pelo aluno, o processo investigativo deve inseri-lo no alicerce histórico, em um determinado contexto, como ele foi pensado por um determinado filósofo. É importante a contextualização histórica, pois existem temas que não foram antes pensados por serem muito atuais. A inteligência artificial é um exemplo que deve ser tratado como parte de uma realidade que entrou em nossa vida. Mas mesmo nesses casos, o professor tem de recorrer a escolas, a pensadores e a textos que nos ajudem a entender isso do ponto de vista da história da Filosofia. Recorrer ao processo histórico não é só para ajudar a entender a Filosofia; é porque isso tem a ver com as questões de fundo das ciências humanas. Me parece que quando a gente recorre à história da Filosofia, às escolas da Filosofia, aos pensadores da Filosofia, aos textos selecionados, é porque a gente não está fazendo outra

coisa que não seja pensar sobre a questão de fundo, sobre aquilo que importa. Temas de Filosofia em salas de aula filosóficas leva o aluno, quando envolvido pelo professor, a entrar na vivência do pensar e compreender, sobretudo, a construção de conceitos.

Método no ensino de Filosofia é uma questão emblemática que rende debates e questionamentos, em torno dos quais não se tem um consenso sobre os procedimentos a adotar. Face ao histórico movimento pendular do vai e vem da disciplina na matriz curricular, este é um processo ainda em construção na educação nacional. Como observa o Formador Matheus, “a discussão metodológica em Filosofia começa a ser feita no Brasil, com maior ênfase, a partir de 2008, com a aprovação do projeto de Lei nº 11.684, que previu sua obrigatoriedade no currículo da Educação Básica nacional”. Filósofos como Sílvio Gallo e Walter Kohan trouxeram para o debate como a Filosofia deveria ser ensinada no Ensino Médio. Por temas? Por problemas? Pela história?

Apesar da importância da metodologia, para com a teoria e a lógica propostas para o ensino e dos procedimentos metodológicos, como guias do passo a passo do professor em salas de aula, a reflexão dos Formadores concentrou-se no fato de que a ideia-chave não está em a Filosofia ser ensinada por tema, ou pela história, mas na escolha de uma abordagem, em detrimento da outra. Para o Formador Paulo, quando se pensa na Filosofia para a Educação Básica, “escolher uma abordagem e preterir a outra é um problema; escolher o tema e esquecer a história ou escolher a história e esquecer o tema é problema”.

Considerar o ensino da disciplina por tema não o isenta de integrar-se ao âmbito da história. Na percepção do Formador Sílvio, a temática é uma escolha que pode trazer bons resultados para o ensino de Filosofia, quando orientada por um bom projeto pedagógico. Ele ressalta, porém, ser “inevitável a conexão entre a Filosofia temática e a Filosofia pela ótica da sua história. São duas abordagens que vão se imbricando e se modificando, de acordo com o tempo”.

Favoráveis à liberdade de cátedra, os Formadores e Formadoras creditam à Filosofia uma racionalidade histórica que precisa ser preservada, para que ela possa ser compreendida pelo público alvo do nível médio. Ainda que a escolha do ensino seja temática, a concepção histórica deve estar presente. Sob esse olhar filosófico, crítico, vale ressaltar a afirmação do Formador Matheus: “Se não temos uma unidade pedagógica de como vamos ensinar Filosofia, o mínimo que se deve pressupor é que o professor tenha autonomia. O professor deve ter autonomia para ensinar; se vai ensinar por meio de tema, se vai ensinar por meio de problema, se vai ensinar a partir do filosofar”.

Como consequência da preocupação sobre o ensino de Filosofia, o conteúdo, o que e o como ensinar, Cortella (2009) identifica duas principais tendências: uma que postula que a Filosofia consiste na tradição do pensamento filosófico e outra que aposta nos temas e problemas filosóficos. Para a primeira corrente, o conteúdo tem como base a história da Filosofia, que recebe um tratamento sistemático, mais comum nos manuais tradicionais do ensino da Filosofia. A segunda corrente inclina-se em utilizar-se de temas e problemas filosóficos como recurso para ensinar a pensar.

O debate polarizado em torno dos conteúdos programáticos levou Cortella (2009, p. 50, *grifo do autor*) a classificar o ensino da Filosofia nas tendências “**clássica/tradicional**” e “**temática/vivencial**”. Segundo ele, a primeira foi “a que mais predominou até três décadas atrás e até hoje continua bastante ativa nos programas e livros didáticos: é o ensino de Filosofia a partir de sua divisão antiga em Metafísica, Teoria do Conhecimento, Lógica, Antropologia Filosófica, Ética [...] e, claro, História da Filosofia” (2009, p. 50). A segunda, vem se afirmando nos últimos anos e “se caracteriza fundamentalmente por procurar lidar com um conteúdo e com situações que partam dos interesses mais circunscritos à problemática específica do adolescente de Ensino Médio e seu desenvolvimento psicológico” (2009, p. 52).

Os dois grupos de conteúdos programáticos referenciados por Cortella (2009) referem-se a professores que assumem diferentes métodos para o ensino de Filosofia. Mas a Filosofia não emprega um método único e, sim, uma variedade de métodos, que diferem uns dos outros de acordo com o objeto ao qual são aplicados (Ghedin, 2008). Se de um lado isso possibilita ao professor privilegiar a linha de pensamento e de metodologia a adotar, por outro, todas devem estar comprometidas com práticas educativas que proporcionem ao educando construir, a partir da sua realidade, o pensamento crítico, em busca da autonomia da ação.

4.3. O ENSINO DE FILOSOFIA, QUANDO SE PENSA EM SEU LUGAR E RELEVÂNCIA NO NÍVEL MÉDIO

As considerações dos Formadores e Formadoras acerca do impasse criado pela orientação curricular paulista, quanto à Filosofia por tema, ou pela história, expõem um problema que vai além da ausência de uma unidade, em torno do consenso de qual metodologia adotar para o seu ensino e que recai na existência e permanência da disciplina na Educação Básica. Inúmeros estudos foram e vêm sendo realizados a respeito da relevância do componente curricular no Ensino Médio. Dos relatos dos participantes desta pesquisa – os professores do nível médio, descritos no Capítulo III e os do Ensino Superior, presentes neste Capítulo IV –

emergem reflexões que permitem depreender a condição necessária do cultivo da Filosofia, para a prática de uma educação verdadeiramente formativa.

Entendida como uma disciplina teórica e prática, a Filosofia sempre será uma ferramenta adequada para estudar, entender e aplicar a tudo a que se refere ao ser humano. Quando o seu lugar é pensado no Ensino Médio, posicionamentos são apresentados segundo fatores diversos, como concepção de mundo e questões ideológicas. A ambiguidade é uma constante, quando se procura o sentido de seu lugar na matriz curricular desse nível de ensino. Nenhum educador conceberia a ideia de incluí-la como não necessária, como nenhum regime totalitário a incluiria como necessária. Segundo Cortella (2009, p. 18), “parece que é um ululante óbvio que a Filosofia deve constar nos currículos, assim como despontaria evidente a necessidade de retirá-la quando se deseja evitar a “subversão dos valores sociais”.

Gallo (2006, p. 22), por exemplo, argumenta que a Filosofia no Ensino Médio é justificada quando o seu ensino é ministrado como oficina de conceitos e busca de equilíbrio entre as três grandes áreas do conhecimento humano, fundamentais em todo processo educativo, constituídas pelas ciências, pelas artes e pelas filosofias:

Nossos currículos de ensino médio são absolutamente científicos. Na mesma medida em que possibilitam o exercício dessa potência (quando o possibilitam, pois na maioria das vezes temos um ensino instrumentalizado e conteudista da ciência), acabam por desprezar as potências da arte e da filosofia. Penso que esta seja uma justificativa pertinente para a presença da filosofia nos currículos da educação média: a busca de um equilíbrio entre as potências da arte, da ciência, da filosofia, de modo que os jovens possam ter acesso a estas várias possibilidades de exercício do pensamento criativo, aprendendo a pensar por funções (ciência), mas também por perceptos e afectos (arte) e por conceitos (filosofia).

Morin (2003a, p. 23) conscientiza sobre a importância da Filosofia como condição necessária para o bom uso da inteligência, para que o ser humano venha valorizar o *pensar bem*:

A filosofia deve contribuir eminentemente para o desenvolvimento do espírito problematizador. A filosofia é, acima de tudo, uma força de interrogação e de reflexão, dirigida para os grandes problemas do conhecimento e da condição humana. A filosofia, hoje retraída em uma disciplina quase fechada em si mesma, deve retomar a missão que foi a sua – desde Aristóteles a Bergson e Husserl – sem, contudo, abandonar as investigações que lhe são próprias. Também o professor de filosofia, na condução de seu ensino, deveria estender seu poder de reflexão aos conhecimentos científicos, bem como à literatura e à poesia, alimentando-se ao mesmo tempo de ciência e de literatura.

Com suas citações, Gallo (2006) e Morin (2003a) ilustram e reforçam a importância do pensamento filosófico em uma concepção plural, multidimensional, abrangendo as diversas áreas do conhecimento. São saberes necessários, que se somam a justificativas sobre o lugar e relevância da Filosofia no currículo do nível médio e implicam na urgência de se estabelecer condições, para que ela venha se consolidar como prática institucionalizada de ensino e aprendizagem na Educação Básica e encontre sua identidade nos cursos superiores. Essa concepção crítica se faz presente no posicionamento dos Formadores e Formadoras, mediante a questão:

Qual a relação entre o currículo trabalhado em cursos de Filosofia no Ensino Superior e o currículo trabalhado nas escolas de Educação Básica?

Formador Sílvia

Este é um grande desafio. Finalizei a graduação em Filosofia em 1990, década com mudanças muito rápidas e atualmente mais rápidas ainda com o advento das tecnologias, do mundo digital e das chamadas plataformas de ensino. Aquilo que está presente na matriz curricular da universidade reflete um determinado momento concreto da história. Quando o aluno chega no ambiente formal da universidade, esse tempo já passou e ele percebe que nem todas as necessidades da educação são acompanhadas nos cursos de formação, não apenas nos de Filosofia. Isso significa que o professor precisa ter ciência de que a formação recebida no Ensino Superior não é suficiente para consolidar suas práticas em salas de aula. Por isso, é importante que todos os professores, incluindo os de Filosofia, percebam que não podem parar a nossa formação. Acredito que enquanto formos professores de Filosofia com crianças, com jovens e com adultos, o processo formativo tem de continuar. Por natureza, a nossa formação é crítica e o professor de Filosofia, por natureza, é crítico. É no processo de formação contínuo, com concepção crítica sobre a realidade e sobre as transformações no momento concreto da história, que vejo a relação entre o currículo trabalhado em cursos de Filosofia no Ensino Superior e o currículo trabalhado nas escolas de Educação Básica. O tempo está aí, a sociedade está aí. Cabe aos professores de Filosofia presentificar a Filosofia, desbanalizar a Filosofia para o tempo presente.

Formador Tales

Na Educação Básica se trabalha muito mais uma Filosofia do cotidiano, uma Filosofia que auxilia o aluno a pensar, a criticar, a refletir acerca do mundo em que ele vive. Claro que autores e filósofos devem ser trabalhados, mas nessa fase de ensino o grande norte, a grande temática é a relação do homem pensando o seu cotidiano, pensando o seu mundo. No Ensino Superior já temos mais uma linha teórica, uma linha cronológica, que vai analisar a Filosofia dentro dos diferentes movimentos históricos da humanidade. Aí cabe ao professor traduzir os fundamentos filosóficos da Graduação para a Educação Básica. O posicionamento do professor, a maneira dele abordar a Filosofia na escola é que vai determinar o tipo de relação que ocorrerá entre o currículo trabalhado em cursos de Filosofia no Ensino Superior e o currículo trabalhado nas escolas de Educação Básica. Se ele souber desenvolver as ferramentas no Ensino Superior e transportá-las para a escola, o ensino de Filosofia na Educação Básica será tranquilo.

Formador Ulisses

É possível ter a ponte entre o Ensino Superior e a Educação Básica. Muitos conteúdos trabalhados nos cursos de Filosofia batem de forma curricular com o Ensino Médio. Essa ponte, no entanto, tem nas práticas do professor importante referencial, pois é a forma que ele leva para a sala de aula o conteúdo aprendido em sua formação que fará o ensino acontecer. Tem coisas que o professor nunca vai trabalhar em sala de aula no Ensino Médio. Mesmo aquilo que, supostamente, não teria interesse direto para esse nível de ensino é importante para a formação do professor, porque ele precisa ter essa consciência muito mais ampla. Qual é o drama de todo professor? É recortar. O professor odeia tesoura, ele quer é mais linha. Para o Ensino Médio, o professor tem de saber manejar a tesoura com maestria. Onde ele corta e recorta é que poderá trazer algo relevante ou não para o alunado e despertar para o que tem mais além, para que o aluno vá em busca desse além.

Conteúdo, objetivos, proposta curricular e perfil do alunado são alguns dos indicadores que aproximam e diferenciam o que é trabalhado em cursos de Filosofia na Educação Superior e nas escolas de Educação Básica. Esta é uma constatação objetiva na fala de alguns dos entrevistados e presente nas subjetividades dos posicionamentos de todos eles.

À primeira vista, trata-se de uma observação óbvia para o senso comum, mas instigadora de um filosofar que leva o docente, esteja ele na condição de formador ou formado, a refletir sobre suas próprias práticas educativas. O Formador Ulisses exemplifica essa realidade, ao afirmar que muitos dos conteúdos trabalhados nos cursos de Filosofia “batem de forma curricular com o Ensino Médio. Essa ponte, no entanto, tem nas práticas do professor importante referencial, pois é a forma que ele leva para a sala de aula o conteúdo aprendido em sua formação que fará o ensino acontecer”.

Que as práticas educativas são molas mestres para alavancar um ensino e aprendizagem consonante com as características do aluno e os objetivos do curso proposto, é um saber notório. Sob esse olhar, os Formadores salientam que o problema entre o currículo trabalhado nos cursos do Ensino Superior e o trabalhado nos cursos da Educação Básica não está na relação direta entre eles, propriamente, mas no enfoque que o professor recebeu na Graduação e como vai colocá-lo em prática. Por sua vez, pensar o currículo e como a docência se opera no campo da Filosofia, significa pensar no seu ensino a partir de suas especificidades e das características de cada curso.

Na percepção dos entrevistados, no campo universitário o aluno tem um aspecto formativo do ponto de vista profissional, enquanto no Ensino Médio a ênfase se relaciona com o exercício do pensamento, estimulando o aluno ao filosofar. O Formador Tales didatiza essa concepção, observando que “na Educação Básica se trabalha muito mais uma Filosofia do cotidiano, uma Filosofia que auxilia o aluno a pensar, a criticar, a refletir acerca do mundo em que ele vive”. No Ensino Superior, porém, tem-se “uma linha teórica, uma linha cronológica,

que vai analisar a Filosofia dentro dos diferentes movimentos históricos da humanidade”. Permeando esse processo, ele credita ao professor a tarefa de traduzir os fundamentos filosóficos da Graduação para a Educação Básica. Segundo ele, se esse docente “souber desenvolver as ferramentas no Ensino Superior e transportá-las para a escola, o ensino de Filosofia na Educação Básica será tranquilo”.

A questão posta pelos Formadores, de estar nas práticas em salas de aula um expressivo peso, para que os instrumentos do processo formativo universitário sejam transportados para a realidade da escola básica, remete a uma problemática apontada por Gallo e Kohan (2000) e abordada nesta Tese: a da notória predileção da academia para a formação de pesquisadores em Filosofia, em detrimento do seu ensino. Os relatos dos Formadores explicitam representações desse contexto, no qual cursos de Licenciatura carecem seus formandos de uma formação direcionada para práticas. Em contraposição, os sobrecarregam com saberes teóricos, descontextualizados da realidade concreta, vivenciada no cotidiano escolar.

Diante desse cenário, o Formador Sílvio adverte que “o professor precisa ter ciência de que a formação recebida no Ensino Superior não é suficiente para consolidar suas práticas em salas de aula. Por isso, é importante que todos os professores, incluindo os de Filosofia, percebam que não podem parar a nossa formação”. A formação continuada, por sua vez, arregimentará saberes, possíveis para desencadear ações integradoras da relação instituição universitária e ensino básico público.

Mediante esse processo reflexivo desafiador, desponta outra pergunta, lançada aos Formadores e Formadoras:

Em sua concepção, o que caracteriza o ensino de Filosofia destinado à Educação Básica?

Formadora Odete

Cidadania, leitura e interpretação do mundo são princípios que se espera que o aluno do Ensino Médio domine. Essa perspectiva dá à Filosofia o mérito de oferecer conceitos por meio dos quais o aluno venha a ler e interpretar o mundo, ler e interpretar os fenômenos com bom senso. Isso significa que a principal característica e contribuição da Filosofia está nos conceitos oferecidos para que cidadania, leitura e interpretação do mundo sejam compreendidas e praticadas, não de forma isolada, mas em conjunto com as demais áreas de conhecimento, principalmente com a de humanas. Os conceitos oferecidos pela Filosofia e por meio dos quais o aluno percebe o mundo e os fenômenos, dão condições para que ele possa se posicionar e tenha consciência da sua cidadania, dos seus direitos e deveres, de seus valores. Pelos conceitos da Filosofia, uma notícia de jornal é lida, uma música ouvida e um filme assistido com um outro olhar; um olhar crítico sobre a realidade e isso é fundamental.

Formadora Roberta

A Filosofia, para além dos conteúdos específicos, mas usando os conteúdos a partir da abrangência temática, deveria ensinar a pensar, a refletir. Idealmente, a reflexão no sentido mais próprio, o pensar no sentido mais próprio e a abrangência temática são o que deveriam ser destinados à Filosofia para a Educação Básica. Deveriam ser um pensar e um refletir sobre as diferentes problemáticas que se voltam à nossa vida, como os princípios de política, os princípios de ética, os princípios de moral, os princípios de ciência. Apesar de ser esse um ideal característico do ensino de Filosofia para a Educação Básica, acho que ele ainda está longe de acontecer, por uma perspectiva mais conteudista e mais reducionista, presente nas diretrizes formuladas para esse nível de ensino.

Formador Ulisses

O realismo. Principalmente o realismo caracteriza o ensino de Filosofia na Educação Básica. O realismo permite ao professor não achar que aquilo que ele viu no Ensino Superior pode ser levado para a sala de aula sem mais nem menos. Isso é fundamental. Não pode ser um realismo do chão de sala, pois a escola e a educação não estão restritas ao chão de sala; mas o realismo que permite ao professor saber em qual realidade ele se encontra, olhar para fora da sua janela, saber que o que estudou e gosta não será, necessariamente, trabalhado em salas de aula, se não estiver apropriado para a realidade do aluno. A percepção da realidade do aluno, da classe e da escola é o que falta na grande maioria dos professores. O realismo leva o professor a se perguntar para quem está falando e a contextualizar o ensino para a realidade específica daqueles com quem está falando. O ensino não pode ser abstrato, ele é um processo concreto, que deve levar o professor a fazer diferentes abordagens e a recorrer a diferentes recursos ao usar um mesmo tema, um mesmo conteúdo para diferentes classes, diferentes alunos. O como eu falo, segundo a realidade circundante do aluno, é importante para o ensino. Nesse sentido, eu digo que sou um professor extremamente freiriano e de carteirinha. Se você não tem a realidade circundante em vista, acabou. O sentido do contexto e do realismo é fundamental. Não que todo o processo tenha de ser adaptado, mas a prática do professor tem de levar isso em consideração, tendo em vista onde você está, com quem você está, onde você quer chegar nessas condições e reconhecer que o ensino não é simétrico; existe uma assimetria entre professor e aluno. Reconhecendo essa assimetria, que professor e aluno não são iguais, consegue-se trabalhar tranquilo o contexto e o realismo, vindo até mesmo a criar a amizade filosófica entre professor e aluno.

A Filosofia temática – pautada nesta Tese, com o objetivo de apresentar o meio proposto pelo Currículo Paulista (São Paulo, 2020), como orientador das práticas em salas de aula para o Ensino Médio – é recurso metodológico indicado pelos entrevistados, como apropriado para caracterizar o seu ensino na Educação Básica. Nessa etapa, segundo suas concepções, é pertinente a ela ser ensinada por temas, conectados a sua história. Jamais deve-se cogitar o seu ensino desvinculado da história, tendo em vista que a tradição filosófica deve ser revista a partir de temas que façam sentido à realidade do aluno, em uma abordagem temática e histórica.

Ética, moral, ciência, política, fatos do cotidiano, cidadania, leitura e interpretação do mundo são alguns dos temas eleitos pelos Formadores e Formadoras como propícios para uma educação filosófica na escola básica, comprometida com a formação humana. Mas eles, por si só, não levarão a lugar nenhum, se não forem abordados com a perspectiva de estimularem, nos estudantes, um refletir e um agir sobre a realidade concreta de seu contexto sociocultural.

“Deveria ser um pensar e um refletir sobre as diferentes problemáticas que se voltam à nossa vida” – observa a Formadora Roberta –, configurando um ensino atrelado à contextualização, visando à análise crítica sobre o *status quo* pré-estabelecido.

Para que o processo de experiência do pensamento crítico e reflexivo seja viabilizado, os docentes do Ensino Superior balizam o conhecimento prévio do aluno como princípio básico fundamental e a partir do qual torna-se possível estabelecer uma relação entre o conteúdo filosófico ensinado e o cotidiano do aluno. A Filosofia como criação de conceitos, proposta por Gallo (2006) para o nível médio, é justificada pela Formadora Odete como um caminho para a formação filosófica do educando no Ensino Médio. Segundo ela, “pelos conceitos da Filosofia, uma notícia de jornal é lida, uma música ouvida e um filme assistido com um outro olhar; um olhar crítico sobre a realidade e isso é fundamental.”

O plano da *práxis*, do que, de fato, acontece na escola básica pública, é um problema reconhecido pelos docentes entrevistados. O Formador Ulisses traduz esse contexto, ao afirmar que “a percepção da realidade do aluno, da classe e da escola é o que falta na grande maioria dos professores”. Para ele, o ensino de Filosofia na Educação Básica deve ser caracterizado pelo realismo, necessitando ao docente dessa etapa escolar fazer uso desse recurso, como fonte de representação da realidade. No entanto, ele adverte que não pode ser qualquer realismo, mas aquele que venha permitir “ao professor saber em qual realidade ele se encontra, olhar para fora da sua janela, saber que o que estudou e gosta não será, necessariamente, trabalhado em salas de aula, se não estiver apropriado para a realidade do aluno”.

A somatória de todos esses elementos, colocados à baila pelos Formadores e Formadoras, tem no *pensar certo*, em Freire (1996) e no *pensar bem*, em Morin (2000), fontes para o professor conscientizar-se de que é necessário pensar no sujeito que está lá na Educação Básica e lembrar-se de que, ser um bom professor de Filosofia, é também ser um bom filósofo na formação. A Formadora Roberta observa “ser esse um ideal característico do ensino de Filosofia para a Educação Básica”. Ela, porém, acredita que esse ideal “ainda está longe de acontecer, por uma perspectiva mais conteudista e mais reducionista, presente nas diretrizes formuladas para esse nível de ensino”.

Esta constatação projeta expectativas para a pergunta:

Com a BNCC, a SEDUC-SP homologou em 2020 o Currículo Paulista para se adequar às novas demandas da Reforma do Ensino Médio. Nesse processo de readaptação, houve mudança curricular para a disciplina de Filosofia. Ela deixou de ser obrigatória, para atuar como componente opcional, articulado por área, que interage apenas transversalmente com os demais componentes curriculares.

Mediante esse contexto, como você considera essa questão?

Formador Lucas

Discordo de um currículo que conceba Filosofia como instrumento transversalizado. A Filosofia não é transversal. Ela transversaliza a partir de si mesma. A Filosofia é uma busca da sabedoria. Ela possui uma autonomia como qualquer outra ciência e essa autonomia já começou no Período Helenístico, em 323 a.C., com a morte de Alexandre Magno. Em 529 d.C., o império romano proibiu a Filosofia. Ela tem um respiro de autonomia igual a outras ciências. Discordo da transversalidade em usar a Filosofia como colher para dar papinha na boca dos outros. Ela não é a colher e nem a papinha, mas a panela inteira e, portanto, deve atuar como disciplina. Somente quem tem formação em Filosofia deveria ensinar Filosofia. O que faltou à Filosofia e que, talvez, levou a esse impressionante fracasso, é que quem está nas aulas são adolescentes do Ensino Médio. É necessário ao professor usar de práticas que despertem o interesse desse aluno. Os professores de Filosofia devem receber treinamento para adaptar sua linguagem, não a da Filosofia, a uma didática e metodologia que sejam atraentes para o Ensino Médio.

Formadora Roberta

Péssima proposta retirar a Filosofia como disciplina para incluí-la como componente transversal. No mundo de hoje, com as guerras, com os “ismos”, nazismo e fascismo aumentando, com a homofobia, com a extrema direita no Brasil da maneira em que está, acho impossível ensinar alguém sem ética, sem valores e sem moral. Quem pensa a ética, quem pensa os valores, quem pensa a moral, quem pensa a política, quem fornece os elementos conceituais é a Filosofia. No mundo de hoje, principalmente no Brasil, nós estamos como estamos porque a Filosofia não foi ensinada a sério, ou a Filosofia não foi levada a sério. Não consigo pensar em uma ética planetária se não tivermos a Filosofia como elemento de formação básica. A interdisciplinaridade é fundamental para pensar a ciência, para refletir questões da sociologia, entre outras questões. A interdisciplinaridade é super bem-vinda. Antes disso, porém, é preciso ter um campo próprio, um solo próprio conceitual delimitado, que é a própria área específica da Filosofia, para depois ir para a Filosofia da Política, a Filosofia da Ciências e assim por diante. Acho a retirada da Filosofia como disciplina a pior coisa que está acontecendo e vou mais além: sem Filosofia, sem o campo de ética, política e assim por diante, o mundo será cada vez pior, sem reflexão, sem o cuidado com o outro, sem o diálogo. Sem a Filosofia, não tem mundo. Conseguir mobilizar os diferentes campos dos saberes pela Filosofia é o ideal. Na *Genealogia da moral*, de forma lindíssima, Nietzsche lembra essa realidade ao dizer: “quanto mais olhos, diferentes olhos a gente tiver sobre uma pessoa, uma coisa, um objeto, maior é nossa objetividade sobre ele”.

A transversalidade é uma das formas da escola e professores aproximarem sua proposta de ensino e aprendizagem a uma abordagem didático-pedagógica, que tenha como referência situações e práticas sociais vivenciadas dentro e fora da escola, tanto no âmbito local e regional, quanto no global (Brasil, 2019a). De forma subliminar ou explícita, este é um conceito presente em obras de autores das mais diversas correntes.

Quando em seus textos Freire ressalta que, por meio da educação e de maneira coletiva, o indivíduo toma consciência de sua condição histórica, vindo a assumir o controle de sua trajetória e a conhecer sua capacidade de transformar o mundo, a perspectiva transversal se faz latente. Nos princípios operadores da complexidade, em que Morin enuncia a função, ou a

participação das partes em um todo e, ao mesmo tempo, a função, ou o papel do todo na caracterização das partes, o mesmo ocorre com a concepção transversal.

A transversalidade permite organizar o trabalho didático inserido a questões importantes, urgentes e presentes, sob várias formas, na vida cotidiana (Brasil, 2019a). Isso, no entanto, não significa que tenham de ser criadas novas áreas ou disciplinas, ou que estas percam sua identidade disciplinar. Essa compreensão acompanha as análises de todos os participantes da pesquisa, considerando o transversal como recurso possível de ser trabalhado sobre qualquer tema e disciplina, buscando promover um diálogo entre os diferentes campos do conhecimento e romper fronteiras e limites estabelecidos entre eles.

Especificamente para a Filosofia, os Formadores reconhecem que ela tem um jeito de ser, que lhe permite caminhar de modo transversal com os demais componentes curriculares, sem que isso a leve a perder sua identidade. Ressaltam para o fato de que essa peculiaridade deveria ser fator para preservá-la como disciplina nas três séries do Ensino Médio, devendo ela ser ministrada no diálogo do interdisciplinar e transdisciplinar, com o transversal.

O interdisciplinar e o transdisciplinar são meios necessários, para que se pense na transposição crítico-reflexiva entre os saberes pertinentes a diferentes áreas do conhecimento. Sob essa visão multifocal, a Formadora Roberta compreende que “a interdisciplinaridade é fundamental para pensar a ciência, para refletir questões da sociologia, entre outras questões”. No entanto, para que essa abordagem cumpra a tarefa de estimular uma nova compreensão da realidade, articulando elementos que perpassem entre, através e além de diferentes disciplinas, ela adverte que “é preciso ter um campo próprio, um solo próprio conceitual delimitado, que é a própria área específica da Filosofia”.

Caminhante nessa direção epistemológica, o Formador Lucas compreende que, para atuar de modo sistêmico, proporcionando significações e ressignificações, é necessário que a Filosofia conquiste espaço na Educação Básica como componente presente na matriz curricular. Segundo sua percepção, ela não pode, simplesmente, ser ofertada “como colher para dar papinha na boca dos outros. Ela não é a colher e nem a papinha, mas a panela inteira e, portanto, deve atuar como disciplina”. Posicionamento esse, portanto, que faz do transversal um aliado muito bem-vindo, mas desde que não incorra na perda da identidade da disciplina, caracterizada pelo pensamento conceitual, pelo caráter dialógico, pela crítica radical e pela própria transversalidade (Gallo, 2006).

Mediante essa realidade e antecedendo o encerramento da pesquisa de campo, os Formadores e Formadoras foram convidados a esticarem os horizontes da investigação, tecendo suas considerações, com base na questão:

Há alguma pergunta que eu não tenha feito e você considera importante acrescentar?

Os Formadores Matheus, Paulo e Queiroz optaram por não incluírem sugestões. Segundo eles, por ter o *Roteiro de Entrevista Semiestruturado* contemplado suas expectativas. “Estou bem satisfeito” (Formador Paulo). “As perguntas passaram por questões centrais, pensando a pesquisa na educação, tanto em nível superior, quanto em nível básico. É uma pesquisa muito coerente” (Formador Matheus). “Parabenizo você por este trabalho, pelo tema relevante e a seriedade com a qual está concluindo o percurso. Percebe-se que você está conduzindo muito bem o seu trabalho” (Formador Queiroz).

Exceto o Formador Lucas, as demais contribuições centraram suas análises na figura do professor, no que tange ao seu papel, *status* social, formação, práticas educativas, políticas públicas e questões ideológicas. Ao longo da entrevista, esse docente universitário (Formador Lucas) ressaltou que deveria ser destacada sua sugestão “de que há maneiras de limitar na prática, pelo método originário e original da Filosofia, a maneira de ensinar: quadro cronológico, quadro mental, história da Filosofia e método de leitura, que se chama método estrutural”. Em sua concepção, seguindo esse passo a passo, haveria uma formação docente consciente, para aqueles que buscam o Ensino Superior, para estudar Filosofia.

Os acréscimos e adendos dos Formadores e Formadoras materializam a percepção emanada da oitiva com os Formados e Formadas do nível médio, sobre o papel e importância da Filosofia, nessa fase de ensino, como força de reflexão e de análise crítica, problematizadora e questionadora, em busca de respostas racionais às situações complexas, perante a realidade. Suas reflexões trazem à baila a urgência de políticas sérias e reais, com o objetivo de reestruturarem a formação dos professores que atuam, ou virão a atuar, com o ensino de Filosofia na Educação Básica; mesmo que essa atuação venha a ser de forma transversal, tal como está posta na prática do chão da escola pública estadual de São Paulo.

Apesar de apontarem o surgimento de experiências exitosas em andamento no País, em que se busca quebrar o paradigma da divisão da formação em Filosofia para a pesquisa, nos cursos de Bacharelado e a formação para as salas de aula, na Licenciatura, as representações decorridas das entrevistas denunciam não ser esta a expressão da realidade no cenário universitário brasileiro. O *Mestrado Profissional em Filosofia (PROF-FILO)*, o *Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID)* e o *Programa de Residência Pedagógica (PRP)* foram citados como exemplos que impulsionaram o incremento da formação docente e do ensino de Filosofia, com o seu retorno como disciplina obrigatória em 2008, com a Lei 11.684.

A Reforma do Ensino Médio, iniciada em 2017 com a Lei 13.415, culminou na sua ausência na matriz curricular nacional, suscitando o sentimento de retrocesso e fragilidade, não só para o seu ensino, como para a Educação Básica como um todo. A Lei 14.945/2024 adentrou 2025 com a promessa de reestruturar essa etapa da educação. Revogou parcialmente a Lei 13.415/2017, trazendo expectativas positivas para a educação, com o aumento de horas de estudos reservadas à Formação Geral Básica e a redução do tempo dedicado aos Itinerários Formativos.

A Secretaria da Educação do Estado de São Paulo instituiu a Resolução SEDUC 84/2024, estabelecendo as normativas vigentes na lei federal para o ensino paulista. A Filosofia, no entanto, não foi contemplada em ambos os documentos como disciplina. Sua presença foi garantida na área de Ciências Humanas, mas não a natureza do caráter do seu ensino; se optativo, ou obrigatório. No Estado de São Paulo, ela mantém o mesmo percurso formativo imposto pela Reforma. Transita pelas áreas de conhecimento como componente transversal.

Nas falas dos entrevistados de ambos os ciclos – Médio e Superior – depreendem-se representações de uma formação em Filosofia, com o predomínio do teórico sobre o prático, da pesquisa sobre o ensino, dos saberes fragmentados sobre o complexo, em que o real é simultaneamente unidade e totalidade, “multiplicidade de partes, articulando-se tanto estrutural quanto historicamente, de modo que cada fenômeno é sempre resultante de múltiplas determinações que vão além da simples acumulação, além do mero ajuntamento. Um fluxo permanente de transformações” (Severino, 2017a, p. 138-139).

Face ao utilitarismo configurativo nos princípios orientadores das diretrizes curriculares para o nível médio e nas bases prescritas em cursos de Filosofia, o fluxo permanente de transformações, objeto dos saberes presentes nas obras do quadro teórico de análise desta pesquisa – Freire, Morin, Cortella, Gallo, Severino e Libâneo –, tem na formação e nas práticas educativas o núcleo propulsor para uma educação crítica, reflexiva, problematizadora.

Esta perspectiva conduz ao próximo capítulo, com sua contribuição no despertar da permanente vigilância do professor para o seu processo formativo, para a sua atuação no cotidiano escolar e no fomento do debate educativo e filosófico, sistematizado para a disciplina no Ensino Médio. Procedimento esse que tem no *pensar certo*, em Paulo Freire e no *pensar bem*, em Edgar Morin, categorias teóricas basilares de sustentação da proposta desta Tese.

CAPÍTULO V

5. REFERÊNCIAS TEÓRICAS À LUZ DA PRÁTICA EDUCATIVO-FILOSÓFICA EM PAULO FREIRE E EDGAR MORIN

Neste quinto capítulo são explicitados os referenciais teóricos que sustentam a proposta da pesquisa em identificar, conhecer e compreender a formação e a prática educativa de professores de Filosofia no Ensino Médio, que atuam em dez escolas públicas estaduais paulistanas e, a partir de seus relatos, fomentar o diálogo com os depoimentos de docentes que lecionam em cursos de formação em Filosofia, em dez instituições do Ensino Superior. Momento em que se apresentam o *pensar certo*, como categoria teórica de Paulo Freire, buscando compreender o sentido que atribui às práticas educativas e o *pensar bem*, em Edgar Morin, concernente à Filosofia e postulado no paradigma da complexidade como fonte de sustentação para um modo de pensar o real, de dialogar em um mundo que comporta e acolhe a ordem, a desordem e a incerteza, na medida em que procura respostas e possibilidades para as insuficiências do pensamento simplificador.

Com base nas proposições defendidas nos projetos formativos e educativos, constantes na legislação nacional e, particularmente, naquela da Rede Estadual de São Paulo, considera-se a probabilidade de um possível e fecundo debate entre esses dois pensadores, com vistas à aproximação de uma perspectiva de solução para a problemática colocada nesta pesquisa e explicitada nos Capítulos III e IV. Em síntese, a proposta é mostrar em que a pressuposta realidade identificada, conhecida e compreendida nesses dois capítulos se relaciona com o pensamento de Freire e Morin.

O pensamento do patrono da educação brasileira dá ênfase ao *dever*, para pensar o mundo e o humano por meio da interação dialógica entre a reflexão e a ação, que resultarão em *práxis* transformadora (Freire, 1987). Paulo Freire sugere a superação da educação bancária e propõe uma educação problematizadora, mediada pela categoria *pensar certo*, que na *Pedagogia do oprimido* é definida como uma das exigências para a dialogicidade; na *Pedagogia da esperança*, como sinônimo de pensar dialético; no contexto dos anos de 1990, como denúncia de um mundo cada vez mais desumanizado e sem futuro; na *Pedagogia da autonomia*, como exigência fundamental para superar desafios, que venham a se interpor na prática da educação progressista (Zitkoski, *in*: Streck; Redin; Zitkoski, 2010).

Conscientização e mudança são temas presentes nas obras de Freire e geradores de uma prática teórica, por meio da qual ele expressa sua preocupação em relação a uma prática educativa comprometida com a transformação de uma sociedade de oprimidos, para uma sociedade humanitária e com o papel da educação como instrumento de discernimento no processo de mudança (Gadotti, *in*: Freire, 1982). Para Freire, pensar a educação demanda ações que tenham o ser humano como o seu próprio agente; ou seja, o ato de educar se faz tendo a nós, seres inacabados, inconclusos, como sujeitos da nossa própria educação e não objetos dela.

O pensamento do filósofo e sociólogo francês, Edgar Morin, constitui a epistemologia da complexidade enquanto aquilo que é tecido junto, entrelaçando a vida e o conhecimento. Perspectiva que propõe conceitos inter e transdisciplinares no âmbito do conhecimento, uma cabeça bem-feita como forma de organizá-los e a reforma do pensamento como via de acesso à educação planetária (Morin, 2003a). Nesse processo, o *pensar bem* se configura como modo de pensar que permite apreender a realidade além do modo simplificador, reducionista e racionalizador, proposto pela mercantilização dos saberes. O *homo complexus* (termo usado por Morin para definir a complexidade do ser humano em sua existência) encontra-se em um contexto multidimensional, demandando da educação um *pensar bem* que o leve ao protagonismo, consciente e crítico, sobre a realidade.

Protagonismo e consciência crítica são termos constantes nas obras de Morin, quando relacionados com a educação, concebida como reconhecimento do ser humano como ser complexo e estabelecida como possibilidade de religação dos seres e dos saberes, fracionados e simplificados em uma sociedade marcada por incertezas e contradições. Na percepção do filósofo, os saberes tradicionais foram submetidos a um processo reducionista, que acarretou a perda das noções de multiplicidade e diversidade. As limitações causadas pela compartimentação do conhecimento são responsáveis por manter o espírito humano em um âmbito reduzido.

Este contexto se faz presente, ao longo do capítulo III, nas representações dos Formados sobre o processo de formação a eles ofertado, em seus cursos de Bacharelado e de Licenciatura. Os relatos dos Formadores, no capítulo IV, consubstanciam essa pressuposta realidade no ensino de Filosofia e nas marcas registradas nas práticas educativas dos professores entrevistados, da educação básica pública. São sequelas resultantes de mudanças profundas nas últimas décadas, ocorridas em escala mundial entre os séculos XX e XXI – em que se constata o avanço da tecnologia da informação, o aprofundamento do processo de globalização da economia, crises políticas, econômicas e sociais (Harvey, 2008) – e que urge na elaboração de uma nova concepção do próprio conhecimento. E nessa intersecção, são efeitos decorrentes

de transformações que demandam (re)organizar o processo formativo universitário (Severino, 2017), principalmente em suas abordagens e ações destinadas àqueles que atuarão na escola básica.

No lugar da especialização, da simplificação e da fragmentação dos saberes, característicos nos sistemas educacionais, vigentes na pós-modernidade, Morin propõe o pensamento complexo, que se manifesta como ideia-chave em sua obra *O Método*, composta de seis volumes, publicados a partir de 1977. No processo de religação dos saberes e de formação de mentes aptas a apreender os problemas fundamentais e globais, a educação exerce a importante missão de “fortalecer as condições de possibilidade da emergência de uma sociedade mundo composta por cidadãos protagonistas, consciente e criticamente comprometidos com a construção de uma civilização planetária” (Morin, 2003b, p. 98). A urgência de educar para a era planetária requer, segundo Morin (2003b, p. 12), “três reformas inteiramente interdependentes: uma reforma do modo de conhecimento, uma reforma do pensamento e uma reforma do ensino”. São reformas que conduzem a educação à construção do novo, tendo como via de acesso o caminho do pensar.

O pensar concebido por Morin, denominado de *pensar bem* e por Freire, de *pensar certo*, são pilares que, em ambos os autores, imprimem ruptura com os paradigmas gestados por concepções de “cabeça bem cheia” e “educação bancária”. São pensares comprometidos com a reflexão sobre a formação e práticas educativas, visando à ação docente, permeada por ideias e projetos que produzem educação emancipadora. Produzir saberes, por sua vez, é um ato ou efeito que conduz ao *pensar bem*, presente na gênese do pensamento complexo, proposto por Morin e que se integra em contínuo diálogo com as incertezas do mundo. É também um sentir e agir inerentes ao *pensar certo* freiriano, que conduz o educador a proporcionar condições para que suas práticas educativas fomentem, nos educandos, relações que lhes permitam vivenciar “a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar. Assumir-se como sujeito porque capaz de reconhecer-se como objeto” (Freire, 1996, p. 18-19).

O *pensar bem* em Morin (2000) tem estreita relação com o *pensar certo* em Freire (1996). Na complexidade, tem-se um pensar que considera o contexto com suas diversidades, multidimensionalidades, interações, ordem, desordem, incertezas, ambiguidades e retroações. Um *pensar bem* “que permite apreender em conjunto o texto e o contexto, o ser e seu meio ambiente, o local e o global, o multidimensional, em suma, o complexo, isto é, as condições do comportamento humano” (Morin, 2000, p. 100). O *pensar certo* dialógico, por sua vez, leva a

intervir no mundo, com base em um projeto que prioriza o social e resgata o ser humano na sua plenitude de eu e de nós. Mundo esse, para Freire, somente possível mediante o acolhimento da educação transformadora, que na conscientização do aluno tem o seu objetivo maior.

A condição do *pensar certo* a um mundo liberto da opressão, pela via da educação, o ascende a práticas possíveis, para conduzirem as parcelas desfavorecidas da sociedade a compreenderem sua posição de oprimidas e agirem em favor da libertação. Sob essa circunstância, “a prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer” (Freire, 1996, p. 17). Sobre isso, Zitkoski (*in*: Streck; Redin; Zitkoski, 2010, p. 312) assevera:

A categoria pensar certo na obra de Freire está situada no centro de sua pedagogia crítico-humanizadora, comprometida com a luta por um mundo mais justo, liberto e igualitário. Com esse propósito é que Freire não se cansava de falar na importância da coerência entre teoria e prática, no valor da crítica e da autocritica para a educação problematizadora, no desafio do pensamento dialético e, acima de tudo, na radicalidade do diálogo e da humildade inerentes a uma educação autenticamente progressista. Educação esta que precisa estar sempre aberta às diferenças e ao novo na história, sem abrir mão de sua posição política a favor dos oprimidos.

Paulo Freire (1982) está comprometido com o pensamento que pensa a vida e as relações humanas. Um pensar que conduz a práticas educativas humanizantes, sob as quais, refletir sobre o próprio homem é condição imperativa, para que se possa refletir sobre a educação. Edgar Morin segue o mesmo princípio educativo, com o seu pensamento filosófico traspassado por questões acerca da fragmentação do conhecimento, com a consecutiva singularização do humano e a necessidade de entendê-lo em sua complexidade. Obras de sua autoria, como *Os sete saberes necessários à educação do futuro* (2000) e *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento* (2003a), de modo contundente, sistematizam suas ideias sobre a educação. Área esta que, em sua concepção – tal como na de Freire, presente em publicações como *Pedagogia do oprimido* (1987) e *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa* (1996) –, demanda uma urgente reforma sobre o pensamento, o ensino, as instituições escolares e educativas.

Educação em Freire e Morin representa o reconhecimento do sistema educacional, seja ele escolar ou não escolar, como processo que deve ser pensado como contínuo, visando à transformação e formação de uma sociedade planetária. Diferente do que propõe o contexto propiciado pela modernidade, no qual os saberes são produtos fragmentados, a educação deve ser planejada com a perspectiva de sensibilizar e estimular o modo de pensar, seja ele referente

às práticas cotidianas no ato de educar, quanto sobre a reflexão na implementação dessas práticas.

Almeida, Arone e Santana (2016, p. 170) corroboram a condição de que “Morin e Freire apontam possibilidades de construção de um pensar que englobe uma educação contextualizada e reorganizada, capaz de formar cidadãos planetários, solidários e éticos, aptos a enfrentar os desafios dos tempos atuais”. Caminhando nessa direção, a educação configura um processo movido pela investigação, curiosidade, questionamento e busca da religação e intercâmbio entre os saberes. Portanto, um sistema não estanque e que tem nos professores – desde que conscientes sobre os saberes necessários à educação – importante referencial.

5.1. SABERES, EM EDGAR MORIN, NECESSÁRIOS À EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA

Em 1998, a Unesco publicou *Educação: Um Tesouro a Descobrir. Relatório da Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI*, “em que se traça o perfil de um sistema educacional mais humanizado, democrático e solidário que combata o fracasso escolar, baseado em uma aprendizagem de qualidade, para o que se requer uma reformulação dos diferentes níveis educacionais” (Sacristán, *in*: Sacristán; Gómez; Rodriguez *et al.*, 2011, p. 17).

Coordenada por Jacques Delors, a proposta da obra foi pensar em um ambiente escolar em que teoria e prática, pautando-se em quatro pilares da educação contemporânea, são componentes de um mesmo processo. Cada pilar contém objetivos específicos, porém, diretamente ligados um aos outros. Focam o desenvolvimento do estudante como ser dotado de conhecimento e valores éticos e morais, para que possa, com tolerância e compreensão, conviver com as diferenças.

No documento, Delors associa os quatro pilares a práticas educativas, condutoras de um pensar e um agir que beneficiem a qualidade na educação. São ações normativas, comprometidas com o desenvolvimento de aprendizagens fundamentais, as quais serão, para cada indivíduo, os pilares dos saberes: *aprender a conhecer* mostra o interesse e a abertura para o conhecimento, que liberta da ignorância; *aprender a fazer* expõe a coragem de executar, de correr riscos, de errar, mesmo quando se busca acertar; *aprender a conviver* sinaliza para o desafio da convivência, que representa o respeito a todos e o exercício de fraternidade como caminho do entendimento; e *aprender a ser* evidencia o papel do cidadão e o objetivo de viver.

Para que esses quatro pilares venham proporcionar conhecimento, o documento explicita que cabe à educação “fornecer, de algum modo, os mapas de um mundo complexo e

constantemente agitado e, ao mesmo tempo, a bússola que permita navegar através dele” (Delors, *in*: Delors; Al-Mufti; Amagi *et al.*, 1998, p. 89). Com o objetivo de aprofundar a visão transdisciplinar, concebida na obra, Edgar Morin foi convidado a expor suas ideias sobre a educação do amanhã, elaborando para a publicação da Unesco *Os Sete saberes necessários à educação do futuro*. Tal como nos pilares propostos por Delors, o texto enuncia, como matriz referencial, diretrizes presentes no pensamento organizador, denominado pelo filósofo francês de pensamento complexo.

Na teoria concebida por Morin (2005) – em que a condição humana tem multidimensionalidade, o *complexus* é o tecido que junta o todo, que não pode se resumir a uma lei, nem a uma ideia simples e a complexidade deve ser compreendida como uma palavra problema e não uma palavra-solução –, a educação precisa desvencilhar-se da tradição de imputar no educando um conhecimento que isola os objetos de seu contexto natural e do conjunto no qual fazem parte, assumindo práticas educativas que estimulem a inserção do conhecimento particular em seu contexto, situando-o em seu conjunto. Essa perspectiva leva à interação entre as partes e o todo e o todo com as partes.

No livro *A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento* (2003a), Morin critica o pensamento que separa, fragmenta, simplifica e reduz. Propõe uma maneira de educar, centrada no desenvolvimento de aptidões comprometidas com a contextualização e globalização dos saberes. Sob o horizonte da complexidade:

O desenvolvimento da aptidão para contextualizar tende a produzir a emergência de um pensamento “ecologizante” no sentido em que situa todo acontecimento, informação ou conhecimento em relação de inseparabilidade com seu meio ambiente – cultural, social, econômico, político e, é claro, natural. Não só leva a situar um acontecimento em seu contexto, mas também incita a perceber como este o modifica ou explica de outra maneira. Um tal pensamento torna-se, inevitavelmente, um pensamento complexo, pois não basta inscrever todas as coisas ou acontecimentos em um “quadro” ou “perspectiva”. Trata-se de procurar sempre as relações e inter-retro-ações entre cada fenômeno e seu contexto, as relações de reciprocidade todo/partes: como uma modificação local repercute sobre o todo e como uma modificação do todo repercute sobre as partes. Trata-se, ao mesmo tempo, de reconhecer a unidade dentro do diverso, o diverso dentro da unidade; de reconhecer, por exemplo, a unidade humana em meio às diversidades individuais e culturais, as diversidades individuais e culturais em meio à unidade humana (Morin, 2003a, p. 24).

O reconhecimento do diverso na unidade e desta, na diversidade, está presente nas obras elaboradas por Morin sobre a educação. O *homo sapiens-demens*²⁶, cunhado por Morin para expressar a diversidade e complexidade humana, é fruto da vida natural e da cultura. Na educação, ele deve encontrar meios que lhe proporcionem visão integral para a vida em sociedade. As práticas educativas, no entanto, tendem a levá-lo a entender o mundo em que vive de forma fracionada, sem (inter)conexão com o universal, rompendo a interação entre o local e o global. O resultado são resoluções de questões existenciais, desvinculadas da contextura em que estão situadas. Para Morin, é preciso que esse contexto tenha significado para os alunos. A instituição escolar, como entidade complexa e impregnada de heterogeneidade – múltiplas perspectivas sociais, políticas, econômicas, culturais, familiares, psicológicas –, é o espaço propício para a mudança.

Os professores de Filosofia do Ensino Médio, pautados nesta Tese, revelam íntima sintonia com esse contexto, presente no pensamento de Morin e um dos eixos de sustentação das práticas educativas propostas por Freire. A relação se dá no âmbito da consciência de que a escola é *locus* do metamorfosear, do mudar e transformar; de que o ensino deve proporcionar aprendizagens que façam sentido para o aluno e nas tentativas de colocarem em ação recursos educativos que alcancem objetivos propostos.

A ciência desse saber, no entanto, não significa que os resultados alcançados sejam os almejados, tais como situados em seus planejamentos e planos de aula. No Ensino Superior, eles receberam de seus Formadores diretrizes que, mesmo direcionadas para o cotidiano da escola básica, se aplicaram mais na linha do conceitual, do que deveriam conceber o ensino de Filosofia, embebido em suas teorias. No chão da escola, eles vivenciam um cenário em que teoria e técnica deveriam se fundir em prol da inteligibilidade do corpo discente.

O depoimento do Formado Diego expressa essa pressuposta realidade – concernente aos demais Formados e Formadas –, em que a efetivação da *práxis* se faz no *fazer-fazendo* do dia a dia escolar. Ao mesmo tempo, expõe um processo em que o grau de dificuldade do fazer é ampliado, na medida em que se depara com o gargalo interposto entre o que é ensinado, aprendido e aplicado:

²⁶ **Homo sapiens-demens:** Termo usado por Morin para expressar a diversidade e complexidade humana, que, a um só tempo, contém em si o *sapiens* e o *demens*. O *sapiens* é o ser racional, da técnica, da ciência, da lógica e do conhecimento. No *demens*, tem-se o ser que carrega em si um lado de loucura, ilusão e confusão, como também as dimensões afetiva, imaginária, lúdica, estética, mitológica, religiosa etc.; por isso, sujeito ao erro e a produzir a desordem, bem como a suscitar a dinâmica da criatividade. Essa compreensão implica, igualmente, definir o humano como um ser que não é apenas biológico, mas também cultural, diretamente ligado à natureza de *Homo complexus*, permeada pelo *sapiens*, *demens*, *ludens*, *mythologicus* e *poeticus* (Morin, 2012).

[...] O não comprometimento da formação a mim oferecida em Filosofia para com as práticas em salas de aula levou-me a ter de repensar sobre todo o meu processo de formação, para aplicá-lo no dia a dia da escola. Tive muita dificuldade de traduzir para o aluno todo o meu conhecimento sobre a história da Filosofia e seus filósofos. Levava para as aulas um conhecimento que não fazia sentido para esse aluno. Sabia que minha obrigação era fazer com que a história da Filosofia, o pensamento filosófico e filósofos da época fossem introduzidos em salas de aula, de modo que fossem compreendidos segundo a realidade da classe. Não sabia como. Com a experiência diária, ao longo de 12 anos lecionando na Rede Pública de Ensino do Estado de São Paulo, fui aprendendo a tirar o academicismo da minha formação e trazer a Filosofia para o cotidiano do aluno. Como professor, vejo que a Filosofia deve fazer parte do nosso cotidiano e não pairar apenas na teoria. Claro que a teoria é válida. Porém, sem a prática e o envolvimento no cotidiano, é apenas teoria (Formado Diego).

Na atual reforma do Ensino Médio, em que as diretrizes educacionais conduzem o ensino de Filosofia para o transversal e as representações dos professores entrevistados apontam o predomínio na escola básica de um ensino disciplinar, apropriar-se de fundamentos presentes em Morin tornou-se concernente. A quebra de paradigmas no espaço escolar demanda práticas que retirem o saber do âmbito estreito das disciplinas, insira-o no contexto e deem-lhe significado com a existência.

Necessário se faz romper com a fragmentação do conhecimento em campos restritos – no interior dos quais se privilegiam determinados saberes – e eliminar a estrutura hierárquica, vigente entre os componentes curriculares. A educação deve propiciar um ensino que vá além do conteúdo prescrito por matérias e do espaço disciplinar das classes de aula. Na concepção de Morin (2003a), um ensino que propicie a formação de cidadãos planetários, éticos, morais, solidários. Um processo educativo, portanto, que torne os educandos aptos para enfrentarem os desafios do mundo globalizado.

Reformar a tradição educacional requer um esforço complexo, visando à totalidade aberta do ser humano e não apenas a um de seus componentes. No empenho de impulsioná-la à mudança, Morin (2000) estabelece, em *Os sete saberes necessários à educação do futuro*, os buracos negros ignorados, subestimados ou fragmentados nas diretrizes curriculares e que deveriam estar no centro das práticas educativas, visando à formação daqueles que serão os cidadãos do amanhã.

Consolidada nessa proposta, a obra não se concentra em nenhum dos níveis da Educação Básica ou Superior, mas nos problemas específicos para cada uma dessas etapas. Proporciona ao professor uma docência traspassada por ações que abrangem todos os tipos de atividades, incluindo a aprendizagem informal, que pode ocorrer em qualquer ambiente, dentro e fora das salas de aula. O objetivo é estabelecer condições para que aconteça a concretização de processos educacionais.

Libâneo (2010, p. 86) corrobora a premissa de que as práticas educativas – nas modalidades “informal, não-formal e formal” –, quando vistas como mecanismo de transformação do professor, auxiliam nas reflexões que proporcionam o melhoramento da docência, com vista à tomada de consciência sobre processos educativos. Aquelas que se dão de modo disperso, difuso e ocorrem nos processos de aquisição de saberes, de forma não intencional e não institucionalizada, caracterizam a educação informal. Aquelas que são realizadas em instituições convencionais de educação, com certo nível de intencionalidade e sistematização – organizações profissionais, políticas, científicas, culturais; meios de comunicação, educação ambiental etc. –, configuram a educação não-formal. As que apresentam elevados graus de intencionalidade, sistematização e institucionalização, como as realizadas em instituições de ensino, a exemplo da escola, compõem a educação formal.

Nos níveis em que se situam as práticas educativas propostas por Libâneo (2010), estão presentes saberes concebidos por Morin (2000), para os desafios da educação nos dias atuais. O primeiro buraco negro (*As cegueiras do conhecimento: o erro e a ilusão*), presente em *Os sete saberes necessários à educação do futuro*, representa essa realidade, ao abordar o conhecimento e apontar o erro e a ilusão como o problema-chave no seu processo de construção. O erro e ilusão devem ser valorizados enquanto instrumentos de aprendizagem, tendo em vista que não há entendimento que não esteja, em algum grau, por eles ameaçado. Todo conhecimento comporta esse risco e reconhecê-lo, apesar de difícil, é importante, porque:

O conhecimento não é um espelho das coisas ou do mundo externo. Todas as percepções são, ao mesmo tempo, traduções e reconstruções cerebrais com base em estímulos ou sinais captados e codificados pelos sentidos. Daí resultam, sabemos bem, os inúmeros erros de percepção que nos vêm de nosso sentido mais confiável, o da visão. Ao erro de percepção acrescenta-se o erro intelectual. O conhecimento, sob forma de palavra, de ideia, de teoria, é o fruto de uma tradução/reconstrução por meio da linguagem e do pensamento e, por conseguinte, está sujeito ao erro. Este conhecimento, ao mesmo tempo tradução e reconstrução, comporta a interpretação, o que introduz o risco do erro na subjetividade do conhecedor, de sua visão do mundo e de seus princípios e conhecimento (Morin, 2000, p. 20).

Neste primeiro saber, Morin (2000) traz como lição a necessidade de que a educação deve se dedicar a encontrar os erros e ilusões dentro do que se aprende. Para que isso ocorra, é necessário a quebra de paradigmas sobre convicções pré-estabelecidas, por elas não serem o mesmo que o aprendido. Ideias recebidas sem exames, sem contestações, são crenças que podem ser, por vezes, conformistas e descaracterizadas da reflexão crítica. O caminho estabelecido, em oposição a essa perspectiva e como a melhor proteção contra o erro, é o da

racionalidade, que não deve ser confundida com a racionalização. Esta, é fechada para as novas ideias, é subjetiva e afetiva, enquanto a racionalidade é autocrítica, aberta para ideias e argumentos.

A autorreflexão dos docentes do nível médio sobre suas práticas manifesta a presença da racionalidade em seu preparo. Sabem que no cotidiano escolar deixam marcas que, muitas vezes, se distanciam da proposta de se conectarem com os alunos e os seus contextos. Têm ciência de que o fato de terem a BNCC e o Currículo Paulista como diretrizes, mas não como referenciais únicos, é um dos caminhos viáveis para o *devoir* de uma educação libertadora e planetária, tal como preconizada, respectivamente, por Freire e Morin. Mas apesar de introduzirem recursos diversificados, na tentativa de dinamizarem suas aulas, sabem que os conceitos presentes no atual Ensino Médio e impostos de modo verticalizado pelas políticas educacionais, em especial a paulista, é um dificultador que impregna suas práticas com saberes prontos e delimitados.

Sobre isso, Morin (2000, p. 28) exemplifica o *imprinting cultural* como uma marca matricial que acompanha o ser humano em diversos contextos, iniciando pelo nascimento: “primeiro com o selo da cultura familiar, da escolar em seguida, depois prossegue na universidade ou na vida profissional. Assim, a seleção sociológica e cultural das ideias raramente obedece à sua verdade; pode, ao contrário, ser implacável na busca da verdade”. Ao nascerem e seguirem verdades que lhes são apresentadas no seio familiar, da cultura e do ambiente social, muitos se perderam, impulsionados por erros e ilusões incorporados pela ausência da criticidade. São perdas que ganham maiores dimensões quando – além de não compreenderem que o erro e ilusão são cegueiras que podem ofuscar o conhecimento pertinente – não se percebe que este saber não significa, necessariamente, um aprendizado. Necessário se faz entendê-lo em seu contexto.

Esta questão é ponto de partida, rumo às problematizações presentes no segundo buraco negro: *Os princípios do conhecimento pertinente*. Não basta ter acesso ao conhecimento. Para que ele seja pertinente é preciso torná-lo apropriado ao contexto e ao global, com suas complexidades e multidimensionalidades. As relações entre o todo e as partes são fundamentais, pois, isolada de seu conjunto, uma simples informação apresenta-se mutilada de seu objeto. Cria-se uma “inadequação cada vez mais ampla, profunda e grave entre, de um lado, os saberes desunidos, divididos, compartimentados e, de outro, as realidades ou problemas cada vez mais multidisciplinares, transversais, multidimensionais, transnacionais, globais e planetários” (Morin, 2000, p. 36).

No âmbito da educação, esse cenário representa um processo no qual os avanços foram permeados pela alienação, presente na fragmentação do saber. Tutelado por práticas que compartimentam os saberes, inviabilizando o diálogo entre os componentes curriculares, ao educando é imposto um ensino disciplinar. Por conta dessa realidade, Morin propõe a reforma do pensamento como condição necessária para a articulação e organização dos saberes e, assim, do reconhecimento e conhecimento dos problemas do mundo. Entretanto, para que essa proposta venha a ocorrer, ele alerta que “esta reforma é paradigmática e, não, programática: é a questão fundamental da educação, já que se refere à nossa aptidão para organizar o conhecimento” (2000, p. 35).

A mudança de paradigma, que está relacionada nos dois primeiros saberes com problemas a serem resolvidos – compreender que o conhecimento pode ser fonte de “erro e ilusão”, como também “insuficiente, quando isolado” –, conduz à imprescindibilidade de *Ensinar a condição humana* como saber necessário a preencher o terceiro buraco negro. Por suas características complexas – ser biológico, psíquico, social, afetivo e racional –, o *homo sapiens-demens*, a um só tempo, precisa reconhecer sua humanidade comum e a diversidade cultural inerente a tudo que é humano. Partindo do princípio de que todo conhecimento deve contextualizar o seu objeto, conhecer o humano é situá-lo no universo e na educação emergente no século XXI. Na percepção de Morin (2000, p. 47-48):

O fluxo de conhecimentos, no final do século XX, traz nova luz sobre a situação do ser humano no universo. Os progressos concomitantes da cosmologia, das ciências da Terra, da ecologia, da biologia, da pré-história, nos anos 60-70, modificaram as ideias sobre o Universo, a Terra, a Vida e sobre o próprio Homem. Mas estas contribuições permanecem ainda desunidas. O humano continua esquartejado, partido como pedaços de um quebra-cabeça ao qual falta uma peça.

A peça, refenciada por Morin (2000) como ausente no quebra-cabeça, tem na educação núcleo propulsor para que a humanidade, inerente ao educando, seja explicitada. Uma formação humana que venha torná-lo sujeito do processo, apto a enfrentar desafios consequentes de sua multidimensionalidade. No entanto, para que essa possibilidade seja exercitada, o filósofo propõe práticas educativas que privilegiem a compreensão da natureza do ser humano como indivíduo fragmentado e que, para se encontrar dentro de sua diversidade e cultura, precisa compreender e *Ensinar a identidade terrena*. Esta é a condição proposta para o quarto saber, visando a sanar problemas relativos ao buraco negro, constituído por uma sociedade ainda não

consciente de que somos seres terrenos e globalizados; portanto, responsáveis não só pelo planeta Terra, mas também pelo universo.

A identidade terrena é também uma prioridade, como preconiza o quarto saber, por ser fundamental conhecer o lugar em que se habita. Necessária se faz a busca de soluções compatíveis com suas necessidades e logósféricas, sejam elas, dentre outras, referentes à sustentabilidade, a implementos tecnológicos, a problemas sociais, educacionais, políticos e econômicos. “A união planetária é a exigência racional mínima de um mundo encolhido e interdependente. Tal união pede a consciência e um sentimento de pertencimento mútuo que nos una à nossa Terra, considerada como primeira e última pátria” (Morin, 2000, p. 75-76). O ser humano precisa estar situado no universo e não separado dele. Como observa o filósofo, esta tomada de consciência deve ser acompanhada do fato de que a história é uma aventura desconhecida, tecida por incertezas.

O futuro é algo inesperado; o progresso é possível, porém, incerto. Portanto, o quinto saber é apresentado por Morin (2000) como diretriz para *Enfrentar as incertezas*, que partem da certeza da existência de dúvidas na trajetória humana. Apesar do progresso, não é possível à humanidade, ainda, prever o futuro, região imprevisível e geradora de constantes desafios à humanidade. “Os séculos precedentes sempre acreditaram em um futuro, fosse ele repetitivo ou progressivo. O século XX descobriu a perda do futuro, ou seja, sua imprevisibilidade” (Morin, 2000, p.79). A Filosofia contemporânea é fruto desse clima, em que se acentua a preocupação com o conhecimento e com o sentido da existência do homem.

O século XXI, por sua vez, consolida a necessidade de um pensamento plural, para que se compreenda e transforme uma realidade, que, ao mesmo tempo em que soluciona problemas básicos do homem, cria outros tantos, diante de muitos dos quais perde o controle, por não saber como resolvê-los. Esse contexto, demarcado por imprecisões, conduz ao sexto saber, em defesa de *Ensinar a compreensão* como fator indispensável na interação humana, perante às demandas da sociedade planetária.

Diante da condição humana, da identidade terrena e das incertezas em escala global, compreender a diversidade, com sua complexidade, é de suma importância. O problema da compreensão tornou-se crucial entre os humanos. A restauração do aprender a refletir e a agir, com base na ética da compreensão – definida por Morin (2000, p. 99) como “a arte de viver que nos demanda, em primeiro lugar, compreender de modo desinteressado” –, passou a ser uma das finalidades da educação, concebida por meio de práticas educativas instauradas em todos os campos de ação do cotidiano escolar.

Na era da cibernética, guiada por estudos científicos de como humanos, animais e máquinas controlam e se comunicam, Morin (2000, p. 96) alerta para a prevalência de obstáculos à comunicação entre povos e culturas, guiados por posições ideológicas centradas no egocentrismo, etnocentrismo e sociocentrismo, “que têm como traço comum se situarem no centro do mundo e considerar como secundário, insignificante ou hostil tudo o que é estranho ou distante”. Esse posicionamento, por sua vez, compromete o *pensar bem*, categoria que favorece a ética e a cultura planetárias, amparando-as pela compreensão que não desculpa, nem acusa, mas “pede que se evite a condenação peremptória, irremediável, como se nós mesmos nunca tivéssemos conhecido a fraqueza nem cometido erros” (Morin, 2000, p. 100).

Ao compreender o outro em suas condições objetivas e subjetivas, o *pensar bem* promove não apenas as vias econômicas, sociais e culturais como meio do entendimento intelectual; estimula a ética como o principal caminho para a compreensão humana. Nesse contexto é que Edgar Morin direciona a *Ética do gênero humano* como saber necessário para obstruir o sétimo buraco negro, presente na educação hodierna. Por ser uma ética estabelecida na concepção complexa do gênero humano, que comporta a tríade *indivíduo/sociedade/espécie*, ele a denomina de *antropo-ética*. Uma ética que considera o ser humano com autonomia (o indivíduo com responsabilidades pessoais), atuação social (responsabilidade em sociedade) e participação no gênero humano (compartilhamento da espécie em um destino comum).

A *antropo-ética* supõe a decisão, consciente e esclarecida, sobre elementos que viabilizam a sua concretização em um contexto democrático, no qual a relação complexa *indivíduo/sociedade/espécie* é favorecida pela consciência dos indivíduos e da sociedade em ajudarem-se, desenvolverem-se, regularem-se e controlarem-se mutuamente. Contexto esse possível para Morin (2000, p. 107), para quem:

A democracia fundamenta-se no controle da máquina do poder pelos controlados e, desse modo, reduz a servidão (que determina o poder que não sofre a retroação daqueles que submete); nesse sentido, a democracia é mais do que um regime político; é a regeneração contínua de uma cadeia complexa e retroativa: os cidadãos produzem a democracia que produz cidadãos.

Do conceito acima, depreende-se que democracia para Morin não é um processo estático, mas dinâmico, em contínuo aprimoramento e estabelecido para que o indivíduo seja cidadão, apto a exprimir seus desejos e interesses, porém, responsável e solidário com a *pólis*. Um estado democrático que, para prevalecer, necessita do consenso da maioria dos cidadãos e do respeito às regras estabelecidas.

Para que se concretize diante das incertezas contemporâneas, o processo democrático, pensado por Morin, demanda um sistema educacional concebido na perspectiva da *práxis* e de práticas educativo-filosóficas mediadas por ações valorativas das experiências vividas pelos educandos, permitindo-lhes se posicionarem frente à realidade, para transformá-la.

Submersa em relações democráticas, processadas na *antropo-ética* planetária, a reforma da educação prediz uma nova concepção do próprio conhecimento, que, no lugar da especialização, da simplificação e da fragmentação de saberes, se estabelece no diálogo com as diferentes lógicas que constituem a complexidade da realidade concreta. Nos termos desta Tese, uma dialógica que tem em Freire e Morin fundamentação epistemológica, na busca de saberes para a formação e práticas educativas de professores de Filosofia, que atuam em escolas públicas do ensino paulista.

5.2. SABERES, EM PAULO FREIRE, NECESSÁRIOS À PRÁTICA EDUCATIVA

Em *Os sete saberes necessários à educação do futuro*, Morin (2000) apresenta os enunciados indispensáveis para a educação contemporânea, que devem ser ensinados a todos os povos, sem exclusividade cultural. São discernimentos necessários aos professores, diante das incertezas presentes em um mundo, cujos problemas precisam de respostas que considerem as diversas áreas do conhecimento. Saberes que questionem o paradigma da razão e a ciência como modo único de interpretar a realidade, busquem ligar tudo a tudo e a enfrentar os desafios de sociedades cada vez mais complexas.

As diretrizes traçadas pelo filósofo pavimentam o caminho para que os professores possam mover-se rumo a “uma educação integral do ser humano. Uma educação que se dirige à totalidade aberta do ser humano e não apenas a um de seus componentes” (Wertheim, *in*: Morin, 2000, p. 11). Mas como percorrer esse percurso, visando a concretizar na *práxis* escolar a proposta do pensador francês? Libâneo (2010, p. 82) orienta que esse processo requer práticas educativas que, no contexto da escola, devem se caracterizar pela intencionalidade:

A prática educativa intencional compreende, assim, todo fato, influência, ação, processo, que intervém na configuração da existência humana, individual ou grupal, em suas relações mútuas, num determinado contexto histórico-social. Quando falamos em configuração da existência humana, queremos dizer que a educação visa ao desenvolvimento e à formação dos indivíduos em suas relações mútuas, por meio de um conjunto de conhecimentos e habilidades que os orienta na sua atividade prática nas várias instâncias da vida social. Em suas relações mútuas, quer dizer que o processo educativo ocorre em meio a relações sociais reais, o que é a mesma coisa que

dizer que objetivos e conteúdos da educação são permeados pelas relações de poder existentes numa determinada sociedade. Sendo assim, a educação é uma atividade intencionalmente impulsionada, conforme fins que se estabelecem dentro do quadro de interesses e práticas das classes sociais.

Partindo do diagnóstico de Libâneo (2010) sobre a educação como atividade intencionalizada, conforme fins estabelecidos pelos interesses e práticas das classes sociais – que no capitalismo neoliberal são guiados pelos grupos opressores – e do prognóstico de Morin (2000), perante a fragmentação dos saberes na sociedade contemporânea, conclui-se sobre a importância de ações educativas, crítico-emancipatórias, que contemplem e concretizem os processos educacionais.

Em suas obras, Paulo Freire cultiva essa perspectiva. Ressalta que somos seres programados para aprender e ensinar. Um aprender e um ensinar que devem ser processados com o sentido daqueles que alimentam o sonho da conscientização, visando à mudança. Gadotti (2003, p. 11) corrobora essa proposição, considerando que, em Freire, “aprender e ensinar com sentido é aprender e ensinar com um sonho na mente”.

A prática educativa serve de guia para realizar esse sonho, que faz parte da existência humana, histórica e social e se dará a partir de quatro eixos estruturantes: leitura do mundo, que conduz ao cultivo da curiosidade; compartilhamento do mundo lido, que requer o diálogo; a educação como ato de produção e reconstrução do saber; a educação como prática da liberdade (Freire, 1987). O núcleo de sustentação desse arcabouço está na adoção da educação como *práxis*. Sobre isso, Rossato (*in*: Streck; Redin; Zitzoski, 2010, p. 325) esclarece:

Práxis trata-se de um conceito básico que perpassa toda a obra de Paulo Freire. É indissociável do pensamento, da análise e da compreensão do papel da educação na sua globalidade. Está intimamente ligado aos conceitos de dialogicidade, ação-reflexão, autonomia, educação libertadora, docência. E perpassa muitos outros, pois a sua obra é impensável sem a relação estreita que se estabelece entre a teoria, no seu sentido originário entre os gregos e a prática educativa, entendendo todo o ato do educador como educativo.

Em *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*, Freire (1996) tece o fio condutor para que o professor se aproprie do ato educativo, para edificar uma educação que alce voo, da visão bancária, a uma visão emancipadora. Nessa obra, ele aborda a *práxis* vinculada aos conceitos de *ética* e *diálogo* e a prática educativa como ação socialmente planejada, que se utiliza desses conceitos como *ato político*, visando à formação docente em benefício da autonomia do educando. Na percepção de Gadotti (2003, p. 11), em *Pedagogia da autonomia* Freire nos fala da “boniteza de ser gente”, da beleza de ser professor: “ensinar e

aprender não podem dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria”. Paulo Freire chama a atenção para a essencialidade do componente estético da formação do educador”.

A natureza *ética* dessa prática, já prescrita na *Pedagogia do Oprimido* (1987), resulta na concepção do homem como ser incompleto e inconcluso, consciente de sua inconclusão e do permanente movimento de busca do ser mais, em sua existência como ser sociocultural. A natureza *política* da educação revela-se na intencionalidade de como ela deve ser prescrita e praticada no cotidiano do educando, dentro e fora do ambiente escolar. Na interação dessas naturezas, os processos educativos se relacionam aos contextos sociais, a partir da consciência crítica.

O viés crítico educativo desse processo está no *diálogo*, que em Freire apresenta-se como metodologia, visando à *práxis* educativa (Gadotti, 2003). Por sua vez, *práxis* "implica na ação e na reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo" (Freire, 1987, p. 38). A *práxis* configura-se, portanto, em ação refletida, sem a qual é impossível a superação da contradição opressor oprimido.

A *ética*, a *política* e o *diálogo* estruturam o ato educativo, compreendido como *práxis*, em que teoria e prática se unem e se articulam na ação ativa e libertadora, para produzir o homem enquanto totalidade. Na primeira atividade (a teoria), os indivíduos têm o guia orientador do seu aprender, para fazer no mundo. Na segunda operação (a prática), eles buscam satisfazer necessidades de sobrevivência, indo ao encontro da natureza para retirar dela o seu sustento e sua vida.

Para Polli (2020, p. 88), ao propor a relação entre teoria e prática, o pensamento freiriano “leva em consideração a participação do sujeito que aprende, numa relação de diálogo entre diferentes (não entre antagônicos), um processo cooperativo de aprendizagem em que o homem é visto como um projeto inacabado”. Intermediando esse processo, a educação como *práxis* legitima o poder que o homem tem de estar no mundo, ajudando-o a superar o conhecimento ingênuo e mágico pelo pensar crítico e consciente.

Nessa tarefa proposta como desafio ao educando e ao educador, Freire (1996, p.9) faz da “formação docente”, em consonância com “a reflexão sobre a prática educativo-progressiva em favor da autonomia do ser dos educandos”, a temática central, em torno da qual estrutura sua *Pedagogia da autonomia*. Na perspectiva progressista, ele estabelece a educação como ato político, que possibilita, para além de métodos e técnicas, a inserção do indivíduo na sociedade, de modo que venha a desenvolver a reflexão crítica sobre sua própria realidade, aspirando a transformá-la.

Cono não há docência sem discência e ensinar é uma especificidade humana que não se resume em transferir conhecimento, a natureza das práticas educativas, em Freire, apresenta intensa relação de troca entre docentes e discentes e de valorização de suas experiências (Gadotti, 2003). As ações do professor devem promover o pensamento crítico do estudante e isso é possível quando lhe é oportunizada a condição de assumir o papel de construtor de seu próprio conhecimento.

Respalado nesse princípio, Freire (1996, p. 13) afirma que “o educador democrático não pode negar-se o dever de, na sua prática docente, reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão”. O Capítulo I de *Pedagogia da autonomia – Não há docência sem discência* – explicita essa linha de pensamento, tecendo intensas críticas às formas tradicionais de ensino. Nele, o exercício do professor autoritário é questionado, por transmitir um saber pronto e acabado, que tolhe a participação dos educandos, suas curiosidades e saberes internalizados.

Identificar, conhecer e compreender o processo de formação docente, com suas práticas educativas, é condição indispensável proposta para o professor, nesse primeiro capítulo de *Pedagogia da autonomia* e representada, ao longo da obra, pela ética, respeito, dignidade e autonomia do educando. A história de vida do corpo docente e discente, atitudes e fatos utilizados pelo professor, a exemplo da intencionalidade das práticas educativas, são recursos didático-pedagógicos enumerados por Freire como estimuladores do despertar, no educando, da curiosidade, admiração, espanto, dúvida; elementos esses característicos do filosofar, como ato que coloca nossos preconceitos sob a luz reveladora da crítica.

Valores lógicos ofertados pela Filosofia, como estes, levaram o educador brasileiro (1996, p. 12) a afirmar que a “reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blablablá e a prática, ativismo”. Para que essa condição se torne *práxis* educativa, ele adverte sobre a importância do professor conscientizar-se de que:

Ensinar exige rigorosidade metódica; Ensinar exige pesquisa; Ensinar exige respeito aos saberes dos educandos; Ensinar exige criticidade; Ensinar exige estética e ética; Ensinar exige a corporeificação das palavras pelo exemplo; Ensinar exige risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação; Ensinar exige reflexão crítica sobre a prática; Ensinar exige o reconhecimento e a assunção da identidade cultural (Freire, 1996, p. 6).

O Capítulo II de *Pedagogia da Autonomia – Ensinar não é transferir conhecimento* – fundamenta o conceito de que o ensino constitui um processo que demanda do professor

práticas educativas que lhe permitam “criar as possibilidades para a sua própria produção ou sua construção” (Freire, 1996, p. 21). Tarefa essa considerada por Freire como desafiadora e que deve ser cunhada na mudança de postura e compreensão de quem ensina, de que o saber não é algo pronto e acabado, mas apreendido em suas razões de ser – ontológica, política, ética, epistemológica, educativa – e compartilhado como testemunho vivido.

No contexto dos professores de Filosofia do nível médio entrevistados, esta é uma tarefa árdua, difícil, mas possível de ser empreendida, por meio de tentativas, erros e acertos vivenciados no ambiente escolar. Em uma concepção crítica ao sistema vigente na atual proposta curricular paulista, que propõe um ensino imerso na submissão do aluno às demandas da esfera produtiva, os dez Formados fazem coro a uma concepção de educação que circunda práticas inerentes à Freire, na perspectiva progressista e que se concentram no *pensar certo*, por ele proposto. Ética, política, diálogo e um contínuo revisar de suas ações, em benefício do respeito à autonomia do educando, são tônicos presentes em seus relatos.

Não obstante aos impactos consequentes da formação que obtiveram no Ensino Superior, não lhes preparando para a sala de aula e das mudanças em curso no Ensino Médio, eles fazem dos recursos educativos pontos referenciais para estabelecerem práticas que possam promover uma dinâmica, por meio da qual os saberes dos alunos sejam valorizados. A exemplo de narrativas descritas no Capítulo III desta Tese, os professores do sistema de ensino paulista, entrevistados, partem de conhecimentos prévios, internalizados pelos educandos, para que o ensino e a aprendizagem alcem vãos, permeados por discussões, debates, dinâmicas, brincadeiras, jogos, observações, escuta dirigida, mapa mental, sala de aula invertida, leitura compartilhada, leitura e análise de textos, rodas de conversa, pesquisas, visitas externas, filmes, vídeos, músicas, poesias, matérias jornalísticas, livros paradidáticos e blogs.

Estas atividades propostas pelos Formados e Formadas comungam com o pensar freiriano, por meio do qual o respeito aos saberes internalizados, com os quais o aluno traz consigo, é condição necessária, visto ser ele um sujeito histórico-social. Alfabetizado ou não, ele chega à escola com uma cultura que não é melhor ou pior que a do professor. Em um processo educativo centrado na mediação educador-educando, ambos poderão aprender. Ao docente cabe a tarefa de valorizar os conhecimentos prévios, provindos da experiência do discente, auxiliar em sua organização, relacionando-os com os saberes escolares.

Em Freire, os princípios ético-metodológicos dessa relação estão constituídos no respeito pelo educando e na conquista da sua autonomia. A docência-discência revela os processos de ensinar e aprender concomitantes, com uma inevitável interseção entre eles;

porém, sob os quais, as relações sejam afetivas e democráticas, constituindo-se em ética universal do ser humano.

Para Polli (2020, p. 86):

O pensamento ético freiriano é resultado de sua posição humanista, enquanto busca constante da superação das estruturas de dominação e do horizonte da emancipação, por meio da atitude dialógica, a racionalidade fundada na cooperação e na busca de um entendimento inter-subjetivo. Como representante da chamada Educação Popular, procurava ressaltar a necessidade de uma intenção intervencionista sobre a realidade, com a perspectiva de transformá-la.

A intervenção sobre a realidade, como proposta por Freire, tem na leitura do mundo importante farol, para ascender o educando, do senso comum, ao *pensar certo*. O pensar que lhe permitirá compreender que “somos os únicos seres que, social e historicamente, nos tornamos capazes de apreender. Por isso, somos os únicos em quem aprender é uma aventura criadora, algo, por isso mesmo, muito mais rico do que meramente repetir a lição dada” (Freire, 1996, p.28).

O processo de aprender e ensinar para mudar é contínuo, movido pelo embate entre o “construir, reconstruir, constatar para mudar, o que não se faz sem abertura ao risco e à aventura do espírito” (Freire, 1996, p.28). Ao mesmo tempo, é mecanismo em que “respeitar a leitura de mundo do educando significa tomá-la como ponto de partida para a compreensão do papel da curiosidade, de modo geral, e da humana, de modo especial, como um dos impulsos fundantes da produção do conhecimento” (Freire, 1996, p. 46).

Considerado o primeiro pensador a usar a expressão leitura do mundo, Freire afirmava que ela precede a leitura da palavra. Antes de ser alfabetizada e aprender a decodificar, uma pessoa saberia ler, não as palavras grafadas em um livro, mas a vida com os seus signos em seus aspectos físicos (objetos, sinais etc.). Mesmo não-alfabetizada, ela entenderia o que se passa no entorno que a circunda. Posteriormente, quando aprender a ler, ela faria uma leitura completa e não apenas decodificada entre a imagem e a palavra.

Romão (2014, p. 53) atenta para a necessidade de compreender:

[...] a diferença entre leitura da palavra e leitura do mundo, a que tanto se referia Paulo Freire. [...] também, a importância da precedência desta última sobre aquela, porque aprendemos, de fato, a ler a palavra, somente quando ela se refere a uma realidade concreta, inscrita, positiva ou negativamente, em nossos projetos de vida pessoais ou coletivos. Desprovida da contextualização, a palavra escrita ou “lida” se desvanece ao vento; remetida

a contextos específicos, ela se torna significativa e grava-se indelevelmente, no bronze da memória.

Em Freire, a valorização da cultura gravada na memória do aluno é palavra-chave no processo de ensino-aprendizagem e de conscientização sobre sua realidade. Nos saberes necessários à prática educativa, que incorporam a temática de *Pedagogia da autonomia* (1996), o professor tem um referencial latente para reavaliar suas práticas. O capítulo III, *Ensinar é uma especificidade humana*, evidencia razões que levam a compreender porque o pensamento freiriano se constitui em bússola para o docente se apropriar de suas ações como fonte de reflexão, visando a desenvolvê-las em um percurso fomentador da docência como prática da autonomia; ou seja, como procedimento daquele que participa de sua aprendizagem, trazendo para a sala de aula suas experiências e o seu saber. A dialogicidade entre educador e educando é o fio condutor para a concretização dessa *práxis*, dentro e fora da escola. Embasados nessa concepção, Gusmão, Jesus e Pinto (2023, p. 5, *grifo dos autores*) avaliam que:

Paulo Freire pode ser considerado o pensador da *práxis*, isto é, ele não restringe suas reflexões ao campo das puras ideias, mas as tece em diálogo com as experiências das quais está *encharcado* no mundo. Por essa razão, é possível notar que seu pensamento se transforma no decorrer de sua própria trajetória como educador. Isso não significa dizer que ele renuncia ao antigo quando formula o novo, mas que reflete constantemente sobre o *já dado* para avançar em leituras cada vez mais profundas de si e do mundo. A rigor, como ele mesmo esclarece, a *leitura da palavra* que empreende em cada novo momento de sua vida funde-se à *leitura de mundo* que realiza em sua própria experiência como sujeito situado no espaço e no tempo.

A categoria diálogo/dialogicidade é uma das propostas centrais em Freire, para com um projeto educacional crítico, visando ao *pensar certo* sobre os saberes necessários a práticas educativas no presente, com o olhar projetado no futuro. Embora a dialógica tenha uma fundamentação teórico-filosófica mais abrangente na *Pedagogia do Oprimido*, ela percorre o pensamento do educador brasileiro como fonte de sustentação para uma educação libertadora (Gadotti, 2009b). No Capítulo III desse livro (*A dialogicidade – essência da educação como prática da liberdade*), “Freire retoma a concepção do diálogo como processo dialético-problematizador. Ou seja, através do diálogo podemos olhar o mundo e a nossa existência em sociedade como processo, algo em construção, como realidade inacabada e em constante transformação” (Zitkoski, *in*: Streck; Redin; Zitkoski, 2010, p. 117).

A palavra assume o sentido de dizer e fazer o mundo, tendo o poder de oprimir, como também de libertar, segundo a concepção em que for usada. Proclamada descaracterizada da

ação efetiva, torna-se esvaziada de sentido, não se configurando como “*práxis social* comprometida com o processo de humanização, em que ação e reflexão estão dialeticamente constituídas” (Zitkoski, *in*: Streck; Redin; Zitkoski, 2010, p. 117). Consciente de que não escapa aos interesses de classe, instrumentalizada pelos grupos hegemônicos como recurso de imposição de valores e normas para o fazer e o agir, ela integra o diálogo, que, em Freire, “não é o diálogo romântico entre oprimidos e opressores, mas o diálogo entre os oprimidos para a superação da condição de oprimidos. [...] Freire fixa seu discurso numa visão ético-política do ser humano, um humanismo que não deve aceitar como verdade as imposições do mercado” (Polli, 2020, p. 889).

Atento ao discurso ideológico e a inversões que podem estimular o individualismo e a competitividade, Freire denuncia mecanismos de dominação de práticas educativas tradicionais e daquelas voltadas para o interesse domesticador. *Ensinar é uma especificidade humana* e essa condição, presente no Capítulo III de *Pedagogia da Autonomia*, estabelece ações que, fundamentadas na prática do diálogo, conduzem a docência ao *pensar certo*, consciente de que:

A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer. O saber que a prática docente espontânea ou quase espontânea, “desarmada”, indiscutivelmente produz é um saber ingênuo, um saber de experiência feito, a que falta a rigorosidade metódica que caracteriza a curiosidade epistemológica do sujeito. Este não é o saber que a rigorosidade do pensar certo procura (Freire, 1996, p. 17-18).

O saber e o pensar sobre o saber, que a rigorosidade epistemológica busca, são aqueles que abarcam a complexidade como ética da responsabilidade solidária e transformadora, cerne do trabalho educativo que provoca mudanças. Um diálogo possível entre Paulo Freire e Edgar Morin, sob a perspectiva do *pensar certo*, que se contrapõe à educação bancária, à opressão, à alienação e do *pensar bem*, em oposição à fragmentação dos saberes, aos dilemas éticos e sociais, que precisam ser superados para democratizar e socializar tais conhecimentos. Pensares que no âmbito da Filosofia permitam-lhe exercitar uma de suas principais contribuições: estimular a educação lógica, que habilite o aluno à análise e à discussão crítica de vários tipos de argumento e raciocínio.

Esse percurso demanda, de modo indubitável, ações que rompam com paradigmas estabelecidos pela tradição do pensamento conformador, reducionista e simplificador, típico das sociedades capitalistas. Revela um processo fomentador de práticas educativas assentadas no *saber-fazer*, cuja intencionalidade prático-teórica tem a tarefa de reverter contextos, como

os desenhados pelo perfil formativo dos professores de Filosofia do nível médio, entrevistados nesta Tese: daqueles que detêm saberes filosóficos, conquistados em uma formação acadêmica que priorizou a pesquisa, em detrimento do ensino e daqueles que, pela formação aligeirada, são fragilizados em conhecimentos filosóficos e práticas educativas.

Em ambas as circunstâncias, a carência nas práticas estabelecidas para a sala de aula é o termômetro sinalizador nas representações dos relatos dos Formados. Salvo raras exceções, em que se procurou na formação acadêmica um equilíbrio entre os saberes teóricos e práticos, depreende-se de seus depoimentos um processo que emana saberes circundantes em Freire e em Morin, porém, constituído no predomínio do teórico-prático, desprovido da ação vivenciada no prático-teórico.

5.3. SABERES, EM FREIRE E MORIN, QUE ABARCAM A EDUCAÇÃO COMO CERNE DO TRABALHO DOCENTE TRANSFORMADOR

O humano e a dignidade do humano parecem ter sido a ideia que se tornou central no pensamento de Paulo Freire. Ao longo de sua vida, esse foi o seu referencial, visando à emancipação do oprimido perante o opressor. Para que esse propósito alcance objetivos planejados, ele concentrou os seus estudos não apenas na alfabetização, mas na educação como via de conscientização das camadas populares da sociedade sobre si mesmas e o mundo, para que pudessem (re)construir o seu processo de autolibertação.

A leitura, a escrita, o diálogo; o despertar do senso crítico, político e social; a fundamentação humanista, que vislumbra a educação como ato criador, na medida em que proporciona ao indivíduo autonomia, consciência crítica e capacidade de decisão, são alguns dos princípios ético-metodológicos que demarcam a categoria *pensar certo* no centro da teoria do educador. A Escola cidadã, um dos últimos sonhos de Freire, reflete essa realidade. Segundo Gadotti (2009b, p. 3):

Ele a entendia como uma “escola de comunidade, escola de companheirismo, que vive a experiência tensa da democracia”. Como educação para os direitos humanos, a educação cidadã acontece em espaços formais e não formais. Na perspectiva da educação cidadã, a escola deve garantir o direito de aprender, promovendo o diálogo, a participação e a cidadania desde a infância. Com autonomia, ela constrói coletivamente o seu projeto eco-político-pedagógico, contribuindo para com uma sociedade radicalmente democrática e socialmente justa.

A condição humana movida por uma mesma obsessão, um mesmo apelo, intelectual e apaixonante, diagnosticado na urgência da reforma do pensamento, parece estar no epicentro das obras de Morin, que perpassam pelas ciências do homem, da vida e do mundo físico. Uma reforma que visa a religar e rejuntar o pensamento, fragmentado pela supervalorização disciplinar, lançando as bases para a reforma do conhecimento e a reforma da educação (Morin, 2003a).

A crença de que os saberes precisam ser interligados, para compor uma configuração cognitiva que faça sentido às expectativas, desejos e interrogações do *homo sapiens-demens*, remete o pensamento proposto pelo filósofo a uma antropologia que concebe a complexidade como o que não pode se resumir a uma lei, a uma ideia simples. O complexo remete a condição humana não só a suas múltiplas dimensões, mas também a suas múltiplas referências. Para compreendê-las, não bastam ciências desligadas umas das outras, ainda que aprofundem estudos especializados sobre aspectos importantes do humano. Também não é suficiente a reflexão filosófica que se fecha em si mesma, sem dialogar com as ciências e com os saberes que advêm da literatura, da poesia e das artes.

Na contramão do que propõe o cenário propiciado pela modernidade, no qual o ensino é um produto estanque, com saberes fragmentados, a educação em Freire e Morin deve ser planejada com a perspectiva de sensibilizar e estimular o modo de pensar, seja ele referente às práticas cotidianas, quanto à pesquisa. Caminhando nessa direção, a educação se configura como um processo movido pela investigação, curiosidade, questionamento e busca da religação e intercâmbio entre os saberes. Processo esse não estanque e apto a redirecionar a sociedade da ardilosa armadilha explicitada por Mia Couto (2005, p. 11), segundo a qual “o maior empobrecimento provém da falta de ideias, da erosão da criatividade e da ausência do debate produtivo. Mais do que pobres, tornamo-nos inférteis”.

Quebrar armadilhas, configura-se fundamental no sistema educacional, seja no que se refere aos saberes necessários à educação, à formação docente/discente e às práticas educativas, quanto a políticas educacionais transformadoras, libertadoras, comprometidas com uma sociedade mundo fraterna, solidária, sustentável, responsável. Em se tratando do pensamento freiriano e da complexidade proposta por Morin, compreende-se como pressupostos intrínsecos. O filósofo francês concebe a educação em um diálogo permanente com a estética²⁷

²⁷ **Estética** em Morin se constitui em um “estado poético”, suscitado pela sensibilidade humana diante de objetos, obras e situações naturais que despertam sensações e sentimentos. Antes de ser uma característica própria da arte, é elemento fundamental da sensibilidade humana. Os elementos integrados e integrantes da parte poética da vida elevam o sentimento estético a um sentimento de prazer e de admiração, ressignificando a formação ativa do

e os desafios deparados nos dias de hoje em relação às mudanças climáticas e catástrofes ambientais. Um processo no qual educação, estética e questões vividas pela Terra-Pátria²⁸ são extensões que remetem a categoria *pensar bem* ao epicentro da sua teoria e a coloca em dimensão dialógica com o *pensar certo*, em Paulo Freire. Almeida, Arone e Santana (2016, p. 168-169) corroboram a conjunção entre ambos os pensadores, considerando que:

Morin e Freire trazem considerações de fundo que nos ajudam a pensar a educação e, mesmo que cada um seja identificado teoricamente de maneira própria, temos nessas posturas uma concepção de conhecimento que enfatiza a problematização e a reproblemática de quem se interroga movido pela curiosidade e inquietação, a importância da contextualização das questões e a visão multirreferencial que ultrapassa a disciplinaridade. Neste sentido, parece-nos que a questão do exercício do pensar é um ângulo que permite construir tal encontro.

Freire e Morin concebem a educação como um projeto antagônico ao paradigma tradicional. Um processo perspectivado por saberes que partem do conhecimento prévio do aluno e de sua realidade e a escola como via de acesso para a emancipação do cidadão crítico, autônomo, liberto das armadilhas propagadas por artimanhas ideológicas. Em suas obras, ambos demonstram a necessidade e importância de uma reforma radical dos modelos de pensamento vigentes.

Assim como em Freire, em Morin a educação volta-se para a libertação do ser humano, com base em uma leitura de mundo, que lhe permita lidar com a complexidade da vida. Assim como em Morin, em Freire a reforma do pensamento é imprescindível para a reforma do conhecimento e a reforma da educação, visando à ética planetária, que se inicia a partir da ética individual. São reformas interdependentes, em uma relação de dependência intrínseca. Ambos os autores consideram que a educação se tornou um depósito de informações, conduzindo o aluno a introjetar saberes descontextualizados de seu contexto.

Morin (2003a) expressa essa ideia na noção de *cabeça bem-cheia*, propondo que cabe à escola formar o aluno com uma *cabeça bem-feita*. Freire (1987) se exprime sob a concepção de *educação bancária*, estimulando práticas educativas que levem o educando a despertar para a armadilha presente na *consciência bancária* da educação, por meio da qual ele é induzido à

cotidiano do indivíduo e relacionando-a com a sociedade no espaço público, seja pelo prazer, seja pela dor (Morin, 2017).

²⁸ **Terra-Pátria** é a nossa casa comum, compreendida como totalidade complexa, envolvendo as dimensões física, biológica e antropológica, onde a vida é uma emergência da história da Terra e o homem é uma emergência da história da vida terrestre (Morin; Kern, 2003c).

ideia de que quanto mais recebe, mais sabe, quando “a experiência revela que com esse mesmo sistema só se formam indivíduos medíocres, porque não há estímulo para a criação. [...] O professor arquiva conhecimentos porque não os concebe como busca e não-busca, porque não é desafiado pelos seus alunos.” (Freire, 1982, p. 38).

Mesmo que Freire e Morin não estejam presentes nas falas literais dos Formados e Formadas, seus relatos expressam o exercício do pensar, que lhes permite projetar em salas de aula um fazer com tentáculos sedimentados nas concepções desses dois autores; principalmente no que se refere ao *pensar certo* e ao *pensar bem*, que se contrapõem à *educação bancária* e à *cabeça bem-cheia*. O depoimento do Formado Bernardo sobre suas práticas é representativo dessa concepção e do embate para que a *práxis* venha a ser concretizada no ambiente escolar. Segundo ele:

Penso que minhas práticas educativas precisam ser revistas. De um lado, procuro ter autonomia para não levar para os alunos um conteúdo exatamente como é proposto pelo currículo, quando este não contribui com o pensamento crítico. Adapto textos, abordo temas não indicados pela proposta curricular e ensino à luz da história da Filosofia e de textos filosóficos. Por outro lado, minha principal ferramenta para planejar as aulas, tanto em conteúdo, quanto em recursos, está no currículo oficial e sua proposta de uma educação voltada para o trabalho é preocupante. As mudanças no Novo Ensino Médio e na Filosofia é um projeto que não consegui adotar e merece reflexão sobre minhas práticas educativas.

A percepção dos professores de Filosofia do nível médio sobre a *consciência bancária* e a singularização dos saberes, promotora de uma *cabeça bem-cheia*, não representa o domínio de práticas que venham a romper com esse modelo de educação. Demonstra um despertar que demanda autorreflexão sobre suas ações, a começar pela formativa, semeada pela cultura do saber disciplinar e acumulado. Esta é uma consideração depreendida das representações extraídas dos depoimentos de ambos os núcleos entrevistados, o dos Formados e o dos Formadores. São reflexões docentes que se predispõem ao novo, amparado em conceitos, na compreensão sobre eles e nas justificativas para a sua implementação no ambiente escolar.

Especificamente sobre *cabeça bem-feita*, a ideia foi apropriada por Morin (2003a, p. 21), da formulação de Montaigne²⁹ sobre a finalidade do ensino:

²⁹ **Michel de Montaigne** é o filósofo para quem a sociedade deve formar um homem honesto e capaz de refletir por si mesmo. Um processo que tem na educação cenário para que esse homem desenvolva a cultura do diálogo com os outros, tenha senso de relatividade sobre todas as coisas, de investigação e conclusões, ao mesmo tempo em que exercite a mente, resultando num posicionamento crítico do indivíduo. As recomendações do filósofo – de que, para haver uma boa formação, se faz necessário que cada um seja investigador de si mesmo, duvide e entre em contato com outros costumes e pontos de vista – são referenciais para que pensadores contemporâneos como Edgar Morin tenham os *Ensaio*s, principal obra de Montaigne, como leitura de cabeceira. Um diálogo na perspectiva da prática educativa, presente em Freire e da antropologia filosófica concebida na epistemologia da

A PRIMEIRA FINALIDADE do ensino foi formulada por Montaigne: mais vale uma cabeça bem-feita que bem cheia. O significado de “uma cabeça bem cheia” é óbvio: é uma cabeça onde o saber é acumulado, empilhado, e não dispõe de um princípio de seleção e organização que lhe dê sentido. “Uma cabeça bem-feita” significa que, em vez de acumular o saber, é mais importante dispor ao mesmo tempo de:

- uma aptidão geral para colocar e tratar os problemas;
- princípios organizadores que permitam ligar os saberes e lhes dar sentido.

Com a resignificação do termo, Morin o associa à aptidão geral da inteligência em como tratar os problemas e estabelecer os princípios organizadores que permitam ligar e dar sentido aos conhecimentos, situando qualquer informação em seu contexto e, se possível, no conjunto em que está inscrita. Uma tarefa filosófica que demanda estimular atitudes pautadas na curiosidade, no espanto, na dúvida, propulsores de uma educação crítica, portadora de um repensar sobre o próprio pensar.

Caminhante em um diálogo que aproxima a complexidade das partes no todo e do todo nas partes, Freire compreende como *educação bancária* o modelo em que o professor deposita ideias e conteúdo nos educandos, sem ajudá-los a operacionalizar os dados e a usar deles para modificar a realidade em que vivem. Para ele:

A narração, de que o educador é o sujeito, conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado. Mais ainda, a narração os transforma em “vasilhas”, em recipientes a serem “enchidos” pelo educador. Quanto mais vá “enchendo” os recipientes com seus “depósitos”, tanto melhor educador será. Quanto mais se deixem docilmente “encher”, tanto melhores educandos serão. Desta maneira, a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante (Freire, 1987, p. 33).

Sob a tutela da *educação bancária* e da *cabeça bem-cheia*, a educação escolar cumpre uma função alienante, servindo aos interesses das classes dominantes e afastando os dominados, invisibilizados, de uma relação com o saber, que lhes permita conquistar direitos e poder. Ao desvencilhar projetos educacionais de modelos que se curvem ao paradigma da opressão e simplificação dos saberes, a educação em Morin e Freire abre portas para o ideal do educar para outros mundos possíveis. Sobre isso, Gadotti (2009a, p. 29) explica:

Educar para outros mundos possíveis é visibilizar o que foi escondido para oprimir, é dar voz aos que não são escutados, aos que foram silenciados. A luta feminista, o movimento ecológico, o movimento zapatista, o movimento

dos sem-terra e outros tornaram visível o que estava invisibilizado por séculos de opressão. Paulo Freire foi um exemplo de educador de outros mundos possíveis, colocando no palco da história o oprimido, descortinando a relação entre oprimidos e opressores.

Em *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*, mais especificamente no capítulo 6, *A aprendizagem cidadã* e no 7, *Os três graus*, Morin (2003a) apresenta caminhos, possíveis, para uma educação que dê condições aos que foram silenciados a se colocarem não mais como sujeitos ‘na’ história, mas como sujeitos ‘da’ história, participantes de seu processo dialético. São diretrizes que poderão, em um diálogo com os *Sete saberes necessários à educação do futuro* (Morin, 2000) e com o pensamento freiriano proposto em *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa* (1996), estruturar um cenário para que a educação seja, com o suporte das práticas educativas docentes, instrumento para um educar centrado no desenvolvimento de aptidões comprometidas com a contextualização e globalização dos saberes.

Em *A aprendizagem cidadã*, capítulo 6, Morin (2003a, p. 65) parte da autoformação da pessoa, no processo de construção da cidadania, para delegar à educação a tarefa de contribuir com a consciência do significado de elementos chave, como “Estado-Nação” e “Comunidade/Sociedade”. Configura-se uma identidade de pertencimento à Terra-Pátria e à comunidade de destino, em que cada um faz parte, visando a uma comunidade humana única. “A progressão e o enraizamento desta consciência de pertencer a nossa pátria terrena é que permitirão o desenvolvimento, por múltiplos canais e em diversas regiões do globo, de um sentimento de religião e intersolidariedade, imprescindível para civilizar as relações humanas” (Morin, 2003a, p. 73)

No capítulo 7, *Os três graus*, Morin (2003a, p. 75) descreve “como divisar as finalidades enunciadas nos capítulos precedentes, para os três graus de ensino”, constituídos no modelo atual da educação brasileira pela Educação Infantil, Ensinos Fundamental/Médio e Ensino Superior. Especificamente para o Ensino Médio, objeto de estudo nesta pesquisa, o filósofo estabelece ser esse o “momento da aprendizagem do que deve ser a verdadeira cultura – a que estabelece o diálogo entre cultura das humanidades e cultura científica –, não apenas levando a uma reflexão sobre as conquistas e o futuro das ciências, mas também considerando a Literatura como escola e experiência de vida” (Morin, 2003a, p. 78). Quanto às diretrizes curriculares, ele considera que deveriam favorecer os professores a situar as disciplinas nos contextos do Universo, da Terra, da vida e do humano. A Filosofia, por sua vez, teria “como um de seus

pontos capitais, a reflexão sobre o conhecimento científico e não científico, e sobre o papel da tecnociência, maximizado em nossas sociedades” (Morin, 2003a, p. 78).

Desenha-se no contexto desses dois capítulos, com reflexo nos demais e nas obras de Morin, a curvatura para uma reforma do pensamento que abarque uma reforma do conhecimento e da educação, em uma perspectiva interdisciplinar e transdisciplinar. A resposta do filósofo, à pergunta que ele mesmo formula sobre o que é uma causa, evidencia a importância de um ensino com esse propósito:

O que é uma causa? preciso aprender a ultrapassar a causalidade linear causa—> efeito. Compreender a causalidade mútua interrelacionada, a causalidade circular (retroativa, recursiva), as incertezas da causalidade (por que as mesmas causas não produzem sempre os mesmos efeitos, quando os sistemas que elas afetam têm reações diferentes, e por que causas diferentes podem provocar os mesmos efeitos). Assim, será formada uma consciência capaz de enfrentar complexidades (Morin, 2003a, p. 77).

O conceito de complexidade opõe-se à divisão disciplinar e promove uma abordagem transdisciplinar e holística, mas sem abandonar a noção das partes constituintes do todo. Remete, portanto, a um ensino que vá além das disciplinas e do espaço disciplinar da sala de aula. Na concepção de Morin (2003a), um ensino que propicie a formação de cidadãos planetários, éticos, morais, solidários, aptos a enfrentar os desafios do mundo globalizado.

No âmbito da Filosofia, a concepção interdisciplinar e transdisciplinar desponta como caminho possível, na busca do sentido da própria existência humana. Um esforço para “fazer convergir as significações de todas as coisas num sentido totalizante, unificador, sintetizador. E deste ponto de vista, é como se a Filosofia fosse aquela atividade de conhecimento que visasse encontrar o sentido do sentido de todas as coisas” (Severino, 1993, p. 12).

No âmbito do seu ensino na Rede Pública do Estado de São Paulo, são desafios que têm sustentação na formação e prática educativa de professores que a lecionam no nível médio. Processo esse presente na próxima etapa, que, em uma abordagem descritivo-exploratória, apresenta o que pôde ser concluído do mergulho realizado, com base nas representações abstraídas dos depoimentos desses docentes e nos daqueles que atuam no Ensino Superior. São considerações que não pretendem ser conclusivas, mas uma síntese representativa sobre as práticas educativas, a formação dos professores de Filosofia no Ensino Médio, o ensino da disciplina e uma porta de entrada para um possível aprofundamento do tema.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente Tese tem nas categorias *pensar certo* e *pensar bem*, respectivamente concebidas por Freire (1996) e Morin (2000), referências que fundamentam sua proposta em identificar, conhecer e compreender a formação e prática educativa de professores de Filosofia no Ensino Médio, que atuam em dez escolas públicas estaduais paulistas e, com base em seus relatos e nos de docentes que lecionam em cursos de formação em Filosofia, em dez instituições do Ensino Superior, públicas e privadas, trazer os dois contextos, para esboçar uma possível conjuntura do que pode ser aquilatado, quando suas ideias são colocadas em diálogo. Um desafio, que compreende os Formados e os Formadores como parte de uma mesma realidade e mediadores de colocações que instigam a pensar, a refletir, a considerar novas possibilidades para a Educação Básica pública e, até mesmo, aquelas que não foram pensadas.

O educador brasileiro propõe um pensar crítico, em oposição à “educação bancária”, modelo por ele denunciado como “depósito” de ideias e conteúdo nos alunos. O filósofo francês concebe um pensar reflexivo, que reporta a uma “cabeça bem feita”, associada a uma aptidão geral da inteligência em como organizar os conhecimentos, situando qualquer informação em seu contexto e, se possível, no conjunto em que está inscrita. Ambos os autores, com suas categorias, sustentam uma epistemologia, que instaura a Filosofia como fonte de energia de reflexão e as práticas educativas a um pensar e agir contra-hegemônico, aos parâmetros organizados pelo capitalismo neoliberal, para a instituição escolar pública, visando a “depositar” nos educandos a formação de “cabeças bem cheias”, cimentadas por saberes fracionados, consciências acríticas, submissas e flexíveis a suas necessidades.

Freire (1996) e Morin (2000), mediados pelas contribuições filosófico-educacionais de Cortella (2009), Gallo (2006), Severino (2012) e Libâneo (2010), sinalizam para a boniteza de aprender e ensinar com sentido, para que os objetivos, sonhos e aspirações, que inspiraram o ato de ser professor, possam tornar-se realidade. Contudo, esta tarefa demanda uma formação docente, que no Ensino Superior deve ser fecundada por ideias, conhecimentos e saberes, em diálogo com o universo contextual dos alunos; aqueles, para os quais, o processo formativo é estabelecido. Um pensar dialógico, fundamentado na prática, que não discursa sobre a teoria, mas que a leva a se concretizar, em um processo, no qual, o ensino e a aprendizagem dos futuros Formados e Formadas é importante etapa, na (re)construção do conhecimento.

Nos termos orientados para a realização desta pesquisa, refere-se a uma ambiência com objeto de estudo na formação e prática educativa do professor de Filosofia no Ensino Médio. Um contexto que conduz a docentes do Ensino Superior, que atuam em cursos de formação em

Filosofia e à escuta dos depoimentos de ambas as partes, com vistas a estimular o debate, em prol da formação daqueles que se preparam para ensinar na escola básica pública paulista. Não uma formação qualquer, mas em uma concepção humana e emancipadora, fundante de práticas processadas em benefício, não apenas, da educação, mas, da qualidade de vida dos formandos – valorizando seus aspectos subjetivos, cotidianos e ocasionais; sua cultura e identidade – e da sociedade como um todo.

O ato de ser professor, ser educador, regido por essa dimensão, requer da docência ações educativo-críticas instituídas no cotidiano escolar, dentro e fora da sala de aula, em um processo político e não neutro, como concebe Freire (1996), em *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. O reconhecimento da não neutralidade dos processos formativos e educativos, que se fazem com sentido, significado e se ordenam para a ação, foi fonte de sustentação do esforço deste trabalho em arregimentar condições para que os professores do nível médio, entrevistados, fossem ouvidos e viessem a expressar suas compreensões, incertezas, buscas e a execução de seus fundamentos no espaço intra e extra escolar. Em procedimento investigativo simultâneo, organizou as bases para que os seus relatos viessem a estabelecer o diálogo com os depoimentos de docentes que lecionam no Ensino Superior, em cursos de formação em Filosofia.

Em resposta a esse encaminhamento metodológico, necessário se faz destacar que a investigação exercitou a escuta com dois núcleos: um, apontando o que pensam e fazem os Formandos; outro, o que pensam e fazem os Formadores. De um lado, tem-se uma intencionalidade prático-teórica, que se aplica no chão da escola pública; do outro, uma perspectiva teórico-prática, que se estabelece no âmbito da expectativa de que, o que se ensina, tenha efeito na base. São dois grupos complementares, mesmo que antagônicos nas posições que ocupam como docentes. Esse movimento de integração é o que amplia a compreensão, ao procurar entender o todo a partir da parte e a parte, articulando-a com o todo.

A proposta de uma investigação com dois contextos, que, por fazerem parte de uma mesma realidade, se integram e se complementam, pautou-se no princípio hologramático, concebido por Morin (2012), que se refere à participação das partes em um todo e, ao mesmo tempo, do papel do todo na tipificação das partes. Uma conjunção que apreende a condição, presente em Freire (1996), do ato de ser aluno-professor e o de ser professor-formador e perante a qual o prático-teórico e o teórico-prático são faces de uma mesma moeda, em benefício da totalidade do processo. A articulação de ambos os conceitos associa princípios filosóficos que conduzem ao prenúncio do diálogo, estimulando a educação a desvencilhar-se do fracionamento, rumo à integração dos saberes.

Ao abordar a temática sob o ângulo do aluno, que hoje é também professor e estabelecer a comunicação com o Formador, por intermédio de seus relatos, a pesquisa expõe dois grupos que não mantiveram contato histórico concreto; exceto em um dos casos, mencionado em capítulos anteriores. No entanto, trazer os dois contextos mostrou-se importante, por oportunizar o diálogo entre diferentes conjunturas, gerando dados que melhor permitiram apurar críticas costumeiramente tratadas na literatura pesquisada. Também valeu a pena enfrentar o desafio, levando em consideração que os dois grupos em debate alçam a pesquisa à atividade que assume perspectiva mediadora fundamental, em diferentes circunstâncias histórico-sociais, em que os desafios humanos são postos (Severino, 2017a).

Vale observar que os relatos de ambos os núcleos entrevistados devem ser apreendidos no plano dos pressupostos filosóficos de suas representações, entendendo-as como conceito que assegura a realidade composta entre o sujeito e o objeto (Schopenhauer, 2005); operação pela qual a mente tem presente, em si mesma, uma imagem mental, uma ideia, ou um conceito, correspondendo a um objeto externo (Japiassú; Marcondes, 2006). Procedente também se faz, ressaltar que a pesquisa, pautada em uma amostra com 20 professores (10 do nível médio e 10 do superior), expõe uma noção conceitual que lhe permite apontar o que é predominante nesse conjunto formativo, prático-teórico e teórico-prático. A busca pela compreensão desse procedimento permite detectar diferentes nuances, nele presentes. A representação desse contexto, por sua vez, remete ao que Morin (2013) denomina de incontornáveis contradições e inelimináveis incertezas.

Ancorada nessa estrutura epistemológica, como causa primeira para identificar, conhecer e compreender o objeto pesquisado, a escuta depurada no conjunto dos Formados e Formadores revela representações de uma escola pública estadual paulista constituída por professores de Filosofia fragilizados em suas práticas educativas. Esta constatação tem em suas passagens como discentes no Ensino Superior diretriz nuclear, que não lhes legitimou saberes estabelecidos ‘no’ e ‘para’ o cotidiano escolar. Uma formação que lhes deixou buracos em suas ações e no domínio de conceitos pertinentes ao debate educativo e filosófico, sistematizado para a disciplina na Educação Básica.

Os depoimentos dos Formados e Formadas espelham a contundência dessa pressuposta realidade, em que se destacam ideias, tais como: a escola pública básica e de periferia não foi uma realidade nos conceitos filosóficos, presentes no Ensino Superior; o não comprometimento da formação oferecida em Filosofia, para com as práticas em salas de aula, levou o formando a ter de repensar sobre todo o seu processo formativo e educativo, para aplicá-lo no dia a dia da escola. A análise da pergunta, “Qual projeto de formação é oferecido aos alunos?”, robustece

esta reflexão. Expõe um projeto universitário planejado, com uma mesma similaridade, para o Bacharelado e a Licenciatura. A ênfase em ambos os cursos recai sobre os saberes filosóficos, omitindo sua relação com o espaço da sala de aula, em um princípio conotativo de secundarização das práticas educativas.

A natureza desse contexto explicita um processo de formação vulnerável, estabelecido por instituições que se submetem a regras do lucro, vigentes no sistema capitalista neoliberal, desconsiderando conceitos elementares de educação, como criação do conhecimento e busca da transformação-reinvenção da realidade, pela ação-reflexão humana (Freire, 1987). Descomprometem-se com pressupostos necessários ao pensamento integral, que compreende o espaço escolar como entidade complexa, heterogênea, que engloba uma variedade de estratos socioeconômicos e culturais. Um local propício, portanto, para que professores implementem práticas educativas transformadoras de paradigmas, que venham romper com qualquer interação entre o local e o global e proporcionar uma resolução das questões existenciais, desvinculadas da contextura em que elas estão situadas (Morin, 2012).

A fragmentação e submissão dos saberes, aos ideais propostos para a instituição escolar, segundo os anseios de grupos detentores do poder, explicitam a urgência de se pensar em um projeto educacional brasileiro – referente à Educação Básica e Universitária – concebido na perspectiva da formação humana. Um empreendimento político antropológico capacitado a alçar os oprimidos à condição de elaborar e se apropriar dos instrumentos intelectuais necessários para favorecer suas interações sociais, conscientes e responsáveis. Uma proposta curricular com esta extensão demanda da universidade, não apenas, capacitação técnica e científica, mas uma formação que estimule a uma nova consciência social (Severino, 2017a).

A conjuntura apreendida da escuta com os Formados e Formadores evidencia representações de uma instituição superior estratificada em duas posições formativas: dos saberes filosóficos propagados por um sistema acadêmico que, em seus cursos de Bacharelado, faz da pesquisa uma essência privada da realidade na qual se aplica e, na Licenciatura, enfatiza uma teoria descomprometida com o espaço público escolar e desprovida de conhecimentos específicos, pertinentes à Filosofia. Os dez docentes Formadores revelam a presença de uma academia que demarca um universo educacional articulado para uma formação, ainda, marcada pela pesquisa e os dez Formados atestam essa condição, vivenciada em seus processos formativos.

Salvo raras exceções, em que se procurou o equilíbrio entre os saberes filosóficos e o ensino, depreende-se dos depoimentos dos entrevistados procedimentos teóricos em que, mesmo nos cursos de Licenciatura, onde as ementas pautam-se nas práticas para a sala de aula,

pairam ações de manutenção da pesquisa como algo maior, em relação à docência. O aparente distanciamento entre a instituição universitária e a escola básica pública, por sua vez, implica em uma formação que, na percepção dos docentes do nível superior, não proporciona, a seus formandos, saberes condizentes com as necessidades práticas desse universo pesquisado.

Nos relatos, proferidos pelos Formados e Formadores, exala representações de uma academia que tem por tradição formar bacharéis em Filosofia com domínio teórico, porém, não preparados para a pesquisa e nem para a docência e licenciados, sem domínio teórico, não preparados para a realidade da sala de aula, como também para a pesquisa. Quando comparado com o perfil formativo dos entrevistados do Ensino Médio, essa correlação desvela um contexto sobreposto pela adaptação da formação docente nessa faixa de ensino. Verifica-se um percentual expressivo de professores que não possuem a Licenciatura adequada para ministrar Filosofia.

À pergunta, “Você tem formação específica em Filosofia?”, o universo desses professores contabiliza um montante de dez Formados em que apenas 40% possuem Bacharelado e Licenciatura em Filosofia; 30% lecionam fazendo uso da Resolução SEDUC 85, de 07.11.2022 (São Paulo, 2022). Essa medida autoriza exercer a docência, na condição de bacharel, a quem tem na matriz curricular de seu curso de Graduação uma carga horária mínima de 160 horas de estudos em uma determinada disciplina. Os professores que lecionam o componente filosófico nessa condição são graduados em Pedagogia e História. Os demais 30% são bacharéis em Direito, Letras e Sociologia e se utilizaram dessa condição para fazerem pós-graduação, *latu sensu*; uma 2ª. Licenciatura, ou Licenciatura em Filosofia, pelo R2.

O Programa de Formação Pedagógica de Docentes, também conhecido como R2, por sua vez, é ministrado de acordo com a Resolução CNE 02, de 26 de junho de 1997. O projeto se destina a suprir, em caráter especial, a falta nas escolas de professores habilitados, em determinadas disciplinas e localidades. Para isso, capacita portadores de diploma de nível superior para trabalharem no campo da educação, em disciplinas do currículo do Ensino Fundamental, do Ensino Médio e da Educação Profissional em nível médio. Esse contexto projeta um gargalo na educação brasileira sobre a formação docente. Expõe uma controversa relação entre o que é legalizado e o ideal de uma sólida formação.

A posição da Filosofia na atual Reforma do Ensino Médio também contribui para penalizar as práticas educativas dos professores, alicerçadas em cursos aligeirados e/ou respaldados por ementas acadêmicas que fazem do espaço da escola básica um lugar menor. A BNCC (Brasil 2017; 2018), em âmbito nacional e o Currículo Paulista (São Paulo, 2020), no Estado de São Paulo, legalizam a transversalidade como um dos apelos postos para a Filosofia, mediante sua retirada como disciplina da Educação Básica nacional.

A Lei 14.945/2024 (BRASIL, 2024c), que instituiu em 2025 a reestrutura dessa etapa da educação, também não agregou contribuições para a Filosofia. A Resolução SEDUC 84/2024 (São Paulo, 2024d), promulgada pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo para atender às demandas da regulamentação nacional, também não reverteu esse quadro. Ambos os documentos não a contemplam como disciplina. Sua presença foi garantida na área de Ciências Humanas, mas não o caráter da natureza do seu ensino. No Estado de São Paulo, ela mantém o percurso formativo de componente transversal, que transita por áreas de conhecimento.

A questão que se coloca em pauta, diante do arranjo curricular no Ensino Médio, não recai na análise sobre os condicionadores nucleares para que a Filosofia possa vir a atuar de forma significativa na formação humana, em uma perspectiva transversal; mas no despojo de seus saberes específicos, com a perda de sua posição como disciplina efetiva no nível médio.

Saberes filosóficos são necessários em todas as etapas de ensino e estão presentes em todas as áreas e processos formativos, que deles queiram fazer uso. Esta é uma concepção unânime nos depoimentos dos Formados e Formadores entrevistados e nos documentos oficiais; fato é, que, nas atuais diretrizes, eles estão situados como obrigatórios. No que concerne à formação, eles têm, nessa faixa de ensino, um papel e uma responsabilidade análogos aos de todas as outras disciplinas e dependem, tanto quanto as demais, do contexto cultural da escola e da sociedade (Severino, 2009).

A ‘transversalidade’ constitui um dos saberes peculiares da Filosofia, em conjunto com o ‘pensamento conceitual’, o ‘caráter dialógico’ e a ‘crítica radical’ (Gallo, 2006). Isso significa que ela não se fecha em si mesma, mas abre-se em busca da relação com as demais áreas de conhecimento. Nessa condição, mesmo despida do caráter de disciplina, ela pode favorecer os processos emancipadores da formação humana. Contudo, em um currículo disciplinar, ela não pode ser transversalizada sem correr o risco de perder sua especificidade e desaparecer, de fato. “Sem a demarcação daquilo que lhe é específico, não há transversalidade possível; sem a singularidade, perde-se a própria multiplicidade” (Gallo, 2006, p. 31).

A Filosofia temática é uma proposição com aceitação unânime nas ponderações dos Formados e Formadores. Consideram esse recurso metodológico apropriado para caracterizar fundamentações filosóficas na Educação Básica, mas desde que os enunciados sejam tratados de forma integrada com a sua história. A tradição filosófica deve ser revista a partir de temas que façam sentido à realidade do aluno, em uma abordagem temática e histórica.

A consciência sobre a importância do diálogo entre a perspectiva histórica e a abordagem por temas, mediado por problemas filosóficos como recurso para estimular o pensar

crítico, não significa que os professores do nível médio, entrevistados, coloquem em prática a proposta dos documentos, como ela deveria ser posta. Como descrito ao longo desta Tese, eles têm ciência de estar na formação acadêmica um dos núcleos referenciais que fragiliza suas práticas e dificulta a superação de problemas com os quais se deparam no espaço da escola estadual pública paulista.

No processo de produção e (re)construção do conhecimento, a educação se faz fecunda, vindo a consolidar currículos e práticas educativas que sejam, com a Filosofia e demais componentes, horizontes possíveis para a transformação de uma sociedade de subalternos, para uma sociedade de sujeitos históricos, participantes. Para esse contexto, no entanto, necessário se faz ao estudante do Ensino Médio a oferta de uma formação filosófica, para que ele venha apreender o significado de sua existência histórica e a realidade concreta dos fatos que o circundam.

O alcance dessa possibilidade, no entanto, é colocado em xeque, frente aos sentidos e o papel que a Filosofia tem assumido nos documentos curriculares e ao lugar a que se destina na perspectiva dos processos de formação humana. Questões fundamentais para o debate educativo e filosófico são colocadas em pauta, com a sistematização da disciplina no Ensino Médio, pela LDB 9.394/1996 e evidenciadas em proporção geométrica com a Lei 13.415/2017, que estabeleceu uma mudança drástica na estrutura desse nível de ensino. Dentre outras problematizações, torna-se pertinente perguntar: *Diante dos rumos que a Filosofia vem assumindo na escola média pública paulista, o professor tem como apropriar-se de práticas que justifiquem sua presença? Ela tem desempenhado aí algum papel? Teria ela um papel a desempenhar nesse contexto formativo?*

A despeito destes, dentre outros questionamentos e das críticas à Lei 13.415/2017, à BNCC, ao Currículo Paulista – e mesmo à Lei 14.945/2024, que instituiu em 2025 a reestrutura do Ensino Médio, porém não definindo o caráter da Filosofia na matriz curricular –, a obrigatoriedade dos conhecimentos filosóficos, presentes na letra desses documentos, é motivo para responder que a Filosofia tem potencial para oferecer contribuições formativas tanto às competências gerais, quanto às competências específicas, neles determinadas (Velasco, *in*: Oliveira; Britto, 2024).

Como forma racional de equacionar problemas concretos, vivenciados pelos educandos, a Filosofia torna-se instrumento no qual os seus fundamentos podem mediar saberes, em uma concepção da complexidade, proposta por Morin e da autonomia, com vista à transformação da realidade, como apreendida por Freire. Isso significa que ela compõe um pensamento plural,

forte, que demanda dos docentes um esforço concentrado, para que seus alunos desenvolvam sua capacidade de pensar, de forma coerente e crítica.

Apesar da Filosofia não se esgotar na conjunção de contribuições relacionadas ao despertar do pensamento crítico, a centralidade da defesa dos professores do nível médio entrevistados, sobre o papel que ela tem a desempenhar no atual contexto formativo nacional, para essa faixa de ensino, caminha na direção de práticas educativas que promovam o filosofar, que conduz à curiosidade, à dúvida, à reflexão, à busca de respostas aos problemas inerentes ao cotidiano da vida em sociedade.

Como processo em (re)construção, em diálogo com as demais áreas de conhecimento, a Filosofia contém subsídios que lhe permitem clarear significações e ressignificações sobre indagações, seja a respeito do seu papel na formação humana e integral do jovem, quanto da justificativa de sua presença como componente curricular, no cenário delineado pelas diretrizes curriculares em voga no País. Ela possui peculiaridades que lhe permitem atuar como suporte crítico a verdades racionais e subsidiar fundamentos que englobem visão global e contextual sobre os modos de produzir e efetivar o conhecimento. Contudo, a atuação do professor é o termômetro que possibilitará a efetivação desse processo e a escolha das práticas educativas é determinante para implementar o direcionamento que se pretende na relação professor, aluno, escola, sociedade e os saberes.

Esta percepção ganha transparência nos relatos concedidos pelos Formados e Formadas, conotada em suas compreensões sobre o que vem a ser práticas educativas. Eles as absorvem em um processo interligado ao ensino e à aprendizagem, porém, não restrito ao ambiente escolar. Têm consciência de que elas ultrapassam os muros da escola, permeando a visão de mundo, resultante de suas experiências de vida, formação humana e acadêmica. Elas são diretrizes que poderão proporcionar aos educandos um ambiente escolar propício ao conhecimento contextualizado na realidade que os circunda. Nas salas de aula, elas têm o solo para que uma educação crítica, reflexiva e problematizadora possa vir a ser efetivada.

Na intencionalidade de suas práticas, esses professores concebem o primeiro motor, propulsor de estratégias que venham ultrapassar barreiras impostas pela burocracia das políticas educacionais, em combate aos prejuízos que ela acarreta na qualidade da educação e na emancipação do aluno como cidadão crítico, perante deveres e direitos na vida em sociedade. Mas apesar de práticas educativas simbolizarem, sob suas visões, instrumento de conscientização, liberdade, emancipação, (re)construção e exercício da cidadania, suas ações revelam dificuldades e desencontros, para que elas venham a ser implementadas no ambiente escolar, dentro e fora das salas de aula.

Os Formados e Formadas reconhecem que na formação obtida no Ensino Superior encontra-se o calcanhar de Aquiles³⁰ em suas atuações no chão da escola. Tecem considerações que permitem aferir, sob as insígnias de suas representações, o que vem predominando na formação docente, nas práticas educativas, no ensino de Filosofia e no seu papel perante o contexto educativo do nível médio. Sob suas percepções, a academia lhes proporcionou, mesmo nos cursos de Licenciatura, uma formação com carência nas práticas estabelecidas para a sala de aula, tendo em vista que o foco foi direcionado para a pesquisa.

A análise dos Formados é corroborada pelos professores Formadores. Sob os horizontes de seus olhares, a universidade brasileira reproduz um processo formativo marcado pela ingerência do capital na instituição escolar, por reformas e alterações nos estatutos legais do Ensino Médio, que se acentuaram a partir da segunda metade da década de 1990. Esse modelo está representado no perfil, por eles traçado, dos alunos que buscam o Ensino Superior para estudarem Filosofia. Sob suas percepções, percentual expressivo do alunado é composto por uma tipologia utilitária, que busca um diploma por exigência do mercado de trabalho.

Em um caminhar contra hegemônico, concebido sob o prisma da formação humana, emancipadora e transformadora, o universo dos Formados e Formadas é também composto por um segundo perfil de estudante que, na compreensão dos Formadores, busca uma formação diferenciada, antiutilitária. São alunos que procuram um conhecimento mais abrangente; muitos dos quais tiveram uma primeira experiência positiva no Ensino Médio com a Filosofia e seus professores de Filosofia, validando a importância do docente nessa etapa da Educação Básica. No âmbito do Bacharelado eclesiástico, um terceiro contorno integra os educandos que pleiteiam formação filosófica. São religiosos que fazem da Filosofia suporte para a sua vocação, ou para cumprirem um papel estabelecido pela sua congregação.

No contexto adverso, sob o qual os cursos de Filosofia são procurados em uma propensão que incorpora variáveis, que vão da inserção no mundo do trabalho, ao ideal do conhecimento mais abrangente, projetos no âmbito universitário, considerados interessantes, também surgiram com o retorno da disciplina, em caráter obrigatório, no Ensino Médio, propiciado pela Lei 11684/2008. A relevância desse procedimento no contexto acadêmico e educacional impulsionou o avanço ocorrido no campo da pesquisa e das práticas relativas ao Ensino de Filosofia no Brasil. A criação do Mestrado Profissional em Filosofia (PROF-FILO)

³⁰ **Calcanhar de Aquiles** é uma expressão popular que significa o *ponto fraco* de alguém e transmite a ideia de **fraqueza e vulnerabilidade**. É o ponto onde uma pessoa se sente mais frágil, não possuindo domínio suficiente para controlar uma determinada situação. A origem do termo está na história do herói da mitologia grega, Aquiles. (*Dicionário Michaelis 2000*. Rio de Janeiro: Reader's Digest; São Paulo: Melhoramentos, 2000, p. 392).

é um exemplo certificado por professores do Ensino Superior entrevistados e citado na literatura estudada para a realização desta Tese.

Com a Reforma do Ensino Médio, iniciada em 2017, os avanços, advindos do período em que a Filosofia prevaleceu como disciplina nas escolas brasileiras (2008-2016), sofreram sérios embates, com prejuízo nos processos formativo e prático daqueles que procuram o Ensino Superior, em busca de saberes e fundamentos filosóficos. Contudo, a compreensão, sobre as falhas emanadas dessa conjuntura, emerge como força motriz, para que os docentes do nível médio entrevistados se apropriem da hipótese, que se coloca em pauta nesta pesquisa: de que os relatos do professor de Filosofia, sobre sua formação e prática educativa, lhe permitem se apropriar de suas próprias práticas, como fonte de reflexão crítica.

Os Formados e Formadas têm consciência de que o exercício de reverem suas práticas é um exercício que todo professor deveria fazer, tendo em vista que elas constituem um processo em construção. Eles também reconhecem que a dinâmica da autoavaliação não pode se restringir no eu, mas no nós. Como as aulas são planejadas para os alunos, consideram sensato dar-lhes oportunidade de avaliarem as práticas realizadas em salas de aula, compondo um processo autoavaliativo que reporta à Freire, para quem teoria e prática devem se fundir em um elo indissociável, a ponto da “reflexão crítica sobre a prática” (1996, p. 18) ser o momento fundamental da formação permanente dos professores.

Apesar do discernimento sobre os problemas presentes no cotidiano da escola básica pública – espaço físico inadequado, falta de recursos materiais, professores mal remunerados e mal preparados, entre outros –, os professores do nível médio, entrevistados, procuram esticar os horizontes do conhecimento dos educandos com práticas educativas mediadas por discussões, debates, dinâmicas, jogos, observações, escuta dirigida, mapa mental, sala de aula invertida, leitura compartilhada, leitura e análise de textos, rodas de conversa, pesquisas, visitas externas, filmes, vídeos, músicas, poesias, matérias jornalísticas, livros paradidáticos e blogs.

Aulas expositivas são por eles utilizadas não com a concepção bancária – em que os educandos se configuram como depositários e o educador, como depositante (Freire. 1996) –, mas na perspectiva de um olhar outro, plural, global, com visibilidade nos invisíveis. Um modo de pensar e agir que expressa a importância da formação universitária se processar sob um sistema, cujo fim não esteja orientado pela singularidade da empregabilidade, mas por saberes desabrochados na dinâmica da *práxis*, proporcionada no diálogo entre as instâncias dos ensinos básico e superior.

Em todas as ações presentes nas práticas enumeradas pelos Formados e Formadas, o diálogo se materializa como elemento fundante de uma visão que conduz ao *pensar certo*, em

Freire e ao *pensar bem*, em Morin. São pensares que apontam para a importância de se estabelecer, com os alunos, uma conexão com o humano e a sua formação; uma relação que os leva a outorgar, para si, a responsabilidade de propiciarem condições para que suas práticas educativas despertem nos educandos o potencial filosófico. Essa consciência, no entanto, não significa que os professores do nível médio sabem aplicá-la na *práxis* do ambiente escolar. Ela, porém, é força motriz para apontar caminhos, possíveis, para que a Filosofia venha explicitar o seu caráter imanente como fonte de reflexão, independentemente da posição a ela atribuída no atual contexto educacional brasileiro, como componente transversal.

Nessa direção, o domínio do conteúdo, práticas educativas que se sobreponham ao lugar comum do tradicional ensino clássico – com aulas expositivas, em que o educador é a figura central e o único detentor do conhecimento – e o diálogo como recurso didático-pedagógico são alguns dos diferenciais citados, pelos entrevistados do nível médio, como promotores de uma formação exitosa. Voltando sobre si mesmos, esses professores assumem concepções que permitem concluir estar na reflexão o combustível propulsor para um pensar crítico sobre suas formações e práticas. Um pensar que venha reconduzir suas ações, no espaço intra e extra escolar, de modo a estimular o aluno a desenvolver sua autonomia e criatividade, com base em elementos próprios da Filosofia, como a busca pela verdade, o questionamento, a dúvida, o uso da razão e da argumentação lógica.

Sob a égide dessa percepção, a educação, seja qual for a sua perspectiva, será planetária, emancipadora e superadora dos limites impostos pelo capitalismo neoliberal e pelo Estado, quando voltada para a transformação social, em substituição à mera transmissão cultural. Quando perspectivada sob as insígnias dos processos relativos ao ser humano, imprescindível se faz que aos professores de Filosofia da Educação Básica seja ofertada uma formação fecundada em saberes e práticas educativas resultantes do estabelecimento de uma aproximação entre a escola e a universidade. A prática está no cotidiano escolar, nas salas de aula, nas relações pessoais e dificuldades com aqueles para os quais a instituição de ensino é organizada: o aluno.

Pautando-se nessas representações, abstraídas do mergulho nos depoimentos dos professores do Ensino Médio e Ensino Superior, objetos desta pesquisa, esta é uma realidade que se configura como um possível histórico, uma utopia; devendo esta, no entanto, ser compreendida como horizonte ‘ainda’ não alcançado; o que não significa que ‘nunca o será’, mas, que os impulsiona em suas jornadas.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Cleide Rita Silvério de; ARONE, Mariangélica; SANTANA, Alexsandro Júnior de. Caminhos do pensar. *Dialogia*, n. 24, p. 165-178, jul./dez. São Paulo, 2016. Disponível em: <<https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/6797>>.

ALMEIDA, Cleide Rita Silvério de; SEVERINO, Antônio Joaquim; DIAS, Elaine Teresinha Dal Mas. Dossiê. Formação no Ensino Médio: Contribuição da Filosofia. Apresentação. *Eccos - Revista Científica*, n. 67, p. 1-4, out./dez. São Paulo, 2023. Disponível em: <<https://doi.org/10.5585/eccos.n67.25616>>.

ANPED. *A proposta de BNCC do ensino médio: alguns pontos para o debate*. Rio de Janeiro: ANPED, 2018. Disponível em: <<https://legado.anped.org.br/news/nota-anped-proposta-de-bncc-do-ensino-medio-alguns-pontos-para-o-debate>>.

ANPED. *Uma formação formatada: posição da ANPED sobre o “Texto referência – Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum para a formação inicial e continuada de professores da Educação “Básica”*. Rio de Janeiro: ANPED, 2019. Disponível em: <<https://anais.anped.org.br/news/posicao-da-anped-sobre-texto-referencia-dcn-e-bncc-para-formacao-inicial-e-continuada-de>>.

ANPOF, GT Filosofar e Ensinar a Filosofar. *Sem Filosofia não tem base*. Brasília: ANPOF, abr. 2021. Disponível em: <[https://www.anpof.org/wlib/ckfinder/userfiles/files/Files%202/Files%203/Carta%20GT_Sem%20Filosofia%20na%CC%83o%20tem%20base%20\(1\).pdf](https://www.anpof.org/wlib/ckfinder/userfiles/files/Files%202/Files%203/Carta%20GT_Sem%20Filosofia%20na%CC%83o%20tem%20base%20(1).pdf)>.

ANTUNES, Ricardo. *Os sentidos do trabalho: Ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho*. São Paulo: Boitempo, 2009.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda; MARTINS, Maria Helena Pires. *Filosofando: introdução à filosofia*. São Paulo: Moderna, 2005.

BENEDICTO, Ricardo Matheus. *Afrocentricidade, educação e poder: uma crítica afrocêntrica ao eurocentrismo no pensamento educacional brasileiro*. 2016. 298 f. Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração: Filosofia e Educação) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, SP, 2016. Disponível em: <<https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-29032017-161243/fr.php>>.

BITTENCOURT, Jane. Educação integral no contexto da BNCC. *Revista e-Curriculum*, v.17, n.4, p. 1759-1780, out./dez. São Paulo: PUC, 2019. disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/41726/30873>>.

BOMFIM, Alexandre Maia do *et al.* Parâmetros Curriculares Nacionais: uma revista aos temas transversais meio ambiente e saúde. *Trab. Educ. Saúde*, v. 11 n. 1, p. 27-52, jan./abr. Rio de Janeiro: Fundação Oswaldo Cruz, 2013.

BRAGA, Lélío Favacho. *Impactos da aprendizagem da filosofia no ensino médio sobre a formação filosófica do pedagogo: um estudo de caso na UFPA*. 2017, 153 f. Tese (Doutorado

em Educação). Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2017. Disponível em:
<<http://bibliotecatede.uninove.br/handle/tede/1611>>.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Base de 1961* - Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Brasília: MEC, 1961.

BRASIL. *Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971*. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências. Brasília: MEC, 1971.

BRASIL. *Lei n. 7.044, de 18 de outubro de 1982*. Altera dispositivos da Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes a profissionalização do ensino de 2º. Grau. Brasília: MEC, 1982.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil (1988)*. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em:
<https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf>.

BRASIL. *Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: Senado Federal, 1996.

BRASIL. *Decreto n. 2.208 de 17 de abril de 1997*. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei Federal n. 9.394/96, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1997a.

BRASIL. *Programa Especial de Formação Pedagógica de Docentes*. Resolução n. 2, de 26 de junho de 1997. D.O.U de 15.07.97 - Seção 1 - p. 14927. Brasília: MEC, 1997b.

BRASIL. *Resolução CEB n. 3, de 26 de junho de 1998*. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM). Brasília: MEC, CEB/CNE, 1998a.

BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM)*. Resolução CEB n. 3, de 26 de junho de 1998. Brasília: MEC, CEB/CNE, 1998b.

BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais / Secretaria de Educação Fundamental*. – Brasília: MEC/SEF, 1998c. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbnmnibpcajpcglclefindmkaj/http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/ttransversais.pdf>.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio (PCNEM)*. Ministério da Educação, Secretaria da Educação Média e Tecnológica. Brasília: MEC, SEMTEC, 1999a.

BRASIL. *Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)*. Documento básico. Ministério da Educação e Cultura. Brasília: INEP, 1999b.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio: Parte IV - Ciências Humanas e suas Tecnologias (PCNEM)*. Brasília: MEC/SEMTEC, 2000.

BRASIL. *Mensagem nº 1.073, de 8 de outubro de 2001*. Comunico a Vossa Excelência que, nos termos do parágrafo 1º do artigo 66 da Constituição Federal, decidi vetar integralmente, por contrariedade ao interesse público, o Projeto de Lei nº 9, de 2000 (no 3.178/97 na Câmara

dos Deputados), que "Altera o art. 36 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional". Brasília: MEC/SEMTEC, 2001. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/veto_total/2001/Mv1073-01.htm>.

BRASIL. *Inclusão obrigatória das disciplinas de Filosofia e Sociologia no currículo do Ensino Médio*. Parecer CNE/CEB Nº: 38/2006. Brasília: MEC/SEB, 2006a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb038_06.pdf>.

BRASIL. *Orientações curriculares para o ensino médio* (OCNEM). Ciências Humanas e suas Tecnologias. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Básica (MEC/SEB). Vol. III. Brasília: MEC/SEB, 2006b.

BRASIL. *Lei nº 11.684, de 2 de junho de 2008*. Implementação das disciplinas Filosofia e Sociologia no currículo do Ensino Médio. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC/SEB, 2008.

BRASIL. *Resolução nº 1, de 15 de maio de 2009*. Dispõe sobre a implementação da Filosofia e da Sociologia no currículo do Ensino Médio, a partir da edição da Lei nº 11.684/2008, que alterou a Lei nº 9.394/1996, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Brasília: MEC/SEMTEC, 2009. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/resolucao_cne_ceb001_2009.pdf>.

BRASIL. *Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010*. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília: MEC/CNE, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf>.

BRASIL. *Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024: Linha de Base*. Brasília: Inep, 2015. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/plano_nacional_de_educacao/plano_nacional_de_educacao_pne_2014_2024_linha_de_base.pdf>.

BRASIL. *Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016*. Diário Oficial da União - Seção 1 - Edição Extra, 23/9/2016. Brasília: MEC, 2016a.

BRASIL. *Projeto de Lei de Conversão nº 34/2016*, proveniente da Medida Provisória nº 746, de 2016. Brasília: Congresso Nacional, 2016b. Disponível em: <<chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/https://observatoriodoensinomedio.ufpr.br/wp-content/uploads/2014/05/PROJETO-DE-LEI-DE-CONVERS%C3%83O-34-2016-PLV-34-16.pdf>>.

BRASIL. *Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017*. Brasília: Senado Federal, 2017a. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm>.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC). Educação é a Base. Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2017b. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf>.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular - Educação é a Base, Ensino Médio (BNCC)*. Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2018. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site_110518.pdf>.

BRASIL. *Temas contemporâneos transversais na BNCC: Contexto Histórico e Pressupostos Pedagógicos*. Brasília: MEC/SEB, 2019a. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/http://www.basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/contextualizacao_temas_contemporaneos.pdf>.

BRASIL. *Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro 2019*. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília: MEC/SEB, 2019b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>.

BRASIL. *Censo Demográfico*. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. Rio de Janeiro: IBGE, 2022. Disponível em: <https://censo2022.ibge.gov.br/panorama/>.

BRASIL. *Desocupação cai para 6,1% no trimestre encerrado em novembro, menor taxa da série histórica*. Rio de Janeiro: IBGE, 2024a. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/42315-desocupacao-cai-para-6-1-no-trimestre-encerrado-em-novembro-menor-taxa-da-serie-historica>.

BRASIL. *Os jovens e o trabalho – sua inserção e reflexões para o futuro*. Brasília: Ministério do Trabalho, 2024b. Disponível em: <https://portal.ciee.org.br/wp-content/uploads/2024/06/Pesquisa-Empregabilidade-Jovem-Brasil-2024-_-Atualizada.pdf>.

BRASIL. *Lei nº 14.945, de 31 de julho de 2024*. Norma reestrutura Política Nacional de Ensino Médio, altera a Lei nº 9.394/1996, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e revoga parcialmente a Lei nº 13.415/17, que dispôs sobre a reforma do ensino médio. Brasília: MEC/CNE, 2024c. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2024/agosto/o-que-muda-no-ensino-medio-a-partir-de-2025>.

BRASIL. *Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024*. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura). Brasília: MEC/CNE, 2024d. Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-4-de-29-de-maio-de-2024-563084558>.

Camus, Albert. *O mito de Sísifo*. Rio de Janeiro: Record, 2018

CARNEIRO, Reivan Marinho de Souza. *Controle de qualidade e qualidade de vida: atuais formas de controle do capital sobre o trabalho na reestruturação empresarial brasileira nos anos 90*. 2006. 212 f. Tese (Doutorado em Serviço Social) - Centro de Ciências Sociais Aplicadas. Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2006. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/9518/1/arquivo8211_1.pdf>.

CARVALHO, Marcelo; CORNELLI, Gabriele (Orgs.). *Filosofia e formação*. Cuiabá: Central de Texto, 2013. p. 7-11.

CARVALHO, Celso do Prado Ferraz de. O currículo oficial paulista no contexto das teorias críticas e pós-críticas da educação. *Dialogia*, n. 20, p. 99-120, jul./dez. São Paulo, 2014. disponível em: <<https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/5206/2839>>.

CAVALCANTE, Fábio. *A percepção de professores de física sobre os documentos do novo ensino médio paulista*. 2022. 216 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2022. Disponível em: <https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/NOVE_f2c50da96b1c470ad7e340d4c0a3780e>.

CHALITA, Gabriel. *Currículo maior no Estado*. São Paulo: Pod Filosofar – Gabriel Chalita, 27 jan. 2005. Disponível em: <<https://gabrielchalita.com.br/2005/01/27/curriculo-maior-no-estado/#>>.

CHAUÍ, Marilena. *Convite à Filosofia*. São Paulo: Ática, 2012.

CORTELLA, Mario Sérgio. *Filosofia e ensino médio – certos porquês, alguns senões, uma proposta*. Petrópolis: Vozes Nobilis, 2009.

CORTELLA, Mario Sergio Cortella. *Filosofia – E nós com isso?* Rio de Janeiro: Vozes Nobilis, 2018.

COSTA, Regis Clemente da. *O ensino de filosofia no estado do Paraná: dilemas e contradições entre ensinar filosofia e ensinar a filosofar na perspectiva da emancipação humana*. 2014. 185f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Ciências Humanas Letras e Artes, Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa (PR), 2014. Disponível em: <<chrome-extension://efaidnbnmnibpcajpcglefindmkaj/https://tede2.uepg.br/jspui/bitstream/prefix/1168/1/REGIS%20CLEMENTE%20DA%20COSTA.pdf>>.

COSTA, Gabriela Vieira Alvarenga da. *Flexibilização do ensino médio no Brasil: impactos e impasses na formação filosófica dos licenciados*. 2018. 100 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2018. Disponível em: <<https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/8842>>.

COUTO, Mia. *Pensatempos*. Moçambique: Ndjira, 2005.

DALBERIO, Maria Célia Borges. *Neoliberalismo: políticas educacionais e a gestão democrática na escola pública de qualidade*. São Paulo: Paulus, 2009.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *O que é a filosofia?* São Paulo: Editora 34, 1992.

DELORS, Jacques. Os quatro pilares da educação. In: DELORS, Jacques; AL-MUFTI, In'am; AMAGI, Isao et al. (Org.). *Educação, um tesouro a descobrir: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. São Paulo: Cortez, 1998, p. 89-101.

DIAS, Elizabeth de Assis. Sobre o novo ensino médio e a filosofia. In: OLIVEIRA, Damião Bezerra; BRITTO, Maria dos Remédios de (Orgs.). *Ensino de filosofia e seus problemas*. Belém: RFB, 2024, p. 127-144.

DUARTE, Adriana Maria Cancelli; REIS, Juliana Batista dos; CORREA, Lycinia Maria *et al.* A contrarreforma do Ensino Médio e as perdas de direitos sociais no Brasil. *Roteiro*, v. 45, p. 1-26, jun. Joaçaba, 2020. Disponível em: <<https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/22528>>.

EVANGELISTA, Francisco. *O pensar e o fazer interdisciplinar em filosofia: um itinerário de formação e investigação*. 2011. 167 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011. Disponível em: <https://www.oasisbr.ibict.br/vufind/Record/PUC_SP-1_60f8ef6caaf2371b2e8790f79fa95924?lng=pt-br>.

FRANCO, Maria Amélia do Rosario Santoro. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. *Rev. Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 97, n. 247, p. 534-551, set./dez. Brasília, 2016.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. *Educação e mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança: um encontro com a pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. *Política e educação: ensaios*. São Paulo: Cortez, 2001.

FREITAS, Ana Lúcia Souza de. Conscientização. In: STRECK, Danilo R; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Orgs.). *Dicionário Paulo Freire*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010, p. 88-90.

FULFARO, Ana Carolina. INOVA, a educação do desemprego e da precarização. *Esquerda Diário*. São Paulo, 2 ago. 2019. Disponível em: <<https://www.esquerdadiario.com.br/INOVA-a-educacao-do-desemprego-e-da-precarizacao-29944>>.

GADOTTI, Moacir. Educação e ordem classista. In: FREIRE, Paulo. *Educação e mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982, p. 4-6.

GADOTTI, Moacir. *Boniteza de um sonho: ensinar-e-aprender com sentido*. Novo Hamburgo: Feevale, 2003.

GADOTTI, Moacir. *Fórum Mundial de Educação: pro-posições para um outro mundo possível*. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009a (Cidadania Planetária; 1).

GADOTTI, Moacir. *Educação Integral no Brasil: inovações em processo*. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009b (Educação Cidadã; 4).

GALLO, Sílvio; KOHAN, Walter Omar (Org.). *Filosofia no Ensino Médio*. Petrópolis: Vozes, 2000.

GALLO, Sílvio. *Ética e Cidadania: caminhos da filosofia* (elementos para o ensino de filosofia). São Paulo: Papirus, 2000.

GALLO, Sílvio. Transversalidade e meio ambiente. Ciclo de Palestras sobre Meio Ambiente - *Programa Conheça a Educação do Cíber/Inep*. Brasília: MEC/SEF/COEA, 2001, p. 15-26. Disponível em: <https://www.academia.edu/518359/Transversalidade_e_meio_ambiente>.

GALLO, Sílvio. A filosofia e seu ensino: conceito e transversalidade. *Éthica*, v.13, n. 1, p. 17-35, Rio de Janeiro, 2006.

GALLO, Sílvio; ASPIS, Renata Lima. *Ensinar Filosofia - um livro para professores*. São Paulo: Atta Midia e Educação, 2009.

GALLO, Sílvio. *Metodologia do ensino de filosofia: uma didática para o ensino médio*. Campinas, SP: Papirus, 2020.

GALLO, Sílvio. Aprender filosofia: experimentar n(o) pensamento. In: OLIVEIRA, Damião Bezerra; BRITTO, Maria dos Remédios de (Orgs.). *Ensino de filosofia e seus problemas*. Belém: RFB, 2024, p. 83-96.

GHEDIN, Evandro. *Ensino de Filosofia no Ensino Médio*. Coleção Docência em Formação. São Paulo: Cortez, 2008.

GODÓI, Priscylla Krone Martins Coratti Sarsano de. *Saberes dos professores de filosofia de ensino médio: entre a formação e prática*. 2013. 172 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica de Santos, Santos, 2013. Disponível em: <<https://tede.unisantos.br/handle/tede/743>>.

GUSMÃO, Luka Carvalho; JESUS, Alan Willian; PINTO, Tarcísio Jorge Santos. Ensaio sobre o tempo em Paulo Freire e Edgar Morin: caminantes em diálogo com a educação. *Conjectura: Filos. Educ.*, v. 27, e022048, Caxias do Sul, 2023. Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/view/11011>>.

HARVEY, David. *O Neoliberalismo: História e Implicações*. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

HORN, Geraldo Balduino; VALESE, Rui. O sentido e o “lugar” do texto filosófico nas aulas de filosofia do ensino médio. In: NOVAES, José Luís Correa; AZEVEDO, Marco Antônio Oliveira de (Orgs.). *A filosofia e seu ensino: desafios emergentes*. Porto Alegre: Sulina, 2014, p. 27-40.

JAPIASSÚ, Hilton; MARCONDES, Danilo. *Dicionário Básico de Filosofia*. 4ª. Ed. Rio de Janeiro: Jorge Zaar, 2006.

KANT, Immanuel. *Crítica da razão pura*. 5ª. Ed. Portugal, Lisboa: Calouste Gulbenkian, 2001.

LASTÓRIA, Andrea Coelho; SOUZA, Sonara da Silva de. Programa São Paulo Faz Escola: apontamentos sobre o currículo e a ação docente. *Ensino Em Re-Vista*, v.26, n.3, p. 853-870, set./dez. Uberlândia, MG, 2019.

LEANDRO FILHO, José Antônio. *Análise da concepção política do currículo São Paulo faz Escola e o papel da Filosofia*. 2015. 82 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Oeste Paulista – Unoeste, Presidente Prudente, SP, 2015. Disponível em: <<http://bdtd.unoeste.br:8080/tede/handle/tede/937>>.

LIBÂNEO, José Carlos. *Democratização da Escola Pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos*. São Paulo: Loyola, 2008.

LIBÂNEO, José Carlos. *Pedagogia e Pedagogos para que?* São Paulo: Cortez, 2010.

LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. São Paulo: Cortez, 2013.

LIBÂNEO, José Carlos. Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do Conhecimento escolar. *Cadernos de Pesquisa*, v. 46, n. 159, p. 38-62, jan./mar. São Paulo, 2016. Disponível em: <<https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/3572/pdf.4>>.

LINDBERG, Christian. O ensino de Filosofia e a reforma educacional: o que fazer? *Coluna ANPOF* – Associação Nacional de Pós-Graduação em Filosofia. 05 abr. 2019. Brasília: ANPOF, 2019. Disponível em: <<https://www.anpof.org.br/comunicacoes/coluna-anpof/o-ensino-de-filosofia-e-a-reforma-educacional-o-que-fazer>>.

LINDBERG, Christian. Ensino de Filosofia em risco: considerações conjunturais. *Coluna ANPOF* – Associação Nacional de Pós-Graduação em Filosofia. 01 out. 2021. Brasília: ANPOF, 2021. Disponível em: <<https://www.anpof.org.br/comunicacoes/coluna-anpof/ensino-de-filosofia-em-risco-consideracoes-conjunturais>>.

LUCAS, Diones Gusmão. *Saberes e práticas educativas no ensino de Filosofia no ensino médio: esperanças e decepções*. 2019. 91 f. Dissertação (Mestrado profissional em Filosofia) – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2019. Disponível em: <<https://ri.ufmt.br/handle/1/4708>>.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. Políticas de formação de professores: notório saber e possibilidades emancipatórias. *Revista Retratos da Escola*, v. 15, n. 31, p. 51-64, jan./abr. Brasília, 2021. Disponível em: <<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde>>.

MARÇAL, Katiuska Izaguirry. *Filosofia na escola: a constituição da disciplina a partir das práticas docentes*. 2012. 110 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2012. Disponível em: <<https://repositorio.ufsm.br/handle/1/7032>>.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão *et al.* A Base Nacional Comum Curricular: um novo episódio de esvaziamento da escola no Brasil. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*,

v. 9, n. 1, p. 107-121, abr. Salvador, 2017. Disponível em:
<<https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/21835>>.

MENDES, Ademir Aparecido Pinhelli (Org.). *Ensino de Filosofia: pesquisas e práticas pedagógicas nas diferentes linguagens e espaços*. Curitiba: Bagai, 2020.

MENEZES, Magali Mendes de. O ensino da filosofia e suas questões marginais. In: NOVAES, José Luís Correa; AZEVEDO, Marco Antônio Oliveira de (Orgs.). *A filosofia e seu ensino: desafios emergentes*. Porto Alegre: Sulina, 2014, p. 201-210.

MICHAELIS 2000. *Moderno dicionário de língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Reader's Digest; São Paulo: Melhoramentos, 2000.

MONTAIGNE, Michel de. *Os ensaios*. Londres: Penguin, 2010.

MORIN, Edgar. *Sociologia: a sociologia do microsocial ao macroplanetário*. Portugal: Publicações Europa-América; Mira Sintra-Mem Martins, 1998.

MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à Educação do Futuro*. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2000.

MORIN, Edgar. *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003a.

MORIN, Edgar. *Educar na era planetária: o pensamento complexo como método de aprendizagem no erro e na aprendizagem humana*. São Paulo: Cortez, 2003b.

MORIN, Edgar; KERN, Anne-Brigitte. *Terra-Pátria*. Porto Alegre: Sulina, 2003c.

MORIN, Edgar. *Mes démons*. Itália, Roma: Meltemi editore, 2004.

MORIN, Edgar. *Introdução ao pensamento complexo*. Porto Alegre: Sulina, 2005.

MORIN, Edgar; CLOTET, Joaquim; SILVA, Juremir Machado da. *As duas globalizações: complexidade e comunicação, uma pedagogia do presente*. Porto Alegre: Sulina / EdipucRS, 2007.

MORIN, Edgar. *A religação dos saberes: o desafio do século XXI*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

MORIN, Edgar. *O Método 5: a humanidade da humanidade, a identidade humana*. Porto Alegre: Sulina, 2012.

MORIN, Edgar. *Meus Filósofos*. Porto Alegre: Sulinas, 2013.

MORIN, Edgar. *Sobre a estética*. Rio de Janeiro: Pró-Saber, 2017.

MORIN, Edgar. *É hora de mudarmos de via: lições do coronavírus*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2020.

PÁDUA, Elisabete Matallo Marchesini de. *Metodologia da pesquisa: Abordagem teórico-prática*. Campinas: Papirus, 2017.

PILETTI, Claudino. *Filosofia da educação*. São Paulo: Ática, 1990.

PILETTI, Nelson. *História da educação no Brasil*. São Paulo: Ática, 2006.

POLLI, José Renato. Pedagogia libertadora e ética universal do ser humano. *REUNINA - Revista de Educação da Faculdade Unina*, vol. 1, n. 01, p. 85-96, dez. Curitiba, 2020.

Disponível em:

<https://www.academia.edu/81503745/Pedagogia_Libertadora_e_%C3%89tica_Universal_do_Ser_Humano>.

RABELO, Mauro Sérgio Soares. A metodologia de oficina pedagógica nas aulas de filosofia do ensino médio, no Instituto Educacional Amapá/Pará-IEAP. In: MENDES, Ademir Aparecido Pinhelli (org.). *Ensino de Filosofia: pesquisas e práticas pedagógicas nas diferentes linguagens e espaços*. Curitiba: Bagai, 2020, p. 237-256.

REZENDE, José Humberto. *Ensino por competências: compreensão e prática do professor de Filosofia no Ensino Médio, em escolas públicas do Estado de São Paulo*. 2021, 228 f.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Nove de Julho, São Paulo, SP, 2021.

Disponível em: <<http://bibliotecatede.uninove.br/handle/tede/2944>>.

RODRIGO, Lídia Maria. O filósofo e o professor de filosofia: práticas em comparação. In: TRENTIN, Renê; GOTO, Roberto (Orgs.). *A Filosofia e seu ensino: caminhos e sentidos*. São Paulo: Loyola, 2009a. p.79-93. (Col. Filosofar é preciso).

RODRIGO, Lídia Maria. *Filosofia em sala de aula: teoria e prática para o ensino médio*. Campinas: Autores Associados, 2009b.

ROMÃO, José Eustáquio. Paulo Freire e a educação de jovens e adultos. *EJA em Debate*, ano 3, n. 4, p. 45-55, jul. IFSC, Florianópolis, 2014. Disponível em:

<<https://periodicos.ifsc.edu.br/index.php/EJA/article/view/1691>>.

ROMÃO, José Eustáquio; SILVA, Maurício (Orgs.). *Educação, paz e democracia: um olhar freiriano*. São Paulo: BT Acadêmica; Brasília: Liber Livro, 2020.

ROSSATO, Ricardo. Práxis. In: STRECK, Danilo R; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Orgs.). *Dicionário Paulo Freire*. 2. ed., rev. amp. 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010, p. 380-382.

RUSSO, Miguel; CARVALHO, Celso. Reforma e políticas de educação do governo do estado de São Paulo (2007-2011). *Série-Estudos - Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB*, n. 34, p. 275-289, jul./dez. Campo Grande, 2012. Disponível em: <<https://www.serie-estudos.ucdb.br/serie-estudos/article/view/106>>.

SACRISTÁN, José Gimeno. Dez teses sobre a aparente utilidade das competências em educação. In: SACRISTÁN, José Gimeno; GÓMEZ, Ángel I. Pérez; RODRIGUEZ, Juan Bautista Martínez et al. *Educar por competências: o que há de novo?* Porto alegre: Artmed, 2011. p. 13-63.

SANTOS, Adilson Pereira dos; CERQUEIRA, Eustáquio Amazonas de. Ensino superior: trajetória histórica e políticas recentes. *IX Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária na América do Sul*, 25 a 27 de nov. Florianópolis, 2009. p. 1-17. Disponível em: <<http://flacso.org.br/files/2016/10/Ensino-Superior-trajetoria-historica-e-politicas-recientes.pdf>>.

SANTOS, José Faustino de Almeida. *A cultura histórica no Ensino Médio do Estado de São Paulo: análises sobre o Novo Currículo Paulista*. 2024. 406 f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2024. Disponível em: <<https://repositorio.usp.br/item/003191690>>.

SÃO PAULO (Estado). *Filosofia & Vida – Filosofia: O ensino de Filosofia na Escola Pública do Estado de São Paulo*. São Paulo: SEE, 2006

SÃO PAULO (Estado). *Proposta Curricular do Estado de São Paulo: Filosofia*. São Paulo: SEE, 2008.

SÃO PAULO (Estado). *Currículo do Estado de São Paulo: Ciências Humanas e suas Tecnologias - Ensino Médio*. Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. São Paulo: SEE, 2009.

SÃO PAULO (Estado). *Currículo do Estado de São Paulo: Ciências Humanas e suas Tecnologias – Ensino Fundamental Ciclo II e Ensino Médio*. Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. São Paulo: SEE, 2011.

SÃO PAULO (Estado). *Currículo Paulista – etapa Educação Infantil e Ensino Fundamental*. Volume 1. Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. São Paulo: SEE, 2019a.

SÃO PAULO (Estado). *Inova Educação: Currículo e Práticas de Ensino*. Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. São Paulo: SEE, 2019b.

SÃO PAULO (Estado). *Guia de Transição, São Paulo Faz Escola. Área de Ciências Humanas*. Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. São Paulo: SEE, 2019c.

SÃO PAULO (Estado). *Currículo Paulista - Ensino Médio*. Volume 2. Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. São Paulo: SEE, 2020.

SÃO PAULO (Estado). *Esquematização da habilitação / qualificação de docentes*. Para ministrar aulas nas disciplinas do currículo da educação básica - Ensino Fundamental e Ensino Médio no Estado de São Paulo, conforme Indicação CEE no. 213/2021. São Paulo: CEE, 2021. Disponível em <https://midiasstoragesec.blob.core.windows.net/001/2022/09/habilitao-e-qualificao_213_2021-pss2023.pdf>.

SÃO PAULO (Estado). DOE – Seção I – 08/11/2022 – Pág. 25-27, Educação, GABINETE DO SECRETÁRIO. *Resolução SEDUC – nº 85, de 07-11-2022*, dispõe sobre o processo anual de atribuição de classes e aulas ao pessoal docente do Quadro do Magistério e dá providências correlatas. São Paulo: SEE, 2022. Disponível em: <<https://deguaratingueta.educacao.sp.gov.br/resolucao-seduc-85-de-07-11-2022-dispoe-sobre->

o-processo-anual-de-atribuicao-de-classes-e-aulas-ao-pessoal-docente-do-quadro-do-magisterio-e-da-providencias-correlatas/>.

SÃO PAULO (Estado). *Resolução SEDUC – nº 52, de 16-11-2023*. Estabelece as diretrizes para a organização curricular do Ensino Médio da Rede Estadual de Ensino de São Paulo e dá providências correlatas. Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. São Paulo: SEE, 2023. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://sedsee.blob.core.windows.net/ficha/Anexo/legislacao17112023124529Resolu%C3%A7%C3%A3o%20SEDUC%205222.pdf?Time=13:36>.

SÃO PAULO (Estado). *Dados abertos da educação*. Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. São Paulo: SEE, 2024a. Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/institucional/a-secretaria/>.

SÃO PAULO (Estado). *Diretorias de Ensino*. Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. São Paulo: SEE, 2024b. Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/#>.

SÃO PAULO (Estado). *Dados demográficos dos distritos pertencentes às Subprefeituras*. São Paulo: Subprefeituras, 2024c. Disponível em: <https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/subprefeituras/subprefeituras/dados_demograficos/index.php?p=12758>.

SÃO PAULO (Estado). *Resolução SEDUC – nº 84, de 31 de outubro de 2024*. Estabelece as diretrizes para a organização curricular do Ensino Médio da Rede Estadual de Ensino de São Paulo e dá providências correlatas. Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. São Paulo: SEE, 2024d. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1VPHSIJGOOrPAOHR4tNFE_fgiH209Ji7l4/view>.

SAUL, Ana Maria; SAUL, Alexandre. Contribuições de Paulo Freire para a formação de educadores: fundamentos e práticas de um paradigma contra-hegemônico. *Educar em Revista*, n. 61, p. 19-35, jul./set. Curitiba, 2016.

SAVIANI, Demerval. A Filosofia na Formação do Educador. In: SAVIANI, Demerval. *Educação: Do Senso Comum à Consciência Filosófica*. Campinas: Autores Associados. 1996. p. 08-24.

SAVIANI, Dermeval. *Interlocuções pedagógicas: conversa com Paulo Freire e Adriano Nogueira e 30 entrevistas sobre educação*. Campinas: Autores Associados, 2010.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia*. Campinas: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, Dermeval. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, Demerval. Políticas educacionais em tempos de golpe: retrocessos e formas de resistência. *Roteiro*, v. 45, p. 1-18, jun. Joaçaba, 2020. Disponível em: <https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/21512>.

SCHOPENHAUER, Arthur. *O mundo como vontade e como representação*. São Paulo: Editora UNESP, 2005.

SEIXAS, Raul. *Metamorfose ambulante*. Krig-ha, Bandolo! Polydor, 1973.

SEVERINO, Antônio Joaquim. *Educação, ideologia e contra-ideologia*. São Paulo: EPU, 1986.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Proposta de um universo temático para a investigação em filosofia da educação: as implicações da historicidade. *Perspectiva*, n. 19, p. 11-27, jan./jun. Florianópolis, 1993.

SEVERINO, Antônio Joaquim. A filosofia na formação do jovem e a ressignificação de sua experiência existencial. In: KOHAN, Walter O. (Org.). *Ensino de Filosofia: Perspectiva*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002, p. 183-194.

SEVERINO, Antônio Joaquim. A razão de ser da filosofia no ensino superior. In: *Anais do XIII ENDIPE*. Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 2006.

SEVERINO, Antônio Joaquim. *Filosofia*. São Paulo: Cortez, 2007 (Coleção Magistério. Série formação geral).

SEVERINO, Antônio Joaquim. Desafios atuais do ensino de filosofia. In: TRENTIN, Renê; GOTO, Roberto (Orgs.). *A filosofia e o seu ensino: caminhos e sentidos*. São Paulo: Loyola, 2009, p. 17-34.

SEVERINO, Antônio Joaquim. *Educação, sujeito e história*. São Paulo: Olho D'água, 2012.

SEVERINO, Antônio Joaquim. *Filosofia no ensino médio*. São Paulo: Cortez, 2014.

SEVERINO, Antônio Joaquim. *Metodologia do trabalho científico*. São Paulo: Cortez, 2017a.

SEVERINO, Antônio Joaquim. *Filosofia na Formação profissional: Por que ter valores políticos, éticos, estéticos na formação profissional é importante?* São Paulo: Cartago Editorial, 2017b.

SILVA, Francisco Carlos Teixeira da. A modernização autoritária: do golpe militar à redemocratização (1964-1984). In: LINHARES, Maria Yedda (Org.). *História geral do Brasil* (da colonização portuguesa à modernização autoritária), 4. ed. Rio de Janeiro: Campus, 1990. p. 273-303.

SILVA, Roberto Ribeiro da. *A filosofia negada no ensino médio brasileiro: as implicações da Lei nº 13.415/17 às futuras gerações*. 2019. 122 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2019. Disponível em: <<https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/26840>>.

SILVA, Fabrício Oliveira da. Ensino de Filosofia na docência universitária: práticas educativas na/da formação de professores de Filosofia. *Revista Brasileira de Pesquisa*

(Auto)Biográfica, v. 07, n. 21, p. 307-323, maio/ago. Salvador: BIOgraf, 2022. Disponível em: <<https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/14641>>.

SOUZA, Regina Magalhães de. Notas sobre o “Currículo Paulista: Etapa Ensino Médio. *Revista Temas em Educação*, v. 32, n. 1, p. 1-20, João Pessoa, 2023. Disponível em: <<https://periodicos.ufpb.br/index.php/rteo/article/view/61997>>.

STRECK, Danilo R; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Orgs.). *Dicionário Paulo Freire*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

UNESCO, Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura. *Educação, Um Tesouro a Descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI. Brasília: Unesco, 2010.

VALVERDE, Antônio José Romera; ESTEVES, Anderson Alves. O movimento pendular da disciplina filosofia no ensino médio. *Cognitio-Estudos: Revista Eletrônica de Filosofia*, v. 12, n. 2, p. 268-281, jul./dez. São Paulo, 2015.

VELASCO, Patrícia Del Nero. A BNCC e a BNC-Formação na perspectiva da filosofia. In: OLIVEIRA, Damião Bezerra; BRITTO, Maria dos Remédios de (Orgs.). *Ensino de filosofia e seus problemas*. Belém: RFB, 2024, p. 13-26.

YUS, Rafael. *Temas transversais: em busca de uma nova escola*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

WERTHEIN, Jorge. Apresentação da edição brasileira. In: MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à Educação do Futuro*. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2000, p. 11-12.

WEYH, Cênio. Mudança/Transformação social. In: STRECK, Danilo R; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Orgs.). *Dicionário Paulo Freire*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. p. 276-278.

ZITKOSKI, Jaime José. Pensar Certo. In: STRECK, Danilo R; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Orgs.). *Dicionário Paulo Freire*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. p. 312-314.

ANEXO 1

TCLE - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PARTICIPAÇÃO EM PESQUISA

Nome do(a) participante: _____
 Endereço: _____
 Telefone para contato: _____ Cidade: _____ CEP: _____
 E-mail: _____

1. Título do Trabalho: Formação e prática educativa do professor de Filosofia no Ensino Médio, em escolas públicas estaduais paulistanas.

2. Objetivo: Identificar, conhecer e compreender a formação e prática educativa de professores de Filosofia no Ensino Médio, que atuam em dez escolas públicas estaduais da Região Sul, na cidade de São Paulo e promover o diálogo com docentes que lecionam em cursos de formação em Filosofia, em dez instituições do Ensino Superior, públicas e privadas, com base nos relatos de ambos os núcleos entrevistados.

3. Justificativa: Esta proposta, tendo por objeto a formação e a prática educativa de professores de Filosofia no Ensino Médio, que atuam em dez escolas públicas estaduais da Região Sul, na cidade de São Paulo, é resultado de inquietações diante de um cenário que delega à disciplina uma posição nada favorável no contexto educacional brasileiro. Desde 1961, com a Lei 4.024, primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a Filosofia passa por sucessivas fases de idas e vindas na matriz curricular. No modelo propiciado pela Reforma do Ensino Médio – iniciada em 2017 com a promulgação da Lei n. 13.415/17 – e materializado pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o caráter conferido à Filosofia fez emergir contundentes críticas à formação de professores e às práticas educativas e filosóficas presentes nos documentos. Com a deliberação dessas diretrizes, ela deixou de ser concebida como disciplina, para atuar no Ensino Médio como componente opcional, articulado por área, que deve interagir apenas transversalmente com as demais disciplinas. Embora não seja objetivo desta pesquisa analisar e avaliar essa reforma, no caso da Filosofia é importante compreender sua atuação nesse contexto e suas implicações na formação e prática educativa do professor dessa faixa de ensino. Para isso, este estudo apresentará as diferentes fases que impulsionaram a retirada de sua obrigatoriedade como disciplina; buscará identificar os sentidos e o papel que a Filosofia tem assumido. A pesquisa de campo, em um processo de escuta dos participantes entrevistados, intenciona identificar, conhecer e compreender as apreensões de professores de Filosofia no Ensino Médio que atuam na Rede Pública do Estado de São Paulo, com base na retomada e na reavaliação de sua formação e prática educativa e como estão repercutindo no cotidiano escolar.

4. Procedimentos da Fase Experimental: Você está sendo convidado a participar desse projeto de pesquisa, elaborado para a Tese de Doutorado que estou desenvolvendo na Universidade Nove de Julho, com orientação da Profa. Dra. Cleide Rita Silvério de Almeida. A investigação tem como foco a formação e a prática educativa de professores de Filosofia no Ensino Médio, que atuam em escolas públicas da Rede Estadual da Cidade de São Paulo. O procedimento estruturante do trabalho é a coleta do depoimento de docentes que lecionam a disciplina nessa referida rede e nível de ensino e de professores do Ensino Superior que lecionam em cursos de formação em Filosofia. Dos primeiros, os Formados, baseando-se em seus próprios relatos, espera-se identificar, conhecer e compreender tanto sua formação quanto suas práticas educativas; dos Formadores, a pesquisa busca, por meio de seus depoimentos, subsídios sobre o processo de formação daqueles que se graduam para a docência da disciplina. A investigação tem abordagem qualitativa, descritivo-exploratória de suas práticas, as entrevistas estão pautadas em Roteiro de Entrevista Semiestruturado e serão realizadas por meio do Google Meet, serviço de videoconferências do Google, disponibilizado no navegador e em aplicativo para celulares. O link será enviado para o seu e-mail e/ou WhatsApp com um dia de antecedência e a coleta de informações será realizada em um encontro com tempo médio de 60 minutos. O registro da nossa conversa será feito com uso de gravador para posterior transcrição dos dados. Não haverá registro de imagens. Os resultados poderão ser disponibilizados, havendo interesse de sua parte.

5. Desconforto ou Riscos Esperados: Se você considerar que alguma pergunta possa causar-lhe constrangimento, não precisa respondê-la. Ao longo da entrevista, havendo necessidade de solicitar uma pausa, ou interrompê-la, sinta-se à vontade. Poderemos agendar a continuidade do processo em dia e horário de melhor conveniência para ambos.

6. Medidas protetivas aos riscos: Medidas protetivas serão adotadas para preservar o entrevistado de riscos. O encontro será realizado em sala reservada, na qual estará presente apenas o pesquisador. A reunião ocorrerá em

dia e horário pré-agendados. O link será enviado, no mínimo, com um dia de antecedência. Você responderá às perguntas utilizando o local e instrumento – celular, notebook, tablet, computador – que melhor lhe aprouver. Os dados serão usados apenas para fins de pesquisa, sem citar seu nome ou a instituição de ensino na qual você leciona. Não haverá registro de imagens. O pesquisador se compromete a garantir o arquivamento seguro do som de voz, como de qualquer informação pessoal que possa identificar o participante. Os dados serão deletados após a defesa da Tese, planejada para março de 2025.

7. Benefícios da Pesquisa: Não há benefícios diretos desta pesquisa ao participante. Os benefícios são indiretos e estão relacionados com a contribuição deste para com esta investigação em andamento

8. Métodos Alternativos Existentes: Não há.

9. Retirada do Consentimento: A colaboração é voluntária e o participante pode retirar o seu consentimento a qualquer tempo, sem nenhum prejuízo, caso decida não participar da pesquisa.

10. Garantia do Sigilo: Por este termo de consentimento, o pesquisador se compromete a manter sigilo da identidade do entrevistado.

11. Formas de Ressarcimento das Despesas decorrentes da Participação na Pesquisa: A participação é isenta de despesas, estando o entrevistado ciente de que poderá retirar o seu consentimento a qualquer momento da pesquisa, sem penalidades e prejuízo.

12. Local da Pesquisa: A pesquisa será realizada utilizando-se do serviço de videoconferências do Google Meet. O pesquisador estará em sala reservada de trabalho e o participante estará em local de sua conveniência.

13. Nomes e telefones dos Pesquisadores para Contato: Orientadora, Profa. Dra. Cleide Rita Silvério de Almeida, Fone: _____. Doutorando, José Humberto de Rezende, Fone: _____.

14. Eventuais intercorrências que vierem a surgir no decorrer da pesquisa poderão ser discutidas pelos meios próprios.

São Paulo, _____ de _____ de 2023.

15. Consentimento Pós-Informação:

Eu, _____, após leitura e compreensão deste termo de informação e consentimento, entendo que minha participação é voluntária e que posso sair a qualquer momento do estudo, sem prejuízo algum. Confirmando que recebi uma via deste termo de consentimento e autorizo a realização do trabalho de pesquisa e a divulgação dos dados obtidos somente neste estudo no meio científico.

Assinatura do Participante.

16. Eu, **José Humberto de Rezende**, aluno pesquisador, certifico que:

- a) A ética em pesquisa implica o respeito pela dignidade humana e a proteção devida aos participantes das pesquisas científicas envolvendo seres humanos;
- b) Este estudo tem mérito científico e a equipe de profissionais devidamente citados neste termo é treinada, capacitada e competente para executar os procedimentos descritos neste termo;
- c) A resolução CNS nº 466/12 dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais, cujos procedimentos metodológicos envolvam a utilização de dados diretamente obtidos com os participantes.

José Humberto de Rezende.

ANEXO 2

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADO, COM PROFESSORES DE FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO, QUE ATUAM EM ESCOLAS PÚBLICAS ESTADUAIS PAULISTANAS

APRESENTAÇÃO

Agradeço por sua participação nesta pesquisa, sem a qual seria impossível de se realizar.

Independente dos meios a serem utilizados para a coleta de informações – anotações manuscritas, uso de gravador, celular e/ou aplicativos para videoconferências –, nossa conversa terá sigilo absoluto das fontes de informação. Os dados serão usados apenas para fins de pesquisa, sem citar seu nome, ou a instituição de ensino na qual você leciona. Os resultados poderão ser disponibilizados no final, havendo interesse de sua parte.

Assim sendo, fique tranquilo(a), para que nossa conversa seja descontraída e construtiva, no sentido de que você seja a parte fundamental deste trabalho, para juntos contribuirmos com a melhoria da *Formação e prática educativa do professor de Filosofia no Ensino Médio, em escolas públicas estaduais paulistanas*.

A PESQUISA

Está vinculada ao projeto *Formação e prática educativa do professor de Filosofia no Ensino Médio, em escolas públicas estaduais paulistanas*, sob orientação da Profa. Dra. Cleide Rita Silvério de Almeida e participação do doutorando José Humberto de Rezende, do Programa de Pós-graduação em Educação, Stricto Sensu, da Universidade Nove de Julho (Uninove).

Dois núcleos constituem a problematização do objeto: o dos *Formados*, integrado por professores que ministram aulas de Filosofia no Ensino Médio, em dez escolas públicas da Rede Estadual de Ensino da Zona Sul, na cidade de São Paulo e o dos *Formadores*, composto por docentes que lecionam em cursos de formação em Filosofia, em dez instituições – públicas e privadas – do Ensino Superior.

Ambos os grupos entrevistados foram estruturados nos eixos *Formação, Práticas Educativas e Ensino de Filosofia* e sob os quais foi organizado o roteiro semiestruturado, abaixo descrito, com a íntegra dos relatos de todos os entrevistados.

FORMAÇÃO

Você tem formação específica em Filosofia?

Formada Amélia

Sim. Tenho formação em Filosofia, com Bacharelado e Licenciatura Plena. Sou também psicóloga, curso em que também tenho bacharelado e Licenciatura

Formado Bernardo

Sou formado em Filosofia, com Bacharelado e Licenciatura Plena. Também tenho Licenciatura Plena em Geografia e em Sociologia.

Formado Carlos

Sou graduado em Filosofia, com Licenciatura Plena.

Formado Diego

Tenho Teologia, curso que despertou em mim o desejo de cursar Filosofia pura. Após tornar-me teólogo, cursei o Bacharelado em Filosofia, com duração de três anos. Estudei por mais um ano, fazendo Licenciatura Plena.

Formada Elizabete

Não. Minha primeira formação foi em Letras, com Licenciatura. Fiz uma segunda Licenciatura em Filosofia, usando de 160 horas de estudos na disciplina, realizados no curso de Graduação.

Formada Fabiana

Não. Em Filosofia tenho Licenciatura. Minha Graduação é em Direito. Também tenho Licenciatura em História. Fiz Licenciatura nessas disciplinas porque, na formação em Direito, tive carga horária que me permitiu cursá-las;

Formado Guilherme

Tenho formação em Sociologia. Em Filosofia tenho Licenciatura Plena, realizada pelo curso de Formação Pedagógica, a Resolução 2, conhecida como R2. Aproveitei a carga horária de Filosofia, presente no histórico de Sociologia, complementando estudos na disciplina em 1 ano. Também tenho Pós-Graduação em Filosofia e História da Ciência e da Tecnologia.

Formada Helena

Não tenho formação em Filosofia. Leciono a disciplina no Ensino Médio usando a grade horária do curso de Pedagogia, com Licenciatura Plena. O Estado de São Paulo permite que uma disciplina seja lecionada por quem teve no Bacharelado um mínimo de 160 horas de estudos sobre ela. Eu tive uma carga horária de 270 horas e é nessa condição que leciono Filosofia.

Formada Isadora

Não. Tenho formação específica em História, com Licenciatura Plena. Leciono Filosofia como disciplina correlata, por ter 160 horas de estudos da disciplina na matriz curricular do Bacharelado.

Formada Jussara

Não. Minha formação é em Pedagogia e em História. Em Pedagogia tenho Bacharelado com Licenciatura Plena. Em História tenho Licenciatura Plena pelo curso de Formação Pedagógica, conhecido como Resolução 2, R2. Em Filosofia não tenho formação. Leciono a disciplina usando a carga mínima de 160 horas da disciplina, realizada durante o curso de Pedagogia.

O que o (a) levou a escolher o curso de Filosofia?

Formada Amélia

O motivo que me levou a escolher Filosofia foi buscar uma Graduação e Licenciatura que me permitissem permanecer vinculada na Rede de Ensino do Estado de São Paulo. Eu lecionava Psicologia e a disciplina acabou, foi retirada da matriz curricular. De início, pensei em fazer História, mas achei que Filosofia era um curso mais fácil e disse pra mim: “há, vou fazer Filosofia, tirar de letra e eliminar um monte de matéria, por que é mais fácil”. A ideia que eu tinha de Filosofia era a do senso comum, de que a disciplina era fácil, porque fazia as pessoas ficarem divagando. Era uma ideia que vinha da Graduação em Psicologia, que foi muito rasa. No curso tinha um professor de Filosofia que não tinha didática. Todo mundo fugia da aula dele. Por conta dele, tive a ideia de que Filosofia era ficar divagando e por conta disso nunca me interessei por ela. Para ter uma ideia, mesmo com um ano estudando a disciplina no curso de Psicologia, eu não sabia o que era Filosofia, a não ser que ela fazia as pessoas ficarem divagando e, por isso, ser filósofa devia ser legal. Nos dois primeiros anos do curso de Filosofia não dei muita atenção. Só no terceiro ano caiu a ficha sobre sua importância e utilidade para o mundo. A partir daí, diante da profundidade da Filosofia, eu passei a repensar sobre minhas práticas, de como eu devo me comportar, como devo ensinar. Isso me dá medo, pois o repensar crítico leva ao conhecimento que liberta, mas também amedronta.

Formado Bernardo

Minha paixão pela Filosofia começou desde o momento em que a conheci. O primeiro contato foi na adolescência, por meio de livros que tive acesso na biblioteca da paróquia em que frequentava, na comunidade em que vivia na periferia da cidade de São Paulo. No Ensino Médio conheci um professor de Filosofia – o prof. Pedro – que despertou ainda mais em mim o gosto pela disciplina. Foi um professor que sabia ministrar aulas, fazer a disciplina se tornar interessante, ao ponto de eu pedir aos colegas de classe que atrapalhavam a aula a ficarem quietos. Suas aulas chamavam minha atenção. Sabendo do meu gosto pela disciplina, ele me incentivou a prosseguir os estudos. Paralelo a isso, passei a ler livros de Filosofia. Tudo isso contribuiu para que eu fosse cursar o Ensino Superior em Filosofia, concluindo o Bacharelado e Licenciatura plena.

Formado Carlos

Consegui bolsa de estudos no Prouni para fazer Graduação em Comunicação Social. Os primeiros dois anos do curso teve uma carga horária grande em Filosofia e Pensamento Ocidental. Um dos professores, de História da Mídia Social, era muito esclarecido em Filosofia. Ele estudou com Marilene Chauie sua forma

de abordar a disciplina despertou em mim o prazer para estudá-la. Eu me apaixonei por ela e, mais que rápido, solicitei transferência de Comunicação Social para o curso de Filosofia. Por outro lado, eu sempre fui bastante aberto a movimentos sociais, participando em sindicato. Kar Marx foi um dos filósofos que me seduziu muito e este foi também um fator importante para entender o meu chamado para a Filosofia.

Formado Diego

No currículo do curso de Teologia constava uma grade expressiva de estudos em Filosofia. Sempre gostei da disciplina, mas não como proposta de trabalho. Ao estudá-la me apaixonei, concluindo que valeria a pena investir nela como complemento para o meu cotidiano pessoal, familiar e pastoral e não como profissão. Foi um despertar filosófico movido pela paixão pessoal e que se tornou atividade profissional pelas circunstâncias financeiras em meu trabalho como Pastor, cujos rendimentos não me permitiam assumir compromissos que gostaria para minha família.

Formada Elizabete

Não me sentia realizada com minha primeira formação em Letras. Isso me levou a pensar em cursar Psicologia. Como sentia necessidade de me conhecer, concluí que Filosofia seria melhor. Penso que ao conhecer a nós mesmos, vamos conhecendo nossas habilidades e nossas dificuldades. Estas são qualidades que a Filosofia permite desenvolver e importantes para o professor do Ensino Médio. A atual proposta curricular está voltada para preparar o aluno para o mercado do trabalho. Mais que nunca é preciso que esse aluno desenvolva habilidades de autoconhecimento, sabendo refletir sobre suas conquistas e sobre o que precisa melhorar. Essas são qualidades permitidas pela Filosofia e que o aluno leva para a vida toda.

Formada Fabiana

Estudei Filosofia por causa das aulas de um professor, colega de trabalho em uma escola em que eu lecionava. Todas as vezes que eu conversava com ele, suas abordagens eram muito interessantes. A forma como ele trabalhava a Filosofia com os alunos era uma coisa bem grandiosa, bem genuína. Tanto assim que os alunos gostavam das suas aulas, da forma como os assuntos eram abordados. Esse contexto e as práticas desse professor é que me inspiraram a fazer Licenciatura em Filosofia.

Formado Guilherme

Busquei Licenciatura e Pós-graduação em Filosofia com o objetivo de melhorar minhas informações em nível acadêmico e conhecimento em nível do processo histórico. Essa possibilidade achei interessante, pois tornaria mais ampla minha atuação como professor de Sociologia.

Formada Helena

Como entrei na educação com o curso de Pedagogia, procurei ampliar minha carga horária com outras disciplinas em que tive no Bacharelado carga horária com mais de 160 horas na grade curricular. Na condição de bacharel posso lecionar Filosofia, Geografia e História. Na atribuição de aulas do Estado, quando me ofereceram aulas de Filosofia, gostei muito. Gostei mais do que se tivessem me oferecido aulas das outras disciplinas. Gosto de questionar, ser curiosa e buscar respostas. Na Filosofia tenho condições de exercitar o meu lado questionador, de buscar a compreender o meu eu e a sociedade. Acho que por isso passei a gostar da disciplina e me enxergar como professora de Filosofia. Apesar de antes nunca ter pensado em fazer faculdade de Filosofia, hoje penso em voltar a estudar para ter um melhor conhecimento sobre a disciplina e uma Licenciatura Plena, para que eu possa prestar concurso.

Formada Isadora

Eu não escolhi lecionar Filosofia. Comecei a lecionar a disciplina pela necessidade. Minha meta era lecionar História, só que o fato de trabalhar no Estado como professora contratada e não efetiva faz com que eu não consiga ter aulas da disciplina para completar a carga horária de 40 horas semanais. Completo essa carga com Filosofia. A primeira vez que surgiu a oportunidade de lecionar a disciplina foi na atribuição de aulas. Falaram que eu podia lecionar Filosofia e me ofereceram as aulas. A partir daí, todos os anos completo minha carga horária com Filosofia.

Formada Jussara

Quando manifestei interesse em trabalhar no Ensino Médio, em escolas estaduais de São Paulo, não pensei em lecionar Filosofia, já que não tenho formação nessa área. Me inscrevi em História, disciplina que tenho Licenciatura Plena. Na atribuição me ofereceram aulas de Filosofia. Como precisava completar a carga horária de 40 horas, aceitei e passei a lecionar a disciplina.

Como foi sua formação no ensino de Filosofia?

Formada Amélia

O Bacharelado e Licenciatura foi um processo longo, que durou de 2006 a 2012. A Graduação em Filosofia tinha duração de 3 anos e a Licenciatura, mais 1 ano. Por problemas particulares levei 6 anos para concluir o curso, mas valeu a pena, pois minha formação foi excelente no que se refere aos professores. Todos com domínio do conteúdo, didática e metodologia. Sobre o currículo, ele foi muito básico, todas as disciplinas ofertadas eram muito vagas, seja na Teodiceia, Introdução à Filosofia, Lógica. O foco da Graduação foi na teoria e na história, abrangendo as diversas áreas da Filosofia. Nesse sentido, o curso deu boa base para a empregabilidade do aluno, para ele se virar bem no mundo.

Formado Bernardo

Meu processo de formação foi difícil. Trabalhava como vendedor de loja, ganhava um baixo salário e consegui estudar por conta de uma bolsa de estudo. O trabalho ao longo do dia me deixava cansado. À noite, tinha a escola e, muitas vezes, varava a madrugada lendo livros para fazer trabalhos, pois a universidade ministrava uma metodologia exigente, que requeria muitas leituras e relatórios de todas as obras lidas. A formação oferecida foi baseada na Filosofia cristã, porém com um ensino completo, envolvendo estudos sobre todos os períodos da Filosofia e o pensamento dos principais filósofos de cada época. Ao longo do curso, muitas leituras e debates estimularam críticas à Filosofia ateísta, baseando-se no pensamento de filósofos como Agostinho, São Tomás de Aquino, dentre outros.

Formado Carlos

Cursei Filosofia, finalizando Bacharelado e Licenciatura em 2018. O curso alternava em um ano de Bacharelado e um ano de Licenciatura, mantendo os mesmos professores. Nas disciplinas próprias da Filosofia tivemos especialistas fantásticos, capacitados a dar uma boa formação filosófica. No que tange à parte didática do ensino de Filosofia, o curso foi defectível. Os professores migravam de outras áreas; por exemplo, a parte didática ficou nas mãos de uma professora especialista em pedagogia. Dessa forma, o curso proporcionou bons professores e conhecimentos na parte relacionada ao conhecimento acumulado em Filosofia. Na parte do ensino de Filosofia, no entanto, o curso foi falho.

Formado Diego

Em Filosofia me formei em 2006 e uma das questões que mais chamou minha atenção foi a predisposição do curso em promover debates, fazer com que o aluno, a partir de diferentes posições e intermediado pelo professor, tivesse uma visão crítica sobre um determinado tema. O diálogo usado pelos professores como recurso, nos permitiu a exercitar a escuta, o respeito aos diferentes saberes e ao outro, a concordar e discordar com base em argumentos. Para mim, esse foi um dos maiores legados do curso. Aprendi a ouvir, a me fundamentar antes de iniciar qualquer debate, para poder opinar, aceitar ou não qualquer posicionamento.

Formada Elizabete

Concluí o curso de Letras com Licenciatura e fiz uma segunda Licenciatura em Filosofia, finalizando-a em 2009. O estudo de Filosofia foi feito em 2 anos, pois disciplinas realizadas na Graduação, como didática e metodologia, são eliminadas, reduzindo o tempo de conclusão do curso. Se fosse hoje, eu faria o contrário. Iniciaria pela Filosofia. O tratamento recebido no curso de Graduação em Letras foi uma extensão do curso do Ensino Médio; os alunos eram considerados imaturos. Na segunda Licenciatura tive um tratamento mais maduro e esse foi fator importante para eu ter gostado mais do curso de Filosofia. O curso em si, com seus estudos sobre a história da Filosofia e seus filósofos, fez com que eu me identificasse, inclusive comigo.

Formada Fabiana

Fiz Licenciatura em Filosofia com duração de 2 anos. Terminei em 2016. Por ser um curso de Licenciatura, ele foi voltado para a sala de aula e planejado de acordo com o currículo. A Filosofia foi abordada para o contexto da sala de aula e não de acordo com o conteúdo planejado para um curso de Graduação mais longo. Foi uma abordagem rápida, bem enxugada. O que deveria ser abordado em 6 meses foi abordado em 2 meses. O curso foi objetivo. Voltou-se para a história da Filosofia, mas de forma não profunda. A cada abordagem, o professor apresentava apenas o que era considerado essencial naquele determinado momento histórico estudado. A Filosofia Antiga, por exemplo, é muito extensa; mas dela estudamos apenas alguns momentos e filósofos considerados mais importantes.

Formado Guilherme

Na Licenciatura em Filosofia, feita em 2007 pela Resolução 2, a abordagem foi clássica. O curso deu ênfase na origem da Filosofia e nos filósofos Sócrates, Platão e Aristóteles. Como foi um curso de apenas 1 ano, ele percorreu alguns dos principais filósofos de outros períodos e focou também na didática. A concentração, porém, ficou no período clássico da Filosofia Antiga. O Pós-Graduação, *latu sensu*, que realizei de 2009 a 2011 em Filosofia e História da Ciência e da Tecnologia concentrou os estudos na Filosofia da Ciência. Albert Einstein e Isaac Newton foram alguns dos nomes estudados. Como o foco era a ciência, o curso não teve uma abordagem clássica da Filosofia, mas uma visão técnica da Filosofia da Ciência. Disciplinas como Lógica e Ciências da Natureza foram associadas ao pensamento filosófico moderno e ao comportamento humano e o seu modo de ser na sociedade tecnológica. Foi um curso interessante, pois fugiu do tradicional ensino clássico da Filosofia, para fazer uma análise do pensamento filosófico contemporâneo sobre a ciência e as tecnologias.

Formada Helena

Sou formada em Pedagogia, com Licenciatura Plena. Terminei o curso em 2016 e nesse mesmo ano comecei a trabalhar no Ensino Fundamental da Rede de Ensino do Município de São Paulo. Em 2022 consegui aulas de Filosofia na Rede Estadual de Ensino de São Paulo, iniciando minha experiência com a disciplina e com o Ensino Médio. Na grade de 270 horas de Filosofia, cursada como disciplina no Bacharelado de Pedagogia, o curso concentrou mais na Grécia Antiga, com o conceito de Filosofia, onde e como surgiu a Filosofia. Sócrates, Aristóteles e Platão foram os filósofos mais estudados. Foi um curso teórico, sem preocupação com o seu ensino. A prática foi voltada para a Pedagogia, já que o curso tinha como objetivo a formação de pedagogos. Como em Filosofia não tive aulas voltadas para o seu ensino, tive e ainda tenho muita dificuldade para ensinar a disciplina. Estou aprendendo a ensinar Filosofia na prática. Passei a ser mais curiosa e questionadora, o que vem ajudando na minha formação. Sei que estou no início da minha trajetória como professora de Filosofia e este é um desafio que tenho de enfrentar.

Formada Isadora

Concluí o curso de História, com Licenciatura Plena, em 2011. Em Filosofia minha formação foi concentrada na mitologia e na Grécia Antiga. A disciplina deu bastante ênfase nos mitos, no pensamento dos primeiros filósofos, desde os sofistas a Sócrates, Platão e Aristóteles. Nos demais períodos da Filosofia foram estudos rápidos. Me lembro que estudamos também um pouco de Karl Marx e Friedrich Engels.

Formada Jussara

Terminei o Bacharelado de Pedagogia, com Licenciatura Plena, em 2019. Em 2022 fiz Licenciatura Plena em História, no curso de Formação Pedagógica, o R2, conhecido como Resolução 2. Em Filosofia, minha formação é básica e teórica, composta por 160 horas de estudos realizados no Bacharelado de Pedagogia. O curso trouxe no início informações sobre a importância da Filosofia, sua utilidade, para que serve, seu poder como fonte de reflexão. Foram abordados alguns filósofos atuais e a importância deles para levar a sociedade a pensar, analisar, refletir. Destacou-se também a importância da Filosofia para levar as pessoas a saírem do senso comum, em busca do conhecimento. Na segunda parte do curso foram abordados os benefícios da Filosofia para a educação e os principais filósofos que contribuíram nesse processo. Deu-se bastante ênfase nos filósofos gregos Sócrates, Platão e Aristóteles. Falou-se também em Karl Marx. Em nenhuma das abordagens teve muita profundidade, pois o objetivo do curso foi apresentar um resumo sobre alguns dos principais pensadores e momentos da Filosofia.

Em que circunstâncias sua formação ocorreu e qual projeto foi a você oferecido?

Formada Amélia

A universidade é católica. Nesse sentido, o curso está voltado para seminaristas, com viés teológico. Independente deste viés, vários e importantes pensadores foram abordados, pois o curso foi direcionado para uma formação que desse ao aluno condições de seguir estudos, vindo a ser um pesquisador. Havia uma inclinação natural dos professores para que nós déssemos prosseguimento na pesquisa através de grupos de estudo. Foi nos estimulado a dar sequência na atividade acadêmica com pós-graduação, mestrado, doutorado. Apesar da formação mais direcionada para a pesquisa, o curso também teve preocupação com as práticas em salas de aula, até porque dentre os alunos tinham aqueles que buscaram o curso para serem professores de Filosofia. Essas práticas foram concentradas na Licenciatura.

Formado Bernardo

O projeto de formação oferecido pela universidade fundamentou-se na Filosofia cristã e na pesquisa. O curso proporcionou um rico acervo sobre a Filosofia, sua história, textos filosóficos, principais filósofos

com suas ideias. O projeto delegava ao aluno escolher temas sobre os quais ele desenvolveria sua pesquisa e cujo produto final era apresentado em texto configurado no formato de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). As práticas de ensino também foram abordadas ao longo do curso, porém com uma abordagem teórica. Para as disciplinas dedicadas a questões pedagógicas, os alunos eram divididos em grupos para, em equipe, desenvolverem planos de aula, ensino e planejamento. Havia uma preocupação com essas práticas, porém, baseando-se na teoria, sem vínculo direto com a pesquisa de campo na escola básica. Os grupos apresentavam o resultado de seus planos para os colegas de classe em uma espécie de seminário.

Formado Carlos

Tive formação acadêmica mais ortodoxa, que seguiu a linha cronológica da história, tanto nas disciplinas do Bacharelado de Filosofia quanto nas de Licenciatura. Os professores utilizaram o método estruturalista, fazendo da leitura e tempo estrutural do texto o eixo central. No primeiro ano tivemos a Filosofia Antiga, com os pré-socráticos, os socráticos, Platão e assim seguindo a linha cronológica da história da Filosofia. O mesmo aconteceu com a Filosofia da Ciência. Começou com as premissas básicas de pensar que a ciência não é um saber exato, mas que tem uma plasticidade de acordo com cada época. Com o ensino da Filosofia não houve preocupação no primeiro ano. Não tivemos disciplinas relacionadas com a didática e isso já mostra, logo no início do curso, que o foco não era ensinar o aluno a aprender a dar aula. O segundo ano do curso deu espaço para a didática, o currículo e a pesquisa científica, permitindo ao aluno participar do Programa Institucional Voluntário de Iniciação Científica (PIVIC). Participei do programa com dois projetos científicos, que muito me ajudaram a amadurecer meus estudos. Nessa fase, o curso tratou do currículo, como ele está presente nas diretrizes nacionais. Foi uma abordagem de forma muito geral, pois o curso também tratou de disciplinas sobre a Filosofia, dando sequência à formação cronológica com o estudo da Patrística e da Teoria do Conhecimento. O terceiro ano partiu para a Filosofia Moderna e um panorama da Filosofia Política. Nesse ano teve também disciplina de Didática da Filosofia, que foi muito deficiente. Ela foi ministrada por um professor com visão central no Ensino Superior. Tanto assim que sua proposta trouxe bons textos para se pensar a educação na perspectiva da Filosofia da Didática e não da Didática da Filosofia. No quarto e último ano, o curso deu continuidade à Filosofia Moderna, finalizando com a Filosofia Contemporânea. Foram introduzidas as disciplinas de Epistemologia, Filosofia, Didática, Literatura e Artes. Nesta última, foram tratados autores como Shakespeare, buscando conversar de alguma forma com a Filosofia. Analisando o curso como um todo, chuto que ele formou um aluno mais pesquisador e historiador da Filosofia do que professor. Para a Licenciatura esta formação é muito deficiente e creio que esta é uma prática natural na universidade. Os professores eram todos bacharéis pesquisadores, sem formação em Licenciatura. A relação que tivemos com a Educação Básica foi o estágio obrigatório.

Formado Diego

Diria que o curso nos ofereceu um projeto mesclado de diferentes tipos de conhecimento, recursos e métodos voltados para a educação e para a pesquisa científica. Em nossa formação como pesquisadores nos foi oferecido não só filósofos europeus, mas autores brasileiros. Silvio Gallo e Marilena Chauí foram alguns dos filósofos nacionais estudados com representantes europeus, como Michel Foucault e os pensadores da Escola de Frankfurt, como Walter Benjamin e Theodor Adorno. Esses estudos foram concentrados no processo histórico da Filosofia, no que estava por trás de cada momento e o pensamento filosófico nele predominante. O curso também concedeu momentos para a educação, de como o processo histórico e o pensamento dos filósofos pudessem ser nela encaixados e beneficiar o processo de ensino e aprendizagem. Não houve uma preocupação específica com a prática em salas de aula, com o convívio com o aluno, mas com a educação como um todo. Na minha percepção, o curso voltou-se para a formação filosófica das classes médias altas e superiores. A escola pública básica e de periferia não foi uma realidade nele presente. A única relação com ela foi um estágio nela realizado pelos alunos, mas cujo formato não demandava compromimentos. O não comprometimento da formação a mim oferecida em Filosofia, para com as práticas em salas de aula, levou-me a ter de repensar sobre todo o meu processo de formação, para aplicá-lo no dia a dia da escola. Tive muita dificuldade de traduzir para o aluno todo o meu conhecimento sobre a história da Filosofia e seus filósofos. Levava para as aulas um conhecimento que não fazia sentido para esse aluno. Sabia que minha obrigação era fazer com que a história da Filosofia, o pensamento filosófico e filósofos da época fossem introduzidos em salas de aula, de modo que fossem compreendidos segundo a realidade da classe. Não sabia como. Com a experiência diária, ao longo de 12 anos lecionando na Rede Pública de Ensino do Estado de São Paulo, fui aprendendo a tirar o academicismo da minha formação e trazer a Filosofia para o cotidiano do aluno. Como professor, vejo que a Filosofia deve fazer parte do nosso cotidiano e não pairar apenas na teoria. Claro que a teoria é válida. Porém, sem a prática e o envolvimento no cotidiano, é apenas teoria.

Formada Elizabete

Por ser um curso de Licenciatura, ele, em si, foi conduzido a levar o aluno a ser professor e não um pesquisador. Apesar do currículo abordar a Filosofia em seu processo histórico – da antiguidade à modernidade –, o ensino foi direcionado para a formação do professor, para sua atuação em sala de aula. Essa foi uma realidade não só da Licenciatura em Filosofia, mas também do Bacharelado e da Licenciatura que fiz no curso de Letras. Psicologia da Educação, Didática e Metodologia do Ensino são disciplinas que tiveram grande peso e função na formação do licenciado para ser professor. Nessas disciplinas houve a preocupação com o ensino e a aprendizagem, com o dia a dia em sala de aula, como, por exemplo, em entender o porquê de o aluno não estar aprendendo, ter dificuldade de concentração. Essas são preocupações que não fazem parte do cotidiano do pesquisador. Claro que são questões que devem preocupá-lo, mas que dificilmente são tratadas quando o objetivo do ensino não é o de ser professor.

Formada Fabiana

Salas de aula foi o projeto que a faculdade ofereceu para o curso de Licenciatura. Metodologia, Didática e Pedagogia foram disciplinas que tiveram bastante peso, com o objetivo de preparar o aluno para a sala de aula. Apesar do foco nas práticas em sala de aula, o curso foi teórico, tanto nas disciplinas pedagógicas, quanto na Filosofia. O único momento que aproximou o aluno da escola foi durante o estágio. Eu o fiz em 1 mês. Muitos colegas não fizeram. Arrumaram o jeitinho brasileiro de alguém assinar os documentos. Terminamos o curso totalmente despreparados para a realidade da escola, da sala de aula, das práticas com o ser humano e também com a pesquisa. O aluno é um ser humano e com ele não tivemos contato. Com a pesquisa, envolvemos apenas com o TCC, porque o curso foi preparado para o mercado de trabalho. Por conta da formação, muitos professores têm dificuldade de montar planejamento, planos de aula, trabalhar competências e habilidades.

Formado Guilherme

O curso de Filosofia realizado pela Resolução 2 teve o objetivo de apresentar uma formação imediata para que aqueles que já atuavam na área de Ciências Humanas viessem a ter uma segunda Licenciatura Plena. O projeto central do curso concentrou-se no pensamento filosófico antigo. A ideia foi formar professores de Filosofia com domínio básico da Filosofia clássica na Grécia Antiga e com conhecimento sobre alguns dos principais filósofos de outros períodos. O curso não teve preocupação com práticas, sejam pedagógicas ou educativas, pois foi planejado para professores que já atuavam na educação. O Pós-Graduação, *latu sensu*, em Filosofia e História da Ciência e da Tecnologia ofereceu uma formação voltada para pensar a Filosofia sobre os aspectos associados à ciência, às influências da tecnologia de comunicação e às mudanças de paradigmas sobre a nova dinâmica social. O curso deu ênfase à pesquisa, levando os participantes a apresentarem como projeto final um trabalho científico. Minha pesquisa teve como objeto as *Abordagens tecnológicas na educação escolar pública*. Houve também preocupação para com as práticas pedagógicas e educativas. Foi uma abordagem que, apesar de teórica, conseguiu apresentar aspectos interessantes de como levar para a sala de aula questões mais técnicas. Os estudantes tiveram incentivo e prioridade para preencherem as vagas dos cursos de Mestrado da universidade.

Formada Helena

Não posso dizer que a mim foi oferecido um projeto de formação em Filosofia. Na disciplina do curso de Pedagogia tive um ensino voltado para a teoria e para a história da Filosofia. A Grécia Antiga e os filósofos Sócrates, Platão e Aristóteles foram o que a mim foi oferecido. Para superar essa deficiência na minha formação, procuro ler sobre os filósofos contemporâneos e fazer uma relação entre eles e os três pensadores da Filosofia Antiga. Esse recurso me ajuda como professora e também aos alunos, que aprendem a fazer uma relação entre o contemporâneo e o antigo. Mas sou sincera, eu ainda reforço mais a Filosofia Antiga, pois não consegui dominar conhecimento sobre outros períodos e filósofos.

Formada Isadora

Como o objetivo de estudo do meu curso foi a História, pouco aprendi em Filosofia. A formação abrangeu a história da Filosofia no período mitológico e na Grécia Antiga e pouco foi estudado nos demais períodos. Não tivemos aulas de práticas de ensino em Filosofia. Comecei a aprender a lecionar Filosofia lecionando. Me lembro que quando comecei a lecionar no Estado em 2011, os alunos recebiam apostilas. Na de Filosofia tinha conteúdo sobre a Grécia Antiga e eu me apoiei nele para dar minhas aulas.

Formada Jussara

Conhecimento geral foi o que a faculdade ofereceu na formação em Filosofia. Foi um curso teórico, voltado para destacar os principais momentos da Filosofia, sua história e pensadores. Não foi um curso voltado para a formação de professores de Filosofia, mas para proporcionar conhecimentos filosóficos a futuros

pedagogos. Não tivemos práticas de ensino voltadas para a classe de aula, como, por exemplo, planos de aula. Isso foi feito nas disciplinas pedagógicas. Acredito que este não foi um problema específico das aulas de Filosofia que tive, mas das faculdades em geral. Normalmente o aluno, mesmo nos cursos de Licenciatura, não é preparado para a sala de aula. São muitas as teorias e pouca prática. Tanto assim que ainda é famosa a frase: entre a teoria e a prática nada tem a ver. O professor entra em sala de aula e pergunta: vou fazer o que?

PRÁTICAS EDUCATIVAS

Em sua concepção, o que são práticas educativas e para que servem?

Formada Amélia

Práticas educativas é o dia a dia na escola com os alunos. Elas não se referem a colocar a Filosofia de forma prática, porque a Filosofia está inserida nelas e em nossa vida com a praticidade natural. A Filosofia é prática no momento em que eu estou tendo esta conversa com você para a sua pesquisa; ela é prática desde o momento em que eu acordo. A praticidade da Filosofia está presente nas práticas educativas quando o professor, no seu cotidiano escolar, desperta nos alunos parte do conhecimento que fica escondido dentro deles. Esta é a função das práticas educativas, fazer com que as atividades que a gente propõe tenham a intenção de dar condições aos alunos de terem contato com temas do dia a dia e que eles não se dão conta, não param pra pensar. Quando o professor tem esta intenção em suas práticas educativas, ele está desenvolvendo um processo em que os temas passam a ser compreendidos pelos estudantes como conhecimento que não fica só na escola, mas que é levado para fora, para ser usado nas suas relações sociais, no trabalho, no mundo.

Formado Bernardo

Práticas educativas é tudo aquilo que a gente faz no dia a dia da sala de aula; é toda relação que acontece em sala de aula entre aluno e professor, tendo como objetivo construir conhecimento. Considero que o objetivo das práticas educativas está no ensino e aprendizado, permitindo ao professor buscar recursos que levem o aluno a ganhar conhecimento. Por essa razão elas estão relacionadas com tudo o que acontece no dia a dia da sala de aula.

Formado Carlos

Na minha opinião, as práticas educativas têm como primeira função transformar. A educação não transforma o mundo, transforma pessoas e estas transformam o mundo. As práticas educativas devem, de alguma forma, refletir na vida cotidiana dos discentes, seja quando eles forem pensar a respeito de algo, ou lerem uma notícia. Este algo, ou notícia, deve ser por eles acolhido, não como verdade, mas como ato a ser pensado a respeito e com base nas coisas que eles vivem. Com essa perspectiva, a prática educativa deve ser sempre transformadora. Já a prática pedagógica deve estar ligada ao método, à questão teórica. Ela está relacionada à forma e ao entendimento sobre o como o professor vai ensinar. Eu misturo muito em minhas ações o que é uma prática educativa e o que é uma prática pedagógica.

Formado Diego

Práticas educativas são ferramentas amplas que o professor pode se utilizar com o objetivo de aplicá-las em sala de aula. Elas estão em tudo o que ele puder fazer uso para melhorar o ensino e aprendizagem do aluno. Se o professor consegue, por exemplo, levar para a classe de aula uma prática que ele observa ser bem-sucedida por um colega de trabalho mais experiente, analisar os recursos e arcabouços necessários e aplicá-los em suas aulas, de acordo com o perfil de seu alunado, ele está fazendo uso de uma prática educativa. No entanto, as práticas educativas não se restringem à observação. A metodologia, os recursos didáticos e pedagógicos fazem parte de sua aplicação, já que elas têm como função fazer com que o professor repense sobre o seu comportamento e leve ao aluno um conteúdo que ele consegue compreender e ver nele instrumento útil para a sua vida. Tanto um saber extraído de uma diretriz curricular como a BNCC, quanto um saber coletado do aluno, se tornam práticas educativas quando utilizados como recursos pedagógicos direcionados ao aprendizado do aluno. Enfim, vejo como práticas educativas todo o movimento que proporciona ao aluno um ensino de qualidade, seja esse movimento retirado da formação acadêmica, da vida, da experiência diária do professor, de alguém e do próprio aluno.

Formada Elizabete

Práticas educativas e práticas pedagógicas são consideradas na educação expressões sinônimas e compreendidas como a mesma coisa. Eu, porém, compreendo que há uma diferença entre elas. Para mim,

práticas educativas estão relacionadas com ações do cotidiano que vão favorecer o profissional da educação a desenvolver sua docência e incumbências de forma eficaz. A incumbência do docente é transmitir conhecimento, porém ele precisa não só de conhecimento, mas saber como transmiti-lo e estar atento, revendo conceitos. Essa é uma tarefa da prática educativa. Enquanto a prática pedagógica está relacionada com métodos e com o ensino e a aprendizagem em sala de aula, a prática educativa se relaciona com o como fazer, com a revisão de conceitos e objetivos a alcançar.

Formada Fabiana

As práticas educativas são o ponto de partida, o ponto que norteia por onde devem começar os professores, para prepararem suas aulas. Eu as considero importante etapa para os professores preparem suas aulas, porque são elas que permitirão a eles proporcionarem ao aluno uma visão de mundo. Primeiro, considero importante usar de práticas educativas que partam do espaço em que o aluno está, onde vive, de onde ele veio, a importância das pessoas com quem ele conviveu e convive. A partir dessa abordagem, os professores devem ampliar o horizonte do aluno para outras realidades; a relação deles com o trabalho, com a sociedade, com o seu comportamento. As práticas educativas permitem aos professores pensarem em que tipo de gente eles querem preparar para a sociedade e colocá-las em prática. Essa deve ser a grande preocupação do professor para com as práticas educativas.

Formado Guilherme

Práticas educativas são maneiras usadas pelo professor para causar conexão e interações com os alunos, para promover o seu desenvolvimento de aprendizagem, valores e princípios. As práticas educativas podem usar tanto de uma aula expositiva, um vídeo, uma conversa e tudo aquilo que pode contribuir para formar um cidadão mais crítico e consciente de si, do mundo e do próprio papel dele na sociedade. As práticas educativas devem ir além do ambiente escolar, envolvendo questões diversas sobre a sociedade; desde leis e governos, a movimentos éticos e morais. Elas podem ser trabalhadas usando de diversos recursos, como conversas, livros, revistas, músicas, filmes. As práticas educativas, para mim, diferem das práticas pedagógicas. Enquanto as práticas educativas são amplas, as práticas pedagógicas têm de ter um compromisso mais direto e fechado com o ensino e a aprendizagem. Penso que as práticas educativas devem recorrer ao ambiente fora do escolar, mas com o foco de promover o ensino e o aprendizado na escola.

Formada Helena

Vejo as práticas educativas como ações organizadas pelo professor com o objetivo de colocar o aluno frente a questões relacionadas com a sociedade e, em especial, com a sua realidade. Este é o recurso que se tem para que o ensino e a aprendizagem não fiquem limitados a conteúdo, mas à conexão entre a escola e o que está fora dela. Na prática educativa o professor tem como apresentar aos alunos um aspecto mais amplo do que acontece no mundo. Isto já não acontece com a prática pedagógica, que está mais voltada para a classe de aula, para o ensino e aprendizagem. A prática educativa, às vezes, tira o professor dos eixos. Ele planeja uma aula e, de repente, ela não acontece. Ele acaba recorrendo a fatos de hoje ou da história para torná-la interessante e mais próxima do aluno.

Formada Isadora

Entendo práticas educativas como os recursos usados pelo professor para desenvolver o ensino e a aprendizagem. A Pesquisa, que envolve os estudos, a observação e o diálogo, é uma prática que acredito ser importante para educar o aluno, fazendo-o entender o que está sendo ensinado. Eu entendo que elas são próximas das práticas pedagógicas. Enquanto as práticas pedagógicas envolvem as ações em classe de aula para ensinar o aluno, as práticas educativas envolvem todo o processo que o professor dispõe e leva para as aulas, para que o conteúdo possa ser ensinado.

Formada Jussara

Práticas educativas, no meu ponto de vista, é a maneira como você passa para o aluno vivências para que ele tenha sua visão de mundo. Elas não são desenvolvidas só na lousa, mas na convivência entre alunos e professores, nos trabalhos em grupos e individuais, nas conversas e debates. Elas ajudam a cada um conhecer suas limitações e a dos outros, a entender o que precisa ser aprimorado e melhorado para melhor enxergar o seu contexto.

Quais práticas educativas você se utiliza para melhorar o desempenho do aluno e com que objetivo elas são realizadas?

Formada Amélia

Gosto muito de usar a *escuta dirigida* e o *mapa mental* como práticas educativas. São dois recursos didáticos que considero muito proveitosos. A *escuta dirigida* é o nome que dou à aula que planejo com o máximo de 20 minutos. Esse tempo é importante, pois é o máximo que os alunos conseguem absorver das aulas com esse formato que nós temos hoje; é o limite deles. Todos os testes que fiz mostraram que de 15 a 20 minutos, quando só eu falo, eles conseguem absorver; depois disso, dispersam. Ao final da aula, eu peço para eles colocarem no papel o que ficou da aula, quais pontos importantes chamaram a atenção deles. Recolho seus cadernos, leio e faço as correções. O interessante desse recurso é que, muitas vezes, os alunos destacam pontos menos importantes do tema abordado, mas que para eles são importantes; como também relacionam esse tema com fatos do seu dia a dia. Uso essas informações para preparar as próximas aulas e, assim, consigo fazer com que o que acontece em salas de aula tenha sentido para eles. A *escuta dirigida* também faz com os alunos estabeleçam comunicação direta com o professor, deixando de se apoiarem no celular, no WhatsApp e no Google. O *mapa mental* é um recurso indicado pela apostila Currículo em Ação, elaborada pelo Estado de São Paulo, com base no atual Currículo Paulista. Nesse recurso, coloco na lousa palavras-chave que vão surgindo do tema debatido em classe. Muitos desses temas surgem nas aulas planejadas na *escuta dirigida*. Na medida em que as palavras-chave vão surgindo, vou fazendo links entre elas, usando canetões coloridos para que suas relações fiquem bem destacadas. Com o *mapa mental*, substituo o texto na lousa, copiado pelo aluno sem reflexão, por um recurso visual mais dinâmico, que o ajuda a fixar melhor o conhecimento. A leitura de textos filosóficos é uma prática que eu gostaria de incluir no cotidiano das aulas. Este, porém, é um grande desafio para os alunos do Ensino Médio. A falta de hábito faz com que eles não se concentrem na leitura, tenham dificuldade de entender o que se lê e pouquíssimos conseguem ir além de um parágrafo. Como alternativa para cultivar neles o gosto pela leitura de textos filosóficos, uso livros didáticos de Filosofia para crianças. Como são livros que têm uma didática mais infantilizada, para os alunos do Ensino Médio torna-se mais fácil despertar neles o gosto pela leitura e pelo filosofar.

Formado Bernardo

Uma prática educativa que para mim funciona é a *sala de aula invertida*. Nela, eu proponho o conteúdo e os alunos partem para a pesquisa. Em um segundo momento, eu faço uma exposição desse conteúdo. Como os alunos já têm um conhecimento prévio sobre ele, propiciado pela pesquisa feita, juntos nós construímos o conhecimento necessário para que o conteúdo seja compreendido. Outra prática educativa que gosto é a leitura de texto. Como a escola pública tem problema com livros e material de escritório, peço aos alunos que tragam papel sulfite, escolho um texto e o imprimo. Fazemos a leitura, a análise e atividades sobre esse texto. Todo o processo é feito em salas de aula, pois os alunos não têm o hábito de ler quando isso é feito como tarefa de casa. O *mapa mental* também é excelente prática educativa. Sobre um determinado tema, organizo com os alunos informações usando a lousa, uma cartolina, um computador. Ao organizar as informações de modo visual, elas são compreendidas e memorizadas com maior facilidade.

Formado Carlos

Eu procuro enveredar minhas práticas educativas na formação do ser humano. Se vou fazer com os alunos, por exemplo, uma eleição com representante de classe, faço um evento de forma que eles se conscientizem da importância sobre o que é uma eleição. Se dou como tarefa uma pesquisa, procuro fazer com que eles entendam o que é uma pesquisa e a importância da pesquisa. O cerne das minhas práticas educativas não é fazer com que os alunos saibam quem foram, por exemplo, os pré-socráticos ou os jusnaturalistas, mas a importância dessas correntes. Com esse entendimento as práticas educativas são o fio condutor para os alunos perceberem que em todos os fatos existe algo por trás e a compreensão desses fatos é algo transformador. Uma roda de conversa, a princípio, eu a considero como prática pedagógica. Os recursos utilizados para o desenvolvimento dessa roda, levando-a a ter a participação ativa dos alunos, é o que chamo de prática educativa. Com essa concepção, essa prática educativa se presta ao exercício do diálogo, da dialética, da síntese e da antítese.

Formado Diego

As práticas educativas devem ter como principal tarefa o ensino e aprendizagem, para que o aluno parta deles para ter uma visão de mundo sobre sua existência individual e social. Isso significa que elas devem abarcar todas as dimensões da vida, porém tendo o ensino e aprendizagem como direção. Com essa compreensão, vejo que as práticas educativas devem ter uma preocupação humanizante, visando à formação ética do aluno. Ensiná-lo a dar um bom dia, uma boa tarde, a dizer um muito obrigado, a observar exemplos bem sucedidos são práticas educativas que devem estar presentes em sua vida e as quais o professor deve levar para a sala de aula.

Formada Elizabete

Uso de recursos que ajudem o aluno não só a compreender o conteúdo ensinado, mas, principalmente, como poder utilizar desse conteúdo para a sua vida. Leitura Compartilhada é um desses recursos. O aluno que aprende a ler, aprende não só a se desenvolver filosoficamente, mas a compreender o mundo. Roda de conversa é também uma prática que utilizo em sala de aula. Ela ajuda os participantes a aprenderem não só a ouvir, mas a escutar o outro, o que é uma virtude. Uso também a contextualização dos temas como recurso para colocar em ação a prática educativa. Com esse objetivo, levo os alunos a ambientes externos, como asilos e centros de referência a mulheres. Esse modo de contextualizar dá a eles significado e sentido ao que estão aprendendo. Acredito que essas são algumas das práticas educativas que deveriam ser usadas em todas as disciplinas.

Formada Fabiana

Discussões e debates são as práticas que mais uso. Elas me permitem ouvir os alunos, entender o seu ponto de vista, sua realidade e recorrer à Filosofia para fundamentar o tema tratado. A fundamentação em um filósofo ou período da Filosofia que trata de assuntos relacionados com os debates e discussões ajuda os alunos a estabelecerem relações e isto é muito importante. Por exemplo, se vou abordar questões sobre classes sociais, posso recorrer a Platão e mostrar a crítica que ele fazia à sociedade da época sobre o assunto. Em seguida, posso pedir aos alunos que estabeleçam uma crítica sobre a sociedade de hoje, partindo, de preferência, do espaço em que eles estão.

Formado Guilherme

Minhas práticas educativas estão relacionadas com o tema e conteúdo trabalhados. A cada tema e conteúdo uso recursos específicos. Esses recursos podem ser uma aula expositiva, uma conversa, um filme, matéria de jornal, um livro, análise de um texto, de um produto, um acontecimento social. Este ano estou desenvolvendo com eles um blog de poesias, com o nome *Pensamento Positivo*. O objetivo é estimular os alunos a divulgarem suas ideias, porque elas também podem ser influências positivas para a sociedade. Minhas práticas educativas não estão relacionadas só com o ensino e aprendizagem, mas com a responsabilidade social e coletiva. Sempre procuro trazer para o aluno a visão de que o que se aprende na escola deve estar associado à vida, à responsabilidade social e coletiva. Procuro com isso estimular no aluno sua autonomia e criatividade.

Formada Helena

Minhas práticas, tanto educativas quanto as pedagógicas, são aplicadas visando ao ensino e à aprendizagem. A diferença está em que nas práticas educativas eu uso de diferentes recursos para que o aluno veja relação entre o que está sendo ensinado e sua prática. Nas pedagógicas, o objetivo é fazer com que ele entenda o conteúdo ensinado. Uso como prática educativa debates, leituras e análise de texto, vídeos, filmes e mapa mental. Gosto de usar o mapa mental para abordar um tema e relacioná-lo com um filósofo e questões por ele tratadas.

Formada Isadora

A pesquisa, a observação, o diálogo e conversa com os alunos são práticas educativas que uso com frequência. Eu as considero importantes porque me permitem entender o aluno, seu modo de vida, seus problemas, o seu desenvolvimento em relação ao ensino e à aprendizagem. Elas também me ajudam a levar para a classe de aula fatos que acontecem na sociedade, fazendo o aluno entender que o que se estuda na escola tem relação com sua vida, com a sociedade e com o mundo.

Formada Jussara

As práticas educativas têm de ser úteis para a vida do aluno; por isso, devem ter o objetivo de levá-lo a pensar, a refletir e a relacionar o que se faz com o mundo real. Para que isso aconteça, trago para a sala de aula exemplos do dia a dia, fazendo com que cada aluno pense sobre eles e apresente soluções. Tenho a preocupação de fazer com que teoria e prática caminhem juntas, pois só assim as práticas educativas poderão cumprir o papel de melhorar o desempenho do aluno. É importante que elas envolvam atividades que englobem todos os alunos e os coloquem em contato com o mundo. Elas podem ser desenvolvidas por meio de uma dinâmica, uma brincadeira, um jogo, um texto, perguntas sobre o dia a dia, filmes, vídeos, músicas, poesias.

Com a BNCC, a Seduc-SP adequou o Currículo Paulista às novas demandas da Reforma do Ensino Médio. Nesse processo de adequação, houve mudança curricular para a disciplina de Filosofia. Ela deixou de ser obrigatória para atuar como componente transversal, articulado com o Itinerário Formativo da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e com os itinerários integrados desta área com as demais.

Mediante esse contexto, quais são as mudanças ocasionadas no seu trabalho e nas práticas educativas?

Formada Amélia

A atuação da Filosofia como componente transversal é péssimo e mais uma forma de desvalorizá-la. Como não é mais uma disciplina, para o aluno ela se apresenta como algo que não tem importância, que não reprova e que ele vai empurrando com a barriga. Para o profissional filósofo é uma forma de desvalorizá-lo e transformá-lo em preenchedor de lacuna, em uma grade curricular que foi preenchida com o que é considerado importante e tem na Filosofia um mero objeto de decoração. Isso mexe não só com as práticas do professor, como com a educação. O profissional de Filosofia, que não é consciente de seu papel na sociedade como professor, terá sua autoestima rebaixada. A tendência é ele produzir pouco, ensinar de qualquer jeito, ou, até mesmo, não produzir. Eu penso o contrário. Penso que agora é o momento do professor produzir mais, se abastecer de práticas e recursos que venham mostrar a importância da Filosofia e a necessidade dela permanecer como disciplina obrigatória na grade curricular. Os projetos são excelentes formas do professor colocar em prática a importância da Filosofia e sua característica como disciplina que estabelece um diálogo com todas as outras.

Formado Bernardo

Não consegui adotar essas mudanças em minhas práticas e isso merece uma reflexão da minha parte. Acredito que eu tenha trabalhado a Filosofia de forma transversal em projetos realizados com outras áreas. De modo geral tenho trabalhado a Filosofia da forma tradicional, usando a leitura e análise de texto. Uso o *Currículo em Ação*, apostila fornecida pelo Estado com indicações de textos e questões propostas para o aluno responder. Para mim, isso é igual, já que leitura de texto é uma prática no ensino de Filosofia. Única diferença para o meu trabalho é o uso do celular e o QR Code. Antes o texto estava no livro, agora está na internet e chega-se a ele usando o QR Code. Considero bem pertinente essa prática de levar o aluno ao texto por meio da pesquisa por links e QR Code. A apostila do Estado também não apresenta muitos temas que considero serem necessários trabalhar. Isso faz com que eu tenha de ser pesquisador para definir quais temas são estes e fazê-los chegar aos alunos.

Formado Carlos

Os Itinerários Formativos, que vieram substituir disciplinas como a Filosofia e Sociologia, demandam que o professor seja, já de início, pesquisador. Como professor de Filosofia, aprendi a pesquisar sobre a Filosofia, mas o Itinerário Formativo leva a pesquisar sobre o entendimento da história, que é um assunto da metodologia historiográfica. Se o professor não tiver proximidade com a pesquisa, ele não vai conseguir assumir essa tarefa de pensar a questão da memória. O Itinerário Formativo superespecializa o aluno, talvez de forma desnecessária, o que pode levar a um resultado mais inócuo, ou ao aprofundamento das desigualdades sociais. No entanto, também vejo que muitos dos docentes que não têm a prática da pesquisa, a prática de transversalizar o conhecimento, acabam por não cumprir a própria tarefa da BNCC. Esta é uma tarefa muito complicada, tendo em vista que o nosso ensino é totalmente cartesiano e vem se mantendo assim há muitos séculos, levando cada professor ainda a lecionar dentro do seu quadrado. Os Itinerários e a Filosofia como componente transversal é algo muito novo. A princípio é muito difícil a sua implementação, demandando, inclusive, uma reestruturação do próprio Ensino Superior.

Formado Diego

A BNCC surgiu como direcionamento para a formação de um novo currículo em âmbito nacional e o Estado de São Paulo recorreu a ela para constituir o novo Currículo Paulista, incorporando nele suas concepções. Isso sem dúvida impactou no trabalho e nas práticas educativas dos professores, principalmente nos de Filosofia e Sociologia. Com a retirada desses dois componentes curriculares, os professores tiveram suas práticas prejudicadas, por não mais terem disciplinas a ensinar, mas a usar de conhecimentos filosóficos para aplicá-los nos Itinerários Formativos, que as substituíram. Esse foi um retrocesso muito sério para a educação. Não estou condenando a BNCC e o Currículo Paulista como inúteis, mas condenando a retirada de disciplinas importantes para o aluno, em nome de uma educação que prioriza o mercado de trabalho.

Formada Elizabete

A retirada da Filosofia como disciplina obrigatória nas 2as. e 3as. séries do Ensino Médio reduziu bastante o conteúdo. O que seria ensinado em três anos, agora foi reduzido para um. Nas 2as. e 3as. séries a disciplina foi substituída por Itinerários Formativos, que são trabalhados a cada seis meses com um determinado tema. É muito tempo para o professor trabalhar um só tema e cansativo para os alunos. A proposta deveria contemplar diferentes temas que conversassem entre si. Para as 1as. séries houve também um prejuízo. Os alunos terão um tempo menor para se apropriarem do conhecimento filosófico, ensinado por meio de temas; muitos dos quais, apesar de importantes, deixaram de estar presentes. Como a educação é algo cujo

resultado não é de imediato, não sabemos se o conteúdo proposto é o apropriado e suficiente para o aprendizado. Só o futuro dirá sobre o resultado desse novo modelo proposto, se será benéfico ou não para o aluno. Quanto ao professor, ele é um instrumento do Estado e a partir do momento em que a instituição mudou sua proposta, ele deve adotá-la. Se a proposta é falar de ética, o professor deve abordar a ética. Se é sobre o racismo, ele deve falar sobre racismo. A diferença está em suas práticas, que deverão fazer com que o aluno compreenda que o que está aprendendo deve ser aplicado em sua vida, pois a educação não se aprende só na escola, mas dentro e fora dela.

Formada Fabiana

Mais uma vez o professor é prejudicado em relação à presença da Filosofia no Ensino Médio. Como ela passa a ser trabalhada de forma transversal, ela passa a ser agregada com temas que não pertencem a ela. Isso prejudica a forma de como o professor trabalha. Com sua presença como disciplina, o professor ensinava Filosofia a partir de temas pertencentes a ela, recorria aos períodos históricos e aos filósofos. Nesse contexto, o professor trabalhava Filosofia; hoje não. Nos Itinerários Formativos, ela é agregada a outros assuntos que não pertencem a ela, mas são comuns a outras áreas. Ela vem agregada com jornalismo, com geografia, com o trabalho e com outros elementos que a descaracterizam.

Formado Guilherme

A mudança mais direta nesse arranjo curricular foi a dificuldade do professor compor sua jornada de trabalho. Ao retirar disciplinas e substituí-las por Itinerários Formativos, os professores perderam aulas. Tivemos de completar a carga horária lecionando em diferentes períodos e escolas. Quanto a trabalhar temas de Filosofia de modo transversal é possível sim. A produção textual dos Itinerários Formativos pode ser apresentada pelo professor de modo filosófico. O problema é que nesse novo processo o professor perdeu sua autonomia e a Filosofia perdeu sua importância como disciplina, apta a trabalhar o contexto social, com base em sua história, nos textos e pensamento dos filósofos.

Formada Helena

A substituição da Filosofia por Itinerários Formativos nas 2as. e 3as. séries do Ensino Médio do Estado de São Paulo tira a condição do aluno ter uma disciplina que amplia o seu poder de reflexão e a possibilidade de um entendimento filosófico, com base na história e nos pensamentos dos filósofos. A justificativa é de que o aluno precisa ser preparado para o mercado de trabalho e o receio, é de que ela venha a ser tirada também das 1as. séries. Para o professor de Filosofia, o primeiro problema foi dificultar sua carga horária. Como a oferta de aulas diminuiu, para não lecionar em mais de uma escola, sou obrigada a pegar menos aulas. Outro problema foi eu ter de lecionar para Itinerários Formativos. Não digo que minhas práticas educativas mudaram com eles. Como tudo neles é novo, elas estão sendo reformuladas para esse novo tipo de ensino.

Formada Isadora

A primeira mudança foi na piora da educação. O aluno tem o direito de ter aulas de Filosofia para ajudá-lo a desenvolver o pensamento crítico e a autonomia. Trabalhar a Filosofia como componente transversal e não como disciplina bagunça a cabeça dele e a do professor. Concordo que trabalhar temas transversais envolvendo todas as disciplinas é importante, mas isto não significa que a Filosofia deve deixar de existir. Com sua retirada dos 2os. e 3os. anos do Ensino Médio e a entrada de Itinerários Formativos, todos nós estamos perdidos. Entramos em salas de aula para abordar temas dos Itinerários Formativos, com os quais não estamos preparados. Muitos deles, sem utilidade para o aluno.

Formada Jussara

A grande mudança para mim – com a retirada progressiva da Filosofia no Ensino Médio das escolas públicas de São Paulo – foi fazer com que os alunos, na série em que ela ainda está presente, pensem, reflitam, questionem sobre a vida e a sociedade, o máximo que puderem. Uso o máximo possível de recursos para que eles ampliem seus conhecimentos, pois cada vez mais o currículo está dirigindo o ensino para o mercado de trabalho. Pensar, para mim, é uma atividade que envolve o coletivo. As atividades de Filosofia são desenvolvidas em grupo, com dinâmicas sobre temas definidos, leitura de textos, filmes e até mesmo via WhatsApp. Os alunos faltam muito. Com o WhatsApp consigo manter contato com eles e levá-los a produzir, que seja uma discussão.

Como ensinar e desenvolver práticas educativas na perspectiva da transversalidade?

Formada Amélia

Os projetos são formas não só de mostrar o potencial da Filosofia em atuar de modo interdisciplinar, como também transversal. Rodas de conversa e oficinas ajudam a validar projetos e as práticas educativas do professor. São recursos que fazem com que projetos com temas provocativos para a comunidade, a exemplo de cidadania e questões políticas, coloquem a Filosofia em evidência, mesmo em momentos como o de agora, em que ela deixou de ser considerada importante, para se tornar componente figurativo. Com projetos, o professor pode partir de temas pontuais para o aluno e explicá-los com base em um determinado filósofo, um determinado momento da história, antiga, moderna ou contemporânea. No entanto, tudo deve ser feito com material diferenciado. Muito desenho, cartazes, frases de efeito.

Formado Bernardo

Considero, sim, que é possível ensinar Filosofia de modo transversal. Mas considero que o primeiro passo deve ser o da abordagem histórica. O professor precisa entender que o aluno precisa conhecer o processo histórico da Filosofia e saber para que ela serve, por que ela deve ser estudada. Depois de trabalhar a história da Filosofia, o professor pode ensiná-la por temas integrados com outras disciplinas. Dessa forma, a disciplina é trabalhada na perspectiva transversal e os alunos entenderão sua relação com as demais áreas do conhecimento, justamente por terem uma base sobre sua história.

Formado Carlos

Sou sincero; para mim, desenvolver práticas educativas de forma transversal é algo novo. Particularmente, tenho muita dificuldade com a transversalidade. Penso que ela me permite, em determinadas aulas, pegar um determinado tema e dele extrair dados estatísticos, usar textos recorrendo aos gêneros da língua portuguesa, posso trazer questões filosóficas, sociológicas e históricas. Para mim, esse entendimento de transversalidade não é o que está proposto na BNCC. Nela, o transversal tem o sentido de super especialização, fazer com que o aluno se aprofunde em um determinado tema e não que ele entenda esse tema sob a ótica de diversas disciplinas. O Currículo Paulista segue essa mesma linha.

Formado Diego

A transversalidade na educação é uma proposta interessante e desafiadora para os professores. Ela não justifica a retirada da Filosofia e da Sociologia, porém os estimula a repensarem suas práticas. Observo que os professores se acomodaram, fazendo uso de uma disciplina que não dialoga com as demais, isolada, inclusive, da realidade. Com o novo formato em que não existe a disciplina Filosofia, mas os conhecimentos filosóficos, vejo a todos nós perdidos, sem sabermos como ensinar na perspectiva da transversalidade. O caminho a ser percorrido é difícil, árduo e tem na formação dos professores a via para que os conteúdos filosóficos venham a ser abordados de modo a dialogarem com as demais disciplinas. Essa é uma ação que deve ter o suporte primordial do governo e das instâncias sindicais, estruturando as condições propícias para a formação docente.

Formada Elizabete

A Filosofia é uma disciplina que está presente em nossas vidas. Independente do tema a ser abordado, ela passa por ele. Se o assunto é direitos humanos, ela passa por ele. Se é cidadania, amor, justiça, ela está presente. A Filosofia está presente em tudo, desde que a gente nasce, por ser a transversalidade sua característica. Tudo, porém, depende do olhar do professor, para que, na transversalidade, o filosofar esteja presente. Se um tema é tratado pelo professor de História, a possibilidade é de que ele tenha uma abordagem histórica. Se for apresentado pelo professor de Filosofia, o que se espera é que ele desperte no aluno o olhar filosófico, seja pela dúvida, pela reflexão, pelo questionamento. Nesse processo é que as práticas desse professor colocam em evidência o caráter transversal da Filosofia.

Formada Fabiana

Com as práticas educativas voltadas para a transversalidade, o professor tenta encaixar a Filosofia de alguma forma. E a forma que eu faço isso é pôr o aluno prá falar. Peço a ele para pesquisar sobre o assunto abordado no Itinerário Formativo, apresentar para a classe e, partir de suas apresentações, a gente faz um debate de forma contextualizada. Nas escolas regulares, como as aulas são de pouca duração, os Itinerários acabam se transformando em o professor pedir um trabalho sobre o tema indicado na proposta, o aluno o realiza, entrega ao professor e fica nisso. Na escola de tempo integral, como se tem mais tempo, o aluno desenvolve as atividades na própria escola. O professor tem como acompanhar o processo, de modo que o aluno desenvolve o Itinerário em parceria com ele e não na casa dele, como acontece nas escolas regulares.

Formado Guilherme

Para trabalhar na perspectiva da transversalidade o professor precisa recorrer a temas que estejam mais efervescentes na sociedade. Ele tem de estabelecer uma dinâmica não mais estruturada tecnicamente em livros, apostilas e textos filosóficos direcionados pela história da Filosofia. O professor precisa ser uma pessoa mais diversificada nos temas, abordagens, metodologias e propostas que vai levar para os alunos. Suas práticas precisam ser as mais múltiplas possíveis, pois ele não pode se esquecer de que não o mais ensina a disciplina Filosofia, mas, sim, a levar o aluno a ser filósofo.

Formada Helena

Muito complicado trabalhar a Filosofia, não como disciplina, mas de forma transversal. Complicado também para os alunos, que têm dificuldades de entender que cada Itinerário não está relacionado com nenhuma disciplina, mas com todas elas. Eu uso o tema do Itinerário para planejar as aulas, explicar sua importância e características. Fazemos pesquisas, debates e assistimos a vídeos. Na medida em que o tema vai sendo desenvolvido, eu mostro a relação dele com as disciplinas que nele se fazem presentes. É dessa forma que vou trabalhando a transversalidade na Filosofia e nas demais disciplinas, que com o tema se relacionam.

Formada Isadora

Trabalhar a Filosofia de forma transversal é possível e o professor pode usar de vários recursos para fazer isso. Músicas, filmes e textos diversos são formas que o professor tem disponível para interagir com o aluno, levá-lo a relacionar o tema estudado com várias disciplinas e abrir um leque em sua mente, para outras informações. Mas isso não é suficiente. O aluno precisa da disciplina Filosofia para que ele possa entendê-la, a partir de seus pressupostos e do processo histórico.

Formada Jussara

Trabalho a transversalidade fazendo o aluno pensar a partir de um determinado tema, um determinado recurso, como um texto, um filme e não dando a resposta para ele. Cutuco esse aluno para refletir e, principalmente, relacionar o que está estudando com algo que faça sentido para ele. Trabalhar Filosofia só de modo transversal não é o ideal, pois dificulta ao professor usar recursos presentes na disciplina, como textos filosóficos, filósofos e períodos históricos. Mas como essa é a realidade, estou trabalhando projetos com professores de outras áreas. Partimos de um determinado tema e minha função é fazer os alunos verem ligação desse tema com as demais disciplinas que participam do projeto. De acordo com o tema, uso um determinado momento da Filosofia, um filósofo, charges, quadrinhos, fotos de época para conduzir o seu entendimento e relação com outras disciplinas.

Como você avalia suas práticas educativas?

Formada Amélia

Ao professor avaliar suas práticas educativas é algo que deixa sempre a desejar, principalmente quando diz respeito à avaliação relacionada com o aluno. Em Filosofia, o problema é maior, por ser uma disciplina que envolve reflexão e problematização. Será que usei recursos apropriados? Terão minhas práticas facilitado o entendimento do aluno sobre o conteúdo? Será que o fato do aluno ter feito uma reflexão mais próxima do que eu penso faz ele merecer mais? Ou ele merecerá menos, ao fazer uma reflexão diferenciada? Estas são algumas das perguntas que me faço, quando me predisponho a avaliar minhas práticas educativas.

Formado Bernardo

Penso que minhas práticas educativas precisam ser revistas. De um lado, procuro ter autonomia para não levar para os alunos um conteúdo exatamente como é proposto pelo currículo, quando este não contribui com o pensamento crítico. Adapto textos, abordo temas não indicados pela proposta curricular e ensino à luz da história da Filosofia e de textos filosóficos. Por outro lado, minha principal ferramenta para planejar as aulas, tanto em conteúdo, quanto em recursos, está no currículo oficial e sua proposta de uma educação voltada para o trabalho é preocupante. As mudanças no Novo Ensino Médio e na Filosofia é um projeto que não consegui adotar e merece reflexão sobre minhas práticas educativas.

Formado Carlos

Eu costumo dizer que a cada aula que dou vou me aperfeiçoando. Mesmo que eu tenha ensinado mais de 300 vezes, por exemplo, a Alegoria da Caverna, de Platão, a minha última vez sempre será melhor do que a penúltima. Isso porque, a cada aula, faço uma análise de minhas práticas e esse processo de avaliação permite que eu busque recursos que me permitam fazer com que o conhecimento chegue mais próximo do aluno. Isso me permite dizer que a cada aula sou melhor, porque melhoro mais minha ação docente.

Formado Diego

Procuro em salas de aula dar uma dinâmica que envolva conhecimentos presentes em textos filosóficos, ideias nos legados por filósofos, fatos ocorridos no cotidiano da sociedade e no dia a dia do aluno. Assumo uma postura humanizante. Isto não quer dizer que eu consiga atingir os objetivos propostos, que não há falhas. Têm e muitas. Muitas vezes preparo uma aula que em uma classe dá certo e em outra não. Lidamos com seres humanos e esta é a grande dificuldade para o professor da escola pública, em lecionar para alunos com diferentes históricos familiares. Não temos condições de preparar uma mesma aula para diferentes perfis e em uma escola com problemas diversos. É muito frustrante. Com a nova Reforma do Ensino Médio, sinto que nós professores, não apenas de Filosofia, estamos nos sentindo mais tristes, sem motivação para entrar em salas de aula. Um sentimento de fracasso, diante das políticas públicas, que inviabilizam as condições para um bom ensino e torna o professor instrumento de suas ideias.

Formada Elizabete

Eu me avalio. A gente não pode achar que é auto suficiente, que sabe tudo. Sempre temos a aprender quando nos autoavaliemos. Tenho o costume de avaliar minhas práticas, refletir sobre elas e o modo que as planejei. A autoavaliação é importante para todo professor rever suas práticas e reconduzi-las, eliminando os equívocos. Como as aulas são planejadas para o aluno, nada mais sensato do que chamá-lo para avaliar as práticas realizadas em sala de aulas. Com esse propósito, em todo final de bimestre costumo chamar os alunos mais maduros para darem suas opiniões sobre minhas práticas. Da mesma forma, peço que eles se avaliem e também os avalio. A autoavaliação e a avaliação conjunta melhora a todos como seres humanos.

Formada Fabiana

Considero que minhas práticas funcionam e conseguem levar o aluno a pensar. Isto porque, alguns dos recursos que uso, como debates, leituras e produção de texto, de uma forma ou de outra, sempre o levam a participar. Por outro lado, a ação do professor é importante para que a participação aconteça. Lanço perguntas para a classe, como estratégia para despertar o desejo de todos em participarem. Para aqueles que demonstram desinteresse, eu faço perguntas diretas e, se necessário, com insistência, para que eles sintam obrigação de participarem. Brinco com os alunos, que quando entro em classe a democracia acabou e passou a reinar a monarquia. Como rainha, eu tenho o poder de ordenar que todos participem.

Formado Guilherme

Avalio minhas práticas como boas e positivas. Isso porque eu as estou sempre revendo, analisando e questionando. Me preocupo muito em fazer sempre uma autoavaliação de mim, o que foi feito, como foi feito e os resultados esperados e alcançados. O exercício de rever sua própria prática é um exercício que todo professor deveria fazer, pois ela é um processo em construção que nunca está perfeito. Isso é fato. As práticas do professor nunca estão perfeitas. Há sempre algo que ele pode melhorar quando as revê.

Formada Helena

Eu me esforço para ser uma pessoa e profissional a tua liza da sobre minhas práticas e as mudanças propostas para a educação. Vejo nisso uma qualidade positiva. Procuro ouvir os alunos e colocar em prática suas reivindicações, desde que elas sejam necessárias e possíveis. O lado negativo de minhas práticas está no fato de que, por mais que eu procure me dedicar, não consigo ajudar a todos. Isso é fato. Por mais que você dê de você 100%, não serão todos a serem atingidos. A formação é outro problema. Sinto que não tenho a formação e o preparo ideal que eu deveria ter como professora. Leciono Filosofia, mas não tenho formação em Filosofia. Analisando minhas práticas, considero interessante a possibilidade de eu voltar a estudar, cursando o Bacharelado de Filosofia.

Formada Isadora

Eu sempre faço questionamentos sobre o que eu deveria ter feito, como algo a mais nas aulas. Os questionamentos aumentaram com minha atuação no ensino de Filosofia. Procuro ficar atenta, não só em me avaliar, mas em ouvir os alunos e o que dizem. Acato suas sugestões. Isso deixa minhas aulas mais dinâmicas e agradáveis e minhas práticas educativas mais próximas dos alunos.

Formada Jussara

Considero muito importante o professor avaliar suas práticas e fazer com que os alunos também as avaliem. Provavelmente por isso considero minhas práticas boas. Estou sempre me avaliando, procurando saber onde está dando certo, onde está errado. Isso é importante para a minha formação, pois me leva a querer aprender mais, melhorar o que está dando certo e redirecionar o que não está atingindo o aluno.

ENSINO DE FILOSOFIA

Você considera diretrizes como a BNCC e o Currículo Paulista para fazer o seu planejamento em Filosofia? Como você as usa e como você o faz?

Formada Amélia

O Currículo Paulista é um indicador que o professor da escola pública de São Paulo acaba usando, por ser dele cobrado em seu planejamento e planos de aula. Eu tenho nele e na BNCC um vasto material de pesquisa, porém tomo muito cuidado ao usá-los. São diretrizes que vêm de um governo que tem na educação não um bem público, mas um investimento de ganhos, de benefícios, de projeção. Eu me oriento em conteúdo e em temas propostos, porém não sigo tudo do jeito que está. Se é para falar de política, abordo política, mas não como essas diretrizes apontam. Dependendo do grau de maturidade da turma, alerto que na proposta do governo o conteúdo é abordado de tal forma, mas eles precisam ter um outro olhar, além do que está posto.

Formado Bernardo

Minhas aulas têm o Currículo Paulista e a BNCC como principais ferramentas, para eu elaborar o planejamento e o plano de aulas. Como há anos o governo do Estado de São Paulo não oferece livros didáticos de Filosofia para os alunos, o principal recurso que uso é a apostila *Currículo em Ação*, por ele distribuída. Procuro também adaptar as propostas presentes na apostila à realidade dos alunos. Recorro a temas e textos que são indicados no currículo, apresentando-os com uma linguagem mais próxima do aluno. Para isso, a internet é minha principal fonte de pesquisa. Também não abro mão da minha experiência e concepção de educação, levando para a classe textos e situações do cotidiano não presentes na proposta curricular, mas que considero importantes para a realidade do aluno.

Formado Carlos

Na minha atuação como professor tenho abandonado cada vez mais essas diretrizes curriculares, formuladas para competências e habilidades. Elas não fazem sentido para as minhas práticas docentes. Em meio à complexidade da educação, considero muito complexo adotar práticas que têm como objetivo atingir competências e habilidades específicas de cada aluno. O próprio ato de ensinar vai além do ato de atingir competências e habilidades únicas e específicas. Do Currículo Paulista e da BNCC considero apenas os temas propostos para o ano. Os considero porque são a partir deles que os alunos serão avaliados pelo Estado. Também porque o professor que assim não o fizer está sujeito a sanções das instâncias superiores. A partir desses temas, eu sigo com planos de aula autorais. Procuro ficar atento a práticas bem-sucedidas, aplicadas pelos demais colegas e as incluo em minhas ações, ao mesmo tempo em que vou eliminando aquelas que não atingiram os objetivos propostos. Para mim, mais importante do que competências e habilidades é o professor aplicar em salas de aula práticas e recursos que levem o aluno a aprender, a ter conhecimento, a conquistar o raciocínio, elementos estes que são importantes para a sua vida.

Formado Diego

Usamos a BNCC e o Currículo Paulista, nem que seja para constar no planejamento. Esta é uma condição presente nas normas e que é cobrada de nós, professores, incluindo com visitas de supervisores de ensino e diretores em salas de aula, para avaliarem o conteúdo e o ensino que estamos ministrando. Essa rigidez prejudica as práticas do professor e a dinâmica das aulas. Um problema que o professor vem se deparando está nas tecnologias. Aulas planejadas pela equipe do Centro de Mídias do Estado são postadas na plataforma para que os professores as apliquem em salas de aula e postem atividades. Além de tirar a liberdade da docência, os professores se deparam com escassez de recursos tecnológicos. Parte expressiva de escolas públicas do Estado de São Paulo não têm ainda acesso à internet e, quando têm, não conseguem acessá-la por problemas de lentidão e funcionamento dos equipamentos.

Formada Elizabete

Eu uso, mesmo porque, se não utilizar, os meus alunos serão prejudicados. Penso na escola não agora, mas para amanhã. Os alunos serão avaliados em provas como o Enem pelo currículo proposto pelo Estado e o professor que não o usar estará boicotando não o Estado, mas os alunos. Da BNCC e do Currículo Paulista, uso os temas e habilidades. Conteúdo, recursos e práticas abordados em salas de aula, desde um simples texto, têm neles suas fontes.

Formada Fabiana

O uso do Currículo Paulista e da BNCC trata-se de uma obrigatoriedade, seja na escola particular ou na pública. A BNCC é uma diretriz muito ampla e que dá interpretação mais aberta para atender à sociedade.

O Currículo Paulista está mais dirigido e vem sendo cada vez mais diminuído para atender a uma parte da sociedade, que não são os estudantes. Ele vem se tornando muito técnico, muito rápido, muito prático, principalmente na área de ciências humanas. A ênfase é dada a Português e Matemática, pois o aluno precisa aprender a ler, escrever e fazer contas para atender ao mercado de trabalho como mão de obra que precisa fazer, mas não pensar. O currículo do Ensino Médio deixa o professor preso, principalmente nos Itinerários Formativos. Eles conduzem o professor a um contexto que dificulta a ele usar a disciplina para a qual foi admitido para lecionar. Eu, por exemplo, leciono um Itinerário de Jornalismo. Sou professora de Filosofia e de História. Não entendo de Jornalismo, mas leciono. Dessa forma, a gente é obrigada a lecionar, o que leva o currículo a ser uma enganação e nós temos o sentimento de que não estamos realizando o nosso trabalho. É muito complicado.

Formado Guilherme

Considero a BNCC e o Currículo Paulista, em parte. Eu faço adaptações, levando em consideração a escola em que trabalho e os alunos. Essas diretrizes têm muita coisa que não se aplica na realidade da escola e dos alunos, ou que não é o momento de ser trabalhado. O que considero são as habilidades e competências propostas. Eu as levo em conta para desenvolver todas as atividades, pois é o que será cobrado do aluno. Porém, o conteúdo e temas trabalhados eu sempre faço adaptações necessárias ao perfil dos alunos e de cada classe.

Formada Helena

Da BNCC e do Currículo Paulista, minha preocupação está nos eixos de competências e habilidades e nos temas indicados. Preparo minhas aulas com o objetivo de promovê-los, para que os alunos estejam preparados para as avaliações. Do resto, pouco uso, principalmente o conteúdo, que tem uma metodologia complicada para o aluno entender. O aluno do Ensino Médio, da escola pública, tem muita dificuldade de entender os textos que são indicados pelo Currículo Paulista.

Formada Isadora

A BNCC e o Currículo são os dois documentos que uso para fazer o planejamento das aulas. Os professores das escolas públicas do Estado de São Paulo, todos os anos, têm de apresentar o planejamento anual. Querendo ou não, temos de usar esses dois documentos e, em especial, o Currículo Paulista. No planejamento indicamos o conteúdo a ser trabalhado por bimestre, as habilidades e competências que pretendemos alcançar. Tudo isso que é retirado desses documentos, nem sempre dá para ser aplicado em salas de aula como está. Eu tento diferenciar minhas aulas, adequando o conteúdo ao perfil dos alunos e das classes. A apostila distribuída pelo Estado está toda ela elaborada com links e QR Code, que levam a textos e atividades que, na maioria das vezes, são difíceis de entendimento. O aluno também não tem o protagonismo de buscar os textos e atividades. Aqueles possíveis de trabalhar, eu os uso; os demais, eu os substituo por outros de minha escolha.

Formada Jussara

Antes de considerar a BNCC e o Currículo Paulista, eu faço uma avaliação dos alunos para saber o que eles sabem e não sabem. Essa avaliação me permite entender o nível de desenvolvimento da classe e quais são suas dificuldades em relação à Filosofia. Feito isso, eu busco nesses documentos o que eles orientam a respeito. Se o que está proposto ali não atende às necessidades dos alunos, eu não uso. É comum eu usar na 2ª. série do Ensino Médio conteúdo indicado na BNCC e no Currículo Paulista para a 1ª. série. Uso essa estratégia para recuperar o aluno. Na medida em que ele vai desenvolvendo habilidades, eu começo a introduzir conteúdo indicado nos documentos para série em que ele está. Nesses documentos minha preocupação está no que eles propõem como conteúdo. Parto das indicações para buscar em livros didáticos e na internet material que considero mais apropriado para o perfil dos alunos.

De que maneira você trabalha os conteúdos de Filosofia?

Formada Amélia

Eu trabalho os conteúdos de Filosofia partindo de temas e situações presentes no Currículo Paulista e na BNCC, porém adequando-os à realidade dos alunos da unidade escolar em que trabalho. Para tornar isso possível, uso material que tenho, tanto em livros didáticos, paradidáticos e pesquisa pela internet. Sempre faço um paralelo dos temas abordados com a história da Filosofia. Minha preocupação não está nos fatos históricos teóricos e decorativos, mas no ato de mostrar aos alunos como a Filosofia foi acontecendo no decorrer da história da humanidade. O professor que não tiver essa preocupação estará repetindo o erro das diretrizes em apresentar temas descolados da realidade. Essa é a proposta da transversalidade presente

nesses documentos. Pega-se um tema, aborda um pouco dele e pula para outro. A Filosofia é mais que isso, é mostrar os porquês da complexidade desses porquês.

Formado Bernardo

Independente do conteúdo e da temática tratados, o professor precisa ter a sabedoria de transportá-los para a realidade do aluno. O professor precisa simplificar as aulas, não ficando apenas no teórico. O teórico precisa, de alguma maneira, encontrar a vida cotidiana do aluno, ser direcionado para a realidade em que ele vive. Uma estratégia que uso para que teoria e prática estejam juntas, é dar às aulas tratamento em que elas estejam incorporadas à vida prática. Se abordo um tema relacionado à ética, por exemplo, relaciono-a com o dia a dia do aluno. Se estou falando de conhecimento no campo da epistemologia, da ciência ou de qualquer outro tema, ele deve estar associado à vida como prática. Nossas atitudes e nossos relacionamentos estão atrelados à vida e a Filosofia facilita ao professor transportar a teoria para a prática. Conscientizar o aluno sobre a presença da Filosofia no seu dia a dia é muito importante.

Formado Carlos

Por considerar que nem todo conteúdo proposto pela BNCC e pelo Currículo Paulista é adequado e que essas diretrizes formuladas para competências e habilidades não fazem sentido para as minhas práticas docentes, delas uso apenas os temas propostos para o ano. Na primeira aula que tenho com os alunos, eu faço uma apresentação desses temas. Coloco na lousa perguntas sobre aqueles que serão trabalhados. A partir delas, os alunos tiram suas dúvidas e, por escrito, descrevem suas compreensões sobre elas. Em um segundo momento faço uma plenária para que eles apresentem suas respostas. Nesse processo, uso a Maiêutica Socrática para levantar o que eles já sabem a respeito do assunto. Baseado no tema e nas respostas dos alunos, busco um autor de Filosofia que trata de questões sobre o assunto a ser estudado. Usando desse pensador, aprofundo questões filosóficas relacionadas ao tema e abro espaço para que os alunos tragam suas próprias concepções. Geralmente essas concepções vêm de encontro ao que já está estabelecido nos estratos mais baixos da sociedade. Considero importante essa prática porque o conhecimento do senso comum já foi um dia uma renovação do conhecimento filosófico.

Formado Diego

Procuro trabalhar o conteúdo de Filosofia de modo que ele dialogue com a realidade do aluno. Dessa forma, se trabalho um texto filosófico, ou o pensamento de um filósofo, faço uma relação do período em que esse texto descreve, com o momento atual. Com a retirada da Filosofia como disciplina e a integração dos conhecimentos filosóficos aos Itinerários Formativos, esse diálogo e debate tornou-se mais raro. Cada vez se torna mais difícil ao professor de Filosofia estabelecer momentos de criticidade. Os Itinerários propõem um produto final que deve ser apresentado à escola e esse momento, normalmente, abrange práticas formadoras do aluno na sociedade.

Formada Elizabete

Parto da indicação do Currículo Paulista e da BNCC para trabalhar os temas, com base na teoria que está presente neles. A parte teórica é a base. Ela é importante para que o professor possa apresentar o contexto em que um determinado assunto surgiu e abordá-lo segundo a Filosofia e os filósofos que dele trataram. Em um segundo momento, contextualizo tema e conteúdo no dia a dia, criando circunstância para que os alunos analisem como eles ocorrem na sociedade de hoje. Todo tema e conteúdo, para serem compreendidos, devem ser contextualizados na teoria e na prática do cotidiano.

Formada Fabiana

Trabalho de acordo com as diretrizes que nos são passadas nos cursos de formação, que nos são dados pela Secretaria de Educação e não tenho como fazer de forma diferente. O que está ali colocado é o que será cobrado do professor e do aluno. Nos segundos e terceiros anos do Ensino Médio não tem mais Filosofia; nos primeiros anos ela está presente com 2 aulas cada, por semana. É um tempo muito curto para abordar a Filosofia. Diante disso, procuro trabalhar os conteúdos de forma contextualizada, para que o aluno veja neles algum sentido.

Formado Guilherme

Trabalho a proposta das diretrizes de forma contextualizada e adaptada à realidade da escola e dos alunos. Se em um determinado conteúdo, por exemplo, a orientação é de que se deve trabalhar a construção de cidadãos emancipados, eu busco filósofos e correntes filosóficas que considero adequados para estimular essa proposta. As diretrizes não citam que correntes filosóficas e autores devem ser usados. Eu os trago para a sala de aula, segundo o meu entendimento de quais são os mais apropriados para o perfil de aluno que tenho. Sigo as orientações das diretrizes oficiais nas habilidades e competências. Elas é que serão

cobradas dos alunos em provas, avaliações e vestibulares. No resto, eu adapto com o objetivo de formar um aluno mais crítico a uma sociedade imediatista, cada vez menos voltada para a busca do saber e do conhecimento. Minha preocupação está em reconduzir os alunos a uma nova postura, a uma nova rota social.

Formada Helena

Como o conteúdo do Currículo Paulista e da BNCC não está adequado para o aluno, eu incluo em meu plano de aulas textos e o pensamento de filósofos, retirados de livros didáticos e de sites acadêmicos. São textos e pensadores que busco a partir de temas e questões presentes no Currículo em Ação. Como esse documento distribuído pelo Estado está fundamentado nas competências, habilidades e temas indicados para trabalhar com o aluno, ele orienta minhas práticas. Dessa forma, consigo desenvolver no aluno objetivos que são propostos pelo Estado, porém com um conteúdo mais apropriado para ele. Como recurso, gosto de usar vídeos e filmes de curta metragem, que ajudem a melhor compreender o tema e conteúdo trabalhados.

Formada Isadora

No Ensino Médio, anterior à reforma, era necessária uma revisão sobre o que estava proposto em Filosofia. O ensino era muito conteudista. Eu procurava adequar os textos e as atividades ao perfil dos alunos. Na nova reforma faço o mesmo. O conteudismo continua vigorando na Filosofia – ainda presente nas 1as. séries –, tanto nos textos, quanto nos temas. Nos Itinerários Formativos, nas 2as. e 3as. séries, os temas, tal como indicados, nem sempre são ideais. Eu também os adequo, com o uso de textos filosóficos, debates e mensagens presentes em filmes, vídeos, músicas e poesias.

Formada Jussara

O primeiro passo que dou é diagnosticar o nível de desenvolvimento de cada classe. Em seguida, analiso no Currículo Paulista, principalmente e na BNCC, o que está proposto em conteúdo, temas, textos filosóficos e filósofos. O que for adequado para os alunos, eu levo para a classe de aulas. O que não for, eu busco em livros didáticos e na internet. Minha maior preocupação está em contextualizar todo o conteúdo com a vida dos alunos e a sociedade. Isso é importante, para que eles vejam sentido entre o que estão aprendendo e o seu mundo. Por isso dou prioridade a tudo que pode se relacionar com os dias de hoje, seja em textos, debates, filmes, vídeos. Em relação aos textos, prefiro usar resumos, pois são mais fáceis de serem trabalhados com os alunos do Ensino Médio. Também dou margem para que eles discordem do que está proposto nos textos. Se não concordam, peço que pesquisem e tragam respostas que consideram mais apropriadas. Essa é uma maneira de trabalhar conteúdos em Filosofia, sem que cada aluno seja ouvinte, mas participante.

Diante dos rumos que a Filosofia vem assumindo na escola média pública paulista, o professor tem como apropriar-se de práticas que justifiquem sua presença?

Formada Amélia

Acredito que agora é o momento adequado para os professores produzirem mais, se abastecerem de práticas e recursos que venham mostrar a importância da Filosofia e a necessidade dela permanecer como disciplina obrigatória na grade curricular. Penso que projetos são recursos ideais para os professores trabalharem e neles mostrarem a importância e habilidade da Filosofia para desenvolver atividades interdisciplinares e transversais. O professor parte de temas importantes para o aluno e, em conjunto com as demais disciplinas, os explora. Nesse trajeto, os fatos históricos de ontem e de hoje devem estar ligados em um permanente diálogo. Os projetos permitem o uso de recursos diversos, como oficinas e rodas de conversa e de práticas educativas que podem dinamizar a aula. Em um projeto sobre violência doméstica, por exemplo, o professor tem como recorrer a fatos históricos, com origem na Grécia antiga e situá-los como acontecem hoje no senso comum, nas redes sociais e são tratados pelos filósofos contemporâneos.

Formado Bernardo

Dentro da história da Filosofia existem muitos temas que contribuíram para a sociedade em que eles foram tratados, como também são importantes para os dias de hoje. A Filosofia se depara com novos temas, com os quais contribui para uma melhor compreensão sobre eles, como também trabalha temas que são universais e independem de época para formar cidadãos éticos e morais. Independente dela estar presente no currículo como disciplina obrigatória ou não, sua importância justifica sua presença e o professor tem como usar de práticas que reforcem essa realidade. Por outro lado, a forma em que ela está presente ainda não é uma questão fechada e que pode vir a mudar.

Formado Carlos

Sim, até porque um dos eixos estruturantes da própria BNCC está na investigação científica e na mediação dos processos estruturais. Tudo isso tem a ver com a Filosofia. Na investigação científica não haverá um processo confiável se não houver rigor. E quem traz esse rigor à investigação, se não a própria Filosofia? O rigor científico é o rigor filosófico. O rigor de uma pesquisa é o rigor filosófico. Na prática educativa, tanto da ciência, quanto da linguagem, da matemática, dos processos de tecnologia, há que se pensar na prática da Filosofia. Diante disso, porque não terna matriz curricular a Filosofia, para que o aluno possa se apropriar dos conhecimentos filosóficos proporcionados por ela, para melhor compreender as demais disciplinas? Abandonar a Filosofia é tirar dos alunos o poder humano, que é de pensar, que é um processo da própria formação humana.

Formado Diego

Apesar do momento não ser propício para o ensino de Filosofia, ele é oportuno para que o professor mostre o quanto ela é importante para o aluno e o seu posicionamento na sociedade, como ser ativo, emancipado e colaborativo. Uma das maneiras mais eficientes de que faço uso, em todos os momentos em que estou com o aluno, é despertar nele a dúvida, a curiosidade, levando-o a questionar, a filosofar, em busca de respostas aos problemas. É pelo filosofar que a Filosofia justifica sua importância como disciplina presente no Ensino Médio.

Formada Elizabete

A Filosofia está presente em nossas vidas e sua presença já é um motivo para que o professor se aproprie de práticas que justifiquem sua presença na educação. Ela também faz com que esse professor tenha um olhar diferente sobre a vida, sobre as ações humanas, sobre o pensamento. A partir do momento em que disciplinas da área de humanas deixarem de ser estudadas, a gente deixará de pensar sobre nossas ações, sobre nossas atitudes e o caos que está presente na sociedade aumentará. Já colhemos os frutos de uma sociedade que age sob ações mecânicas. Que seja de forma transversal, o ser humano sempre precisará da Filosofia, pois ele precisa refletir sobre si, suas ações e a vida em sociedade.

Formada Fabiana

A Filosofia sempre terá sua importância, mas para que ela justifique sua presença, as práticas dos professores têm um grande peso. Acredito que um primeiro passo é o professor conquistar o aluno, mostrar a ele a importância da Filosofia e o quanto ela é importante para ele. É complicado ao professor ter de provar que a Filosofia é importante; ao aluno, não. Esse aluno, com o interesse despertado, é quem irá mostrar que tem direito aos conhecimentos filosóficos e estes são possíveis com a Filosofia como disciplina na grade curricular e não como abordagem transversal. O despertar do aluno para a Filosofia é o caminho que o professor deve assumir em suas práticas para o ensino de Filosofia. Se ele sente a necessidade da Filosofia e a reivindica, o sistema não tem como dizer não.

Formado Guilherme

O cenário atual não é o ideal para a Filosofia e o seu ensino fica comprometido. No entanto, isso não significa que seja impossível ao professor ensinar filosofia, mesmo que ela não exista como disciplina. Apesar do desafio maior, o professor tem como usar de práticas educativas que possam levar a Filosofia ao aluno pelo pensamento filosófico. O currículo propõe que esse pensamento seja trabalhado com base em temas e o professor pode usá-los como base em estudo de textos e correntes filosóficas. Dessa forma, ele cumpre um dos papéis da Filosofia de desenvolver o pensamento crítico, a argumentação sólida, o posicionamento diante do mundo, a construção da identidade e a autonomia do pensamento.

Formada Helena

A Filosofia vem deixando de ter sua presença como disciplina nas escolas do Estado de São Paulo. Mas isso não quer dizer que ela deixará de existir. O professor com formação em Filosofia vai ter de recorrer a outros métodos e práticas para que ela esteja presente nos temas transversais, sugeridos pelo currículo. Ele não estará abordando a Filosofia, propriamente em sua essência, mas poderá usar de seus recursos, sua história, seus textos e filósofos para desenvolver um trabalho filosófico dentro de qualquer tema.

Formada Isadora

Sim, o professor sempre tem como usar práticas educativas que mostrem a importância e a presença da Filosofia. A partir do momento em que ele começa a abordar os temas, seja nas aulas da disciplina ou nas aulas dos Itinerários Formativos, com o objetivo de levar o aluno a refletir, ele estará usando a Filosofia. Independente do currículo indicar temas deslocados da Filosofia, o professor pode e deve recorrer a

pensadores e a períodos da história para trazer à tona um debate sobre o pensamento de ontem e de hoje. Esse é um trabalho da Filosofia.

Formada Jussara

Ao estimular os alunos a pensarem de forma crítica e autônoma, o professor estará justificando a presença da Filosofia. Ao abordar qualquer situação, ou tema e exemplificá-lo com um texto filosófico, com um determinado momento histórico, um determinado filósofo, ele estará colocando a Filosofia presente no cotidiano do aluno. Ao partir de temas, como está proposto na BNCC e no Currículo Paulista e da sua análise integrada a períodos históricos, textos filosóficos e filósofos, a Filosofia estará cumprindo o seu papel de fazer o aluno a questionar, a lançar problemas, em busca de respostas.

A Filosofia tem desempenhado aí algum papel? Teria ela um papel a desempenhar nesse contexto formativo?

Formada Amélia

A Filosofia tem um papel a desempenhar e vejo como obrigação do professor, que tem formação em Filosofia, fazer uso desse papel, que é considerar o aluno por inteiro. Para isso, esse professor deve recorrer a recursos e práticas que conscientizem o aluno sobre sua realidade, para que ele venha transformá-la. Se ele não fizer uso desse papel, estará fazendo o jogo das políticas públicas, deixando que qualquer pessoa sem formação pegue aulas e deem qualquer coisa como se fossem conhecimentos filosóficos. Não podemos deixar isso acontecer. O aluno precisa de conhecimentos amplos, que têm na Filosofia fonte de esclarecimento, de análise, de crítica, de reflexão. Ela desperta nele a reflexão sobre a razão de cada um estar no mundo e não se submeter aos interesses do outro.

Formado Bernardo

Vejo que a Filosofia sempre terá um papel a desempenhar no contexto geral da sociedade e não no particular. Na sociedade de hoje, com problemas em todas as áreas e muitos na educação, a Filosofia é importante para a formação do cidadão, preparando-o para a vida. Por não ser uma disciplina pragmática e fechada em si mesma, em geral, ela leva seus profissionais a serem mais humanos, mais abertos ao diálogo, ao debate, à escuta e ao entendimento.

Formado Carlos

A frase de Karl Marx, em que disse que “os filósofos se limitaram a interpretar o mundo de várias maneiras, o que importa é transformá-lo” (*Karl Marx, Teses sobre Feuerbach, Tese 11*), mais do que nunca faz agora mais sentido. Neste momento, é necessária uma crítica a respeito do tratamento que se dá à Filosofia. Como diria o próprio Gilles Deleuze, há conceito na própria Filosofia. Na medida em que se introduz a crítica a respeito da BNCC e do Currículo Paulista, introduz-se a possibilidade para que essas diretrizes revejam suas concepções e introduzam novos conceitos, não só para o ensino de Filosofia, mas para a educação em geral. Agora é o momento de todos os professores, não só os de Filosofia, fazerem seus papéis de filósofos e recorrerem ao potencial criador que tem a educação, em si, para repensar as posturas educacionais, pelas quais passa a educação brasileira. Nesse processo de repensar está presente um dos papéis da Filosofia.

Formado Diego

A Filosofia tem desempenhado o papel de conduzir o aluno a filosofar; mas ela também tem o importante papel de levar a sociedade à utopia. Quantas situações ao longo da humanidade foram consideradas utópicas, pela impossibilidade de serem realizadas em um determinado momento e hoje são realidades concretas, presentes no cotidiano individual e coletivo? Infindáveis. O sonho por uma escola de qualidade, em que o aluno tem direito a disciplinas que lhe darão amplos conhecimentos, incluindo para o trabalho, é um ideal possível com a Filosofia. Ao tirar cada um de nós do senso comum, da comodidade e os substituindo pelo filosofar, a Filosofia estará dando sua grande contribuição.

Formada Elizabete

Delegar um papel a uma disciplina é uma utopia. Não existe uma disciplina que irá resolver os dilemas do ser humano e da educação. Acredito que todas elas, juntas, ajudarão a formar seres humanos melhores. Especificamente, a Filosofia tem um papel muito importante no processo de formação do ser humano, que é o de estimular a sua conscientização. Tanto assim, que, ao longo de sua história, ela é retirada da educação e volta a entrar. Mesmo em suas retiradas, ninguém deixou de se formar, de refletir. A diferença é que, com sua presença, as pessoas refletem mais. Nos últimos 20 anos a educação mudou muita coisa, nos momentos em que ela esteve presente, tornando as pessoas mais conscientes. As recentes manifestações dos alunos da Educação Básica, contrárias ao Novo Ensino Médio, é um exemplo do papel de conscientização da Filosofia sobre as pessoas e a sociedade.

Formada Fabiana

A Filosofia desempenha o papel de despertar nas pessoas – não aquelas que fazem parte dos grupos que comandam, mas das que são comandadas – sua importância como instrumento para fortalecê-las, em busca da mudança para um sistema diferente. A Filosofia é capaz de mostrar a elas que são capazes de atingir seus objetivos quando se estruturam e planejam. Por meio dela, desenvolve-se a reflexão, a crítica, o vocabulário, a observação sobre si mesmo e a sociedade.

Formado Guilherme

Independente do contexto, a Filosofia sempre terá um papel a desempenhar, como, por exemplo, o de definir que tipo de cidadão se quer para uma determinada sociedade. Como disciplina, ou como componente transversal, ela tem como desenvolver esse papel. Na transversalidade, é mais desafiador para o professor. Ele terá de trabalhar de modo transversal com as demais disciplinas, adotando práticas interdisciplinares. Isso faz com que ele tenha de buscar novas estratégias para que a própria Filosofia não perca sua referência. Por sua vez, isso também faz com que suas práticas sejam determinantes para que se alcance qualquer objetivo que venha a ser almejado.

Formada Helena

Lógico que a Filosofia terá um papel a desempenhar em qualquer contexto formativo. Posso até ser considerada sonhadora, mas considero a Filosofia como a essência da história da humanidade. Como essência da história da humanidade, ela sempre estará presente, seja no ato de pensar, refletir, buscar respostas para os problemas. A história não se apaga e respostas são respondidas quando dela se faz uso. Não será um decreto, uma resolução nacional ou estadual que apagará a história da humanidade. O professor de Filosofia tem de persistir e, em todas as suas ações e práticas, levar para a sala de aula a importância do pensamento filosófico.

Formada Isadora

Acredito que a Filosofia sempre terá um papel importante, mesmo agora como está posta na Reforma do Ensino Médio. Ela é retirada como disciplina, buscando preparar um aluno mais voltado para o mercado de trabalho, um aluno conformado, sem noção sobre os seus direitos, um aluno marionete. Mas o mercado de trabalho precisa de pessoas com visão que vá além do trabalho braçal. Aí entra a Filosofia. Ela representa a capacidade do ser humano desenvolver a reflexão. Por meio dela, o professor desperta o aluno para a sua realidade e essa realidade pode ser despertada de diferentes maneiras, desde um tema do dia a dia, a textos filosóficos. A partir do momento em que o pensamento crítico é estimulado, a Filosofia está marcando sua presença. Claro que esse pensamento terá um maior alcance, na medida em que os textos filosóficos, os filósofos e o processo histórico forem base de estudo.

Formada Jussara

Ao levar o aluno a perguntar, a problematizar e a buscar respostas, a Filosofia já está desempenhando importante papel. Mesmo que os questionamentos não partam de textos filosóficos, a Filosofia desempenha o papel de lembrar que está presente em todos os momentos e situações em que a reflexão seja peça-chave. No novo currículo, apesar da Filosofia estar sendo retirada como disciplina, há uma preocupação com os temas transversais, no sentido de fazer o aluno pensar filosoficamente no conjunto das disciplinas. Estando presente como disciplina, ou de forma transversal, é impossível distanciar a Filosofia de qualquer currículo. Para que isso se torne evidente, as práticas do professor são essenciais. Cabe a ele a responsabilidade de desenvolver condições para que o aluno pense, reflita e veja nesse processo a importância da Filosofia.

Quais dificuldades, possibilidades e contradições você encontra para lecionar Filosofia na Rede Pública de Ensino do Estado de São Paulo?

Formada Amélia

A maior dificuldade para o professor de Filosofia, em suas práticas em salas de aulas, é o despreparo dos alunos para a leitura. Eles vêm do Ensino Fundamental sem o hábito da leitura e no Ensino Médio têm muita dificuldade com os textos filosóficos. São poucos os que gostam em querer ler. O professor tem de buscar formas constantes e diferentes para estimulá-los a ler. Isso é muito dolorido para mim. A leitura é essencial em todas as áreas do conhecimento e em Filosofia muito mais. Minha maior motivação é fazê-los adquirir o hábito de ler. Tendo a leitura como centro das dificuldades, ela também me dá a possibilidade de buscar recursos que venham estimular nos alunos o hábito e o prazer pelos livros. O desafio está em fazer com que, ao descobrirem a importância da leitura em seu cotidiano, eles procurem ler textos que levem a conhecimentos necessários para suas vidas e a leitura filosófica é essencial para que se cumpra esse objetivo. Não vejo a Filosofia como está posta nos currículos como contradição, mas como ponto de vista.

As políticas governamentais organizaram diretrizes dentro de uma proposta que leva a Filosofia a ser um enfeite, a não fomentar a crítica do aluno. Se o professor for desempenhar o papel de mediador dessa proposta, ele estará fomentando esse ponto de vista e a crítica em cima do que eles querem. Enquanto formador de educação e não de opinião, a função do professor é contribuir para o aluno pensar. Para isso, ele deve mobilizar ações que o estimulem a ver onde está inserido e compreenda porque reformas como a atual no Ensino Médio não é boa para ele. Só assim esse professor estará fomentando no aluno a consciência pela busca da mudança.

Formado Bernardo

A maior dificuldade que o professor encontra na rede de ensino do Estado de São Paulo é o excesso de burocracia. O governo está preocupado com questões burocráticas, como número de alunos matriculados, evasão, repetência e avaliações externas, que não refletem compromisso com a qualidade do ensino. As possibilidades estão em o professor poder usar de suas práticas para fazer algo novo e diferente para os alunos, estimulá-los a acreditar em si, no próximo e na possibilidade de poderem contribuir para construção de uma sociedade melhor. As contradições estão na proposta da educação, seja de São Paulo ou nacional, que aborda a importância da qualidade do ensino, mas usa de um currículo, leis e normas que direcionam para um caminho contrário. Na nova reforma, a proposta é de um ensino que leva o aluno a não pensar e o professor a ser um executor de tarefas.

Formado Carlos

A burocracia presente na educação do Estado de São Paulo, sem dúvida nenhuma, é a maior dificuldade para qualquer professor. Todo projeto e prática que o professor venha a constituir devem estar oficializados e registrados em papéis para várias instâncias. As possibilidades estão em utilizar do potencial criador da educação para mudar esse contexto burocrático, que leva à vigilância das ações dos professores, com o uso de câmeras ao longo da escola. São possibilidades difíceis, mas não impossíveis. Nas burocracias impostas ao ensino da Rede Pública de São Paulo já estão presentes as contradições. O Estado pretende mostrar números. A realidade, no entanto, é a outra à qual é desenhado. O distanciamento entre metas propostas e realidade é uma contradição. Anualmente, números positivos mostram índices de crianças e adolescentes alfabetizados; no entanto, diante dos fatos reais, conclui-se que são números falsificados.

Formado Diego

A grande dificuldade para o professor de Filosofia, não só no Estado de São Paulo, mas em todo o Brasil, está no fato de que ele tem de lutar contra a maré. Ensinar um componente curricular em um país que o retira da matriz curricular não é nada fácil. Mesmo dentro do pequeno espaço concedido à Filosofia, o professor tem a possibilidade de mostrar a relevância dela como disciplina destinada a despertar a consciência crítica. Tem a possibilidade de acreditar nele como professor de uma disciplina que é anulada pelo sistema, justamente por sua importância. Aqui está a grande contradição: anula-se a disciplina da matriz curricular, banalizando sua importância, porém inclui nas três séries do Ensino Médio os conhecimentos filosóficos como obrigatórios. O professor deve discordar, fazendo disso ponto positivo para mostrar à sociedade que pensar, raciocinar e autonomia são fatores indispensáveis para o ser humano.

Formada Elizabete

As dificuldades do professor começam pela formação dos alunos. Eles chegam na escola com muitos vícios que carregam de casa, porque seus responsáveis não tiveram uma boa formação moral. Para educar o aluno, o professor deveria, primeiro, educar os pais dele. Mas aí ele se depara com uma questão, que é abordada por Mário Sérgio Cortella, de que os pais não vão aceitar, porque o professor estaria entrando em outra esfera que não é dele: ensinar a ser pai e mãe. O segundo momento que envolve não só dificuldades, mas desafios e contradições, está nas disciplinas que levam o aluno a refletir por um outro ângulo. São disciplinas que são penalizadas, com carga horária reduzida, levando o professor a lecionar em várias classes, ou escolas, para completar sua carga horária. A má administração dessas classes é outro problema. Em uma mesma escola o professor leciona em classes superlotadas, com 50 a 60 alunos e outras vazias, com alunos desestimulados. Essas são algumas das questões sociais na educação, que fogem da alçada do professor, mas que dificultam suas atividades e as tornam um desafio não prazeroso.

Formada Fabiana

Lecionar no Estado de São Paulo representa todas as dificuldades possíveis e imagináveis. A gente não tem estrutura e infraestrutura; a gente não tem material, espaço físico apropriado; a gente não tem apoio e tem de lutar contra o sistema todos os dias. O nosso público tem de ser conquistado, no dia a dia, pois ele não tem a escola como ponto de estudo, mas de convivência social. A possibilidade que vejo é a da obrigatoriedade de cumprir um papel, segundo o ponto de vista do Estado; um papel que é cobrado o tempo

todo e cuja oposição leva o professor, de uma forma ou de outra, a ter consequências. O currículo do Estado de São Paulo é uma contradição. O mundo que ele apresenta ao aluno não é o mundo em que ele vive, mas um mundo em que ele deve se preparar para trabalhar como mão de obra e não como oportunidade de mudança.

Formado Guilherme

Uma das maiores dificuldades do professor está em ele não ter um tempo ideal para preparar suas aulas. Isso compromete a qualidade do ensino, da aprendizagem e das metodologias. Há também a questão técnica, dos materiais elaborados pelo Estado, que não são adequados para a realidade que enfrentamos em salas de aula, com questões indisciplinadas, que são problemas sérios que o professor enfrenta na escola pública, pela própria problemática social do aluno e o significado da escola para ele. Questões burocráticas também são dificuldades que o professor enfrenta e que não contribuem com suas práticas e exercício profissional. As possibilidades para o professor, hoje, são complexas, por elas estarem no plano de se pensar em um novo jeito de ser escola, em âmbito nacional. A escola da década de 2020 ainda tem muito da escola dos anos de 1960 a 1980, com muita técnica. Um modelo, para mim, fracassado. As contradições estão na própria postura do Estado. De um lado, prega a formação de uma escola cidadã, mas, na prática, impõe o modelo da técnica, das estatísticas, dos números e não da qualidade do ensino e da aprendizagem. São políticas públicas contraditórias. Pregam a formação de um cidadão crítico e tiram essa possibilidade do aluno. Prega-se algo que não se faz, de fato, na prática.

Formada Helena

Uma das maiores dificuldades para mim como professora de Filosofia é trabalhar o pensamento crítico e filosófico dos alunos. Esta é uma dificuldade que é resultado da própria desvalorização da Filosofia como disciplina. Os alunos têm muitas dificuldades de desenvolver o pensamento lógico. Esta dificuldade também é uma das possibilidades que encontro para exercer o meu papel como professora de Filosofia. Recorro a diversos recursos para estimular e até mesmo a forçar o aluno a pensar. Uso textos filosóficos, vídeos, filmes de curtas-metragens, para que ele conseguir entender o que está por trás dos fatos. Dentre as contradições, não só para o professor de Filosofia, mas especialmente para ele, por lidar com o pensamento crítico, está na comunicação entre aluno e professor. A lógica seria aulas, onde todas as partes se entendessem, em benefício do conhecimento. A realidade na classe de aula é outra, com falta de comunicação e indisciplina, entre outros problemas gerados pela desvalorização do pensar. Por conta disso, o professor, muitas vezes, acaba não se preocupando se o aluno entendeu o que está sendo ensinado. Ele tem de usar dessas dificuldades e contradições para repensar sobre suas próprias práticas, erros e acertos.

Formada Isadora

Cada escola tem sua dinâmica. Têm escolas que têm recursos, têm escolas que não têm e isso é complicado. O Estado impõe um currículo que não está em conformidade com as necessidades do aluno, com um conteúdo repleto de links e QR Code, que levam a textos que não estão compatíveis com o seu desenvolvimento. Um currículo pragmático, que tira a condição do aluno desenvolver o seu espírito crítico e do professor desenvolver sua tarefa de ensinar Filosofia. É muita cobrança no papel, mas uma mentira na prática, pro inglês ver. As possibilidades estão na persistência do professor refletir sobre suas ações e suas práticas, buscando alternativas para dar o melhor de si, segundo as possibilidades com que ele se depara. Uma dessas possibilidades, mesmo sem a presença da Filosofia, está em desenvolver o comprometimento do aluno e o seu potencial como ser pensante. É um ato de persistência, de revisão de ações e práticas, um ato de amor. A contradição que vejo em relação ao professor é cobrar dele ações, práticas e desempenho, sem fornecer condições para que isso aconteça. Em relação ao aluno, o problema está em prepará-lo para o mercado do trabalho, descomprometido com o conhecimento. O mercado de trabalho, por sua vez, dá espaço para aqueles que não são apenas mão de obra repetitiva, mas pensante. Enfim, o Estado oferece uma via de mão única, quando deveria apresentar uma via de mão dupla. Por conta da pressão, o professor, muitas vezes, acaba contribuindo com as contradições e mentiras do governo.

Formada Jussara

A maior dificuldade que encontro como professora está em lecionar para alunos com diferentes perfis e ritmo de aprendizagem. Principalmente agora que o Estado de São Paulo deixou de distribuir o livro didático, essa dificuldade aumentou. O Currículo Paulista apresenta uma proposta que nem sempre está de acordo com o perfil do aluno, levando o professor a recorrer a meios próprios para lecionar. Acaba não tendo uma unidade de temas e conteúdos trabalhados. Isso é péssimo. Em uma mesma escola, professores de uma mesma disciplina chegam a lecionar conteúdos diferentes, para classes de uma mesma série. A possibilidade para a educação, o aluno e o professor seria um currículo único, como propõe a BNCC e o Currículo Paulista. Todos os alunos seriam uniformizados quanto ao conteúdo a ser lhes ensinado, porém,

teriam uma aprendizagem contextualizada, segundo o nível de seu desenvolvimento. Para que isso aconteça, é preciso que os professores tenham formação adequada, por parte do Ensino Superior, quanto do Estado. A principal contradição para o professor é trabalhar em um sistema que cobra resultado no desempenho dos alunos, quando não dá condições para que isso aconteça, incluindo na formação dos professores.

Há alguma pergunta que eu não tenha feito e você considera importante acrescentar? Podemos encerrar?

Formada Amélia

Não sei se tem a ver com sua pesquisa, mas eu considero importante todos que estão envolvidos na educação repensarem formas de mudar o *layout* em salas de aula. O trabalho pedagógico deve ser realizado em um espaço menos opressor. Em algumas escolas o ambiente é de um inferno de Dante, todos os dias. Salas repletas, com alunos sentados em fileiras, de costas uns para os outros. Mudar essa estrutura daria novas possibilidades para os alunos e para as práticas educativas dos professores. É preciso mudar a estrutura arcaica das escolas públicas na cidade de São Paulo.

Formado Bernardo

Salário, carreira e formação são questões fundamentais. O professor faz muito mais do que o Estado paga. Não há um salário digno, um plano de carreira, uma política de formação. Sem um plano salarial, de carreira e de formação, muitos professores abandonam a profissão, muitos que gostariam de estar nela não estão e muitos daqueles que ficam acabam desestimulados. O resultado, quase sempre, reflete-se em professores que adotam em salas de aula práticas que não dialogam com o aluno e a sua realidade.

Formado Carlos

Nada a acrescentar. Considero as perguntas presentes na pesquisa bem contundentes para conduzir a uma boa reflexão.

Formado Diego

Acredito que não tenho nada a acrescentar. Dentro da proposta da pesquisa, as perguntas formuladas abordaram suas diferentes etapas.

Formada Elizabete

Vejo a educação não como uma força mágica, mas tentativa para se fazer uma sociedade melhor, não para agora, mas para o futuro. São tentativas que fazemos e muitas delas dão certo e outras não, porque dependem do contexto e do conjunto. Para que os acertos sejam maiores, é preciso que a sociedade esteja articulada e esta é uma possibilidade com a qual o professor não pode deixar de acreditar.

Formada Fabiana

Acredito que as perguntas que você me fez estão completas para o que você pretende pesquisar, sobre as práticas educativas e formação do professor de Filosofia.

Formado Guilherme

Uma importante questão que se deve levantar é sobre os cursos de Licenciatura nas universidades. Deve-se pensar em um novo modelo de Licenciatura. A universidade não forma professores, não me formou para ser professor, mas um filósofo, mesmo eu estando em um curso de Bacharelado e Licenciatura. É preciso que a formação na universidade seja mais realista, voltada para o papel do professor.

Formada Helena

Momentos como o que estamos passando na educação, com diretrizes retirando a condição do pensamento crítico, deixa o professor desorientado. Retirar a Filosofia como disciplina é dificultar a condição do aluno conhecer a história em seus diversos contextos e deixar o professor de mãos atadas. Muito triste para a Filosofia e para a educação.

Formada Isadora

Acredito que o seu questionário está bem direcionado para a pesquisa que você está fazendo. Creio que você abordou todos os aspectos necessários e eu não tenha mais nada a contribuir.

Formada Jussara

Nada a acrescentar, porque todas as perguntas que você fez respondem a sua pesquisa. Foram ótimas e aprendi com elas.

ANEXO 3

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADO, COM PROFESSORES DO ENSINO SUPERIOR, QUE LECIONAM EM CURSOS DE FORMAÇÃO EM FILOSOFIA

Agradeço por sua participação nesta pesquisa, sem a qual seria impossível de se realizar.

Independente dos meios a serem utilizados para a coleta de informações – anotações manuscritas, uso de gravador, celular e/ou aplicativos para videoconferências –, nossa conversa terá sigilo absoluto das fontes de informação. Os dados serão usados apenas para fins de pesquisa, sem citar seu nome, ou a instituição de ensino na qual você leciona. Os resultados poderão ser disponibilizados no final, havendo interesse de sua parte.

Assim sendo, fique tranquilo(a), para que nossa conversa seja descontraída e construtiva, no sentido de que você seja a parte fundamental deste trabalho, para juntos contribuímos com a melhoria da *Formação e prática educativa do professor de Filosofia no Ensino Médio, em escolas públicas estaduais paulistas*.

A PESQUISA

Está vinculada ao projeto *Formação e prática educativa do professor de Filosofia no Ensino Médio, em escolas públicas estaduais paulistas*, sob orientação da Profa. Dra. Cleide Rita Silvério de Almeida e participação do doutorando José Humberto de Rezende, do Programa de Pós-graduação em Educação, Stricto Sensu, da Universidade Nove de Julho (Uninove).

Dois núcleos constituem a problematização do objeto: o dos *Formados*, integrado por professores que ministram aulas de Filosofia no Ensino Médio, em dez escolas públicas da Rede Estadual de Ensino da Zona Sul, na cidade de São Paulo e o dos *Formadores*, composto por docentes que lecionam em cursos de formação em Filosofia, em dez instituições – públicas e privadas – do Ensino Superior.

Ambos os grupos entrevistados foram estruturados nos eixos *Formação, Práticas Educativas e Ensino de Filosofia* e sob os quais foi organizado o roteiro semiestruturado, abaixo descrito, com a íntegra dos relatos de todos os entrevistados.

FORMAÇÃO

Como você vê os alunos que buscam o Ensino Superior para estudar Filosofia?

Formador Lucas

Estatisticamente, onde leciono, 20% dos alunos do curso de Bacharelado e de Licenciatura Plena buscam a Graduação em Filosofia para seguirem na carreira acadêmica filosófica. Após o término dos cursos vão para o Mestrado e Doutorado. Outros 5% buscam o sacerdócio; destes, dependendo da configuração eclesial, alguns vão para a docência. Os demais 75% do curso de Bacharelado buscam um diploma do Ensino Superior por exigência do mercado de trabalho. Na Licenciatura Plena, os 75% restantes são alunos que querem seguir carreira como professores ou prestarem concursos.

Formador Matheus

No bacharelado, o perfil dos alunos que procuram a instituição é bastante distinto. Primeiro, nós temos um grande número de religiosos, devido ao fato da faculdade ser mantida por uma ordem religiosa. São pessoas que têm um vínculo religioso, mas não necessariamente católico. Pertencem a diferentes designações cristãs, como pastores e seminaristas. A faculdade tem um segundo perfil de alunos, pessoas leigas que buscam formação em Filosofia. Dentre essas pessoas, temos um perfil de alunos que já têm uma profissão e procuram a Filosofia por motivação de ordem pessoal.

Esses dois grupos de alunos compõem um público bastante diversificado. De religiosos, por terem uma formação em Teologia e que vão buscar a Filosofia pelo fato dela, de certa forma, abordar a própria religião em uma outra perspectiva, que não é uma perspectiva dogmática, mas com um olhar mais crítico e mais racional. De alunos que já têm uma profissão como psicólogos, advogados, dentre uma variedade de outras profissões. O segundo perfil daqueles que atuam no mercado de trabalho, são alunos que buscam a Filosofia, não como um conteúdo específico para se tornarem profissionais, mas por uma busca pessoal, pelo

autoconhecimento, pela sabedoria e pelo próprio conhecimento que a Filosofia construiu ao longo dos séculos. É um grupo que tem objetivos nem sempre profissionais. Até mesmo porque o campo da Filosofia é um tanto restrito, ficando condicionado à docência a nível médio e a nível superior, caso siga uma carreira acadêmica; embora hoje existam vertentes que aplicam a Filosofia em outras áreas, com uma abordagem não, necessariamente, do ponto de vista acadêmico. Utilizam para coaching, para a Filosofia clínica e o aconselhamento filosófico. Essas linhas são utilizadas na Europa, mas não se tem no Brasil, nos cursos de Bacharelado e Licenciatura em Filosofia. Na Licenciatura temos um perfil de pessoas que querem ser professores e têm essa intencionalidade. Buscam a Filosofia não só por questões próprias dela, como o amor pelo conhecimento e pela sabedoria, mas querem usar dessas peculiaridades para exercerem a profissão como docentes. Esse pessoal já está atuando ou buscando ser professor. Aqueles que já estão lecionando Filosofia têm formação em outra área e estão buscando legitimar a certificação nessa área. Essa é a diferença entre o perfil de alunos do Bacharelado e da Licenciatura. Dá para perceber isso, porque os alunos de Bacharelado não gostam muito de atividades que envolvam a prática educacional. Quando são apresentadas a eles questões educacionais, questionam, por considerarem que elas não deveriam ser dirigidas a eles.

Formadora Natália

Os alunos de Filosofia no Ensino Superior se dividem em dois grandes grupos. Um desses grupos são alunos que em um determinado momento da vida, após já terem sua independência financeira, decidem fazer o que querem. Isso significa que são alunos que não tiveram escolhas para fazerem o que queriam quando jovens. Esse grupo busca o Bacharelado em Filosofia com o objetivo exclusivo de estudá-la. A universidade só oferece a Licenciatura em Filosofia. Por não poder optar pelo Bacharelado, esse grupo inicia o curso sem a pretensão de lecionar. Por se tratar de Licenciatura, eu percebo que as disciplinas pedagógicas acabam estimulando uma mudança de chave na maioria deles. Quando eles fazem o estágio, por ser obrigatório, muitos deles, apesar de trabalharem em outras profissões, ou mesmo serem aposentados, têm uma guinada e acabam se tornando professores. Um outro grupo que busca formação em Filosofia são alunos jovens, que saíram do Ensino Médio e são apaixonados pelas aulas de Filosofia. Nesse grupo eu vejo a importância do docente no Ensino Médio. Esses alunos chegam na universidade com lembrança das aulas de Filosofia e querem seguir os passos desse docente do Ensino Médio. São alunos que chegam na universidade com o objetivo de serem professores de Filosofia. Nesses dois grupos, os alunos questionam muito sobre as dificuldades de serem professores. Quando no estágio vão para as escolas e fazem a regência em sala de aulas, ou seja, começam a dar aulas para adolescentes, eles mudam o pensamento. Descobrem o seu papel como professores e a possibilidade de usarem da Filosofia para desempenhá-lo.

Formadora Odete

Na universidade em que leciono não tem mais o curso de Filosofia presencial. Ele foi descontinuado em 2018. O curso continua existindo no EaD, com os mesmos professores do presencial, porém na modalidade Licenciatura. No EaD o perfil de alunos é diferenciado. Eu tenho uma média de 40% de uma moçada que terminou o Ensino Médio, gosta de Filosofia, teve um bom professor de Filosofia e, por isso, quer ingressar na carreira docente como professor de Filosofia. Os cerca de 60% restantes são alunos que têm formação superior, atuam no mercado de trabalho em profissões diversas, como terapeuta, economista, advogado, psicólogo. Esse perfil de aluno faz Licenciatura, mas não quer ser professor. Busca a Filosofia como maneira de agregar conhecimento e valores pessoal e profissional, mas não pensa em mudar de profissão para atuar com a disciplina. É um pessoal mais velho e que, muitas vezes, já está na terceira graduação. Com a Reforma do Novo Ensino Médio, percebo uma mudança nesses dois perfis de alunos. Como ela retirou a Filosofia da matriz curricular, a moçada que termina o Ensino Médio vem diminuindo, já que o seu objetivo é atuar na docência. Por outro lado, vem aumentando os alunos que têm estabilidade em suas profissões. São aqueles que não querem ser professores, mas têm na Filosofia uma forma de ampliar o seu potencial filosófico.

Formador Paulo

Quando a gente fala do estudo da Filosofia, três perfis significativos de alunos se destacam. No perfil da Licenciatura, em geral, são pessoas mais jovens, que saem do Ensino Médio e estão encantadas com a educação, com algum tema que, por algum motivo, foi significativo em sua trajetória; por isso decidem ser professores. Nesse perfil, também têm pessoas que buscam a Licenciatura como busca de oportunidade de trabalho. No Bacharelado é uma outra pegada. Ele é formado por religiosos, que vão em busca de formação em Filosofia, por ser esta uma condição necessária, estabelecida por suas congregações. Ele também é composto por pessoas que atuam no mercado de trabalho, como advogados e médicos e buscam uma segunda Graduação em Filosofia como caminho para ampliar seus horizontes de conhecimento. O tema da Filosofia como eixo comum é um desafio e tanto para esse terceiro perfil, presente na Graduação, porque

muitas pessoas não entendem o papel da Filosofia dentro de um curso de Direito, Jornalismo, Relações Públicas, Publicidade, Pedagogia. Para esse público a Filosofia é um processo basicamente desafiador.

Formador Queiroz

Na verdade, esta é uma realidade ambígua. São duas situações que vejo acontecendo na realidade da formação em Filosofia. Têm pessoas que buscam o curso de Filosofia porque acabaram tendo um estímulo no Ensino Médio, gostaram da área e querem estudá-la. Por conta disso, chegam no curso seguros, querem ter uma experiência legal com a Filosofia. Embora é interessante perceber que muitos desse grupo têm a resistência em procurar a Filosofia porque, provavelmente, terão de iniciar carreira como professores e não se empolgam com isso. Mas também vejo pessoas que acabam chegando no curso de Filosofia como uma segunda opção. Talvez na primeira opção que tinham se inscrito no vestibular, o curso não abriu porque não deu quórum e acabaram assumindo a segunda opção. Dentro do âmbito do Bacharelado eclesiástico em Filosofia, acaba que as pessoas vão estudá-la porque são obrigadas, por conta da exigência de seu estudo para a conclusão do curso de Teologia. Desse grupo percebo um dado interessante, daqueles que não gostam, não veem a hora de acabar o curso de Filosofia, como se fosse um mal necessário para chegarem na Teologia. Não fazem um bom curso de Filosofia e imagino eu que não farão um bom curso de Teologia, porque a Teologia depende da Filosofia. Em síntese, destaco duas situações no grupo daqueles que vão estudar Filosofia: pessoas que buscam estudá-la porque a primeira experiência que tiveram com a disciplina no Ensino Médio foi positiva e as levou a gostarem da área – embora chegam desconfiadas com o exercício profissional da docência – e pessoas que acabam chegando como uma segunda opção, porque no curso de sua primeira opção acabaram não tendo êxito por alguma razão.

Formadora Roberta

A gente tem hoje em dia duas grandes tipologias de alunos que nos procuram. Uma tipologia, eu diria, que é mais utilitária, pragmática, porque, por alguma razão, o diploma vai melhorar o seu salário, a formação vai ajudar a conseguir um *up* na carreira. Um segundo perfil, esse mais interessante, é daquele estudante que busca uma formação diferenciada, absolutamente antiutilitária. Por que antiutilitária? Porque a gente sabe que o engenheiro vai construir pontes, o médico vai cuidar de pessoas, o advogado vai criar leis; e o filósofo? O filósofo não tem uma função utilitária. Esse aluno que nos procura está preocupado com o conhecimento muito mais abrangente e por isso ele procura a faculdade de Filosofia.

Formador Sílvio

Minha experiência como docente na graduação e no pós-graduação leva-me a concluir que os alunos que vão estudar Filosofia têm anseios que não são diferentes dos meus, que é a sede de busca pela renovação, pela investigação. Eles são curiosos, eles são críticos. A Filosofia é muito bem vista por aqueles que são críticos e curiosos e os alunos que vão estudá-la, a exemplo do que diz Aristóteles, têm a curiosidade e a criticidade como algo natural neles. Claro que há uma diferença entre os objetivos traçados pelos alunos que buscam o Bacharelado e os que buscam a Licenciatura. No primeiro caso, são alunos que veem a pesquisa como meio de busca pelo novo; no segundo, são alunos que têm a sala de aulas como movimento de transmissão de sua sede pelo saber. Do ponto de vista da Filosofia, no entanto, todos buscam fundamentos nela específicos, que os ajudem a responder ao anseio pelo novo, pela mudança.

Formador Tales

A Graduação em Filosofia é ministrada na universidade para Licenciatura, na modalidade de Educação a Distância. Para esse perfil de alunos, não tenho um percentual exato, mas grande parte dele já é graduada em outros cursos, tem uma 1ª. Licenciatura e busca uma 2ª. Licenciatura em Filosofia para ampliar o seu campo de atuação. Temos também alunos que têm Bacharelado em Filosofia e buscam uma 1ª. Licenciatura também para ampliar o seu campo de atuação. Muitos deles querem dar aulas e seguir carreira na educação. Vejo que esses alunos são maduros, não só em idade, mas também na personalidade. Têm uma base de leitura maior e uma visão mais crítica da sociedade. Os demais alunos compõem um grupo mais jovem, que terminou o Ensino Médio. Buscam a Graduação em Filosofia, com habilitação em Licenciatura, com o objetivo de iniciarem carreira na educação.

Formador Ulisses

As políticas públicas influenciam muito a busca e a procura pelo estudo de uma disciplina. Com o retorno da Filosofia em 2009, como disciplina obrigatória no Ensino Médio, houve um *boom*, um crescimento enorme pela procura, principalmente para a Licenciatura. A situação atual se tornou mais delicada, por conta da obrigatoriedade, ou não, da Filosofia; se ela estará, ou não estará, nas escolas da Educação Básica. Apesar da procura não ser mais a mesma, ainda existe uma procura, mas por um público muito específico, mais depurado, por conta do interesse pela Filosofia e pelas questões filosóficas. Muitas dessas pessoas são

alunos que saíram do Ensino Médio e foram inspirados pelos professores a fazer o curso. A principal característica é que são alunos interessados e isso faz uma diferença muito grande, porque estão ali porque gostam e não porque alguém os obrigou. O perfil de idade desses alunos é bem diversificado. Tem a predominância do aluno mais jovem, egresso do Ensino Médio, mas também têm alunos com mais idade, que buscam a Filosofia porque querem ir à escola para lecionar. Eu destacaria no perfil dos alunos, primeiro, o interesse genuíno pelos estudos; idades diversificadas, com predominância de alunos jovens, egressos do Ensino Médio e alunos com mais idade, que buscam a Filosofia porque querem lecionar. Alguns deles têm uma ideia equivocada, por conta da influência das redes sociais, que dão à Filosofia uma imagem mais *cult*. Quando se dão conta de que o curso é baseado em muitas leituras e em textos difíceis, porque não têm textos fáceis em Filosofia, sentem-se menos estimulados.

Na sua percepção, o que leva os alunos a buscarem formação em Filosofia?

Formador Lucas

A escolha pela formação em Filosofia é o valor do curso, que é barato e compensa pagar para ter um certificado no Ensino Superior. Na generalização, eu diria que o primeiro interesse dos alunos em buscarem a universidade para terem um diploma no Ensino Superior é prestarem concurso em qualquer área e conseguirem trabalho. O segundo interesse da busca por cerca de 70% dos alunos está no mercado, no trabalho e na competição. O terceiro interesse, que é mais raro, é o existencial. São pessoas com a vida financeira já definida, que buscam a Filosofia à procura de respostas a questões existenciais.

Formador Matheus

Apesar de ser muito diversificado o perfil daqueles que buscam formação em Filosofia, se formos pensar em algo que mobilize o indivíduo a estudá-la, podemos dizer que esse algo é o amor pelo conhecimento, a busca pela sabedoria, a procura pelo autoconhecimento, pelo desenvolvimento que não seja só material, mas também espiritual, não no sentido religioso, mas no cultivo da mente. São esses predicados, creio, que levam pessoas com perfis tão diferentes a buscar formação em Filosofia. Percebo que essa característica está presente no Bacharelado e na Licenciatura Plena, que são as duas modalidades de ensino ofertadas pela faculdade na Graduação em Filosofia.

Formadora Natália

A busca pela Filosofia tem uma questão religiosa, a ela relacionada. São alunos que buscam o ensino de Filosofia para tentarem compreender questões de ordem sobrenatural, que não conseguem responder na religião. Ao longo do curso concluem que a Filosofia não é um aprofundamento religioso e passam a buscar nela respostas para questões existenciais relacionais à vida, à sociedade, à razão de estarmos aqui. Nesse processo, sentem-se estimulados a entender o pensamento filosófico presente ao longo da história, o pensamento dos filósofos, a aprender textos filosóficos. Dentre esses alunos, têm aqueles que, como eu, buscam a Filosofia para ter uma noção melhor sobre a realidade social, com suas dicotomias. É um grupo idealista, minoria na sociedade de hoje, em busca de transformações sociais. Nesses dois perfis encontram-se dois grupos, daqueles alunos que buscam a Filosofia por querer estudá-la, sem pretensão de lecionar e daqueles que a buscam com o objetivo profissional de virem a ser professores.

Formadora Odete

A Filosofia é o grande guarda-chuva da humanidade. Nela cabem todas as ciências e todos os saberes. É uma matéria instigante, hoje com muito conteúdo na Internet, incluindo palestras como as de Mário Sérgio Cortella. As pessoas assistem, gostam e isso tem despertado um grande interesse pela formação em Filosofia. Isso não significa, necessariamente, que todo esse público que busca Graduação em Filosofia vai ser professor de Filosofia. Existe um grande interesse pela matéria, pelos temas e boa parte desse pessoal busca fundamentação e maior profundidade no conhecimento para não ficar apenas seguindo o que é veiculado pelas notícias. Na Filosofia, esse perfil de aluno vê a possibilidade de ampliar o seu saber, o seu olhar e interpretação sobre o mundo.

Formador Paulo

O público um pouco mais velho, que está em atuação no mercado de trabalho, percebe o aspecto fundamental da Filosofia na construção do pensamento. Vejo que é um público que se dá conta dessa raiz filosófica no processo de pensar, racionalizar e problematizar. Um advogado, por exemplo, percebe o papel da Filosofia na sua construção de argumentos; o médico, na forma de pensar a vida, a existência, o fim. Esse é um público que pela maturidade desperta para a importância da Filosofia no processo profissional e da vida. Os religiosos compõem um perfil que varia. Tem o religioso que quer fazer da Filosofia um suporte para a sua vocação e tem aquele que busca a Filosofia só para cumprir um papel estabelecido pela sua

congregação. Nesse último grupo são religiosos que têm um viés mais fundamentalista, mais fechado, enquanto os religiosos com maior abertura ampliam sua vocação. Os jovens recém-saídos do Ensino Médio, que buscam a Licenciatura em Filosofia, são apaixonados pela educação e enxergam nela possibilidades e oportunidades de seguir suas carreiras profissionais. Em geral, são jovens que têm o apoio dos pais para cursar e para também abraçar um sonho ousado. Escolher Licenciatura é um ato de coragem, um ato de resistência, diante do colapso político da educação que nós vivemos desde 2018. Vejo que esses jovens têm o engajamento de luta contra esse sistema.

Formador Queiroz

Pela minha experiência, percebo que têm aqueles alunos que tiveram uma primeira experiência positiva no Ensino Médio com a Filosofia e seus professores de Filosofia. Essa experiência despertou neles o desejo de estudarem Filosofia. Alguns deles foram despertados pelo desejo do ensino e foram buscar um curso de Bacharelado com Licenciatura. Outros foram despertados pelo desejo de ampliarem conhecimentos filosóficos e buscaram o Bacharelado. Esse é um grupo que, em um primeiro momento, percebo uma empolgação pela Filosofia, mas não pela carreira como professores. A formação em Filosofia, seja no Bacharelado, como na Licenciatura, também é cursada por alunos que, por razões diversas, não conseguiram entrar no curso que se inscreveram no vestibular, como primeira opção. A Filosofia foi uma segunda opção que conseguiram entrar e nela buscam formação. No âmbito do Bacharelado eclesialístico em Filosofia, encontram-se as pessoas que vão estudá-la pela exigência presente nos cursos de Teologia. Para se tornarem Teólogos, precisam passar pela Filosofia, independente de gostarem ou não dela.

Formadora Roberta

Infelizmente, para a tipologia de alunos pragmáticos, que buscam uma formação para melhorar o salário, ou para conseguir um *up* na carreira, talvez seja mais fácil entrar em uma faculdade de Filosofia, do que em uma que oferece cursos concorridos, por terem maior oferta e absorção no mercado de trabalho. O grupo de alunos antiutilitaristas busca na Filosofia aquilo que só ela tem e os outros saberes não têm. A Filosofia é um instrumento de ressignificação do mundo. Esse estudante busca ressignificar o mundo em que ele vive. Ele está buscando um instrumento de formação único, que lhe dê elementos para repensar o presente, por meio de temas clássicos, por meio da história da Filosofia, por meio de inúmeras perspectivas, como autores e inquietudes filosóficas.

Formador Sílvia

Os alunos que buscam hoje formação em Filosofia não são diferentes da minha geração. Eles procuram na Filosofia a formação reflexiva e a formação crítica. Mesmo aqueles que não vão atuar como professores em salas de aula, ou como pesquisadores, buscam a Filosofia por ela ser preciosa para a sua formação. Os componentes da Filosofia, tão bem apresentados na Paideia Grega, são importantes para que o jovem possa seguir carreira em outras profissões, que não sejam a do professor de Filosofia e a do pesquisador. Os jovens percebem a importância da Filosofia para prepará-los para vida, como um todo, com uma visão mais ampla sobre a sociedade. Parece-me que isso faz parte do grande pacote da Filosofia. Para o jovem que busca a formação em Filosofia para ser professor, as ferramentas digitais são muito importantes. Elas permitem a extensão da formação. Antes das TICs – Tecnologias de Informação e Comunicação –, se o aluno não conseguia encontrar o material procurado na biblioteca da instituição de ensino, ele levava muito tempo para conseguir e, muitas vezes, não conseguia. Hoje, em salas de aula, um determinado texto, ou livro citados já é de imediato disponibilizado. Essas plataformas digitais são muito importantes nesse período de formação, porque elas estenderam as possibilidades.

Formador Tales

A trajetória dos alunos é de pessoas que já estão conectadas com as ciências humanas, ou com áreas associadas a uma visão crítica da sociedade, como as Ciências Sociais. Seu perfil já está traçado academicamente. Por razões diversas, seja o gosto pelo ensino, ou a necessidade de trabalho, buscam a Licenciatura em Filosofia, para atuarem em áreas da educação, correlacionadas com as humanidades.

Formador Ulisses

O que leva o aluno a buscar formação em Filosofia é muito variado, mas pode ser resumido em dois fatores. Em geral, é alguma experiência filosófica que tiveram com a Filosofia no Ensino Médio. É muito comum eles dizerem que foram para a Filosofia por conta da experiência que tiveram no Ensino Médio. O interesse dos demais alunos pode-se dizer que vem da experiência com um contato prévio, cujo contexto os inspirou a estudar Filosofia. Sem ter dados estatísticos, digo que 90% dos alunos para os quais lecionei tiveram um contato prévio com a Filosofia, seja no Ensino Médio, seja em outras situações e esse contato prévio os

levou a dizer: “ah, eu quero trabalhar com a Filosofia”. Parece-me que foi uma inspiração que tiveram no contato com a Filosofia.

Qual projeto de formação é oferecido aos alunos?

Formador Lucas

O curso de Bacharelado em Filosofia é realizado em três anos e não há carga horária destinada para a docência e o estágio acadêmico de ensino. A Licenciatura Plena é um curso de 4 anos, contando 3 para o Bacharelado e 1 destinado a projeto com disciplinas curricularizadas, voltadas para educação comunitária e o estágio acadêmico. No Bacharelado, o currículo inicia com a Filosofia clássica relacionada com a história da Filosofia helenística, Filosofia grega e greco-romana, seguindo, ao longo dos 3 anos, com os demais fundamentos e períodos históricos da Filosofia. Ao longo do Bacharelado há diferença nas atividades para os alunos que cursam Filosofia nessa condição e os de Licenciatura. Para os primeiros, não há exigência na curricularização; para os segundos, são acrescentadas atividades curricularizadas em um diálogo mais amplo com a educação comunitária. No 4º. ano, os alunos de Licenciatura são delegados para o setor de Pedagogia, onde têm disciplinas pedagógicas, curricularizadas e estágio em escolas da Educação Básica.

Formador Matheus

Tanto o Bacharelado quanto a Licenciatura são oferecidos de forma remota. Para cada curso, a faculdade tem uma Proposta Pedagógica Curricular, o PPC. São propostas curriculares diferentes, porém, em uma análise geral, pode-se dizer que a grande diferença entre as duas propostas é que para a Licenciatura todas as disciplinas dialogam com a educação. No Bacharelado, as disciplinas aprofundam mais nas questões e problemas de natureza filosófica. Na Licenciatura, além de se apropriar dos problemas de natureza filosófica, procura-se pensar nas problematizações, sempre dialogando com a educação. São disciplinas que já são pensadas para abordar o conteúdo da história da Filosofia dialogando com a perspectiva educacional. No Bacharelado, são temas de natureza especificamente filosófica que não buscam o diálogo com a educação, justamente pelo bacharel não ter, a princípio, a intencionalidade de estar em sala de aula. Esta diferença está bastante explícita nos dois cursos, sendo o que os difere. Na Licenciatura o foco na educação leva os alunos a passarem por um estágio de observação e regência em salas de aula, nos Ensinos Fundamental e Médio, com uma carga horária mínima estipulada pelo MEC de 400 horas. No Bacharelado, as atividades buscam uma relação do conteúdo filosófico com a prática social. O bacharel pode, por exemplo, fazer estágio em um escritório de advocacia à luz da Filosofia do Direito; um estágio em um sindicato, pensando a Filosofia Política; em organizações não governamentais. Para ambas as modalidades, a faculdade tem uma carga horária complementar de 200 horas, com atividades realizadas fora da instituição. São atividades adicionais, extra curriculares, que envolvem eventos científicos, participação em grupos de pesquisa, em cursos de extensão universitária, em projetos sociais.

Formadora Natália

A Universidade oferece aos alunos a Licenciatura em Filosofia, com uma formação estruturada tanto na história da Filosofia, quanto nas temáticas da Filosofia e de que maneira essa história e temáticas estão inseridas na discussão do cotidiano. De modo simplificado, o curso procura mostrar como esse cotidiano é essencial para que a gente tenha uma possibilidade de aprofundar e discutir, com maior clareza, as questões do mundo, sejam elas quais forem. Em síntese, a formação volta-se para a história e para os temas de Filosofia e de que modo isso pode ser discutido no cotidiano por diferentes meios. Esses meios podem ser por diversos recursos, desde uma exposição, jogos, dinâmicas.

Formadora Odete

A instituição em que atuo tem uma tradição e compromisso com a educação. Com esse propósito, a Licenciatura tem as matérias específicas da Filosofia e o eixo interdisciplinar com as matérias da pedagogia, que tem a nota 5 do MEC. No eixo pedagógico, são os mesmos professores dos cursos de Pedagogia que dão aulas para os alunos de Filosofia. Nas disciplinas específicas de Filosofia, o curso oferece um projeto que tem como ponto de partida o estudo da Filosofia clássica e o diálogo com as diferentes correntes de pensamento no decorrer de sua história. A proposta pedagógica visa a um alinhamento com as exigências do mundo contemporâneo, buscando um diálogo com outras áreas do conhecimento, à luz dos eixos propostos pela Lei das Diretrizes e Bases e pelas demais legislações vigentes. No contexto pedagógico, o curso oferece disciplinas como Libras, Metodologia, Didática Geral, Monitoria, o *Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)*, que é uma iniciativa que integra a Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação, com a finalidade de fomentar a iniciação à docência. Os alunos também participam da *Iniciação Científica* e do *Programa Residência Pedagógica (PRP)*, que é

um programa da CAPES, oferecido com a finalidade de fomentar projetos institucionais de residência pedagógica, implementados por Instituições de Ensino Superior. Com um projeto de formação nas disciplinas específicas de Filosofia e no eixo pedagógico, os alunos da Licenciatura em Filosofia são habilitados para lecionar no Ensino Médio e darem continuidade à carreira acadêmica, em nível de pós-graduação.

Formador Paulo

Formar pessoas com traços humanistas, sobretudo com percepção no campo da comunicação, é a pegada da formação oferecida aos alunos. A comunicação é muito significativa na Filosofia, entendendo a faculdade que comunicar não é o que eu digo, mas como o outro interpreta o que eu digo. No curso de Filosofia daqui nos preocupamos com o ato de como o outro nos entende. A matriz curricular estabelece um diálogo entre os conteúdos da tradição filosófica e a realidade do mundo contemporâneo, em especial no contexto da comunicação social. Nós temos, por exemplo, um podcast na faculdade e projetos voltados para a troca de ideias. Independente do diálogo entre a Filosofia e a comunicação social, o Bacharelado especificamente é treinado, é ensinado a fazer pesquisa no campo das humanidades. Os alunos são formados para olhar de modo crítico para a produção midiática, para a formação pública, para atuar no campo de análise da estética de arte e de exposições. O curso tem uma carga horária significativa voltada para a teoria da arte, da estética, das questões fenomenológicas das percepções. Ao Bacharelado é oferecida uma formação com corte voltado para a pesquisa. O plus da Licenciatura, além da formação ofertada ao Bacharelado, são as disciplinas voltadas para área pedagógica da educação. Nós temos sete práticas pedagógicas, que são disciplinas relacionadas com a metodologia do ensino de Filosofia, a didática, a história da educação, a BNCC e as novas legislações e as questões de gestão. Um professor de Filosofia ao atuar no Estado, tem total condição de assumir cargo de gestão.

Formador Queiroz

A formação depende do caráter do curso, se é Licenciatura, se é Bacharelado, ou se é multi, o Bacharelado com a Licenciatura. No curso de Licenciatura, eu percebo que há uma tendência da necessidade de formar o sujeito para o exercício da docência. Isso está muito presente em termos de orientações gerais e curriculares. No Bacharelado em Filosofia, o currículo, em geral, propõe um projeto de formação para a leitura crítica do mundo, para o exercício da cidadania crítica, para que o sujeito tenha condições de se inserir na realidade com um arcabouço filosófico que lhe permita intervir nessa realidade. É típico da Filosofia essa leitura mais crítica da realidade e essa característica no Bacharelado em Filosofia está presente tanto na dimensão temática, quanto na dimensão histórica. Em se tratando do curso de Bacharelado eclesial, a pegada da Filosofia é preparar o sujeito para que ele venha dialogar com o mundo, a ter condições de fazer uma leitura do mundo, com perspectiva de visões de mundo, de ser humano e de sociedades diferentes. No âmbito eclesial, a Filosofia tem a preocupação de formar o sujeito crítico, torná-lo apaixonado pela busca da verdade e compromissado a buscá-la sistematicamente, em buscar elementos de verdade não só na área religiosa e a dialogar de igual com igual como sacerdote.

Formadora Roberta

A universidade oferece uma formação interdisciplinar para o Bacharelado, quanto para a Licenciatura em Filosofia. Os alunos que desejam cursar o Bacharelado em Filosofia como curso de formação específica, em um primeiro momento fazem o Bacharelado em Ciências e Humanidades (BC&H). Os alunos que buscam Licenciatura em Filosofia como curso de formação específica, cursam Licenciatura em Ciências Humanas. As disciplinas dos cursos interdisciplinares são cursadas em quatro quadrimestres iniciais. A partir do quinto quadrimestre, eles passam a cursar as disciplinas dos cursos específicos. O aluno que, depois de cursar as disciplinas de formação geral do Bacharelado interdisciplinar, chega no Bacharelado de Filosofia como escolha própria e consegue cumprir todas as disciplinas obrigatórias, cumprir todo o percurso que a gente propõe, termina o curso com uma capacidade instrumental nas ferramentas da própria Filosofia e com um *up* e um *plus* a mais. A interdisciplinaridade com reflexões da Sociologia, com reflexões das Ciências Políticas, com questões temporais relativas às humanidades dá a esse aluno do Bacharelado em Filosofia uma formação com o algo a mais. Por outro lado, quem faz a Licenciatura consegue ter uma formação mais abrangente na Filosofia e depois um projeto pedagógico muito específico, que lhe permite lidar em sala de aulas. Um projeto muito bem cuidado, muito bem estruturado, seja por meio do estágio, pela interface com a sociedade, pelos projetos de extensão, seja pelo currículo que a Licenciatura compartilha com o Bacharelado.

Formador Silvio

Esta é uma pergunta muito importante pela presença da própria Filosofia na formação do aluno e que varia de acordo com os desafios de cada tempo. No meu tempo, final dos anos de 1980 e início de 1990, o desafio

era ser professor de Filosofia na transição do período militar para o democrático. Ela não existia como disciplina. O aluno que fazia Filosofia não tinha onde trabalhar. Hoje, mesmo com a Filosofia cambaleando nos currículos, ao jovem é oferecida uma formação para o mercado de trabalho. O projeto dos anos 1990 prioriza as questões econômicas e as instituições de ensino da Educação Básica e do Ensino Superior estão correndo o risco de se tornarem instituições corporativas. Essa realidade aponta para uma das preocupações inata na Filosofia, que é a formação do cidadão para viver na pólis. O modelo econômico está se sobrepondo, conduzindo a formação do cidadão para competências e habilidades para o mercado de trabalho. Para a Filosofia fica complicado encaixá-la nesse contexto. Porém, mesmo com o modelo econômico dominando o ambiente institucional de ensino, no Brasil de hoje existem projetos de formação em Filosofia interessantes. Antes, as universidades ofereciam um projeto em que o aluno era formado para ser professor, ou ser pesquisador. Algumas universidades estão oferecendo uma formação que permite ao aluno ser, ao mesmo tempo, professor e pesquisador. São projetos interessantes, por oferecem uma formação numa perspectiva interdisciplinar, formando o professor para a sala de aula, mas também para a pesquisa. Considero esses projetos com formação inovadora, pois formam não o professor ou o pesquisador, mas o professor pesquisador.

Formador Tales

Não só na Filosofia, mas também na Filosofia, eu vejo que ainda é uma formação muito básica. Se fosse um curso de Filosofia dos meus sonhos, teria muito mais disciplinas específicas. É muito clara a diferença dos currículos das universidades públicas para os das universidades particulares. E isso não ocorre só na universidade em que trabalho, mas também na universidade em que trabalho, onde a questão econômica também prevalece. O curso de Filosofia tem as disciplinas obrigatórias para que ele possa ser validado. Mas ele também está carregado de disciplinas compartilhadas com outros cursos para diminuir o custo e aumentar o lucro. Oferecemos uma formação que é condizente com a legislação, que está tudo certo, mas que, do meu ponto de vista, deveria ser ampliada, aprofundada, com maiores possibilidades de conhecimento para o aluno. Nas universidades privadas, porém, temos essa questão, que é o lucro. Eu estou falando de disciplinas de Filosofia mesmo, que fazem parte do currículo das universidades públicas, visando a ampliar o pensamento filosófico. Além das disciplinas básicas obrigatórias para um curso de Filosofia, o curso aqui da universidade também tem disciplinas pedagógicas obrigatórias, é claro, por ser um curso de Licenciatura em Filosofia. As disciplinas que realmente são para a análise e o aprendizado do pensamento filosófico poderiam ser dobradas. São disciplinas que permitiriam à pessoa entrar de cabeça na Filosofia. Elas não estão no currículo do curso porque, em seu lugar, ele está carregado de disciplinas compartilhadas com outros cursos.

Formador Ulisses

Esta é uma questão bem delicada, porque sempre existiu um descompasso entre aquilo que é formalmente exigido pelo MEC na formação para o ensino de Filosofia e a prática docente na sala de aula. Usando a experiência em minha formação em Filosofia e como professor da disciplina no Ensino Superior, vejo que é oferecida ao aluno do Bacharelado e da Licenciatura uma formação muito voltada para a pesquisa. Minha experiência mostra que muita gente que está em sala de aula não tem a menor ideia do que vem fazendo. É um pesquisador maravilhoso, magnânimo, mas que a sala de aula não é o lugar para aquela pessoa. É uma pessoa que teve uma formação para a pesquisa, para escrever livros, artigos e ficar em casa. Não teve um bom preparo no curso de Licenciatura para lecionar no Ensino Médio. O que quero dizer é que existe um problema grave, que é muito difuso na ideia de formação para dar aula em Filosofia. Ainda não existe um processo de formação muito organizado para aqueles que buscam formação em um Bacharelado, para a pesquisa e a docência no Ensino Superior e para aqueles que buscam a Licenciatura, para darem aulas no Ensino Médio. Tanto na Licenciatura como no Bacharelado, a gente estuda temas muito parecidos. O que deve variar é o grau de aprofundamento nos fundamentos filosóficos e nas questões pedagógicas. Na Licenciatura surge um outro problema: existem algumas disciplinas específicas, como a Didática, que, muitas vezes, são ministradas pelo pessoal da Pedagogia. Isso gera uma série de conflitos e incômodo, porque a Filosofia tem um método muito próprio, muito característico, muito diferente da Matemática, das Ciências Exatas, que têm uma presença muito forte na Licenciatura. Essas áreas de conhecimento têm métodos muito distintos, com um processo de ensino muito diferenciado. Não são métodos melhores ou piores, mas são métodos realmente diferentes dos do ensino de Filosofia.

Para que os alunos são formados?

Formador Lucas

O grande contingente matutino é formado para dioceses e congregações religiosas. O noturno é composto por leigos, que são formados para o mercado de trabalho. Mas sempre que existem instabilidades, muitos

dos seminaristas terão de enfrentar o mercado de trabalho. Diante disso, o objetivo geral da universidade é o mesmo para todos: formar para o mercado de trabalho, para lecionar, prestar concursos, para a formação continuada, preferencialmente na pós-graduação. Em síntese, o foco está no mercado, na formação e na esperança da pesquisa. Há muita ênfase na pesquisa. Por isso tem estudo de Grego, Latim, Filologia Cristã Antiga e outras disciplinas também garantem aptidão para a pós-graduação. Ultimamente, na Graduação, há uma ênfase muito grande na pesquisa, em grupos de pesquisa, em línguas clássicas e na insistência na competição no mercado. A gente sabe que a pessoa entra na universidade para obter diploma para trabalhar. O provérbio dos professores da universidade é este: me diga qual é o seu futuro e a gente vai ajudar você a se preparar para isso.

Formador Matheus

O curso de Licenciatura Plena forma os alunos para atuarem na Educação Básica. A intencionalidade é a educação, é o exercício da docência nessa faixa de ensino. Embora a Filosofia não seja obrigatória no Ensino Fundamental e a Lei 13.415 de 2017, que instituiu a Reforma do Ensino Médio, tenha retirado sua obrigatoriedade também nesse nível de ensino, eles são formados para atuarem nesses dois âmbitos de ensino. Na Licenciatura, além de se apropriar dos problemas de natureza filosófica, procura-se pensar nas problematizações sempre dialogando com a educação. São disciplinas que já são pensadas para abordar o conteúdo da história da Filosofia dialogando com a perspectiva educacional. O Bacharelado forma segundo questões específicas de cada área. As ordens religiosas no Brasil, independente de suas denominações, Claretianas, Salesianas etc., exigem dos religiosos formação em Teologia e Filosofia. Para o indivíduo que quer seguir a vocação religiosa, uma das condições na sua formação é de que ele tenha Filosofia. Um segundo perfil é dos profissionais que buscam formação para ampliar conhecimentos filosóficos em suas áreas de atuação. O Bacharelado em Filosofia cabe para diferentes profissões. No curso de Direito, por exemplo, estuda-se a Lei; na Filosofia, estuda-se o sentido da lei, o que é a lei, como a sociedade chega à conclusão que uma lei é justa. Um advogado que só fez Direito tem uma visão sobre a profissão dele. Um advogado que fez Direito e Filosofia vai ter outra visão completamente diferente. Qualquer profissional, de qualquer área, vai ter um olhar diferenciado sobre a sua profissão, a partir do momento em que fizer um curso de Filosofia. A Filosofia permite a esses profissionais uma formação com alcance conceitual profundo, que talvez um curso que foque só a formação profissional não tem. Muitos profissionais procuram a Filosofia como uma forma de aprofundar a sua área de trabalho e como tentativa de criar uma base conceitual mais sólida, que estruture o conhecimento que adquiriu a partir de outro curso de graduação, quanto também para buscar uma nova forma de enxergar aquele conhecimento que aprendeu.

Formadora Nathália

Os alunos são formados para serem professores. A universidade não oferece o Bacharelado, mas a Licenciatura. Para isso, além da formação acadêmica composta por disciplinas voltadas para a história da Filosofia e temas filosóficos, a grade curricular contempla disciplinas pedagógicas e práticas em sala de aulas. Paralelamente, o curso está vinculado ao programa de Estado, por meio de dois projetos de formação de professores oferecidos em nível nacional para os cursos de Licenciatura. O *Programa Residência Pedagógica (PRP)* é um deles e o qual eu sou a docente orientadora de Filosofia. O outro é o *Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)*. Como orientadora do Residência Pedagógica, eu acompanho os alunos nas escolas, para que eles façam estágio e nelas venham a desenvolver projetos que visem ao aprofundamento filosófico. O PIBID é realizado do início do curso até a metade e o Residência Pedagógica é feito da metade do curso para frente. Oferecemos todas as bolsas dos dois programas: são 15 do Residência Pedagógica e 24 do PIBID.

Formadora Odete

Em Filosofia, a universidade só tem Licenciatura no ensino a distância (EaD). Em 2018 encerrou o Bacharelado e o ensino presencial no estudo da disciplina. No EaD são oferecidos os cursos de Licenciatura, 2ª. Licenciatura e Formação Pedagógica. Toda a preparação do aluno nesses três eixos de formação é para o ensino, mas isso não exclui a pesquisa para o ensino, como também para as outras áreas da Filosofia. O curso abre espaço não só para a docência, mas para várias possibilidades no tripé ensino, pesquisa e extensão. No momento em que concedo esta entrevista, temos 24 alunos inscritos no *Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)* e que participam do programa com o objetivo de terem uma formação dirigida para a docência na Educação Básica. Tenho um grupo que participa da Iniciação Científica e se interessa por temas que não estão, necessariamente, ligados ao ensino, a exemplo de Filosofia e Literatura, Filosofia em Kant e Hegel. Tenho também grupos que participam da Iniciação Científica com o objetivo de pesquisar sobre o ensino de Filosofia. Esse legue oferecido aos alunos de Licenciatura em Filosofia é um diferencial no compromisso da universidade para com a sua formação. O

caminho a seguir depende da disponibilidade deles e de seus interesses; mas todas as possibilidades estão a eles abertas.

Formador Paulo

Os alunos do Bacharelado são formados para serem pesquisadores em Filosofia e na área de humanidades, seguindo seus estudos no mestrado, doutorado e pós doutorado. Este é o grande eixo da formação no Bacharelado em Filosofia. A faculdade tem no campo da comunicação uma de suas pegadas. Com esse propósito, os alunos de Filosofia são também formados para serem articulistas em periódicos e revistas; mediadores e curadores na área da estética e da arte, seja no campo público ou privado. São preparados não só para trazerem elementos históricos da obra de arte em si, mas também fazerem problematizações outras inerentes àquela obra. O aluno pode atuar também em empresas públicas e privadas, principalmente como *compliance*, implementando procedimentos para que regras e normas estejam em conformidade com os regulamentos do setor. Os alunos da Licenciatura, além de terem a preparação do Bacharelado, têm a condição de atuarem na Educação Básica, nos Ensino Fundamental Anos Iniciais, Anos Finais e no Ensino Médio.

Formador Queiroz

No curso de Licenciatura pressupõe-se que o aluno é formado para o exercício da docência. É o que está presente nas orientações gerais e curriculares. Todavia, na dinâmica dos professores em geral, na coleta dos corredores, na sala dos professores e nos ajustes nos planos de aula, eu noto uma tendência para formar pesquisadores; uma tendência para formar não somente professores, mas formar, de fato, filósofos e filósofas; pesquisadores da área; produtores e produtoras de conteúdo, conceitos e problematizações na área. Essa tendência acaba gerando impasse no interior do curso, porque, depois, vêm disciplinas com cunho mais didático e pedagógico e que se tornam objeto de resistência dos estudantes. É Licenciatura em Filosofia, mas o estudante quer ser filósofo, quer ter uma outra pegada. Como o professor investe muito na pesquisa, ele tem dificuldade em fazer o aluno entender a importância do estágio e do exercício da docência. No Bacharelado em Filosofia o objetivo dessa faixa de ensino é oferecer formação para que os estudantes venham ser pesquisadores, filósofos e filósofas; produtores e produtoras de conteúdo, conceitos e questionamentos sobre temas e problemas. Para isso, o curso propõe uma metodologia que privilegia a formação do pesquisador, do sujeito que produz conhecimento; do sujeito que faz leituras mais profundas do mundo e seja despertado para prosseguir estudos no mestrado, doutorado e pós-doutorado. No Bacharelado eclesiástico, a Filosofia forma o sujeito crítico, apaixonado pela busca da verdade e comprometido a buscá-la sistematicamente. A preocupação está em formar o sujeito para buscar elementos de verdade não só na religião, mas dialogar essa verdade, de igual com igual, com outras áreas do conhecimento.

Formadora Roberta

Existem duas grandes perspectivas de formação oferecidas aos alunos: uma, para aqueles que chegam para o Bacharelado e outra, para aqueles que chegam para a Licenciatura. O aluno que chega para o Bacharelado está preocupado efetivamente em ser um pesquisador na área de Filosofia. Talvez ele tenha um pé a mais numa perspectiva estruturalista, nas ideias da história da Filosofia. A preocupação desse aluno é adquirir uma formação tal, para que depois possa pesquisar. Claro que, como consequência, ele também possa dar aulas. Quem busca Licenciatura, não o que não queira eventualmente ser um pesquisador, mas para além de questões de conteúdo, está preocupado também com todo o âmbito formativo, didático, de como poder transmitir o conhecimento em sala de aulas. Nesses dois perfis encontra-se uma ênfase em que a formação está projetada para o como fazer pesquisa e outra ênfase para o como compartilhar o conteúdo. Tanto o Bacharelado quanto a Licenciatura em Filosofia conseguem alcançar o objetivo de formar o aluno, seja para a pesquisa, seja para a sala de aulas, por serem projetos que levam em conta a interdisciplinaridade, a questão temática e uma série de elementos pertinentes a cada formação.

Formador Sílvia

O projeto de transformar a universidade em um ambiente corporativo vem mudando o formato dos cursos para o trabalho, mesmo nos de Filosofia. No Brasil, temos exemplos interessantes de universidades com propostas pedagógicas em que o aluno é formado para ser professor e pesquisador. Mas, de forma geral, a formação nos cursos de Filosofia vem ganhando um formato mais pragmático. O capital econômico não vê mais sentido em seu ensino. Seja no curso presencial, semipresencial ou EaD, 100% online, a formação filosófica é prejudicada por conta de uma formação mais utilitarista e econômica. Apesar da gente não dar conta de uma resposta exata sobre para que os alunos de Filosofia são formados, o que se percebe é uma desvalorização da Filosofia em si mesma. Como historicamente ela vem sendo retirada de vários processos de formação, sua identidade perdeu-se em cursos formatados para o trabalho, com prejuízo na qualidade

dos conteúdos filosóficos. Isso afeta o próprio percurso de formação dos alunos que estão nos cursos específicos de Filosofia, como também dos alunos de todos os demais cursos, em que a Filosofia está presente na matriz curricular como disciplina. Isso porque ela foi formatada, pensando na economia do curso e não na importância da formação filosófica reflexiva e crítica. As tecnologias, inclusive, são muito bem-vindas como recurso de formação em Filosofia, mas desde que elas potencializem a formação do professor e do pesquisador.

Formador Tales

O objetivo do curso é formar os alunos para serem professores de Filosofia na Educação Básica. O curso não tem pretensão de torná-los filósofos e não poderia. Não é esse o objetivo e como eu já falei antes, falam a ele disciplinas específicas de Filosofia que possibilitariam ao aluno ampliar o seu potencial filosófico para a pesquisa. Eu não vou dizer que as disciplinas pedagógicas não são importantes. Elas são importantes, mas eu acho que, se eu pudesse, eu colocaria mais atividades filosóficas no curso oferecido pela universidade. No que se refere à parte pedagógica, o curso cumpre o seu papel de preparar alunos para a sala de aulas da Educação Básica. Além do estágio supervisionado realizado nas escolas, temos disciplinas e atividades práticas que, o tempo todo, estabelecem o diálogo entre a Filosofia e a prática de ensino.

Formador Ulisses

Os alunos que buscam o Ensino Superior em Filosofia são formados para ler e fazer pesquisas. No Bacharelado e na Licenciatura eles são preparados para ler textos filosóficos, pesquisar e escrever textos científicos a partir de suas pesquisas. Em geral, a universidade não prepara para dar aulas. Por que? Por que mesmo que seja uma Licenciatura, muitas vezes os professores não estão no espírito da Licenciatura. A própria prática do professor no Ensino Superior é quase uma anti Licenciatura. Isso influencia muito os alunos que estão se preparando para lecionar no Ensino Médio. Apesar de não trabalhar com nenhuma disciplina específica para o ensino de Filosofia, eu sempre discuto com os alunos questões referentes ao Ensino Médio, ressaltando sobre a importância de contextualizar e adequar os textos segundo o perfil dos alunos. O professor que leciona na escola básica tem de ensinar por etapas de aproximação da Filosofia com o aluno. Eu tenho um diagnóstico muito pessimista sobre o processo de formação nos cursos de Licenciatura em Filosofia. As universidades não formam professores como deveriam formar. Em uma noção mais realista do processo pedagógico para o Ensino Médio e o Ensino Fundamental, as universidades ainda patinam na formação do professor. A vista delas está mais na formação para a pesquisa do que em qualquer outra coisa.

O que difere a formação filosófica para a pesquisa, da formação para a docência?

Formador Lucas

A diferença na formação filosófica para a pesquisa e para a docência é nenhuma. A ênfase na pesquisa é uma condição *sine qua non*; é uma nova febre; tem que pesquisar. A gente acrescenta muita leitura de artigos do Google scholar. Tanto na Licenciatura quanto no Bacharelado a ênfase é preparar para a pesquisa. Mesmo na Licenciatura a ênfase é na pesquisa porque a gente espera que eles continuem na pós-graduação; não podem parar ali. É pra dar a impressão de que a formação é continuada. Há três anos começou essa ênfase na pesquisa na universidade. Anualmente, nas reuniões do colegiado, é sublinhado sempre: vamos enfatizar a necessidade de pesquisar. E aí vem as ferramentas; tem que ter o grego, tem que ter o Latin, que são as línguas clássicas da Filosofia. Como a ênfase é na pesquisa, eu não deixo passar batido e exijo mesmo. Desde o início do curso vou amarrando para que no fim eles tenham um Trabalho de Conclusão de Curso.

Formador Matheus

Essa é uma questão complicada, porque está atrelada à forma em que cada instituição vê isso. Na faculdade, a formação se dá mediante a leitura e o estudo ao longo do curso, que na Graduação – tanto no Bacharelado quanto na Licenciatura – tem a disciplina Metodologia da Pesquisa Científica. Ela faz parte da grade curricular com o objetivo de conduzir o aluno para a pesquisa. Com ela, esse aluno tem uma introdução sobre como pesquisar e sobre o trabalho do pesquisador, para que ele venha a produzir um artigo acadêmico. Fora esse pilar, a Graduação em Filosofia tem várias outras atividades extracurriculares voltadas para a pesquisa e apresentadas em cursos, mini cursos, palestras. Há uma ênfase na pesquisa, até mesmo porque não dá para separá-la da perspectiva da aprendizagem e do ensino. Isso é algo que deve ser levado para os estudantes, porque, na minha visão, é inseparável a figura do professor e do pesquisador. O professor é um eterno pesquisador, independente dele seguir a carreira acadêmica ou não. O trabalho em sala de aulas exige uma atualização constante por parte do professor. Como ele vai conseguir essa atualização? É pesquisando, é estudando, pois somente dessa forma ele vai buscar o seu próprio aperfeiçoamento, conseguir executar e

ser um bom profissional. Nas instituições, a figura do professor e do pesquisador são tratadas de uma forma distinta, quando não deveriam ser dissociadas. Nós achamos que a pesquisa está restrita à pós-graduação. Não se tem uma cultura de pesquisa entre professores da rede de Educação Básica. Se existisse um projeto de formação profissional com base na pesquisa para professores que atuam no ensino básico seria muito interessante. Nossa prática profissional exige que seja professor e pesquisador, mas, infelizmente, na escola pública não existe uma política de formação voltada à pesquisa para professores já formados que atuam no nível básico de ensino. Isso é uma pena, deixando a cargo de cada professor buscar sua qualificação e nem todo mundo tem as condições necessárias.

Formadora Natália

A princípio, eu diria que nada difere a formação filosófica para a pesquisa da formação para a docência. Eu tenho muita dificuldade de desvencilhar a pesquisa do ensino. O conhecimento precisa ser compartilhado para ser colocado à prova. Como você pode saber disso só enredado em um núcleo fechado? Um currículo de Bacharelado em Filosofia não tem disciplinas pedagógicas. Isso, no entanto, não significa necessariamente que esse currículo encaminha o aluno para um futuro de pesquisa. Ao mesmo tempo, um currículo de Licenciatura tem as disciplinas do Bacharelado e também tem a formação pedagógica. Isso também não significa que esse currículo vá encaminhar o aluno só para a sala de aulas e não para a pesquisa. É como se o trabalho em sala de aulas não necessitasse da pesquisa. A pesquisa é pensada como se fosse voltada apenas para o mestrado e o doutorado. Essa pesquisa feita para poucos só tem nos prejudicado e é preciso que mudemos filosoficamente essa forma de pensar. Acredito que vem tendo mudança na forma de pensar a pesquisa de forma isolada. O Mestrado Profissional em Filosofia, o PROF-FILO, destinado a ofertar curso de mestrado a professores de Filosofia do Ensino Médio e Ensino Fundamental, é um exemplo. Esse curso vem expandindo no Brasil em universidades renomadas e vejo nele uma mostra de que a pesquisa vem deixando de ser algo totalmente teórico e sendo vinculada à prática pela via da docência.

Formadora Odete

O curso de Licenciatura em Filosofia está bem consolidado no ensino porque a universidade está em diálogo permanente com o pessoal que ensina Filosofia no Brasil inteiro e com os autores que escrevem sobre o seu ensino. Há uma troca muito grande da instituição com as outras universidades sobre temas, assuntos e material a ser disponibilizado aos alunos, visando à reflexão. Com essa perspectiva, o aluno da Licenciatura é preparado para a docência, mas não excluindo sua possibilidade de partir para a pesquisa. No eixo da formação para a pesquisa, ao aluno é oferecida uma matriz curricular com disciplinas clássicas em um diálogo com as diferentes correntes do pensamento presentes no decorrer da história da Filosofia. Participações em programas como o PIBID - *Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência*, o *Residência Pedagógica* e a *Iniciação Científica* complementam a proposta pedagógica do curso em proporcionar a continuidade acadêmica em nível de pós-graduação. No eixo da formação para a docência, os alunos são preparados para lecionar no Ensino Médio com uma proposta curricular que contempla disciplinas pedagógicas, programas estruturados para a formação de professores na Educação Básica pública e estágios realizados em instituições desse nível de ensino.

Formador Paulo

Quando a gente pensa a formação para a pesquisa, a finalidade da teleologia filosófica é levar a pessoa a saber tencionar e problematizar o objeto e fazer aí uma análise rigorosa e radical de seus atributos e predicados. Fazer pesquisa em Filosofia significa mergulhar e dissecar bem esse objeto, para que ele fique mais compreensível. Tanto assim que a teleologia hoje é uma das áreas da Filosofia. Antigamente se pensava na Filosofia como áreas da epistemologia, da estética, do campo da política, da teoria da ética. Quando se pensa na formação para a docência, a finalidade da teleologia da Filosofia é proporcionar um ensino com sensibilidade, para problematizar uma situação e fazer com que essa situação seja compreensível ao público que a recebe. Pensar a Filosofia sob a questão do ensino é deixá-la de modo compreensível para aqueles que vão recebê-la. Não dá para ensinar Filosofia, o que a gente ensina é a filosofar, isso é Kant; portanto, o ensino é um caminho um tanto quanto significativo.

Formador Queiroz

A formação para a docência pressupõe o domínio básico do conteúdo da área do curso realizado. Ela também tem de ter o compromisso de oferecer ao estudante técnicas de docência, técnicas de ensino, técnicas para a Educação Básica. São técnicas que devem dialogar com os arcabouços didáticos e pedagógicos que vão permitir a ele condições de transmitir e partilhar o conteúdo básico fundamental em uma sala de aulas. A diferença da formação para a docência, com a da formação filosófica para a pesquisa, está mais na perspectiva metodológica do que conteudal. A Licenciatura tem um método com a visão de preparar o sujeito quanto ao conteúdo e à técnica, para o exercício do ensino. O Bacharelado vai pressupor,

evidentemente, o domínio de conteúdo fundamental da área, mas com uma metodologia que privilegie, sobretudo, a formação do pesquisador, do sujeito que vai se preparar para produzir conhecimento e não somente transmiti-lo; do sujeito que vai fazer leituras mais aprofundadas do mundo, de produzir artigos, publicá-los e apresentá-los em congressos. Na formação filosófica, entende-se as condições para que o sujeito prossiga no aprofundamento da pesquisa. A metodologia vai encaminhá-lo para um direcionamento pós-graduação em um mestrado, doutorado. Na formação para a docência entende-se uma metodologia que vai direcionar para o ensino em geral na sala de aulas e, a princípio, na Educação Básica.

Formadora Roberta

No caso da formação filosófica para a pesquisa, você mobiliza perspectiva mais *a la derreou*, isto é, mais estruturalista, ligada à história da Filosofia, à história das ideias e, talvez, uma ênfase em autores e não em temas. Na perspectiva mais ligada à docência, a preocupação é minimamente menor em abranger todo o conteúdo e ir um pouco mais para os temas, para as questões e os problemas. O tempo que sobra, digamos assim, tem de ser complementado com questões contemporâneas, questões ligadas à didática e trazer temas a fins aos próprios alunos, para que sejam replicados em sala de aulas. Acredito na importância de debater em sala de aulas temas a fins aos alunos. Tanto assim, que quando lecionei na Educação Básica eu debati questões sobre o amor, sobre a amizade e não sobre a substância. Isto não quer dizer que é menos Filosofia; pelo contrário. Eu tentava ressignificar um pouco mais questões a fins aos alunos. É isso que deve fazer o professor que vai para o campo da docência.

Formador Sílvio

Tradicionalmente, a formação filosófica para a docência forma e conduz o aluno para a sala de aula, lugar em que ele é levado a vivenciar situações impensadas e impossíveis de serem dadas conta por qualquer matriz curricular. Essas situações obrigam o professor a ir para o ambiente da pesquisa, em busca de soluções para os problemas com os quais enfrenta. Por sua vez, segundo a tradição, a formação filosófica para a pesquisa conduz o aluno a se especializar em determinado autor, em uma determinada linha de pesquisa. Me parece, no entanto, que a realidade educacional brasileira vem rompendo com essa linha divisória em que na Licenciatura o foco está na sala de aulas e no Bacharelado o foco está na pesquisa. O próprio exercício do ensino de Filosofia acaba transformando a docência no ato de filosofar. Mesmo no ensino de Filosofia para crianças o professor precisa ir em busca da construção de conceitos. Para pensar filosoficamente, o professor precisa entender como o conceito vai sendo formado e essa tarefa, por si só, junta o antigo aluno do Bacharelado de Filosofia para ser pesquisador e professor e o antigo aluno de Licenciatura em Filosofia para ser professor e pesquisador.

Formador Tales

A formação para a pesquisa e para a docência é um grande problema para as universidades públicas. Elas acham que estão formando professores, mas estão formando pesquisadores. Isso não é só na Filosofia e História, mas em qualquer área. O aluno faz um curso de Bacharelado que é carregado na pesquisa e nas disciplinas teóricas. Depois complementa com uma Licenciatura que, muitas vezes, está descolada da sua área e contendo disciplinas pedagógicas que não têm uma relação direta com o ensino. A formação filosófica para a pesquisa tem de ter profundidade em disciplinas teóricas que ampliam a análise e o pensamento filosófico, sem preocupação com sua relação com o ensino e a sala de aulas. A formação para docência em Filosofia também tem de ter foco no filosófico. É fundamental o professor saber pesquisar, estar atento, saber como se pesquisa, saber como se forma o conhecimento, produz o conhecimento. Porém, se o objetivo é a docência, a Filosofia tem de estar relacionada com o ensino e as disciplinas pedagógicas têm de estar comprometidas com a sala de aulas. O grande diferencial aqui na universidade e aí, sim, é um ponto que eu considero positivo, é que o tempo todo nós estamos relacionando a Filosofia com o ensino. Dentro da nossa realidade posta, temos uma Graduação que busca formar professores de Filosofia e não pesquisadores.

Formador Ulisses

Basicamente, a formação filosófica para a pesquisa não difere da formação para a docência, mas há um complemento entre elas. Se você não tem formação para a pesquisa, a sua docência vai ser muito ruim. Para você dar aulas, você precisa da pesquisa o tempo inteiro, esta é a grande verdade. A boa pesquisa é um caminho aberto para a docência e o complemento para que o professor venha aplicar em sala de aulas o conhecimento, usando de questões pragmáticas, práticas do comportamento e recursos para tratar com os alunos os textos, os autores, os fundamentos filosóficos, a escolha de temas. O professor tem de saber do que está falando, ter escolhas conscientes do que quer fazer e as delimitações necessárias do que pode fazer. O professor precisa ter o cuidado de não ter pressa para não jogar em cima do aluno o conteúdo e os saberes mais diversos. Ele precisa abrir mão de muita coisa prescrita em seu planejamento e plano de aulas. É

necessário conhecer esse aluno e planejar aulas com práticas direcionadas para o seu perfil. A docência é mais ampla e pragmática do que a pesquisa. Enquanto a docência é feita em contato com os alunos, a pesquisa é feita em um ambiente fechado. Muitos professores não reconhecem isso, não reconhecem que a docência tem uma sofisticação muito maior de percepção do que a pesquisa. Trancar-se em uma biblioteca sobre a suma teológica de São Tomás de Aquino é tranquilo. É você e o texto. Na sala de aulas são 30, 40, 50 alunos para se relacionar. São desafios a superar a cada aula e essa experiência é importante para as práticas do professor.

PRÁTICA EDUCATIVA

A formação acadêmica em Filosofia contempla práticas educativas que possam ser aplicadas no cotidiano escolar da Educação Básica pública?

Formador Lucas

Contemplar práticas educativas que possam ser aplicadas no cotidiano escolar depende muito da avaliação de cada docente e a gente recebe uma devolutiva, um feedback do coordenador do curso a respeito. Eu faço isso. Na última reunião com ele, ele me disse: “os discentes estão contentes com você, porque você faz um recorte com proposta para a comunidade como prática”. Trocando em miúdos, esse foi, inclusive, um tópico do meu pós-doutorado. Estudei os jesuítas canadenses com recorte na Filosofia da Educação. Dessa forma, em minhas aulas, além de motivar os alunos, eu digo a eles: é importante para cada corrente filosófica, para cada escola filosófica você tratá-la como se fosse um quadro genético. Esse recorte faz com que na graduação o aluno tenha de identificar três conceitos de base e de apresentar um quadro mental que dialogue com a realidade. Quando a gente houve uma pessoa falar a respeito de um filósofo ou filósofa, ela tem de traçar um quadro mental sobre quem está falando. O psicólogo traça o quadro emocional. Nós temos de traçar o quadro reflexivo mental de como essa pessoa reflete, como essa pessoa pensa e como podemos entrar em diálogo com essa pessoa. O método tem de ser orgânico, genético, de moldura, tessitura e quadro mental. Eu faço isso conscientemente. Fazer um recorte da Filosofia com a realidade, eu confesso: é muito suor. Nós da Filosofia temos de ter uma formação no interesse orgânico, mental, reflexivo, genético. Trabalho com os alunos o quadro mental, que não é uma aplicação, mas uma recepção da pessoa que está diante de mim. Por exemplo, no Epicurismo, o prazer é o conceito mais importante. Tendo ele como quadro mental, posso encontrar pessoas que no mundo de hoje também pensam assim. Diante disso, eu tenho a consciência de que nós somos especialistas em compreender quadros mentais, dados de recepção de como a pessoa reflete. A Filosofia, portanto, é uma ciência; não é amadorismo, não é obscurantismo. Ou a gente coleciona os conceitos que me dão a moldura, a tecitura, o quadro mental, ou eu não estou fazendo Filosofia; eu estou fazendo amadorismo. Eu digo isso com todas as letras e mostro. Isso motiva muito os alunos.

Formador Matheus

Este é um problema que percebi na época em que fiz a minha graduação e é um problema que identifico, hoje, no trabalho na universidade. Existe nela uma dificuldade muito grande em fazer uma preparação do estudante para entrar em salas de aula. As abordagens nas universidades, em relação à formação de professores, ainda não conseguem estabelecer o elo entre o cotidiano do indivíduo e o que ele aprende do ponto de vista teórico. Isso se deve a um problema que nós temos, que é a falta de relação entre a escola e a universidade. Esse problema se dá tanto em nível de universidade pública, quanto de universidade privada. A universidade não vai à escola e a escola, muito menos, vai à universidade. Essa falta de diálogo é causada pela dinâmica do real, de ordem prática no cotidiano da escola – com suas dificuldades, carências e desafios – e o contexto teórico da universidade. Por mais que essa universidade traga um conteúdo e uma reflexão sobre a prática, ela sempre será uma teoria sobre a prática e nunca, efetivamente, a prática propriamente dita. A prática está na escola, no entrar na sala com o aluno, nas relações pessoais, nas dificuldades do dia a dia. Isso só poderia acontecer se houvesse uma relação mais profunda entre a escola e a universidade. Observamos que essa relação só vai estar mais presente no final do curso, quando o aluno vai para o estágio. Muitas vezes o aluno tem um choque de realidade e acaba não querendo mais ser professor, a partir do momento em que conhece efetivamente a escola. Esse é um problema que ocorre no curso em que atuo, como também é um problema da universidade brasileira em geral, que é a falta de proximidade e diálogo com a escola. Interessante seria se esse contato fosse mais efetivo e não somente no momento do estágio. Este, porém, é um problema que envolve políticas públicas e várias outras questões que fogem da alçada do professor.

Formadora Natália

Colocar em prática um currículo depende do professor. Mesmo que o curso de Licenciatura em Filosofia tenha na matriz curricular disciplinas que contemplem práticas direcionadas para o cotidiano escolar da Educação Básica, não há garantia de que isso venha acontecer se as aulas forem ministradas por alguém que não leve isso em consideração. A ementa dos cursos de Licenciatura em Filosofia, normalmente, dá conta dessa proposta. Mas que garantia se tem para que isso aconteça? Em geral, os cursos superiores dão autonomia ao professor e nem sempre ele segue uma ementa tal como prescrito. Na Licenciatura em Filosofia temos ementas muito bem feitas, com vistas na formação do professor para a Educação Básica. Para que elas venham a ser cumpridas, é preciso haver uma mudança urgente de mentalidade na sociedade em relação à importância da Filosofia como forma essencial do pensamento e de identificar, inclusive, problemas lógicos primários na nossa construção de mundo.

Formadora Odete

A participação no *Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência*, o PIBID, é um dos investimentos da universidade em projetos comprometidos com o cotidiano escolar da Educação Básica pública. O programa está presente na instituição desde 2013 e a cada edital somos agraciados com a aprovação de nossos projetos nele e no *Residência Pedagógica*, um outro programa de formação inicial de professores da Educação Básica nos cursos de licenciatura. O *Residência Pedagógica* é um projeto interdisciplinar que envolve as Licenciaturas em Letras, Pedagogia e Filosofia e alunos da 6ª à 8ª. etapas desses cursos, preparando-os para a docência na escola pública. O projeto de participação no PIBID e no Residência Pedagógica é interdisciplinar, sobre o ensino de Filosofia, a partir da sensibilização estética. Esse projeto não mexe no conteúdo que o professor vai ministrar, mas na metodologia e acontece em dois momentos. No primeiro momento usamos de recursos como filmes e fotos para trabalhar o conteúdo proposto pelo professor por meio da sensibilização estética. No segundo momento é feita a produção artística sobre o conteúdo, usando de recursos diversos, como produção de vídeos, peças de teatro, poesias, fanzines. Além desses dois projetos que a universidade oferece aos alunos como contrapartida, a participação deles na escola pública também se dá com o estágio. Da 2ª até a 7ª. etapas os alunos realizam 400 horas de estágio. No processo como um todo, ao finalizar o curso de licenciatura, o aluno leva para a escola expressiva experiência relacionada com o seu cotidiano.

Formador Paulo

A matriz curricular do curso de Licenciatura não tem práticas educativas ou pedagógicas atreladas ao cotidiano escolar da Educação Básica. A proposta é fazer com que o acontecimento do ensino de Filosofia surja em sala de aula e os professores têm de ter a sensibilidade para ampliar e potencializar a discussão. Aí, sim, acho que a Licenciatura demora muito para caminhar nessa direção e isso acontece com o estágio de 440 horas que os alunos têm de cumprir em sala de aulas em escolas da Educação Básica. Nessa fase, as práticas educativas no ensino de Filosofia vão acontecendo na prática. Como o estágio é obrigatório para a Licenciatura, os alunos passam pela experiência de aplicar a Filosofia no cotidiano da Educação Básica, que pode ser pública ou privada, conforme sua opção. Isso não acontece no Bacharelado, pois o curso não tem estágio, mas atividades extra curriculares que complementam a sua jornada acadêmica. Mas independente do estágio, a gente pode pensar a Filosofia com elementos importantes para o Fundamental II e o Ensino Médio. São coisas simples, como no campo da ética, de como me portar, o que é o certo, o que é o errado, o que é o bem, o que é o mau. No campo da estética, podemos debater a questão do gosto. Estes são alguns dos exemplos que o professor de Filosofia pode levar para o cotidiano escolar da Educação Básica pública.

Formador Queiroz

Em parte, sim, em parte não. A formação acadêmica, em uma Licenciatura pensada para a Educação Básica pública, oferece uma metodologia, técnicas de ensino e discussões que problematizam a realidade nesse contexto escolar. Na minha atuação como estudante e como professor de formação em Filosofia, pensar os diferentes públicos e realidades da escola pública é uma constante presente em minhas ações, incluindo nas críticas ao modelo atual de educação, que para as escolas públicas oferece uma educação voltada para o mercado de trabalho e para as escolas particulares oferece uma educação para o Enem, para o Ensino Superior. Práticas para a sala de aulas na escola pública também são vivenciadas nos estágios e nos relatórios sobre eles, nas rodas de conversas promovidas não só para cumprir os protocolos, mas para partilhar a realidade vivenciada pelos estudantes. No entanto, existem lacunas; instituições do Ensino Superior que não levam a sério a questão da escola pública básica e professores que não tocam no assunto. São docentes que focam no conteúdo, não dando importância ao modelo e aos problemas presentes na Educação Básica pública.

Formadora Roberta

Para quem faz Bacharelado em Filosofia a formação não contempla práticas aplicadas à Educação Básica, pois a formação filosófica é mais específica para a pesquisa. Para aqueles que fazem Licenciatura, sim, pois o curso tem uma preocupação grande de aproximar-se da sociedade, de dialogar com a sociedade, de abordar questões que vão perpassar o próprio cotidiano escolar da escola básica pública. As disciplinas que a Licenciatura fornece leva o aluno a ter experiências nas escolas, a vivenciar projetos ligados ao cotidiano escolar, a ter diálogo com professores. Nós temos uma parte da Filosofia que já se preocupa aprioristicamente com as questões da Educação Básica, oferecendo para o aluno da Licenciatura disciplinas que abrem as portas para as salas de aulas das escolas públicas, o diálogo com a sociedade, a interface com grupos de extensão.

Formador Sílvio

Boa pergunta, pois este é um tema muito complexo na minha formação, feita no momento de transição do regime militar para o democrático. O foco não estava nas práticas em sala de aulas, mas no retorno da Filosofia, que estava fora das escolas. Hoje, mesmo com a Filosofia sendo novamente retirada do nível médio e seu ensino sendo formatado para o trabalho, temos mais possibilidades. O modelo de formação ainda pensado está muito apegado na década de 1990. As pesquisas mostram que não existe uma adequação da formação em Filosofia para o Ensino Médio, mesmo nessa nova proposta implantada. Como hoje existe uma agilidade permitida pelos sistemas tecnológicos e de gestão, há a possibilidade de se repensar o ensino de Filosofia para atender as necessidades da escola básica. Os alunos são os mesmos no sentido de idade, mas as realidades são diferentes, demandando um modelo de formação voltado para a realidade deles. A agilidade nos sistemas educacionais permite que um projeto pedagógico com essa proposta seja implantado na formação de professores para a Educação Básica pública. O bom uso das tecnologias é importante nesse processo, inclusive para agilizar a implantação de boas experiências em andamento em várias universidades no Brasil, em que na Filosofia não há mais a divisão da formação para a pesquisa nos cursos de Bacharelado e a formação para a sala de aulas na Licenciatura. São cursos em andamento, prevendo a formação do futuro professor de Filosofia, com o rompimento da separação da teoria e prática e da formação específica do professor para a sala de aulas e do pesquisador. Por que isso acontece? Por que quando você vai para a educação formal e chega diante de uma criança, de um jovem do Ensino Médio, ou de um aluno da graduação, as questões levantadas nem sempre foram apresentadas no seu percurso de formação. Hoje, mais do que nunca, o professor de Filosofia precisa se preocupar constantemente com suas atitudes em salas de aula, como ele prepara a aula, como será a sua didática.

Formador Tales

O tempo todo o curso oferecido pela universidade contempla o aluno com práticas aplicadas nas escolas da Educação Básica. O nosso ano é dividido em 4 trimestres e não em 2 semestres, como está presente na grande parte das graduações presenciais. Em cada trimestre tem uma atividade obrigatória na disciplina chamada *Dimensão Prática*. Nessa atividade, eu botaria entre aspas, “o graduando é obrigado a realizar uma atividade que envolve, basicamente, a Filosofia e o ensino da Filosofia”. Nas atividades da *Dimensão Prática* o aluno vai elaborar plano de ensino, material didático e uma série de questões que estão relacionadas com o ensino da Filosofia. Fora essa atividade prática, nós temos outras disciplinas que aproximam o aluno da Educação Básica. *Educação a Distância e Culturas Digitais; Gestão Educacional; Filosofia para Crianças e Adolescentes* são algumas delas. Em um curso de Licenciatura é fundamental a relação direta com o ensino. O que acontece, muitas vezes, é um curso carregado de teoria e com disciplinas pedagógicas descoladas do ensino. Beleza, é óbvio que o professor de Filosofia tem de ter uma base teórica sólida. Só que ele não pode descolar essa base teórica e sólida do dia a dia pedagógico. Se ele está lecionando em um curso de Licenciatura, ele tem de ensinar os alunos a chegarem em sala para darem aulas. Pode ser que ele vá para outro caminho, mas se o curso é de Licenciatura, é para isso que o aluno está sendo formado. Então, o tempo todo tem de existir o diálogo entre a Filosofia e a prática de ensino.

Formador Ulisses

Uma formação em Licenciatura, com práticas aplicadas no cotidiano da Educação Básica, depende muito da instituição de ensino que está ministrando o curso e do professor. O curso de Bacharelado com Licenciatura que fez o professor de Filosofia do Ensino Médio, que você entrevistou e que me trouxe aqui, por eu ter sido professor dele, não tinha um foco necessário para a Educação Básica pública. Mas tendo em vista que é uma Licenciatura, a grande parte dos professores buscava trazer atividades que levavam o aluno a desenvolver a comunicação e a reflexão com base em tópicos relacionados com o Ensino Médio. Esse é um processo muito importante e que todo professor tem de fazer. Eu sempre falo que o docente do Ensino Superior e o do Ensino Médio têm de fazer uma anamnese da época em que estiveram na escola da Educação Básica. Isso é fundamental e as pessoas se esquecem de que estiveram ali. Para mim, o cuidado

com o aluno, que é muito raro em Filosofia, é importante ser destacado nos cursos de formação. Mas isso pouco acontece, pois a formação em Filosofia ainda é bem bancária. O professor fala, deposita um mundo de coisas para ver se o aluno responde com juro. Se respondeu, o trabalho está feito, independentemente de ter tido compreensão sobre o que foi ensinado. Isso é preocupante, pois muito daquilo que a gente pensa sobre o ensino tem muito sobre o que a gente faz em sala. A desculpa para o bancarismo é de que o aluno, pelo menos, vai conhecer o filósofo, ou, pelo menos, vai conhecer o tema. Eu penso o contrário. Com menos conteúdo trabalhado, não como um depósito, o professor pode estimular literalmente o pensar certo e isso permite ao aluno ir atrás de muitos outros conhecimentos por si só. Não é o fato de você apresentar todo um conteúdo em sala de aula que vai levar o aluno a aprender. É preciso deixar claro que eu não estou culpando o professor. É todo o ecossistema escolar que pressiona o professor a dar conta de todo um conteúdo, sem preocupação com o aprendizado do aluno. A cobrança da universidade, da gestão, da coordenação é de que o currículo seja cumprido. Dá trabalho não ser bancário, muito, mas muito trabalho. O livro didático no Brasil é um exemplo desse contexto: ele é massivo, é a espinha da educação brasileira, acabando gerando o bancarismo.

Considera possível ser um bom professor, sem pesquisar a própria prática educativa e um bom pesquisador, sem compartilhar a pesquisa com os outros?

Formador Lucas

Não. Não, até mesmo porque a gente é cobrado; principalmente quem tem estudo, como eu, que fiz doutorado e pós-doutorado. Para chegar aqui, eu tenho de me preparar, compartilhar minhas pesquisas e rever minhas práticas. Eu gosto de me preparar por meio de um esquema orgânico, que, na prática, com o uso de um livro, me permite trabalhar as dificuldades dos professores, das professoras, dos docentes, das docentes de Filosofia. É uma metodologia de leitura estrutural, pois o professor tem de oferecer aos alunos as ferramentas para eles se virarem diante de um texto filosófico. Essa metodologia é uma forma da pesquisa não parar e o professor interagir com os alunos; e eles interagem. Tenho alunos formados em Literatura Clássica, Física Quântica, Biomédica, Direito e Engenharia Civil, Mecânica e de Produção. O perfil dos alunos de hoje não é mais como de antes, pessoas sem formação em outras áreas. Então eles perguntam: Qual é a contribuição da Filosofia? Então eu pergunto para eles: se vocês estivessem estudando odontologia, o que vocês estariam fazendo? Cuidando de dentes. Nós estamos estudando Filosofia. O que a Filosofia estuda? A reflexão do pensamento em movimento. Sou muito específico nesse sentido. A ciência é muito limitada. Fora isso, é preciso um estágio específico para começar a atuar na docência.

Formador Matheus

Uma coisa está dentro da outra. Não tem como ser um bom professor sem conhecer efetivamente sua própria prática e não saber o que está fazendo em salas de aula. Conhecer e tomar consciência do processo educativo e pedagógico é muito mais do que dominar conteúdo. É saber qual metodologia está utilizando, se aquela metodologia é compatível com os objetivos da aprendizagem que se planejou, se os objetivos planejados estão sendo alcançados a partir da prática. Ser um bom professor não basta uma boa oratória, ter uma boa relação interpessoal em sala de aulas, ter domínio do conteúdo; é preciso ter consciência da totalidade do processo. Quando entra em salas de aula o professor precisa saber o que está fazendo, porque está fazendo e como está fazendo. Nós não preparamos hoje o professor para chegar em salas de aula e na minha visão nunca prepararemos. Isso porque a experiência é que vai trazer aos poucos a consciência desse professor sobre suas práticas. Nós poderemos melhorar os processos formativos de forma a preparar melhor do que preparamos hoje; mas é a experiência que vai, aos poucos, trazendo a consciência da totalidade do processo, por parte do professor. Para ser um bom pesquisador é preciso que a pesquisa tenha efetividade e este é um problema muito sério, porque as pesquisas hoje são elaboradas só para obter títulos. A pesquisa, para ser uma pesquisa viva, precisa ser aplicada em determinados contextos e na realidade educacional brasileira há diferentes problemas sobre isso, pela falta de um diálogo efetivo entre os pesquisadores. Cada universidade tem o seu próprio grupo de pesquisa fazendo e divulgando o seu próprio trabalho. Dificilmente se tem grupos de pesquisa se relacionando uns com os outros, dialogando uns com os outros, que seja de forma simbiótica. Isso dificulta as pesquisas, pois o que se produz fica preso e condicionado no próprio grupo. Cada grupo lê e pesquisa muito, mas com grande dificuldade para se relacionar com outros grupos. Muitas vezes isso envolve, inclusive, questões de ego, em que grupos se recusam a dialogar com autores sobre os quais não estão pesquisando. Em última instância, estamos em um cenário um pouco crítico, porque a gente não está fazendo nem pesquisa certa e também não está ensinando da maneira certa. Se o professor vai para a sala de aula sem consciência da totalidade do processo pedagógico, se o pesquisador faz a pesquisa, mas a pesquisa dele não tem impacto na prática, então a gente não está fazendo nem a pesquisa certa e nem está ensinando certo. Muita coisa tem de ser revista e repensada sobre as práticas em salas de aula e a pesquisa e isso precisaria criar um debate nacional em torno dessas questões.

Formadora Natália

Acredito que a docência depende muito de um jeito de ser, de um perfil. Esse perfil que cada um tem não pode ser desrespeitado por uma prática. Nesse sentido, a pesquisa deve ser compreendida pelo professor não segundo a concepção de um pesquisador, mas segundo sua condição de perceber e avaliar suas próprias práticas. Ao autoavaliar suas práticas, esse professor passa a ter condições de redirecionar o que não funcionou e pesquisar na tentativa de buscar outros caminhos. Além da reflexão sobre suas práticas, o professor também precisa perguntar a seus alunos sobre sua atuação; precisa ouvi-los e levar em consideração suas análises. Pesquisar, por sua vez, é uma atividade indispensável para o pesquisador. Em todas as áreas de conhecimento a pesquisa tem de ser compartilhada. Se a gente não compartilha nossos resultados, não somos colocados à prova. Não teremos ninguém para nos contestar e não desenvolveremos a nossa capacidade de reformular. Pensando na sala de aula, a pesquisa tem nela um grande laboratório para ser testada. Esse é um público que não está viciado no jargão filosófico e por isso está muito mais livre para elaborar o próprio conceito da pesquisa e compreendê-lo.

Formadora Odete

Não sei como alguém pode ser um bom professor se ele não fizer uma reflexão diária sobre suas práticas. Além da reflexão diária sobre suas práticas, o professor também precisa fazer uma reflexão sobre sua formação, que deve ser continuada e envolver cursos com conteúdos e metodologias sobre a disciplina que leciona. Pesquisar sobre suas próprias práticas é um hábito que o professor deve ter no seu cotidiano. Mas só esse hábito não basta: é preciso não se estagnar, correndo atrás de formações. Da mesma forma que o professor deve refletir sobre suas práticas e formação, o pesquisador deve compartilhar suas pesquisas com os outros. Além de ser esse um dos objetivos da pesquisa, o compartilhamento também dá margem para que o trabalho desse pesquisador possa ser avaliado por outros pesquisadores, permitindo a ele refletir sobre a sua produção.

Formador Paulo

O professor que não pesquisa suas práticas e o pesquisador que não compartilha suas pesquisas não são nem professor e nem pesquisador. A docência exige experiência em salas de aula. Isso é uma condição *sine qua non*, que não se negocia. A experiência em salas de aula é o que marca a vocação docente. Essa experiência exige do professor o momento singular da pesquisa sobre suas práticas, para que ele não caia no obsoletismo. O obsoletismo é um grande problema da docência, em que o professor ensina coisas que ninguém pensa, não pergunta mais e promove práticas ultrapassadas, desnecessárias ou ineficientes. O pesquisador que não publica suas pesquisas é qualquer coisa e não pesquisador. Se ele não apresenta, se ele não socializa, se ele não divulga, isso não é pesquisa. A pesquisa exige do pesquisador a partilha.

Formador Queiroz

A auto avaliação é inerente ao fazimento filosófico. A Filosofia, por natureza, é autorreflexiva, é autoanalítica. O sujeito que faz Filosofia precisa autoavaliar suas práticas, seja ele professor ou pesquisador, ou ambas as coisas. Uma formação que fica só para preparar para o ensino ou só para a pesquisa, geralmente, vai ficar capenga. O indivíduo que se gradua em Filosofia, em algum momento de sua profissão, terá de fazer as duas coisas: ser professor e ser pesquisador e em ambos os exercícios é preciso a autorreflexão sobre suas práticas e a partilha das pesquisas realizadas. Na Filosofia, o sujeito, além de ser consciente, tem de ser autoconsciente. Tanto na pesquisa quanto na docência é preciso pegar o espírito de avaliar o seu próprio fazer e sua própria prática. Na pesquisa, propriamente, produzir sem compartilhar é um problema grande também. Talvez o filósofo até tenha essa tendência. Dependendo do tipo de Filosofia que ele aprendeu, ele vai entender que o conhecimento é válido por ele mesmo. Ele pode pesquisar para sanar uma dúvida, produzir e se satisfazer com o resultado por ele mesmo, com o orgasmo intelectual autoreferenciado. Esse tipo de pesquisa, do ponto de vista histórico, não faz sentido. A pesquisa não pode ser autorreferenciada, mas servir para outros pesquisadores e pesquisadoras.

Formadora Roberta

Ser um bom professor sem pesquisar a própria prática educativa acho que é possível. O professor não precisa fazer uma monografia, um mestrado, um doutorado, um trabalho exaustivo para ser um bom professor. Ele tem que ter preocupações o tempo inteiro com sua prática educativa. Ele tem que ler sobre; ele tem que refletir sobre. Pesquisar, não, mas ter como horizonte de reflexão a própria prática educativa. A pesquisa, em boa parte, é solitária. Chega um momento que é fundamental compartilhá-la, seja por meio de grupos de estudos, seja por meio da interlocução com as universidades, seja pelo meio simples da partilha em sala de aulas. Importante publicar a pesquisa em capítulos de livros, submeter para publicação em revistas, independente do sim ou não. A importância de compartilhar a pesquisa vale não só para as ciências humanas, mas também para as chamadas ciências duras.

Formador Sílvia

Impossível separar a prática da teoria, principalmente hoje com as mudanças sociais e tecnológicas. Tanto o professor precisa pesquisar suas práticas educativas, como o pesquisador precisa compartilhar suas pesquisas. Eu, por exemplo, fiz um bom curso de Filosofia que me preparou para ser um bom professor de Filosofia com jovens. Na hora que eu cheguei no mundo do trabalho, o ambiente escolar, foi esse ambiente que me provocou a ir atrás do que era Filosofia para criança, área muito questionada na academia, mas muito pouco pesquisada. Foi na experiência que surgiu a necessidade de eu investigar mais. Buscando melhorar minhas próprias práticas, fui fazer uma especialização em Filosofia para crianças. A própria prática, na medida em que foi vivenciada, mostrou para mim a necessidade da pesquisa. Eu devo a um menino, da 1ª. série do Ensino Médio, o porquê da prática não poder ser separada da teoria.

Formador Tales

Um pesquisador que não compartilha suas pesquisas tem o demérito de não contribuir com o desenvolvimento de sua área. Isso não significa que ele não possa ser um bom pesquisador. Pode ser uma pessoa supercapacitada, escrever muito bem, porém, o seu trabalho não traz contribuições para o seu campo de investigação, já que os resultados de sua pesquisa são mantidos para si. Um professor também não conseguiria aplicar práticas bem-sucedidas se não as pesquisasse. Acho, inclusive, que um bom professor não deixaria de pesquisar suas práticas. Qual bom professor não tem curiosidade, ainda mais o de Filosofia? A curiosidade já o leva para a pesquisa. Aquele professor que não tem curiosidade, que não vai atrás da pesquisa e avaliação de seu trabalho, de sua labuta, dificilmente seria um bom professor também.

Formador Ulisses

Ser um bom docente sem pesquisar a própria prática, isso não existe. Isso é absolutamente fora de questão, é impossível. É justamente a falta de autoanálise que gera o terrorismo pedagógico, que a gente vê por aí. Se você não pensa o que ensina, como ensina e porque ensina, você é só um professor bancário, como tem muitos por aí, mesmo no ambiente universitário. Só que no ambiente universitário em Filosofia, ainda tem a justificativa de se tratar de uma formação que envolve muita leitura. No Ensino Médio não tem porque usar essa justificativa; é preciso muito cuidado, é preciso muito bem saber o que fazer. Eu costumava fazer uma coisa, com muito medo, mas eu fazia, que é fazer um questionário anônimo de avaliação com os alunos. Uma grande maioria indicava que eu quase não usava a lousa. Fiz uma autoavaliação e percebi que eu tinha um uso audiovisual deficiente. Eu não usava bem a lousa, vídeos e slides. Fiz uma pesquisa sobre o assunto, busquei práticas que valorizassem o audiovisual e melhorou muito a dinâmica das aulas e do aprendizado para a sala. Eu vejo que a falta de reflexão em relação à prática docente começa na universidade, com os próprios professores que nela lecionam. Eles não querem se expor a ser avaliados pelo aluno; se quisessem, veriam as situações em que a aula não está acontecendo e mudariam suas práticas em benefícios das aulas e dos alunos. Se é impossível ser um bom professor no Ensino Superior sem pesquisar e autoavaliar suas próprias práticas, para o Ensino Médio é pior ainda. O pesquisador pode ser do mais alto nível, mas se ele não partilha sua pesquisa, para que ele faz a pesquisa? O egoísmo não é condenável por si só, mas temos muito a ganhar com a participação.

Filósofos como Sílvia Gallo e Walter Kohan observam que, no contexto acadêmico brasileiro, os cursos de formação em Filosofia têm supervalorizado a pesquisa, em detrimento do seu ensino.

Como você analisa essa questão e quais as suas implicações para as práticas educativas?

Formador Lucas

A ênfase na pesquisa é uma condição *sine qua non*, é uma nova febre nos cursos de formação em Filosofia. Na instituição em que leciono, tanto na Licenciatura quanto no Bacharelado, a ênfase é preparar para a pesquisa. A ênfase na pesquisa também na Licenciatura é porque a gente espera que os alunos não parem ali e continuem na pós-graduação. É importante também destacar que Filosofia é reflexão, não possui um método e nem recorte didático. Toda pessoa formada em Filosofia diz essa mesma coisa, ou seja, é preciso ler o texto e debater. O Sílvia Gallo eu admiro. Outro que eu admiro é o Gilberto Cotrin. Esses dois filósofos têm um recorte de metodologia que te coloca em acesso direto com o mundo e a sociedade, sem abandonar o rigor da Filosofia, sem abandonar os termos em Grego e em Latim e a originalidade do pensamento Grego da Filosofia. Eu acredito que o Gallo e o Cotrin conseguem fazer o aluno do Ensino Superior se preparar para a Filosofia. O Gallo, além de conseguir preparar o aluno de Filosofia no Ensino Superior, o seu projeto de formação está também direcionado para o Ensino Médio. A Maria Lúcia de Arruda Araújo e a Maria Helena Pires Martins, com o livro *Filosofando: introdução à filosofia*, conseguiram traduzir a Filosofia para o Ensino Médio. Se eu fosse defender uma Tese para o Ensino Médio, eu defenderia o uso do livro das duas. Isso é *sine qua non*. O livro está pronto. É só sentar, ler e estudar. Também acrescentaria *Ética e cidadania: Caminhos da filosofia*, de Sílvia Gallo, para uso nos 3os. Anos.

Formador Matheus

Uma análise da história do trabalho pedagógico no Brasil, em nível universitário nos últimos anos, mostra que a afirmação que Gallo, Kohan e Cortella colocam é verdadeira. Por muito tempo os cursos de graduação em Filosofia não formaram professores, formaram bons historiadores. Esta era uma grande crítica às universidades, por formarem não filósofos, mas historiadores de Filosofia. Há uma diferença entre o historiador de Filosofia, o professor de Filosofia e o filósofo. Essas diferenças dependem do conceito que se dá a esses termos. O meu conceito, acredito que não seja universalmente aceito, pois, cada indivíduo que possui a sua formação tem a sua perspectiva diferente. Em última instância, a minha definição do que é ser filósofo vem de Antônio Gramsci. Não sou estudioso dele, mas considero muito interessante a questão que ele coloca em seus escritos da juventude de que ser filósofo é ter clareza acerca de uma concepção de mundo. Isso é interessante, porque não exige uma formação específica e não exige o conhecimento específico. Por sua vez, Gramsci nos permite compreender que o professor em sala de aulas pode ser um filósofo, os alunos também são filósofos quando filosofam. O pesquisador, ao filosofar quando faz pesquisa, ao filosofar a partir das questões levantadas, também está sendo filósofo. Esse conceito se distancia do academicismo que condiciona o ser filósofo somente àquele que é formado em Filosofia. Esta ideia do que é ser filósofo é uma ideia que pode ser compartilhada com qualquer ser humano. Assim como o primeiro filósofo foi filósofo porque filosofou, qualquer pessoa pode ser filósofa em seu cotidiano, desde que consiga filosofar.

Formadora Natália

Eu concordo com esses filósofos de que há uma supervalorização do ensino universitário filosófico para a pesquisa, em relação a seu ensino. Isso é um tiro no pé da própria Filosofia. Já na minha formação universitária ficou muito claro essa divisão. Cursei o Bacharelado em Filosofia e escolhi fazer Licenciatura porque queria lecionar no Ensino Médio. Quando disse que iria fazer Licenciatura, foi um choque para os professores. Eu fazia iniciação científica, estudava grego e estava sendo formada para a pesquisa, para a tradução de textos. Para mim, isso não inviabilizava eu dar aulas para adolescentes. Ouvi de professores que eu não deveria fazer Licenciatura, pois não iria ganharnada com isso, pois eu estava tendo formação para estar na universidade. Hoje percebo que essa desvalorização ainda continua e a vejo no meu processo de trabalho. Como docente orientadora de Filosofia no *Residência Pedagógica* – programa de formação de professores oferecido em nível nacional pelo Estado brasileiro para os cursos de Licenciatura –, vou quase semanalmente a escolas do Ensino Médio acompanhar alunos da universidade, que nelas fazem estágio. Essa é uma tarefa que os professores universitários não querem fazer. Preferem o isolamento nas universidades, esquecendo da importância de se aplicar na vida cotidiana o que a gente faz enquanto pesquisador. Infelizmente, ainda, a nossa sociedade de intelectuais não percebeu a importância de dialogar com a massa.

Formadora Odete

A formação para a pesquisa é importante para que o professor venha a ser estimulado a continuar com sua formação. Mesmo que ele não vá para um mestrado, um doutorado, ou um curso de *lato sensu*, que seja, é preciso que continue buscando. Com esse objetivo, os cursos, mesmo os de Licenciatura, promovem a pesquisa. Mas há também uma produção, hoje, do ensino de Filosofia. A questão é da necessidade de uma maior divulgação dos trabalhos de professores que desenvolvem pesquisas sobre o ensino de Filosofia. A produção no ensino de Filosofia existe, mas não chega a todo mundo, pois a tradição ainda se mantém na erudição do especialista em filósofos que se destacaram ao longo da história. Ah, eu sou um especialista em Hegel; eu sou um especialista em Kant, como se eu não precisasse de didática para ensinar sobre esses pensadores; como se eu não precisasse valer dos recursos do ensino para lecionar na academia. Esse ainda é um problema. Na filosofia existem duas grandes rupturas a serem feitas: a primeira é a de que as mulheres não fazem Filosofia. Tradicionalmente se tem um número maior de homens fazendo Filosofia. A segunda é de que primeiro vem a Filosofia pura e, abaixo, o ensino de Filosofia. Essa é uma realidade, porque na educação o ensino passou a ser desvalorizado em detrimento da erudição sobre os grandes filósofos e a necessidade de portar título de pós-doutorado. Academicamente essa titulação é mais requisitada e renomada em relação àquele que recebeu titulação para o ensino de Filosofia. Essa é uma tradição difícil de romper. Esquece-se de que a metodologia usada pelo professor no ensino de Filosofia faz a grande diferença.

Formador Paulo

Quando a gente pensa no Bacharelado, faz todo o sentido pensar na valorização da pesquisa. O pesquisador é preparado para a pesquisa e não para a docência, o que faz sentido e está tudo bem. Se a gente pensa a Licenciatura sem a prática, mas apenas a pesquisa, não vai rolar. Pelo menos na faculdade onde leciono, o aluno não se formará nunca se não passar pela experiência do estágio na docência em sala de aulas. A

pesquisa em humanidades é fundamental; a pesquisa em Filosofia é imprescindível. Mas acho, sobretudo, que o ensino de Filosofia no Brasil tem de ser alterado. A gente está muito refém ainda dos grandes clássicos gregos europeus e não está dialogando com os atuais filósofos, filósofas e demais pensadores latino-americanos que citam temas latinos, temas nossos, temas do Sul. Pensar o ensino de Filosofia é um problema sobretudo político, no sentido de existir políticas públicas incentivando universidades e instituições para que tenham Licenciatura em Filosofia, para que se tenha a presença do tema Filosofia e Sociologia na grade curricular. E por aí vai.

Formador Queiroz

Esta me parece ser uma constatação verdadeira, mas tem casos e casos. Hoje, mesmo nos cursos de Licenciatura, o estudante é muito mais instigado a valorizar as disciplinas filosóficas do que as disciplinas pedagógicas. Isto é clássico na nossa área de formação e percebo que há essa tendência. Essa afirmativa tem, sim, visibilidade no cotidiano dos cursos de Licenciatura. Mas eu usaria relativizar essa afirmativa, porque não sei se podemos dizer se o fato de um curso de Filosofia valorizar mais as disciplinas filosóficas em si, em detrimento das pedagógicas, isso é, por si mesmo, valorizar a pesquisa. Não acho que seja. Às vezes o sujeito gosta mais de fortalecer as disciplinas filosóficas pensando na classe de aulas. Isso não significa que ele vai ler mais e pesquisar mais naquelas áreas. Na minha história formativa, por exemplo, tinha uma grande valorização das disciplinas próprias da Filosofia, mas não tinha uma iniciação científica, não tinha uma preparação mais sistematizada para a pesquisa, para o que é pesquisar. As disciplinas de metodologias foram horrorosas, mais regrismo da ABNT do que iniciação ao espírito científico. Acho que tem esse terceiro elemento para si pensar: o simples fato de valorizar disciplinas filosóficas em detrimento das pedagógicas não significa que se está formando o pesquisador. Me parece ter sido comum, em um mesmo curso, hipervalorizar disciplinas filosóficas, desvalorizar disciplinas didático-pedagógicas e não preparar o aluno para a pesquisa, não tendo iniciação científica, não tendo alunos vinculados a projetos de pesquisa dos docentes, não tendo um bom preparo para eventos acadêmicos com arcabouço benquisto do ponto de vista da pesquisa. Esse curso apenas valoriza as disciplinas filosóficas por elas mesmo, por ser um curso de Filosofia, sem preocupação com a formação do pesquisador. Não podemos concluir, pura e simplesmente, que a valorização das disciplinas filosóficas, em detrimento das didático-pedagógicas, significa formar mais o pesquisador do que o professor.

Formadora Roberta

É uma realidade no Brasil os cursos de Filosofia valorizarem a pesquisa em detrimento do ensino. É muito preocupante essa perspectiva. Mas felizmente isso, gradativamente, vem mudando. De forma lenta, mais do que gostaríamos, mas está mudando. Isso é ruim, porque quem está preocupado com a sala de aulas precisa de outros elementos além, estritamente, da formação acadêmica ou da pesquisa. Não dá, hoje em dia, para ser um bom professor sem se preocupar em ressignificar o conteúdo com os alunos, ter minimamente uma boa didática, uma boa retórica. Eu me considero uma pesquisadora, mas como professora com mais de 25 anos na sala de aula, eu me preocupo com minhas práticas. Com esse objetivo, faço cursos e, recentemente, fiz um de formação, buscando aperfeiçoar minha metodologia. O PROF-FILO, Mestrado Profissional em Filosofia, presente na universidade em que leciono, é exemplo da mudança gradativa de valorização da pesquisa, para o investimento em professores do Ensino Médio e Fundamental. O programa parte de questões pragmáticas, de problemas e vivências das salas de aula, relativizando a supervalorização da pesquisa sobre o ensino. Sem sombra de dúvidas é um projeto interessante, mas tenho receios. Quais receios? Receio de o conteúdo ficar fraco demais. É preciso chegar a um equilíbrio, enfatizando questões em salas de aula e questões vivenciais; mas também é preciso ter um arcabouço conceitual mínimo e profundo. Precisamos tomar cuidado para não escambar, para não cair só para o lado da práxis e esquecer que Filosofia, sobretudo, é uma ferramenta conceitual que tem de ser profunda, tem de ser cuidadosa e tem de lidar com questões primárias.

Formador Sílvio

Concordo que ainda há uma questão valorativa para as pesquisas nos cursos de formação em Filosofia. Esse continua sendo ainda um grande desafio que, historicamente com as entradas e saídas da Filosofia das classes de aulas, vem prejudicando muito o ensino de Filosofia no Brasil. Até os anos de 1990 parte da academia tinha pavor de discutir sobre práticas educativas na Educação Básica. A forma que a Filosofia era pensada no ambiente de formação era completamente distante do ambiente da prática do professor. Na época, eu promovia um encontro anual, onde discutia sobre minhas experiências como professor desse nível de ensino. Eu convidava intelectuais que se recusavam a participar e ainda hoje encontramos professores universitários que chegam a questionar a presença da Filosofia no Ensino Médio. Essa forma de pensar a Filosofia, no entanto, vem mudando. Hoje temos projetos em algumas universidades brasileiras que oferecem uma formação em Filosofia que permite ao aluno ser, ao mesmo tempo, professor e pesquisador.

Mesmo persistindo esse tipo de pensamento que beneficia a pesquisa em relação ao ensino de Filosofia, nós professores temos de ir para a sala de aula e ter contato com o aluno, tanto da periferia, quanto das escolas da elite. É no contato com eles que se vê que não faz sentido valorar a pesquisa em detrimento das práticas. As questões oriundas das salas de aula vão quebrando isso.

Formador Tales

Concordo com esses filósofos que dizem que a academia supervaloriza a pesquisa em Filosofia em relação ao ensino. Pegue a grade curricular das faculdades mais tradicionais, onde estão trabalhando os grandes produtores de conhecimento dentro da Filosofia e verá que mesmo os cursos de Licenciatura estão descolados da Licenciatura. O licenciado é formado para ser pesquisador. Depois incluem disciplinas pedagógicas para concluir a Licenciatura. Não é isso. Se a Filosofia está dentro da escola, ela tem de estar ligada com a prática docente o tempo todo. Não se pode deslocar a Filosofia do ensino, em um curso de Licenciatura.

Formador Ulisses

A pesquisa de várias qualificações possíveis, como a de leitura e de escrita, é importantíssima para pensar sobre o que foi pesquisado e sobre a produção em cima do material pesquisado. Mas só ela não basta. É preciso a prática. Em minhas aulas eu sempre peço para os alunos prepararem uma aula e digo para os do curso de Licenciatura falarem como se estivessem falando com alunos do Ensino Médio e os do Bacharelado falarem como se estivessem falando com alunos da graduação. Tudo isso precisa de pesquisa, mas também precisa da prática. O fato da universidade ter muita leitura e escrita e não pensar na possibilidade do Ensino Médio, a leva a retroalimentar o que os professores do Ensino Superior fazem, que é aterrorizar o aluno. A prática que se tem, que é o enfoque na pesquisa e o ensino que é um depósito no Ensino Médio e na universidade, faz com que estejam plenos de razão os autores que dizem que a pesquisa em Filosofia é supervalorizada pela academia brasileira com prejuízo para o seu ensino. Não é só o fato de enfatizar a pesquisa, mas o fato de não pensar no ensino. Os professores não querem pensar o ensino nas Faculdades de Filosofia. Aí acaba sobrando essa tarefa para as Faculdades de Educação. A dificuldade do professor falar no Ensino Médio, a dificuldade de estar na escola, está no fato dele usar a mesma linguagem e os mesmos recursos usados no Ensino Superior, onde a supervalorização da pesquisa não dá espaço para as práticas de ensino.

Na proposta curricular paulista, a orientação é de que, na Filosofia, deve prevalecer a abordagem por tema, em relação ao ensino pela ótica da história da Filosofia.

Quais suas considerações sobre essa proposta, para as práticas educativas?

Formador Lucas

Eu concordo com gênero e número e caso com a abordagem por temas. Totalmente de acordo para não apresentarmos algo desconexo, sem vínculo, entre um autor, uma autora, uma escola, uma corrente. Esta deve ser a proposta da Filosofia para o Ensino Médio e presente em *Filosofando: introdução à filosofia*, de Maria Lúcia de Arruda Aranha e Maria Helena Pires Martins. O livro das autoras é o melhor que se tem para o Ensino Médio. Nele, elas apresentam a Filosofia por tema e de modo cronológico, no âmbito da história. A Filosofia por temas no Ensino Médio é uma proposta certa, porém, é fundamental que ela seja apresentada no âmbito da história. O tema filosófico fundamentado na história permite que ele não seja desvinculado de uma ambientação, de uma contextualização, de como ele se aproxima ou se distancia do docente, como esse docente está interpretando esse conceito, com o que ele concorda, com o que discorda. Cronológico, quando é possível, mas a história da Filosofia é sempre a mestra, mesmo na abordagem por temas. Eles têm como ser problematizados com um determinado período e como se ambientar com o contexto cronológico. Para cada abordagem no Ensino Superior, eu usaria apenas uma página; para o Ensino Médio, apenas um parágrafo. Eu acredito que Danilo Marcondes, com *Iniciação à história da Filosofia*, responde bem e com sensibilidade na preparação de professores para o Ensino Médio.

Formador Matheus

Ao adotar suas perspectivas de abordagem da Filosofia, as Secretarias Estaduais de Educação estão envolvendo dois problemas. O primeiro, no sentido de que não temos uma unidade em torno do consenso de qual metodologia adotar. O segundo problema está em que, ao se determinar que apenas uma das abordagens seja adotada – por tema ou história –, tira-se a autonomia do professor. Se não temos uma unidade pedagógica de como vamos ensinar Filosofia, o mínimo que se deve pressupor é que o professor tenha autonomia. O professor deve ter autonomia para ensinar; se vai ensinar por meio de tema, se vai ensinar por meio de problema, se vai ensinar a partir do filosofar, entrando na questão de Kant, que disse que não se ensina Filosofia, mas a filosofar. A partir do momento em que é determinada a forma como o

professor vai ensinar, isso tira a sua autonomia. Nem todos os professores estão preparados para fazer uma abordagem mais temática, ou uma abordagem mais histórica, ou para fazer uma abordagem mais filosófica, inclusive. A discussão metodológica em Filosofia começa a ser feita no Brasil, com maior ênfase, a partir de 2008, com a aprovação do projeto de Lei nº 11.684, que previu sua obrigatoriedade no currículo da Educação Básica nacional. Walter Kohan, Sílvio Gallo e mais um pessoal da Unicamp e da USP começaram a pensar como deveríamos ensinar Filosofia no Ensino Médio. A partir daí começam a ser levantadas questões se a Filosofia deveria ser ensinada por temas, por problemas; ou seja, se deveria ser uma abordagem filosofante, uma abordagem histórica ou se deveria ser uma abordagem temática. Até hoje não se chegou a uma conclusão a respeito disso.

Formadora Natália

Esta é uma proposta que expõe uma falsa dicotomia. Se for uma abordagem histórica, pensa-se em práticas que irão abordar Filosofia Antiga, a Filosofia Medieval e assim por diante. Se for temas, pensa-se neles desconectados da história da Filosofia, quando na verdade não dá para descolar a Matemática da história da Filosofia. Não dá para pensar o ensino de Filosofia sem sua história. Se vamos discutir ética, eu me volto para quem? Para mim? Não, eu vou voltar para Aristóteles e isso é a história da Filosofia, é toda uma tradição revista a partir de um tema; é uma abordagem temática e histórica. Uma coisa é pensar a Filosofia cronologicamente, o que é uma perda de tempo; outra, é pensar a história da Filosofia a partir de temas. Pensar a história da Filosofia não é contraditório pensar em temas.

Formadora Odete

Penso que a Filosofia deva ser ensinada, desde o primeiro ano do Ensino Médio, pela história. Considero que o aluno não conseguirá entender temas de forma filosófica sem ele ter visto o básico. Para ler Platão corretamente, por exemplo, é preciso conhecer mitologia. No primeiro ano o aluno precisa estudar do mito até Aristóteles. Aí, sim, eu posso tratar a Filosofia a partir de temas. Na minha ótica, não adianta eu abordar Filosofia trazendo autores fora de uma ordem. Existe uma ordem e uma racionalidade na história da Filosofia, que precisam ser preservadas a partir de onde tudo começou. Ainda que eu escolha o ensino de Filosofia pela temática, ele deve seguir a cronologia da história.

Formador Paulo

Pensar na Filosofia de modo histórico foi a nossa formação clássica. A gente aprende a história da Filosofia antiga, medieval, moderna, contemporânea. É super válido uma formação assim, pensando em um curso a longo prazo, filosoficamente. Agora, quando eu estou pensando a Educação Básica, escolher uma abordagem e preterir a outra é um problema; escolher o tema e esquecer a história, ou escolher a história e esquecer o tema, é problema. Acho que se a gente consegue abordar um tema e apresentá-lo sob a ótica da história, não tem nenhum problema para o ensino de Filosofia na Educação Básica. O problema está em abordar um tema e ignorar os movimentos históricos.

Formador Queiroz

Essa é uma proposta bastante forte no sudeste do Brasil. Há uma valorização da perspectiva temática com a justificativa de que os estudantes se interessam mais por temas que tocam na vida e no cotidiano deles. Sistematicamente, me parece que é bastante difícil ensinar Filosofia por temas, sem recorrer à história da Filosofia. Recorrer à história da Filosofia é fundamental para o filósofo e para a filósofa. A Filosofia tem um chão, ela não se dá no vazio, ela é contextual. Os pensadores pensam e apresentam problemas referentes a sua época e fazer Filosofia simplesmente por temas, sem considerar a incidência histórica daquele tema, é produzir mera abstração. Meus 10 anos de experiência como professor de Filosofia no Ensino Médio da rede privada e pública de ensino, onde lecionei até recentemente, em 2021, mostram essa percepção. Na rede privada, as apostilas de Filosofia eram marcadamente voltadas para a perspectiva histórica. Na rede pública de ensino a perspectiva era outra. O ensino seguia as diretrizes curriculares, com o livro didático apresentando questões filosóficas pela abordagem temática. O que percebi nessa minha experiência foi um desinteresse pela Filosofia, quando se abordava temas, embora fosse essa a orientação do Estado. Frequentemente os alunos perguntavam: “professor, quando é que nós vamos ver sobre os filósofos?” Eu explicava que os filósofos apareceriam na questão temática. Mas eles diziam: “nós queremos que o senhor comece a falar sobre os filósofos”. Muitas vezes eu direcionava a aula para o nível histórico, tal como na escola particular e o nível de interesse era outro. Quando eu dizia para eles que havia uma diferença na perspectiva do ensino de Filosofia entre a escola pública e a privada, aí que eles não queriam mesmo a abordagem temática. Diante da experiência que tive, eu não sei de onde foi tirada a ideia de que a Filosofia ensinada por temas é melhor, pelo simples fato de estar mais próxima da vida dos alunos. Creio que isso é mera conjectura, achismo de quem está sentado em um gabinete, sem conexão com a realidade. Mesmo na

minha atual realidade como professor de disciplinas filosóficas no Ensino Superior, vejo que o interesse é maior pela abordagem da Filosofia com perspectiva histórica.

Formadora Roberta

A questão temática facilita uma reflexão, uma formação mais interessante para aquele que vai lidar com questões em salas de aula. São os temas que, para além de autores – seja por meio de filósofos como Platão, seja por meio da literatura –, podem incitar o aluno. Para esse público eu não tenho dúvida de que a questão temática é uma boa ideia. Todo mundo fala hoje em dia que a questão temática é melhor, mas não podemos esquecer que a boa e velha história da Filosofia não pode, de modo algum, ser desvalorizada e deixada de lado. Ela tem um lugar importante tanto quanto os temas. Um bom curso de Filosofia é aquele em que se consegue equilibrar os temas e a história da Filosofia.

Formador Sílvio

Trabalhar a Filosofia por temas é uma escolha que, orientada por um bom projeto pedagógico, pode trazer bons resultados para o ensino de Filosofia. Porém, é inevitável a conexão entre a Filosofia temática e a Filosofia pela ótica da sua história. São duas abordagens que vão se imbricando e se modificando, de acordo com o tempo. Na medida em que o professor vai trabalhar um tema, independente dele ter sido indicado pela proposta curricular, ou pelo aluno, o processo investigativo deve inseri-lo no alicerce histórico, em um determinado contexto, como ele foi pensado por um determinado filósofo. É importante a contextualização histórica, pois existem temas que não foram antes pensados por serem muito atuais. A inteligência artificial é um exemplo que deve ser tratado como parte de uma realidade que entrou em nossa vida. Mas mesmo nesses casos, o professor tem de recorrer a escolas, a pensadores e a textos que nos ajudem a entender isso do ponto de vista da história da Filosofia. Recorrer ao processo histórico não é só para ajudar a entender a Filosofia; é porque isso tem a ver com as questões de fundo das ciências humanas. Me parece que quando a gente recorre à história da Filosofia, às escolas da Filosofia, aos pensadores da Filosofia, aos textos selecionados, é porque a gente não está fazendo outra coisa que não seja pensar sobre a questão de fundo, sobre aquilo que importa. Temas de Filosofia em salas de aula filosóficas leva o aluno, quando envolvido pelo professor, a entrar na vivência do pensar e compreender, sobretudo, a construção de conceitos.

Formador Tales

Muitas vezes se gasta energia demais na educação para debater determinados assuntos que não têm tanta importância assim. Independente de trabalhar a Filosofia por tema, ou pela ótica da história da Filosofia, no final das contas não é isso que vai fazer a diferença. O que vai fazer a diferença é o professor e sua maneira de abordar o assunto dentro da sala de aula. Evidentemente, se tu trabalhares a Filosofia dentro de uma linha cronológica, também vai ter de fazer relação dela com a realidade do aluno. Ou seja, a Filosofia tem de ser levada para a realidade do aluno, para que ela seja compreendida e inteligível. Da mesma forma, se tu trabalhares por meio de temática e essa temática estiver fora da realidade do aluno, ele também não vai conseguir compreender essa situação. Independente do professor trabalhar na linha cronológica, ou com temas, o que importa é a habilidade desse professor trazer o assunto para a sala de aula e conseguir colocá-lo para dentro da realidade do aluno.

Formador Ulisses

Particularmente, penso que o importante é que se tenham aulas de Filosofia, primeiramente e que elas sejam bem feitas. Seja no modelo de aproximação cronológica, ou de uma aproximação histórica em seu passo a passo, não para dar uma ideia de evolução, os temas sempre permanecem presentes. É preciso lembrar que a Filosofia não é uma ciência exata, que abandona o paradigma anterior; a Filosofia vai e volta o tempo inteiro. Em relação ao ensino por temas, ou pela história, não vejo grandes problemas para a Filosofia. Seja temática, seja histórica, as duas perspectivas podem caminhar juntas ao mesmo tempo. Posso usar a questão temática e analisar como historicamente esse tema se insere. Posso também partir pelo histórico e pedir para o aluno pesquisar como esse tema reaparece em determinados momentos. Considero que o tema fundamental para o professor de Filosofia não está na temática ou na história, mas na ousadia. Não se prepara o professor de Filosofia para dar aulas no abstrato. Ele tem de se lembrar que está em uma sala concreta, com alunos concretos e que, se quiser ser um bom professor, tem de colocar a mão no fogo, dentro do possível, da realidade de cada escola e de cada sala de aula. O professor não pode dar uma aula em uma escola da periferia, usando das mesmas práticas que usaria em uma escola da elite. As adaptações são necessárias e ele tem de criar possibilidades, incluindo para o diálogo entre as perspectivas temática e histórica na Filosofia. No entanto, abordar os temas sem relacioná-los com a história é empobrecer o ensino, levando os alunos a desconhecere o caráter histórico da própria Filosofia. Essa é uma questão que envolve o professor compreender a sua própria prática, para que saiba o que adotar.

ENSINO DE FILOSOFIA

Qual a relação entre o currículo trabalhado em cursos de Filosofia no Ensino Superior e o currículo trabalhado nas escolas de Educação Básica?

Formador Lucas

Para o Ensino Médio a Filosofia deve ser tratada no âmbito prático moral, com base em uma literatura universal. Importante um currículo que aborde diferentes áreas da sabedoria, equilíbrio e desequilíbrio emocional, o contexto de mente, moderação em Aristóteles. Especificamente para os terceiros anos, visando ao estabelecimento de limites, é importante trabalhar a fábula brasileira no âmbito da moral, diferenças entre o bem e o mal. Estas temáticas devem estar relacionadas com a Filosofia grega. Não são os gregos, mas a Filosofia grega é a base da civilização ocidental. O livro *Filosofando: introdução à filosofia*, de Maria Lúcia de Arruda Aranha e Maria Helena Pires Martins, é uma obra pronta e indicada para um currículo destinado ao Ensino Médio. *Ética e cidadania: Caminhos da filosofia*, de Silvio Gallo, é um livro pertinente no final dos 3os. anos por lidar com a alteridade, com o estabelecimento de limites. Os cursos superiores de formação em Filosofia, que queiram estar em sintonia com a Educação Básica, têm de estar alinhados com essa proposta nos tópicos conceitos, cronologia e na história da Filosofia; caso contrário, ambos os currículos estarão sendo trabalhados dissociados um do outro.

Formador Matheus

Existe uma diferença muito grande entre os dois currículos. A primeira diferença está nos objetivos. O curso de Licenciatura tem o objetivo de formar professores de Filosofia. O curso no Ensino Médio tem por objetivo proporcionar aos alunos uma experiência de pensamento filosófico. Enquanto no campo universitário o aluno tem um aspecto mais formativo do ponto de vista profissional, no Ensino Médio o aspecto formativo está relacionado ao exercício do pensamento, do filosofar. Entre os dois níveis de ensino tudo se modifica, desde a abordagem, o conteúdo, a metodologia. No Ensino Superior a Filosofia tem uma finalidade, uma função, um objetivo. No Ensino Médio a Filosofia tem outra finalidade, outra função, outro objetivo. São situações e contextos diferentes. Levar a Filosofia até os jovens estudantes foi uma forma de popularizá-la. Pelo fato dela não ser mais algo estranho nessa faixa de ensino, ser algo familiar, é uma quebra de paradigma muito grande. Vivemos em um mundo que carece de Filosofia. Quando a gente observa que ela está sendo reduzida, podada, retirada, percebe-se que há uma perda cognitiva, intelectual e cultural muito grande para a população. A população precisa de mais Filosofia e não de menos, por que ela fala da realidade, da vida. Talvez ela seja uma das coisas mais objetivas dentre todas as áreas do conhecimento. Ela fala como nós somos e fazemos e isso é muito importante para que a gente construa familiaridade com a Filosofia e, aos poucos, a própria disciplina vá ganhando reconhecimento e vá ocupando espaço como outras disciplinas que já conseguiram ocupar e consolidar, como o Português e a Matemática. Esse é um processo difícil, principalmente diante das novas mudanças.

Formadora Natália

O currículo do curso de Filosofia é um currículo tradicional. Isso significa que é um currículo em que há especificidades filosóficas. Por exemplo: se a discussão é sobre o iluminismo, a abordagem é feita por meio dos autores iluministas. No entanto, tenho visto que no grande mote desse Novo Ensino Médio a formação é por generalidades e as especificidades não dão conta, se perdem. O professor desse Novo Ensino Médio agora tem de falar não de especificidades filosóficas, mas, ao mesmo tempo, falar segundo a Filosofia, segundo a Sociologia, segundo a Geografia. É um professor de Filosofia, porém, é um professor que faz uma abordagem que não é de uma disciplina. Nesse contexto, acredito que os projetos políticos dos cursos de formação em Filosofia não dão conta de trabalhar um currículo que esteja relacionado com o novo currículo trabalhado nas escolas da Educação Básica. O currículo tradicional no Ensino Superior consegue desenvolver um trabalho de formação de professores para atuarem em Filosofia, enquanto disciplina específica no Ensino Médio. A formação em Filosofia capacita a pessoa a estudar e pesquisar para desempenhar um bom papel nesse novo formato; porém, os cursos, como propostos no Ensino Superior, não conseguem desenvolver esse papel no formato atual da Filosofia, como componente transversalizado no Ensino Médio. Também não acredito que o professor consiga dar uma aula com conhecimento e profundidade, por mais que ele pesquise, pois não teve uma formação fundamentada no referencial do Novo Ensino Médio.

Formadora Odete

A principal relação entre os dois currículos está em ensinar o aluno a perceber a realidade sociocultural em que está inserido. A universidade valoriza essa abordagem no curso de Licenciatura em Filosofia, para que esse futuro professor, ao chegar no Ensino Médio, tenha a preocupação de contextualizar o que ensina na

realidade de seus alunos. Entendo que o bom professor de Filosofia é aquele que tem a percepção sobre o entorno cultural do aluno e a partir daí ele consiga construir. Ele não poderá chegar em uma sala de aulas em que os alunos nunca ouviram música clássica e usar esse recurso para sensibilizar. O aluno poderá ouvir música clássica? Claro que poderá. Mas é preciso ter todo um preparo para isso, para que esse aluno consiga apreciar esse tipo de música em algum momento.

Formador Paulo

A diferença e relação no currículo de Filosofia no Ensino Superior e na Educação Básica está na profundidade e exigência do aluno. Na graduação, eu exijo que o aluno leia *Zaratustra*, de Nietzsche; eu exijo que leia trechos do *Capital*, de Karl Marx; exijo que leia fenomenologia. O aluno não pode passar pelo curso de Filosofia contemporânea sem ter passado por leituras como essas. Na Educação Básica, eu vejo que o lance é o aluno, no mínimo, se situar no mundo, ter a compreensão do mundo. Enfim, vejo que a relação e diferença no currículo dessas duas fases de ensino está na profundidade e na maturidade do próprio alunado.

Formador Queiroz

Curricularmente falando, eu vejo relação entre os dois currículos. A questão está em problematizar a prática. Tudo aquilo que está proposto no currículo da Educação Básica, incluindo a Filosofia por temas, é trabalhado na Graduação, mesmo que a Graduação privilegie o estudo pelo processo histórico. Ao abordar a Filosofia na sequência histórica, os temas vão aparecendo em cada período, de modo que os dois currículos acabam tendo convergência. O curso de Filosofia, por mais que privilegie a história, não tem como ficar sem passar pelos temas, que representam os grandes problemas de cada época. O problema entre o currículo trabalhado nos cursos do Ensino Superior e o trabalhado nos cursos da Educação Básica está não na relação entre eles, mas no enfoque que o professor recebeu na Graduação e como vai colocá-lo em prática. A prática em salas de aula é que conduzirá a convergência ou não do que se aprende no Ensino Superior, com o que se ensina na Educação Básica.

Formadora Roberta

Levando em consideração minha experiência como formadora de professores de Filosofia no Ensino Superior e a temporalidade em que trabalhei, há 10 anos, na escola básica como professora e diretora, eu vejo um vácuo, uma defasagem entre o currículo da Graduação e o da Educação Básica. Não havia uma relação entre o que era ministrado no Ensino Superior e aquilo que, efetivamente, deveria ser trabalhado na Educação Básica. Apesar das orientações para que a Filosofia fosse trabalhada por temas, como propõe hoje o atual currículo, não havia uma relação entre o que era ensinado em um ciclo e o que era praticado no outro. Como professora de ambos os níveis de ensino, eu procurava pensar nessa relação. Nos meus atuais estudos a respeito, depreendo que o problema continua sendo ainda uma realidade, o que me deixa muito triste.

Formador Sílvia

Este é um grande desafio. Finalizei a graduação em Filosofia em 1990, década com mudanças muito rápidas e atualmente mais rápidas ainda com o advento das tecnologias, do mundo digital e das chamadas plataformas de ensino. Aquilo que está presente na matriz curricular da universidade reflete um determinado momento concreto da história. Quando o aluno chega no ambiente formal da universidade, esse tempo já passou e ele percebe que nem todas as necessidades da educação são acompanhadas nos cursos de formação, não apenas nos de Filosofia. Isso significa que o professor precisa ter ciência de que a formação recebida no Ensino Superior não é suficiente para consolidar suas práticas em salas de aula. Por isso, é importante que todos os professores, incluindo os de Filosofia, percebam que não podem parar a nossa formação. Acredito que enquanto formos professores de Filosofia com crianças, com jovens e com adultos, o processo formativo tem de continuar. Por natureza, a nossa formação é crítica e o professor de Filosofia, por natureza, é crítico. É no processo de formação contínuo, com concepção crítica sobre a realidade e sobre as transformações no momento concreto da história, que vejo a relação entre o currículo trabalhado em cursos de Filosofia no Ensino Superior e o currículo trabalhado nas escolas de Educação Básica. O tempo está aí, a sociedade está aí. Cabe aos professores de Filosofia presentificar a Filosofia, desbanalizar a Filosofia para o tempo presente.

Formador Tales

Na Educação Básica se trabalha muito mais uma Filosofia do cotidiano, uma Filosofia que auxilia o aluno a pensar, a criticar, a refletir acerca do mundo em que ele vive. Claro que autores e filósofos devem ser trabalhados, mas nessa fase de ensino o grande norte, a grande temática é a relação do homem pensando o seu cotidiano, pensando o seu mundo. No Ensino Superior já temos mais uma linha teórica, uma linha

cronológica, que vai analisar a Filosofia dentro dos diferentes movimentos históricos da humanidade. Aí cabe ao professor traduzir os fundamentos filosóficos da Graduação para a Educação Básica. O posicionamento do professor, a maneira dele abordar a Filosofia na escola é que vai determinar o tipo de relação que ocorrerá entre o currículo trabalhado em cursos de Filosofia no Ensino Superior e o currículo trabalhado nas escolas de Educação Básica. Se ele souber desenvolver as ferramentas no Ensino Superior e transportá-las para a escola, o ensino de Filosofia na Educação Básica será tranquilo.

Formador Ulisses

É possível ter a ponte entre o Ensino Superior e a Educação Básica. Muitos conteúdos trabalhados nos cursos de Filosofia batem de forma curricular com o Ensino Médio. Essa ponte, no entanto, tem nas práticas do professor importante referencial, pois é a forma que ele leva para a sala de aula o conteúdo aprendido em sua formação que fará o ensino acontecer. Tem coisas que o professor nunca vai trabalhar em sala de aula no Ensino Médio. Mesmo aquilo que, supostamente, não teria interesse direto para esse nível de ensino é importante para a formação do professor, porque ele precisa ter essa consciência muito mais ampla. Qual é o drama de todo professor? É recortar. O professor odeia tesoura, ele quer é mais linha. Para o Ensino Médio, o professor tem de saber manejar a tesoura com maestria. Onde ele corta e recorta é que poderá trazer algo relevante ou não para o alunado e despertar para o que tem mais além, para que o aluno vá em busca desse além.

Em sua concepção, o que caracteriza o ensino de Filosofia destinado à Educação Básica?

Formador Lucas

A Educação Básica deve ser caracterizada por valores éticos e morais. Sócrates é um filósofo que caracteriza bem essa fase de ensino, que deve ter um mínimo de conceituação entre o bem e o mal, o que é moral, o que é ética. Existe o mal, existe o bem e nós seremos julgados por nossas ações. Fábulas são um recurso alegórico fantástico para ser trabalhado nesse faixa de ensino. Em síntese, penso que moral, ética, fábulas, encenação e história são concepções filosóficas que caracterizam bem um ensino destinado para a Educação Básica. Tudo isso é encontrado na literatura universal

Formador Matheus

A Filosofia está no currículo da Educação Básica em primeiro lugar para proporcionar uma experiência do pensamento aos estudantes. Essa experiência do pensamento deve fugir do senso comum, do lugar comum, devendo ser uma experiência do pensamento, altamente reflexiva sobre problemas da realidade dos estudantes. É importante que o professor mostre aos estudantes que a Filosofia fala sobre a realidade. Quando aborda determinados problemas, seja de ordem política, de ordem ética, ela não é abstração, mas uma atividade do pensamento, que aborda o real, o concreto. A grande tarefa da Filosofia na Educação Básica é mostrar aos estudantes que ela está presente em todas as áreas de nossa vida, que ela preenche o nosso cotidiano. Ao mesmo tempo ela deve possibilitar a esse estudante uma experiência do pensamento crítico e reflexivo, não somente em torno dele enquanto sujeito e pessoa, mas enquanto cidadão ativo na sociedade, que se relaciona com o outro. Com essa perspectiva, a Filosofia traz uma grande contribuição para a formação crítica, para a construção da identidade. Esses são aspectos que devem estar presentes quando se caracteriza a Filosofia para o nível médio. Para que o processo de experiência do pensamento crítico e reflexivo seja viabilizado na Educação Básica, o professor deve trabalhar o conteúdo de Filosofia estabelecendo uma relação com a vida prática do estudante. Para isso, é preciso um conhecimento prévio desse aluno. A partir do momento em que o professor tiver um conhecimento prévio do aluno como âncora, ele conseguirá relacionar o conteúdo filosófico ensinado com a vida prática dele. Usando dessa prática, o professor estará fazendo com que o aluno perceba que o que ele está aprendendo se relaciona com a sua vida. Para que essa experiência seja possível, o professor tem como tarefa buscar um diálogo entre aquilo que ele está ensinando enquanto teoria filosófica e o contexto do estudante. Esse é um diálogo que deve ser permanente, para que o estudante consiga relacionar o conteúdo que está estudando, com algo que ele tenha familiaridade. Essa é uma tarefa difícil, porém, se o professor conseguir realizá-la, o seu aluno terá uma aprendizagem significativa. Se ele trabalhar apenas do ponto de vista teórico, a Filosofia torna-se abstrata e inalcançável, perdendo o que ela tem de mais importante, que é sua capacidade de falar sobre a vida, sobre a realidade.

Formadora Natália

Nessa faixa de ensino, a Filosofia tem a importante tarefa de levar os jovens a aprenderem a refletir sobre os aspectos da vida, a despertar o senso crítico e a opinião própria. A exemplo do que está previsto no currículo de alguns Estados brasileiros, a Filosofia deve ser ensinada por temas conectados a sua história. Não dá para pensar o ensino de Filosofia desvinculado da história. A tradição filosófica deve ser revista a partir de

temas que façam sentido na realidade do aluno, em uma abordagem temática e histórica. Os temas e a abordagem histórica devem conversar com o aluno e com a comunidade, caso contrário a Filosofia perde sua função na Educação Básica de despertar a reflexão, o senso crítico, a autonomia do aluno. Eu gosto do Ensino Médio e minha pretensão nunca foi estar na universidade, mas no Ensino Médio, com os jovens e os alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Essa é uma fase de ensino em que eu acredito ser possível a transformação de uma nação. Não acredito que uma transformação duradoura vai se fazer na universidade. A universidade oferece instrumentos para que haja ações na base. Se a gente não tem essa base, a gente não tem como reproduzir esse ciclo. Eu acho que a academia não tem de falar difícil. Ela tem de estar sempre na comunidade, conversar com a comunidade, senão ela perde o seu significado, abrindo espaço para ser criticada. Toda crítica que veio com a ineficácia da universidade, principalmente na área de humanas, é de nossa responsabilidade. Não podemos esquecer que o trabalho que se faz na universidade é de domínio público.

Formadora Odete

Cidadania, leitura e interpretação do mundo são princípios que se espera que o aluno do Ensino Médio domine. Essa perspectiva dá à Filosofia o mérito de oferecer conceitos por meio dos quais o aluno venha a ler e interpretar o mundo, ler e interpretar os fenômenos com bom senso. Isso significa que a principal característica e contribuição da Filosofia está nos conceitos oferecidos para que cidadania, leitura e interpretação do mundo sejam compreendidas e praticadas, não de forma isolada, mas em conjunto com as demais áreas de conhecimento, principalmente com a de humanas. Os conceitos oferecidos pela Filosofia e por meio dos quais o aluno percebe o mundo e os fenômenos, dão condições para que ele possa se posicionar e tenha consciência da sua cidadania, dos seus direitos e deveres, de seus valores. Pelos conceitos da Filosofia, uma notícia de jornal é lida, uma música ouvida e um filme assistido com um outro olhar; um olhar crítico sobre a realidade e isso é fundamental.

Formador Paulo

Clareza na fala, gerar curiosidade no alunado, atualidade nos temas tratados, uso de um vocabulário compatível ao mundo. Muitos professores de Filosofia querem impressionar com um vernáculo intenso e se esquecem de que estão falando com um moleque de 15, 16, 17 anos que fala gíria. O vocabulário é muito importante para a construção do pensamento. A sensibilidade às demandas do agora é outra concepção que deve caracterizar o ensino de Filosofia na Educação Básica, inclusive adequando o conteúdo às necessidades do aluno. Se o objetivo da classe é prestar o vestibular, o professor deve usar o recorte que se ensina sobre a história da Filosofia, abrangendo suas principais fases: antiga, medieval, moderna, contemporânea. O Enem e a Fuvest são quem definem o conteúdo. O professor deve trabalhar o conteúdo segundo as exigências para que o aluno possa dar sequência aos estudos.

Formador Queiroz

O Ensino de Filosofia na Educação Básica não foge muito daquilo que é o espírito da própria Filosofia: a capacidade de transformar coisas em problemas, os problemas em conceitos e ideias elaboradas. O exercício da Filosofia nessa fase de ensino pode, deve e consegue efetivar esse processo; daí, a importância de fazer uma sensibilização ao tema e problematizá-lo. Isso vai exigir que a prática de ensino da Filosofia na Educação Básica seja marcadamente dialógica. De forma alguma o diálogo significa que o professor não vai expor o conteúdo; ele precisa dominá-lo e com base nele exercitar práticas marcadamente dialógicas. A metodologia a ser usada em cada turma de uma mesma série pode não vir a ser a mesma. O que deu certo em uma turma pode não dar certo em outra, mas o espírito da própria Filosofia, com a capacidade de sensibilização, problematização e a necessidade profunda de diálogo devem estar presentes no seu ensino. Professor e alunos devem pensar o caminho juntos.

Formadora Roberta

A Filosofia, para além dos conteúdos específicos, mas usando os conteúdos a partir da abrangência temática, deveria ensinar a pensar, a refletir. Idealmente, a reflexão no sentido mais próprio, o pensar no sentido mais próprio e a abrangência temática são o que deveriam ser destinados à Filosofia para a Educação Básica. Deveriam ser um pensar e um refletir sobre as diferentes problemáticas que se voltam à nossa vida, como os princípios de política, os princípios de ética, os princípios de moral, os princípios de ciência. Apesar de ser esse um ideal característico do ensino de Filosofia para a Educação Básica, acho que ele ainda está longe de acontecer, por uma perspectiva mais conteudista e mais reducionista, presente nas diretrizes formuladas para esse nível de ensino.

Formador Sílvia

A formação integral é uma das preocupações que deve caracterizar o ensino de Filosofia para a Educação Básica. Nessa fase de ensino a Filosofia deve estar presente como possibilidade do pensamento reflexivo, do pensamento crítico, do pensamento criativo. Longe de ser uma ciência, sem ela nós não conseguimos entender as bases daquilo que a gente propõe. Por isso que toda educação pressupõe uma Filosofia da educação. Ninguém educa se não tem uma finalidade última e um para quê. Isso tem a ver com a ideia que a gente tem da própria Filosofia. A gente vê Filosofia como produção de eruditos, saber quais são os principais textos e escolas de pensamento, ter lido os textos principais da história da Filosofia. No contato com os pensadores o professor tem de pensar no sujeito que está lá na Educação Básica e lembrar que ser um bom professor de Filosofia é também ser um bom filósofo na formação. Me parece que um dos objetivos centrais do professor é saber como ele se relaciona diante de um sujeito que, via de regras, quer refletir sobre o mundo. Caracterizar a Filosofia para a Educação Básica tem a ver com a visão de saber de que eu sou professor, mas também de que sou filósofo, senão eu faço a divisão entre aquele que dá aulas e aquele que pesquisa. Somos filósofos, somos intelectuais, somos pensadores que conhecem o sujeito. Saber quem eu sou, para quem eu ministro o meu trabalho. Se a Filosofia for pensada dentro do projeto formativo para todos, crianças, jovens e adultos, a erudição perde o sentido. Com isso não estou dizendo que não temos de acessar a história da Filosofia, que não temos de acessar os textos clássicos. Pelo contrário. A gente tendo a visão de conjunto, consegue na escola básica se preocupar com esse sujeito representado pelo aluno.

Formador Tales

A principal característica da Filosofia para a Educação Básica é posicionar-se como uma Filosofia do cotidiano. Nessa fase de ensino ela precisa ser pensada não necessariamente do ponto de vista teórico, mas do ponto de vista crítico sobre a realidade. O professor precisa fazer uso de práticas que levem a Filosofia a incentivar o aluno a pensar acerca da sua vida, acerca do seu cotidiano. A Filosofia na Educação Básica, a meu ver, tem a função de servir como um facilitador da compreensão, da criticidade do pensamento acerca do mundo, acerca daquelas realidades que são tidas como certas, como dadas e que por meio do seu ensino precisam ser questionadas.

Formador Ulisses

O realismo. Principalmente o realismo caracteriza o ensino de Filosofia na Educação Básica. O realismo permite ao professor não achar que aquilo que ele viu no Ensino Superior pode ser levado para a sala de aula sem mais nem menos. Isso é fundamental. Não pode ser um realismo do chão de sala, pois a escola e a educação não estão restritas ao chão de sala; mas o realismo que permite ao professor saber em qual realidade ele se encontra, olhar para fora da sua janela, saber que o que estudou e gosta não será, necessariamente, trabalhado em salas de aula, se não estiver apropriado para a realidade do aluno. A percepção da realidade do aluno, da classe e da escola é o que falta na grande maioria dos professores. O realismo leva o professor a se perguntar para quem está falando e a contextualizar o ensino para a realidade específica daqueles com quem está falando. O ensino não pode ser abstrato, ele é um processo concreto, que deve levar o professor a fazer diferentes abordagens e a recorrer a diferentes recursos ao usar um mesmo tema, um mesmo conteúdo para diferentes classes, diferentes alunos. O como eu falo, segundo a realidade circundante do aluno, é importante para o ensino. Nesse sentido, eu digo que sou um professor extremamente freiriano e de carteirinha. Se você não tem a realidade circundante em vista, acabou. O sentido do contexto e do realismo é fundamental. Não que todo o processo tenha de ser adaptado, mas a prática do professor tem de levar isso em consideração, tendo em vista onde você está, com quem você está, onde você quer chegar nessas condições e reconhecer que o ensino não é simétrico; existe uma assimetria entre professor e aluno. Reconhecendo essa assimetria, que professor e aluno não são iguais, consegue-se trabalhar tranquilo o contexto e o realismo, vindo até mesmo a criar a amizade filosófica entre professor e aluno.

Com a BNCC, a SEDUC-SP homologou em 2020 o Currículo Paulista para se adequar às novas demandas da Reforma do Ensino Médio. Nesse processo de readaptação, houve mudança curricular para a disciplina de Filosofia. Ela deixou de ser obrigatória, para atuar como componente opcional, articulado por área, que interage apenas transversalmente com os demais componentes curriculares. Mediante esse contexto, como você considera essa questão?

Formador Lucas

Discordo de um currículo que concebe a Filosofia como instrumento transversalizado. A Filosofia não é transversal. Ela transversaliza a partir de si mesma. A Filosofia é uma busca da sabedoria. Ela possui uma autonomia como qualquer outra ciência e essa autonomia já começou no Período Helenístico, em 323 a.C., com a morte de Alexandre Magno. Em 529 d.C., o império romano proibiu a Filosofia. Ela tem um respiro

de autonomia igual a outras ciências. Discordo da transversalidade em usar a Filosofia como colher para dar papinha na boca dos outros. Ela não é a colher e nem a papinha, mas a panela inteira e, portanto, deve atuar como disciplina. Somente quem tem formação em Filosofia deveria ensinar Filosofia. O que faltou à Filosofia e que, talvez, levou a esse impressionante fracasso, é que quem está nas aulas são adolescentes do Ensino Médio. É necessário ao professor usar de práticas que despertem o interesse desse aluno. Os professores de Filosofia devem receber treinamento para adaptar sua linguagem, não a da Filosofia, a uma didática e metodologia que sejam atraentes para o Ensino Médio.

Formador Matheus

Retirar a Filosofia como disciplina da matriz curricular para integrá-la transversalmente com os demais componentes curriculares é um retrocesso. Retrocesso é a palavra que define a BNCC. A condição da transversalidade é uma discussão que estava presente na década de 1970, quando se falava no ensino de Filosofia. É inadmissível que depois de ser aprovada uma lei em 2008, instituindo o retorno obrigatório da Filosofia e da Sociologia, elas sejam retiradas. Com o retorno dessas disciplinas começou uma discussão sobre a questão metodológica, como ensinar, como conquistar espaço no currículo, a familiarização com os estudantes. Essa foi uma opção pela não transversalidade, porque observou-se que no passado a transversalidade não funcionou. Como nós retomamos para algo que em reformas anteriores constataram que não funcionou? Pior ainda: com essa BNCC a gente traz a transversalidade não só para a Filosofia, mas para outros componentes, como a Sociologia, a História, a Geografia. Nos livros didáticos lançados após a nova reforma, com divisão por área de conhecimento, não se consegue identificar o que é o que ali. No livro de Ciências Humanas não se consegue identificar o que é Filosofia, o que é Sociologia, História, Geografia. Imagine como fica a cabeça do estudante, que não tem a mínima sistematização para entender o que está estudando. A transversalidade é uma ideia ultrapassada que não funcionou; ou seja, as novas diretrizes optaram por um retrocesso. Mas não é só esse o problema; vários outros, como a forma em que o currículo está sendo organizado. Foram criados Itinerários Formativos como disciplinas, quando os temas neles abordados poderiam ser tratados pelas disciplinas existentes, como a Filosofia. Cidadania e Civismo, Projeto de Vida e Educação Financeira são alguns desses exemplos. Um outro grande problema surge nessa reforma: nela, não temos um oriente pedagógico. Qual é a teoria pedagógica que fundamenta a BNCC? Nela não existe uma teoria fundante. O que se tem é um apanhado de ideias, que construíram um *Frankenstein* na educação. Encontram-se nela questões do Luckesi, do Libâneo, do Paulo Freire e cujas autorias não foram citadas. Apesar de serem teorias progressistas na educação, são propostas por pensadores que têm suas divergências. Essa reforma apresentou uma mudança que não é a que o Ensino Médio precisa. Ela prepara a educação para quê? Para o vestibular? Para o mundo do trabalho? Uma educação que não prepara para uma coisa e nem outra? Em resumo, uma educação do *nem, nem*, que não se educa para nada. Ela nada mais é do que uma reforma curricular que permite aos Estados elaborarem novos currículos da forma que acham que são pertinentes. Trata-se de uma reforma como tantas outras que existiram, apresentando e aprofundando problemas curriculares que já existiram.

Formadora Natália

Ao longo da reformulação do Novo Ensino Médio não aconteceu uma discussão séria nas universidades, em relação ao ensino de Filosofia e ao que está proposto na nova diretriz, sobre sua retirada como disciplina e sobre os Itinerários Formativos. Na universidade em que leciono está começando agora um movimento para discutir a questão das diferentes Licenciaturas, em relação à proposta da educação para o Ensino Médio. Compreendo que ainda está muito confuso o trabalho com os Itinerários Formativos, como também compreendo que a Filosofia tem um jeito de ser que lhe permite caminhar de modo transversal com as demais disciplinas. Porém, isso não significa que ela deva perder sua identidade como disciplina, para atuar apenas transversalmente.

Formadora Odete

A luta pela revogação da Reforma do Ensino Médio, por parte da comunidade acadêmica e pelos professores tem sido grande. Mas independente da revogação, acredito que o professor de Filosofia, tendo tido uma boa formação, pode trabalhar Itinerários Formativos propostos pelo Novo Ensino Médio com teor filosófico. A Filosofia permite que seja trabalhada de forma transversal sobre qualquer tema. Em qualquer tema encontramos autores que trabalharam sobre eles. Trabalhar a Filosofia como componente que interage apenas transversalmente com os demais componentes curriculares não é o ideal, mas ela oferece condições para que venha a ser ensinada nas condições que a ela é oferecida. Cada tema, cada Itinerário Formativo, como estão propostos na Reforma do Ensino Médio, podem ser planejados e trabalhados de forma filosófica e nessa estratégia a própria Filosofia pode ser ensinada. Hoje temos em várias universidades a disciplina *Projeto de Vida*, que é trabalhada a partir da Filosofia. Os conceitos filosóficos, os filósofos e a história da Filosofia são inseridos para que, filosoficamente, o aluno estruture o seu projeto de vida. É preciso levar

em consideração que os conceitos filosóficos devem ser ensinados transversalmente não para preparar para o trabalho. Educação não é para o trabalho, como está posto nas diretrizes; educação é conceito de vida e deve ser pensada sob o conceito de formação. É óbvio que a educação deve se preocupar com o ingresso do aluno no trabalho, mas ela deve formá-lo para a vida, para que esse aluno tenha condições de se preparar para um determinado mercado de trabalho.

Formador Paulo

A presença da Filosofia como componente opcional e transversal é um grande problema. Vejo no esvaziamento da disciplina um ato político. Em 1971, quando o tema foi retirado da grade escolar oficial pela Lei 5.692, havia uma demanda política muito forte. Vejo, porém, que algumas instituições estão se posicionando contrárias a esse ato. O Enem, a Fuvest e a Unicamp são algumas das instituições que vêm exigindo temas relacionados à Filosofia e à Sociologia, em um processo que vejo como de resistência e de retomada dessas disciplinas.

Formador Queiroz

Do ponto de vista concreto, direto, é um grande problema, um imbróglio. Não sou favorável à retirada da Filosofia como disciplina e sua articulação por área de forma transversal. Com a intencionalidade de que isso foi feito, não apoio. A gente sabe que essa proposta tem uma perspectiva de neoliberalização da própria educação, com a valorização da parte técnica para preparar mão de obra para o mercado de trabalho. O trabalho se tornou refém do mercado. Se não fosse a perspectiva da neoliberalização, da uberização e sucateamento da educação que está por traz desse projeto, seria interessante pensar a Filosofia transversalmente e transdisciplinarmente. Quase que como mãe da ciência, é importante que ela perpassasse por todas as demais disciplinas e demais caminhos. Mas a gente sabe que não é essa a ideia. O que se pretende é enfraquecer as disciplinas da área de Ciências Humanas. O que deveria ser pensado é a preservação da Filosofia como disciplina nas três séries do Ensino Médio e o seu diálogo com as demais disciplinas, não só da área de humanas, em uma perspectiva transversal e transdisciplinar. Se a transversalidade e transdisciplinaridade existissem, respeitando a disciplinaridade, ou seja, o específico da disciplina, a Filosofia cumpriria o seu papel contextual de relação de saberes. No mínimo, a Filosofia deveria estar presente no Ensino Fundamental. Além disso não se cumprir, ela é mais uma vez retirada do Ensino Médio, em um gesto de silenciamento da área.

Formadora Roberta

Péssima proposta retirar a Filosofia como disciplina para incluí-la como componente transversal. No mundo de hoje, com as guerras, com os “ismos”, nazismo e fascismo aumentando, com a homofobia, com a extrema direita no Brasil da maneira em que está, acho impossível ensinar alguém sem ética, sem valores e sem moral. Quem pensa a ética, quem pensa os valores, quem pensa a moral, quem pensa a política, quem fornece os elementos conceituais é a Filosofia. No mundo de hoje, principalmente no Brasil, nós estamos como estamos porque a Filosofia não foi ensinada a sério, ou a Filosofia não foi levada a sério. Não consigo pensar em uma ética planetária se não tivermos a Filosofia como elemento de formação básica. A interdisciplinaridade é fundamental para pensar a ciência, para refletir questões da sociologia, entre outras questões. A interdisciplinaridade é super bem-vinda. Antes disso, porém, é preciso ter um campo próprio, um solo próprio conceitual delimitado, que é a própria área específica da Filosofia, para depois ir para a Filosofia da Política, a Filosofia da Ciências e assim por diante. Acho a retirada da Filosofia como disciplina a pior coisa que está acontecendo e vou mais além: sem Filosofia, sem o campo de ética, política e assim por diante, o mundo será cada vez pior, sem reflexão, sem o cuidado com o outro, sem o diálogo. Sem a Filosofia, não tem mundo. Conseguir mobilizar os diferentes campos dos saberes pela Filosofia é o ideal. Na *Genealogia da moral*, de forma lindíssima, Nietzsche lembra essa realidade ao dizer: “quanto mais olhos, diferentes olhos a gente tiver sobre uma pessoa, uma coisa, um objeto, maior é nossa objetividade sobre ele”.

Formador Sílvio

Filosofia, Sociologia, Psicologia e História são disciplinas que sempre foram muito importantes junto com as demais. Qual é o equívoco dessa pretensão no Novo Ensino Médio? Você perde a noção do todo da Filosofia; perde a visão do todo da Sociologia; a visão do todo da história e assim por diante. Então aquilo que fazia parte da formação dessas disciplinas é ali colocado como um tópico. Esse é o equívoco, tirar do todo uma parte. Isso fragiliza a formação e corre-se o risco de termos deformação. Isso é ainda agravado nos Itinerários Formativos. O professor que leciona nos Itinerários Formativos nem sempre é o professor que teve uma formação adequada ou, minimamente, condizente com o que está proposto nele. A ideia de tornara Filosofia transversal é absurda. Se nós formos pensar fora da gaiola epistemológica, como dizia o físico romeno Basarab Nicolescu, não é só a Filosofia que deveria estar presente dessa forma. Então, que

não haja as disciplinas específicas, que todas sejam apresentadas no formato como está apresentado para a Filosofia. Nós sabemos que o conhecimento é uma coisa só. Nós é que – na vida prática, no percurso formativo, desde que a criança entra na escola e sai da universidade, por uma questão prática e didática – separamos o conhecimento e ele nunca foi separado. Isso faz cair por terra a ideia de que existe aquela disciplina que não pode ser dada de forma transversal e aquela que deve ser dada de forma transversal. O que a escola pode fazer diante da fragmentação? Para mim, o Itinerário Formativo é uma fragmentação daquilo que já tinha um lugar. Isso prejudica o aluno da escola pública, na medida em que ele deixa de ter os saberes filosóficos, característicos da Filosofia como disciplina e passa a ter em seu lugar Itinerários formativos, ministrados em escolas que não têm estrutura e professores sem formação para lecioná-los.

Formador Tales

Com a Reforma do Ensino Médio está muito complicado o ensino de Filosofia. Teoricamente não há perda, porque os conhecimentos filosóficos serão tratados de forma transversal. Mas na prática é que ocorre a perda. Na educação a gente sabe de tudo isso, mas a proposta é formar professores para que eles tenham capacidade de relacionar os fundamentos da Filosofia com outras matérias, de construir a criticidade, de construir o pensamento que vai além do comum do aluno. Na minha opinião como professor e mesmo como coordenador da Licenciatura em Filosofia, a Reforma do Ensino Médio apresenta uma proposta muito engessada, uma grande quantidade de matérias que têm de ser trabalhadas. Com isso, questões importantes para a Filosofia e para a educação são deixadas para trás, porque nós professores devemos cumprir todo aquele mínimo de disciplinas presentes no currículo. O formato dado ao ensino de Filosofia como componente transversal leva o professor a trabalhar de maneira rápida assuntos que têm importância na formação dos alunos. A Filosofia dentro desse contexto acaba sendo minimizada ou deixada de lado, já que não é obrigatória como disciplina e o professor tem uma carga muito grande de matérias a cumprir. No caso de uma universidade privada a gente sabe que isso também reflete na procura. Como não é mais obrigatória na matriz curricular, a Filosofia é um nicho do mercado que deixa de ser ocupado. No contexto da Educação Básica, vai depender do professor e da escola para que ela venha a ser ensinada. Isso vai ter uma consequência nefasta na escola pública com alunos de baixa renda. Nesse universo que já tem uma deficiência de material, uma deficiência de recursos humanos, alunos desinteressados e muitos dos quais pela fome e que têm na refeição recebida na escola o único alimento do dia, a ausência da Filosofia como disciplina é uma grande perda. Nas grandes escolas das classes média e alta os alunos continuam com professores altamente capacitados, continuam com grande carga horária, com os melhores materiais didáticos. Nesses dois contextos, entre o público e o privado, nós vemos ampliar a desigualdade social e a Filosofia seria muito importante para ajudá-los a pensar, a compreender essa realidade. Como pensar, se ao aluno é dificultada a condição de pensar e ele tem de garantir a sua sobrevivência?

Formador Ulisses

Uma tragédia a posição dada à Filosofia na atual Reforma do Ensino Médio. Ela é uma disciplina entre outras e deveria manter o mesmo estatuto, porque não é uma coisa para fazer colagem de outras disciplinas. Esta é a posição que foi dada à Filosofia ao retirá-la como disciplina obrigatória, em nome de uma suposta atuação transversal. Como qualquer outra disciplina a Filosofia pode ser trabalhada de forma transversal. Esse não é o problema. O problema é que ao deixar de figurar como disciplina ela perde a possibilidade de trabalhar campos específicos dos saberes a ela pertinentes. A BNCC nasce como um projeto neoliberalizante grotesco de competências e habilidades, incorporado do mundo empresarial. Ela parte de premissas que são muito equivocadas e a Filosofia só sofre com isso; acabou assumindo um papel de floreio, de quase uma ornamentação, como algo do interesse do capital neoliberal em prol de uma suposta abordagem da realidade, que é completamente falsa. Essa é uma situação trágica, que necessita de uma reformulação drástica, não porque agride a Filosofia, mas a educação como um todo.

Há alguma pergunta que eu não tenha feito e você considera importante acrescentar?

Formador Lucas

Eu acrescentaria a adaptação da caracterização da metodologia de ensino filosófico para turmas que receberão o ensino da Filosofia, sem modificar a Filosofia. Eu acredito que uma formação consciente de pedagogos e de pessoas formadas na Filosofia da educação, ou no âmbito da educação, seria acolher o *Método de Leitura Estrutural* como o método de leitura *sine qua non* da Filosofia. Diante do que a gente encontra da leitura do método estrutural, a gente tem uma mira, um alvo: no Ensino Básico, meio conceito; no Ensino Médio, 3 conceitos; no Ensino Superior de Filosofia, de 10 a 20 conceitos e assim, subsequentemente, no mestrado, doutorado e pós-doutorado. O *Método de Leitura Estrutural*, de Ronaldo Porto Macedo Jr., do Direito da USP, é minha sugestão. Os alunos que buscam formação em Filosofia no Ensino Superior precisam mergulhar nesse método de leitura estrutural. Este é um método que não modifica

a autonomia da Filosofia e nem a característica da Filosofia enquanto ciência como tal. Na sua pesquisa você deveria dizer que um docente do Ensino Superior sugeriu de que há maneiras de limitar, na prática, pelo método originário e original da Filosofia, a maneira de ensinar: quadro cronológico, quadro mental, história da Filosofia e método de leitura, que se chama método estrutural. Para o Ensino Básico não se usa o Mito da Caverna de Platão. Utiliza-se mito, fábulas, Sócrates. No Ensino Médio use dois termos: o método platônico e o método de Aristotélico e retire deles apenas 2 a 3 conceitos. Não queira retirar 10 a 20 conceitos. Dessa forma, o professor não passa a imagem de antipático e não provoca o fracasso da Filosofia.

Formador Matheus

De forma geral, a conversa foi bastante proveitosa. Não me vem à mente outras questões que possam ser abordadas. As perguntas passaram por questões centrais, pensando a pesquisa na educação, tanto em nível superior, quanto em nível básico. É uma pesquisa muito coerente e espero que meu depoimento ajude na coleta de seus dados e nas conclusões que você venha tirar.

Formadora Natália

Muito importante a compreensão e o conceito da sociedade sobre o que é ser professor. Fiz minha formação na cidade de São Paulo e nela também trabalhei na universidade como professora de Filosofia. Mudei para o Mato Grosso do Sul e vejo o quanto o conceito de ser professor nesse Estado é diferente do conceito de São Paulo. Há um respeito da população local para com o professor e uma valorização das políticas públicas para com esse professor. Basta dizer que ser professor nas escolas estaduais do Mato Grosso do Sul é um cargo muito importante; tanto assim que é o Estado brasileiro que paga o melhor salário para o professor da Educação Básica. Esse contexto faz a grande diferença para a atuação do professor, dentro e fora da sala de aula. Em resumo, acrescento que atuei como professora de Filosofia no Ensino Médio e no Ensino Superior do Estado mais rico do Brasil, São Paulo, porém o Estado que menos valoriza a educação.

Formadora Odete

A partir do olhar do professor da escola pública, muitas coisas podem ser exploradas. A primeira preocupação deve ser sobre a formação do professor de Filosofia. Hoje não temos 20% de professores que trabalham na escola pública do País com formação em Filosofia. A maior parte dos professores que ensinam Filosofia vem de outras áreas do conhecimento. Faltam aos professores de Filosofia formação específica; faltam políticas públicas que restaurem o *status* do professor de Filosofia diante da sociedade. A imagem desvalorizada do professor, em geral, leva a ser mais fácil ele vir a apanhar de um pai de aluno, do que ter a sua parceria. A parceria família, escola e professor precisa ser pensada e repensada. As dificuldades pelas quais o professor da escola pública passa são infinitamente maiores que uma década atrás. Quando se pensa na pesquisa em Filosofia na rede pública de ensino, ela deve ser pensada como um termômetro da realidade nacional na educação. As demais áreas do conhecimento, como a Matemática, não são tão visadas quanto a área de Filosofia. O professor de Filosofia sente-se sozinho, sem a parceria das políticas públicas, da sociedade e da família. Ele tem de dar muitas aulas para sobreviver, já que a disciplina, com poucas aulas por semana, gradativamente vem deixando o Ensino Médio. O trabalho de professor de Filosofia é muito solitário. Ele pode desenvolver práticas muito exitosas de ensino, mas não tem com quem compartilhá-las, por conta da desvalorização da disciplina. Eu sempre incentivo meus alunos a manterem uma rede de relacionamento para compartilharem suas experiências no ensino de Filosofia, como também eles devem lutar para que ela venha a ter o seu espaço específico. Se a Filosofia não vier a ter o seu espaço específico, ela ficará dissolvida e o aluno não aprende uma coisa e nem outra. Sem sua especificidade, o professor acaba ensinando arte, literatura ou qualquer outra disciplina, mas não a Filosofia. No caráter transversal, a Filosofia some, não por sua capacidade de ser ensinada transversalmente, mas pela falta de formação de professor com domínio em Filosofia.

Formador Paulo

Estou bem satisfeito.

Formador Queiroz

Não, tranquilo. Já expus minhas ideias sobre a sua pesquisa. Parabéns por este trabalho, pelo tema relevante e a seriedade com a qual está concluindo o percurso. Percebe-se que você está conduzindo muito bem o seu trabalho.

Formadora Roberta

Um cuidado que tenho, desde que fui professora e diretora na Educação Básica, é de que devemos usar as fontes primárias em Filosofia como referências para os nossos alunos. Com as fontes primárias, com os clássicos da Filosofia, o aluno tem uma verdadeira formação da reflexão, mesmo os da Educação Básica.

Há uma tendência dos professores em dizer que o aluno da Educação Básica não entenderá as ideias dos Filósofos. Partem para as fontes secundárias, recorrendo a autores que analisam o que as fontes primárias disseram. Trazer o próprio autor, ou discutir o tema por meio dos autores filósofos e filósofas, das mais diferentes correntes e das mais diferentes épocas, para um menino e menina e até para os pós doutorandos, faz parte de uma educação reflexiva.

Formador Silvio

Pela minha formação, fui educado para acreditar na juventude e nada vai ocorrer se a gente não acreditar nela. Não dá para ser professor, se não acreditar no sujeito. Ou a gente acredita, ou fica impossível. Acrescento também que o professor deve usar as tecnologias como possibilidade de repensar o ensino de Filosofia, para atender às necessidades da escola básica. Elas devem e podem ser usadas para enriquecer as aulas. Temos de entender que esta nova geração tem uma outra relação com o conhecimento e outra relação com os livros. Nós estamos formando professores com um pé no século passado, quando deveríamos formar com um pé no século futuro. Nossa formação é importante, mas nunca foi tão importante quanto hoje a necessidade da formação contínua.

Formador Tales

Dentre todas as questões que vão além do contexto legal, o que tem atrapalhado o ensino de Filosofia e das Ciências Humanas, de uma maneira geral, é a questão da perseguição ideológica. Como o professor de Filosofia, que tem uma boa formação e condições de dialogar com o seu aluno, vai contra isso, sem ser uma pessoa crítica, sem botar o dedo na ferida, sem mostrar os problemas da nossa sociedade, sem relacionar o pensamento com a violência, sem relacionar o pensamento com a desigualdade social, sem relacionar o pensamento com a política? A Filosofia é política e estimula todos esses pensamentos. Por isso mesmo, tanto ela quanto o professor são perseguidos, porque têm assuntos que não podem ser falados. Essa é uma realidade hoje muito complicada para o professor de Filosofia, porque há uma perseguição ideológica, geralmente para aqueles voltados para a esquerda. Há uma perseguição ideológica, principalmente nas escolas de classe média e classe média alta, onde tem a prevalência de pessoas da extrema direita. Isso incomoda muito e não tem a ver com a formação do professor, mas que reverbera no ensino. Alunos da classe trabalhadora, conscientes e críticos sobre essa realidade, são um problema para as classes econômicas privilegiadas. É preciso não os conscientizar e para isso é preciso que a Filosofia não chegue a eles.

Formador Ulisses

O fundamental, que não podemos perder de vista para o ensino de Filosofia, é que nós não estamos ensinando uma disciplina objetivamente, como se aquilo fosse um manejo de conceitos, que eu vou jogando e metralhando o aluno. Eu tenho de estar inserido naquilo e ser reflexivo, do mesmo modo que estou tentando fazer com que os alunos sejam. Em tudo, a gente para, pensa, aprofunda e isso é fundamental, pois a Filosofia é um problema de conjunto. O professor tem de se envolver no que faz, de modo filosófico e reflexivo. A atitude reflexiva é importantíssima e se você não a tem como professor, o aluno percebe. Quando o professor mostra a impregnação do que está ensinando, do modo filosófico de ensinar, do contexto e o porquê está fazendo determinada coisa, já é um primeiro passo para estabelecer o diálogo, principalmente para o professor do Ensino Médio. Esta é uma atitude fundamental da formação docente.