

**UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SANTOS
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO E COMUNICAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM EDUCAÇÃO**

**CÍRCULOS DE REFLEXÃO FILOSÓFICA: UMA PEDAGOGIA
CRÍTICA PARA O ENSINO DE FILOSOFIA**

GABRIEL JORGE RODRIGUES DE SOUZA

**SANTOS
2025**

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SANTOS
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO E COMUNICAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM EDUCAÇÃO

GABRIEL JORGE RODRIGUES DE SOUZA

**CÍRCULOS DE REFLEXÃO FILOSÓFICA: UMA PEDAGOGIA CRÍTICA PARA O
ENSINO DE FILOSOFIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação *stricto sensu* em Educação da Universidade Católica de Santos, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação. Linha de pesquisa: Políticas e Práticas de Formação de Professores. Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Amélia do Rosário Santoro Franco.

SANTOS
2025

S729c Souza, Gabriel Jorge Rodrigues de.
Círculos de Reflexão Filosófica: uma pedagogia crítica para o ensino de filosofia /Gabriel Jorge Rodrigues de Souza; orientadora Maria Amélia do Rosário Santoro Franco. -- 2025.
196 f.

Dissertação (mestrado) - Universidade Católica de Santos,
Programa de Pós-Graduação stricto sensu em Educação, 2025.
Inclui bibliografia

1. Ensino de Filosofia. 2. Círculos de Cultura.
3. Reflexão Filosófica. 4. Pedagogia Crítica. I. Franco, Maria Amélia do Rosário Santoro Franco. II. Título.

CDU: Ed. 1997 - 37

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Maria Amélia do Rosário Santoro Franco
Orientadora – Universidade Católica de Santos

Prof. Dr. Roberto Araújo da Silva Vasques Rabelo
Membro interno – Universidade Católica de Santos

Prof. Dr. Evandro Luiz Ghedin
Membro externo – Universidade Federal do Amazonas

AGRADECIMENTOS

A Deus, origem de toda bondade e sabedoria.

À minha orientadora, Prof.^a Dr.^a Maria Amélia Santoro Franco, agradeço pela escuta generosa, pelo rigor intelectual e por me conduzir com firmeza e delicadeza ao longo deste caminho de amor à sabedoria (*philosophia*). Sua orientação foi decisiva para que eu construísse uma prática e uma escrita verdadeiramente comprometidas com a educação crítica.

Ao Prof. Dr. Alexandre Saul, coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica de Santos, sou grato pelo incentivo, pela confiança no meu potencial e pela oportunidade concedida por meio da bolsa de estudos. Sua sensibilidade para com os caminhos da educação fez diferença na minha vida.

Ao meu amigo Hélio, companheiro de caminhada, deixo minha gratidão pelo apoio fraterno e pela partilha sincera.

Às professoras Rosete Itagyba e Monique Freitas, diretoras dos colégios em que leciono, agradeço imensamente pela compreensão, pelo apoio com os horários e pela valorização do meu percurso acadêmico. A compreensão de vocês tornou possível conciliar trabalho e estudo sem renunciar à qualidade em nenhuma das frentes.

A todos os professores e colegas do programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade Católica de Santos por terem participado direta ou indiretamente deste estudo, em especial à professora Silvia Cinelli e ao professor Roberto Vasques.

A todos e todas que, de alguma forma, caminharam comigo nesta travessia, meu sincero *muito obrigado*. Esta dissertação é fruto de muitos encontros, afetos e esperanças compartilhadas.

LISTA DE SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
IFs	Institutos Federais
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
OCNs	Orientações Curriculares para o Ensino Médio
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
RPG	<i>Role-Playing Game</i>

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Diagrama da espiral do conhecimento.	73
Figura 2 – Diagrama das possibilidades para o ensino de Filosofia.	106
Figura 3 - Diagrama da formação crítica.	121
Figura 4 - Diagrama das dinâmicas pedagógicas.....	132
Figura 5 - Diagrama das espirais cíclicas.....	133
Figura 6 - Diagrama da relação com o saber.	146
Figura 7 - Diagrama das dimensões.	149
Figura 8 - O movimento da relação com o saber por educando	157
Figura 9 - O movimento da relação com o saber por educando.	160
Figura 10 - A relação entre os discursos e o saber.	162

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Trabalhos relevantes ao tema disponíveis na base de dados.....	31
Quadro 2 - Principais alterações da Lei nº 9.394/96 pela Lei nº 13.415/17	96
Quadro 3 – Abordagens metodológicas para o Ensino de Filosofia	99
Quadro 4 – Possibilidades para uma Construção do Ensino de Filosofia no Ensino Médio	105
Quadro 5 – Características dos tipos de consciência.	124
Quadro 6 - Das perguntas por Educando	151
Quadro 7 – Das dimensões epistêmica e identitária primeiro educando	156
Quadro 8 – Das dimensões epistêmica e identitária do segundo educando.....	159

RESUMO

O presente estudo investiga como a prática da reflexão filosófica, inspirada nos Círculos de Cultura freirianos, pode contribuir para a formação crítica de estudantes do Ensino Médio. A questão central que orienta o estudo é: *como a prática docente da reflexão filosófica, baseada nos círculos de cultura, pode fomentar a conscientização crítica em estudantes do Ensino Médio?* Como objetivo geral, buscou-se compreender como a prática docente, pautada no estímulo à reflexão filosófica, com base nos círculos de cultura, pode fomentar a conscientização crítica nos estudantes do Ensino Médio. Os objetivos específicos incluem: (1) Investigar os referenciais teóricos que fundamentam uma prática pedagógica crítico-reflexiva; (2) Organizar uma prática pedagógica, em sala de aula, pautada nos círculos de cultura; (3) Compreender a importância prática da reflexão filosófica no Ensino Médio. A pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, utilizando a análise de conteúdo sobre dois dos sete textos produzidos por estudantes do 2º ano do Ensino Médio, participantes de atividades reflexivas no contexto do itinerário formativo “Clube Filosofando”. Os relatos dos educandos foram examinados à luz da teoria da relação com o saber, de Bernard Charlot (2000), com ênfase nas dimensões epistemológica (relação com o conhecimento) e identitária (relação com a construção de si). Buscou-se interpretar os sentidos atribuídos ao saber filosófico pelos estudantes, articulando-os com suas experiências com o saber escolar e suas representações de mundo. O referencial teórico da pesquisa fundamentou-se nos aportes de Paulo Freire, Maria Amélia, Bernard Charlot e Evandro Ghedin. Os resultados apontaram para o potencial da Filosofia como prática emancipatória, capaz de fomentar a escuta, o pensamento crítico e o protagonismo juvenil nas escolas.

Palavras-chave: Ensino de Filosofia. Círculos de Cultura. Reflexão Filosófica. Educação Crítica.

ABSTRACT

This study investigates how the practice of philosophical reflection, inspired by Freirean Culture Circles, can contribute to the critical formation of high school students. The central question guiding the study is: how can the teaching practice of philosophical reflection, based on culture circles, foster critical consciousness among high school students? The general objective was to understand how teaching practice, grounded in encouraging philosophical reflection and based on culture circles, can promote critical consciousness in high school students. The specific objectives include: (1) investigating the theoretical references that underpin a critical-reflective pedagogical practice; (2) organizing a classroom pedagogical practice grounded in culture circles; and (3) understanding the practical importance of philosophical reflection in high school education. The research adopted a qualitative approach, using content analysis of two of the seven texts produced by 2nd-year high school students who participated in reflective activities within the “Clube Filosofando” curricular pathway. The students’ accounts were examined in light of Bernard Charlot’s (2000) theory of the relationship to knowledge, with emphasis on the epistemological dimension (relationship with knowledge) and the identity dimension (relationship with self-construction). The study sought to interpret the meanings students attributed to philosophical knowledge, linking them to their experiences with school knowledge and their representations of the world. The theoretical framework drew on contributions from Paulo Freire, Maria Amélia, Bernard Charlot, and Evandro Ghedin. The results pointed to the potential of Philosophy as an emancipatory practice, capable of fostering listening, critical thinking, and youth protagonism in schools.

Keywords: Philosophy Teaching. Culture Circles. Philosophical Reflection. Critical Education.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	12
INTRODUÇÃO	16
1. ESTADO DA QUESTÃO	27
1.1 PERCURSO METODOLÓGICO: ESTADO DA QUESTÃO	29
1.2 ANÁLISE CRÍTICA	30
2. REFERENCIAL TEÓRICO.....	46
2.1 FILOSOFIA, EDUCAÇÃO E PEDAGOGIA: UMA PERSPECTIVA HISTÓRICA DA FILOSOFIA COMO PRÁTICA EDUCATIVA.....	47
2.1.1 <i>A importância da Filosofia na educação</i>	60
2.1.2 <i>A história da Filosofia na educação brasileira</i>	78
2.2.1 <i>A Filosofia como prática pedagógica no Ensino Médio</i>	99
2.2.2 <i>A Filosofia e a conscientização crítica no Ensino Médio</i>	108
3. A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE FILOSOFIA.....	116
3.1 CONSCIÊNCIA INGÊNUA E CONSCIÊNCIA CRÍTICA EM PAULO FREIRE	120
3.1.1 <i>A conscientização resultante do círculo de cultura e sua relação com o ensino de Filosofia</i>	136
4. PERCURSO METODOLÓGICO	140
4.1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	141
4.1.1 <i>Bibliográfico</i>	141
4.1.2 <i>Documental</i>	142
4.1.3 <i>Pesquisa de Campo</i>	143
4.2 ANÁLISE DE CONTEÚDO	145
4.3 OS EDUCANDOS E SUAS RELAÇÕES COM O SABER	151
4.3.1 <i>Análise do discurso da primeira educanda pela teoria da relação com o saber</i>	155
4.3.2 <i>Análise do discurso da segunda educanda pela teoria da relação com o saber</i>	158
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	164
REFERÊNCIAS.....	167
APÊNDICE.....	184
APÊNDICE A - TERMO DE ASSENTIMENTO ESCLARECIDO (TAE)	184
APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)	188
APÊNDICE C - QUADROS DAS RESPOSTAS INDIVIDUAIS DOS EDUCANDOS.....	193
APÊNDICE C1 - DEPOIMENTO DO PRIMEIRO EDUCANDO	193
APÊNDICE C2 - DEPOIMENTO DO SEGUNDO EDUCANDO.....	193
APÊNDICE C3 - DEPOIMENTO DO TERCEIRO EDUCANDO	194
APÊNDICE C4 - DEPOIMENTO DO QUARTO EDUCANDO.....	194
APÊNDICE C5 - DEPOIMENTO DO QUINTO EDUCANDO.....	195
APÊNDICE C6 - DEPOIMENTO DO SEXTO EDUCANDO	195
APÊNDICE C7 - DEPOIMENTO DO SÉTIMO EDUCANDO	196

APRESENTAÇÃO

“Uma vida irrefletida não vale ao homem vivê-la”.

Platão, 1987, p.57

A célebre afirmação de Sócrates (Alópece, 470 a. C. – Atenas, 399 a. C.), presente nos escritos de seu discípulo Platão (428 a.C.-347 a.C.), tem sido suleir em minha trajetória como educador. Essa reflexão é fundamental para alcançar uma compreensão mais profunda do ser e do mundo ao redor. Sem a prática da reflexão, corremos o risco de viver de maneira superficial, sem perceber os fenômenos, seus fundamentos e influências.

É neste sentido que surge a necessidade de rever minha trajetória de maneira crítica para, assim, compreender as motivações da pesquisa aqui apresentada. Nascido e criado em São Vicente/SP, estudante de uma escola pública estadual, tive a oportunidade de retornar à mesma instituição em que me formei, agora, porém, como um professor, podendo, assim, compreender o outro lado da dinâmica escolar: os desafios imensos e diários que os docentes enfrentam, que afetam muito mais do que apenas o ato de *dar aula*.

Logo após concluir o Ensino Médio, realizei a minha primeira licenciatura, em Educação Física. Foi nesse curso que tive meu primeiro contato com a Pedagogia, bem como com as práticas pedagógicas, com as leis e com as teorias que as fundamentam. Pude compreender, já no início daquela formação, que essas disciplinas não se tratavam de mera reprodução teórica ou conteudista, mas exigiam uma verdadeira ação criativa.

Essa ação deveria considerar as condições e estruturas de cada escola, assim como a identidade de cada educando, com o objetivo de tornar as aulas de Educação Física atrativas e participativas. Compreendi, principalmente, a importância da corporeidade para a construção da identidade do ser e as forças que a “transferem para segundo plano” (Quaranta, 2015, p. 168). Foi, ainda nesse curso, que tive meu primeiro vínculo de trabalho com uma escola pública, por meio do programa Escola da Família, instituído na rede estadual de ensino, que ocorria aos finais de

semana, promovendo atividades diversas, incluindo os esportes para a promoção da integração comunitária e da construção social.

Nesta etapa relativamente curta, que antecedeu meu estágio de licenciatura na mesma unidade escolar, atuava organizando e auxiliando no desenvolvimento de atividades esportivas e de lazer para a comunidade. Ali, percebia que o esporte e a corporeidade que estes proporcionam fomentaram um espaço propício à socialização naquela comunidade marginalizada da área continental de São Vicente. Neste período, marcado por grande polarização política, em virtude das eleições de 2018¹, recordo que havia um certo distanciamento dos educandos.

Isto ocorria quando se abordavam pensadores que adentravam em uma ótica política da educação. Era quase unanimidade, entre os educandos da graduação, que predominava o pensamento neoliberal do Movimento Escola Sem Partido², que parecia ser muito tentador, o que tornava o papel dos docentes muito sensível no que tangia às abordagens políticas/críticas da educação, já que as manifestações dos educandos, ensejadas pelo Movimento Brasil Livre (MBL)³, eram evidentes.

A cada tentativa de aprofundamento crítico partindo-se de autores considerados *ideológicos* ou *militantes*, notava-se esta recusa. Tais fatores criaram, em mim, uma dificuldade de sustentar aquela primeira impressão de que o ambiente escolar ultrapassa a mera transmissão de conteúdos e a reprodução mecânica de saberes. Assim, mergulhei em uma experiência focada na instrumentalização da minha própria prática docente, passando a conceber os educandos como desprovidos de vivências e, conseqüentemente, como sujeitos ausentes de opiniões e de conhecimentos prévios.

¹ A polarização a que me refiro trata do grande movimento político entre esquerda e direita representados pelos candidatos à presidência da república Jair Bolsonaro (vencedor do pleito com 55,13% dos votos válidos) e Fernando Haddad (com 44,87% dos votos válidos). Outras informações estão disponíveis em <https://g1.globo.com/politica/eleicoes/2018/apuracao/presidente.qhtml>. Acesso em: 25.ago.2025.

² O movimento Escola Sem Partido surgiu em 2004 no Brasil, com o objetivo de estabelecer regras para limitar o que os professores poderiam ou não falar em sala de aula, visando evitar a doutrinação ideológica. Mais informações estão disponíveis em <https://cienciahoje.org.br/artigo/escola-sem-partido-origens-e-ideologias/>. Acesso em: 25.ago.2025.

³ O Movimento Brasil Livre (MBL) é um movimento político liberal brasileiro, ativo desde 2014, um dos grandes incentivadores da Escola Sem Partido. Mais informações podem ser obtidas em <https://mbl.org.br/>. Acesso em: 25.ago.2025.

Os discentes eram vistos como meros receptáculos, enquanto toda a responsabilidade pelo processo de ensino recaía sobre o docente, que se via compelido a aprofundar cada vez mais seus conhecimentos para transmiti-los aos discentes. Esta dinâmica, somada às constantes reclamações e conselhos, transmitidos pelos colegas de profissão na sala dos professores, fazia com que a vida escolar se tornasse um grande peso.

Neste período questionava-me se tal peso precisaria ser suportado por meio da utilização de certas *estratégias*⁴, que variavam desde levá-los para jogarem uma bola na quadra até deixar os educandos brincarem até se cansar, bem como houve vezes em que foi necessário exigir que copiassem o conteúdo da lousa, no caderno. Contudo, desde o começo, percebia ser um grande desafio, aparentemente, comum às escolas: dar aulas em um ambiente extremamente barulhento e disperso.

Frente a isso, procurei construir uma estratégia propondo uma vivência que antecederia às aulas e se constituiria no estímulo à execução de práticas corporais visando o relaxamento muscular e a diminuição da ansiedade. Porém, havia me distanciado da compreensão de que a vida do educando não se constituía apenas pelo que se via a olho nu, mas sim de uma complexidade viva de subjetividades. Foi assim, até ingressar na segunda licenciatura, em Filosofia, um período em que me afastei, por vontade própria, da sala de aula para estudar.

No decorrer do curso, de maneira obrigatória, por conta da pandemia de Covid-19⁵, enfrentada mundialmente, pude, então, aprofundar e compreender a ideia de que o corpo não é dissociado da mente, que o sujeito carrega consigo suas visões de mundo e, portanto, não deixa sua vida na porta da escola. Ao adentrar pelos portões escolares, carrega consigo todas as suas raízes, que não devem ser ignoradas, pois a prática dos educandos não deve se pautar na ideia de que o “educando seja neutro, sem reações, e aprenderá por ouvir e fazer o que o professor solicita” (Franco, 2012, p.185).

⁴ A palavra *estratégia*, aqui, surge como uma ironia, já que eu realmente acreditei que aquilo melhoraria, de alguma forma, minhas aulas e o comportamento dos educandos.

⁵ Informações sobre a historicidade da pandemia podem ser acessadas em <https://www.paho.org/pt/historico-da-emergencia-internacional-covid-19>. Acesso em: 25.ago.2025.

Assim, a vivência estruturada na primeira graduação ganhou novo sentido e profundidade filosófica/epistemológica. Destaco que, em 2023, ao integrar o grupo de pesquisa *Pedagogia Crítica: práticas e formação*, do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Católica de Santos, e, ao ingressar no mestrado, o contato com a produção da professora Maria Amélia Santoro Franco e com os pensadores da pedagogia crítica consolidaram minha crença na importância da reflexão filosófica no ambiente escolar.

Esses encontros, realizados pelo grupo de pesquisa, mostraram um caminho para transformar a prática pedagógica em uma pesquisa científica que visava compreender as demandas contemporâneas do ensino de Filosofia no Brasil. Diante disso, ao longo dessa trajetória, meu compromisso com uma educação que promove a conscientização crítica e a emancipação dos educandos se fortaleceu, tornando-se o centro da pesquisa que desenvolvo nesta dissertação.

INTRODUÇÃO

Inicialmente, compreende-se que a Filosofia desempenha um papel importante na educação básica ao contribuir de maneira decisiva com a construção de uma formação crítica, reflexiva e argumentativa junto aos sujeitos. Destaca-se que, segundo Aquino (2023), essa disciplina favorece a construção da capacidade crítica e reflexiva do educando ao incentivá-lo a questionar o contexto em que vive e a refletir sobre os desafios e dilemas da realidade, demonstrando que sua função vai além de simplesmente repassar conteúdos.

A docência filosófica é aqui entendida em consonância com Evandro Ghedin (2003), como *práxis* crítico-reflexiva. Nessa perspectiva, “a Filosofia oferece condições teóricas para a superação da consciência ingênua e o desenvolvimento da consciência crítica” (Ghedin, 2003, p. 31). Filosofar, portanto, é assumir uma construção de pensamento que “retoma, reconsidera os dados disponíveis, vasculha numa busca constante de significado, examina detidamente, presta atenção, analisa com cuidado”, [...] e é isto filosofar”, tal exercício deve ser “radical, rigoroso e de conjunto” e se traduz, no âmbito didático, em uma construção aberta. “O ensino-aprendizagem há de ser uma busca em aberto, uma construção de possibilidades” (Ghedin, 2003, p. 34-35). Compreende-se que tal postura deve também ser política: “a educação é essencialmente um ato político na *práxis*” (Ghedin; Maciel, 2021, p. 1177).

Com Paulo Freire (1996), tomamos que a missão do professor não é transmissão, mas criação de possibilidades para construir conhecimento: “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (Freire, 1996, p. 13). Daí a exigência permanente de pensar o fazer: “a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática” (Freire, 1996, p. 12). Mobilizamos Freire também na passagem da consciência ingênua à consciência crítica em diálogo com Ghedin (2003) para o qual se fundamenta também em Freire (1996).

Bernard Charlot (2000) é mobilizado como referencial teórico-analítico para a leitura das respostas dos educandos, à luz da teoria da relação com o saber. Nesse sentido, a relação com o saber é “o conjunto (organizado) das relações que um sujeito

mantém com tudo quanto estiver relacionado com ‘o aprender’ e o saber” (Charlot, 2000, p. 80). Trata-se de uma relação “simbólica, ativa e temporal”, cuja análise considera, especialmente, três dimensões decisivas para compreender o engajamento do aprendiz, mobilização, atividade e sentido (Charlot, 2000, p. 79).

Além disso, como “não há saber em si”, o conhecimento só existe enquanto relação para um sujeito situado; aprender implica atribuir sentido e engajar-se porque o saber encontra desejos, interesses e projetos do educando (Charlot, 2000, p. 62). Mediante todo o anteriormente exposto, nesta pesquisa, as análises privilegiaram as dimensões epistemológica (relação com o conhecimento) e identitária (relação com a construção de si), aprofundando-se nos sentidos que os educandos atribuem ao saber filosófico em seus próprios percursos.

Como horizonte ético-político e metodológico, seguimos Maria Amélia Santoro Franco (2021), que destaca que “toda pedagogia, para ser eticamente sustentável, deverá ser crítica” e “a pedagogia, distante do caráter crítico, é uma tecnologia social de manipulação” (Franco, 2021, p. 728). Da mesma autora, assumimos o compromisso com práticas emancipatórias que “percebam as relações desiguais, conscientizem os envolvidos dessas relações e contribuam para a superação das condições de opressão” (Franco, 2021, p. 728).

Com foco nessa base teórica, observa-se que a presença da Filosofia na educação básica sempre foi alvo de disputas políticas, já que regimes autoritários, historicamente, buscaram sua exclusão. Aquino (2023) observou que é típico dos governos autoritários eliminar o ensino de Filosofia das escolas, pois, sem essa disciplina, não há espaço para desenvolver a capacidade crítica e a habilidade de argumentação.

Evidenciou, também, que ao afirmar que os currículos foram esvaziados de todas as disciplinas que poderiam transmitir ideias e atitudes críticas de contestação (Aquino, 2023), nota-se que a Filosofia era vista como um conhecimento ameaçador por aqueles que pretendiam limitar o pensamento crítico. Portanto, reafirma-se que defender a Filosofia na escola ultrapassa uma questão curricular: trata-se de garantir a educação como espaço de liberdade, crítica e resistência democrática (Aquino, 2023).

Machado, Ribas e Zanella (2021) dissertam sobre a obrigatoriedade da disciplina de Filosofia no Ensino Médio, ainda que não tratem diretamente da Lei de Diretrizes e Base (LDB) (Brasil, 1996) ou das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) (Brasil, 2012). Por conseguinte, os autores afirmam que a inclusão da Filosofia, como disciplina obrigatória no Ensino Médio, reflete a necessidade de promover a formação crítica e a autonomia do estudante (Machado; Ribas; Zanella, 2021), destacando que sua presença no currículo está diretamente vinculada a este propósito.

Enfatiza-se que, ao se referirem à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018), observa-se que, mesmo que a Filosofia e a Lógica não sejam apresentadas como conteúdos específicos, seus princípios são citados nas competências gerais que abordam o pensamento investigativo e reflexivo (Machado; Ribas; Zanella, 2021). Assim, percebe-se que a presença da Filosofia, como componente obrigatório no Ensino Médio, mantém relação com os princípios orientadores da BNCC, ainda que essa relação não seja explicitada por meio de dispositivos legais específicos.

Destaca-se que a BNCC (Brasil, 2018), por sua vez, articula-se conforme as orientações da LDB e das DCNs (Brasil, 1996; 2012) reafirmando a importância da disciplina na promoção de uma educação cidadã. Salienta-se que a formação crítica e reflexiva dos educandos assume papel essencial na sociedade contemporânea, marcada por superficialidade e automatismos (Machado; Ribas; Zanella, 2021).

Por conseguinte, observa-se que, em seu estudo, Bocalon *et al.* (2024) afirmam que a Filosofia, por conta de sua rica trajetória histórica, constitui uma disciplina relevante que ultrapassa os limites da sala de aula. Visa-se promover a capacidade crítica diante da realidade, possibilitando, assim, que os estudantes compreendam a sociedade e atuem conscientes de seus direitos e responsabilidades.

Enfatiza-se que, além disso, ao destacarem que a Filosofia se opõe às respostas simplistas, fragmentadas e automáticas, predominantes na sociedade atual, influenciada pelo capitalismo e pelo neoliberalismo (Bocalon *et al.*, 2024), os autores reforçam seu papel na construção de um pensamento mais profundo. Indica-se que tal postura, conforme explicam, deve acompanhar de forma contínua o trabalho pedagógico.

Percebe-se a necessidade de sular a escolha dos conteúdos e a articulação desses conhecimentos com os demais componentes curriculares previstos na política educacional vigente (Bocalon *et al.*, 2024). Apesar da presença formal da Filosofia no currículo, conforme foi explorado, constata-se que, muitas vezes, a disciplina é abordada de maneira teórica e desconectada das vivências concretas dos estudantes.

Em seu estudo, Soares, Trindade e Dolzane (2024) afirmam que o currículo se configura como um espaço de disputas sociais, em que o que está previsto oficialmente nem sempre se concretiza no cotidiano escolar. Revela-se que o distanciamento entre o currículo formal e a prática real compromete o potencial de construção de conhecimento da disciplina.

Salienta-se que esse descompasso compromete a relevância da Filosofia para os jovens, especialmente em contextos marcados por desigualdades sociais e culturais. Reforça-se que, diante desse cenário, torna-se urgente adotar práticas pedagógicas que tornem a reflexão filosófica mais significativa e aplicada à vida concreta dos educandos. Conforme defendem Soares, Trindade e Dolzane (2024), é fundamental promover uma recontextualização pedagógica e política do currículo, integrando as perspectivas locais e as necessidades reais da comunidade escolar.

Enfatiza-se que o currículo não deve ser visto como um meio que vise à homogeneização dos sujeitos, mas como uma oportunidade de se valorizar as diferenças e fomentar a construção de saberes contextualizados (Soares; Trindade; Dolzane, 2024). Observa-se que a prática da reflexão filosófica em sala de aula contribui de maneira decisiva para a formação de cidadãos críticos e conscientes, ao criar um espaço de reflexão sobre conceitos essenciais de sua vida em sociedade.

Machado, Ribas e Zanella (2021) explicam que o ensino de Filosofia possibilita, aos educandos, a oportunidade de debater ideias fundamentais, como a verdade, os valores, a moral e a justiça, favorecendo uma visão integrada da realidade e estimulando o pensamento crítico. Reforça-se que a Filosofia também proporciona uma construção gradual da consciência dos estudantes, permitindo que avancem de uma percepção inicial limitada para uma compreensão mais crítica e aprofundada da realidade, o que os habilita a refletir sobre o mundo ao seu redor e a agir de modo mais autônomo (Machado; Ribas; Zanella, 2021).

Em seu estudo, Aquino (2023) enfatiza que a importância da Filosofia no Ensino Médio reside justamente no estímulo à reflexão crítica e integral. Dessa maneira, é preciso incentivar o educando a questionar a realidade em que vive e a analisar os desafios contemporâneos. Além do mais, observa-se que esse processo está diretamente associado à construção da cidadania consciente, pois, segundo o autor, o ato de debater pressupõe a construção da capacidade argumentativa, uma habilidade essencial para a participação democrática (Aquino, 2023).

Reafirma-se que a prática filosófica, ao promover o diálogo e o pensamento autônomo, fortalece a capacidade do educando de intervir criticamente no mundo. Aquino (2023) explica que a relevância da Filosofia, nessa etapa da educação, está associada à sua capacidade de promover uma formação crítica e integral.

Portanto, busca-se ajudar o educando a questionar a realidade em que vive e a refletir sobre os desafios contemporâneos. Salienta-se que a prática do debate filosófico, ao exigir dos educandos o exercício da argumentação, favorece a construção de raciocínios coerentes e fundamentados, essenciais para uma atuação crítica e consciente na sociedade (Aquino, 2023). Machado, Ribas e Zanella (2021) apontam que o ensino da Lógica filosófica disponibiliza aos estudantes, uma construção fundamental para o fortalecimento da consciência crítica.

Nos estudos da lógica, destacam-se o princípio da não contradição, o princípio da identidade e o princípio do terceiro excluído⁶, evidenciando o papel da Filosofia no aprimoramento da análise crítica e da argumentação sólida. Observa-se que os autores também enfatizam que as aulas de Filosofia, quando orientadas por essa perspectiva lógica, promovem a construção da consciência crítica, estimulam a autonomia intelectual e o pensamento ético, aspectos necessários ao pleno exercício da cidadania democrática (Machado; Ribas; Zanella, 2021).

Dessa forma, embora a Filosofia esteja formalmente integrada ao currículo do Ensino Médio, sua permanência não garante, por si só, a construção plena da consciência crítica dos estudantes, especialmente diante das reformas recentes que alteraram seu caráter disciplinar. Destaca-se que Nascimento e Alves (2021)

⁶ O princípio da não contradição estabelece que uma proposição não pode ser simultaneamente verdadeira e falsa; o princípio da identidade estabelece que uma proposição é sempre verdadeira quando se refere a si mesma; o princípio do terceiro excluído estabelece que ou uma proposição é verdadeira ou é falsa, não existindo uma outra opção. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/FilosofiaClassica/article/view/2904/2687> Acesso em: 29/09/2025.

alertaram que essa condição impõe desafios significativos para o ensino de Filosofia no contexto escolar, ao apontarem que sua inserção ocorre de maneira diluída e fragmentada, o que compromete sua efetividade.

Tal constatação problematiza a ideia de que a simples presença institucional da disciplina assegura sua relevância, exigindo, ao contrário, uma reflexão crítica sobre os riscos de esvaziamento de seu conteúdo formativo. Enfatiza-se que se torna necessário repensar como os conteúdos filosóficos podem efetivamente contribuir para a formação ética e moral dos educandos, promovendo uma aprendizagem significativa, já que os autores indicam a importância de selecionar conteúdos favoráveis a essa formação e de criar situações-problema contextuais tanto em sala de aula quanto na vida cotidiana (Nascimento; Alves, 2021).

A articulação da Filosofia com outras áreas do conhecimento emerge como possibilidade indispensável para potencializar a construção de competências transversais que dialoguem com as demandas contemporâneas. Nesse sentido, Nascimento e Alves (2021) explicam que integrar, por exemplo, os conteúdos de Português e redação com os de Filosofia possibilita a construção das competências transversais, favorecendo, assim, a utilização de uma prática pedagógica integrada e contextualizada.

Percebe-se que a reflexão filosófica e linguística permite, aos educandos, construir possibilidades essenciais, como a capacidade de avaliar, refutar ou construir argumentos, além de interpretar, analisar e sintetizar textos (Nascimento; Alves, 2021). Tais habilidades, promovidas pelo ensino da Filosofia, extrapolam os limites da sala de aula, favorecendo a formação integral do educando e o exercício da cidadania crítica. Contudo, considerando as recorrentes ameaças à presença da Filosofia no currículo do Ensino Médio e a tendência à redução de seu espaço nas políticas educacionais recentes, torna-se ainda mais relevante indagar: *como a reflexão filosófica, enquanto prática pedagógica na disciplina de Filosofia, pode fomentar a conscientização crítica nos estudantes do Ensino Médio?*

No intuito de responder a este questionamento, a presente pesquisa tem como objetivo geral compreender como a *prática docente, pautada no estímulo à reflexão filosófica, baseada nos círculos de cultura, pode fomentar a conscientização crítica nos estudantes do Ensino Médio*. Com os objetivos específicos, busca-se: I) investigar os referenciais teóricos que fundamentam uma prática pedagógica crítico-reflexiva; II)

organizar uma prática pedagógica em sala de aula pautada nos círculos de cultura; III) compreender a importância prática da reflexão filosófica no Ensino Médio.

Observa-se que *a presente pesquisa se justifica socialmente diante da problematização do esvaziamento progressivo da Filosofia no currículo escolar, consequência direta das reformas educacionais neoliberais recentes que priorizam competências técnicas em detrimento da formação crítica*. Ribeiro (2024) explica que, ao buscar formar uma classe trabalhadora tecnicamente habilitada, mas privada de uma construção intelectual e política mais ampla, o sistema educacional acaba negligenciando a oferta de uma educação pública de qualidade.

Diante da propagação de tais práticas, compromete-se o potencial da juventude para questionar as desigualdades sociais, políticas e culturais. Destaca-se que tal cenário representa uma ameaça à construção de sujeitos críticos e autônomos, fundamentais à promoção de uma transformação social. E neste contexto, reforça-se que a diluição da Filosofia no Novo Ensino Médio⁷ potencializa a exclusão de espaços formativos dedicados à promoção da reflexão filosófica e da autonomia intelectual.

Ribeiro (2024) destaca que a reforma afetou, significativamente, a estrutura curricular e a BNCC (Brasil, 2018) ao reorganizar os currículos e diluir os conteúdos de Filosofia e Sociologia em distintas disciplinas, o que enfraqueceu o ensino da Filosofia e restringiu sua contribuição para a construção de uma cidadania crítica. Nesse sentido, compreende-se que a disciplina, ao desempenhar um papel essencial na promoção da reflexão crítica e do pensamento autônomo, torna-se indispensável para preparar os jovens a enfrentar as desigualdades e os desafios da sociedade contemporânea (Ribeiro, 2024).

A relevância da formação crítica na juventude, sobretudo no contexto da escola pública, revela-se mais evidente diante das transformações sociais e educacionais atuais. Nascimento e Alves (2021) afirmam que a Filosofia atravessa todas as áreas do conhecimento, sem se limitar a um espaço específico, ao assumir a tarefa de questionar tudo, colocando à prova os saberes necessários à construção de novos

⁷ A título de esclarecimento, o Novo Ensino Médio dá corporeidade para a reformulação do Ensino Médio brasileiro, focando na distribuição da carga horária e das disciplinas, dentre outras diversas mudanças, sua implementação gradual começou em 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2024/agosto/o-que-muda-no-ensino-medio-a-partir-de-2025>. Acesso em: 29/09/2025

aprendizados e teorias, o que reforça seu papel no estímulo ao questionamento e na criação de novos saberes.

A reflexão filosófica desempenha um papel essencial como espaço de escuta, diálogo e problematização da realidade, ao possibilitar a reflexão crítica sobre o mundo vivido, ampliando as possibilidades de reflexão crítica dos educandos, preparando-os para compreender e intervir nas desigualdades sociais, políticas e culturais. Ainda nesta perspectiva, Nascimento *et al.* (2024) apontam que a escola se configura como um espaço que visa à construção, troca de experiências, diálogo e experimentação.

Esse espaço se traduz como território para a construção do sujeito e do mundo, reforçando a importância do ambiente escolar como local de aprendizagem coletiva. Por conseguinte, a Filosofia deve ser compreendida como uma prática de reflexão crítica, dedicada a examinar e compreender, cuidadosamente, as condições da vida, alinhada a uma visão de educação humanizadora que, também, se propõe a crítica. Assim, reafirma-se o potencial da Filosofia para fomentar a consciência crítica e a participação ativa dos estudantes (Nascimento *et al.*, 2024).

A presente pesquisa se justifica por evidenciar, com aporte em estudos como os de Machado, Ribas e Zanella (2021), em que o ensino de Filosofia cria condições para que os educandos debatam conceitos fundamentais, como os ligados à verdade, aos valores, à moral e à justiça, além de outras noções que atravessam diferentes dimensões do agir humano. Por conseguinte, salienta-se que essas aulas devam promover o diálogo a partir de uma postura crítico-criativa, rejeitando a mera reprodução de ideias pré-concebidas, sem espaço para a análise, questionamento ou confronto de ideias.

Interpreta-se que existe uma lacuna nas práticas educacionais, pois, embora o potencial dialógico e crítico da Filosofia seja amplamente reconhecido, nem sempre as aulas ou o currículo concretizam esse espaço efetivo de diálogo e problematização. Destaca-se que, por esse motivo, o estudo aqui apresentado busca contribuir com alternativas que potencializem a dimensão crítica, já defendida pela literatura, aproximando o ensino filosófico de práticas reflexivas mais vivas e participativas.

Observa-se que a presente pesquisa também se justifica ao responder a uma fragilidade apontada por Aquino (2023), ao destacar que o lugar ocupado pela

Filosofia, no sistema de ensino brasileiro, é precário e constantemente ameaçado. Salienta-se que o *status* da Filosofia na educação básica permanece incerto⁸ e volátil, exigindo que a disciplina, por meio das atividades dos professores de Filosofia, precise constantemente justificar sua existência e seu espaço no currículo escolar (Aquino, 2023).

Entende-se que há uma lacuna acadêmica relacionada, especificamente, à produção de práticas pedagógicas capazes de fortalecer o papel da Filosofia na escola e é neste espaço que esta pesquisa busca contribuir com esse debate ao propor novas formas de vivência filosófica, que dialoguem com a realidade escolar e ampliem o potencial da Filosofia como espaço de reflexão crítica, discutindo, por exemplo, sobre o trabalho com os círculos de cultura freirianos na escola.

A presente pesquisa também se justifica por fomentar uma nova abordagem, a da reflexão filosófica, que é interdisciplinar, pois busca articular diferentes áreas do saber em torno da prática educativa crítica. Por conseguinte, salienta-se que Ribeiro (2024) explica que a integração entre biopolítica, Filosofia e educação possibilita, por exemplo, a realização de uma análise abrangente e crítica das dinâmicas de poder que atravessam o processo educativo, evidenciando o potencial da interdisciplinaridade.

Neste sentido, é lícito afirmar que é preciso adotar propostas que tenham viés interdisciplinar ao relacionar esses campos, considerando que a articulação entre diferentes áreas do saber representa uma via fecunda para a construção de conhecimento (Ribeiro, 2024). Interpreta-se que práticas pedagógicas que conectem a Filosofia à metodologias dialógicas, como os círculos de cultura, ampliam essa interdisciplinaridade ao integrar de maneira crítica e contextualizada os saberes filosóficos, sociais e educacionais.

Em outros termos, tal articulação busca responder aos desafios da educação contemporânea ao propor uma prática filosófica viva, situada e capaz de dialogar com as múltiplas dimensões da realidade escolar, salientando que, sob a perspectiva

⁸ Até o presente momento, 30/05/2025, a Secretaria de Educação do estado de São Paulo, nada divulgou sobre a convocação dos professores de Filosofia e Sociologia aprovados em concurso público. O edital do concurso público nº 01/2023 da Seduc-SP, que oferecia 15 mil vagas, com abrangência para todas as disciplinas do Ensino Fundamental e Médio, foi publicado em maio de 2023 pela Vunesp. Disponível em: <https://www.vunesp.com.br/seed2301>. Acesso em: 30.mai.2025.

crítica, a Filosofia no Ensino Médio desempenha um papel essencial na formação integral e cidadã dos estudantes.

Bocalon *et al.* (2024) explicam que a postura crítica e reflexiva, defendida pela disciplina, deve orientar, de modo permanente, o trabalho docente, sobretudo no que se refere à seleção de conteúdos e a integração desses saberes aos demais componentes presentes na política educacional contemporânea. Aponta-se que a Filosofia, com seu rico legado histórico, como uma disciplina relevante que transcende os limites da sala de aula, fomenta a construção de um senso crítico sobre a realidade. Assim, permite que os educandos compreendam e atuem de forma crítica na sociedade, conscientes de seus direitos e deveres (Bocalon *et al.*, 2024).

Uma abordagem dialógica do ensino de Filosofia, baseada na empatia e na consideração pelo outro, constitui um caminho essencial para uma aprendizagem mais profunda e enriquecedora (Bocalon *et al.*, 2024). Tais princípios dialogam diretamente com a pedagogia freiriana, à medida que a prática educativa filosófica é concebida como um espaço de conscientização, diálogo crítico e emancipação dos sujeitos. Assim, a pesquisa em foco propõe ampliar essa perspectiva ao explorar possibilidades que potencializem o diálogo e a reflexão crítica, fortalecendo o papel transformador da Filosofia no Ensino Médio.

Diante de todo o exposto, a sistematização da presente dissertação está organizada em cinco seções. A Introdução apresenta o tema, os objetivos, a justificativa e a delimitação do problema de pesquisa, situando o leitor no contexto da investigação.

A Seção 1 - *Estado da Questão*, realiza um levantamento crítico da produção acadêmica recente sobre o ensino de Filosofia no Ensino Médio, com foco nas práticas pedagógicas de reflexão crítica e nas principais discussões sobre a área, destacando lacunas, potencialidades e desafios atuais.

Adiante, na Seção 2 - *Referencial Teórico*, fundamentam-se as bases conceituais do estudo, abordando a história da Filosofia, sua importância para a educação, o percurso da disciplina no Brasil, sua relação com a conscientização crítica e o papel da Filosofia como prática pedagógica no Ensino Médio.

Já a Seção 3 - *A formação do professor de Filosofia*, discute a formação do professor de Filosofia, apresentando conceitos fundamentais como consciência

ingênua e crítica a partir dos estudos de Paulo Freire, e explora a relação entre os círculos de cultura e o ensino de Filosofia.

A Seção 4 - *Percurso metodológico*, detalha a metodologia, apresentando os procedimentos adotados, desde o levantamento bibliográfico e documental até a realização da pesquisa de campo, análise de conteúdo e discussão dos resultados.

Por fim, a Seção 5 apresenta as *Considerações Finais*, sintetizando as principais contribuições e apontando perspectivas para pesquisas futuras.

1. ESTADO DA QUESTÃO

Destaca-se que o Estado da Questão se configura como um momento essencial desta pesquisa, pois visa mapear, de modo crítico, as investigações acadêmicas mais recentes sobre o ensino de Filosofia no Ensino Médio, com especial atenção às práticas pedagógicas voltadas à reflexão crítica. Nessa perspectiva, este tópico cumpre a função de contextualizar os estudos já realizados na área, permitindo identificar as abordagens predominantes, os avanços e os limites das investigações existentes.

Ao reunir e analisar produções científicas publicadas entre 2017 e 2025, este levantamento procura compreender o cenário contemporâneo do ensino filosófico nas escolas brasileiras, inserido no contexto da Reforma do Ensino Médio e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018). Com isso, delinea-se uma visão crítica e atualizada das contribuições já produzidas, estabelecendo os alicerces para o aprofundamento da discussão teórica e metodológica desta dissertação.

O Estado da Questão, aqui construído, não apenas descreve os estudos existentes, mas busca evidenciar as lacunas e contradições presentes na literatura, justificando a relevância e a inovação⁹ da pesquisa proposta. Ao identificar as fragilidades e as ausências nos debates acadêmicos sobre a prática da reflexão filosófica, baseada nos círculos de cultura, o levantamento bibliográfico sustenta a originalidade do presente estudo, ao propor uma abordagem pedagógica ainda pouco explorada no ensino médio.

Cumprido salientar que este tópico assume um papel estratégico ao articular o conhecimento acumulado com a necessidade de novas investigações. A partir disso, haverá subsídios para demonstrar como a pesquisa avança para além do que já foi produzido, ao inserir uma proposta metodológica crítica e dialógica, alinhada à pedagogia freiriana, com o intuito de estabelecer meios que permitam lidar melhor com os desafios educacionais contemporâneos.

⁹ Neste trabalho, a expressão *inovação* não é empregada nos moldes neoliberais de novidade como solução totalizante para os desafios da educação brasileira, mas compreendida como possibilidade de construção coletiva, crítica e reflexiva no contexto escolar.

Cita-se que o Estado da Questão é um procedimento que possibilita identificar, na literatura, o cenário atual. Para tanto, observam-se os resultados de investigações e estudos relacionados a um campo de interesse. Esse processo implica elaborar um levantamento detalhado da literatura disponível, utilizando diversas fontes e instrumentos de busca, de modo que esse processo permite identificar quais são as contribuições já apresentadas por uma área, tendo-se uma base que permite identificar lacunas e oportunidades para novas pesquisas. De acordo com Nóbrega-Therrien e Therrien (2004, p.7), essa etapa deve resultar de um “rigoroso levantamento bibliográfico” que evidencie o estado atual da ciência sobre o tema investigado, conduzindo à delimitação do problema específico de pesquisa.

Por meio de tal levantamento, o pesquisador pode avaliar o estado do conhecimento e identificar contribuições específicas que possam colaborar com a sua investigação, fomentando, assim, o avanço científico (Silveira; Nóbrega-Therrien, 2011). Esse levantamento auxilia na definição e refinamento dos objetivos da pesquisa, bem como viabiliza o planejamento do arcabouço teórico e metodológico, esclarecendo a importância e a relevância da pesquisa, evidenciando, de maneira explícita ou implícita, como a investigação proposta pode expandir o conhecimento na área (Silveira; Nóbrega-Therrien, 2011).

É importante distinguir o Estado da Questão de outras modalidades de revisão, como o Estado da Arte e a Revisão de Literatura. Enquanto o Estado da Arte busca “mapear e discutir uma certa produção acadêmica em determinado campo do conhecimento” (Ferreira, 2002, p. 258, *apud* Nóbrega-Therrien; Therrien, 2004, p. 8), e a Revisão de Literatura oferece uma base de sustentação teórica para análise, o Estado da Questão exige uma análise seletiva e crítica das produções que dialogam diretamente com o objeto investigado. Assim, seu objetivo é “clarear e delimitar a contribuição original do estudo no campo científico” (Nóbrega-Therrien; Therrien, 2004, p. 8)

Os autores ressaltam que essa tarefa implica não apenas levantamento bibliográfico, mas, também, na criticidade diante do material consultado e “corrigir possíveis ajustamentos dos conceitos ao objeto de estudo” (Hek *et al.*, 1997; Morse; Field, 1998, *apud* Nóbrega-Therrien; Therrien, 2004, p. 9)

Além disso, apontam duas categorias imprescindíveis para a construção dessa etapa: o domínio da literatura, capacidade de mobilizar e analisar criticamente a produção existente e o domínio conceitual, que implica organizar coerentemente ideias e perspectivas teóricas relevantes (Bell, 1985, *apud* Nóbrega-Therrien; Therrien, 2004, p. 9-10)

Por fim, a elaboração do Estado da Questão não deve ser vista como simples revisão bibliográfica, mas como uma etapa criativa que evidencia a contribuição original do pesquisador. Trata-se de uma “narrativa que se constrói apoiada em estudos, posições e discussões teóricas, além das evidências empíricas dos fatos” (Nóbrega-Therrien; Therrien, 2004, p. 11). Dessa forma, esse processo possibilita a esta pesquisa e ao pesquisador formular sua própria percepção sobre a problemática investigada e situar a relevância de sua pesquisa no campo científico.

1.1 Percorso metodológico: Estado da Questão

Considerando as delimitações estabelecidas e os debates que serão apresentados no Estado da Questão, o percurso metodológico desta pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, com foco na análise das práticas pedagógicas voltadas à reflexão filosófica no Ensino Médio. Essa análise foi realizada a partir de uma perspectiva crítico-reflexiva, fundamentada tanto na pedagogia crítica de Paulo Freire, quanto nas discussões contemporâneas sobre currículo, políticas educacionais e o papel formativo da Filosofia. O estudo também se inspirou na proposta dos Círculos de Cultura, priorizando o diálogo, a escuta ativa e a construção coletiva do conhecimento, de modo a compreender como tais práticas podem contribuir para a formação crítica e emancipadora dos estudantes.

Para a construção do Estado da Questão, bem como do embasamento teórico da investigação, foi realizado um levantamento bibliográfico abrangente, contemplando produções acadêmicas como artigos e teses publicados de 2017 a 2025. A delimitação temporal do recorte se justifica porque a promulgação da BNCC (Brasil, 2018) e a execução da reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017 - Brasil, 2017a) são marcos que provocaram transformações significativas na organização curricular das disciplinas de Filosofia e Sociologia.

Tais mudanças impactaram diretamente no debate sobre o papel desempenhado pelas Ciências Humanas na formação escolar, sobretudo no que concerne à promoção de uma consciência crítica entre os estudantes. Com isso, tem-se uma pesquisa de natureza teórica, cujas fontes bibliográficas foram levantadas exclusivamente a partir do *Scholarship Google*. Nesse contexto, os descritores utilizados na busca foram: *Reflexão filosófica*, *Círculos de cultura*, *Conscientização crítica* e *Filosofia e Ensino Médio*.

Em razão do panorama delimitado, o estudo definiu os seguintes critérios de inclusão: I) trabalhos disponíveis em texto completo e gratuito na íntegra; II) trabalhos redigidos em português; III) trabalhos que abordaram diretamente temas relacionados à reflexão filosófica, círculos de cultura ou conscientização crítica no Ensino Médio; e IV) trabalhos publicados no período de 2017 a 2025.

Com isso, foram estabelecidos os seguintes critérios de exclusão: I) Trabalhos inacessíveis na íntegra, ou seja, disponíveis apenas em forma de resumo, abstract ou com acesso restrito/pago; II) trabalhos redigidos em idiomas diferentes do português (ex.: inglês, espanhol, francês, alemão, italiano, etc.); III) produções que não abordem diretamente os temas de reflexão filosófica, círculos de cultura ou conscientização crítica no Ensino Médio, incluindo estudos focados em outras áreas do conhecimento do ensino público, ou em áreas temáticas alheias ao escopo da pesquisa; IV) publicações repetidas ou que não apresentem informações suficientes para análise; e V) trabalhos fora do recorte temporal estipulado (2017-2025).

1.2 Análise crítica

Uma breve apresentação dos estudos encontrados sobre o ensino de Filosofia no Ensino Médio está exposta no Quadro 1.

Quadro 1 – Trabalhos relevantes ao tema disponíveis na base de dados

AUTOR(ES)	TÍTULO	ANO	TIPO DO TRABALHO	OBJETIVO GERAL	CONCLUSÃO
OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno	A dialogicidade na educação de Paulo Freire e na prática do ensino de Filosofia com crianças	2017	Artigo	Analisar a dialogicidade na educação a partir da perspectiva de Paulo Freire.	O diálogo é essencial no ensino de Filosofia junto às crianças, pois desenvolve o pensamento crítico, escuta e formação ética, fortalecendo a educação como prática democrática e humanizadora.
LOPES, Fátima Maria Nobre; SILVA FILHO, Aduino Lopes da	Formação e semiformação: notas sobre a docência de Filosofia no nível médio	2017	Artigo	Refletir sobre a formação do docente de Filosofia e do seu ensino no nível médio, tomando como base teórica a questão da semicultura e da semiformação em Adorno.	Conclui-se que há grande importância na Filosofia e em seu ensino na vida social das pessoas e, conseqüentemente, na formação dos jovens, rogando para que ela permaneça no nível médio.
VANDRESEN, Daniel Salésio; GELAMO, Rodrigo Pelloso	O lugar do ensino de Filosofia no Ensino Médio técnico do Instituto Federal do Paraná	2017	Artigo	Refletir sobre o lugar do ensino de Filosofia no Ensino Médio Técnico do Instituto Federal do Paraná (IFPR).	A Filosofia no ensino deve promover o pensamento crítico e o cuidado de si, rompendo com a visão tecnicista e instrumental da tecnologia.
RIBEIRO, Jéssica	A não-obrigatoriedade do ensino de Filosofia e a ideologia neoliberal: notas acerca de um retrocesso político e educacional	2018	Artigo	Discutir sobre a medida tomada pela Lei nº 13.415 de 2017, que retirou a obrigatoriedade de oferecer a disciplina de Filosofia no Ensino Médio nas escolas brasileiras.	A Filosofia aparece na legislação como disciplina desnecessária e ferramenta perigosa, pois, ao permitir o pensamento autônomo, coloca em risco a manutenção de um governo baseado na alienação da população trabalhadora.
FRAU, Erica Cristina	É proibido filosofar no Ensino Médio	2018	Artigo	Realizar inferências sobre a impossibilidade do filosofar na sala de aula, considerando que existe uma Filosofia maior que proíbe o seu desenvolvimento.	No Ensino Médio, filosofar é praticamente proibido, pois as exigências dos exames e do currículo limitam a reflexão crítica em favor do cumprimento de metas e conteúdos.

AUTOR(ES)	TÍTULO	ANO	TIPO DO TRABALHO	OBJETIVO GERAL	CONCLUSÃO
SILVA, Monica Ribeiro da	A BNCC da reforma do Ensino Médio: o resgate de um empoeirado discurso	2018	Artigo	Mostrar que, por trás de um discurso apresentado como 'novo', as propostas da reforma e de sua BNCC compõem um velho discurso e reiteram finalidades sufocadas pelas disputas em torno dos sentidos e finalidades que envolvem esta etapa da educação básica nos últimos 20 anos.	A centralidade conferida à noção de competências no documento recupera o discurso presente nos textos de políticas curriculares do final da década de 90 e reintroduz os limites já identificados em pesquisas anteriores, dentre eles, o de que tal abordagem se mostra limitada por seu caráter pragmático e a-histórico.
SARDÁ, Daniela Nienkötter	A história do ensino da Filosofia no sistema escolar francês e brasileiro	2018	Artigo	Demonstrar que, na França, onde o ensino da Filosofia está presente nos currículos escolares há séculos, sua importância foi questionada apenas algumas vezes ao longo da história.	O ensino de Filosofia apresenta estabilidade histórica na França, onde é valorizado há séculos, enquanto no Brasil é marcado por instabilidade, com constantes inclusões e exclusões nos currículos. Essa diferença está ligada às representações sociais distintas que cada país construiu sobre a disciplina.
PIRES, Eres Guilherme Soares	Filosofia e educação: importância da Filosofia no Ensino Superior	2018	Dissertação	Compreender a importância da Filosofia nos cursos de nível superior, considerando a finalidade intrínseca da educação.	Concluiu-se que a universidade não pode se restringir somente ao fomento a uma formação técnica-profissional, pois, além desse objetivo, há a demanda por uma formação humana holística, para a qual a Filosofia se revela imprescindível.
OLIVEIRA, Amurabi; CIGALES, Marcelo Pinheiro	O ensino de sociologia no Brasil: um balanço dos avanços galgados entre 2008 e 2017	2019	Artigo	Abordar três eixos sobre os avanços e desafios do ensino de sociologia na última década: a) o debate acadêmico; b) a formação docente; c) a produção de livros didáticos.	A conclusão aponta para o fortalecimento da sociologia nesse nível de ensino, ainda que a reforma do ensino médio seja um empecilho à sua efetiva consolidação.

AUTOR(ES)	TÍTULO	ANO	TIPO DO TRABALHO	OBJETIVO GERAL	CONCLUSÃO
COSTA, Regis	O ensino de Filosofia no Brasil e o contexto da reforma do ensino médio brasileiro em 2016	2020	Artigo	Investigar como ocorre o ensino de Filosofia, com foco na análise de sua inserção e retirada do currículo escolar ao longo da história da educação no Brasil.	A presença ou ausência do ensino de Filosofia no currículo brasileiro está diretamente ligada a interesses políticos e econômicos. Sua retirada reflete projetos que desvalorizam a formação crítica, enquanto sua inclusão fortalece a educação voltada à reflexão e à transformação social.
REIS, Diego dos Santos	Saberes encruzilhados: (de) colonialidade, racismo epistêmico e ensino de Filosofia	2020	Artigo	Apresentar o debate acerca da modernidade/colonialidade e sua crítica ao racismo epistêmico.	O ensino de Filosofia deve adotar uma perspectiva decolonial, antirracista e antissexista, promovendo a valorização de saberes marginalizados e contribuindo para a emancipação e a descolonização do pensamento.
SILVA, Monica Ribeiro da; ARAÚJO, Ronaldo Marcos Lima de	Educação na contramão da democracia - a reforma do Ensino Médio no Brasil	2021	Artigo	Analisar criticamente a reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017), destacando seu caráter autoritário, antidemocrático e subordinado a interesses empresariais.	A reforma enfraquece o Ensino Médio ao fragmentar o currículo, reduzir disciplinas essenciais, priorizar a formação técnica mínima e se afastar de uma educação crítica e democrática. Atende aos interesses do mercado, mas não respeita os direitos da juventude.
NASCIMENTO, Christian Lindberg Lopes; ALVES, Nilmária Silveira	O ensino de Filosofia no contexto das competências e habilidades do novo ensino médio	2021	Artigo	Examinar como o ensino de Filosofia se insere no contexto das habilidades e competências.	O ensino de Filosofia no novo Ensino Médio deve resistir à lógica tecnicista da BNCC para preservar seus conteúdos e garantir a formação crítica dos estudantes.
CHAVES, Kleber Santos; EUGÊNIO, Benedito Gonçalves	Contornos curriculares do ensino de Filosofia no Ensino Médio em teses doutorais defendidas após a MPV 746/2016	2024	Artigo	Indicar os contornos curriculares do ensino de Filosofia no Ensino Médio em um corpus formado por sete teses.	Há uma divergência entre a ambiência criada pela Reforma e pela Base Nacional Comum Curricular e as necessidades apontadas nas teses para um ensino filosófico.

AUTOR(ES)	TÍTULO	ANO	TIPO DO TRABALHO	OBJETIVO GERAL	CONCLUSÃO
ALMEIDA, Yure César de Moura	Os efeitos do novo Ensino Médio sobre o ensino de Filosofia em duas escolas da rede pública cearense	2024	Dissertação	Responder se ainda é possível lecionar Filosofia adequadamente no Ensino Médio, apesar das mudanças.	Embora o novo Ensino Médio tenha trazido mudanças positivas, trouxe mais mudanças negativas em termos práticos, tornando desejável a reversão ao modelo antigo ou, pelo menos, a produção de um material que reduza o impacto negativo engessador e ajude o professor a potencializar o positivo.
BARBOSA, Cléuma de Melo; OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno	Filosofia e educação freiriana no ensino médio: politicidade, ética e estética	2025	Artigo	Analisar o ensino de Filosofia no Ensino Médio à luz da pedagogia freiriana, destacando as dimensões da politicidade, ética e estética na formação crítica dos estudantes.	O ensino freiriano de Filosofia valoriza o diálogo, a criatividade e a práxis, promovendo autonomia, consciência crítica e emancipação.

Fonte: elaboração própria, 2025.

Os estudos analisados evidenciaram uma base teórica contundente, marcada, sobretudo, pelas contribuições de autores como Monica Ribeiro da Silva (2021), cuja obra é referência no debate sobre o ensino de Filosofia frente à reforma do Ensino Médio e suas implicações para a formação crítica dos estudantes.

Predominaram, entre as metodologias adotadas, a análise crítica de políticas educacionais, a abordagem histórica e a revisão sistemática de literatura, como demonstram trabalhos de Sardá (2018) e Chaves e Eugênio (2024), que exploram tanto comparações entre contextos nacionais quanto tendências curriculares contemporâneas.

Observa-se, ainda, a presença significativa de pesquisas qualitativas, orientadas para a avaliação das repercussões curriculares, institucionais e pedagógicas das mudanças recentes no ensino de Filosofia. Além disso, alguns estudos, como o de Reis (2020), ampliaram o escopo das análises ao incorporar dimensões socioculturais, como as questões decoloniais e raciais, enriquecendo o debate e conectando-o aos desafios mais amplos do campo educacional brasileiro.

Assim, o conjunto dos trabalhos aqui examinados, contribuiu para uma compreensão abrangente dos desafios, percursos históricos e possibilidades do ensino de Filosofia, servindo de base para o diálogo e a articulação crítica com o foco desta dissertação.

O estudo de Ribeiro (2018) parte da promulgação da Lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2017a), que revogou a obrigatoriedade da Filosofia no Ensino Médio brasileiro, para analisar as implicações políticas dessa decisão. A autora identificou a medida como parte de um projeto neoliberal que entende a educação como mero instrumento de preparação para o mercado de trabalho, esvaziando seu potencial crítico e emancipador. Ribeiro (2018) ressalta que a exclusão da Filosofia dos currículos serve a interesses de manutenção da ordem e da alienação.

A autora fundamentou sua análise em referências à literatura crítica sobre as reformas educativas, situando a retirada da disciplina como retrocesso democrático e como sintoma da disputa ideológica sobre o sentido da escola. A pesquisa evidenciou que a justificativa da *flexibilização curricular* é, na prática, uma forma de fragilizar o espaço de construção da autonomia e da consciência crítica dos estudantes.

Ribeiro (2018) oferece uma leitura contundente da política educacional recente, destacando que o enfraquecimento do ensino de Filosofia é, ao mesmo tempo, causa e efeito da precarização da educação pública. Seu estudo se articula diretamente com a discussão central que iremos abordar nesta dissertação: *a defesa do espaço do filosofar como garantia de formação de sujeitos críticos e autônomos*, antecipando o risco de que, sem Filosofia, a escola reforce práticas de conformismo e obediência, o que nos remete a uma das principais ideias que iremos abordar nesta dissertação: *a transição da consciência ingênua para a consciência crítica*.

Mesmo tratando prioritariamente da Sociologia, o estudo de Oliveira e Cigales (2019) iluminou o contexto mais amplo das disciplinas das Humanidades no Ensino Médio brasileiro. Os autores analisaram três eixos: o debate acadêmico em torno da Sociologia, a formação docente e a produção/inserção de livros didáticos, apontando para o fortalecimento da disciplina de Sociologia entre 2008 e 2017, especialmente após sua inclusão obrigatória, mas, também, evidenciam a fragilidade dessa conquista diante das mudanças impostas pela Reforma do Ensino Médio.

Silva e Araújo (2021) realizaram uma crítica contundente à Reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017 - Brasil, 2017a), ressaltando seu caráter autoritário, antidemocrático e submisso a interesses empresariais. Igualmente, demonstram que, sob o pretexto de modernizar a educação e torná-la mais flexível e atrativa ao jovem, a reforma fragmenta o currículo, reduz disciplinas essenciais como a Filosofia e a Sociologia e prioriza uma formação técnica e mínima, voltada para a lógica de mercado.

O estudo argumenta que a reforma enfraquece a formação integral do estudante e compromete a democratização do ensino, ao restringir a escola ao papel de preparadora de mão de obra barata. Ao analisar os impactos práticos da nova legislação, os autores defenderam que essa medida representava um retrocesso social e pedagógico, afastando o Ensino Médio de seu potencial de formar cidadãos críticos, politizados e atuantes.

Costa (2016) fez uma análise histórica do ensino de Filosofia no Brasil, mostrando que sua inclusão e exclusão dos currículos acompanhou mudanças políticas e econômicas no país. O autor destaca que a Filosofia esteve ausente do Ensino Médio por longos períodos e que sua volta ao currículo, em 2008, representou avanço democrático e valorização do pensamento crítico. No entanto, a reforma de

2016 sinalizou uma regressão, associada a projetos de sociedade que priorizaram a lógica do mercado em detrimento da formação cidadã.

Argumenta-se que a retirada da obrigatoriedade da Filosofia revela uma disputa pelo sentido da educação: de um lado, a visão instrumental, utilitarista e tecnicista; de outro, a perspectiva crítica, emancipadora e reflexiva. O autor demonstrou que a luta pelo espaço da Filosofia, no currículo escolar, é, na verdade, uma luta pela própria concepção de educação que queremos consolidar na sociedade brasileira. O estudo de Costa (2016) se alinha à tese central desta dissertação ao demonstrar que a *presença da Filosofia é um indicador da orientação democrática ou autoritária das políticas educacionais*, reforçando que não se trata apenas de defender uma disciplina, mas de defender o direito dos jovens ao pensamento crítico e à participação ativa na sociedade.

Frau (2018) partiu de um questionamento central: seria possível, nas condições atuais, desenvolver o filosofar no Ensino Médio? E respondeu a essa questão partindo de uma leitura crítica do cotidiano escolar, demonstrando que, embora a Filosofia esteja formalmente presente em muitos currículos, há uma espécie de proibição implícita ao exercício genuíno do filosofar. Segundo a autora, o contexto de intensa pressão por resultados, metas e avaliações externas, aliado à necessidade de cumprir conteúdos extensos, impede que haja tempo e espaço para a reflexão, o debate e a problematização - elementos centrais da Filosofia. Nesta perspectiva, o ensino acaba reduzido à memorização de conceitos, datas e nomes de filósofos, em detrimento da construção autônoma do pensamento.

Frau (2018) conclui que, na prática, filosofar tornou-se quase um ato subversivo na escola, sendo frequentemente desestimulado pelas demandas do próprio sistema educacional, defendendo que, para reverter esse quadro, é preciso resgatar o sentido original da Filosofia: um saber inquieto, aberto, que estimula a dúvida, a crítica e o diálogo. Isso só será possível com mudanças profundas na cultura escolar e nas políticas públicas, garantindo espaço real para a experiência filosófica dos educandos.

Silva (2018) analisou criticamente o discurso oficial da BNCC e da Reforma do Ensino Médio, demonstrando que, longe de representar uma inovação, tais políticas recuperaram e reforçaram antigas concepções tecnicistas e pragmáticas da educação. A autora mostrou que a centralidade atribuída à noção de competências

na BNCC é, na verdade, uma reedição do discurso neoliberal dos anos 1990, que priorizava a formação para o trabalho em detrimento da formação humana integral.

Apesar da aparência de modernidade e flexibilidade, a BNCC (Brasil, 2018) limita o potencial crítico da educação básica, ao subordinar o currículo a finalidades utilitaristas e imediatistas nos moldes neoliberais.

No caso da Filosofia, isso se traduz na fragilização da disciplina, que passa a ser vista como opcional, instrumental ou mesmo supérflua. E conclui que a proposta de competências e habilidades esvazia o papel formador da escola e ameaça a própria existência do ensino de Filosofia como espaço privilegiado para o pensamento crítico.

Monica Ribeiro da Silva (2018) defendeu que uma educação democrática e emancipadora só será possível com a valorização efetiva das disciplinas humanísticas, o que, por sua vez, exige resistência ativa contra o discurso tecnicista e o engajamento crítico dos educadores.

Já o estudo de Chaves e Eugênio (2024) realizou uma metapesquisa sobre teses de doutorado defendidas após a Medida Provisória 746/2016 (Brasil, 2016), que precedeu a Reforma do Ensino Médio. O objetivo central do artigo mapeou como o ensino de Filosofia vem sendo abordado em pesquisas acadêmicas recentes, identificando tendências, desafios e possíveis caminhos para a área.

A análise mostrou que, apesar de a Reforma e a BNCC criarem uma ambiência desfavorável para a disciplina, há reconhecimento, nos trabalhos pesquisados, de que a Filosofia possui papel crucial na formação do pensamento crítico.

As teses indicaram divergências entre o discurso oficial das reformas, pautado pela flexibilidade curricular, pelo foco em competências e pela preparação para o trabalho e as necessidades apontadas por educadores e pesquisadores para um ensino filosófico significativo, que promova a reflexão, o debate e a cidadania.

Chaves e Eugênio (2024) concluem que a permanência da Filosofia no currículo depende não só de sua obrigatoriedade legal, mas do compromisso coletivo com práticas pedagógicas filosóficas e com a defesa do pensamento crítico em meio às pressões políticas e institucionais, destacando, ainda, a necessidade de pesquisas que deem voz à experiência de professores e educandos, identificando um espaço pouco explorado que também dialoga com o foco desta dissertação.

Nascimento e Alves (2021) analisaram o ensino de Filosofia diante da nova lógica curricular, centrada nas competências e habilidades propostas pela BNCC (Brasil, 2018). Os autores argumentaram que o ensino de Filosofia enfrentou (e enfrenta) o desafio de resistir à tendência tecnicista e instrumentalizadora, que ameaça reduzir o conteúdo filosófico a meros procedimentos de aprendizagem operacional¹⁰, esvaziando seu potencial crítico e reflexivo.

Ainda apontaram que, para preservar a Filosofia como espaço de formação crítica, é necessário afirmar sua especificidade enquanto disciplina voltada ao questionamento, à problematização e à formação da autonomia intelectual. Eles sugeriram formas para que professores atuem de modo a transcender as limitações do novo currículo, promovendo atividades que estimulem o debate ético, a análise de problemas existenciais e sociais, e a articulação entre teoria e prática.

O estudo concluiu que, se por um lado o contexto das competências e habilidades impõe desafios, por outro abre possibilidades para o ensino de Filosofia reinventar-se a partir de práticas pedagógicas comprometidas com a formação de sujeitos críticos e autônomos, situação que reflete um dos objetivos centrais desta dissertação.

Sardá (2018) desenvolveu uma comparação histórica entre o ensino de Filosofia nos sistemas escolares da França e do Brasil, buscando entender as razões que explicam a estabilidade do ensino filosófico na França e sua instabilidade no Brasil. A autora mostrou que, na França, a Filosofia é parte do currículo escolar há séculos, sendo valorizada tanto pelo Estado quanto pela sociedade civil como um componente essencial da formação cidadã e do pensamento autônomo.

No Brasil, em contraste, a disciplina sofre sucessivas exclusões e inclusões nos currículos do Ensino Médio, situação relacionada à fragilidade da tradição humanística e à predominância de políticas educacionais voltadas para interesses pragmáticos ou da conjuntura. Sardá (2018) destacou que essa instabilidade reflete diferentes

¹⁰ Em 2025, no estado de São Paulo, essa constatação torna-se ainda mais evidente diante de plataformas como o “Apoio Presencial”, implementado pela Portaria do Coordenador, em 14 de março de 2024, que orienta as equipes escolares a assistirem e avaliarem as aulas dos professores, considerando se o conteúdo proposto foi devidamente seguido pelo docente. Disponível em: <https://dequaratingueta.educacao.sp.gov.br/portaria-do-coordenador-de-14-03-2024-dispoe-sobre-o-apoio-presencial-para-os-professores-em-sala-de-aula-pelo-diretor-escolar-diretor-de-escola-vice-diretor-escolar-coordenador-de-gestao-pedago/>. Acesso em: 29.set.2025.

representações sociais sobre a importância da Filosofia e a concepção de cidadania em cada contexto nacional.

O estudo concluiu que, para a Filosofia conquistar estabilidade no Brasil, é preciso consolidar seu reconhecimento social e político como campo formativo fundamental, promovendo a valorização cultural da disciplina e a defesa de sua função crítica e emancipadora. Essa análise amplia o debate sobre políticas educacionais ao demonstrar que a luta pela Filosofia é, também, uma luta simbólica e cultural.

Oliveira (2017) investigou a relação entre o pensamento de Paulo Freire e o ensino de Filosofia, especialmente com crianças, destacando a centralidade da dialogicidade como princípio pedagógico fundamental; afirmando que o diálogo é condição para a construção do pensamento crítico, da escuta sensível e da formação ética.

O estudo defende que, ao adotar a dialogicidade freiriana, o ensino de Filosofia torna-se uma prática democrática e humanizadora, superando a mera transmissão de conteúdos. Oliveira (2017) mostra que a Filosofia pode e deve ser experimentada desde cedo, promovendo a participação ativa das crianças na elaboração de perguntas, no debate de ideias e no reconhecimento do outro enquanto sujeito de saber.

Ao articular Filosofia e dialogicidade, a autora propôs uma prática pedagógica capaz de construir, com os estudantes, habilidades argumentativas, sensibilidade ética e abertura ao pluralismo, aspectos essenciais para a formação de cidadãos críticos e engajados.

Almeida (2024) realizou uma investigação de campo para identificar o impacto concreto do novo Ensino Médio sobre o ensino de Filosofia em duas escolas públicas estaduais. O autor observou que, apesar de algumas promessas de inovação, a implementação da reforma trouxe efeitos predominantemente negativos para a disciplina, como a redução da carga horária, a desvalorização institucional e o aumento das dificuldades para o professor exercer o filosofar de maneira significativa.

O estudo mostrou que a flexibilização curricular, longe de promover maior autonomia, produziu um efeito “engessador”, limitando as possibilidades de diálogo, reflexão e aprofundamento conceitual. Almeida (2024) argumentou que, nessas condições, a disciplina de Filosofia se tornaria vulnerável à marginalização e ao

esvaziamento de seu conteúdo crítico, sendo necessário um esforço coletivo para diminuir tais efeitos e defender o papel formador da Filosofia na escola pública.

O autor sugere, como alternativa, a reversão parcial ou total da reforma, ou a possibilidades de práticas pedagógicas que ajudem o professor a potencializar os aspectos positivos e superar as limitações impostas pelo novo Ensino Médio.

Nos estudos desenvolvidos por Pires (2018), analisou-se o papel da Filosofia nos cursos de Ensino Superior, defendendo que a universidade não deve se limitar à formação técnico-profissional, mas deve, também, promover a formação humana integral. O autor argumenta que a Filosofia é fundamental para desenvolver a reflexão crítica, o questionamento ético e a autonomia intelectual, contribuindo para a formação de profissionais mais conscientes, engajados e preparados para lidar com a complexidade do mundo contemporâneo.

Pires (2018) destaca que a educação superior precisa valorizar espaços para o pensamento filosófico, proporcionando aos estudantes oportunidades para debater grandes questões da existência, da ciência, da política e da cultura. Segundo ele, restringir o Ensino Superior ao tecnicismo é um erro estratégico, pois compromete a capacidade crítica, criativa e a responsabilidade social dos futuros profissionais.

O trabalho amplia o escopo da discussão, desta dissertação, ao mostrar que o valor formativo da Filosofia não se restringe ao Ensino Médio, mas se estende por toda a vida acadêmica e cidadã, reforçando a ideia de que o filosofar é um componente essencial para a educação de qualidade em todos os níveis.

O estudo de Lopes e Silva Filho (2017) partiu do conceito de *semiformação*¹¹ desenvolvido pelo filósofo Theodor Adorno (1903-1969) para refletir sobre os desafios da formação docente em Filosofia, no Ensino Médio. Os autores argumentaram que, em um contexto de mercantilização da educação e predominância de uma lógica instrumental, há risco de que a formação dos professores e, conseqüentemente, do ensino da disciplina, se restrinjam a uma abordagem superficial, fragmentada e desconectada das questões essenciais da vida.

Eles apontaram que a *semiformação* resulta na incapacidade de promover um pensamento crítico autêntico, pois reduz a Filosofia a um repertório de conteúdos a

¹¹ A semiformação (*Halbbildung*) diz respeito a reprodução da vida sob o monopólio da cultura de massas. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302003000200008>. Acesso em: 15.set.2025.

serem transmitidos, sem estimular o exercício real da reflexão. O estudo destacou a importância de superar tal lógica por meio de uma formação, inicial e continuada, mais robusta, pautada pela ética, pela sensibilidade estética e pela valorização da crítica.

Os autores defendem que a presença da Filosofia no Ensino Médio é imprescindível, não apenas para a construção intelectual dos jovens, mas para sua formação como sujeitos sociais, politicamente engajados e eticamente sensíveis. O texto sugere que fortalecer a formação dos docentes é condição fundamental para garantir a relevância da disciplina em tempos de desafios e retrocessos.

O estudo de Reis (2020) abordou o ensino de Filosofia a partir da perspectiva da decolonialidade e da crítica ao racismo epistêmico. O autor defende que o ensino filosófico, historicamente marcado por uma matriz eurocêntrica e excludente, precisa abrir-se à valorização de saberes marginalizados, promovendo práticas pedagógicas antirracistas, antissexistas e emancipadoras.

Na pesquisa em tela, propõe-se que uma Filosofia decolonial e plural não apenas amplie o repertório teórico da disciplina, mas desafie os estudantes a pensar a partir de suas próprias realidades, questionando padrões de poder e exclusão historicamente naturalizados. Reis (2020) ressalta que a superação do racismo epistêmico implica repensar currículos, autores e metodologias, promovendo uma educação verdadeiramente democrática e engajada com a diversidade cultural e social do Brasil.

Ressalta-se que o trabalho de Reis (2020) é relevante por articular a luta pela permanência da Filosofia no currículo à luta por justiça social e reconhecimento das identidades historicamente invisibilizadas, mostrando que a emancipação filosófica está intimamente ligada à luta contra todas as formas de opressão.

Vandresen e Gelamo (2017) refletiram sobre a inserção e o papel do ensino de Filosofia nos cursos do Ensino Médio Técnico, do Instituto Federal do Paraná (IFPR). Os autores partiram da constatação de que, em ambientes marcados pelo tecnicismo e pela centralidade das competências profissionais, a Filosofia tende a ser vista como disciplina acessória ou de menor relevância.

O estudo defendeu que, ao contrário dessa visão restrita, a presença da Filosofia é essencial para promover o pensamento crítico, a reflexão ética e o *cuidado de si* nos estudantes, tornando a formação técnica com uma perspectiva

humanizadora. Os autores criticaram a visão instrumental da tecnologia, propondo uma abordagem que valorize a autonomia, a criatividade e a responsabilidade social dos sujeitos formados pelo IFPR.

Vandresen e Gelamo (2017) apontaram que a Filosofia, mesmo em contextos tecnicistas, pode contribuir de maneira decisiva para romper com uma visão utilitarista da educação, ao provocar os estudantes a problematizar sua realidade, suas escolhas profissionais e o sentido do trabalho. Defendendo, por fim, que fortalecer o ensino filosófico nos institutos federais é caminho necessário para formar profissionais críticos, conscientes e comprometidos com a transformação social.

Barbosa e Oliveira (2025) examinaram as possibilidades e os desafios do ensino de Filosofia no Ensino Médio à luz da pedagogia freiriana, defendendo que as dimensões da politicidade, ética e estética são constitutivas do filosofar autêntico e transformador. O texto se insere no contexto dos debates pós-BNCC e da Reforma do Ensino Médio, questionando o esvaziamento crítico das disciplinas humanísticas e a prevalência de modelos curriculares tecnicistas, voltados ao pragmatismo e ao mercado.

As autoras argumentaram que o ensino tradicional de Filosofia, centrado na transmissão de conteúdos, na memorização de conceitos e na avaliação meritocrática, não dialoga com as necessidades concretas dos estudantes nem promove a formação crítica e cidadã. Em contraposição, propõem uma abordagem freiriana que valorize o diálogo, a escuta sensível, a criatividade e o respeito às experiências de vida dos jovens.

Nessa perspectiva, ensinar Filosofia é, antes de tudo, promover a participação ativa dos educandos na construção do conhecimento, desenvolvendo sua capacidade de questionar o mundo, de atuar eticamente e de se engajar politicamente na transformação social.

A análise de Barbosa e Oliveira (2025) dialogou, diretamente, com a proposta desta dissertação ao afirmar que *o ensino de Filosofia só será plenamente emancipador se promover a escuta ativa, o diálogo aberto e o reconhecimento dos estudantes como protagonistas do processo educativo.*

Por fim, a análise dos 16 trabalhos que compõem o Estado da Questão desta dissertação revelou, de forma contundente, que o ensino de Filosofia, no Ensino

Médio brasileiro, é um campo atravessado por intensas disputas históricas, políticas, epistemológicas e culturais. Os estudos evidenciaram que a presença, ou ausência, da Filosofia no currículo escolar não é mero detalhe administrativo, mas expressão de projetos de sociedade que envolvem, em última instância, a formação da cidadania, o perfil do estudante desejado e o sentido da escola pública.

Autores como Ribeiro (2018), Silva e Araújo (2021) e Monica Ribeiro da Silva (2018) denunciam que a retirada da obrigatoriedade da Filosofia e o avanço de reformas baseadas em competências técnicas como a BNCC e a Lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2018 e 2017a) que refletem a hegemonia de uma lógica neoliberal e tecnicista. Tais políticas esvaziam o papel crítico das Humanidades, fragilizando a construção da autonomia intelectual, da reflexão ética e da consciência cidadã dos jovens. Complementando esse diagnóstico, Costa (2016) e Sardá (2018) mostraram que a instabilidade histórica do ensino de Filosofia no Brasil está diretamente relacionada a movimentos políticos de alternância entre períodos de autoritarismo e momentos de valorização da formação crítica.

Como apontaram Frau (2018), Chaves e Eugênio (2024), Almeida (2024) e Lopes e Silva Filho (2017), a garantia formal da disciplina não assegura, por si só, a construção de práticas filosóficas autênticas. O cotidiano escolar, marcado por avaliações externas¹², excesso de conteúdos e condições precárias de trabalho docente, frequentemente dificultam a efetivação de experiências filosóficas críticas e emancipatórias, podendo reduzir a Filosofia a um espaço formal, burocrático e descolado da vida dos estudantes.

Outros trabalhos, como os de Nascimento e Alves (2021), Vandresen e Gelamo (2017), Pires (2018) e especialmente Barbosa e Oliveira (2025), indicam alternativas e caminhos para a reinvenção do ensino de Filosofia. Defendem práticas pedagógicas que rompam com a lógica tecnicista, promovendo o debate ético, a problematização de questões contemporâneas, a práxis e a articulação entre teoria e experiência vivida.

¹² As avaliações externas, geralmente baseadas nos conteúdos padronizados dos *slides* que os professores são orientados a utilizar, acabam por estabelecer um controle velado do trabalho docente, já que os resultados dessas provas influenciam diretamente no pagamento de bônus salarial, característica típica das políticas educacionais de orientação neoliberal. Disponível em: <https://atendimento.educacao.sp.gov.br/knowledgebase/article/SED-08250/pt-br>. Acesso em: 29.set.2025.

O artigo de Barbosa e Oliveira (2025), fundamentado no pensamento freiriano, ressalta a importância de integrar politicidade, ética e estética ao filosofar, promovendo a dialogicidade, a criatividade e o protagonismo dos estudantes, todos princípios centrais desta dissertação.

Cabe destacar, ainda, uma lacuna fundamental: a escuta ativa dos estudantes. Embora as pesquisas revisadas avancem na análise de políticas, currículos e práticas docentes, não se aprofundam sobre o significado do filosofar a partir da perspectiva dos próprios jovens. E é nesse espaço que esta dissertação se diferencia, ao propor uma investigação sobre a experiência do ensino de Filosofia centrada na voz do educando e nas práticas emancipatórias.

O conjunto da produção científica analisada, legitima a urgência de se defender e fortalecer o ensino de Filosofia como direito à formação crítica, à pluralidade epistêmica e à participação democrática. O diálogo entre os 16 estudos e os objetivos desta dissertação revela que a efetivação do potencial emancipador da Filosofia depende, cada vez mais, de práticas pedagógicas e pesquisas que valorizem a escuta dos estudantes, promovam o protagonismo juvenil e enfrentem, com criatividade e criticidade, os desafios impostos pelas políticas educacionais contemporâneas.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

Esta seção apresenta a base conceitual e crítica para a análise da prática pedagógica da Filosofia, no Ensino Médio, articulando aspectos históricos, educacionais e políticos da disciplina. O texto inicia com a apresentação de uma abordagem sobre a História da Filosofia, ressaltando o seu papel enquanto estimuladora da reflexão filosófica na construção da cultura ocidental. Contemplam-se, nesta abordagem, desde os pensadores pré-socráticos até as correntes contemporâneas, com ênfase na genealogia nietzschiana e em sua importância para o questionamento de verdades naturalizadas.

Ao longo desse percurso, a Filosofia aparece como uma prática de resistência, com foco na problematização das estruturas de poder, reafirmando-se, desse modo, a necessidade de fomentar um ensino que estimule o pensamento crítico e autônomo, sobretudo no contexto da educação básica brasileira.

Em seguida, o capítulo dedica-se a analisar a História da Filosofia na Educação Brasileira, evidenciando os movimentos de inclusão e exclusão da disciplina no currículo ao longo das décadas, profundamente influenciados por contextos políticos e ideológicos.

Essa trajetória revela um ensino marcado por avanços e retrocessos, desde a educação jesuítica até as reformas neoliberais mais recentes, que fragilizaram a obrigatoriedade da Filosofia como disciplina autônoma. Além disso, a análise revela que a presença da disciplina na educação básica sempre esteve ligada às disputas de poder no campo educacional, o que reforça a necessidade de um olhar crítico sobre sua permanência no Ensino Médio. Adicionalmente, implica discutir sobre o papel que desempenha na formação cidadã dos estudantes, evitando sua diluição como espaço de reflexão crítica.

A partir dessas bases, o capítulo avança para discutir a importância da Filosofia na Educação e, ainda, sobre a sua contribuição à construção da consciência crítica e da autonomia intelectual dos jovens. Essa relevância se expressa no papel da Filosofia como promotora de possibilidades argumentativas, reflexivas e éticas, essenciais à cidadania democrática. Nessa perspectiva, essa compreensão se

conecta diretamente aos desafios contemporâneos do Ensino Médio brasileiro, abordados na subseção: *O Ensino Médio no Brasil: estrutura e mudanças*.

A seção, portanto, contextualiza os impactos da BNCC e da Reforma do Ensino Médio na prática docente e no currículo, alertando para os riscos de um ensino tecnicista e afastado da crítica social. O capítulo se encerra abordando sobre a *Filosofia como prática pedagógica no Ensino Médio*, discutindo sobre a formação do professor de Filosofia e dos conceitos freirianos de consciência ingênua e consciência crítica, que fundamentam metodologias dialógicas e emancipatórias no ensino filosófico.

O caminho delimitado nesta seção objetiva evidenciar a necessidade de integrar a Filosofia a práticas educativas que visem ir além da mera transmissão de conteúdos, consolidando-a como espaço de diálogo, problematização e construção coletiva do conhecimento. Assim, o percurso não apenas fundamenta teoricamente a pesquisa, mas também conecta suas reflexões aos desafios e contradições enfrentados pelo ensino de Filosofia no Brasil contemporâneo, funcionando como elo entre a investigação acadêmica e a realidade concreta da escola pública.

2.1 Filosofia, Educação e Pedagogia: uma perspectiva histórica da Filosofia como prática educativa

Desde suas origens na Grécia Antiga, a Filosofia tem sido um espaço privilegiado para a reflexão sobre questões fundamentais da existência humana. **Sócrates** (469 - 399 a.C.), em sua defesa, registrada por Platão, afirmou que “falar todos os dias sobre a virtude e os outros argumentos sobre os quais me ouvistes raciocinar, examinando a mim mesmo e aos outros e que uma vida sem esse exame não é digna de ser vivida” (Platão, 2017, p. 26).

Sócrates rompeu com a tradição mitológica e cosmológica dos pré-socráticos, deslocando o centro da investigação filosófica para a ética, a política e a reflexão sobre a existência humana. Sua Filosofia fundamentava-se no diálogo, no exame crítico da conduta e na busca do autoconhecimento, aspectos que se tornaram referência para a educação e para a formação do sujeito reflexivo (Chauí, 2000).

O método socrático valorizava a interrogação constante e a construção do saber por meio do diálogo, recusando a retórica dos sofistas e a simples transmissão de verdades prontas (Reale; Antiseri, 2003).

Já a educação, para **Platão**, discípulo de Sócrates, é elemento essencial na constituição do Estado ideal e da justiça social. Seu sistema educativo está descrito principalmente na obra *A República*, onde “a educação exerce um papel fundamental na constituição da comunidade perfeita, segundo Platão, formando os cidadãos gregos” (Danieli; Cattelan, 2018, p. 1-2). O filósofo propôs um modelo de Estado dividido em três classes: governantes, guardiães e produtores, que correspondem a uma espécie de tripartição da alma humana: racional, colérica e concupiscente (Danieli; Cattelan, 2018).

Platão defendeu que a justiça consiste na harmonia entre essas partes da alma e, analogamente, entre as classes sociais, sendo cada pessoa formada para exercer a função à qual mais se adequa por sua natureza (Danieli; Cattelan, 2018). A educação platônica, portanto, tem o objetivo de “descobrir as qualidades e as limitações individuais e distribuir as novas levas pelas várias classes sociais, segundo as aptidões naturais de cada um, temperadas e desenvolvidas pela educação” (Mondin, 1981, p. 76, *apud* Danieli; Cattelan, 2018, p. 7).

O processo educativo é longo e dividido em etapas: inicia-se com jogos educativos, segue para o ensino da leitura, escrita, música e ginástica, depois para estudos matemáticos e, por fim, para a Filosofia. Os mais aptos tornam-se governantes após anos de formação e vivência social (Danieli; Cattelan, 2018). Platão acreditava que “a música seria a porta de entrada para a matemática, a história e a ciência” e que a “matemática tem um papel muito importante na formação do conhecimento e da educação” (Danieli; Cattelan, 2018, p. 8).

A famosa Alegoria da Caverna, presente no livro VI da República, mostra o processo educativo como uma saída da ignorância rumo à luz da verdade. “A educação é interpretada como uma realidade que o homem comum não conhece. O homem nasce nessa situação de caverna, portanto de ignorância. A tarefa do filósofo educador é mostrar o caminho aos acomodados da caverna, para que estes superem seu estado de ignorância” (Teixeira, 1999, p. 63, *apud* Danieli; Cattelan, 2018, p. 10). Assim, educar é libertar o homem do senso comum, guiando-o “para o mundo superior”, à contemplação das ideias (Danieli; Cattelan, 2018, p. 11).

Platão também faz uma crítica aos sofistas¹³ e à democracia ateniense, pois via na educação meramente retórica dos sofistas e na participação política irrestrita, riscos à formação moral e ao bem comum:

Platão se opunha à forma de regime político existente, a democracia, pois permitia que cidadãos sem formação moral, despreparados e sem compromisso com o bem comum governassem os rumos da Pólis (Danieli; Cattelan, 2018, p. 10).

Na perspectiva de Platão, a “pedagogia não se limita à transmissão de conhecimento”, mas busca a transformação do homem, guiando-o do “mundo aparente dos objetos individuais mutáveis [...] para o mundo real e confiável das ideias e do conhecimento da verdade” (Bohm, 2010, p. 28, *apud* Danieli; Cattelan, 2018, p. 11). Em resumo, a educação, para Platão, é processo de formação integral, articulado ao Estado e orientada para a realização da justiça e do bem coletivo, tendo como ápice a formação do filósofo-governante.

Aristóteles (384 - 322 a.C.), discípulo de Platão, também destacou a íntima relação entre Filosofia, ensino e formação ética. Segundo Aristóteles, “o aprender não só muito apraz aos filósofos, mas também, igualmente, aos demais homens” (Aristóteles, 2011, p. 5). Sua Filosofia visava a universalidade do conhecimento, fundamentada na razão e na busca da *phronesis* (sabedoria prática), propondo uma educação voltada à virtude por meio da prática deliberada (Boto, 2001). O estagirita concebeu a educação como processo contínuo, iniciado na infância, no seio familiar, e prolongado por toda a vida cidadã, sendo indispensável para a formação do homem e para o bom funcionamento da *pólis* (Santana, 2008). Para o filósofo, a educação deve orientar todas as etapas do aprendizado com vistas à *eudaimonía* (felicidade), finalidade suprema da vida humana (Santana, 2008).

Segundo o estagirita, é necessário “educar a parte da alma considerada irracional”, aquela que comporta desejos e paixões, por meio da aquisição de bons hábitos, para que o cidadão possa agir de acordo com a razão e alcançar a virtude (Santana, 2008, p. 1). “A educação deve dar às paixões uma direção correta, condizente com a finalidade humana e com a reta razão” (Santana, 2008, p. 2). A

¹³ Os sofistas foram pensadores da Grécia Antiga conhecidos por ensinar a arte da retórica e da argumentação, cobrando por seus ensinamentos. Eram criticados por filósofos como Sócrates e Platão, pois priorizavam a persuasão em detrimento da busca pela verdade.

teoria pedagógica aristotélica visa à formação moral do cidadão por meio do exercício das virtudes, obtidas por hábito (*éthos*) e razão (*lógos*), de modo que “não há possibilidade de se tornar feliz sem o exercício da virtude” (Santana, 2008, p. 3). Para Aristóteles, a felicidade (*eudaimonía*) é “a ação perfeita e o exercício da virtude” (Santana, 2008, p. 5).

Aristóteles também destacava o papel do Estado, dos legisladores e da família na formação ética dos sujeitos: “o ensino proposto por Aristóteles faz parte do crescimento da pólis. Isso deixa claro que ele não se atém às ‘paredes’ de uma escola, mas acompanha o cidadão por todo o curso de sua vida política” (Santana, 2008, p.4).

A educação é, assim, possibilidade de construção de hábitos virtuosos desde a infância, pois “bons hábitos nos conduzem bem em direção à felicidade e maus hábitos agem de forma contrária” (Santana, 2008, p. 12). Essa formação moral se baseia na capacidade dos sujeitos de deliberar, escolher e agir racionalmente, pois “só é possível se tornar virtuoso agindo virtuosamente” (Aristóteles, 1979, *apud* Santana, 2008, p. 8).

A educação aristotélica valoriza tanto a construção intelectual quanto o ético, pois “a função da educação humana é conduzir o cidadão à realização (por meio de ações e atividades) de suas potências” (Santana, 2008, p. 9). O cidadão bem-educado é aquele capaz de exercer plenamente sua cidadania, contribuindo para o bem comum e para a harmonia da cidade-Estado.

O que se pode também observar na Filosofia epicurista (**Epicuro**, 341 - 270 a.C.) que compartilha dessa tradição reflexiva, reconhecendo a *phronesis* como virtude fundamental. Epicuro afirmava que “de todas essas coisas, a prudência é o princípio e o supremo bem, [...] não existe vida feliz sem prudência” (Epicuro, 2002, p. 33). Epicuro ainda propõe uma Filosofia prática voltada à formação de sujeitos autônomos, capazes de viver sem medo dos deuses e da morte (Batista, 2024). Para ele, a educação filosófica deve libertar o homem dos medos irracionais, possibilitando a construção de uma existência pautada pelo prazer moderado e pela serenidade, livre do “determinismo dos deuses” (Batista, 2024, p. 13).

A abordagem epicurista enfatiza que o autêntico saber deve ser transformação ética e afetiva, pois só há educação verdadeira se ela for libertadora, se proporcionar

aos sujeitos autonomia diante das paixões e das crenças infundadas, como a ‘rejeitando o determinismo divino’ ” (Batista, 2024, p. 6).

Ao aprender sobre a natureza e sobre os próprios desejos, o educando pode se libertar do medo da morte, que “para nós não é nada” (Batista, 2024, p. 8), tornando-se, assim, mais livre e feliz. Desse modo, a proposta educativa epicurista promove uma atitude filosófica diante da vida. Em outras palavras, existe, pois, em Epicuro, a tarefa de *emancipar* o sujeito das superstições e de toda forma de alienação que provoque sofrimento desnecessário.

Avançando os períodos históricos, adentrando a Idade Média, a tradição filosófica clássica foi transformada integrando fé e razão, *fides et ratio*¹⁴, influenciando a educação, a ética e a reflexão sobre o ser humano

Boécio (480–524), reconhecido por sua obra *A Consolação da Filosofia*¹⁵, é considerado um elo entre a Filosofia clássica e a tradição medieval, especialmente pela sua contribuição para a transmissão do saber filosófico greco-romano à Idade Média (Leal, 2017). Conforme destaca o autor, Boécio foi um dos principais responsáveis por difundir o pensamento aristotélico e neoplatônico no Ocidente, traduzindo e comentando obras fundamentais para a constituição da escolástica (Leal, 2017).

No âmbito da educação, Boécio concebeu o conhecimento como um sistema hierárquico, diferenciando a Filosofia teórica¹⁶ da Filosofia prática e destacando a importância do exercício racional como método de ensino-aprendizagem (Leal, 2017). Na perspectiva de Boécio, a Filosofia deveria “estimular a retomada do uso da razão como instrumento originário do pensamento” (Leal, 2017, p. 53).

¹⁴ A inspiração para minha compreensão crítica e dialógica entre fé e razão foi profundamente influenciada pela leitura da encíclica *Fides et Ratio*, de São João Paulo II, que destaca a importância desses dois caminhos para a busca da verdade (João Paulo II, 1998). Disponível em: https://www.vatican.va/content/john-paul-ii/pt/encyclicals/documents/hf_jp-ii_enc_14091998_fides-et-ratio.html. Acesso em: 30/09/2025.

¹⁵ Disponível em: <http://centroculturalcampogrande.pt/patristica/pdfs/boecio.consolacao.Filosofia.pdf>. Acesso em: 30/09/2025.

¹⁶ Nota do pesquisador: a Filosofia teórica refere-se à parte da Filosofia que busca compreender a realidade por meio da razão, investigando temas como o ser, o conhecimento, a verdade e a existência, sem necessariamente visar à aplicação prática imediata dessas ideias.

De *Consolatione Philosophiae* possui um caráter pedagógico evidente, que talvez não esteja tão evidente quanto a outros temas abordados no livro, mas bastante presente quando se percebe a postura que a Filosofia assume ao se demonstrar como um elo entre conhecimento e aquele que almeja saber (Leal, 2017).

Como salienta Leal (2017), a pedagogia, em Boécio, envolve três pilares: a problematização da relação entre conhecimento e compreensão; a aplicação do conhecimento à realidade vivida; a construção de métodos didáticos que favorecem a assimilação autônoma do saber. Por isso, a contribuição de Boécio à educação medieval pode ser sintetizada em sua postura de “verdadeiro educador do Ocidente”, pois sempre demonstrou a necessidade de transmitir o conhecimento, adaptando-o às novas realidades culturais (Leal, 2017, p. 51).

A Filosofia de Boécio é, portanto, pedagógica porque “implica a problematização da relação do conhecimento ao ponto de envolver processos cognitivos e conceituais” (Leal, 2017, p. 57), é educadora por buscar o resgate de valores éticos em tempos de crise social, e é didática porque estimula o uso da razão como caminho seguro para o saber, sem se limitar ao dogmatismo.

Santo Agostinho de Hipona (354 - 430) é reconhecido como um dos pensadores mais influentes do cristianismo antigo e medieval. Seu pensamento educacional, embora não sistematizado em uma obra específica, está presente de forma dispersa em seus escritos, sendo necessário "garimpar o tema em sua obra" para compreendê-lo em profundidade (Melo; Pirateli, 2024, p. 3).

Para Santo Agostinho, a educação é uma busca de realização pessoal, de rompimento com o estado de tensão interior do sujeito, que só pode ser plenamente alcançada pela interiorização e pelo encontro com Deus. Tal processo ocorre “iluminado pela graça do Verbo Luz, fonte única da verdade, do conhecimento, da sabedoria e, portanto, da felicidade” (Melo; Pirateli, 2024, p. 3). A proposta educativa agostiniana articula vontade humana e graça divina, sendo que só a vontade não seria suficiente: “sua efetivação ocorreria por meio da iluminação interior da mente do homem, pelo Verbo Luz” (Melo; Pirateli, 2024, p. 1).

Influenciado por Platão e São Paulo, Santo Agostinho concebe a educação como um processo de purificação e aperfeiçoamento moral e intelectual, preparando o discípulo para conhecer e viver a verdade e os bens superiores, a exemplo da

Sabedoria, da Bondade, da Beleza e da Felicidade (Melo; Pirateli, 2024). A experiência pessoal de Santo Agostinho, sua conversão¹⁷ influências filosóficas e religiosas foram determinantes na elaboração do conceito de educação como “processo transformador, que poderia contribuir para a verdade” (Melo; Pirateli, 2024, p. 5).

O conceito central, da pedagogia agostiniana, é o de *homem interior*, cuja construção é fundamental para a formação humana. Para Santo Agostinho, “a educação como o processo pelo qual o ‘homem exterior’ material, mutável e mortal vai cedendo lugar ao ‘homem interior’ espiritual, imutável e imortal” (Melo; Pirateli, 2024, p. 7). Esse processo conduz à aproximação do Bem Maior, Deus, por meio da interioridade, onde habita a Verdade. Santo Agostinho reconheceu a tensão entre a autonomia humana e a dependência da Graça.

O conhecimento de si e o conhecimento de Deus são indissociáveis: “não se compreende a interioridade e/ou profundidade ontológica do homem se essa compreensão não for alicerçada em Deus” (Melo; Pirateli, 2024, p. 9). Assim, a educação é vista como um movimento de santificação, no qual “o humano, professa sua vontade e o divino concede a Graça, em uma interação transformadora e santificadora do homem” (Melo; Pirateli, 2024, p. 18).

Ainda na perspectiva cristã de educação, **Santo Tomás de Aquino** (1225 - 1274) entende que toda potencialidade de conhecer está em Deus, e o intelecto humano é apenas possibilidade aberta ao saber, realizada plenamente apenas sob a orientação divina (Araújo, 2024). Para Santo Tomás, “o bom uso da razão é o que promove a aproximação entre Deus e o homem e esse é o principal objetivo do ensino” (Araújo, 2024, p. 1).

Na Filosofia tomista, o processo educativo tem como finalidade levar o homem à verdade e ao conhecimento pleno, que se revela na divindade: “A finalidade da educação, é, por meio da racionalidade, alcançar a verdade e o saber pleno que se revela na divindade” (Araújo, 2024, p. 1). O papel do professor, segundo Santo Tomás, é de mediador; só Deus pode ensinar plenamente, pois é “o único que ensina e somente ele possui a cátedra do céu, só ele é capaz de ensinar a verdade, cabendo

¹⁷ A leitura da obra *Confissões*, de Santo Agostinho, foi decisiva em minha trajetória pessoal e acadêmica, sendo uma das principais inspirações para minha escolha pelo curso de Filosofia e para a busca de sentido existencial.

ao homem, enquanto instrutor do ensino, cultivá-lo em seu espírito e de seus discípulos” (Araújo, 2024, p. 3). Sobre a relação entre sinais (palavras, exemplos) e o conhecimento real, Santo Tomás afirma que

ensinar consiste, de alguma forma, em causar conhecimento em alguém e esse conhecimento reside no intelecto, os sinais não conseguem atingir diretamente o intelecto humano tornando-se restrito a potência sensitiva, isso justifica o motivo pelo qual um homem não pode ensinar (Araújo, 2021, p. 3).

O santo angélico afirma, ainda, que a verdadeira sabedoria só pode ser causada por Deus na mente humana, e o professor apenas anuncia externamente aquilo que Deus já operou interiormente (Araújo, 2021).

Ao valorizar a vida contemplativa, Santo Tomás de Aquino reafirma o papel da educação como via para a verdade e para a formação integral do ser humano, ressaltando que o professor é apenas mediador de um saber que, em última instância, está no outro e pertence a Deus. Entretanto, ao longo da história, percebe-se que a Filosofia, embora nascida sob o sentido da busca universal pela verdade, não permaneceu isenta de contradições e disputas contextuais.

Constata-se que a Filosofia possui uma importância histórica inegável, mesmo com suas contradições, que iremos abordar adiante, especialmente por seu papel crítico e transformador ao longo dos séculos. Nesse contexto, Holanda (2025) explica que o ensino da Filosofia, nos países periféricos, precisa questionar o legado da tradição europeia, diferenciando aquilo que constitui valor filosófico autêntico do que apenas reproduz uma lógica de dominação colonial.

Após a Idade Média, a primeira modernidade desloca o eixo do conhecimento para o método e para a ciência. Em seguida, o **Iluminismo**, situado entre o final do século XVII e o século XVIII, afirma os ideais de liberdade, dignidade e universalidade de direitos, ainda que conviva com contradições históricas como o colonialismo e a escravidão. Destaca-se o paradoxo do Iluminismo, que, ao mesmo tempo em que defendia valores como liberdade, dignidade e fraternidade, também sustentava práticas de escravidão, racismo e eugenia nos territórios colonizados (Holanda, 2025). Esse contraste evidencia que os ideais iluministas coexistiram com a expansão da escravidão, tornando-se parte do próprio sistema econômico europeu.

Segundo Holanda (2025), esse cenário revela uma contradição fundamental entre discurso e prática. Desse modo, destaca-se que embora o Iluminismo tenha exercido um papel central ao estimular a crítica ao Antigo Regime, ao absolutismo e ao mercantilismo, é necessário adotar uma leitura decolonial desse legado, reconhecendo, como afirma o autor, que os ideais iluministas, mesmo proclamando esclarecimento, também legitimaram formas de dominação.

Além de sua relevância histórica, a Filosofia também se destaca culturalmente por propor possibilidades de investigação e reflexão sobre a realidade. Nesse sentido, observa-se que Binoche (2020) explica que a genealogia¹⁸ não corresponde mais à Filosofia histórica tradicional, configurando-se como uma abordagem que promove uma leitura crítica e não linear da história, rompendo com finalismos e essencialismos.

O autor complementa que a genealogia dá origem a uma narrativa original, na qual Nietzsche (1844 - 1900) consegue satisfazer uma de suas mais antigas preocupações, ao unir especulação e empiria como fundamentos do pensamento filosófico (Binoche, 2020). Interpreta-se, portanto, que *a Filosofia contribui culturalmente não apenas pelo seu conteúdo teórico, mas por sua capacidade de integrar razão e experiência, desafiando verdades estabelecidas e promovendo novas formas de compreender os fenômenos históricos e sociais.*

De maneira similar, Araújo, Ghedin e Araújo (2024) explicam que a Filosofia possibilita, aos sujeitos, compreenderem e problematizarem criticamente os discursos sociais, as relações de poder e os dispositivos culturais que operam nas sociedades atuais, evidenciando seu papel na análise das estruturas sociais e políticas contemporâneas. Diante disso, citam Ghedin (2003, p. 11-12) e afirmam que “uma educação que não trabalha na direção da problematização, da dúvida e do questionamento, só tem um caminho: reproduzir o processo ensino-aprendizagem da pedagogia tradicional”.

¹⁸ Genealogia é um método filosófico e historiográfico que investiga a origem e o desenvolvimento dos discursos, valores e práticas, revelando como eles foram construídos historicamente. Em vez de buscar uma verdade absoluta ou linear, a genealogia expõe as rupturas, disputas e contingências que moldaram o pensamento e as instituições ao longo do tempo. Disponível em: <https://filosofiaculturapolitica.com.br/a-genealogia-como-metodo-filosofico/#:~:text=A%20origem%20da%20genealogia:%20Nietzsche.para%20outros%20modos%20de%20vida>. Acesso em: 15.jul.2025.

A partir da perspectiva crítica de Ghedin (2003), a Filosofia atua como um campo de resistência epistemológica, promovendo o questionamento de verdades naturalizadas e dos processos de dominação (Araújo; Ghedin; Araújo, 2024). A Filosofia, na atualidade, não apenas mantém sua função crítica tradicional, mas amplia sua atuação enquanto possibilidade de resistência às desigualdades e opressões, convidando os sujeitos a assumirem posturas conscientes, autônomas e transformadoras diante das realidades sociais.

Tal perspectiva crítica ganha força e profundidade epistemológica ao reconhecer que o trabalho do educador na Filosofia, quando orientado pela prática da pesquisa, pode favorecer a ampliação dos conhecimentos, considerando que a pesquisa envolve o questionamento e a dúvida, elementos essenciais a reflexão filosófica (Ghedin, 2004).

A pesquisa deve constituir o “eixo articulador” da formação docente, por seu papel epistemológico e metodológico na construção do conhecimento do professor (Ghedin, 2004, p. 57). Nessa direção, o autor aproxima “prática reflexiva” e “prática orientada pela pesquisa”, argumentando que ambas convergem numa mesma via de desenvolvimento profissional do docente em formação (idem, 2004, p. 58). Com isso, a formação passa a se organizar pelo questionamento e pela problematização do próprio fazer pedagógico.

Nesse princípio, o autor caracteriza a prática reflexiva fundada na pesquisa como um processo dialético em que “a prática se gera a partir da teoria e a teoria se regenera a partir da prática” (Ghedin, 2004 p. 67). Tal concepção rompe com dicotomias, orienta o planejamento e a mediação didática por problemas concretos e realimenta a elaboração teórica a partir da experiência escolar, instaurando um movimento permanente de investigação da e na prática.

Ao considerar a proposta de trabalhar os temas filosóficos em sua dimensão histórica e cultural, torna-se pertinente retomar as origens do pensamento ocidental para compreender como a Filosofia se consolidou como campo de reflexão racional.

Por isso, observa-se que na Filosofia Antiga, mais especificamente na era pré-socrática, segundo Schlesener (2018), apresenta-se como um período que inaugurou o pensamento ocidental, surgindo no século VI a.C., na Grécia e no Sul da Itália, com os primeiros filósofos pré-socráticos, como Tales (624 a.C. - 546 a.C), Anaximandro

(610 a.C. – 547 a.C.) e Anaxímenes (585 a.C. – 528 a.C.). Aliás, salienta-se que Tierno (2017) acrescenta a essa discussão, dizendo que esses pensadores, pertencentes à Escola Jônica¹⁹ ou Milésia, elaboraram uma explicação singular baseada no *lógos*²⁰, capaz de concretizar uma forma de racionalidade filosófica, já prenunciando a ciência.

Nesse contexto, compreende-se que a Filosofia se consolidou como um movimento voltado à superação das explicações míticas, instituindo a razão como fundamento para a investigação sobre o mundo e promovendo uma crítica às tradições herdadas. Esse impulso racional-crítico, inaugurado na Antiguidade, permanece como referência ao longo da história da Filosofia, ainda que, em diferentes épocas, tenha se manifestado de formas ambivalentes.

A título de esclarecimento e retomando um ponto anteriormente já citado, durante o Iluminismo os ideais de liberdade, dignidade e fraternidade humana estiveram presentes nos discursos filosóficos, mas coexistiram com práticas de legitimação da eugenia, do racismo e da escravidão nos territórios colonizados, revelando contradições profundas no legado do pensamento racional (Holanda, 2025).

Constata-se que a Filosofia Moderna, sobretudo no Iluminismo, representou um momento paradoxal, uma vez que, ao mesmo tempo em que rompia com as tradições medievais e reafirmava a razão como guia do conhecimento, também participou da sustentação de estruturas de dominação colonial e racial.

Não por acaso, Holanda (2025) observa que, embora os pensadores iluministas tenham consagrado a liberdade como valor político supremo e universal, essa concepção emergiu justamente num contexto em que a escravidão se expandia e intensificava-se como prática econômica, revelando uma coexistência contraditória entre os ideais de liberdade e a realidade da exploração colonial.

¹⁹ A Escola Jônica, berço da Filosofia ocidental, carrega a importância do pensamento dos filósofos da natureza, (a *physis*), seus principais pensadores buscavam explicar a origem de todas as coisas (o *arché*) através de um princípio material, como a água (Anaxímenes), o ar (Tales) ou o ilimitado (Anaximandro). A Escola Jônica enfatizava a observação racional da natureza, dando os primeiros passos para o desenvolvimento da ciência moderna.

²⁰ *Lógos* é um conceito grego de abrangência plural que pode significar razão, discurso, pensamento coerente e ordem cósmica; significa a lógica e o discurso que fundamenta e explica a realidade. Disponível em: <https://www.ebsco.com/research-starters/religion-and-philosophy/logos-philosophy>. Acesso em: 30/09/2025.

Ainda que a Filosofia Moderna tenha se caracterizado pela crítica ao Antigo Regime, aos resquícios feudais, ao absolutismo e ao mercantilismo, também incorporou contradições estruturais que, segundo Holanda (2025), exigem que o ensino da Filosofia em países periféricos, como o Brasil, desenvolva uma leitura crítica e decolonial desse legado. Assim, mesmo sob o signo do esclarecimento, tais ideais permaneceram operando como mecanismos de poder e exclusão.

Conforme argumenta o autor, o racismo pode ser compreendido não apenas como uma teoria sustentada por diversos filósofos consagrados, como David Hume (1711-1776), Immanuel Kant (1724-1804) e Friedrich Hegel (1770-1831)²¹, mas também como uma prática que se constitui como instrumento de dominação social ainda vigente (Holanda, 2025). As transformações políticas e sociais da época foram profundamente marcadas tanto pela defesa da liberdade, da igualdade jurídica e da autonomia da razão quanto pelas limitações impostas pelas contradições internas do próprio Iluminismo.

Observa-se que, na Filosofia Contemporânea, destaca-se a contribuição de Friedrich Nietzsche (1844-1900) com o conceito de genealogia, descrito por Binoche (2020) como uma abordagem inovadora na história da Filosofia, baseada numa identificação não utilitarista entre história e Filosofia. Além disso, observa-se que o autor acrescenta que a genealogia inaugura uma narrativa original, na qual Nietzsche celebra a união entre especulação e empiria como caminhos complementares para o conhecimento.

Nesse período, a Filosofia assume uma postura crítica diante das narrativas históricas tradicionais, ao buscar desconstruir verdades estabelecidas e problematizar os valores morais e culturais de maneira plural e reflexiva. Por isso, observa-se que a Filosofia Antiga, segundo Schlesener (2018), apresenta-se como um período histórico e geográfico responsável pela origem do pensamento ocidental, iniciando-se no século VI a.C., na Grécia e no Sul da Itália, com os primeiros filósofos pré-socráticos.

Destaca-se que o autor menciona o surgimento da Filosofia propriamente dita, desde os físicos e médicos até pensadores como Parmênides, Heráclito, Anaxágoras

²¹ Nota do pesquisador: alguns filósofos modernos, como Hume, Kant e Hegel, expressaram ideias que hierarquizavam os povos e culturas com base na raça, legitimando concepções eurocêntricas e excludentes. Por isso, suas obras contêm elementos considerados racistas à luz das críticas contemporâneas.

e Empédocles, incluindo também a posição de Sócrates diante dos sofistas, o pensamento pós-socrático de Platão e Aristóteles e as correntes helenistas representadas por estóicos, epicuristas e céticos (Schlesener, 2018).

Com o passar dos séculos, o impulso racional inaugurado por esses primeiros filósofos foi progressivamente ampliado e transformado, influenciando diferentes contextos históricos e culturais. É nesse horizonte de valorização da razão que se insere a Filosofia Moderna, especialmente durante o Iluminismo, período em que, conforme análise de Holanda (2025), a razão foi elevada a princípio orientador da crítica social e política; esse processo ocorreu em meio a um cenário marcado pelo colonialismo e imperialismo europeus, promovendo também um distanciamento das tradições medievais. Contudo, o autor adverte que tal racionalidade iluminista estava alicerçada na ideia de que o percurso civilizatório deveria seguir os moldes já trilhados pela Europa.

Revela-se uma perspectiva eurocêntrica que impôs um único caminho de autodeterminação. A esse respeito, Holanda (2025) ressalta que há uma contradição intrínseca na Filosofia Ocidental. Se, por um lado, a liberdade foi proclamada como valor absoluto, por outro, muitos discursos filosóficos contribuíram com a legitimação de práticas de dominação e exploração.

Holanda (2025) destaca a figura de John Locke (1632-1704) como representação clara dessas ambiguidades, ao apontar que, mesmo sendo defensor do direito à rebelião contra governos injustos, o filósofo manteve envolvimento direto com a política escravocrata por meio de sua participação na Real Companhia Africana, legitimando a escravidão negra em territórios coloniais. Embora o autor não apresentasse, explicitamente, Rene Descartes (1596-1650), John Locke (1632-1704) e Isaac Newton (1643-1727) como um grupo, observa-se que sua análise reconheceu o predomínio quase exclusivo de pensadores europeus na formação filosófica tradicional.

Salienta-se que a Filosofia Contemporânea, conforme Binoche (2020), destaca-se pela genealogia nietzschiana, descrita como uma abordagem inovadora na história da Filosofia, caracterizada por uma identificação não utilitarista entre História e Filosofia. Conforme já mencionado anteriormente, a genealogia se apresenta, em Nietzsche, como uma abordagem inovadora na narrativa filosófica, ao

valorizar a articulação entre especulação e empiria como caminhos complementares do pensamento.

É importante que se esclareça que a crítica genealógica proposta por Nietzsche oferece subsídios importantes para compreender abordagens posteriores que problematizam as verdades estabelecidas e os sistemas de poder. Entende-se que a Filosofia Contemporânea, iniciada por Nietzsche, amplia a crítica aos fundamentos da moral, da história e da metafísica, ao abrir espaço para novas perspectivas filosóficas.

Por isso, observa-se que *estudar a História da Filosofia, nos dias atuais, é fundamental, pois é uma forma de promover a construção do pensamento crítico e reflexivo, indispensável para enfrentar as complexidades da realidade contemporânea*. Destaca-se ainda, que Araújo, Ghedin e Araújo (2024) explicam que o pensamento reflexivo, embora não seja uma novidade, se torna um fator necessário diante das desigualdades sociais e dos processos educativos que alienam os estudantes e impedem a construção de novos conhecimentos.

A partir dessa perspectiva, interpreta-se que a Filosofia, ao resgatar a tradição crítica do pensamento, oferece maneiras para romper com a alienação e possibilita novas formas de compreender e intervir no mundo. Nesse contexto, a História da Filosofia também contribui com a construção da autonomia intelectual e da atitude filosófica no processo educativo.

Entende-se que estudar os filósofos do passado e suas ideias não constitui apenas uma prática histórica²², mas um exercício vivo de problematização, capaz de estimular a investigação e o questionamento crítico no presente. Por fim, reforça-se que estudar a História da Filosofia, hoje, é relevante porque permite superar modelos educativos conteudistas e promover um ensino mais crítico e contextualizado.

2.1.1 A importância da Filosofia na educação

A importância do ensino de Filosofia está profundamente enraizada na tradição histórica de uma educação abrangente e integral, como demonstrado desde a era pré-

²² Nota do pesquisador: durante minha graduação em Filosofia, era recorrente o debate acerca de se tal abordagem da História da Filosofia, por si só, seria suficiente para nos constituir enquanto filósofos.

socrática até a contemporaneidade. No período pré-socrático, a Filosofia, Educação, Pedagogia e Política estavam entrelaçadas, constituindo um núcleo único para a formação dos sujeitos. Observa-se que essa integração, exemplificada pelo conceito de *Paideia*²³, visava uma formação completa, englobando aspectos intelectuais, culturais, éticos e políticos.

Segundo Pires (2018), essa perspectiva educacional transcende a mera transmissão de conhecimentos técnicos, promovendo uma compreensão mais abrangente e profunda do mundo e de si mesmo. Assim, destaca-se que a função da escola em preparar sujeitos para o exercício consciente da cidadania pode gerar um paradoxo intrigante. Embora busque, por meio da educação, formar cidadãos ativos, críticos e transformadores, simultaneamente, deseja-se que esses mesmos sujeitos sejam dóceis e colaboradores, bem como que respeitem as normas e valores vigentes na sociedade.

Todavia, esta dualidade reflete um tensionamento entre o ideal de desenvolver pensadores independentes e a necessidade de manter a coesão social e a estabilidade da ordem estabelecida. A escola se vê desafiada a encontrar um equilíbrio delicado entre promover a autonomia e o engajamento dos educandos, enquanto também ensina o respeito pelos valores e estruturas sociais existentes, revelando, desse modo, a complexidade inerente ao processo educativo na formação de cidadãos (Saviani, 2017b).

A educação, ao atuar como alicerce formador, desempenha um papel central na preparação dos sujeitos para as diversas situações da vida. Este processo formativo não se restringe ao momento presente, mas envolve a construção de um ser humano capaz de conviver harmoniosamente com a complexidade das circunstâncias. No Brasil, cuja realidade é marcada por uma vasta pluralidade, torna-se fundamental que a educação desperte, nos estudantes, o amor²⁴ pelo conhecimento, almejando promover um ambiente em que o aprendizado seja motivador e desafiador (Gonçalves; Coelho, 2019).

²³ Nota do pesquisador: *Paideia* corresponde ao ideal de educação na Grécia Antiga, visando a formação integral do ser humano em suas diversas dimensões, a partir de uma perspectiva antropológica que reconhece o homem como ser racional.

²⁴ Nota do pesquisador: *Philo* + *Sophía* = amor pela sabedoria.

Marinho (2018) mostrou que há uma inquietação em relação à ausência de reflexão que muitos sujeitos também experimentam na atualidade, especialmente aqueles que se conformam aos padrões estabelecidos pela cultura de massificação e pela hegemonia da indústria cultural. Esta escassez reflexiva torna-se potencializada pelo excesso de uso das mídias sociais, as quais, segundo Matos e Godinho (2024), podem comprometer funções cognitivas fundamentais, como atenção à memória e funções executivas, levando a dificuldade de concentração e processamento da informação. Nesse contexto, cabe, à educação, à Filosofia, às instituições escolares e, também, à família, assumir um papel fundamental, que é o de incentivar os adolescentes a refletirem sobre suas ações, compreendendo profundamente o significado e as motivações por trás de cada decisão.

Contudo, a busca por essa compreensão é viabilizada pelo conhecimento²⁵, que possibilita os sujeitos a perceberem o contexto que os envolve e a agirem de maneira consciente e diferenciada.

Para superar essa condição de alienação intelectual e da correspondente superficialidade cognitiva, acentuadas pela cultura da massificação e pelo uso excessivo das mídias social, que, por sua vez, comprometem o pensamento crítico e reflexivo, é essencial que toda a sociedade se mobilize, amparando-se não apenas na Filosofia, mas também se valendo dos esforços coletivos que visam promover uma sociedade mais justa e igualitária. Entretanto, reconhece-se que a educação também desempenha um papel fundamental na libertação, pois capacita os sujeitos a desenvolverem plenamente suas habilidades e potencialidades.

Todavia, para que isso ocorra, é necessário que os professores se distanciem de sistemas opressores²⁶ e se concentrem na construção integral dos educandos, pois o sucesso educacional implica fomentar o acesso ao conhecimento significativo e duradouro. Dessa forma, ao reconhecer a individualidade de cada estudante, a educação pode se tornar um processo inclusivo e transformador (Gonçalves; Coelho,

²⁵ Nota do pesquisador: o conhecimento tem sido tema na Filosofia desde suas origens.

²⁶ Nota do pesquisador: embora essa perspectiva seja fundamental, é importante reconhecer que, na educação básica brasileira, existem diversos mecanismos de controle que influenciam as práticas pedagógicas. As avaliações externas em larga escala, como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), impõem padrões de desempenho que podem limitar a autonomia docente e direcionar o ensino para a obtenção de resultados específicos, muitas vezes atrelados a incentivos financeiros e políticas de responsabilização.

2019). Essa educação libertadora pode ser relacionada ao conceito de *parresía*, ou à coragem de falar a verdade e viver de acordo com essa verdade.

Destaca-se que no ensino da Filosofia, a *parresía* incentiva os educandos a adotarem uma postura ética e autêntica, promovendo-se, portanto, a honestidade ao se expressar e refletir sobre próprias práticas e valores. Esse compromisso com a verdade não apenas fortalece a integridade ética, mas também favorece o autocuidado, ao equilibrar o que se diz com o que se vive, permitindo-se uma autoformação contínua e uma constituição ética sólida (Vandresen; Gelamo, 2017).

Entende-se, assim, que a inserção da Filosofia no contexto educacional se justifica pela sua capacidade de promover o pensamento crítico e argumentativo, elementos essenciais na busca pelo conhecimento. Ela desafia o *status quo*, questionando saberes estabelecidos e contribuindo para a formulação de novas teorias e abordagens. Essa prática filosófica transcende as disciplinas específicas e permeia todas as áreas do conhecimento, incentivando uma postura investigativa e reflexiva (Nascimento *et al.*, 2024).

A educação verdadeiramente formativa exige a presença da Filosofia em todas as fases da construção humana, do Ensino Fundamental ao Superior. Compreende-se que o conhecimento técnico-científico, embora fundamental para entender o funcionamento do mundo físico e social, é insuficiente para abordar questões profundas sobre valores humanos e cidadania. A ciência oferece dados empíricos e elimina incertezas, mas não é capaz de guiar nossas escolhas existenciais ou nos ajudar a construir valores que considerem a dignidade humana (Figueiredo, 2020).

Assim, discutir sobre o saber e sobre a sua ação no que há de mais singular, bem como a relação do singular com o saber, implica compreender o aprendizado como um fenômeno antropológico essencial. Todavia, implica compreender que a busca pelo saber não apenas socializa o sujeito, mas também o singulariza e o subjetiva, num processo inseparável de humanização. Essa dualidade epistêmica enfatiza a diversidade de atividades intelectuais e práticas que contribuem para a construção do humano em suas múltiplas dimensões (Charlot, 2021b).

Os seres humanos vivem constantemente sob o véu do mistério: são múltiplos em suas individualidades, muitas vezes desconhecendo a si mesmos profundamente e não conseguindo entender o porquê das situações ao seu redor. Com frequência,

evitam questionar a realidade, pois o pensamento crítico é visto como uma atividade restrita a poucos. Enfrentar as barreiras cognitivas que nos limitam a enxergar apenas o óbvio se torna um desafio, uma vez que essas barreiras ocultam a complexidade que se esconde além das aparências (Gonçalves; Coelho, 2019).

É nesse quadro que a Filosofia e a educação desempenham um papel fundamental, já que elas são possibilidades que permitem aos sujeitos a construção da consciência crítica, da reflexão profunda e da autonomia intelectual. A partir da reflexão filosófica, que dispunha e instiga o questionamento, a problematização, a busca por sentidos, e de uma educação a serviço da formação integral, é possível romper com os condicionamentos impostos pela sociedade da superficialidade da informação e da massificação.

Para Almeida (2024), o objetivo de tornar os educandos, em formação, mais reflexivos está intimamente ligado à promoção de uma postura filosófica. Contudo, esse processo não se encerra com o ensino da Filosofia, uma vez que a formação do educando é um processo contínuo e inacabado. Compreende-se que o papel desempenhado pelo professor de Filosofia é proporcionar os meios a partir dos quais os educandos possam refletir e incorporar uma autoformação para toda a vida, mediando uma atitude crítica, indagativa e autônoma, sem a pretensão de fins definitivos para a educação, mas levando-os a um contínuo e permanente processo educativo.

Ressalta-se que a Filosofia não deve ser vista como algo distante ou abstrato para os educandos; ao contrário, ela é dinâmica e permeia o cotidiano, incentivando o estudante a mergulhar em reflexões profundas e a compreender suas bases fundamentais. Assim, salienta-se que, ao integrar o conteúdo da disciplina em suas vidas, os educandos terão acesso a meios que lhes permitirão explorar ideias complexas e desenvolverem o pensamento crítico para, desse modo, enfrentarem os desafios contemporâneos.

Portanto, deve-se reconhecer e abordar a tensão entre a disciplina de Filosofia e a política neoliberal para formular políticas educacionais que realmente promovam a humanização e a subjetivação dos sujeitos. Somente assim a educação poderá cumprir sua função essencial na construção integral, porém, é preciso superar a mera formação que fomenta apenas a construção de competências técnicas e utilitárias,

tendo-se, então, como foco, a formação de cidadãos críticos, reflexivos e conscientes de seu papel no mundo (Marinho, 2018).

Compreende-se que a educação e ensino são processos indissociáveis que, em conjunto, formam a base da formação humana. A Filosofia, nesse contexto, desempenha um papel, pois incentiva o pensamento crítico e reflexivo. Aqui, ética e moral são componentes centrais no ensino filosófico, uma vez que a prática educativa implica em desenvolver uma ação consciente e intencional, cujas consequências devem transcender o âmbito individual e social, objetivando sempre uma reflexão ética.

Assim, a Filosofia não deve ser vista apenas como uma preparação para o mercado, mas sim como um meio para uma formação completa (Barcelos; Campos; Lima, 2021). Diante disso, Kohan (2017) também defende que a Filosofia contribui significativamente com o cultivo do pensamento crítico, questionador e reflexivo nos estudantes, estimulando-os a buscar o entendimento profundo das questões e problemáticas que permeiam a existência humana e a sociedade. A prática filosófica no ambiente educacional fomenta a capacidade dos sujeitos de interrogarem suas próprias crenças e valores.

Ademais, esses sujeitos passam a questionar discursos hegemônicos que, muitas vezes, são aceitos sem questionamento. Ressalta-se que o processo de reflexão filosófica conduz os estudantes a compreenderem que a verdadeira Filosofia é aquela que busca o sentido profundo das coisas, algo que não pode ser alcançado por meio de respostas simples ou definitivas. Este processo de reflexão contínua é o que gera a chamada 'inquietação filosófica', uma característica central à prática filosófica (Barcelos; Campos; Lima, 2021).

A reflexão crítica promove uma compreensão mais profunda de si mesmo, bem como incentiva a construção de uma vida ética e deliberada. A Filosofia, assim, não se limita a transmitir conhecimentos teóricos, pois se torna uma prática de vida que ajuda os sujeitos a formarem e viver de acordo com seus próprios princípios éticos (Vandresen; Gelamo, 2017). Em vez de simplesmente transmitir conhecimentos, a disciplina promove um ambiente que incentiva os educandos a pensarem de forma independente e a construírem seus próprios entendimentos.

Esse processo busca a libertação dos sujeitos das estruturas opressivas, contribuindo-se, desse modo, com a construção de uma sociedade mais equitativa e consciente (Oliveira, 2017). Contudo, formar sujeitos críticos e reflexivos demanda conhecimento técnico, mas também sabedoria e discernimento sobre os contextos sociais e individuais. *A Filosofia oferece as possibilidades necessárias para questionar e entender as complexidades da educação e da sociedade, propondo soluções que promovem a construção das humanidades.*

Em razão disso, a interação entre Filosofia e Educação é vital para a construção integral do sujeito e para sua capacidade de intervir no mundo. A colaboração entre essas áreas possibilita a construção de um ambiente educacional que valoriza a reflexão, o diálogo e a emancipação, elementos essenciais para enfrentar os desafios do cenário educacional contemporâneo (Nascimento *et al.*, 2024). Esse educando terá uma visão mais ampla sobre o sentido da vida e das coisas, atribuindo significados à existência.

Frisa-se que a reflexão filosófica promove o distanciamento crítico necessário para compreender o lugar que cada elemento ocupa na vida, facilitando a construção de uma subjetividade consciente e argumentativa. Esse processo é essencial para a formação de sujeitos capazes de questionar e redefinir suas experiências de maneira crítica e autônoma. Destaca-se que a religião, embora importante para a compreensão da existência humana, não pode substituir o papel da Filosofia na educação.

Por outro lado, reitera-se que a dignidade humana pressupõe liberdade, inclusive a liberdade religiosa. Como tal, a educação deve se manter laica, evitando impor uma forma específica de religiosidade. O processo educacional deve priorizar a construção de conceitos e valores filosóficos, que permitam, ao sujeito, construir suas crenças de forma consciente e racional. De forma similar, a educação deve se manter independente das ideologias políticas.

A escola, enquanto espaço pedagógico, não deve ser utilizada para a propagação de doutrinas partidárias, assim como não pode se identificar com uma espécie de igreja. A experiência política, embora enriquecedora, deve ser tratada de forma reflexiva, por meio do ensino filosófico e científico, em vez de ser diretamente aplicada na prática política e ideológica dentro do ambiente escolar. O objetivo é formar cidadãos críticos, capazes de participar do debate político com uma base sólida de reflexão (Figueiredo, 2020).

Todavia, pontua-se que, historicamente, a Filosofia perpassou por diversas lutas para se firmar como uma disciplina essencial no currículo escolar. A sua presença nas escolas deve ser destacada como um elemento indispensável no que concerne ao estímulo à formação de sujeitos com pensamento crítico e ético.

Sousa (2017) expressa sua preocupação quanto à estabilidade do ensino da disciplina, especialmente em função da docência realizada por professores que possuem pouca ou nenhuma habilidade no manejo²⁷ dessa disciplina. Esse fator é um problema crítico que demanda uma intervenção imediata para evitar a fragilização do ensino da Filosofia nas escolas secundárias, destacando a necessidade de capacitação adequada dos educadores para assegurar a qualidade e a efetividade do ensino filosófico nesse estágio educacional.

Saviani (2017b, p.4) ressalta que a metodologia das “ciências mais desenvolvidas no sentido definido pela Filosofia neopositivista” implicou na perda, pela ciência política, da relação dialética essencial entre teoria e prática, o que resultou na sua descaracterização como ciência prática. Uma epistemologia da política educacional surge como imperativa, visando resgatar essa característica da política como ciência prática.

Analisando a percepção de Saviani (2017b), nota-se que a relação da Filosofia com as políticas educacionais e a própria educação reside na necessidade de uma epistemologia crítica. A Filosofia é essencial para entender a política educacional como uma ciência aplicada, recuperando a conexão entre teoria e prática prejudicada pela influência do neopositivismo nas ciências sociais. Saviani enfatiza que as políticas educacionais surgem da confluência entre política e pedagogia, demandando uma epistemologia que considere os mecanismos de poder e legalidade e as necessidades pedagógicas.

Ao entender que os enunciados que constituem o campo teórico da política educacional surgem do cruzamento entre política e pedagogia, é crucial considerar

²⁷ Na educação básica do estado de São Paulo, pela indicação CEE nº 213/2021 (Brasil, 2021), homologada pela Resolução SEDUC de 29 de outubro de 2021 (São Paulo, 2021), é permitido que profissionais de outras áreas (direito, enfermagem, engenharias) ministrem aulas de Filosofia e outras disciplinas, desde que comprovem, por meio de histórico escolar, uma carga horária mínima na disciplina, fato que é visto de maneira muito negativa para os profissionais da educação que cursaram licenciaturas. Disponível em: <https://midiasstoragesec.blob.core.windows.net/001/2024/10/res-seduc-29-10-2021.pdf>. Acesso em: 11 out. 2025.

tanto as determinações políticas ligadas aos mecanismos de poder e à legalidade quanto as exigências educacionais definidas pela ciência pedagógica. Assim, as políticas educacionais devem ser formuladas não apenas sob a perspectiva da forma política vigente, mas também com base nos conteúdos educacionais necessários, destacando a necessidade de uma epistemologia que esclareça o estatuto teórico das ciências práticas.

A democracia é um dos pilares fundamentais da sociedade contemporânea, promovendo a liberdade de expressão e a capacidade crítica do sujeito. O pensamento crítico, quando limitado na ausência do aprendizado da Filosofia, tende a assumir um caráter reduzido, apresentando-se como monológico, isto é, baseado em apenas um ponto de vista ou um determinado quadro de referência, típicos de um pensamento egocêntrico, restrito e não reflexivo

O pensamento crítico, fomentado através do ensino de Filosofia, é caracterizado pelo diálogo que explora as várias visões de mundo e que deve favorecer a eliminação dos preconceitos e ilusões pessoais e é preciso, então, que esteja voltado para a capacidade de entender, de aceitar e de avaliar os argumentos que se opõem a ele (Saviani, 2017).

Entende-se que a crescente relevância do ensino do pensamento crítico decorre da sua importância na formação de sujeitos capazes de lidar com as constantes transformações dos sistemas educacionais, políticos, econômicos, religiosos e sociais que permeiam o cenário atual. A construção dessa habilidade é essencial para enfrentar as complexidades do mundo moderno, possibilitando uma adaptação contínua às mudanças que ocorrem em diversas esferas da vida.

Cumprido salientar que a construção do pensamento crítico é uma característica fundamental e indispensável à formação de cidadãos capazes de enfrentar os desafios do presente e do futuro. Como destaca Freire (1970), a educação problematizadora propõe uma postura crítica diante do mundo, permitindo que os sujeitos ultrapassem a mera adaptação e atuem de modo transformador na realidade. Dessa maneira, diante do encantamento e do incômodo perante a ordem vigente, a Filosofia emerge como uma nova forma de contemplar e desvendar a realidade dos educandos, pois possibilita a elaboração de conceitos e critérios que lhes permitem escapar do *mundo de sombras*, ou seja, da caverna.

Para frisar melhor esta compreensão, seria importante recorrer à Alegoria da Caverna, de Platão, em *A República*, em seu Livro VII. Nela, Platão descreve um grupo de homens prisioneiros, acorrentados desde o nascimento em uma caverna, de costas para a entrada, de modo que só viriam as sombras que seriam projetadas na parede por objetos que passam em frente a uma fogueira:

Suponhamos uns homens numa habitação subterrânea em forma de caverna, com uma entrada aberta para a luz, que se estende a todo o comprimento dessa gruta. Estão lá dentro desde a infância, algemados de pernas e pescoços, de tal maneira que só lhes é dado permanecer no mesmo lugar e olhar em frente; são incapazes de voltar à cabeça, por causa dos grilhões (Platão, 2021, p. 262).

Para estes homens, as sombras são toda a realidade que conhecem. Entretanto, um dia, um deles se liberta e sai da caverna; ao abrir a porta, percebe que as sombras eram apenas enganos e que existe um mundo verdadeiro fora dali. Essa metáfora mostra como a ignorância, a falta de questionamento e o apego ao senso comum aprisionam os sujeitos a uma percepção restrita da realidade (Platão, 2021).

O ensino da Filosofia, portanto, exige empenho e amor ao conhecimento e sabedoria, devendo ser realizado com qualidade e por profissionais com formação acadêmica adequada, abordando a disciplina com a seriedade necessária para que não seja tratada como mera brincadeira ou recreação. É responsabilidade do educador responsável pela disciplina contribuir para o reconhecimento da importância da disciplina, assegurando que ela não seja vista apenas como mais uma matéria no currículo escolar.

É fundamental que a Filosofia, diante de todas as tensões que a afetam, seja compreendida e articulada enquanto um campo conceitual fundamental à formação dos jovens estudantes de maneira completa (Sousa, 2017). Logo, para compreender a natureza humana, isto é, entender como ela se desenvolve ao longo da história, não há método filosófico mais apropriado do que aquele que considera a história como seu conteúdo e sua forma estruturante (Saviani, 2017b). Dessa maneira, destaca-se

[...] que o modo de filosofar, como já foi assinalado, atinge sua expressão mais elaborada com a Filosofia da práxis, que continua sendo a referência para a luta revolucionária. Com efeito, tendo tomado o mundo por palco, tendo se estendido por todo o planeta o capitalismo esgotou suas possibilidades e mergulha, agora, numa profunda crise de caráter estrutural, em que as relações de produção baseadas na propriedade privada dos meios de produção e dos

produtos do trabalho, de impulso, está se convertendo em freio que impede o avanço das forças produtivas. Eis a razão pela qual a produção capitalista hoje é uma produção destrutiva, pois só pode se manter pela reconstrução do que é destruído, já que isso pode ser feito sem abrir mão das relações privadas de produção, o que se evidencia pelos constantes desastres ambientais, acidentes de trânsito, conflitos bélicos, expansão da criminalidade e da violência, cujos resultados destrutivos movimentam capitais para sua reconstrução, sem que as forças produtivas possam avançar para além do nível já atingido (Saviani, 2017b, p. 658-659).

O processo de filosofar promove o questionamento das estruturas de poder, normas e valores vigentes, favorecendo a construção de uma cidadania ativa e crítica. A Filosofia, ao ensinar a questionar as verdades estabelecidas, torna-se uma possibilidade crucial na formação de sujeitos que não apenas aceitam o *status quo*, mas que estão preparados para participar de maneira reflexiva e crítica da vida em sociedade. Esse engajamento ético-político é especialmente relevante em um contexto marcado pela pluralidade e diversidade, cujas questões de justiça, direitos humanos e equidade são centrais (Kohan, 2017).

A seleção dos conhecimentos artísticos, filosóficos e científicos na escola é orientada por critérios fundamentais, como a noção de clássico, que prioriza obras que constituem a universalidade humana e servem como referência cultural. Este critério não apenas facilita a conexão dos sujeitos com a totalidade da cultura, mas também orienta as novas gerações na apropriação do legado histórico-social. Além disso, o princípio da adequação dos conhecimentos às capacidades sociocognitivas dos educandos. Neste momento, torna-se pertinente aprofundar sobre as ideias de *sofia* e *episteme*, apresentadas por Saviani (2007).

Os gregos dispunham de diferentes palavras para designar o conhecimento. As mais correntes eram *doxa*, *gnosis*, *sofia*, *episteme*. *Doxa* traduz-se por opinião; *gnosis* por conhecimento; *sofia* por sabedoria e *episteme* por ciência ou conhecimento científico (Saviani, 2007, p. 36).

Enquanto *episteme* remete ao conhecimento, científico e organizado de maneira lógica e racional, *sofia* refere-se à sabedoria, à busca pelo sentido profundo dos saberes e à reflexão crítica sobre a realidade. Para o autor, uma abordagem educacional significativa deve articular esses dois polos, valorizando tanto a sistematização do conhecimento quanto a dimensão humanizadora da sabedoria.

Tais noções indicam a importância de uma abordagem educacional que considere tanto a sistematização dos saberes quanto a relevância das experiências de vida dos estudantes, e assim, o currículo escolar deve ser estruturado de maneira a facilitar a assimilação dessas objetivações humanas, garantindo uma educação que seja significativa e acessível para todos os educandos (Gama; Duarte, 2017). Nesse âmbito

existem figuras diferentes, e mesmo heterogêneas, do aprender. Elas são diferentes pelo tipo de atividade desenvolvida e pela natureza do resultado dessa atividade. Aprender a nadar é entrar em uma forma de relação com o meio ambiente e o resultado desse aprender está inscrito no corpo. Aprender a seduzir é adquirir certas formas de relacionamento intersubjetivas e subjetivas. Aprender matemática, ou história, ou Filosofia, é operar um processo de distanciamento da vida cotidiana e de apropriação de objetos de saber cujo modo de ser é a linguagem (Charlot, 2021b, p. 8).

Argumenta-se que a construção dessa pedagogia filosófica implica entender profundamente o materialismo histórico visando à reorganização do trabalho educativo e a transformação da sociedade, cultura e sujeito. A liberdade surge como um elemento central nesse processo, indicando a possibilidade de superação do capitalismo e o direcionamento das forças produtivas para as necessidades humanas (Gama; Duarte, 2017).

Destaca-se, ainda, a importância de se combater a proliferação de uma semiformação cultural, descrita e caracterizada por Lopes e Silva Filho (2017) como responsável por estimular o fomento a um saber limitado e reificado, o que reflete o apego a uma cultura que serve aos interesses do capitalismo, promovendo conformismo e alienação. O ensino da Filosofia surge como uma possibilidade que permite superar essa condição, pois convida os sujeitos a questionarem e refletirem criticamente sobre as formas de saber, bem como sobre as práticas culturais impostas pela indústria cultural.

Podemos destacar que, ao se incentivar o pensamento crítico e a análise profunda, a Filosofia, a partir de seus conceitos, permite que os educandos ultrapassem a superficialidade da cultura mercantilizada, construindo uma compreensão mais rica e crítica da realidade que os cerca. Todavia, surge uma exigência intelectual e democrática: toda discussão sobre qualidade da educação

deve detalhar claramente os critérios que fundamentam seus julgamentos (Lopes; Silva Filho, 2017).

Contudo, com frequência, os debates, por vezes genéricos sobre qualidade da educação tendem a estimular um discurso vazio, confuso ou inconsciente de seus pressupostos, podendo até mesmo ser manipulador ao apresentar um aspecto que, na verdade, tem motivações ocultas²⁸, como a crítica à escola pública e aos professores, podendo, ainda, adotar um tom de promoção pessoal ou ideológica. Em uma visão mais radical, discursos que omitem seus critérios são, na melhor das hipóteses, vazios e, na pior, uma forma de propaganda disfarçada.

Assim, evitar escolher, explícita e honestamente, os critérios de qualidade da educação pode parecer uma fuga da complexidade, mas a vida é permeada por tensões e contradições que exigem escolhas claras. Portanto, uma escola orientada pela competição permanente jamais poderá ser verdadeiramente inclusiva e solidária. Talvez ainda pior que debates superficiais sobre qualidade educacional seja o silêncio que desconsidera a escola como um espaço fundamental para reflexão e transformação do mundo (Charlot, 2021b).

É preciso ressaltar que o ensino de Filosofia abrange uma variedade de dimensões que constituem a realidade humana, perpassando pelos campos da Antropologia, da Ética, da História, da Religião e da própria Educação. Todavia, a disciplina não pode se restringir à mera transmissão do conteúdo acadêmico, pois deve estimular a construção humana integral, unindo passado, presente e futuro, sempre com o objetivo de enriquecer a sociedade e a humanidade como um todo (Barcelos; Campos; Lima, 2021).

Tem-se, então, que o ensino de Filosofia oferece um espaço para a experimentação do pensamento, possibilitando aos estudantes a construção de um saber que não se limita ao pragmatismo ou à utilidade imediata. Diferentemente de disciplinas voltadas à formação técnica ou profissional, a disciplina cria condições para que o estudante explore a multiplicidade de perspectivas e significados, incentivando a criatividade intelectual.

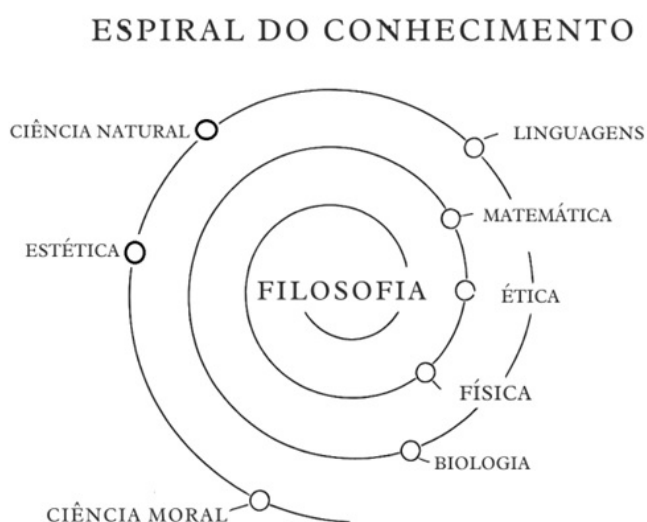
²⁸ Nota do pesquisador: embora o discurso oficial apresente as escolas cívico-militares como solução para os problemas educacionais, é importante ressaltar que, na prática, elas podem servir a motivações ocultas.

Ressalta-se que a Filosofia, quando devidamente apresentada e articulada no currículo escolar, funciona como uma espécie de contrapeso às tendências educacionais contemporâneas. Caminha na direção contrária das correntes que valorizam, unicamente, a eficiência e a preparação para o trabalho, resgatando a importância de uma formação integral (Kohan, 2017).

Menezes *et al.* (2017) destacam que se torna indispensável uma educação científica inovadora, combinando a educação as demandas fundamentais da sociedade contemporânea. Uma educação que utiliza as contribuições da história, da Filosofia das ciências e de sua epistemologia como possibilidades essenciais para compreender a dinâmica tanto da sociedade humana quanto dos processos de produção e reprodução dos conhecimentos.

Há que se ressaltar que a Filosofia surgiu como um saber totalizante, em que ciência e Filosofia eram interligadas. Utiliza-se a metáfora da árvore do conhecimento para ilustrar essa ideia, cujo tronco representa a Filosofia e os seus ramos as diversas ciências. Destaca-se que o próprio conhecimento humano teve origem na Filosofia e, apesar da tendência de separá-la das outras ciências, estas formam um todo integrado, de modo que a realidade, seja na natureza ou na sociedade, é interdependente, conforme ilustramos a seguir.

Figura 1- Diagrama da espiral do conhecimento.



Fonte: Elaboração própria, 2025.

Observa-se que a divisão em diferentes ciências é uma necessidade prática e didática para possibilitar um estudo aprofundado dos fenômenos sob diferentes

aspectos. Para Sócrates, conforme abordamos anteriormente, conhecer é dialogar, o que implica que a Filosofia não pode existir sem o diálogo com as ciências. Complementarmente, conhecer a si mesmo é compreender de forma total e interdisciplinar e, assim, a busca pela interioridade em Sócrates, leva à humildade, principal fundamento da interdisciplinaridade.

Essa introspecção conduz ao reconhecimento das próprias limitações e à procura do conhecimento do outro e do mundo. Assim, destaca-se que a interdisciplinaridade no campo da Filosofia enriquece o saber e promove um entendimento profundo da realidade (Hall, 2024). Todavia essa visão promove a defesa da educação pública, universal, obrigatória, gratuita e secular, organizada dentro dos sistemas nacionais de ensino de cada país.

A Educação, assim, ganha uma dimensão claramente política ao ser vista como um meio essencial para capacitar sujeitos a se tornarem cidadãos engajados e participativos, fundamental para a efetivação dos princípios democráticos na sociedade (Saviani, 2017b). Assim, o ritmo acelerado das inovações torna muitos conhecimentos rapidamente obsoletos, exigindo que os sujeitos estejam preparados para se adaptar a novas informações e contextos.

Com a proliferação exponencial do conhecimento, torna-se cada vez mais difícil prever as informações que serão necessárias no futuro. Nesse contexto, preparar os educandos para lidar com a velocidade da disseminação de informações, por vezes falsas, é uma tarefa primordial no processo educacional. Esse cenário econômico e laboral, caracterizado por mudanças constantes, reforça a necessidade de se construir um pensamento crítico.

Esse modo de pensar crítico é essencial para a sobrevivência na própria sociedade, bem como para a obtenção do próprio bem-estar profissional em áreas como a Advocacia, Educação e Jornalismo etc. É possível visualizar que o pensamento crítico impacta de forma positiva ao estimular o trabalho em equipe, a resolução de problemas e a tomada de decisões, processos que exigem a fundamentação em argumentos sólidos e racionais.

A capacidade de usar o pensamento crítico de forma adequada a novas situações, resolver problemas e tomar decisões eficazes torna-se essencial para a realização de atividades científicas que perpassem outras áreas de conhecimento.

Quando a prioridade é a formação de seres humanos, o investimento se volta para o sujeito. Investir em seres humanos implica muito mais do que acessar recursos financeiros, pois exige a construção de habilidades e implica desenvolver a sensibilidade para se construir uma visão ampla. A verdadeira sabedoria não pode ser conquistada em um período pré-determinado, demandando um processo contínuo²⁹ de amadurecimento e entendimento (Gonçalves; Coelho, 2019).

Para Menezes *et al.* (2017) a escola desempenha um papel fundamental ao atuar enquanto uma instituição social voltada ao fomento da construção do conhecimento independente nos educandos, tanto no âmbito social quanto pessoal. A escola deve adotar práticas educativas que incentivem os docentes a repensarem suas práticas de ensino. Ademais, a construção do conhecimento autônomo não pode se restringir à simples aquisição de conhecimentos.

Tal observação deve-se estender para possibilitar aos educandos a construir um pensamento crítico e independente que enriqueça suas experiências pessoais e promova a responsabilidade social. Nessa perspectiva, frisa-se que o docente que se preocupa com a formação filosófica de seus aprendizes, busca compreender suas realidades e necessidades individuais, mediando o conhecimento de maneira eficaz e empática.

Entretanto, é preciso mencionar que, infelizmente, alguns docentes ainda se isolam em posição de autoridade, deixando de lado a compreensão das dificuldades dos educandos. Isso cria uma desconexão que prejudica o processo de ensino, pois, não se trata de transmitir informações, mas de guiar os estudantes em sua jornada de aprendizado, respeitando as suas particularidades (Gonçalves; Coelho, 2019).

Argumenta-se que a construção da capacidade de reflexão oferece, ao ser humano, a possibilidade de agir de forma consciente, evitando comportamentos impulsivos e prejudiciais. Muitas vezes, a vida cotidiana é vivida de maneira

²⁹ Nota-se uma tendência recorrente no Estado de São Paulo, das políticas públicas neoliberais, de atribuir às novas plataformas digitais o papel de solução para os desafios da educação, frequentemente desconsiderando as complexidades pedagógicas, sociais e estruturais do ensino escolar, conforme fica evidente na Resolução SEDUC nº 30, de 7 de fevereiro de 2025, que estabelece, entre outros pontos, promover e facilitar o uso de equipamentos tecnológicos, plataformas de aprendizagem virtuais, sistemas e aplicativos nas unidades escolares. Isso ilustra a aposta institucional em soluções digitais como eixo das políticas educacionais. Disponível em: <https://www.doe.sp.gov.br/executivo/secretaria-da-educacao/resolucao-seduc-n-30-de-7-de-fevereiro-de-2025-2025021011231220873580>. Acesso em: 4.out.2025.

automática, levando as pessoas a agirem mecanicamente. No entanto, momentos de reflexão são necessários para que o sujeito consiga questionar o ritmo frenético do dia a dia e enxergar o que realmente importa.

Vale ressaltar que o investimento na formação humana, nesse e em outros contextos, torna-se importante, pois pessoas despreparadas para lidar com seus desafios profissionais tendem a enfrentar dificuldades ao exercer suas funções (Gonçalves; Coelho, 2019). Sob essa ótica, destaca-se que, desde seus primórdios republicanos, o Brasil enfrentou desafios significativos para consolidar experiências democráticas, e a educação também refletiu essas dificuldades.

Para superar esse cenário, a pedagogia libertadora e a teoria dialógica propõem a participação democrática de todos na construção do conhecimento, baseando-se tanto na cultura formal quanto na informal. Nessa perspectiva, a dimensão ética serve como fundamento para as relações interpessoais, incluindo o ensino, que não pode ignorar os problemas sociais, como as dificuldades de sobrevivência enfrentadas por uma parcela significativa da população brasileira.

Tendo em vista o panorama apresentado, compreende-se que a Filosofia, enquanto disciplina, não deve apenas descrever fenômenos e formular teorias. Deve, também, buscar soluções efetivas para o enfrentamento de desafios reais e imediatos que afetam os cidadãos e a própria sociedade. Isso permite, ao sujeito, transcender visões superficiais e estabelecer conexões profundas com as diversas dimensões da existência (Pereira; Ghedin, 2017).

Frisa-se que a presença da Filosofia no ambiente escolar não se limita a uma disciplina entre tantas outras, pois detém um potencial crítico fundamental para questionar tanto a estrutura educacional quanto o conceito de disciplina em si. Em contraponto, a matéria não deve ser reduzida a mais um componente sujeito a métodos pedagógicos tradicionalistas, mas sim vista como *um veículo essencial para desenvolver o pensamento crítico dos educandos*.

No contexto brasileiro, a sua presença e correta articulação nas salas de aula, fortalece o raciocínio crítico, ao mesmo passo que resgata aspectos humanos e históricos negligenciados na era contemporânea, dominada pela virtualidade e pela superficialidade epistêmica (Santos, 2020). Nesse processo, a participação em

grupos³⁰ de estudo e eventos acadêmicos oferece oportunidades valiosas para a construção de uma formação sólida.

Ademais, a leitura de textos clássicos e a participação em debates acadêmicos são experiências que permitem ao educando vivenciar a Filosofia de forma mais profunda e significativa. Esses elementos são fundamentais para a formação acadêmica e para a construção da autonomia intelectual, que é um dos principais objetivos do ensino de Filosofia (Barcelos; Campos; Lima, 2021). Nesse âmbito, refletir sobre os sistemas educacionais atuais é essencial para provocar mudanças.

Pontua-se que o modelo tradicional de ensino, muitas vezes ultrapassado, ainda prevalece em diversos contextos, limitando a inovação pedagógica. A Educação, portanto, precisa ser dinâmica e adaptável, capaz de responder às demandas contemporâneas, sem se prender a regras rígidas que inibam a construção do humano e a expressão individual (Gonçalves; Coelho, 2019).

Desse modo, sua abordagem crítica oferece os meios necessários para que os sujeitos construam uma compreensão mais profunda e crítica da realidade social em que estão inseridos. Essa educação crítica, portanto, é fundamental para motivar as pessoas a questionarem e transformarem suas próprias circunstâncias, promovendo uma postura mais ativa e consciente diante da realidade social (Lopes; Silva Filho, 2017).

Tendo em vista o cenário aqui apresentado, é correto afirmar, segundo Almeida (2024) que, ao ensinar a história da Filosofia, cria-se uma base sólida que permite, aos educandos vivenciar o método filosófico como práxis. Uma verdadeira aula de Filosofia não apenas transmite o conteúdo teórico, mas também motiva os educandos a filosofarem por conta própria, integrando, de maneira equilibrada, o *produto* (o conhecimento filosófico) e o *processo* (a prática do filosofar).

³⁰ Essa é exatamente a proposta do *Clube Filosofando*, da qual vamos explicar ao decorrer desta dissertação.

2.1.2 A história da Filosofia na educação brasileira

No Brasil, a história da educação formal tem seu marco inicial com a chegada dos padres jesuítas, em 1549, liderados por Padre Manoel da Nóbrega (1517-1570). Esse período, além de inaugurar a educação de uma forma mais estruturada, também estabeleceu os fundamentos para o ensino de Filosofia no país. Desde os primeiros dias do ensino jesuítico, observam-se registros relacionados ao ensino de Filosofia, que, inicialmente, era direcionado à formação da elite colonial, caracterizada pela forte influência dos valores e pela estreita relação entre a Igreja Católica e a Coroa Portuguesa. A presença da Companhia de Jesus articulou a difusão do ensino filosófico: “A chegada e o estabelecimento da reflexão filosófica europeia no Brasil são indissociáveis do aristotelismo português trazido pelos jesuítas [...] em 1549” (Barros, 2019, p. 16).

Cumprido ressaltar que, antes de 1583, no Colégio da Bahia, administrado pelos jesuítas, a formação em Artes já incluía o estudo da Filosofia (Costa, 2016). Esse fato pode ter estabelecido uma tradição que persiste até os dias atuais, pois normalmente, os cursos de Artes incorporam a disciplina de Estética, um campo da Filosofia que explora a essência da beleza, da Arte e as emoções que elas provocam. Contudo, conforme buscou-se evidenciar ao longo dessa dissertação, o ensino de Filosofia no Ensino Médio foi caracterizado por um percurso marcado por avanços e retrocessos, sendo que a disciplina foi, periodicamente, incluída e excluída da grade curricular.

Foi apenas nas décadas de 1920 e 1930 que a Filosofia passou a integrar, embora ainda timidamente, os currículos escolares (Silva, 2020). Entretanto, não era designada como uma disciplina autônoma, mas como um conhecimento complementar, contemplando, sobretudo, conhecimentos ligados à lógica aristotélica, à história da Filosofia e à ética. No período posterior a 1930, o Brasil passou por novas reformas educacionais, que acompanharam as mudanças mais amplas promovidas pelo governo do então presidente Getúlio Vargas (1882-1954) (Silva, 2020).

É importante ressaltar que, até o início das reformas educacionais de Francisco Campos e Gustavo Capanema³¹, a Filosofia ocupava um lugar significativo na formação dos estudantes. Tais reformas promoveram uma marginalização do ensino de Filosofia, reduzindo-a a um espaço restrito nos currículos escolares. A disciplina passou a ocupar uma posição secundária, refletindo a crescente ênfase nas ciências e na formação técnica durante esse período (Silva, 2020).

Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 4.024, de 27 de dezembro de 1961 (Brasil, 1961), a disciplina permaneceu no currículo de forma optativa, não sendo obrigatória. Em continuidade, a exclusão formal da mesma ocorreu na década de 1970, com o advento da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971 (Brasil, 1971), num período marcado pela repressão política e pela eliminação de práticas educativas que poderiam formar opiniões públicas contrárias aos ideais da ditadura militar (Sousa, 2017).

Salienta-se que durante o regime militar, o ensino da Filosofia foi completamente suprimido dos currículos escolares, consolidando um período de ausência definida da disciplina. Esse período foi marcado pela repressão ao pensamento crítico e à reflexão filosófica, elementos considerados subversivos pelo governo autoritário da época (Sardá, 2018).

Antes da obrigatoriedade da disciplina de Filosofia no currículo, os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) já apontavam, a título de orientação, que os professores desenvolvessem conhecimentos filosóficos como temas transversais. Na Resolução CEB 03/98, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, estava expresso que “as propostas pedagógicas das escolas deverão assegurar tratamento interdisciplinar e contextualizado para os conhecimentos de Filosofia”. Um dos argumentos principais, que sustentava a presença do ensino de Filosofia, era o artigo 36 da antiga redação da Lei 9.394/96 –Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB): ao final do ensino médio o estudante deve “dominar os conteúdos de Filosofia e Sociologia necessários ao exercício da cidadania (Hall, 2024, p. 4).

Destaca-se que a obrigatoriedade da Filosofia, nas escolas brasileiras, foi estabelecida novamente somente em 2008, após um longo período de ausência. Esse cenário de idas e vindas revela um histórico de incertezas em relação à presença da

³¹ Nota do pesquisador: Francisco Campos (1891-1968) foi responsável por decretar diversas reformas na área da Educação, em 1931. Gustavo Capanema (1900-1985) também teve um papel importante, atuando como Ministro da Educação e fazendo reformas em 1942.

Filosofia no sistema educacional brasileiro, refletindo as variações nas políticas educacionais ao longo das décadas. No período dos dois mandatos do governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC) (1995 a 2002), um projeto de lei 3.178/97 visando à sua reintegração à educação básica foi vetado pelo então presidente.

Este projeto, após passar por três anos de tramitação na Câmara e no Senado Federal, foi aprovado em ambas as instâncias legislativas, porém encontrou obstáculo no veto presidencial de Fernando Henrique Cardoso, em outubro de 2001. O veto³² foi justificado, primordialmente, pelos possíveis aumentos de custos que as Administrações estaduais e municipais enfrentariam ao reintroduzir uma disciplina obrigatória.

Essa decisão refletiu as preocupações típicas de um período neoliberal, cuja contenção de despesas públicas ganhou destaque, especialmente em um contexto de avanço da globalização e da influência neoliberal na política nacional (Costa 2016). Esta incerteza existe até os dias de hoje (Sardá, 2018). Assim, sua presença efetiva só se consolidou com a promulgação da Lei nº 11.684, de 03 de junho de 2008 (Brasil, 2008), que tornou a disciplina obrigatória no ensino básico.

No entanto, essa conquista legislativa não resolveu todos os desafios do ensino de Filosofia. A inclusão formal da disciplina levantou novas questões sobre como ensiná-la efetivamente, destacando a necessidade de uma formação adequada para os docentes. Observou-se a importância da definição de metodologias apropriadas e da adequação da carga horária. Destaca-se que esses desafios são cruciais para a consolidação da disciplina no ensino médio, ultrapassando a mera obrigatoriedade de sua presença curricular (Sousa, 2017).

Verifica-se, então, que, no que tange ao ensino de Filosofia no Brasil, ao longo da história da educação, embora tenha havido períodos em que a disciplina foi incluída no currículo, essas tentativas não foram suficientes para assegurar sua consolidação permanente. Isso se deve, em parte, às dúvidas persistentes sobre a valoração da matéria na formação dos estudantes (Costa, 2016).

³² Nota do pesquisador: a justificativa pode ser conferida, na íntegra, por meio do link <https://legis.senado.leg.br/sdleg-getter/documento?dm=4548052&disposition=inline>. Acesso em: 14.ago.2025.

É importante ressaltar que a Filosofia voltou a ser atacada no ano de 2016, ano este marcado por turbulências no cenário político, principalmente com o *impeachment* da Presidente Dilma Rousseff, que resultou na posse do seu vice-presidente Michel Temer. O processo, controverso e repleto de articulações políticas, culminou na alegação de crime de *pedaladas* fiscais contra Dilma Rousseff. Assumindo a presidência, Michel Temer promoveu a Reforma do Ensino Médio, por meio da Medida Provisória 746/16, que se tornou a Lei nº 13.415, de 17 de fevereiro de 2017 (Brasil, 2017a).

Sobre a Reforma, destaca-se que, entre outras mudanças por ela suscitadas, novamente, retirou-se a Filosofia da grade, uma vez que a disciplina deixou de ser obrigatória no currículo do Ensino Médio. Esta reforma está inserida em um contexto político mais amplo, marcado por várias modificações legislativas, incluindo a promulgação da Lei da Terceirização, Lei nº 13.429 (Brasil 2017b), da Emenda Constitucional 95/2016 que congelou os gastos públicos por 20 anos, e da Reforma Trabalhista (Lei nº 13.467, de 14 de julho de 2017).

Nessa perspectiva, evidencia-se que são marcos que surgem em um momento em que se coibiu a garantia da oferta da disciplina de Filosofia na educação pública brasileira, reforçando as contradições históricas da educação no Brasil. Em períodos históricos como esse, a inclusão do ensino de Filosofia oscilou entre avanços e retrocessos, frequentemente atrelados às políticas governamentais neoliberais e, por vezes, foi considerado perigoso, a ponto de ser proibido (Costa, 2016). Destaca-se que

[...] o modelo neoliberal tem sido o maior responsável pela retirada do ensino de Filosofia do currículo, pois está presente nas ações governamentais e em suas políticas, e, direta ou indiretamente direcionam os rumos das políticas educacionais, fazendo com que os governos adequem o currículo às ideologias de quem está no poder e, a Filosofia passa a ser considerada desnecessária pelo sistema capitalista e pelo mercado, que busca a formação de mão de obra, desprovida de pensamento crítico (Costa, 2016, p. 306).

Ainda sobre a Lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2017a), que introduziu mudanças significativas no sistema educacional brasileiro, especialmente no Ensino Médio. A reforma promovida pela lei resultou em uma série de alterações estruturais e curriculares, destacando-se a retirada da obrigatoriedade de disciplinas como a

Filosofia. Entende-se que o contexto dessa reforma se caracteriza por um retrocesso na garantia de direitos educacionais.

Cita-se, como exemplo, o Ensino Fundamental gratuito e a inclusão de educandos com necessidades especiais, que foram anteriormente assegurados pela LDB N.9394/96 (Brasil, 1996). A reforma, ao enfatizar a formação técnica e profissionalizante, desloca o foco das disciplinas que promovem o pensamento crítico e reflexivo, favorecendo uma abordagem mais voltada para a formação de mão de obra especializada e economicamente eficiente (Ribeiro, 2018).

Já a tramitação da MP N. 746/16 (Brasil, 2016) no Congresso Nacional, em um período de apenas aproximadamente quatro meses, foi marcada por intensas críticas e manifestações de diversas entidades científicas e educacionais. Destacam-se, nessa luta, a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) e o Fórum Nacional de Diretores de Faculdades, Centros de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras (Forumdir) (Silva; Araújo, 2021).

Em resposta, surgiu o Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio, que buscava combater os impactos negativos da reforma. Ao longo de 11 audiências públicas, realizadas entre outubro de 2016 e fevereiro de 2017, discutiu-se sobre as implicações da medida, que acabou sendo convertida na Lei nº 13.415 (Brasil, 2017a). Essa lei não apenas manteve os pontos controversos da proposta original, como também incorporou novos dispositivos³³.

Há que se destacar que esses dispositivos, por sua vez, criaram algumas preocupações relacionadas aos prejuízos formativos para os jovens, sobretudo em virtude da ampliação da carga horária, da obrigatoriedade de alinhamento à BNCC, além da promoção de parcerias com o setor privado (Brasil, 2017a). Esses aspectos culminaram na oferta de uma formação essencialmente técnica e profissional.

Pode-se afirmar que, desde o advento da Revolução Industrial, a sociedade tem privilegiado a automatização e a substituição do ser humano por máquinas. Esse

³³ Entre os principais dispositivos incorporados pela Lei nº 13.415/2017, promoveram-se o aumento progressivo da carga horária do Ensino Médio, implementação dos itinerários formativos, flexibilização das disciplinas obrigatórias, permissão para convênios com instituições de EAD e setor produtivo, integração com formação técnica e profissional, possibilidade de certificação por competências e alterações na Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017a).

fator é denunciado pela Filosofia de Martin Heidegger (1999), quando abordou a problemática da técnica³⁴. A educação, nesse cenário, muitas vezes é orientada para a formação de sujeitos capacitados a operar essas máquinas, ignorando a necessidade de uma construção humana mais completa.

Ribeiro (2018), neste contexto, salientou que, em paralelo, há um forte investimento no ensino técnico, incluindo propagandas diárias na televisão e na internet; a lei passou a sugerir, de maneira gradual, a retirada de disciplinas que estimulam o pensamento intelectual autônomo e a reflexão filosófica, social e política, como a Filosofia e a Sociologia. No entanto, essa medida não ocorreria de forma imediata e explícita, mas de maneira discreta.

Ainda se afirma a importância do estudo da Filosofia e da Sociologia, assim como da Arte e da Educação Física; porém, já não se garante a existência dessas áreas como disciplinas obrigatórias (Ribeiro, 2018). A partir disso, Pereira e Ghedin (2017) argumentaram que os efeitos esperados de uma ação dialógica no contexto educacional estão profundamente ligados ao perfil de sujeito e ao modelo de sociedade que se busca construir ao longo do processo formativo.

Para Pereira e Ghedin (2017), a educação pode funcionar tanto como um espaço de formação quanto, paradoxalmente, de deformação, a depender, sobretudo, da Filosofia e da ideologia que orientam os métodos de ensino, o currículo e o projeto político-pedagógico da escola. Com isso, compreende-se que essa dinâmica não é neutra: ela molda, intencionalmente, o pensamento e a ação dos estudantes.

Diante desse cenário, Pereira e Ghedin (2017) defendem que o objetivo central da educação crítica deve ser promover a consciência política e crítica, fortalecer a autoestima, possibilitar a apropriação do conhecimento científico articulando um sentido integrador. Esse sentido deve ser capaz de cultivar um sentimento de humanidade comprometido com a coletividade e com o equilíbrio socioambiental.

Já Ribeiro (2018), acrescenta que esse novo movimento de exclusão ocorreu de modo gradual e sutil, com foco nas disciplinas que promovem o pensamento intelectual autônomo e a reflexão, social e política, como a Filosofia e a Sociologia,

³⁴ Nota do pesquisador: observa-se que os docentes têm sido frequentemente treinados para operar plataformas digitais e para instruir os educandos em seu uso, processo que tende a reduzir o valor pedagógico da aula presencial e a limitar a liberdade de cátedra.

sem que essa medida fosse de imediato, e explicitamente, executada. Observa-se que, embora a BNCC (Brasil, 2018) continue a afirmar a importância do estudo de Filosofia e Sociologia, assim como das disciplinas de Arte e Educação Física, estas não são mais consideradas obrigatórias.

Essa mudança implica que os conteúdos de Filosofia sejam diluídos entre outras disciplinas de Ciências Humanas no currículo escolar, em vez de serem oferecidos como disciplinas independentes, o que pode reduzir a profundidade e a ênfase na construção do pensamento crítico e reflexivo dos estudantes. Assim, a BNCC para o Ensino Médio no Brasil determina que as disciplinas de Sociologia, Filosofia, História e Geografia integrem as áreas das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (Brasil, 2017a).

Entretanto, a legislação não especifica a disposição das disciplinas e demais definições curriculares, delegando às Secretarias Estaduais de Educação e aos Sistemas de Ensino a tarefa de operacionalizar essa divisão. Esta lacuna normativa tem gerado um cenário de incerteza sobre a efetiva presença dessas disciplinas no currículo escolar, não promovendo, portanto, uma liberdade criativa, mas sim uma insegurança quanto à sua implementação (Costa; Freire, 2022).

Embora a Lei nº 13.415 (Brasil, 2017a), no art. 26, § 2º, preveja a inclusão obrigatória de estudos e práticas de Educação Física, Arte, Sociologia e Filosofia, não assegura a presença obrigatória desses componentes curriculares, permitindo que seus conteúdos sejam tratados como temas transversais. Esta abordagem desconsidera a natureza dos campos de saberes da Filosofia e Sociologia, possibilitando a sua diluição em outras disciplinas (Brasil, 2017a).

Com a reforma inserida na LDB Nº 9.394/1996 (Brasil, 1996) coube, aos estados, a responsabilidade pela adaptação das mudanças propostas. Entre as questões que necessitam de regulamentação estadual estão a definição da carga horária mínima para a formação básica comum, a construção curricular do Novo Ensino Médio, com base na BNCC (Brasil, 2018), o estabelecimento de critérios para reconhecimento do *notório saber* docente e a formalização de parcerias.

Hall (2024) acrescenta que a BNCC (Brasil, 2018), pós-reforma do Ensino Médio, opera diferentemente dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (Brasil, 1998), que tinham caráter consultivo. A Base, no entanto, não define conteúdos

específicos, metodologias ou avaliações, permitindo flexibilidade e autonomia para estados e municípios. O documento detalha quais são as habilidades e competências que devem ser alcançadas e enfatiza princípios de igualdade, equidade e diversidade, os quais devem ser observados pelas redes de ensino, tanto públicas quanto privadas, ao formularem seus currículos (Brasil, 2018).

Especificamente quanto ao Ensino Médio, a BNCC visa proporcionar uma formação geral essencial para a constituição de cidadãos, promovendo aprendizagens que estejam em sintonia com as necessidades, possibilidades e interesses dos estudantes, além de responder aos desafios da sociedade contemporânea (Brasil, 2018). A ênfase na formação cidadã permanece, mas há uma clara prioridade na centralização do processo educativo no estudante, com foco em um ensino que se ajuste de maneira mais direta e personalizada às demandas dos educandos.

Observa-se que essas modificações não se limitam a transformações no campo educacional, mas refletem um alinhamento com políticas de caráter neoliberal que buscam fortalecer o sistema capitalista e conter o avanço das classes trabalhadoras. Diante disso, destaca-se que a implementação dos cinco eixos dos itinerários profissionalizantes presentes na BNCC³⁵ enfrenta limitações financeiras, incluindo a escassez de recursos para o ensino e a manutenção do quadro docente.

A realidade econômica de muitos estados e municípios pode levar a uma oferta restrita aos componentes curriculares obrigatórios e ao eixo profissionalizante, conforme definido pela Lei Nº 13.415/2017 (Brasil, 2017a). Além disso, a lei prevê parcerias público-privadas e a figura do *Notório Saber*, o que pode comprometer ainda mais a valorização e qualificação dos professores, ao permitir que profissionais, sem licenciatura³⁶ específica, ministrem conteúdos em áreas afins.

Este contexto reflete uma tentativa de resolver problemas estruturais do Ensino Médio, como a falta de professores e os custos associados, mas também evidencia a

³⁵ Os cinco itinerários formativos previstos na BNCC para o Ensino Médio são: Linguagens e suas Tecnologias; Matemática e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias; Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e Formação Técnica e Profissional (Brasil, 2018).

³⁶ Nota do pesquisador: como já abordado, a legislação do estado de São Paulo permite que profissionais formados em outras áreas ministrem aulas, desde que comprovem carga horária mínima na disciplina, conforme a Indicação CEE nº 213/2021, homologada pela Resolução SEDUC de 29 de outubro de 2021. Tal medida contribui para a percepção, entre muitos professores, de que a docência passou a ser vista, por parte da sociedade, como uma atividade secundária ou um *bico* realizado no tempo livre.

precarização das condições de trabalho docente e a potencial redução da qualidade da educação oferecida (Santos, 2020). A decisão de desconsiderar a Filosofia como componente obrigatório do currículo reflete uma estratégia que transcende a educação e se insere em uma agenda política e econômica.

A Filosofia, ao estimular a construção do pensamento crítico e a análise lógica de argumentos, é vista como uma ameaça potencial à estabilidade das ideias e práticas vigentes, especialmente quando essas envolvem críticas ao sistema capitalista e às ideologias neoliberais. Como demonstrado, em razão da Reforma, a disciplina passa a ser integrada, de forma subordinada, em outras disciplinas, perdendo sua autonomia e função original no currículo.

Entretanto, essa mudança não apenas reduz a abrangência educacional dos estudantes, mas também limita o acesso a uma formação que poderia fornecer uma base sólida para a crítica e reflexão sobre questões sociais e políticas contemporâneas (Ribeiro, 2018). Ressalta-se que é exposto que essa reforma educacional cria, sobretudo, uma divisão entre estudantes que terão acesso a um ensino propedêutico e aqueles que receberão um ensino técnico de baixa qualidade.

Michel Miguel Elias Temer Lulia (presidente do Brasil no período de 30/06/2016 a 01/01/2019), ao rememorar a divisão educacional de sua época, entre ensino clássico e científico, revela uma perspectiva que considera uma educação incompleta e reforça uma abordagem que privilegia a formação de mão de obra especializada e barata, enquanto desvaloriza a educação crítica. Assim, *a não-obrigatoriedade da Filosofia é reconhecida como uma estratégia não apenas educacional, mas também política e econômica, vista pelos políticos como um investimento inútil e incapaz de produzir resultados econômicos imediatos.*

No entanto, há um temor de que o conhecimento filosófico, ao fomentar o pensamento crítico, a lógica argumentativa e a discussão sobre questões contemporâneas, possa incitar os estudantes a questionarem o *status quo*. A partir disso, ressalta-se que Saviani (2017b) afirma, em seu estudo “Epistemologias da política educacional: algumas precisões conceituais”, que a política educacional deve ser entendida como uma atividade situada no encontro estabelecido, sobretudo, entre a ciência política e a ciência pedagógica, ambas concebidas como ciências práticas.

Para o autor, essa característica significa reconhecer que as políticas educacionais não são neutras nem meramente técnicas, mas resultam de disputas que articulam poder, legalidade e interesses pedagógicos. Ele esclarece que “as políticas educacionais se formulam no cruzamento de duas ciências práticas, a política e a pedagogia” (Saviani, 2017b, p. 4), o que demanda uma análise crítica de seus fundamentos e objetivos. A educação, nesse contexto, está profundamente vinculada aos mecanismos de poder e aos projetos políticos em disputa.

Ainda segundo Saviani (2017b), a epistemologia da política educacional deve priorizar o resgate da política enquanto ciência prática, rejeitando a lógica tecnicista que rompe a relação dialética entre teoria e prática. O autor alerta que houve uma perda da “relação dialética constitutiva entre teoria e prática” (Saviani, 2017b, p. 4).

Diante dessa crítica, entende-se que a educação, ao se submeter às mesmas tendências relacionadas à tecnicização, bem como à instrumentalização, corre o risco de ser reduzida a uma mera reprodução de conteúdos, afastando-se de sua função crítica e transformadora. Por isso, reconhece-se que estudar a política educacional sob a ótica de Saviani (2017b) implica adotar uma postura crítica diante das políticas que tratam a educação como mercadoria ou como instrumento de reprodução ideológica.

O autor conclui que “a tarefa precípua da epistemologia das políticas educacionais será precisar o estatuto teórico das ciências práticas” (Saviani, 2017b, p. 4), ou seja, reafirmar a indissociabilidade entre teoria e prática no campo educacional. Interpreta-se que essa perspectiva exige uma educação voltada para a construção de sujeitos críticos, capazes de compreender as contradições da realidade social e de atuar de forma consciente e transformadora no mundo.

Verifica-se que o modelo neoliberal tem sido o principal responsável pela retirada do ensino de Filosofia do currículo escolar, refletindo-se nas ações governamentais e políticas públicas que, direta ou indiretamente, direcionam as políticas educacionais. Esse modelo econômico orienta os governos a adequarem o currículo às ideologias predominantes no poder, levando à marginalização de disciplinas que promovem o pensamento crítico, como a Filosofia.

A lógica neoliberal e capitalista, focada na formação de mão de obra para o trabalho, considera a Filosofia desnecessária, pois prioriza habilidades práticas e

técnicas em detrimento da reflexão crítica e do questionamento profundo das estruturas sociais e econômicas. De maneira similar, conclui-se que *a exclusão da Filosofia do currículo escolar não apenas empobrece a formação intelectual dos estudantes, mas também fortalece um sistema educacional que favorece a perpetuação de uma força de trabalho mais facilmente manipulável e menos questionadora das desigualdades e injustiças inerentes ao capitalismo neoliberal* (Costa, 2016).

Pontua-se que a predominância de uma visão tecnicista na educação é um reflexo dessa tendência, na qual o foco está mais em preparar os sujeitos para o mercado de trabalho do que em promover o crescimento pessoal e ético (Gonçalves; Coelho, 2019). Ou seja, o recorte histórico revela uma interpretação política das flutuações curriculares que ocorrem conforme o humor político e econômico do Estado, seja sob governos democráticos ou ditatoriais.

Dessa maneira, cita-se que as decisões burocráticas do Estado desempenham, portanto, um papel determinante na definição dos princípios e pressupostos teórico-metodológicos do currículo escolar, como se observa com as recentes reformas do Novo Ensino Médio. Contudo, além das influências das políticas de Estado, deve-se considerar, ainda, as lacunas teóricas na pesquisa acadêmica de Filosofia, pois impactam na reflexão sobre o seu estatuto como disciplina escolar.

Há que se tecer uma crítica quanto à noção de formação educacional que, em muitos casos, não visa, prioritariamente, à construção integral do educando, mas sim à manutenção de um estado de dominação e controle pelos blocos de poder que gerem o Estado, alternadamente (Santos, 2020). Ao reduzir a Filosofia e a Sociologia a conteúdos transversais, associados apenas à ética e à formação cidadã, essas disciplinas perdem sua função epistemológica.

Destaca-se que essa abordagem diminui sua capacidade de promover a construção do pensamento crítico, um aspecto que não favoreceria um governo orientado por políticas neoliberais e capitalistas. O enfoque dessas disciplinas acaba por se deslocar para uma perspectiva mais moralizante e individualista, desvinculando-as de seu papel central na formação crítica dos estudantes (Ribeiro, 2018).

Assim, na análise de Saviani (2017a) sobre o avanço das forças neoliberais em países com tradição democrática recente, como o Brasil, identifica-se um fenômeno enraizado na crise estrutural do sistema capitalista contemporâneo. Neste contexto de crise, onde a racionalização da classe dominante se mostra insustentável, surgem espaços propícios para o fortalecimento de ideologias sectárias (Hermida; Lira, 2018).

Saviani (2017) aponta que, historicamente, o regime democrático brasileiro tem sido frágil devido à constante ameaça de golpes contra governos populares, reflexo da preferência da população por líderes vistos como opções mais aceitáveis pela elite dominante. Esta dinâmica distorce a própria essência da democracia, alternando entre formas restritas e excludentes.

Conforme exposto, a ampliação da participação política no Brasil sempre foi atravessada por contradições profundas entre os interesses das elites e das classes populares.

Ocorre que, na medida em que tem início essa participação, as contradições de interesses que estavam submersas sob aquele objetivo comum vêm à tona e fazem submergir o comum; o que sobressai, agora, é a contradição de interesses, ou seja, o proletariado, o operariado, as camadas dominadas, na medida em que participavam das eleições, não votavam bem, segundo a perspectiva das camadas dominantes, quer dizer, não escolhiam os melhores; a burguesia acreditava que o povo instruído iria escolher os melhores governantes. Mas o povo instruído não estava escolhendo os melhores. Observe-se que não escolhiam os melhores do ponto de vista dominante. Ocorre que os melhores do ponto de vista dominante não eram os melhores do ponto de vista dominado. Na verdade, o povo escolhia os menos piores, porque é claro que os melhores ele não poderia escolher, uma vez que o esquema partidário não permitia que seus representantes autênticos se candidatassem (Saviani, 2008, p. 43)

Essa dinâmica, segundo Saviani (2008), evidencia a fragilidade do regime democrático, pois a participação popular acaba sendo constantemente tensionada pelos mecanismos de controle das elites, levando a ciclos de inclusão e exclusão política, que se atualizam em diferentes contextos históricos. A atual ascensão das forças neoliberais, também pode ser interpretada como uma reação abrupta à crescente conscientização popular.

Adicionalmente, o neoliberalismo também se revela como uma resposta frente ao advento dos movimentos sociais, que, durante o processo de redemocratização

após a Ditadura Militar, fomentaram avanços significativos (Hermida; Lira, 2018). A partir disso, Saviani destaca que a disseminação de narrativas ideológicas pelas camadas médias, amplificadas pela mídia, exacerbou esse cenário conservador³⁷, especialmente percebido em reações contra políticas sociais que favoreciam os setores populares.

Conforme Hermida; Lira (2018) e Saviani (2008, 2017a; b), em relação ao papel da educação, neste cenário, lamentam sua limitação em se contrapor ao caldo cultural que favorece o conservadorismo, devido à precarização do ensino e às pressões para alinhá-lo aos interesses de mercado que sustentam a onda reacionária atual. Destaca-se, inicialmente, que, apesar da redemocratização ter ocorrido nos anos 1980, a disciplina de Filosofia apenas foi reintegrada ao Ensino Médio em 2008, por meio da Lei Nº 11.684/2008 (Brasil, 2008), ou seja, 20 anos depois.

Esse longo intervalo evidencia as dificuldades históricas enfrentadas pela Filosofia para se afirmar no currículo escolar. Apesar desse avanço, sua permanência no Ensino Médio continuou a ser alvo de disputas, refletindo as constantes tensões políticas, econômicas e pedagógicas que atravessam a educação brasileira, com impactos diretos na valorização e na efetividade do ensino filosófico.

Cita-se que um exemplo disso foi a aprovação da Medida Provisória Nº 746/2016 (Brasil, 2016), durante um período de instabilidade política, que retirou, novamente, a obrigatoriedade do ensino de Filosofia nas escolas. Esse episódio revela como o sistema educacional brasileiro é suscetível a pressões políticas e interesses econômicos, destacando a complexa interdependência entre esses dois fatores, conforme discutido por Costa (2016).

2.2 O Ensino Médio no Brasil: estrutura e mudanças

Ao longo da história das reformas educacionais no Brasil, o Ensino Médio tem se destacado como um nível de difícil categorização. Desde o período colonial, as

³⁷ A título de esclarecimento este pesquisador considera importante ressaltar que, embora a Filosofia tenha sido reconhecida como um saber de grande importância desde a Antiguidade clássica até o início da educação jesuítica no Brasil, um verdadeiro “conservador” fiel à tradição, jamais defenderia sua extinção no currículo escolar, pois isso contraria o próprio legado histórico que se busca preservar.

políticas educacionais têm enfrentado o desafio de conciliar a preparação dos educandos para a continuidade dos estudos com a formação para o mercado de trabalho³⁸. Essa dualidade tem sido um ponto crítico nas discussões sobre o papel e a função do Ensino Médio no país, resultando em diversas tentativas de reformulação do currículo e das diretrizes (Bald, 2017).

Destaca-se que o Ensino Médio brasileiro perpassou uma série de transformações que refletem as mudanças sociais, políticas e econômicas do país. Contudo, a legislação mais recente (Lei nº 13.415/2017) aponta para uma tentativa de superar a dualidade histórica e promover uma educação que supostamente atenda de maneira mais equitativa às necessidades e expectativas de toda a população (Barcellos *et al.*, 2017). É pertinente pontuar que o ensino no Brasil teve seu início com a chegada dos colonizadores portugueses mediante a introdução do trabalho dos padres jesuítas, que chegaram ao país em 1549, conforme já mencionado anteriormente.

A companhia de Jesus se estabeleceu com o objetivo de catequizar e educar a população, dominando o cenário educacional por quase dois séculos (Bald, 2017). Eles visavam uma formação cristã e filosófica para os indígenas e uma formação igualmente cristã e humanístico-intelectual para a elite colonial. Nota-se que a presença jesuíta possibilitou a criação das primeiras escolas voltadas para a elite, bem como a introdução de uma educação mais especializada nas áreas de mineração e artesanato.

Adiante, houve a separação entre educação e religião, a constituição de 1937 exemplifica essa separação ao estabelecer uma educação distinta para as elites e para os menos favorecidos, refletindo uma visão que ainda persistia em termos de gratuidade e cooperação no ensino primário (Barcellos *et al.*, 2017). Sob esse prisma, verifica-se que a introdução do Sistema S³⁹, na década de 1940, em colaboração com a iniciativa privada, foi um marco importante na criação de um sistema de escolas técnicas de nível médio.

³⁸ Nota do pesquisador: reconhece-se que a própria expressão *mercado de trabalho* emerge de uma lógica neoliberal, ao subordinar a formação educacional e as relações profissionais a princípios mercadológicos e de competitividade.

³⁹ Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai), Serviço Nacional de Aprendizagem do Comércio (Senac), Serviço Social do Comércio (Sesc).

Na década de 1970, a Lei nº 5.692/1971 (Brasil, 1971) impôs uma nova reforma que visava à profissionalização do Ensino Médio, adaptando-o às demandas do mercado de trabalho e às exigências das multinacionais. Essa lei procurava restringir o acesso ao ensino superior público, criando, nesse processo, um Ensino Médio profissionalizante que, paradoxalmente, não os preparava adequadamente os educandos para o mercado de trabalho. Esse cenário gerou críticas e problemas, já que a educação básica passou a não preparar adequadamente os educandos para o mercado de trabalho, nem para o seu ingresso no Ensino Superior.

Posteriormente, essa obrigatoriedade foi abolida em 1982, com o advento da Lei nº 7.044/1982 (Brasil, 1982), que restabeleceu a liberdade de escolha nas instituições de ensino (Bald, 2017). Os problemas associados à Lei nº 5.692/1971 (Brasil, 1971) resultaram em uma deterioração do ensino público, culminando no sucateamento das escolas e na baixa qualidade da formação oferecida.

Nessa linha, destaca-se nesse período o surgimento de novas perspectivas para o ensino médio. A LDB nº 9394/1996 (Brasil, 1996) trouxe uma abordagem mais inclusiva e ampla para a educação, estendendo a obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio e promovendo a autonomia das instituições de ensino para elaborar seus projetos pedagógicos de acordo com princípios democráticos.

Pode-se constatar que o currículo foi planejado para evidenciar a contextualização e a interdisciplinaridade, preservando as especificidades dos componentes curriculares e promovendo conexões entre eles. A legislação estabelece que temas transversais, como a educação ambiental e os direitos humanos, sejam integrados ao currículo. Nesse ínterim, cada escola é responsável pela definição do currículo, considerando aspectos como trabalho, ciência, tecnologia e cultura, enquanto o Ministério da Educação, em colaboração com estados e municípios, deve orientar a formação dos estudantes com base nas matrizes de competência do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) (Bezerra, 2022).

Adicionalmente, um outro instrumento voltado à estruturação do currículo escolar no Brasil é a BNCC (Brasil, 2018). Ela, portanto, consiste em um documento normativo que representa uma reforma curricular na educação básica no Brasil, com o objetivo de estabelecer um conjunto unificado de competências e habilidades essenciais para a formação integral dos educandos, incluindo tanto a construção acadêmica quanto de habilidades socioemocionais.

Ela se estrutura em uma parte padronizada, de abrangência nacional e outra adaptada às especificidades de cada instituição, visando à formação completa do cidadão no século XXI, promovendo competências gerais como empatia, resolução de conflitos, cooperação, autonomia, responsabilidade e fundamentação ética e democrática das decisões (Andrade; Motta, 2020). Contudo, a implementação das diretrizes curriculares, estabelecidas pela legislação, não conseguiu promover mudanças substanciais nas práticas pedagógicas do ensino médio.

Visualiza-se que os currículos continuam a ser moldados por exigências de exames de ingresso universitário, mantendo uma estrutura que privilegia conteúdos acadêmicos e ignora a formação cidadã prevista na LDB e nos Parâmetros Curriculares Nacionais. A formação voltada para o ensino superior não se ajusta às necessidades dos estudantes que enfrentam realidades socioeconômicas diversas, resultando em uma educação que não atende de maneira adequada a população de jovens (Barcellos *et al.*, 2017).

Em linhas gerais, Melo (2023) parte do reconhecimento da Filosofia como um elemento curricular com considerável potencial formativo, focado na construção do saber pensar. Nesse sentido, ao ressaltar que a Filosofia é um pensar crítico e inventivo, defende-se que sua relevância não reside somente na sua capacidade de transmissão de conteúdo, mas como prática reflexiva e ética. Essa perspectiva alinha-se à tradição da Filosofia como formação para a autonomia, para a indagação e para o julgamento ético, características especialmente pertinentes em uma sociedade democrática.

Em uma análise crítica, Melo (2023) observa que o papel da Filosofia é significativo, mas a sua posição não é de prestígio. Antes da alteração realizada pela Lei 13.415/2017 (Brasil, 2017a), a Filosofia detinha uma posição assegurada e relativamente estabelecida no currículo do ensino médio brasileiro. Outrora, a Filosofia era considerada uma matéria obrigatória em todas as séries, com conteúdos, métodos e objetivos específicos.

Nesta seara, com a implementação da reforma curricular, essa realidade foi alterada significativamente, pois a nova legislação não cita a Filosofia como disciplina, mas somente como *estudos e práticas* a serem incorporados à BNCC. Além disso, a

Filosofia não figura entre os elementos indispensáveis⁴⁰ nos três anos do Ensino Médio, como acontece com as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. A BNCC, por sua vez, dispersa a Filosofia na área de Ciências Humanas, sem estipular conteúdos específicos, metas de aprendizagem distintas ou critérios claros de avaliação (Melo, 2023).

Ferrazzo e Chediak (2025) apontam que, embora a Filosofia também esteja mencionada nos documentos curriculares dos Institutos Federais, sua permanência está longe de ser constante. Nessa linha, ela é frequentemente pressionada por uma lógica educacional que prioriza os conteúdos técnico-profissionalizantes e uma formação direcionada às exigências imediatas do mercado de trabalho. Essa tendência diminui a Filosofia a um papel secundário, muitas vezes considerando-a um simples acréscimo ético para a formação.

À vista disso, Ferrazzo e Chediak (2025) apoiam a necessidade de fortalecer o lugar da Filosofia no Ensino Médio, não somente garantindo sua continuidade, mas também aumentando sua carga horária e valorizando suas formas únicas e sua abordagem crítica. Para os autores, a Filosofia deve ter uma posição principal na educação, edificando uma formação realmente completa que supera a qualificação técnica e instrumental.

Destaca-se que as reformas educacionais visam supostamente adaptar o sistema às novas demandas sociais, com o objetivo principal de melhorar a qualidade do ensino. No entanto, é preciso que essas reformas sejam apoiadas por um consenso social que transcenda as ideologias políticas momentâneas (Pinto; Nunes, 2022).

Nesse panorama, nasce a MP nº 746/2016 (Brasil, 2016), medida, posteriormente, convertida na Lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2017a), marcando a oficialização da reforma do Ensino Médio. A reforma visava à implementação de mudanças substanciais no currículo, com previsão de início das alterações em 2018

⁴⁰ A presença da Filosofia no Ensino Médio tem sido progressivamente esvaziada, especialmente após as reformas curriculares recentes. Em muitos estados, a disciplina deixou de ser ofertada nos três anos do ciclo, concentrando-se apenas nos dois primeiros anos; no estado de São Paulo, a disciplina existe no primeiro ano, no terceiro ano, surge como um itinerário formativo chamado Filosofia e Sociedade Moderna (São Paulo, 2024). Disponível em: <https://www.camara.leg.br/noticias/1051556-DEPUTADOS%2C-ALUNOS-E-PROFESSORES-DEFENDEM-ENSINO-DE-FILOSOFIA-E-SOCIOLOGIA-NA-REDE-PUBLICA>. Acesso em: 04/10/2025.

(Bald, 2017). Ressalta-se que essa última reforma do Ensino Médio não surgiu de forma repentina, apesar de ter gerado considerável controvérsia a partir de 2016.

As bases dessa reforma foram estabelecidas previamente, com o Projeto de Lei N.6.840 de 2013 (Brasil, 2013), elaborado pelo deputado Reginaldo Lopes⁴¹, e apoiado por diversos grupos, incluindo entidades do setor privado. Tal movimento gerou um manifesto de oposição que culminou em modificações no projeto original, como na remoção da obrigatoriedade de algumas propostas formativas (Silva; Boutin, 2018). Assim, o processo legislativo, iniciado em 2016, ao ser conduzido com urgência e sem o devido debate, demonstra uma tentativa de alterar o sistema educacional sob a justificativa de crise, resultando em uma revisão da Constituição Federal. Enquanto isso, as escolas deveriam adaptar seus currículos atuais às novas diretrizes estabelecidas pela Lei N. 13.415/2017 (Bald, 2017).

Após este percurso, o texto final da lei foi modificado para incluir algumas disciplinas obrigatórias, mas, ainda assim, enfrentou críticas pela omissão de outras áreas importantes do currículo. A tentativa de conciliar uma base nacional comum com a liberdade de escolha das escolas foi criticada por não atender adequadamente às necessidades educacionais diversificadas do país (Andrade; Motta, 2020).

A Lei 13.415 (Brasil, 2017a), que visou flexibilizar a organização curricular do ensino médio, acabou impondo um modelo fragmentado e restritivo, com cinco percursos formativos distintos. Essa abordagem trouxe problemas, dentre os quais cito a impossibilidade de mudança de percurso e a falta de oferta de todos os itinerários, restringindo as opções dos educandos em um momento de indecisão sobre seu futuro. Entende-se que essa flexibilização, enquanto atende às demandas dos gestores estaduais, limita as possibilidades educacionais dos jovens.

Pontua-se que a Lei nº 13.415 (Brasil, 2017a) promove modificações em diversos aspectos da Lei nº 9.394 (Brasil, 1996), sendo essencial destacar os principais pontos de mudança, que são expostos no quadro a seguir, inspirado no trabalho de Bald (2017).

⁴¹ Nota do pesquisador: a proposta do Projeto de Lei nº 6.840/2013, de autoria do deputado Reginaldo Lopes (PT-MG), evidencia contradições nas políticas educacionais brasileiras. Embora o Partido dos Trabalhadores diga defender, historicamente, uma educação pública de qualidade; o PL 6.840/2013 propôs mudanças no ensino médio que foram amplamente criticadas por educadores e pesquisadores.

Quadro 2 - Principais alterações da Lei nº 9.394/96 pela Lei nº 13.415/17

ASPECTO	LEI Nº 9.394/96 (LDB)	LEI Nº 13.415/17
Carga horária	Mínimo de 800 horas anuais para o ensino médio.	Ampliação progressiva para 1.400 horas anuais, com a obrigatoriedade de, no mínimo, 1.000 horas anuais em até cinco anos.
Currículo	Estrutura curricular definida por disciplinas obrigatórias.	Introdução de itinerários formativos, permitindo ao estudante escolher áreas de aprofundamento, além da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).
Disciplinas obrigatórias	Inclusão obrigatória de disciplinas como Filosofia, Sociologia, Artes e Educação Física.	A obrigatoriedade dessas disciplinas passa a depender da BNCC, podendo ser flexibilizada conforme diretrizes nacionais.
Língua estrangeira	Oferta obrigatória de, pelo menos, uma língua estrangeira moderna, preferencialmente o inglês.	O inglês torna-se obrigatório a partir do sexto ano do ensino fundamental, com possibilidade de oferta de uma segunda língua estrangeira, preferencialmente o espanhol.
Formação técnica e profissional	Integrada ao ensino médio, mas sem diretrizes específicas detalhadas.	Possibilidade de oferta de formação técnica e profissional como um dos itinerários formativos, incluindo experiências práticas no setor produtivo.
Profissionais de notório saber	Exigência de formação específica para atuação docente.	Permite a atuação de profissionais de notório saber reconhecidos pelos sistemas de ensino, mesmo sem formação específica na área educacional.
Avaliação e vestibulares	Processos seletivos baseados nos conteúdos curriculares definidos pelas instituições de ensino superior.	Os processos seletivos devem considerar as competências e habilidades definidas na BNCC, alinhando-se às novas diretrizes curriculares.

Fonte: elaboração própria 2025.

A proposta de reforma revela uma ênfase na ampliação da jornada escolar, evidenciada pela criação do Programa de Fomento à Implementação de Escolas de Tempo Integral (Silva; Boutin, 2018). Tais modificações geraram insatisfações, especialmente entre profissionais da educação e estudantes, os principais impactados pelas mudanças.

Nesse contexto, dois aspectos centrais foram particularmente debatidos: a questão das disciplinas obrigatórias e a figura do notório saber. A ausência de uma regulamentação clara sobre as disciplinas que deveriam compor o currículo escolar gerou controvérsias. Antes da reforma, a LDB listava algumas disciplinas como

obrigatórias, mas, a MP nº 746/2016 (Brasil, 2016) reduziu essa lista, incluindo apenas Português e Matemática, o que suscitou forte oposição (Bald, 2017).

Nota-se que a abordagem das reformas priorizou a produção de sujeitos aptos para o mercado, em vez de uma educação que promovesse a emancipação e a reflexão crítica. Além disso, o planejamento curricular pós-reformas revelou uma ênfase na adequação às exigências do mercado de trabalho e à globalização. Portanto, as mudanças no currículo, que incluíram a redução de disciplinas, como Filosofia e Sociologia, refletem a tentativa de alinhar o ensino às necessidades imediatas do setor produtivo.

Visualiza-se que o expressivo enfoque na produtividade e na tecnologia, em detrimento de uma educação reflexiva, demonstra uma tendência de valorização dos conhecimentos técnicos em detrimento da formação humanística (Pinto; Nunes, 2022). Em consonância, Andrade e Motta (2020) afirmaram que as mudanças refletem uma estratégia que buscou alinhar a formação educacional com as demandas do mercado de trabalho e a necessidade de otimizar o sistema educacional.

Com essa abordagem, priorizou-se a eficiência econômica em detrimento de uma educação mais inclusiva e ampla. Dessa maneira, a mudança nos currículos e a introdução de novas formas de ensino visaram, em teoria, melhorar a qualidade da educação, mas, os impactos reais dessas reformas geraram debate e preocupação entre educadores e especialistas (Andrade; Motta, 2020). Diante disso, a discussão sobre a relação entre o setor privado e as reformas educacionais também merece destaque.

Outro ponto controverso diz respeito à introdução do conceito de *notório saber*, que, conforme abordado, permitiu que profissionais sem formação específica (licenciatura) pudessem lecionar em áreas técnicas, desde que possuíssem experiência reconhecida. A redação final da lei ajustou esse conceito, estabelecendo critérios mais rigorosos para o reconhecimento do notório saber, o que incluiu a exigência de titulação específica ou experiência docente, limitando a aplicação dessa medida (Bald, 2017).

A implementação da reforma revelou uma tendência de mercantilização da educação, evidenciada pela possibilidade de parcerias com instituições privadas e pela utilização de professores em regimes de trabalho precarizados. Essa dinâmica

gerou um esvaziamento da escola pública e uma acentuação das desigualdades educacionais, comprometendo a qualidade e a equidade do sistema.

Nessa perspectiva, cumpre salientar que a interseção entre essas reformas demonstrou uma mudança estratégica que, embora disfarçada de necessidade urgente, buscava, efetivamente, transformar a Educação em um campo de interesse econômico, enfraquecendo os direitos sociais e a integridade do sistema educacional público (Ramos, 2019). O papel do Estado, nas reformas contemporâneas, especialmente em relação às influências do capital, exige uma análise crítica do seu impacto nas mudanças políticas, econômicas e ideológicas.

Nos últimos anos, a ascensão das políticas neoliberais, no Brasil, tem moldado diversos setores da sociedade, especialmente o produtivo. Essas reformas foram frequentemente justificadas pela necessidade de adequar o sistema educacional às exigências dos financiadores externos e à demanda por uma economia mais competitiva. Considerando as reformas no setor educacional (que não são novas), ressalta-se que se tornaram mais evidentes quando a interação entre as políticas públicas e as necessidades do mercado foi considerada em sua estruturação (Pinto; Nunes, 2022).

Alguns partidos políticos questionaram a legalidade do processo, resultando em ações judiciais que, embora inicialmente promissoras, foram posteriormente extintas pelo Supremo Tribunal Federal. Apesar das críticas, o Governo Federal defendeu a reforma como uma medida necessária e fruto de discussões anteriores, destacando sua relevância para a modernização do Ensino Médio no Brasil (Bald, 2017).

Em vista disso, é possível intuir que a história do Ensino Médio brasileiro foi permeada por tensões entre uma formação voltada para o trabalho e outra voltada para a construção acadêmica e cidadã. As reformas educacionais, que tinham como foco a atualização desse sistema, seguiram, na maioria das vezes, os interesses econômicos em detrimento de uma formação crítica e emancipatória. Isto posto, a Lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2017a), ao flexibilizar o currículo, refletiu esse movimento e intensificou as desigualdades, limitando a formação integral dos estudantes.

2.2.1 A Filosofia como prática pedagógica no Ensino Médio

A implementação de orientações curriculares, pelo Ministério da Educação, como os PCNs e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCN's), ofereceu três abordagens metodológicas para o ensino da Filosofia: histórica, temática e problemática. Cada abordagem tem seu valor e aplicabilidade; a escolha da mais adequada deveria ser feita com base nas necessidades específicas do contexto educacional (Dantas; Silva; Freire, 2020). Exemplificamos no quadro a seguir:

Quadro 3 – Abordagens metodológicas para o Ensino de Filosofia

ABORDAGEM	DESCRIÇÃO	OBJETIVOS E APLICAÇÕES
Histórica	Apresenta a construção do pensamento filosófico ao longo do tempo, destacando os principais filósofos, escolas e correntes de pensamento.	Proporcionar aos estudantes uma compreensão cronológica da Filosofia, contextualizando as ideias filosóficas em seus períodos históricos.
Temática	Organiza o ensino em torno de grandes temas filosóficos, como ética, política, epistemologia, estética, entre outros.	Permitir uma abordagem aprofundada de questões específicas, facilitando a conexão entre diferentes correntes filosóficas e a construção do pensamento crítico.
Problemática	Parte de problemas ou questões contemporâneas para introduzir conceitos filosóficos, promovendo a reflexão crítica.	Estimular o pensamento autônomo dos estudantes, relacionando a Filosofia com situações do cotidiano e desenvolvendo habilidades de argumentação e análise crítica.

Fonte: Elaboração própria, 2025

O ensino da Filosofia no nível médio, por exemplo, levanta importantes questões sobre sua forma de inclusão no currículo e as razões para sua permanência. Além disso, discute-se *quais metodologias são mais eficazes para aplicá-la de maneira que promova o pensamento crítico e independente*. Esse debate está no cerne da reflexão sobre ensinar a Filosofia enquanto conteúdo ou ensinar a *arte de filosofar*, um dilema que questiona a própria natureza da prática filosófica e sua capacidade de incentivar a reflexão autônoma e a análise crítica entre os educandos (Prates *et al.*, 2019).

Embora frequentemente se discuta a Filosofia em termos de sua utilidade prática, seu valor reside também na capacidade de construir a reflexão crítica, a cidadania e a autonomia. Ela estimula a indagação, que é fundamental para a formação intelectual e cidadã. Portanto, ressalta-se que questionar é uma prática que precisa estar no processo educacional, pois expande a capacidade criativa e crítica dos sujeitos (Luz, 2024).

Assim, destaca-se que o Ensino de Filosofia no Brasil, tradicionalmente baseado na abordagem histórica, enfrentou críticas quanto à sua capacidade de proporcionar uma experiência filosófica concreta aos educandos. O modelo histórico focava na visão cronológica da Filosofia, mas questionava-se sua eficácia na promoção de reflexão e amadurecimento intelectual. Em resposta, surgiram abordagens alternativas, como a temática e a problemática, que visam proporcionar um ensino mais ativo e reflexivo.

A ausência de uma organização curricular homogênea entre as escolas gera preocupações quanto à eficácia das possibilidades de ensino e à adequação dos resultados de aprendizagem. Nesse contexto, a LDB nº 9394/1996 (Brasil, 1996) especifica que os conteúdos e metodologias devem permitir que os educandos demonstrem domínio dos conhecimentos necessários ao exercício da cidadania, o que exige uma reflexão sobre como aplicar a Filosofia de maneira que seja relevante e eficaz (Dantas; Silva; Freire, 2020).

Reitera-se que o ensino de Filosofia e a construção do pensamento filosófico demandam uma abordagem diferenciada, que vai além da simples transmissão de conhecimentos. Pontua-se, ainda, que a prática de filosofar envolve uma imersão em textos clássicos e contemporâneos, requerendo uma análise atenta e uma reflexão contínua. Nesse contexto, o questionamento central é se estamos efetivamente ensinando Filosofia ou, mais precisamente, ensinando a filosofar.

Adicionalmente, Vizzoto (2019), em análise do filósofo Immanuel Kant (1724-1804), indicou que é preciso pontuar que esse dilema reflete uma posição defendida pelo referido pensador, que argumentava que não é possível ensinar a Filosofia como um corpo fechado de conhecimentos, mas, sim, como a capacidade de filosofar, visto que a Filosofia é um saber em constante evolução e abertura.

Por tais razões, salienta-se que a formação básica e inicial dos sujeitos deve ser constituída por meio de uma combinação entre aspectos teóricos e pedagógicos. Nesse cenário, a ética aplicada ao ensino da Filosofia torna-se essencial para garantir a qualidade desse processo.

Cumprir destacar que a sala de aula, nesse contexto, deve ser um espaço que ofereça oportunidades para questionamentos e dúvidas, promovendo uma abordagem que implique uma construção do conhecimento longe de apego a aparências e superficialidades (Barcelos; Campos; Lima, 2021). Esse ambiente de questionamento mostra-se crucial para capacitar os educandos a construir uma visão de mundo baseada na reflexão crítica e no raciocínio lógico.

A Filosofia, ao incentivar a reflexão sobre questões fundamentais, contribui diretamente para a emancipação dos educandos, ajudando-os a superar a passividade e o conformismo impostos pela cultura de massa. Dessa forma, os sujeitos formados por meio da Filosofia tornam-se capazes de agir segundo suas próprias convicções, não apenas compreendidos como meros produtos de influências externas (Lopes; Silva Filho, 2017).

Nesta seara, práticas pedagógicas fora do contexto neoliberal, especialmente por meio de atividades de escuta, partilha e ludicidade, podem oferecer uma oportunidade para aumentar o engajamento dos educandos e a eficácia do aprendizado. O conceito de ludicidade, que envolve jogos e atividades interativas, pode estimular a criatividade e a reflexão, proporcionando uma forma alternativa e eficaz de ensino, transformando a dinâmica tradicional de ensino, promovendo uma maior participação e autonomia dos educandos, tendo o potencial de revitalizar a disciplina e torná-la mais relevante para os educandos.

Essas abordagens permitem que os estudantes se tornem protagonistas do processo de aprendizagem, estimulando a reflexão crítica e a autonomia intelectual (Dantas; Silva; Freire, 2020). O professor de Filosofia deve ser um facilitador que provoca a reflexão e o questionamento, utilizando uma variedade de recursos para envolver os educandos no processo filosófico. Isso envolve não apenas a transmissão de conhecimentos, mas também a criação de um ambiente que estimule a autonomia intelectual e a capacidade crítica dos estudantes (Vizzoto, 2019).

Cumprе salientar, de acordo com Silva (2017), que a construção desse tipo de abordagem pode representar uma possibilidade inovadora para a facilitação da aprendizagem. Essas possibilidades lúdicas, como jogos, dramatizações e outras atividades interativas, têm o potencial de construir um ambiente educacional mais envolvente e estimulante, desafiando a percepção tradicional da Filosofia como uma disciplina árida e desvinculada da realidade cotidiana dos educandos.

Embora as teorias de Lev Vygotsky (1896-1934) e Donald Woods Winnicott (1896-1971) não estejam no escopo central desta dissertação, é importante destacar que apontam para convergências relevantes quanto ao papel da criatividade e da interação social no processo de ensino-aprendizagem. Silva (2017) ressalta que Winnicott (1896-1971) oferece uma perspectiva sobre a criatividade como expressão da subjetividade, enquanto Vygotsky (1896-1934) contribui com o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal, enfatizando a importância da interação social para o desenvolvimento cognitivo.

Assim, mesmo partindo de referenciais distintos, essas abordagens fornecem subsídios para afirmar que atividades lúdicas podem favorecer a criatividade e facilitar a compreensão de conceitos filosóficos complexos, alinhando-se às demandas contemporâneas da educação (Silva, 2017).

No contexto do cenário até aqui apresentado, compreende-se que filosofar é o processo que gera a Filosofia e, portanto, ambos são inseparáveis. A disciplina, como prática dinâmica, deve ser reativada, constantemente, por meio do fomento à reflexão e problematização, não devendo, simplesmente, ser apresentada como um conjunto de teorias fixas (Vizzoto, 2019). A realidade observada nas instituições de ensino revela que o domínio das áreas da Filosofia pelo professor não é suficiente para garantir a efetiva aprendizagem dos educandos.

Embora a compreensão dos conteúdos seja crucial, a efetividade na aprendizagem requer uma abordagem metodológica que acompanhe as recentes transformações tecnológicas⁴² e científicas. Desse modo, o cenário atual demanda

⁴² Nota do pesquisador: embora se reconheça a importância de compreender as transformações tecnológicas contemporâneas no contexto educacional, este trabalho opta por não adotar o conceito neoliberal de *inovação*, entendido como mera introdução de novidades, mas, sim por privilegiar uma perspectiva crítica, voltada à reflexão sobre o uso ético e consciente das tecnologias no processo formativo.

métodos de ensino que promovam a compreensão das novas realidades e fomentem a inclusão de práticas educativas alinhadas com a ética e o respeito à diversidade.

Com isso, há a necessidade de explorar como atividades extracurriculares, especialmente aquelas que envolvem maior engajamento dos educandos, podem ser construídas como possibilidades motivadoras no ensino da Filosofia, como as anteriormente citadas. Observando a interação dos educandos com as novas tecnologias, depara-se, também, com a necessidade de incorporar essas possibilidades no processo educativo.

Propõe-se, por exemplo, criar um recurso didático lúdico utilizando jogos de interpretação de papéis, conhecidos como RPG (*Role-Playing Game*), devido à sua popularidade e influência cultural (Dantas; Silva; Freire, 2020). Contudo, é necessário adaptar o ensino da Filosofia à realidade cultural dos jovens, incorporando elementos da cultura midiática e tecnológica. Assim, a utilização das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), como a internet e os meios digitais, pode servir como uma ferramenta didática para aproximar os estudantes da disciplina.

Essa integração deve ser feita de forma crítica, reconhecendo tanto as vantagens quanto as limitações dessas tecnologias no contexto educacional. Além disso, o cinema e outras formas de arte podem ser recursos para tornar esse ensino mais relevante. Já os filmes e obras de arte têm o potencial de estimular a reflexão filosófica e despertar o interesse dos educandos por temas existenciais e conceituais. Todavia, o uso de tais recursos devem ser equilibrados com a leitura de textos filosóficos e a produção escrita, mantendo a essência da Filosofia enquanto se adapta às novas formas de expressão e comunicação (Vizzoto, 2019).

A abordagem temática propõe o ensino por meio de grandes problemas da Filosofia, permitindo uma análise atualizada de questões filosóficas centrais, como ética e política. Por outro lado, a necessidade de se problematizar demanda a organização dos conteúdos em torno de problemas que motivaram a produção filosófica, incentivando os educandos a engajarem-se criticamente com os temas. Entretanto, ambas as alternativas enriquecem o processo educativo e auxiliam na superação de limitações do ensino tradicional (Dantas; Silva, Freire, 2020).

Destaca-se, nesse campo, a utilização do livro didático de Filosofia, de uma perspectiva geral, nas escolas, que está condicionada a vários fatores, incluindo o

reconhecimento de suas funções pedagógicas. *Bons livros didáticos* são considerados *essenciais para a qualidade* da educação, especialmente para professores com formação insuficiente. Contudo, ao escolher o material, os docentes devem levar em conta critérios como a proposta pedagógica, a contextualização dos conteúdos e a sua relação com o cotidiano dos estudantes.

Frisa-se que o uso do livro didático dessa disciplina requer uma análise crítica, envolvendo tanto a escola quanto os educandos. É fundamental adotar livros que abordem questões atuais como as de gênero, etnia, classe social e multiculturalismo, problematizando verdades absolutas e promovendo a inclusão de diversas culturas e perspectivas na educação (Sturza, 2017). Defende-se, portanto, que o ensino de Filosofia, no Ensino Médio, pode ser construído a partir de uma abordagem didática que considera quatro passos fundamentais.

O primeiro passo, denominado sensibilização, busca captar a atenção do educando para o tema a ser explorado, utilizando recursos que dialoguem com o universo cultural dos estudantes, como filmes, poesias ou músicas. Em seguida, ocorre a problematização, que transforma o tema em um problema a ser investigado, incentivando o pensamento crítico e a reflexão sobre questões filosóficas a partir de diferentes perspectivas.

O terceiro passo implica a realização da investigação, buscando-se, assim, aprofundar o entendimento do problema, recorrendo ao diálogo com os conceitos elaborados pelos grandes pensadores da Filosofia ao longo da história. Finalmente, no último passo, o foco reside, sobretudo, no desenvolvimento de conceitos, configurando-se como um momento voltado à criação e reconstrução das ideias trabalhadas, permitindo que o educando desenvolva seu próprio pensamento e contribua com novas perspectivas filosóficas.

Os quatro passos do ensino de Filosofia, sensibilização, problematização, investigação e desenvolvimento de conceitos, encontram respaldo em Kohan (2019) e Freire (2017). Kohan (2019, p. 30) afirma que “a pergunta é aquilo que inicia o pensamento, a pergunta pode manifestar um problema e é o problema que nos faz pensar”. Freire (1970) destaca que a

prática problematizadora, ao contrário, propõe aos homens sua situação como problema. Propõe a eles sua situação como incidência

de seu ato cognoscente, através do qual será possível a superação da percepção mágica ou ingênua que dela tenham (Freire, 1970, p. 42)

Assim, investigar e construir conceitos torna-se um processo coletivo, em que o educando constrói seu próprio pensamento a partir do diálogo com o mundo, condição que será exemplificada no quadro a seguir:

Quadro 4 – Possibilidades para uma Construção do Ensino de Filosofia no Ensino Médio

ETAPA	DESCRIÇÃO	EXEMPLOS DE APLICAÇÃO
1. Sensibilização	Envolver e captar a atenção dos educandos para o tema filosófico, utilizando recursos ligados ao universo cultural deles (filmes, poesias, músicas, etc.).	Exibição de um trecho de filme, leitura de poema, análise de música contemporânea.
2. Problematização	Transformar o tema em problema a ser investigado, estimulando o pensamento crítico e o questionamento a partir de diferentes perspectivas.	Propor questões provocativas, debates ou rodas de conversa.
3. Investigação	Aproximar o educando dos conceitos filosóficos clássicos e contemporâneos, promovendo o diálogo entre o problema proposto e os grandes pensadores.	Leitura e discussão de textos filosóficos, pesquisas orientadas, seminários.
4. Desenvolvimento de conceitos	Estimular a criação e reconstrução das ideias trabalhadas, valorizando a elaboração do pensamento próprio e a construção de novas perspectivas filosóficas.	Elaboração de ensaios, produção de textos autorais, projetos filosóficos em grupo.

Fonte: Elaboração própria 2025

Embora o processo esteja sistematizado em etapas, não se pode compreendê-lo como uma receita de bolo capaz de garantir, por si só, o êxito das aulas de Filosofia. Cada turma possui suas singularidades, demandas e ritmos próprios, de modo que o docente deve estar atento à necessidade de retornar a etapas anteriores, aprofundar discussões ou adaptar o percurso conforme o contexto. Assim, a construção do ensino filosófico se caracteriza por sua flexibilidade e movimento contínuo, elementos que retomaremos adiante ao abordar o conceito das espirais cíclicas (Franco, 2018),

fundamentais para uma prática pedagógica verdadeiramente dialógica e dinâmica, conforme fica ilustrado na figura a seguir.

Figura 2 – Diagrama das possibilidades para o ensino de Filosofia.



Fonte: elaboração própria 2025.

Desta forma a prática pedagógica, contudo, deve fomentar a participação ativa dos educandos, incentivando a aprendizagem por meio da problematização e da criação, em vez de se limitar à transmissão de conhecimento pré-estabelecido (Ferreira, 2017). Entretanto, a Filosofia, frequentemente, é percebida como uma área de estudo difícil e monótona, o que pode desencorajar o interesse dos educandos. Portanto, a adoção de possibilidades lúdicas pode atuar como uma forma para tornar o ensino mais atraente e acessível.

A investigação sobre o uso de recursos lúdicos na prática pedagógica da Filosofia revela que, apesar da importância dessa abordagem, o campo ainda carece

de estudos que explorem sua efetividade e aplicação prática em salas de aula (Silva, 2017). A Filosofia, portanto, deve ser compreendida não apenas como um vasto conjunto de conhecimentos, mas como um campo de ideias e problemas que requerem um contato direto com a tradição filosófica e, portanto, uma análise criteriosa das metodologias adotadas para sua inserção na sala de aula.

Tendo em vista as características da disciplina, estudá-la implica envolver-se com questões filosóficas debatidas ao longo dos séculos, e para isso, a leitura dos clássicos e dos filósofos contemporâneos é fundamental. Todavia, o processo de filosofar deve ser iniciado com a realização de uma análise gradual de problemas filosóficos, fundamentando-se em discussões e reflexões que moldaram o pensamento filosófico ao longo do tempo.

Contudo, em alguns casos verifica-se um desinteresse dos educandos pela disciplina, o que pode estar relacionado à desconexão entre a Filosofia tradicional e a nova realidade cultural dos jovens, marcada pela velocidade e superficialidade das informações proporcionadas pelos meios de comunicação de massa e pela *internet*. Esses meios, caracterizados pela rápida⁴³ disseminação de informações, moldam a maneira como os jovens percebem e se relacionam com o conhecimento (Vizzoto, 2019).

Pode-se concluir que a integração da Filosofia no Ensino Médio é necessária para desenvolver nos educandos a capacidade de questionar e compreender seu papel na sociedade. Por meio dela, os estudantes têm a oportunidade de explorar questões sobre a vida e a existência, o que pode levá-los a construir um mundo mais justo e consciente (Luz, 2024).

É inegável que a Filosofia, como prática pedagógica, tem um papel fundamental no Ensino Médio, na formação de sujeitos críticos, autônomos e conscientes do seu papel na sociedade. Logo, mais do que uma disciplina de conteúdos ou uma disciplina que percorre cronologicamente a história do pensamento, a Filosofia é um exercício contínuo de reflexão, problematização e construção de sentido, frente à complexidade do mundo contemporâneo.

⁴³ Nota do pesquisador: em um contexto social marcado pela rapidez e pela superficialidade das informações, em que temas complexos são frequentemente tratados em poucos segundos, em plataformas como o *TikTok*, dedicar-se ao aprofundamento de um tema durante uma aula de 50 minutos constitui um grande desafio para educadores e educandos.

O ato de filosofar em sala de aula não pode limitar-se a uma prática expositiva, mas deve ser compreendido como o exercício de metodologias que problematizam a realidade dos educandos, aliando recursos lúdicos, tecnológicos e interativos e, ao mesmo tempo, mantendo a essência da reflexão crítica e ética. Portanto, é próprio da disciplina de Filosofia garantir um espaço educativo voltado para o pensamento livre, para a criatividade, para a capacidade de perguntar e questionar, indispensáveis à construção de uma educação emancipadora.

2.2.2 A Filosofia e a conscientização crítica no Ensino Médio

Conforme estabelecem as OCNs (Brasil, 2006a), o ensino de Filosofia se ancora em dois objetivos. O primeiro consiste em colaborar com as demais disciplinas no cumprimento do papel educacional previsto para essa etapa da formação, promovendo a construção integral do educando, preparando-o para o exercício da cidadania e para sua qualificação profissional. Tal objetivo transcende a simples transmissão de conhecimentos, enfatizando a importância de fomentar uma relação crítica e adaptável com o saber, permitindo que o educando se ajuste a novas situações de ocupação ou aprimoramento.

Destaca-se que o segundo objetivo visa ao aperfeiçoamento do educando como ser humano, priorizando sua formação ética, autonomia intelectual e a construção do pensamento crítico (Brasil, 2006a). O ensino de Filosofia não deve se limitar ao enriquecimento intelectual, mas sim deve buscar capacitar o estudante a aplicar os conhecimentos adquiridos na resolução de questões variadas. Assim, ao longo do Ensino Médio, o educando deve construir competências em três eixos: representação e comunicação, investigação e compreensão, e contextualização sociocultural.

Essas competências apontadas buscam possibilitar a realização de uma leitura filosófica, bem como a articulação entre diferentes áreas do saber e a contextualização de conteúdos filosóficos em múltiplos planos, consolidando, desse modo, o ensino de Filosofia como um campo de saber integrado e crítico (Silva, K., 2018). Todavia, o ato de ensinar essa disciplina costuma ser entendido como uma

mera transmissão de informações sobre a história do pensamento filosófico, conforme abordado na seção 2.1.2, destacando conceitos e teorias de autores renomados.

Há uma perspectiva que critica essa compreensão tradicional da Filosofia, destacando que ela não deve ser confundida com a simples contemplação da verdade como algo transcendente e previamente existente, esperando ser descoberta⁴⁴. O ato de filosofar pode ser caracterizado como uma atividade criativa e prática, que visa à criação de conceitos para abordar problemas em um plano de imanência, que é a própria condição caótica e dinâmica da realidade (Castaman; Magarinus, 2022).

A Filosofia foi afastada dos currículos escolares e a discussão sobre sua exclusão ainda persiste. Cada pensador trouxe suas perspectivas filosóficas, criando novos conceitos ou adaptando os já existentes para refletir sobre questões como o humano, o universo e a sociedade. A proposta é que, ao ensinar a disciplina, o objetivo seja a criação de conceitos que abordem os problemas filosóficos, não havendo uma distinção clara entre ensinar Filosofia e filosofar.

O professor, nesse contexto, precisa refletir sobre o papel da Filosofia no ambiente escolar e sua relevância na construção crítica dos educandos (Ferreira, 2017). Concebe-se que a educação é um processo contínuo de renovação social e não apenas uma preparação para o futuro. Ela deve ser compreendida como um aspecto intrínseco à vida, e não somente como um conjunto de técnicas voltadas para o trabalho.

A educação sustenta a continuidade da experiência humana ao assegurar a transmissão de valores e conhecimentos essenciais para a coesão social. O ensino da Filosofia deve ser dinâmico, permitindo o diálogo e a troca de saberes, em vez de ser tratado como um conhecimento estático e fechado. A disciplina, portanto, deve promover um processo de reflexão constante, em que o educando aprende conceitos e constrói a capacidade de questionar e criar novos significados, compreendendo melhor a si mesmo e o mundo ao seu redor.

O processo de ensino-aprendizagem, portanto, não pode ser reduzido a uma abordagem mecanicista, mas deve se expandir e ser valorizado para integrar a

⁴⁴ Nota do pesquisador: em minha percepção como pesquisador, essa talvez seja a diferença crucial entre Filosofia e teologia: enquanto a Filosofia se caracteriza pela busca ininterrupta da verdade, a teologia parte do princípio de que parte dessa verdade já foi encontrada e revelada.

reflexão crítica e o diálogo (Palhano; Baptista, 2017). Contudo, ressalta-se que a Filosofia, enquanto disciplina que deveria promover a reflexão crítica sobre a realidade, tem se reduzido a um estudo técnico e histórico, sem engajar os educandos em um diálogo filosófico vivo e relevante para o presente.

Há que se observar que a formação crítica e esclarecedora do sujeito é vista como um caminho para a transformação da sociedade, permitindo a recuperação da subjetividade que foi perdida no processo de dominação. Dessa forma, a educação crítica é considerada essencial para a construção da reflexão e emancipação do ser humano (Lopes; Silva Filho, 2017).

A educação crítica no Ensino Médio torna-se não só possibilidade na construção da capacidade de reflexão autônoma dos estudantes, mas desempenha um papel significativo na construção de sujeitos emancipados, críticos da construção do seu papel histórico e social. A escola, portanto, deve constituir-se como algo além da mera preparação para o mercado ou para concurso, voltando-se a constituir, no espaço de formação, as condições da análise crítica, do diálogo, da ética e da construção coletiva dos saberes, indispensáveis à atuação da cidadania no mundo contemporâneo.

Verifica-se que, no processo de ensino-aprendizagem, há a necessidade de adotar uma perspectiva decolonial, que questione o cânone tradicional e coloque em destaque os sujeitos e saberes historicamente marginalizados. A valorização desses conhecimentos visa superar o epistemicídio, o apagamento sistemático de formas de saber não ocidentais. Portanto, incorporar Filosofias e tradições intelectuais de populações africanas, indígenas e afro-brasileiras, por exemplo, promove um currículo mais representativo e inclusivo, que reconhece a diversidade de experiências e perspectivas, enriquecendo o campo educacional (Reis, 2020).

Existe, assim, uma separação entre o ato de ensinar Filosofia e o ato de filosofar propriamente dito. Essa visão tradicional a limita a uma espécie de erudição⁴⁵ histórica, sem proporcionar aos educandos a prática efetiva da reflexão filosófica. Tal abordagem sugere que a disciplina se restringe a um exercício acadêmico de análise

⁴⁵ Nota do pesquisador: em minha experiência como professor de Filosofia, é frequente ouvir, de alguns educandos, o sentimento de que não se consideram inteligente o suficiente para acompanhar as discussões filosóficas, o que revela o desafio de desconstruir mitos sobre quem pode filosofar e a necessidade de tornar a disciplina mais acolhedora e acessível.

e memorização de ideias, excluindo a possibilidade de engajamento crítico e criativo (Ferreira, 2017).

Existe, então, uma inclinação crescente para uma educação que privilegia resultados práticos e imediatos, centrada em conteúdos que proporcionem efeitos rápidos e diretos. Essa abordagem tende a transformar métodos e técnicas educacionais em fins em si mesmos, reduzindo a educação a um processo instrumental voltado para a certificação e o ingresso rápido no mercado de trabalho ou no ensino superior, ao invés de uma formação ampla e crítica (Palhano; Baptista, 2017).

Há que se ressaltar que, apesar do crescimento da Filosofia no Brasil, tanto no âmbito acadêmico quanto em espaços alternativos, como cafés filosóficos e cursos livres, a predominância do modelo estruturalista continua a limitar a prática filosófica. Pontua-se que, embora o ensino de Filosofia tenha ganhado mais espaço, principalmente com sua inclusão obrigatória no currículo do Ensino Médio, ainda persiste o desafio de transcender a mera transmissão de conhecimento histórico.

A reflexão tem se expandido nos últimos anos, com o aumento de publicações e discussões sobre o tema, mas é necessário um avanço que permita a integração da história da disciplina com a prática do filosofar, promovendo um ensino que fomente o pensamento crítico e a autonomia intelectual (Ferreira, 2017). Em contraste a tal proposta, a matéria se destaca pela sua capacidade de promover a construção do pensamento crítico, criativo e reflexivo nos estudantes, superando a visão utilitarista da educação que busca apenas resultados práticos.

Ao se dissociar dessa perspectiva imediatista, contribui para que o processo educativo seja mais profundo, enfatizando a formação integral do sujeito e não apenas sua preparação técnica ou profissional (Palhano; Baptista, 2017). Portanto, a Filosofia pode ser definida como uma prática voltada para a criação de conceitos, distinguindo-se de atividades como contemplação, reflexão e comunicação.

A crítica ao método estruturalista aponta para a necessidade de uma abordagem que, além de transmitir o conhecimento histórico, permita aos educandos construir suas próprias perspectivas e contribuir para o debate filosófico contemporâneo (Ferreira, 2017). Esse enfoque visa tornar a Filosofia mais acessível

e relevante para a realidade dos estudantes, ligando questões contemporâneas à tradição filosófica.

Reitera-se que, ao invés de simplesmente seguir a cronologia que busca apresentar os filósofos e as suas ideias, tenta-se, sobretudo, estabelecer uma conexão mais imediata com os problemas atuais vivenciados pelos educandos. O objetivo é que a Filosofia seja apresentada como um meio de compreender e refletir sobre os desafios do presente, ao invés de um desfile de pensamentos e datas históricas.

Embora a educação por si só não seja capaz de eliminar as desigualdades sociais, ela pode fornecer possibilidades essenciais para que os sujeitos compreendam e transformem a realidade em que vivem. O fenômeno da semiformação cultural bloqueia a construção da consciência crítica, aprisionando os sujeitos em um estado de conformismo e passividade, onde a lógica do mercado e a razão instrumental prevalecem sobre a emancipação humana.

A Filosofia, ao questionar essas estruturas, torna-se uma possibilidade poderosa para superar esse estado de alienação (Lopes; Silva Filho, 2017). A prática de ensinar Filosofia deve ir além da simples transmissão de conteúdos, incentivando o educando a pensar e produzir seus próprios conceitos. Assim como o professor de Medicina deve ser médico, o professor de Filosofia precisa ser, de fato, um filósofo, capaz de fomentar o pensamento crítico e autônomo dos estudantes.

O ensino dessa disciplina visa criar parâmetros que permitam aos jovens interpretarem a história e suas circunstâncias de maneira original, não podendo ser simplesmente ensinada, mas praticada por meio do filosofar, um exercício que deve incluir a crítica aos sistemas filosóficos (Ferreira, 2017). O processo reflexivo pode ser comparado ao mito de Narciso⁴⁶, em que o sujeito, ao contemplar sua imagem no espelho da água, mergulha em uma busca por autoconhecimento profundo.

Assim como Narciso, os educandos são levados a refletir sobre si mesmos e sobre o mundo ao seu redor, construindo uma consciência mais crítica e madura.

⁴⁶ Mito de Narciso. Disponível em: <https://professor.luzerna.ifc.edu.br/hernandez-eichenberger/wp-content/uploads/sites/18/2016/02/Grego-Narciso.pdf>. Acesso em: 15.set.2025.

Este processo de reflexão é semelhante à frase inscrita no Oráculo de Delfos⁴⁷: *Conhece-te a ti mesmo*. Sócrates, um dos maiores expoentes da Filosofia, utilizou-se da ironia e da maiêutica⁴⁸ para instigar o pensamento crítico e o autoconhecimento, destacando a importância da reflexão para a construção filosófica.

Enquanto atividade crítica, a matéria deve incentivar a interrogação e interpretação do presente, oferecendo respostas que ajudam a compreender a si mesmo e o mundo ao redor. Esse processo não deve se limitar ao passado, mas sim abrir um campo de possibilidades para o pensamento, posicionando a Filosofia como uma construção essencial para entender o presente e construir o futuro. Fomenta-se, assim, um exercício contínuo de pensar o que ainda não foi pensado, reinterpretando o legado filosófico e explorando novas fronteiras para o pensamento (Prates *et al.*, 2019).

Entender a Filosofia como uma prática viva e dinâmica é crucial para que faça sentido no ambiente do Ensino Médio. Os conceitos filosóficos, longe de serem meras abstrações distantes das realidades estudantis, emergem como possibilidades indispensáveis para que os educandos consigam articular, refletir e enfrentar as questões que emergem das suas próprias realidades. Portanto, o surgimento de tais conceitos ocorre em um plano de imanência, pautado por experiências socioculturais, pelo ambiente escolar, pelas interações constituídas pelos próprios educandos e pelas inquietações próprias da juventude (Castaman; Magarinus, 2022).

Além disso, merece ser registrado que o exercício do filosofar na sala de aula nasce da mesma inquietação fundamental que, historicamente, deu origem a três maneiras de nos relacionarmos com o mundo: a do cientista que busca explicações naturalistas e no erro vê uma parte do aprofundamento do conhecimento; a do religioso, que se agarra em verdades absolutas e reveladas; a do filósofo, que se lança na reflexão crítica, que não se deixa levar pelas respostas prontas, nem pelos dogmas e também pelas soluções simplistas. Que o estudante do Ensino Médio seja

⁴⁷ Oráculo de Delphos. Disponível em: https://www.philosophy.pro.br/oraculo_de_delfos.htm. Acesso em: 14.set.2025.

⁴⁸ “A maiêutica socrática normalmente é descrita como a arte de conduzir alguém a produzir o próprio conhecimento por meio de perguntas”. GABIONETA, R. A maiêutica socrática com ‘união’ de teorias no Teeteto. *In.*: **Classica - Revista Brasileira De Estudos Clássicos**, 28(2), 35-45, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.24277/classica.v28i2.326>. Acesso em: 17.set.2025.

convidado, por meio da Filosofia, a assumir esse papel do pensador inquieto (Ferreira, 2017).

É nesse ambiente de formação que o ato de filosofar se revela uma revolta lógica, uma insatisfação com respostas de superfície que leva os estudantes a erguer novos argumentos, a repensar certezas e a propor leituras mais densas sobre si mesmo, sobre a escola e sobre a sociedade. Nesse caminho, a visão de mundo dos estudantes não é um ponto de chegada, mas um ponto de partida, que só se expande e se transforma numa reflexão crítica, no diálogo e na problematização permanente (Ferreira, 2017).

Evidencia-se que o *ensino de Filosofia para o Ensino Médio deve seguir uma proposta pedagógica que não tenha como objetivo único a mera transmissão de conteúdos, mas, sobretudo, a construção dos conceitos e a análise crítica das realidades contemporâneas vividas pelos próprios educandos*. É por meio do contato com problemas de verdade, aqueles que colocam em questão suas compreensões prévias, sobre desigualdade, tecnologia, ética e identidade, que o pensamento crítico se desenvolve (Palhano; Baptista, 2017; Castaman; Magarinus, 2022).

Há que se reiterar que, diante das suas características, a disciplina deve ser vista como um saber necessário, que fundamenta outros conhecimentos e cujo processo de ensino-aprendizagem é contínuo, demandando tempo e reflexão crítica. Ao valorizar a dúvida e a incerteza, o ensino da Filosofia ultrapassa os limites da sala de aula, tornando-se uma prática de vida que impulsiona o educando a questionar e reinterpretar o mundo à sua volta (Ferreira, 2017).

No contexto do Ensino Médio, a matéria é frequentemente abordada por meio de uma prática descritivo-doutrinária, na qual se busca transmitir aos educandos o conhecimento filosófico para a sua construção crítica. No entanto, a premissa por trás, é que a Filosofia pode ser dividida em partes, abordadas de maneira progressiva, do simples ao complexo, conforme um currículo historicamente estruturado. Tal modelo presume que a compreensão filosófica dos estudantes se dá pela assimilação gradual de conceitos fundamentais, considerados perenes e essenciais à prática filosófica (Rodrigues; Gelamo, 2019).

Partindo-se dessa perspectiva, o ensino de Filosofia, no Ensino Médio, deve criar um ambiente propício para a construção da prática filosófica. O educando é

incentivado a viver e refletir sobre questões filosóficas, buscando soluções criativas para problemas complexos. A sala de aula se torna, então, um espaço para experiências filosóficas que proporcionam uma leitura crítica e transformadora da realidade.

A prática do questionamento e a construção de conceitos são ferramentas nesse processo, permitindo que os estudantes ampliem sua capacidade de análise e criatividade (Ferreira, 2017). Por esse motivo, o processo filosófico enfrenta desafios ao confrontar a opinião comum, que muitas vezes age como uma proteção ilusória contra o caos. A Filosofia, juntamente com a Arte e a Ciência, se opõe a essa proteção, buscando superar a repetição e a conformidade proporcionadas pelas opiniões.

Entende-se que o ensino filosófico deve incentivar a reflexão crítica e a criação de novos conceitos, ao invés de se limitar à mera recepção de conhecimentos históricos (Castaman; Magarinus, 2022). Para revitalizar a Filosofia e proteger seu desejo intrínseco, é necessário promover uma mudança de paradigma que valorize a crítica construtiva e a originalidade na formulação de pensamentos filosóficos.

Compreende-se que a Filosofia avança a partir do momento em que há rupturas e insatisfações, e, assim, é essencial que os filósofos continuem a desafiar e reinventar suas abordagens para preservar a integridade e a relevância da disciplina (Ferreira, 2017). Pode-se concluir que a disciplina deve facilitar a capacidade dos educandos de agir com pensamento e consciência, promovendo uma abordagem não massificada e não alienada em relação ao mundo. Ela contribui ao estimular a formação de uma subjetividade autônoma e a capacidade de ação política e social (Castaman; Magarinus, 2022).

Cabe destacar que a desconstrução de componentes formativos, tais como a Filosofia, fragiliza ainda mais a possibilidade de se construir sujeitos críticos e reflexivos, capazes de apreender a realidade, intervir e promover mudanças sociais. Entender as modificações estruturais do Ensino Médio vai além da análise legal ou curricular, inclui reflexões acerca dos impactos das reformas na formação integral do estudante e entender, igualmente, a função que a Filosofia ocuparia na construção de uma sociedade mais justa.

3. A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE FILOSOFIA

A formação do professor de Filosofia tem sido tradicionalmente marcada por uma ênfase na análise e comentário de textos, limitando-se a uma prática reprodutiva sem incentivar a Filosofia como atividade criativa. Essa abordagem reprodutiva, aprendida durante a graduação, tende a ser replicada pelos futuros professores em suas práticas pedagógicas na educação básica.

O ensino da Filosofia, portanto, mantém-se, muitas vezes, centrado na simples reprodução de práticas acadêmicas, em vez de fomentar uma reflexão mais crítica e inovadora sobre a tradição filosófica (Rodrigues; Gelamo, 2019). Nesse horizonte, é pertinente recordar que a Filosofia é “a infância do pensamento”, uma potência de recomeço que exige recolocar-se em questão, a cada vez (Kohan, 2015, p. 217).

Revela-se, com isso, uma dicotomia entre a prática e a teoria, sendo um tema amplamente discutido na literatura especializada. Observa-se que a lacuna entre a teoria filosófica e a prática pedagógica é evidente nas licenciaturas em Filosofia, cuja experiência prática muitas vezes não se integra de maneira adequada ao currículo teórico. Essa dissociação é frequentemente causada por uma predominância das disciplinas teóricas e pela falta de alinhamento com a prática didática efetiva. Em contraste, um ensino de Filosofia comprometido com a criação não se reduz a “listar saídas”, mas deve “fazer-nos lembrar do poder de criar. Fazer resistência pela criação”⁴⁹ (Gallo; Aspis, 2010, p. 104).

Defende-se uma abordagem mais integrada para a construção da formação docente nesse campo, o processo de formação deve ser compreendido não apenas como um exercício acadêmico, mas como um problema filosófico em si. Isso implica repensar a própria prática de formação docente de maneira filosófica, para garantir que não se limite a uma mera exigência burocrática, mas que, também, envolva uma experiência filosófica rica e profunda (Gabriel; Pereira; Souza, 2018). Tal perspectiva converge com a ideia de Filosofia como modo de vida, e não apenas atividade intelectual, como lembra Kohan ao retomar Sócrates: “[ele] inventa um modo infantil

⁴⁹ Nota do pesquisador: o sentido para criação, neste contexto, é o de construção, no aqui-agora, do ensino como forma de resistência.

de habitar a Filosofia como forma de vida, como estilo de viver perguntando” (Kohan, 2015, p. 222).

Embora os professores de Filosofia na graduação não se sintam sempre responsáveis pela formação dos futuros educadores da educação básica, eles acabam por transmitir não apenas conteúdos filosóficos, mas também possibilidades e atitudes em relação ao ensino e aprendizagem da Filosofia. A questão que surge é se essa formação é suficiente para capacitar os futuros professores a construir um pensamento crítico e atualizado, conforme as necessidades contemporâneas (Rodrigues; Gelamo, 2019). A esse respeito, Gallo e Aspis (2010) lembram que, no marco legal da LDB, o acesso à Filosofia no Ensino Médio se relaciona à formação para a cidadania, o que exige determinar “que conhecimentos de Filosofia” e “de que cidadania” se trata (Gallo; Aspis, 2010, p. 90-91).

Cumprе salientar que a falta de uma ênfase adequada na formação didático-pedagógica é um ponto de preocupação. Nota-se que o exame das grades curriculares revela que, muitas vezes, há uma carência de disciplinas voltadas para a formação prática, o que limita a preparação dos futuros professores. Assim, a proposta de uma formação que inclua a autoformação e a prática reflexiva é fundamental para superar essas deficiências (Gabriel; Pereira; Souza, 2018). Em termos de horizonte formativo, um ensino de Filosofia “a serviço da política (do dissenso) e não da polícia (da administração do social)” torna-se tarefa crítica, sobretudo em tempos de “sociedades de controle⁵⁰” (Gallo; Aspis, 2010, p. 102).

Na Licenciatura em Filosofia, a história da Filosofia ocupa um papel tanto nas disciplinas temáticas quanto nas históricas. Essa organização curricular remonta à influência de práticas educacionais iniciadas nas décadas de 1930 e 1960 na Universidade de São Paulo, sob a orientação de figuras proeminentes como Jean Maugüé, Victor Goldschmidt e Martial Guérault. Como registra Santos (2022), ao organizar o ensino de Filosofia na recém-inaugurada USP a história da Filosofia se

⁵⁰ Nota do pesquisador: no estado de São Paulo, a Secretaria de Educação, testou por meses câmeras com a inteligência artificial (SADI) em 11 escolas para monitorar comportamentos e atenção dos educandos e depois descontinuou o piloto, o caso foi questionado pela Lei Geral de Proteção de Dados e pelo estatuto da criança e do adolescente. À luz de Gallo e Aspis (2010), isso exemplifica o poder de polícia nas sociedades de controle e reforça um ensino de Filosofia voltado ao dissenso e à criação de linhas de fuga.

faz por uma “retomada de contato com os grandes espíritos do passado” (Maugüé, 1954, p. 229, *apud* Santos, 2022).

Nesta etapa da consolidação universitária, o ‘método estrutural’ nos chegou sobretudo pela influência de Martial Gueroult e de Victor Goldschmidt na Universidade de São Paulo, e difundiu-se como “paradigma” em diversos centros (Sampaio, 2023, p. 1). Mais tarde, Porchat reconheceria que ensinou o método “equivocadamente, pois este [...] não exigia o comentário dos textos estudados linha a linha” (Porchat Pereira, 2016, *apud* Sampaio, 2023, p. 12).

Para Goldschmidt, uma leitura estrutural “além de não se pautar pelo comentário linha a linha do texto, não pode prescindir da comparação [...] daquilo que o pensador diz ter feito e do que ele efetivamente o fez” (Sampaio, 2023, p. 12). Quanto ao efeito curricular, Mota (2009) defende que “ensinar Filosofia é ensinar história da Filosofia” (Mota, 2009, p.35), apoiando-se no pressuposto guéroultiano de que “a história da Filosofia é, antes de tudo, Filosofia” (Mota, 2009, p.36).

A tradição uspiana sob forte influxo da missão francesa “prescrevia [...] objetivos de formação técnica e crítica”, com “abordagem analítica da História da Filosofia” e leitura rigorosa de clássicos (Santos, 2022, p. 398), de modo que, formou-se “a convicção [...] de que o espírito filosófico é antes de tudo Crítica” (Arantes, 2021, *apud* Santos, 2022, p.50).

Esses importantes acadêmicos foram responsáveis por estabelecer uma tradição que prioriza a história da Filosofia e a leitura dos textos clássicos. Contudo, ao não compreender profundamente a proposta, é possível que toda a dinâmica complexamente exigente proposta por eles, tenha se transformado em uma compreensão de ‘reprodução’ e ler Filosofia apenas como repetição de sistemas enfraquece sua potência educativa; como explica Kohan (2015), “pensar de verdade” supõe “começar a pensar tudo de novo como se estivéssemos pensando pela primeira vez” (Kohan, 2015, p. 217-218).

Para transformar essa perspectiva, os conteúdos abordados devem ser tratados não apenas como doutrinas, mas como problemas filosóficos que promovam uma verdadeira experiência filosófica. Essa mudança de paradigma é importante para que os licenciandos possam vivenciar e aplicar o pensamento filosófico de maneira

mais autêntica. Um ensino que “enxameie saídas” não copia soluções, “não há fórmula”: ele inventa (Gallo; Aspis, 2010, p. 105).

Contudo, a formação deve promover muito além de uma preparação técnica, deve incluir uma reflexão sobre a prática docente e sua aplicação no contexto educacional (Gabriel; Pereira; Souza, 2018). Essa postura está afinada “com uma Filosofia concebida como vida, não apenas conteúdo” (Kohan, 2015, p. 223).

A crítica ao modelo tradicional de ensino de Filosofia tem destacado a necessidade de uma abordagem que equilibre a análise técnica com a promoção de uma Filosofia mais criativa e reflexiva. Assim, entende-se que a ênfase exclusiva na técnica e na explicação estruturalista pode ter contribuído para uma prática pedagógica que não estimula adequadamente a construção da criatividade filosófica, apontando para uma lacuna na formação dos futuros professores de Filosofia e nas práticas pedagógicas em curso (Rodrigues; Gelamo, 2019). Em termos de cenário sociocultural, como abordado anteriormente, Gallo e Aspis (2010, p.89) discutem a *hiperbolização* da modernidade e a cultura de aceleração/control, reforçando a urgência de um ensino que funcione como resistência e criação.

Assim, os conceitos filosóficos são introduzidos a partir das questões que os educandos enfrentam no cotidiano, com a intenção de promover uma compreensão mais significativa e pessoal (Rodrigues; Gelamo, 2019). Diante disso, observa-se que a modernidade, com todas as suas inovações tecnológicas, trouxe benefícios inegáveis, mas também resultou em tensões e formas de controle. Daí a pergunta estratégica: a Filosofia no currículo afirma a sociedade de controle ou opõe resistências?

A formação de professores dessa matéria deve buscar integrar teoria e prática de maneira que permita uma verdadeira experiência do filosofar, preparando os futuros educadores para proporcionar uma aprendizagem filosófica autêntica e enriquecedora (Gabriel; Pereira; Souza, 2018). Em sintonia, “um ensino da Filosofia passa, assim, por práticas de resistências e por criação de linhas de fuga” (Gallo; Aspis, 2010, p. 102).

Salienta-se também que a formação e a construção contínuos dos professores de Filosofia devem ser vistos como um processo dinâmico e em constante evolução. Sob esse prisma, entende-se que a educação não deve se limitar ao fomento da

aquisição de competências técnicas, mas também deverá envolver e ter como meta principal o estímulo à construção de uma identidade profissional que responda às necessidades educacionais e sociais contemporâneas. Nessa linha, a potência da Filosofia como recomeço a “infância do pensamento” favorece uma docência aberta ao novo, ao problema e à criação (Kohan, 2015, p. 217-218).

A formação continuada deve, portanto, refletir a complexidade e a diversidade das práticas educacionais, promovendo uma abordagem crítica e reflexiva que enriqueça a prática docente e contribua para a formação integral dos educandos (Mendes; Sabadine; Gabriel, 2022). A partir disso, Gabriel, Pereira e Souza (2018) argumentam que é fundamental considerar o estágio supervisionado como um laboratório conceitual visando garantir que os futuros professores possam desenvolver e aplicar conceitos filosóficos de forma a dialogar com essa nova visão. Essa possibilidade poderá preparar os licenciandos para o ensino e, nesse exercício, promover uma experiência filosófica significativa para seus educandos.

Pode-se concluir que a formação do professor de Filosofia no Brasil ainda se acha aprisionada em modelos tradicionais, excessivamente teóricos e desconectados da prática pedagógica. Contudo, este quadro compromete a potencialidade dos futuros docentes em proporcionar a experiência filosófica viva, criativa e reflexiva. Portanto, é urgente que a teoria e a prática sejam integradas na formação, superando a mera reprodução dos conteúdos. Em termos de horizonte crítico, vale reforçar: “não cabe temer ou esperar, mas buscar novas armas” e o ensino de Filosofia, quando cria saídas, é uma dessas armas (Gallo; Aspis, 2010, p. 104).

3.1 Consciência Ingênua e Consciência Crítica em Paulo Freire

A formação do professor de Filosofia, tal como discutida nesta seção, dialoga com perspectivas que valorizam a construção compartilhada do conhecimento e a reflexão situada sobre a prática. Nesse horizonte, o pensamento de Paulo Freire (1970) oferece um referencial importante para orientar atitudes formativas do educador em sala de aula. Conforme salientam Carvalho e Gallo (2021), sua pedagogia enfatiza três eixos que podem contribuir para esse percurso: dialogação, problematização e transformação.

Entendidas no contexto da formação docente, essas três dimensões ajudam a organizar o trabalho do professor de Filosofia: a dialogação favorece processos de escuta e interlocução com os educandos; a problematização apoia a leitura crítica das situações de ensino e das experiências dos educandos; e a transformação indica uma disposição para revisar possibilidades e produzir intervenções pedagógicas mais coerentes com os objetivos formativos (Carvalho; Gallo, 2021).

A aproximação entre a formação do professor de Filosofia e esses princípios não busca acrescentar um tema paralelo ao capítulo, mas sugerir um modo de orientar a prática formativa: planejar, conduzir e avaliar experiências de ensino que valorizem o diálogo, a análise crítica e a melhoria contínua. É nessa chave que, a seguir, retomamos os três eixos propostos por Carvalho e Gallo (2021), dialogação, problematização e transformação, para indicar caminhos de desenvolvimento profissional docente, conforme ilustramos na página a seguir.

Figura 3 - Diagrama da formação crítica.



Fonte: Elaboração própria, 2025.

Quanto às categorias de consciência ingênua e crítica, Baldo e Garcia (2021) examinam como Paulo Freire define e opera as categorias de consciência ingênua e consciência crítica, com particular ênfase na relevância da transição entre esses níveis para a prática pedagógica. A consciência ingênua, conforme Freire (1970), é caracterizada por uma interpretação simplista da realidade, pela crença em explicações mágicas ou fabulosas, por uma intensa carga emocional e pela falta de uma postura investigativa crítica.

Percebe-se que ela é uma modalidade de consciência que, embora já tenha excedido o nível da intransitividade (em que o ser humano está orientado unicamente para suas necessidades mais essenciais e possui pouco ou nenhum envolvimento com a realidade social), ainda não alcançou plenamente a criticidade. Por outro lado, a consciência crítica reflete um aprofundamento na construção da consciência, permitindo ao indivíduo interpretar e intervir de maneira mais autônoma e consciente sobre o mundo. Ela se distingue pela aptidão de análise aprofundada dos problemas, pelo comprometimento com a realidade de maneira racional, pela superação das explicações mágicas, pelo diálogo autêntico e pela rejeição de preconceitos (Baldo; Garcia, 2021).

A distinção entre consciência ingênua e crítica reside no núcleo da proposta pedagógica de Freire (1970). Para ele, a função da educação é precisamente facilitar essa transformação da impessoalidade para a atenção. No entanto, essa transição não ocorre isoladamente, ela necessita de uma prática de ensino comprometida com o diálogo, com o desejo de compreender mais sobre a realidade vivenciada do educando. Freire (1970) ressalta que a maneira convencional de ensinar, que utiliza a memorização e a transmissão de conteúdos, caracteriza-se como um ensino bancário⁵¹, que não faz jus às demandas (Baldo; Garcia, 2021).

O papel da educação na formação da consciência crítica transcende o campo do aprendizado técnico ou cognitivo, configurando-se como uma prática libertadora, na qual se destaca que a educação dialógica de Freire (1970) é um convite à emancipação, cujo processo de ensino-aprendizagem não somente capacita os

⁵¹ Nota do pesquisador: longe de simplificações conceituais, o ensino bancário envolve diversos elementos como, por exemplo, a falta de comprometimento do professor com seu educando, o distanciamento, a hierarquização entre outros.

sujeitos a compreenderem suas condições de existência, mas também os inspira a lutar por uma sociedade mais justa e igualitária (Franco, 2008).

E, nessa luta, o diálogo, a problematização e a criticidade se apresentam como pilares fundamentais para a construção de uma pedagogia verdadeiramente transformadora. Portanto, a transição da consciência ingênua para a crítica é fundamental para emancipação humana que perpassa toda a proposta educacional freiriana. Essa construção possibilita, aos sujeitos, compreenderem, mais profundamente, o seu potencial para transformar a realidade ao atuarem como sujeitos de mudança que visam construir uma sociedade mais justa e equitativa (Freire, 2011).

Dito isso, nesta seção, será realizado um aprofundamento conceitual sobre as categorias de consciência ingênua e consciência crítica em Paulo Freire, buscando compreender sua relevância no contexto da educação emancipadora e a sua relação direta com a formação de sujeitos críticos, reflexivos e atuantes na sociedade. Tal reflexão dialoga diretamente com o problema central desta pesquisa: compreender como a prática pedagógica da reflexão filosófica pode fomentar a construção da consciência crítica em estudantes do ensino médio, questão à qual nos dedicaremos especialmente ao longo deste estudo.

Ressalta-se que a abordagem freiriana se torna especialmente relevante no contexto da reforma curricular brasileira, cujas diretrizes podem reforçar a lógica da educação como mera gestão de aprendizagem/empresa, comprometendo a formação integral dos educandos e favorecendo a manutenção da consciência ingênua. Freire (2000) considera a consciência ingênua um estágio inicial de percepção da realidade⁵², caracterizada por estimular uma compreensão superficial dos acontecimentos, bem como a aceitação passiva das condições sociais impostas no mundo.

Esse nível de consciência se manifesta na ausência de problematização sobre as estruturas de poder e na tendência a enxergar as desigualdades sociais que caracterizam a sociedade brasileira. Compreende-se que aqueles sujeitos que ainda

⁵² Nota do pesquisador: a consciência ingênua descrita por Freire pode ser comparada à condição dos prisioneiros no Mito da Caverna (Platão, 1921), que conforme abordamos anteriormente, vivem em um estado de ilusão, incapazes de compreender a realidade além das sombras projetadas. Assim como no mito, a transição para a consciência crítica exige um processo de libertação intelectual e um percurso de ruptura com verdades estabelecidas, permitindo ao sujeito enxergar a totalidade do real.

não conseguiram desenvolver a sua consciência crítica tendem a reproduzir valores e discursos dominantes, sem, portanto, questioná-los, tornando-se vulneráveis a discursos autoritários e conformistas.

Freire (1996) argumenta que a superação da consciência ingênua requer não apenas a construção da criticidade, mas também o estímulo à curiosidade epistemológica. Assim, defende a importância de desenvolver capacidade de problematizar o mundo, o que se torna essencial para que, não somente os educandos, mas os sujeitos em sociedade se tornem críticos. Essa curiosidade, por sua vez, é essencial para que os educandos busquem questionar, investigar e compreender as estruturas sociais, políticas e econômicas que moldam suas vidas, os conceitos de consciência ingênua e consciência crítica serão mostrados no quadro a seguir:

Quadro 5 – Características dos tipos de consciência.

TIPO DE CONSCIÊNCIA	CARACTERÍSTICAS	IMPLICAÇÕES EDUCACIONAIS
Consciência Ingênua	Interpretação simplista da realidade	Superou a intransitividade, mas permanece acrítica
	Crença em explicações mágicas ou fabulosas	
	Forte carga emocional	Pouco envolvimento com a transformação social
	Ausência de postura investigativa crítica	Tende a aceitar o mundo como dado, sem questionamentos
Consciência Crítica	Análise aprofundada dos problemas	Base para a transformação social Incentiva o diálogo, a investigação e a ação Rejeita o ensino bancário e promove uma educação emancipadora
	Comprometimento racional com a realidade	
	Superação de explicações mágicas	
	Diálogo autêntico	
	Rejeição de preconceitos	

Fonte: Elaboração própria 2025.

Chama-se a atenção para o fato de que a educação não deve apenas informar, mas sim formar sujeitos que sejam capazes de interpretar o mundo de maneira crítica e, principalmente, de agir sobre ele de forma consciente e responsável. Esse modelo

pedagógico está intrinsecamente ligado ao conceito de práxis, definido como a união entre reflexão e ação que deve ser transformadora.

Reitera-se que a pedagogia crítica de Freire, centrada no diálogo e na problematização, reafirma a importância de uma educação que não apenas forme sujeitos conscientes, mas que também contribua para a transformação social e na emancipação dos homens. A consciência crítica, por sua vez, representa um nível de percepção em que o sujeito não apenas reconhece as contradições sociais, mas também se sente capaz de questioná-las e transformá-las.

Para Freire (2022), a transição da consciência ingênua para a crítica não ocorre de maneira automática ou espontânea; ela demanda um longo processo educativo que seja intencional e orientado para a construção do pensamento reflexivo. Essa transformação requer uma prática pedagógica que rompa com o modelo tradicionalista e bancário⁵³, que apenas reproduz verdades estabelecidas, e adote uma abordagem dialógica e problematizadora, permitindo que os sujeitos analisem criticamente a realidade e compreendam sua inserção nela.

Para tal, o papel do educador é fundamental para mediar o processo de conscientização dos educandos. A partir disso, Freire destaca que o educador não deve ser apenas um transmissor de conteúdos, mas um facilitador do diálogo e da reflexão coletiva. Contudo, a prática educativa deve ser construída a partir do contexto e da vivência dos educandos, conectando o aprendizado ao seu cotidiano e às suas experiências históricas e sociais (Freire, 2000). Dessa forma, os educandos são encorajados a se perceberem como sujeitos históricos capazes de intervir em sua realidade.

Adicionalmente, torna-se importante destacar que os educandos terão meios que lhes permitirão transformar sua condição de opressão em uma prática de libertação. Isto ocorre porque a consciência crítica, ao permitir uma visão mais profunda e contextualizada do mundo, possibilita que os sujeitos reconheçam as forças que estruturam as relações de poder e desigualdade. Essa compreensão crítica

⁵³ Na perspectiva de Paulo Freire (2022), a educação bancária diz respeito ao modelo educacional no qual o professor realiza um depósito de conteúdos no educando, que é caracterizado como um vaso vazio e passivo. Neste modelo, não se abre espaço para diálogo, reflexão ou construção coletiva do saber, o que contribui para a manutenção da alienação e da opressão. Ao contrário, Freire defende uma educação problematizadora, que é o modelo educacional fundado no diálogo, na escuta e na construção conjunta do saber, visando à emancipação dos sujeitos e à transformação social.

não apenas estimula a construção da autonomia intelectual, mas também promove uma ação política transformadora.

Freire (2022) enfatiza que a verdadeira educação deve ser uma prática de liberdade, em que o educando não apenas compreenda o mundo, mas também se sinta motivado e habilitado a atuar para transformá-lo, consolidando, assim, uma postura ética e política alinhada aos valores de justiça social e solidariedade. Como podemos perceber, a transição entre os níveis de consciência, (da ingênua à crítica), proposta por Freire (2022), constitui um movimento que exige uma ruptura com modelos educacionais tradicionais que podem ser opressivos.

No entanto, essa mudança implica não apenas na aquisição de conhecimentos técnicos ou acadêmicos, mas na formação de uma postura ética e política que habilite os educandos a questionarem as relações de poder e desigualdade presentes em sua realidade. Freire (2000) compreende que a educação deve ser um processo contínuo de conscientização, onde o sujeito é levado a refletir sobre seu papel no mundo e a agir de maneira coletiva para transformá-lo.

Freire (1996) ainda destaca que a prática educativa deve ser fundamentada no diálogo e na problematização, criando espaços que incentivem a participação ativa dos educandos. Essa abordagem transforma a educação em uma possibilidade de libertação, ao invés de perpetuar a alienação e a reprodução de condições opressivas. Educadores e educandos se tornam, nesse processo, coautores do conhecimento, sobretudo ao compartilharem seus saberes e experiências em uma relação horizontal e colaborativa.

Essa prática desafia a educação bancária, na qual os educandos são tratados como receptáculos passivos, substituindo-a por um modelo que valoriza a autonomia e a criticidade, questionando, inclusive, o papel tradicionalmente vertical do educador em relação aos educandos⁵⁴. Há que se destacar que essa prática transformadora, defendida por Freire, não se limita a provocar mudanças no nível individual, uma vez que busca impactar estruturalmente a sociedade.

⁵⁴ Nota do pesquisador: em minha experiência como educando, observei de forma recorrente, nas instituições de ensino, uma configuração física que reflete simbolicamente a relação hierárquica tradicional entre professores e educandos. O professor em um nível literal e visualmente superior, seja em palcos, púlpitos ou estruturas elevadas, enquanto os educandos permanecem em um plano inferior.

Cita-se que a consciência crítica construída por meio da educação dialógica capacita os sujeitos a compreenderem que as condições de opressão não são naturais ou imutáveis, mas produtos de dinâmicas históricas e sociais que podem ser alteradas (Freire, 2022). Esse entendimento leva à formação de sujeitos e coletividades engajadas na luta por direitos, igualdade e justiça social, consolidando a educação como um ato político e uma possibilidade para a emancipação humana.

A transição proposta por Freire não apenas redefine a relação entre educadores e educandos, mas também reconceitua o papel da educação na sociedade. Ao estimular o pensamento crítico e promover uma práxis transformadora, reafirma-se a necessidade de uma pedagogia que seja, ao mesmo tempo, inclusiva e emancipadora, capaz de preparar os sujeitos não apenas para compreenderem o mundo, mas para intervir nele de forma consciente e responsável (Freire, 2019).

Dessa forma, a educação se torna uma força essencial na construção de uma sociedade mais equitativa e democrática, guiada por princípios de liberdade e justiça. A educação, como força transformadora, desempenha um papel crucial na desconstrução de sistemas opressivos e na promoção de uma sociedade mais equitativa.

Freire (2022) enfatiza que a educação é um ato político, e, portanto, deve ser voltada para a construção de uma cidadania ativa, na qual os sujeitos reconhecem e assumem seu papel como sujeitos de mudança em suas comunidades. Contudo, cabe observar que essa perspectiva demanda políticas públicas que garantam o acesso universal a uma educação de qualidade, promovendo igualdade de oportunidades e combatendo as disparidades sociais e econômicas⁵⁵.

A criticidade não é apenas uma habilidade cognitiva, mas uma postura ética e política que questiona as estruturas opressoras e busca a transformação social. Para Freire, essa evolução da consciência é essencial para que os sujeitos se tornem protagonistas de sua história e possibilitadores de mudanças em suas comunidades

⁵⁵ Embora a Constituição Federal de 1988, em seu Artigo 205, proclame que a educação é um direito de todos e um dever do Estado e da família, a realidade educacional brasileira parece ainda estar distante de concretizar esse ideal. O pensamento de Paulo Freire se torna essencial, pois contribui para a conscientização crítica dos sujeitos, incentivando-os a reconhecer e transformar essa realidade desigual. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm#:~:text=Dos%20Princ%C3%ADpios%20Fundamentais&text=Art.%202%C2%BA%20S%C3%A3o%20Poderes%20da,comunidade%20latino%20Americana%20de%20na%C3%A7%C3%B5es. Acesso em: 15.jun.2025.

(Freire, 1996). Esse encontro dialógico possibilita que educadores e educandos se reconheçam como sujeitos históricos e inacabados, comprometidos com a transformação da realidade.

Para Freire (2011), o diálogo genuíno ocorre quando há troca de experiências, questionamentos e reflexões, permitindo que tanto educadores quanto educandos se tornem sujeitos ativos na construção do conhecimento. Essa prática, ao desconstruir hierarquias rígidas no ambiente escolar, promove uma pedagogia inclusiva e emancipadora.

O professor, ao atuar como mediador, deve incentivar os educandos a analisarem criticamente os desafios de seu ambiente, conectando o conteúdo escolar às questões práticas de sua vivência cotidiana. Essa abordagem transforma a educação em um processo vivo e dinâmico, onde o aprendizado ultrapassa as barreiras da sala de aula e se materializa na ação transformadora da realidade. O conteúdo deixa de ser uma verdade estática e passa a ser compreendido como um elemento em constante construção, resultado da interação dialógica entre os sujeitos.

Paulo Freire (1996) considera que o diálogo é o fundamento do processo educativo da Libertação. Uma educação dialógica presume uma relação horizontal, entre o educador e o educando, ao contrário de uma educação bancária, que é caracterizada pela transferência mecânica. O diálogo, para Freire, não é apenas uma técnica pedagógica, mas um ato de grande política e ética, fundamentado na amorosidade⁵⁶, na humildade, na escuta e no questionamento do mundo (Freire, 1996).

Destacam-se as contribuições de Paulo Freire com os Círculos de Cultura que tiveram início na década de 1960, no Brasil, como uma possibilidade metodológica voltada inicialmente à alfabetização de jovens e adultos, especialmente aqueles das populações marginalizadas, excluídas do sistema educacional formal. Isto posto, eles foram idealizados não só como ambientes para a aprendizagem da leitura e da escrita, mas fundamentalmente como espaços para a prática de uma reflexão crítica acerca da própria condição social, econômica e política dos participantes.

⁵⁶ A amorosidade, em Paulo Freire (1996, 2019, 2022), é tratada em diversas obras e refere-se à postura ética e afetiva do educador, pautada no respeito, no cuidado e no compromisso com o outro, sendo fundamental para o diálogo, a escuta e a construção de uma educação verdadeiramente humanizadora.

Os Círculos de Cultura carregam o princípio de realizar o diálogo horizontal, no qual não há a figura do professor tradicional, mas do coordenador, que é o responsável pela condução do trabalho, mediação das discussões e estimulação da problematização dos temas, a partir dos temas geradores, retirados da realidade dos participantes, os sujeitos discutem, analisam as suas experiências e elaboram conjuntos de alternativas visando a transformação da sua própria realidade, o que faz com que o círculo rompa com a lógica transmissiva, transformando o espaço educativo em espaço de reflexão, ação e emancipação (Freire, 1996).

Leal, Silva e Azevedo (2021) destacam que os Círculos de Cultura foram criados para responder às necessidades concretas de um país que apresentava profundas desigualdades e elevado índice de analfabetismo. Antes do golpe militar de 1964, constituindo parte de um projeto político e social que visava não só alfabetizar, mas também conscientizar e mobilizar os sujeitos para a transformação social. Deste modo, a alfabetização proposta por Freire não era neutra, mas política, vinculada à construção da consciência crítica e ao fortalecimento da cidadania.

Os Círculos de Cultura são tratados como um espaço coletivo de construção do saber, que se centra no diálogo, na escuta e na problematização da realidade, onde educador e educandos compartilham as experiências e os conhecimentos, visando a transformação social. Essa definição demonstra que os Círculos não constituem uma prática pedagógica, mas, sim, um compromisso ético-político com a libertação dos sujeitos e a superação das estruturas opressoras na sociedade (Leal; Silva; Azevedo, 2021).

Há que se destacar a pertinência dos Círculos de Cultura⁵⁷, que, enquanto possibilidades pedagógicas, proporcionam uma ruptura com o modelo tradicionalista de educação bancária, substituindo a transmissão unilateral de conhecimentos por um processo coletivo e dialógico de construção do saber.

⁵⁷ Nota do pesquisador: o título desta dissertação utiliza a palavra *Círculos* como uma referência direta à prática de Paulo Freire, que concebia os Círculos de Cultura como espaços de diálogo, reflexão crítica e transformação social. Diferentemente de uma compreensão superficial que reduz o significado dos círculos a uma simples disposição física ou metodologia ativa, esta abordagem busca ir além, destacando que a verdadeira mudança ocorre pela construção coletiva do conhecimento, pelo engajamento crítico e pela problematização da realidade, e não apenas pela adoção de formatos aparentemente inovadores.

Nesse ambiente, a reflexão crítica é continuamente fomentada, pois os participantes são convidados a compartilhar suas vivências e a relacioná-las com os temas geradores (Freire, 2019).

Temas que, conforme citamos, são sempre oriundos da realidade concreta dos sujeitos, atuando como pontes entre o cotidiano e o pensamento abstrato, permitindo que os educandos construam uma consciência ampliada e crítica de suas condições de vida. Isto ocorre porque os círculos de cultura também favorecem a superação de barreiras entre educadores e educandos.

Todavia, o educador precisa assumir uma postura horizontal, reconhecendo nos educandos o papel de sujeitos ativos no processo educativo. Esse processo de horizontalização representa a superação da relação verticalizada, tradicionalmente caracterizada pela autoridade absoluta do professor e pela passividade dos educandos.

Essa dinâmica elimina a hierarquia tradicional e transforma o ambiente educativo em um espaço de troca mútua, em que todos aprendem e ensinam simultaneamente (Freire, 2019). A transição da consciência ingênua para a crítica se consolida, uma vez que o diálogo e a problematização das experiências pessoais e coletivas promovem uma leitura de mundo mais abrangente e reflexiva.

Na perspectiva de Kronbauer (2018), um pesquisador brasileiro cujas contribuições se destacam na área da educação, com ênfase no pensamento de Paulo Freire, os círculos de cultura destacam a importância do ato de problematizar como caminho para a construção da consciência crítica. Os educandos deixam de ser passivos diante da realidade e passam a questionar os fatores que podem condicionar sua existência. Eles aprendem a identificar as estruturas de opressão e desigualdade que podem moldar suas vidas, compreendendo-as não como naturais ou imutáveis, mas como resultados de dinâmicas históricas, sociais e econômicas.

A problematização, portanto, atua como uma possibilidade de libertação, capacitando os sujeitos a enxergarem o potencial de transformação presente em suas ações coletivas. Dessa forma, os círculos de cultura representam mais do que um espaço educativo; são locais de conscientização e de fortalecimento da autonomia. Por meio da leitura crítica do mundo, os participantes tornam-se capazes de propor e

implementar ações transformadoras em suas comunidades, rompendo com a passividade imposta pela consciência ingênua.

Nessa perspectiva, há que se destacar que os Círculos de Cultura materializam a pedagogia do oprimido de (Freire, 2011), consolidando-se como possibilidades fundamentais na luta por uma sociedade mais justa e equitativa, onde a educação é uma prática de liberdade e transformação social.

Nos Círculos de Cultura, os temas geradores atuam como catalisadores de reflexões críticas, promovendo uma análise contextualizada das realidades vivenciadas pelos participantes. Esses temas são cuidadosamente selecionados para refletir os desafios, contradições e potencialidades das comunidades envolvidas, criando uma conexão direta entre o aprendizado e a vida prática (Kronbauer, 2018).

Entende-se que o processo educativo não se limita à construção de habilidades técnicas ou cognitivas, mas se estende à conscientização sobre as dinâmicas sociais que moldam as experiências dos educandos, capacitando-os a pensar e agir sobre sua realidade.

O diálogo, como eixo estruturante dos Círculos de Cultura, propicia um ambiente em que os participantes são incentivados a questionar e ressignificar suas percepções do mundo. Esse processo dialógico não é um simples intercâmbio de opiniões, mas uma prática pedagógica que exige escuta ativa, respeito mútuo e uma abertura à transformação pessoal e coletiva (Vahl, 2021). A mediação do educador, nesse contexto, é fundamental para garantir que o diálogo permaneça focado, crítico e inclusivo, valorizando as contribuições de todos os sujeitos envolvidos.

A interação horizontal proposta nos círculos é essencial para romper com as relações hierárquicas e autoritárias tradicionais, tornando a prática educativa um espaço democrático e emancipador.

Essa proposta não apenas torna o aprendizado mais relevante e significativo, mas também cria um senso de pertencimento e empoderamento, ao mostrar que suas vozes e histórias têm valor no processo educativo (Freire, 2019). A alfabetização é compreendida como um ato político, uma possibilidade para a construção de sujeitos críticos e autônomos. Os temas geradores, conforme abordamos, também desempenham um papel essencial na articulação entre a leitura de mundo e a leitura

da palavra, conceitos complementares na pedagogia de Freire, conforme ilustramos no diagrama a seguir:

Figura 4 - Diagrama das dinâmicas pedagógicas.



Fonte: elaboração própria, 2025

Destaca-se a importância da pesquisa-ação, metodologia originalmente proposta por Kurt Lewin, em 1946, que integra ação prática e reflexão crítica com o objetivo de transformar realidades sociais e educacionais. No campo da educação, essa abordagem foi aprofundada por autores como a professora Maria Amélia Santoro Franco, que contribuiu de maneira significativa para sua disseminação e desenvolvimento no cenário pedagógico brasileiro.

Franco (2012) enfatiza a ideia das 'espirais cíclicas' presentes na pesquisa-ação, ressaltando a ressignificação como elemento central desse processo. Segundo a autora, trata-se de uma "reflexão interiorizada que é posteriormente compreendida coletivamente, organizando-se de maneira livre e crítica" (Franco, 2012, p. 197). Assim, a análise da autora destaca que a construção educativa ocorre de forma cíclica

diálogo constante e horizontal, condição imprescindível para o surgimento de questões filosóficas autênticas (Franco, 2021).

Há que se ressaltar que, nesse espaço dialógico, os educandos são encorajados a articular suas próprias dúvidas e reflexões existenciais, desenvolvendo uma postura ativa e questionadora frente à realidade que vivenciam. Na *Produção de Conhecimento e Socialização dos Saberes*, evidencia-se que o conhecimento filosófico não se dá de maneira isolada nem por simples transmissão de conteúdos.

Antes, ele emerge da problematização constante e da construção conjunta de saberes a partir das vivências concretas dos estudantes. Essa dinâmica torna o conhecimento filosófico um exercício vivo, conectado à vida e à realidade social, promovendo uma visão crítica daquilo que está oculto sob as aparências imediatas. Ademais, reitera-se que *Conscientização das Novas Dinâmicas Compreensivas*, central no diagrama, é essencialmente filosófica (Franco, 2021).

Ela pode se traduzir na capacidade dos educandos de transitarem da consciência ingênua para a consciência crítica, processo que Freire denominou de conscientização. A reflexão filosófica, ao questionar as certezas superficiais e estimular o pensamento crítico, pode levar o educando a compreender mais profundamente os contextos sociais, políticos e culturais nos quais está inserido, assumindo uma postura reflexiva e consciente diante da realidade.

Destaca-se também a importância da *Análise/Redireção e Avaliação das Práticas*, que reflete diretamente a essência do filosofar: um constante movimento de crítica e autocrítica, análise e reconstrução das ideias e ações. Aqui, a Filosofia contribui de forma crucial, uma vez que fornece as possibilidades conceituais necessárias para uma análise crítica rigorosa e uma avaliação ética e epistemológica permanente dos conhecimentos construídos e das práticas pedagógicas realizadas.

Por fim, a ressignificação das Espirais Cíclicas reforça que o ensino de Filosofia, quando estruturado pelos princípios da pedagogia crítica freiriana, não pode ser entendido como um processo linear e conclusivo. Ao contrário, é uma atividade que se reinventa continuamente por meio da reflexão, diálogo e problematização. Dessa forma, cada novo círculo de reflexão filosófica conduz a um aprofundamento das questões fundamentais sobre o humano, a sociedade e o conhecimento, fortalecendo a formação crítica e emancipadora dos estudantes (Franco, 2021).

Ao articular a reflexão filosófica com as práticas pedagógicas freirianas representadas neste diagrama, a Filosofia assume plenamente seu papel transformador, indo além do ensino conceitual e histórico para tornar-se uma prática libertadora, capaz de formar sujeitos reflexivos, conscientes e atuantes na construção de uma sociedade mais justa e emancipada. Essa abordagem não apenas torna o aprendizado mais significativo, mas também cria as condições para que os educandos avancem de uma compreensão ingênua para uma crítica, ao relacionarem o conhecimento à sua própria vivência.

Desta forma, os educandos não são meros receptores de conteúdo; eles se tornam coautores do conhecimento, participando ativamente da construção de significados e da formulação de estratégias de ação. Diante disso, Vahl (2021) ressalta que os círculos de cultura enfatizam a prática da leitura de mundo como etapa essencial para a leitura da palavra. Ademais, cita-se que, para Freire, compreender a realidade é um passo inicial para transformá-la, e isso só é possível quando os educandos se engajam em um processo de conscientização.

A troca de saberes e experiências nos círculos de cultura possibilita que os sujeitos se reconheçam como sujeitos históricos, capazes de intervir e transformar sua realidade. O mediador desempenha um papel facilitador, criando um ambiente seguro e colaborativo para o diálogo e a problematização, enquanto respeita os saberes trazidos pelos educandos. Assim, como se pode observar, os círculos de cultura no contexto freiriano, transcendem a simples transmissão de conhecimento, operando como verdadeiros espaços de transformação social e política.

Pontua-se que essa abordagem pedagógica se baseia na ideia de que a educação deve ser um processo libertador, em que os educandos constroem a capacidade de interpretar criticamente o mundo em que vivem e de agir sobre ele de maneira consciente e responsável (Freire, 2011). Ao fomentar a alfabetização política e social, os círculos de cultura possibilitam aos participantes a compreenderem as dinâmicas de poder e opressão que estruturam suas realidades, bem como a se organizarem coletivamente para promover mudanças significativas.

Entende-se que os círculos de cultura promovem uma ruptura significativa com a lógica vertical da educação bancária, ao substituir a transferência mecânica de conteúdos por uma prática educativa dialógica e transformadora. Educadores e educandos são vistos como sujeitos cognoscentes que, por meio da interação e do

diálogo, constroem juntos um conhecimento significativo e contextualizado (Franco, 2008).

Essa abordagem enfatiza a valorização das experiências de vida dos participantes, considerando-as como ponto de partida para o aprendizado e como elementos indispensáveis para a formação de uma consciência crítica. A prática educativa, assim, torna-se um processo vivo, e, a partir dela, os atos de ensinar e aprender se fundem em uma experiência de mútua aprendizagem e emancipação.

3.1.1 A conscientização resultante do círculo de cultura e sua relação com o ensino de Filosofia

Em razão do cenário delineado, pontua-se que o caráter colaborativo dos círculos de cultura permite a criação de um espaço seguro e acolhedor, onde todos os participantes são incentivados a se expressar livremente e a compartilhar suas visões de mundo. Esse ambiente democrático não apenas fortalece a autoestima e a autonomia dos educandos, mas também promove um senso de pertencimento e solidariedade. Ao estimular a troca de saberes, os círculos de cultura desconstróem as hierarquias tradicionais da sala de aula, transformando o educador em um mediador que facilita o diálogo e a problematização (Franco, 2008).

Esse modelo favorece a construção de uma educação que é, ao mesmo tempo, crítica e inclusiva. Assim, os círculos de cultura não apenas promovem a conscientização individual, mas também incentivam a organização coletiva em prol da transformação social. Eles estimulam uma educação que não se limita a preparar sujeitos para o mercado de trabalho⁵⁸, mas que também os capacita a desempenharem papéis ativos em suas comunidades e na sociedade como um todo.

Nesse sentido, os círculos de cultura podem ser compreendidos como encontros essenciais para se fomentar a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, onde a educação é uma prática de liberdade e uma ponte para a

⁵⁸ Nota do pesquisador: conforme já abordamos anteriormente, essa perspectiva nos remete a uma consciência ingênua já que muitas vezes enfatiza a formação de competências técnicas e específicas alinhadas às necessidades imediatas das empresas e setores industriais, visando à empregabilidade e à eficiência.

emancipação humana. Essa conscientização citada pode ser entendida como o processo pelo qual os sujeitos passam a compreender criticamente sua realidade e a reconhecer as estruturas de opressão que os condicionam. Esse processo é essencial para a construção de uma postura reflexiva e transformadora.

Marinho (2015) aprofunda a reflexão, buscando destacar que a articulação entre reflexão e ação, essencial na práxis freiriana, exige um engajamento ativo tanto do educador quanto do educando. Esse engajamento permite que o processo educativo transcenda o simples ato de ensinar, configurando-se como uma prática que promove a emancipação dos sujeitos. A educação torna-se um espaço de construção coletiva e circular do conhecimento, em que a realidade é problematizada a partir das experiências concretas dos educandos.

Entende-se que o aprendizado não deve ocorrer de forma isolada ou descontextualizada, mas em conexão direta com as condições sociais, econômicas e culturais que moldam a existência dos sujeitos. Adicionalmente, Marinho (2015) ainda enfatiza que o vínculo entre a conscientização e a práxis não pode ser desassociado do compromisso ético e político inerente à pedagogia de Paulo Freire. O ato de educar deve ser entendido como uma possibilidade de transformação social, no qual os educandos são capacitados a reconhecer as estruturas de poder e opressão que perpetuam a desigualdade.

Em razão de tais indagações, compreende-se que esse reconhecimento não se limita à identificação das contradições, mas busca, acima de tudo, encorajar ações concretas que promovam a mudança dessas condições. Portanto, a práxis, como proposta por Freire (2019), é uma prática que integra o pensar e o agir, orientada para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva. Moreira (2010) reforça que a conscientização é um processo contínuo e dinâmico, que une reflexão e ação em uma práxis transformadora.

Ao promover a compreensão crítica das contradições sociais e incentivar a organização coletiva, a conscientização crítica contribui para a construção de uma sociedade que valoriza a equidade, a solidariedade e a dignidade humana acima de tudo. Frisa-se que a educação, nesse contexto, afirma-se como uma prática de liberdade e como uma possibilidade indispensável para a construção de um futuro mais justo e inclusivo.

Além de atuar como possibilidade de libertação individual, a educação baseada na conscientização crítica tem o potencial de transformar estruturalmente as relações sociais. Freire (2019) argumenta que a superação das condições de opressão requer a articulação entre diferentes setores da sociedade, de modo que a educação desempenha um papel central na formação de lideranças capazes de engajar suas comunidades em projetos de transformação.

Nesse sentido, o processo educativo deve ser interconectado com movimentos sociais e organizações que lutam pela igualdade, criando uma rede de apoio que potencialize as mudanças necessárias. Assim, a importância da contextualização cultural e social no processo educativo também não pode ser negligenciada. Diante disso, Freire (2022) defende que uma educação transformadora deve reconhecer e valorizar a identidade cultural dos educandos, integrando suas vivências e saberes ao currículo.

Salienta-se que essa abordagem contribui para a construção de um conhecimento significativo e emancipador, que fortalece os sujeitos em sua autonomia e capacidade de ação coletiva. É preciso que a educação se torne um espaço de resistência e afirmação das diversidades, combatendo a homogeneização cultural frequentemente imposta por sistemas opressivos. É fundamental reconhecer que o processo de conscientização demanda tempo e resiliência.

Moreira (2010) defende que transformar consciências e estruturas sociais é um desafio que enfrenta resistências internas e externas, exigindo persistência dos educadores e educandos. A educação dialógica deve ser fortalecida continuamente por meio de práticas pedagógicas inovadoras que fomentem a criatividade e a capacidade de questionamento. Salienta-se que o processo educativo permanece dinâmico e adaptado às novas demandas sociais, assegurando sua relevância em contextos diversos.

Ressalta-se que a conscientização crítica, defendida por Freire (2019), reafirma o compromisso da educação com os valores de justiça social e igualdade. Esse compromisso não apenas transforma a forma como educadores e educandos se relacionam com o conhecimento, mas também redefine a função social da educação em sua totalidade. Ao promover uma práxis que une reflexão e ação, a conscientização amplia o horizonte dos sujeitos, permitindo que eles não apenas compreendam suas condições, mas também atuem coletivamente para modificá-las.

A educação se consolida como um alicerce essencial para a construção de um mundo mais justo, solidário e humano. Em razão desse cenário, após discutir os conceitos de consciência crítica e consciência ingênua, fica evidente a necessidade de práticas pedagógicas capazes de promover a transição entre esses níveis de consciência. Defende-se que os círculos de reflexão filosófica, debatidos nesta pesquisa, surgem como uma metodologia que encontra fortes ressonâncias na pedagogia crítica de Paulo Freire.

Conclui-se que os círculos de reflexão filosófica funcionam, na prática, como 'Círculos de Cultura' freirianos, cuja reflexão crítica é constantemente incentivada por meio do diálogo horizontal entre educador e educando, valorizando as experiências e vivências concretas dos estudantes. Tais círculos se tornam construções ideais para se incentivar a construção da consciência crítica, visto que possibilitam, precisamente, os elementos centrais da pedagogia freiriana, unidos à Filosofia:

Ressalta-se, por fim, que os Círculos de Reflexão Filosófica, em razão de suas características, promovem uma interação marcada pela horizontalidade, rompendo com a lógica da hierarquia típica da educação bancária, criticada por Paulo Freire. Nesse espaço, todos os participantes têm voz, construindo saberes de forma coletiva e colaborativa. Além disso, a metodologia também se fundamenta na problematização de temas geradores, os quais emergem diretamente da realidade dos próprios estudantes.

Isso possibilita que eles reconheçam, reflitam e questionem suas condições concretas de vida, favorecendo uma compreensão crítica do contexto em que estão inseridos. Finaliza-se essa discussão afirmando que os círculos não se limitam à reflexão, mas estimulam a práxis educativa, ou seja, uma ação consciente e transformadora, que parte da tomada de consciência dos sujeitos e se concretiza em mudanças efetivas na sua própria realidade.

4. PERCURSO METODOLÓGICO

O presente estudo tem como objetivo compreender como a prática docente da reflexão filosófica, baseada nos círculos de cultura, pode fomentar a conscientização crítica em estudantes do Ensino Médio. Adotando uma abordagem qualitativa orientada pela coerência entre pressupostos e escolhas de método, o rigor não se reduz a “regras de procedimentos, fases ou etapas”, mas “deve-se à consciência e preservação da coerência epistemológica” (Ghedin; Franco, 2011, p. 122 - 123).

Compreendendo método como mediação interpretativa da realidade, e não como uma ‘receita’ a ser seguida, “o método é aquilo que possibilita a interpretação [...] o pesquisador organiza esses sentidos do objeto por meio do discurso, que o interpreta e expressa o que ele é. O discurso é que possibilita a constituição da ciência” (Ghedin; Franco, 2011, p. 25). Quando necessário, procedimentos quantitativos e qualitativos não são inconciliáveis, podendo ser unidos em perspectiva “quantitativa” para melhor conhecer o objeto (Ghedin; Franco, 2011, p. 29).

Além deste núcleo teórico-conceitual, a pesquisa possui traços descritivos e exploratórios. O caráter descritivo aparece ao acompanhar a prática pedagógica e os relatos dos educandos em seu contexto natural escolar, por meio da observação de “dentro do mundo do sujeito” (Ghedin; Franco, 2011, p. 194). O elemento exploratório se expressa no movimento inicial de delimitação do objeto e das questões, valendo-se de revisão bibliográfica e análise documental como possibilidades vinculadas à abordagem (Ghedin; Franco, 2011, p. 29).

A análise não é uma etapa final, mas processo que acompanha todo o percurso investigativo da pesquisa, organizando o material em unidades de sentido e categorias que fazem sentido com o problema e o referencial teórico, preservando a conexão entre produção e interpretação dos dados (Ghedin; Franco, 2011). Na prática, os procedimentos incluem observação e análise documental, e, quando pertinente, possibilidades como questionários/entrevistas, entendidos como técnicas subordinadas à abordagem, conforme foi feito nessa dissertação (Ghedin; Franco, 2011).

No que se refere à abordagem, a presente pesquisa é qualitativa, uma vez que parte do princípio de que existe uma relação dinâmica e inseparável entre a

realidade e o sujeito que a investiga, envolvendo tanto aspectos objetivos quanto subjetivos, os quais não podem ser expressos numericamente. Desse modo, frisa-se que a pesquisa qualitativa se baseia na interpretação dos fenômenos e na compreensão dos sentidos atribuídos pelos participantes (Gil, 2008).

Assim, dispensa o uso de métodos estatísticos, tendo como principal fonte de dados o ambiente natural, onde o próprio pesquisador atua. Diante disso, o seu caráter, por ser descritivo, implica a realização de uma análise predominantemente indutiva. O foco reside no processo e na compreensão dos significados envolvidos. Contudo, como definem Minayo, Deslandes e Gomes (2007), a análise qualitativa não é contagem.

Como argumentam os autores, a análise qualitativa visa realizar uma interpretação, ressaltando que, na pesquisa qualitativa, o objetivo não é contar opiniões ou calcular quantidades. Busca-se, portanto, investigar os sentidos, as representações sociais e os significados atribuídos pelos sujeitos ao tema estudado, considerando tanto os pontos comuns quanto as diferenças internas em um grupo social.

4.1 procedimentos metodológicos

No que tange aos procedimentos metodológicos, destaca-se que são de cunho bibliográfico e documental, bem como realiza-se uma pesquisa de campo, descritos a seguir.

4.1.1 Bibliográfico

A pesquisa bibliográfica, neste estudo, corresponde à análise crítica de produções já publicadas (livros, artigos, teses, dossiês e documentos acadêmicos), atuando como técnica vinculada à abordagem de pesquisa. Conforme citado as abordagens (quantitativa e qualitativa) não são engessadas e articulam possibilidades, entre as formas próprias da abordagem qualitativa, os autores mencionam, por exemplo, a pesquisa documental, ressaltando que “as técnicas, as

estratégias e os procedimentos constituem a base dos dados essenciais para a análise do objeto” (Ghedin; Franco, 2011, p. 28). Desse modo, a revisão bibliográfica foi conduzida e descrita na Seção 1 como Estado da Questão, servindo de base para a organização das categorias de análise e para o auxílio na interpretação posterior do material (Ghedin; Franco, 2011).

Além do levantamento feito no Estado da Questão, foi realizado um levantamento, considerando os dados da plataforma Scholarship Google, utilizando-se descritores e expressões relacionadas ao objetivo da pesquisa, como ‘Educação e Filosofia’ e ‘Educação Crítica’. Ainda, foram priorizados estudos publicados nos últimos cinco anos, salvo em utilização de materiais bibliográficos que são reconhecidamente de grande relevância na área.

Optou-se pelo *Scholarship Google* por reunir, numa única interface de busca, produção multidisciplinar e multiformato (artigos de periódicos, livros/capítulos, teses e dissertações e anais) proveniente de editoras comerciais, portais como, por exemplo, a *SciELO* e repositórios institucionais. Essa possibilidade reduz a quantidade de bases e aumenta a probabilidade de cobertura do tema, sobretudo em áreas nas quais a literatura circula tanto em periódicos quanto em teses e livros que é o caso do ensino de Filosofia e da formação docente.

4.1.2 Documental

A pesquisa documental, por suas características, muitas vezes é confundida com a pesquisa bibliográfica. No entanto, segundo Gil (2008), a principal distinção entre elas está na natureza das fontes utilizadas. Enquanto a pesquisa bibliográfica se apoia essencialmente em obras de diversos autores que já analisaram determinado tema, a pesquisa documental trabalha com materiais que ainda não foram interpretados ou analisados, podendo ser explorados e organizados conforme os objetivos específicos do estudo (Prodanov; Freitas, 2013). Com isso, destaca-se que as fontes documentais utilizadas neste trabalho são majoritariamente legislações, como a Lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2017), entre outras citadas ao longo do texto.

4.1.3 Pesquisa de Campo

Quanto à pesquisa de campo, assumimos, conforme citado, a perspectiva de que ela se realiza no contexto vivo da escola, articulando descrição, compreensão e interpretação dos fenômenos educativos. Em termos práticos, “o trabalho de campo é a forma utilizada pela maioria dos investigadores qualitativos para recolher seus dados de pesquisa [...] e envolve estar dentro do mundo do sujeito” (Ghedin; Franco, 2011, p. 193).

Nessa visão, “busca-se ganhar a aceitação do sujeito não como um fim em si, mas porque isso abre a possibilidade de atingir os objetivos da investigação” (Ghedin; Franco, 2011, p. 194). Além disso, orienta a análise para “descrever, compreender e interpretar os fenômenos educativos presentes no contexto escolar” (Ghedin; Franco, 2011, p. 203). No âmbito das possibilidades, a observação participante pode ser combinada com registros de campo, entrevistas, análises de documentos e fotografias, compondo o conjunto de procedimentos que dão acesso ao objeto e sustentam a interpretação (Ghedin; Franco, 2011).

Neste estudo, a pesquisa de campo foi realizada em uma escola privada localizada na cidade de Cubatão, São Paulo, junto a um grupo de sete educandos matriculados no segundo ano do Ensino Médio. Teve-se como objetivo compreender se a prática da reflexão filosófica, fundamentada nos princípios dos círculos de cultura de Paulo Freire e baseada na metodologia da pesquisa-ação pedagógica, mais especificamente nas espirais cíclicas, aprofundadas por Maria Amélia Santoro Franco, contribuíram para que os educandos avançassem da consciência ingênua para uma postura crítica e reflexiva.

As atividades ocorreram no contexto do itinerário formativo intitulado ‘Clube Filosofando’, que acontece semanalmente, às terças-feiras.

A dinâmica dos encontros ocorreu em formato de roda de conversa, remetendo não apenas à forma, mas também à essência dos círculos de cultura freirianos. Já os temas de cada encontro foram escolhidos de maneira coletiva pelos participantes, o que reforçou o caráter democrático, dialógico e participativo do processo educativo. A partir do tema definido, os educandos foram convidados a refletir, debater e construir sentidos, utilizando como suporte textos filosóficos e obras pertinentes.

Inicialmente, houve a escolha do tema “amor”, a partir do qual os educandos analisaram e discutiram sobre as concepções apresentadas na obra *O Banquete*, de Platão. Após a leitura e a reflexão conjunta, os participantes elaboraram textos e vídeos expressando suas próprias concepções sobre o amor, os quais evidenciaram um avanço notável em termos de profundidade e criticidade, quando comparados às respostas fornecidas antes do contato com o texto filosófico.

Na sequência, em outro encontro, foi realizada a exibição do filme ‘O Show de Truman’, o qual foi fonte para uma discussão crítica. Posteriormente, os educandos produziram textos reflexivos e, de forma espontânea, alguns estabeleceram conexões entre a narrativa do filme e o clássico *Mito da Caverna*, de Platão. Essa relação evidenciou não apenas a compreensão dos conceitos filosóficos abordados, mas também a capacidade dos estudantes de aplicá-los na interpretação crítica da realidade.

Todas as demais discussões do “clube filosofando” foram suleadas por questões como: “O que é viver de forma autêntica?”, “Existe uma verdade absoluta ou tudo depende do ponto de vista?”, “O que é liberdade e quem controla nossas escolhas?”, “Somos influenciados pela sociedade sem perceber?” “Existe uma ética universal?”, entre outras. Tais provocações filosóficas tiveram como finalidade estimular a reflexão, a problematização e a construção do pensamento autônomo e crítico.

E nesse contexto, construído ao longo de aproximadamente 18 meses, que iremos analisar em profundidade as respostas de dois dos sete educandos do 2º ano do Ensino Médio de uma escola da rede privada de ensino (Cubatão/SP) sobre (1) “*Quando falo Filosofia, o que te vem à cabeça?*” e (2) “*Estudar Filosofia pra quê?*”. As respostas foram coletadas no *Clube Filosofando*⁵⁹, (09/05/2025) e aqui serão examinadas sob a ótica da teoria da relação com o saber, de Bernard Charlot (2005), com ênfase nas dimensões epistemológica (relação com o conhecimento) e identitária (relação com a construção de si). Busca-se interpretar os sentidos atribuídos ao saber

⁵⁹ Nota do pesquisador: Clube Filosofando, projeto em funcionamento desde o início do ano letivo de 2024. O Clube, inspirado nas espirais cíclicas e nos círculos de cultura de Paulo Freire (conforme descrito na dissertação), busca promover um espaço de reflexão crítica e compartilhamento de saberes entre os estudantes.

filosófico pelos educandos, articulando-os com suas experiências com o saber escolar e suas representações de mundo.

4.2 Análise de conteúdo

Por fim, destaca-se que conforme expresso a análise de conteúdo será realizada por meio dos ensinamentos de Bernard Charlot e de outros autores que discutem a relação sujeito-saber, como a professora Maria Amélia Santoro Franco, dentre outros pesquisadores da educação, privilegiando obras científicas (livros, artigos, teses ou dissertações). A partir desse referencial, cada frase dos depoimentos será examinada individualmente, considerando sua densidade teórica e de experiência, com o objetivo de compreender os sentidos que os educandos atribuem ao saber filosófico em relação à formação do sujeito, à escola, ao cotidiano e à dimensão existencial.

A teoria da relação com o saber, formulada por Bernard Charlot, concebe a aprendizagem como um processo no qual o sujeito se relaciona simultaneamente com um objeto de conhecimento, consigo mesmo e com o mundo social. Charlot define *relação com o saber* como “o conjunto (organizado) das relações que um sujeito mantém com tudo quanto estiver relacionado com ‘o aprender’ e o saber” (Charlot, 2000, p.80). Trata-se de uma relação “simbólica, ativa e temporal”, que envolve significados atribuídos ao conhecimento e atividades do sujeito em um dado contexto (idem, p.79).

Nessa relação complexa, o autor destaca três dimensões centrais: mobilização, atividade e sentido (isto é, o significado ou importância que o saber tem para o sujeito), elementos sem os quais não se compreende o engajamento do aprendiz (Charlot, 2000). Em outras palavras, aprender implica atribuir sentido ao conteúdo e mobilizar-se ativamente em torno dele, possibilidade que se buscará explicitar no diagrama a seguir.

Figura 6 - Diagrama da relação com o saber.



Fonte: Adaptado de Charlot (2000, p. 80)

Importa salientar que, segundo Charlot (2000), o saber só existe enquanto tal para um sujeito, isto é, não há conhecimento dissociado daquele que o apreende, assim como “não há saber em si” (idem, p.62). O conhecimento ganha vida no encontro entre o sujeito que aprende e o objeto a conhecer, marcado pelas questões, interesses e desejos do sujeito.

O *sentido* é, portanto, pessoal, (Charlot, 2000). Consequentemente, a aprendizagem envolve também o desejo, o querer saber, que depende do significado que o conhecimento tem na trajetória do educando. Quando um conteúdo faz sentido e responde a um desejo ou necessidade do sujeito, este tende a engajar-se; caso contrário, pode assumir uma postura passiva ou de indiferença em relação ao saber.

A relação do sujeito com o saber envolve diretamente questões, interesses e desejos pessoais, configurando-se como um processo profundamente subjetivo.

Charlot ressalta que o sentido atribuído ao saber é pessoal, sendo definido pelo sujeito em sua trajetória singular: “esse sentido é um sentido para alguém que é um sujeito” (Charlot, 2000, p.56). Por isso, a aprendizagem é permeada pelo desejo e pelo interesse genuíno de saber, dependendo diretamente da relevância e significado que o conhecimento adquire na vida do indivíduo. Sendo assim, quando o conteúdo se conecta a desejos e necessidades pessoais, o educando tende a se engajar ativamente; caso contrário, a relação estabelecida pode se manifestar em passividade ou mesmo indiferença.

O autor destaca que o sujeito jamais é um puro sujeito de saber, pois "mantém com o mundo relações de diversas espécies" (Charlot, 2000, p. 64). Isso significa que o conhecimento não pode ser visto apenas como uma aquisição intelectual isolada, mas sempre atravessado por experiências, desejos e sentidos pessoais, que se ancoram na trajetória de vida e nos projetos do próprio sujeito. A relação com o saber envolve, assim, “um sentido e um valor”, dependendo das referências e relações que o estudante estabelece com o mundo, consigo e com os outros (idem, p. 64). Em outras palavras, a dimensão identitária se manifesta quando o ato de conhecer contribui para que o sujeito compreenda e construa sua própria posição no mundo, atribuindo sentido ao aprendizado a partir de sua história e de suas perspectivas de futuro.

A relação do educando com o saber filosófico pode revelar muito sobre como ele vê o conhecimento filosófico (dimensão epistemológica) e como esse conhecimento se conecta, ou não, com sua autoimagem e projetos de vida (dimensão identitária). Kalali (2007) enfatiza que, do ponto de vista do sujeito, a relação com o saber assume o caráter de uma relação de sentido e valor entre o sujeito e o conhecimento. Como afirma a autora: "A relação com o saber torna-se 'uma relação de sentido e, portanto, de valor, entre um indivíduo (ou um grupo) e os processos ou produtos do saber'" (Charlot et al., 1992 *apud* Kalali, 2007, p. 2, tradução nossa).

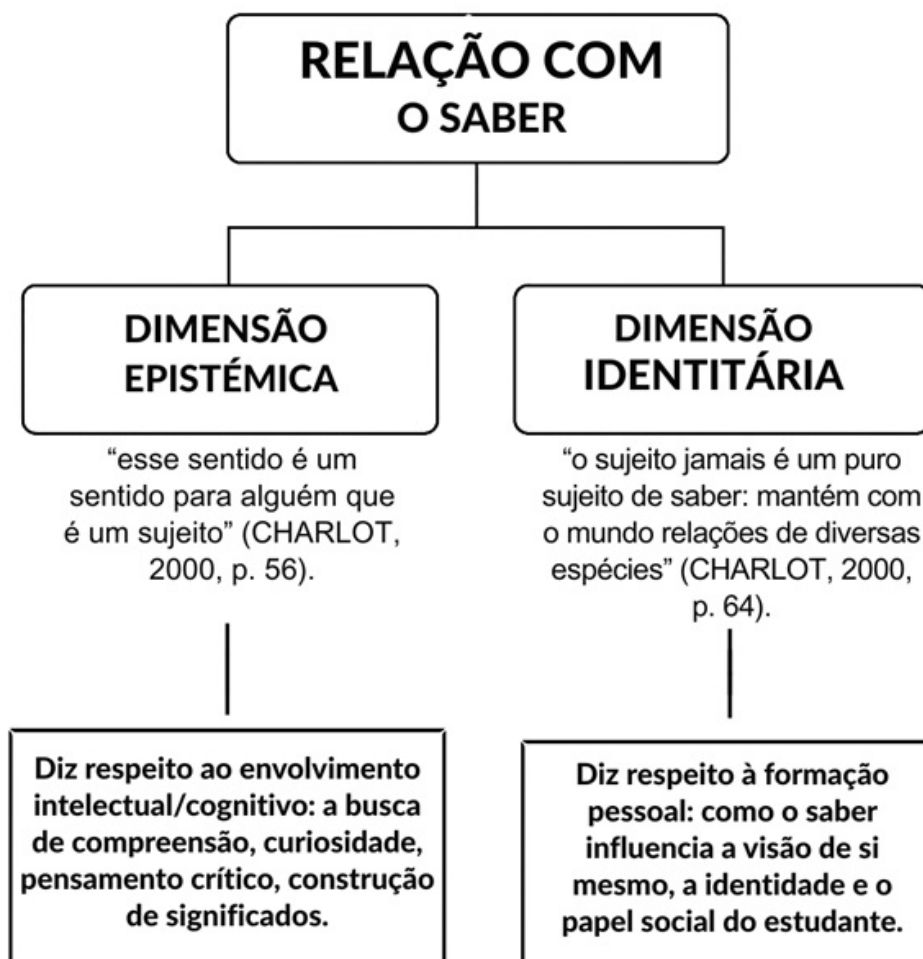
Ou seja, ao nos relacionarmos com um saber, estamos também formando a nós mesmos, construindo nossas maneiras de pensar e de estar no mundo. Isso é particularmente verdadeiro no caso da Filosofia, cujo objeto, questões sobre o mundo, a vida, os valores e a própria existência, toca profundamente a construção de visão de mundo e de identidade pessoal.

Cabe notar que cada estudante desenvolve uma relação singular com os diferentes saberes escolares. Não existe uma relação única e homogênea válida para todos os educandos e todas as disciplinas; ao contrário, “as relações com o saber escolar são sempre múltiplas e diversas” (Charlot, 2005 *apud* Franco, 2022, p.17). Fatores sociais e culturais influenciam essa construção: as histórias de vida, o capital cultural herdado da família e as experiências anteriores moldam a maneira como o educando percebe a escola e o conhecimento (Franco, 2022). Assim, diante de um mesmo objeto, no caso, o saber filosófico, educandos diferentes podem atribuir valores e significados distintos. Alguns podem enxergar na Filosofia um saber vivo, relacionado a seus questionamentos existenciais ou ao seu cotidiano; outros podem percebê-la como um conteúdo distante, ‘dos livros’, sem utilidade prática.

Essa variação está em conformidade com a perspectiva de que se deve falar em relações com os saberes, no plural, uma vez que um mesmo sujeito pode estabelecer formas distintas de relação com diferentes objetos de conhecimento. Como aponta Vercellino (2015, p. 5), ao tratar da pluralidade no campo da educação: “esse enfoque introduziu a ideia da relação que um sujeito ou uma instituição mantém com um determinado objeto de conhecimento relativo a disciplinas escolares ou científicas; por isso, recorre-se ao termo ‘saberes’, no plural” (tradução nossa).

O diagrama a seguir apresenta as dimensões epistêmica e identitária da relação com o saber, mostrando como cada educando pode construir essa relação de maneira única, a partir de seus sentidos, desejos, história e identidade:

Figura 7 - Diagrama das dimensões.



Fonte: adaptado de Charlot, (2000, p.56-64)

Tendo esse panorama teórico como base, passa-se à análise dos depoimentos dos educandos. Em cada resposta, buscou-se identificar as manifestações das dimensões epistêmica e identitária, conforme a teoria da relação com o saber, bem como os sentidos atribuídos ao saber filosófico. As frases de dois dos sete educandos serão examinadas individualmente, respeitando sua forma original, e utilizadas como evidências para a interpretação, seguidas de comentários fundamentados na literatura especializada.

Ainda nessa perspectiva da análise de conteúdo Minayo, Deslandes e Gomes (2007) sugerem uma trajetória analítica que inclui três grandes etapas: a pré-análise: leitura flutuante e exaustiva dos dados, levantamento de hipóteses e definição dos conceitos teóricos orientadores; a exploração do material: organização dos dados em

categorias ou temas, identificação dos núcleos de sentido e realização de inferências; e o tratamento dos resultados e interpretação: elaboração de uma síntese interpretativa, relacionando os achados aos objetivos da pesquisa e à fundamentação teórica. A autora também apresenta o processo de triangulação de métodos, isto é, a articulação entre diferentes técnicas, fontes de dados e perspectivas analíticas, como uma possibilidade essencial para garantir maior robustez, profundidade e credibilidade à análise (Minayo; Deslandes; Gomes, 2007). Essa triangulação, no presente trabalho, ocorrerá entre os dados da pesquisa bibliográfica, documental e da pesquisa de campo.

Delimitou-se o corpus desta pesquisa a dois depoimentos, em vez dos sete inicialmente previstos. A decisão decorre de critérios metodológicos, já que a abordagem adotada, leitura minuciosa à luz da relação com o saber em Charlot (2002), exige um trabalho interpretativo denso sobre cada fragmento, com aprofundamento teórico e reconstrução de sentidos. Ampliar a amostra neste momento implicaria sacrificar a profundidade dos sentidos, alongar excessivamente o capítulo e reduzir a compreensão do argumento.

Os dois depoimentos selecionados constituem-se como núcleo de caráter exemplar e possuem variações importantes: cada um evidencia movimentos formativos distintos e, em conjunto, oferecem possibilidades para sustentar as teses do estudo sem perda de rigor. Importa registrar que os outros cinco depoimentos não foram descartados; permanecem descritos no quadro 6 e organizados nos apêndices, compondo um corpus ampliado a ser retomado no doutorado, sob o mesmo rigor teórico-metodológico aqui buscado. Dessa forma, preservam-se profundidade, foco e transparência, aprofundando-se a análise construindo possibilidades, mantendo condições de reprodutibilidade e assegurando a expansão futura do estudo.

Por fim, para garantir a confidencialidade e o anonimato dos participantes deste estudo, adotou-se a utilização de nomes fictícios, em conformidade com os preceitos éticos estabelecidos pela Resolução CNS nº 466/2012, que dispõe sobre as diretrizes e normas para pesquisas envolvendo seres humanos no Brasil.

4.3 Os educandos e suas relações com o saber

Quadro 6 - Das perguntas por Educando

NOME	QUANDO FALO FILOSOFIA, O QUE TE VEM À CABEÇA?	ESTUDAR FILOSOFIA PRA QUÊ?
Maitê Carniato	<ol style="list-style-type: none"> 1. Eu lembro no ato de pensar. 2. Pensar em tudo. 3. O porquê as coisas acontecem, porque agimos de tal maneira, porque escolhemos uma coisa ao invés de outra. 4. A Filosofia pra mim é isso: contemplar o mundo em volta e pensar em tudo que já aconteceu (ou deixou de acontecer). 5. Também acho que a Filosofia é sobre o ato de questionar tudo e todos, e mesmo em não haver uma resposta para todos esses questionamentos, sempre ir em busca da verdade, e do que nós acreditamos. 6. Quando eu penso em Filosofia, eu também me lembro das aulas do prof., mas principalmente nas aulas sobre a busca da verdade. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Não acho que estudar Filosofia serve pra "alguma coisa" no sentido prático, como aprender o vocativo e o predicado ou aprender a achar X e Y de questões. 2. Eu acho que a Filosofia serve, primeiramente, pra desconstruir e complicar o nosso pensamento, pra ensinar a pensar e pensar sobre os nossos próprios pensamentos. 3. Ela nos tira do automático, do "senso comum", das respostas prontas. 4. Estudando Filosofia eu aprendi que nós não devemos buscar somente respostas, mas também perguntas melhores. 5. Acho que no fim, a Filosofia não serve PARA alguma coisa, e sim serve. 6. Se alguma coisa, serve à nossa liberdade, à nossa crítica e a nossos pensamentos. 7. E isso, por mais que não dê status ou dinheiro, nos dá ideia da nossa existência.
Scarlet Santana	<ol style="list-style-type: none"> 1. Pra ser sincera eu nunca gostei muito de Filosofia. 2. Eu achava que não tinha muita importância. 3. Mas quando entrei no (instituição) minha visão mudou um pouco. 4. Claro que não é minha matéria favorita, mas estou gostando de aprender. 5. Meu professor explica bem. 6. Quando penso sobre Filosofia vem à minha cabeça lições de 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Pra mim estudar Filosofia não fazia tanto sentido até eu realmente prestar atenção. 2. Vi que a Filosofia não é só uma matéria, mas sim uma lição de vida e um aprendizado. 3. Nos ajuda a pensar melhor, refletir sobre a vida e etc. 4. Ontem eu percebi que consegui aplicar a Filosofia no meu dia a dia. 5. Ontem fui furar o nariz e, chegando lá, falei para o moço que estava com muito medo, pois já tinha furado

NOME	QUANDO FALO FILOSOFIA, O QUE TE VEM À CABEÇA?	ESTUDAR FILOSOFIA PRA QUÊ?
	<p>vida. 7. Para mim é o que resume Filosofia.</p>	<p>anteriormente com uma outra profissional e não gostei do trabalho dela. 6. Nisso ele perguntou quem era a profissional e eu disse que não era ético expor a pessoa.</p>
<p>Noah Luisi</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Para mim a Filosofia é como um processo analítico de interpretação das coisas da vida. 2. Mais incapaz o que vejo, ainda não consigo entender de forma clara e direta. 3. Quando penso em Filosofia penso nos autores de Filosofia, trabalhos, nas Filosofias gregas. 4. Penso também que a Filosofia instiga ações e pensamentos de forma altamente reflexiva e que te leva dúvidas e questionamentos. 5. Na Filosofia se entendem coisas no abstrato, pois me parecem sem sentido e sem objetivo. 6. Quando penso em Filosofia também lembro da disciplina. 7. Também lembro dos gregos que tinham o “shape”. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Como não sei de forma concreta e objetiva porque nós estudamos Filosofia, faz com que eu também tente entender o motivo de estudarmos isso. 2. Uma coisa que penso é que estudamos para entender o pensamento de pessoas que já estão no passado. 3. Não sei o impacto que a Filosofia irá fazer em minha vida.
<p>Lara Cardoso</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Filosofia para mim sempre foi algo chato que não me interessava, até os dias de hoje. 2. Por ser uma matéria cansativa de livros, algo que não entendo muito. 3. Porém o professor deixa a aula sendo muito mais interessante quando ele te ajuda sobre aquilo (o conteúdo) e consegue transmitir de uma certa forma o conhecimento verdadeiro. 4. Sobre a razão de termos essa matéria, uma vez trazendo ela não só no estudo, mas como no cotidiano, como na tomada de decisão, relação com humanos e tudo que aprendemos é nutrido à sociedade. 5. O humano (nós) utilizamos a Filosofia só que de diferentes formas e explicações. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. A Filosofia busca o conhecimento, a verdade e alguns valores e moral como certas escolhas. 2. Ajudar isso é muitíssimo fundamental para desenvolver nosso pensamento, refletindo de forma concreta questões da vida, como o sentido da vida e viver de forma justa. 3. A Filosofia também ajuda no autoconhecimento: quanto mais a gente pensa, mais se entende. 4. E o melhor, ela ajuda em outras decisões, faz a gente argumentar melhor, ter opinião própria e participar de forma mais consciente da vida em sociedade. 5. Ou seja, a Filosofia não é só aquilo que aprendemos em livros escolares, mas sim o nosso racional, o ser pensante, o que fazemos em sociedade, nossas tomadas de decisão e argumentações e opiniões que damos ao longo da nossa vida.

NOME	QUANDO FALO FILOSOFIA, O QUE TE VEM À CABEÇA?	ESTUDAR FILOSOFIA PRA QUÊ?
Robertson Coutinho	<ol style="list-style-type: none"> 1. Sinceramente, falando, ao entrar no ensino médio e descobrir que seria introduzida a matéria Filosofia, fiquei bem animado, pois sempre tive interesse na matéria. 2. Porém, ao começarmos a ter aula sobre o assunto, me surpreendi bastante, gostando até mais do que eu imaginava. 3. E em pouco tempo tornando-se uma das minhas matérias preferidas. 4. Quando penso em Filosofia, a primeira coisa que penso são em pessoas com intelecto avançado. 5. Talvez isso seja ingenuidade minha, e às vezes a pessoa, mesmo dominando a Filosofia, não seja exemplo a se seguir. 6. Porém, para mim, a Filosofia nos faz entender sobre o mundo, deixando o pensamento de que as coisas acontecem pelo acaso em desuso. 7. E penso que isso é de extrema importância em nossa geração, que está se tornando cada vez mais manipulável e ingênua. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Na realidade, isso é uma pergunta trivial de responder. 2. Eu não quero me tornar uma pessoa burra que é levada pelas coisas que os outros falam. 3. Eu quero ter minhas próprias opiniões e ter repertório para defendê-las. 4. O conhecimento é a chave de tudo. 5. Por isso penso que a Filosofia é a única maneira de cairmos na realidade. 6. Entender que todos passam por dificuldades, mas é digno quem consegue passar por elas e seguir em frente. 7. A vida não é a disputa de quem consegue mais, mas sim a disputa com o seu próprio eu do passado. 8. A Filosofia está em todos os lugares. 9. O mundo é baseado na Filosofia. 10. Todas as suas ações contêm Filosofia. 11. Por isso, não ter a ambição de ao menos tentar entendê-la é, no meu ponto de vista, um desserviço para a humanidade.
Joelson Vasconcelos	<ol style="list-style-type: none"> 1. Quando eu penso em Filosofia, me vem à cabeça sobre raciocinar, refletir sobre algo. 2. A Filosofia não é para saber respostas mirabolantes, e sim para fazer a melhor pergunta ou até respondendo uma pergunta com poucas palavras. 3. Deus nos diz para sermos como crianças, ser simples. 4. Uma criança não tem tanta sabedoria, não é um grande sábio. 5. Ela depende de alguém que o sustente. 6. Aquele que não for como criança não entrará no reino dos céus. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. A Filosofia nos ajuda a encontrar coisas que só achamos ao pensar. 2. Poder saber como e por que das coisas. 3. Nos faz refletir e saber que tudo passa. 4. Tudo nessa terra é temporário. 5. E ver que na segunda vez que você entrar no rio, nem você nem o rio serão os mesmos.
Mel Lisboa	<ol style="list-style-type: none"> 1. Para mim, quando penso e escuto a palavra Filosofia, no mesmo momento me vem a imagem de um livro e o cenário da Grécia Antiga, com filósofos e suas vestes características. 2. Além disso, penso nas aulas de Filosofia e sociologia da escola, onde temos aulas sobre os tempos da Antiguidade, mas 	<ol style="list-style-type: none"> 1. O ato de estudarmos Filosofia nos dá a chance de aprofundar no que antes era algo raso e que não tínhamos o conhecimento necessário para fazer daquilo algo melhor. 2. Estudar Filosofia, que é a base de tudo e é fundamental para nós, nos oferece a oportunidade de aprimorar quem

NOME	QUANDO FALO FILOSOFIA, O QUE TE VEM À CABEÇA?	ESTUDAR FILOSOFIA PRA QUÊ?
	<p>também as aulas onde realmente aplicamos a Filosofia em nossas vidas.</p> <p>3. Pensamos e nos aprofundamos em questionamentos sobre a nossa, o que fazemos e que queremos que ela se torne.</p> <p>4. O campo da Filosofia é o campo do pensamento, onde podemos parar, pensar e refletir sobre tudo.</p>	<p>somos, como somos e como nós vemos a vida e as situações que nela acontecem.</p>

Fonte: Elaboração própria, 2025.

4.3.1 Análise do discurso da primeira educanda pela teoria da relação com o saber.

O discurso de Maitê Carniato parece pensar a Filosofia como exercício de problematização, a educanda associa “o ato de pensar”, “pensar em tudo”, “o porquê as coisas acontecem” e o “ato de questionar tudo e todos” à busca da verdade e à produção de perguntas melhores. À luz de Charlot, isso pode indicar que o aprender não é recepção, mas relação: “não há saber sem relação com o saber” (Charlot, 2000, p. 61).

A fala, além de destacar um brotar epistêmico “perguntar, desconstruir o pensamento”, desloca a noção de um “utilitarismo” para novos sentidos como “serve à nossa liberdade, à nossa crítica... dá ideia da nossa existência”, mostrando que essa relação com o saber também é uma relação consigo e com os outros, atravessada por linguagem e tempo: “essa relação com o mundo é também relação consigo e relação com os outros... [implica] uma forma de identidade... e uma relação com a linguagem e uma relação com o tempo” (Charlot, 2000, p. 63).

Quando ela afirma que a Filosofia “nos tira do automático” e privilegia “perguntas melhores”, vemos a passagem da mera existência para uma vida que se vive por critérios como a *verdade* e a *crítica*, movimento que Charlot descreve sem oposições simplistas: “não se trata... de opor ‘o concreto’ ao ‘abstrato’, ‘a prática’ e ‘a teoria’.” (Charlot, 2000, p. 71).

Por fim, a lembrança das aulas sobre a busca da verdade indica uma possível mobilização sustentada por critério e sentido já que se reconhece como autora de perguntas e como sujeito que encontra, no saber filosófico, um modo de ser. Em síntese, a relação epistêmica aprofunda procedimentos e critérios, a relação identitária atribui valor e direção ao estudo, traços claros de passagem formativa do utilitário ao epistêmico, do automático ao refletido, do ingênuo ao crítico.

- Mobilização: A educanda se engaja quando o estudo é pensar/questionar, não “usar para algo” imediatista, trata-se de mobilização pela pergunta e pela busca de verdade, indício de sentido intrínseco (Charlot, 2002).
- Atividade: “Ensinar a pensar” e “pensar sobre os próprios pensamentos” marcam o trabalho intelectual da educanda, é a atividade que transforma informação em saber (Charlot, 2002).

- Sentido: Ao reivindicar “liberdade/crítica”, a educanda atribui ao estudo valor formativo, contrapondo-se ao reducionismo de “utilidade” escolar em uma visão produtivista (Charlot, 2019).

Quadro 7 – Das dimensões epistêmica e identitária primeiro educando

MAITÊ	DIMENSÃO EPISTÊMICA (Como Conhece/Justifica)	DIMENSÃO IDENTITÁRIA (Sentidos/Projeto de si)
<i>“Ato de pensar; pensar em tudo”</i>	Atividade intelectual como núcleo do aprender.	Autoria de si como sujeito que pensa.
<i>“Questionar tudo e todos; buscar a verdade”</i>	Procedimentos de problematização/critério (perguntas melhores, melhor justificação).	Ética da verdade/critério como orientação de vida e escolhas.
<i>“Não serve para ‘alguma coisa’ prática”</i>	Rejeição do utilitarismo como único valor do estudo.	Reposição do sentido formativo (liberdade/crítica) contra a lógica de “performance” (Charlot, 2019, p. 169)
<i>“Ensinar a pensar; pensar sobre os próprios pensamentos; perguntas melhores”</i>	Reflexão como trabalho do educando (atividade/ saber) (Charlot, 2002)	Projeto de si autônomo e crítico.
<i>“Serve à liberdade e à crítica”</i>	Deliberação/justificação como finalidade em seu ser.	Identidade livre e crítica (possibilidade de formação cidadã)

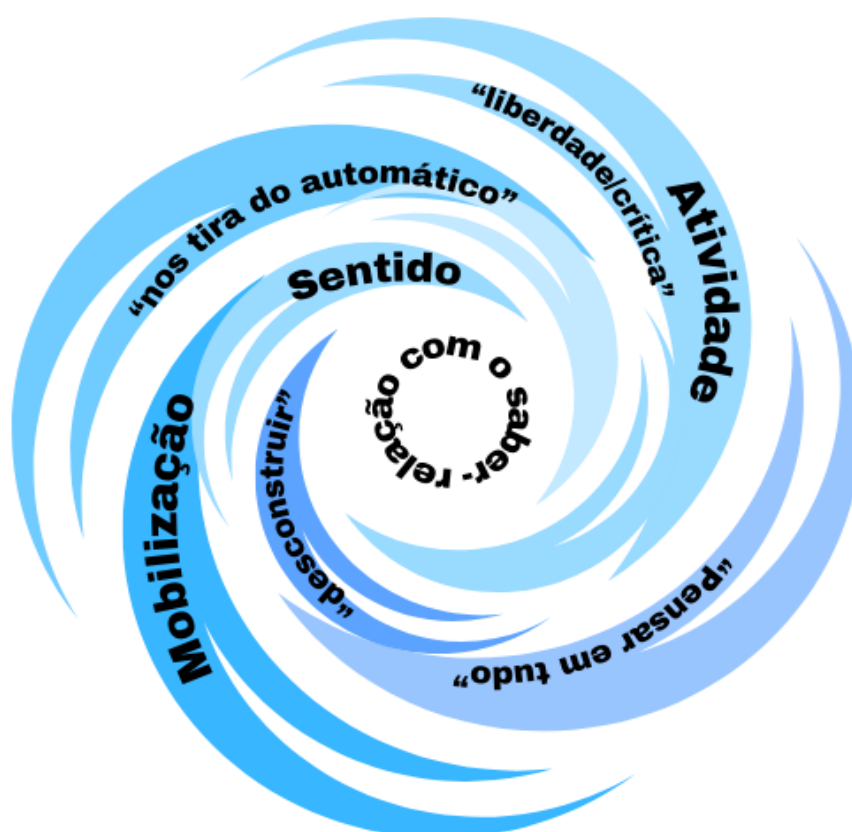
Fonte: elaboração própria, 2025.

A figura a seguir, sintetiza, em espiral, o movimento da relação com o saber nos três⁶⁰ eixos que estruturaram nossa análise, Mobilização, Atividade e Sentido (MAS). As palavras-chave entre aspas são expressões literais dos educandos, posicionadas como ‘marcadores’ do percurso. Mobilizar-se: “nos tira do automático”, ao entrar em uma atividade intelectual: “desconstruir”, “pensar em tudo”. Construir sentido formativo: ‘liberdade/crítica’. O formato em espiral indica a dinâmica dos

⁶⁰ Vide a figura 6.

círculos de reflexão filosófica: cada volta reaproxima o educando do objeto de estudo e, portanto, de si e do mundo, ampliando a autoria de si. Assim, o aprender deixa de ser mero acúmulo de conteúdos e se torna processo vivo, em que experiências se tornam a práxis da reflexão.

Figura 8 - O movimento da relação com o saber por educando



Fonte: elaboração própria, 2025.

A espiral evidencia que, para Maitê, o filosofar deixa de ser um pensar utilitarista e se converte em experiência formativa, o impulso de “nos tirar do automático” mobiliza a educanda, o exercício de “desconstruir/pensar em tudo” considera atividade intelectual; e a aposta em “liberdade/crítica” concretiza o sentido que orienta juízos.

No horizonte do objetivo da pesquisa, o caso demonstra como os círculos de reflexão filosófica favorecem a passagem do interesse inicial à autoria reflexiva, quando o saber filosófico se torna critério de vida e não apenas conteúdo escolar de

modo que cada nova ‘volta’ da espiral aprofunde critérios, fortaleça a autonomia e viabilize a relação com o saber como prática de pensar e agir no mundo.

4.3.2 Análise do discurso da segunda educanda pela teoria da relação com o saber.

Pra ser sincera eu nunca gostei muito de Filosofia... minha visão mudou um pouco... estou gostando de aprender... meu professor explica bem... quando penso sobre Filosofia vem à minha cabeça lições de vida... estudar Filosofia não fazia tanto sentido até eu realmente prestar atenção... nos ajuda a pensar melhor... apliquei no dia a dia... não era ético expor a pessoa.

O discurso da Scarlet parece narrar uma virada de mobilização: de desinteresse inicial “não tinha muita importância” para engajamento quando o estudo ganha sentido “lições de vida” e passa a orientar decisões éticas “não era ético expor a pessoa”. Na teoria de Charlot (2002), o sentido é questão central para compreender a possibilidade do saber. Não há aprendizagem sem que algo faça sentido para quem aprende (Charlot, 2019).

O episódio prático (piercing) demonstra a ética do aprendido, o saber filosófico atua como critério de ação, relações consigo, com os outros e com o mundo, articulando desejo (mobilização para aprender/agir) e norma (princípio ético internalizado) uma dialética constitutiva do humano (Charlot, 2019). Nesse contexto compreende-se a:

- Mobilização: a virada de um mero “prestar atenção” para um “estou gostando de aprender” indica que houve desejo ativado para aprender, sem desejo não há mobilização (Charlot, 2019)
- Atividade: “pensar melhor” e “aplicar no dia a dia” mostram atividade intelectual situada e uso de critérios. A docência citada em “meu professor explica bem” figura como mediação que abre acesso ao prazer de compreender (Charlot, 2002, p. 17)
- Sentido: “lições de vida” demonstra sentido existencial, o conhecimento vale por orientar escolhas e relações na vivência. (Charlot, 2019).

Quadro 8 – Das dimensões epistêmica e identitária do segundo educando.

EVIDÊNCIA DO DISCURSO (Scarlet)	DIMENSÃO EPISTEMOLÓGICA (como conhece/justifica)	DIMENSÃO IDENTITÁRIA (sentidos/projeto de si)
<i>no (instituição) minha visão mudou... estou gostando de aprender; prestar atenção</i>	Mergulho em atividade intelectual, ensino como relação de sentido e prazer (Charlot, 2002).	Reconfiguração de si como educando (desejo que sustenta o aprender) (Charlot, 2019).
<i>lições de vida... pensar melhor</i>	Conhecimento como critério de análise/reflexão.	Sentido existencial do saber: Filosofia que orienta vida/valores (Charlot, 2019).
Caso do piercing: <i>não era ético expor a pessoa</i>	Vivência do aprendizado (uso de critério).	Dialética entre desejo e norma, internalizada na ação (Charlot, 2019).
<i>Meu professor explica bem.</i>	Mediação didática que constrói atividade e prazer (Charlot, 2002).	Vínculo pedagógico como suporte da autoria do eu que aprende.

Fonte: elaboração própria, 2025.

Aqui, a espiral traduz o percurso da Scarlet na relação com o saber, nos três eixos, 'MAS' (Mobilização–Atividade–Sentido). “*lições*” surge como porta de mobilização: quando ela passa a prestar atenção, constrói o interesse: “*pensar melhor*”, entrada em atividade intelectual e “*ético*”, construção de sentido formativo: quando o que se aprende orienta uma decisão concreta. Assim, o desenho ilustra o que o Quadro 7 detalha: a mediação docente “*meu professor explica bem*” aciona prazer e compreensão, a estudante desloca a Filosofia do conteúdo para o critério de vida, e a decisão de não expor a profissional evidencia a dialética desejo/norma internalizada no ser.

Em cada volta da espiral, esses três eixos se tornam vivos, mobilizar-se leva a agir intelectualmente, a atividade gera sentido, o sentido reforça a mobilização, consolidando a vivência da Scarlet como sujeito que aprende e age.

Figura 9 - O movimento da relação com o saber por educando.



Fonte: elaboração própria, 2025.

A figura evidencia que o caso da Scarlet alcança um ponto de virada formativo, o estudo deixa de funcionar como tarefa escolar e passa a funcionar como critério de decisão e de convivência, sustentado por mediação docente. Do ponto de vista do objetivo da pesquisa, este caso mostra como a prática dos círculos de reflexão filosófica favorece a passagem de uma consciência ingênua para a crítica, quando o que se aprende orienta escolhas responsáveis no cotidiano.

Em suma, a espiral não apenas ilustra um percurso; ela fecha o ciclo mostrando que, para Scarlet, a Filosofia já atua como saber vivo, capaz de reorganizar modos de pensar e agir.

Ambos os relatos tornam visível que aprender não é recepção, mas entrada em relações epistêmicas, sempre indissociáveis das relações identitárias que são sociais.

Aprender é sempre mais do que adquirir um gesto, um comportamento, um saber, é entrar num mundo partilhado com outros (...) portanto, sempre essa relação epistêmica é também uma relação social e identitária” (Charlot, 2021, p. 16).

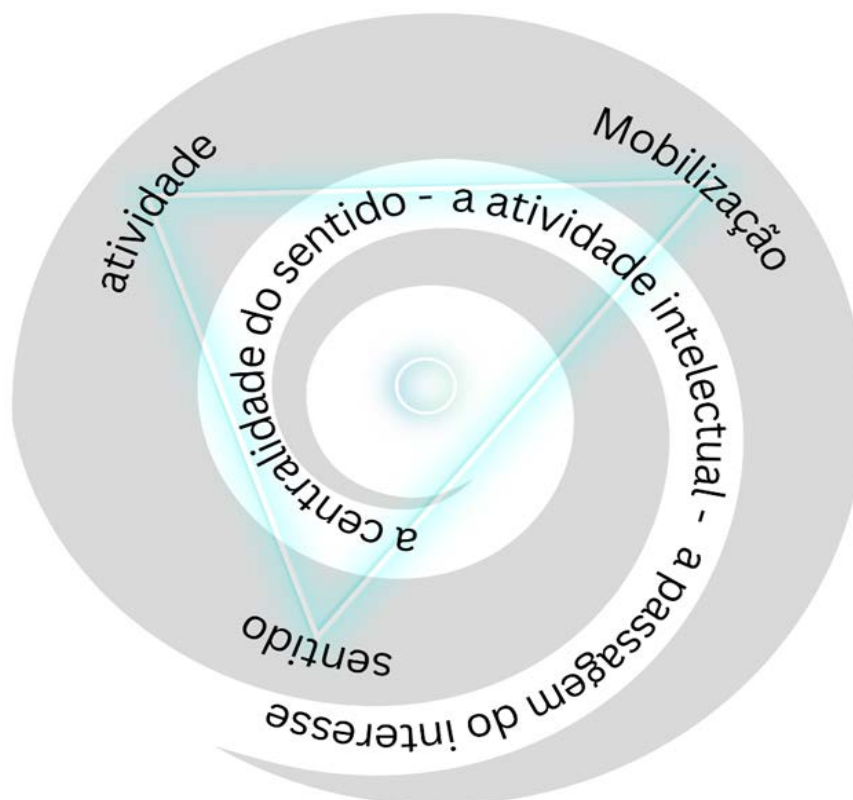
Em Maitê, isso aparece como passagem do “*automático*” a possibilidades de perguntas e critérios (verdade/crítica), em Scarlet, como passagem do desinteresse para “*lições de vida*” que orientam as decisões éticas no cotidiano.

Na dimensão epistêmica, os dois movimentos parecem se apoiar no trabalho intelectual e em sua qualidade de atividade com sentido e prazer. Charlot (2002, p. 18-19) sustenta que: “As questões da atividade intelectual, do sentido, do prazer são (...) chaves do ensino. Quem puder resolver as questões do sentido, da atividade intelectual e do prazer, vai ser um docente bem-sucedido”. Esse tripé, MAS (Mobilização-Atividade-Sentido) exemplifica por que, em Maitê, “*pensar em tudo*” e “*perguntas melhores*” deixam de ser mero exercício formal, sem sentido e se tornam procederes na vida (problematizar, justificar) e, em Scarlet, “*pensar melhor*” e “*aplicar no dia a dia*” desvelam o uso de critérios e apreensão de sentido.

Do ponto de vista identitário, os dois casos revelam mobilização por desejo, condição de possibilidade do aprender e a regulação desse desejo por normas internalizadas no ser. Charlot ainda explica que: “Só aprende quem se mobiliza e só se mobiliza quem é movido por um desejo (...) O desejo pode assumir várias formas, mas sempre deve existir um desejo (...) para que ocorra uma mobilização para aprender” (Charlot, 2021, p. 15). E acrescenta que a regulação humana do desejo “procede por internalização de normas (...) A pedagogia (...) é fundamentalmente uma regulação dialética entre o Desejo e a Norma” (Charlot, 2021, p. 16).

Em Maitê, isso se traduz na ética da verdade que orienta o julgar, já em Scarlet, no episódio prático em que vivenciou, em que “*não era ético expor a pessoa*”, evidência de norma internalizada operando como critério do agir, a triangulação MAS e as similaridades dos discursos ficam exemplificadas na figura a seguir:

Figura 10 - A relação entre os discursos e o saber.



Fonte: elaboração própria. 2025.

As semelhanças entre os discursos são, portanto, a centralidade do sentido como condição da aprendizagem e da atividade intelectual como núcleo do aprender e a passagem do interesse/desejo inicial a formas de autoria (decidir, julgar, argumentar). Ademais, segundo Charlot, trata-se de enfrentar “o problema do sentido e, por decorrência, o problema do prazer(...) problemas fundamentais da escola, do ensino e da aprendizagem” (Charlot, 2003, p. 160).

Já as diferenças residem na porta de entrada e no alcance do sentido. Em Maitê, a mobilização nasce do exercício do pensar “desconstruir”, “perguntas melhores” e alcança um sentido formativo de liberdade e crítica, é um percurso majoritariamente epistêmico que se desvela para o ético-político. Em Scarlet, a mobilização ganha o protagonismo quando o saber adquire valor

existencial *“lições de vida”* e se prova na ação *“não expor a pessoa”*, sinalizando a dialética desejo/norma operando no cotidiano da vida. Essa dialética é, como aponta Charlot, antropológica: *“não há vida humana sem desejo ou sem norma”* (Charlot, 2019, p. 168).

Também é comum aos dois relatos a relevância da mediação docente como condição para que o educando acesse atividade e prazer de compreender, vencendo práticas que por vezes não dialogam com a realidade do educando, o que fica evidente quando Scarlet reconhece *“meu professor explica bem”*. No horizonte teórico, a *“pedagogia sem risco é (...) uma pedagogia sem formação”* (Charlot, 2002, p. 30), pois é no fazer que se aprende a fazer.

Em síntese, os dois depoimentos mostram *como a reflexão filosófica, tomada como prática pedagógica dialógica e problematizadora, fomenta a conscientização crítica*, ao deslocar o foco do conteúdo para critérios de vida e engajar os educandos em atividade com sentido e prazer, conduz do interesse inicial à práxis de decidir, julgar e argumentar. Assim, respondem à pergunta desta pesquisa ao confirmar que *“não há saber sem relação com o saber”* (Charlot, 2021, p. 16). E que toda relação com o saber é simultaneamente epistêmica, social e identitária.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa nasceu atravessada por desconfortos e frustrações que vivencio enquanto professor de filosofia, em que as aulas corriam, os planos eram cumpridos, mas algo faltava: a experiência viva do pensar.

Ler e reler os autores que aqui foram aprofundados me permitiu constatar que o cerne da Filosofia nos convoca para o diálogo, tendo a certeza de que *se e somente se aula for dialógica, investigativa e arriscada, em que a pergunta não seja um mero recurso, mas o próprio método, é que se alcançará uma educação verdadeira*, que é aquela que faz sentido aos educandos.

Reconheço, porém, que essa virada não cabe na atual política educacional do tempo cronometrado, nos modos de avaliação e nas provas que afogam o ensino, por isso, ela precisa nascer então num entre-lugar com os educandos.

Os círculos de reflexão filosófica trouxeram uma possibilidade: a escolha coletiva de temas, com a circulação real da palavra e mediações que convocavam a pensar, argumentar, relacionar obras e mundo vivido com os educandos.

Retomando a pergunta orientadora desta dissertação, considero que, ao longo de aproximadamente 18 meses, os encontros foram construindo pequenos, mas valiosos movimentos que me permitiram construir uma resposta para ela, tendo em vista que o “responder ao professor” cedeu lugar ao “responder ao problema”, referências apareceram de filmes, textos e diálogos cotidianos, a curiosidade ingênua cedeu a justificção de critérios e ideias, comparação de argumentos e tomada de posição, os quais são sinais nítidos de um desvelar de criticidade, uma vez que o pensamento sempre esteve coberto nos educandos, porém com o véu sufocante do silêncio.

Esse silenciamento forçado, que surge em meio a um cotidiano escolar que frequentemente cala, cerceia e instrumentaliza a fala, os círculos de reflexão filosófica reinstauraram a palavra e legitimaram um outro tipo de silêncio, aquele que não é

forçado, mas um recolhimento que lembra a ida ao jardim⁶¹, com escuta coletiva, tempo de maturação da ideia e cultivo da crítica.

Nesse sentido, ao evidenciar, nos dois depoimentos analisados, a mobilização emerge quando a vivência pedagógica abre espaço para a pergunta e para a experiência dos educandos, permitindo que a atividade intelectual se institua quando argumentam, justificam e comparam critérios construindo o sentido formativo que se consolida quando decisões e juízos passam a ser orientados por princípios discutidos coletivamente.

Esse movimento em espiral confirma o valor pedagógico do diálogo como condição para que o Ensino-aprendizagem de Filosofia ultrapasse o plano conteudista e se torne práxis, pensando com conceitos para agir com responsabilidade em direção à emancipação. Também torna visíveis os desafios que permanecem: as inseguranças diante do discurso filosófico conceitual, a dificuldade de parte dos educandos em perceber a aplicabilidade do saber e a permanência de uma cultura escolar pressionada por metas e tempos que tendem a causar a morte do filosofar.

Ademais, no esperar, compreende-se que tais limites, longe de invalidarem e impossibilitarem os achados, indicam caminhos de aperfeiçoamento didático como planejamento com tempos de investigação, mediações que articulem linguagem conceitual e mundo vivido, escrita/argumentação que deem forma ao pensamento dos educandos.

No plano teórico-metodológico, a leitura pela relação com o saber de Charlot (2002) com ênfase nas dimensões epistemológica e identitária, mostrou-se adequada para compreender onde e como os sentidos se constroem, e por que variam entre sujeitos e situações.

Ao aproximar essa chave de leitura da pedagogia freiriana, a pesquisa reforça que conscientização crítica não é um efeito automático de “exposição a conteúdos”, mas resultado de condições didáticas que sustentam o trabalho intelectual dos educandos, reconfiguram seus vínculos com o conhecimento e favorecem a construção de si.

⁶¹ Nota do Pesquisador: Escola de Epicuro, localizado fora da pólis, simbolizava o afastamento do ruído e da agitação pública, favorecendo o cultivo do silêncio, da amizade e da serenidade como caminhos para a sabedoria. Disponível em: <https://razaoinadequada.com/2021/02/08/o-jardim-de-epicuro/> Acesso em: 18/10/2025.

Desse encontro resulta a principal contribuição deste trabalho: A Mobilização, Atividade e Sentido, quando compreendidos como contínuo desvelamento, em espiral, são capazes de orientar, tanto a prática pedagógica docente quanto a vivência do educando em Filosofia no Ensino Médio.

Ao mesmo tempo, o recorte em dois depoimentos assumido para preservar densidade interpretativa emerge uma possibilidade de continuidade. Na sequência da investigação, serão incorporados os demais relatos, com vistas a explorar contrastes, similaridades e singularidades, realizar comparações e acompanhar processos de mudança ao longo do tempo.

Assim, a conclusão aqui apresentada é provisória por princípio, pois afirma tendências, reconhece lacunas e organiza perguntas que serão aprofundadas posteriormente. Nessa direção, assumo que o método adotado permanece “caminho que se faz caminhando”, descrito integralmente após a travessia e nunca como grades que engessem o sentido (Ghedin; Franco, 2011, p. 26), o que justifica e orienta a continuidade do estudo no nível de doutorado.

Por fim, ao reafirmar a centralidade da Filosofia como prática dialógica, problematizadora e crítica, esta dissertação sustenta que fomentar a consciência crítica depende de condições pedagógicas que façam do pensar um trabalho compartilhado, intelectualmente rigoroso, politicamente responsável e existencialmente significativo.

É nesse encontro entre mediações docentes, atividade intelectual discente e construção de sentido que a Filosofia luta em meio a duros golpes que sofre historicamente por seu lugar na educação, tentando fazer com que a escola se abra à construção de sujeitos autônomos, críticos e solidários. Esse é o horizonte que almejo e que estrutura o trabalho aqui apresentado e a sua continuidade.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, A. S. de. O desenvolvimento do pensamento filosófico na educação contemporânea. *In.*: **Sophía**, v. 12, p. 187–202, 2012. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/4418/441846101013.pdf>. Acesso em: 2.mar.2025.

ALMEIDA, Y. C. de M. **Os efeitos do novo Ensino Médio sobre o ensino de Filosofia em duas escolas da rede pública cearense**. 2024. 88 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Filosofia) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2024. Disponível em: <http://repositorio.ufc.br/handle/riufc/76765>. Acesso em: 07.jun.2025.

ANDRADE, M. C. P. de; MOTTA, V. C. da. Base Nacional Comum Curricular e novo Ensino Médio: uma análise à luz de categorias de Florestan Fernandes. *In.*: **Revista HISTEDBR** on-line, v. 20, p. e020005-e020005, 2020. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8655150>. Acesso em: 30.set.2025.

AQUINO, J. A trajetória da filosofia na educação básica brasileira. *In.*: **Revista Docentes**. Fortaleza, v. 8, n. 21, p. 28-34, 2023. Disponível em: <https://periodicos.seduc.ce.gov.br/revistadocentes/article/view/780>. Acesso em: 7.maio.2025.

ARAÚJO, R. C. S.; GHEDIN, E. L.; ARAÚJO, C. P. Refletindo sobre a construção do pensamento crítico na formação de professores. *In.*: **Cuadernos De Educación Y Desarrollo - QUALIS A4**, 16(8), e5255. Disponível em: <https://doi.org/10.55905/cuadv16n8-115>. Acesso em: 7.maio. 2025.

ARISTÓTELES. **Tópicos**: dos argumentos sofísticos. Seleção de textos de José Américo Motta Pessanha; tradução de Leonel Vallandro e Gerd Bornheim, versão inglesa de W. A. Pickard. São Paulo: Nova Cultural, 1987. Coleção Os pensadores.

ARISTÓTELES. **Poética**. Tradução de Eudoro de Sousa. 2ª ed. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

BALD, V. A. Reforma do Ensino Médio: resgate histórico e análise de posicionamentos a respeito da Lei nº 13.415/17 por meio de revisão de literatura. 2017. Artigo (Especialização) – Curso de Docência na Educação Profissional. *In.*: **Universidade do Vale do Taquari** - Univates, Lajeado, 09 set. 2017. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10737/1868>. Acesso em: 4 out. 2025

BALDO, A.; GARCIA, E. E. B. Intransitividade, transitividade ingênua e transitividade crítica da consciência em Paulo Freire. *In.*: **Reflexão e Ação**, v. 29, n. 2, p. 57–68, 2021. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/240392/001138638.pdf>. Acesso em: 18.mai.2025.

BARBOSA, C. de M.; OLIVEIRA, I. A. de. Filosofia e educação freireana no ensino médio: politicidade, ética e estética. *In.*: **Filosofia e Educação**, v. 9, n. 21, 2025.

Disponível em:

https://www.researchgate.net/publication/390652972_Filosofia_e_educacao_freireana_no_Ensino_Medio_politicidade_etica_e_estetica. Acesso em: 28.maio.2025.

BARCELLOS, M. E.; GONÇALVES DE SOUZA, Elisabeth; FONTANA, L. R.; WANDEROSCK TOLEDO, S.; BRAGA JUNIOR, C. a reforma do Ensino Médio e as desigualdades no Brasil. *In.*: **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S. l.], v. 2, n. 13, p. 118–136, 2017. Disponível em:

<https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/6127>. Acesso em: 7.jun.2025.

BARCELOS, S. de M. V.; CAMPOS, G. E. C.; LIMA, M. V. da S. Importância da Filosofia na educação básica e na universidade. *In.*: **Ensino em Perspectivas**, [S. l.], v. 2, n. 4, p. 1–8, 2021. Disponível em:

<https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/6215>. Acesso em: 7.jun.2025.

BARROS, R. de A. P. de. Filosofia no Brasil: considerações acerca dos perfis iniciais de um acontecimento. *In.*: **Apoena – Revista de Humanidades**, Belém, v. 1, n. 1, p. 16–27, 2019. Disponível em:

<https://periodicos.ufpa.br/index.php/apoena/article/download/11570/7990>. Acesso em: 4.out.2025.

BATISTA, F. B. Transformação da pólis e o ensino: o epicurismo como resposta ética na formação de valores educacionais. *In.*: **Revista Tópicos**, v. 2, n. 14, 2024. DOI: 10.5281/zenodo.13975722. Disponível em:

<https://zenodo.org/records/13975722>. Acesso em: 3.out.2025.

BEZERRA, D. de S. **Ensino médio (des)integrado: história, fundamentos, políticas e planejamento curricular**. Natal: Editora do IFRN, 2013. 124 p. ISBN 978-85-8333-022-6. Disponível em:

<https://repositorio.ifrn.edu.br/handle/123456789/545>. Acesso em: 06 jun. 2025.

BEZERRA, A. A. **Políticas de reformulações curriculares para/no ensino médio: configurações e sentidos de itinerários formativos a partir da Lei 13.415/2017 em escolas em tempo integral no Agreste Pernambucano**. 2022. 170fl.

Dissertação (Mestrado em Educação contemporânea). Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, 2022. Disponível em:

<http://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/47624>. Acesso em: 4.out.2025.

BINOCHÉ, B. Filosofia, história, genealogia. *In.*: **Cadernos Nietzsche**, Rio de Janeiro, v. 41, n. 3, p. 9-28, 2020. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/cniet/a/44yFdsjhT7HvzmDqDj66WxM/?lang=pt>. Acesso em: 7.maio. 2025.

BOCALON, P. C. *et al.* Mobilizar, defender e justificar: a importância e os desafios da disciplina de Filosofia na educação contemporânea. *In.*: **REFil: Revista Digital de Ensino de Filosofia**, Santa Maria, v. 10, n. 1, p. 1-25, 2024. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/refilo/article/view/87058>. Acesso em: 6.fev.2025.

BOÉCIO. **A consolação da filosofia**. Introdução. Tradução e notas de Alexandre Pires Vieira. São Paulo: Montecristo Editora, 2021. ISBN 978-1-61095-249-1.

BOHM, W. **História da Pedagogia de Platão a atualidade**. 3ª ed. Florianópolis: Conceito Editorial, 2010.

BOTO, C. Ética e educação clássica: virtude e felicidade no justo meio. *In.*: **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 22, n. 76, p. 121–146, out. 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/WxbXfd8Sbnnj9MGHnZn8qrP/?lang=pt>. Acesso em: 3.out.2025.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Retificação: Diário Oficial da União, 28 dez. 1961, p. 11429. Alterada pelo Decreto-Lei nº 464, de 11 de fevereiro de 1969, que revoga os arts. 66 a 87, 117 e 118. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 27 dez. 1961. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm. Acesso em: 7.maio.2025.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Referendada pelo Ministério da Educação. Retificação: Diário Oficial da União, 18 ago. 1971, p. 6592. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 12 ago. 1971. Revogada. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm. Acesso em: 2.maio. 2025.

BRASIL. **Lei nº 7.044, de 18 de outubro de 1982**. Altera dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes a profissionalização do ensino de 2º grau. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1980-1987/lei-7044-18-outubro-1982-357120-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 21.maio.2025

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 27833, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 06.jun.2025.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf. Acesso em: 4.out.2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Ensino Médio. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_ensino_medio.pdf. Acesso em: 06.jun. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2006a. v. 1. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf. Acesso em: 06.jun.2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio: Matemática e suas Tecnologias**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2006b. v. 2. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_02_internet.pdf. Acesso em: 06.jun. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio: Ciências da Natureza, Ciências Humanas e suas Tecnologias**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2006c. v. 3. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_03_internet.pdf. Acesso em: 06.jun. 2025.

BRASIL. **Lei nº 11.684, de 2 de junho de 2008**. Altera o art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio. Referendada pelo Ministério da Educação. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 3 jun. 2008, p. 1. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11684.htm. Acesso em: 6.fev.2025.

BRASIL. **Resolução CEB nº 2012, de 11 de agosto de 2012**. Fixa diretrizes para a educação básica e dá outras providências. Ministério da Educação. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/17417-ceb-2012>. Acesso em: 11.jun.2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012**. Brasília, DF: CNS, 2012. Disponível em: <https://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf>. Acesso em: 06.jun. 2025.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei N. 6840 de 2013**. Comissão Especial destinada a promover Estudos e Proposições para a Reformulação do Ensino Médio – CEENSI). Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para instituir a jornada em tempo integral no ensino médio, dispor sobre a organização dos currículos do ensino médio em áreas do conhecimento e dá outras providências. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1200428&filename=PL%206840/2013. Acesso em: 15.set.2025

BRASIL. **Medida Provisória Nº 746, de 22 de setembro de 2016**. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral,

altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. Disponível em:

https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1494234&filename=MPV%20746/2016. Acesso em: 4.out. 2025.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016**. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para instituir o Novo Regime Fiscal. Portal da Legislação/Planalto. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm. Acesso em: 4.out. 2025.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e 11.494, de 20 de junho de 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Referendada pelo Ministério da Educação. Alterada pela Lei nº 14.640, de 31 de julho de 2023, que altera os arts. 14 e 17. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 17 fev. 2017a, p. 1. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 6.fev.2025.

BRASIL. **Lei nº 13.429, de 31 de março de 2017**. Altera dispositivos da Lei nº 6.019, de 3 de janeiro de 1974, que dispõe sobre o trabalho temporário nas empresas urbanas e dá outras providências; e dispõe sobre as relações de trabalho na empresa de prestação de serviços a terceiros. Referendada pela Casa Civil da Presidência da República e pelo Ministério do Trabalho. Veto parcial. Diário Oficial da União: edição extra, seção 1, Brasília, DF, 31 mar. 2017b, p. 1. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2017/lei/l13429.htm. Acesso em: 6.fev.2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf. Acesso em: 6.fev.2025.

BRASIL. Câmara dos Deputados. Educação, Cultura e Esportes. **Deputados, alunos e professores defendem ensino de filosofia e sociologia na rede pública**. Câmara dos Deputados, publicado em 12.abr. 2024. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/noticias/1051556-DEPUTADOS%2C-ALUNOS-E-PROFESSORES-DEFENDEM-ENSINO-DE-FILOSOFIA-E-SOCIOLOGIA-NA-REDE-PUBLICA>. Acesso em: 4.out.2025.

CARVALHO, A. F. de; GALLO, S. Paulo Freire e a Educação: cem anos de dialogação, problematização e transformação. *In.*: **Pro-Posições**, v. 32, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/vXLH4t96WLNqvD9WpqtT8JF/>. Acesso em: 18.mai.2025.

CASTAMAN, A. S.; MAGARINUS, R. O ensino de filosofia na educação básica: possibilidades de resistência. *In.*: **Conjectura: filosofia e educação**, [S. l.], v. 27, p. e022033, 2022. Disponível em: <https://sou.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/view/10290>. Acesso em: 7.jun.2025.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Tradução: Bruno Magne. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CHARLOT, B. Relação com a escola e o saber nos bairros populares. *In.*: **Perspectiva**. Florianópolis, v. 20, n. especial, p. 17, jul./dez. 2002. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/download/10237/9476%3E.%20Acesso%20em%208%20fev.2015/0>. Acesso em: 15.set.2025.

CHARLOT, B. A questão antropológica na educação quando o tempo da barbárie está de volta. *In.*: **Educar em Revista**. Curitiba, v. 35, n. 73, p. 161–180, jan./fev. 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/8n6G7tvZnLmNfYH6Mwf8GL/?lang=pt>. Acesso em: 18.set. 2025.

CHARLOT, B. Qualidade da educação: o nascimento de um conceito ambíguo. *In.*: **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 37, e81286, p. 1-15, 2021a. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/wBJC4X4xMX9t4S3bcLxNJtk/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 06.jun. 2025.

CHARLOT, B. Os fundamentos antropológicos de uma teoria da relação com o saber. *In.*: **Revista Internacional Educon**, v. 2, n. 1, e21021001, jan./mar. 2021b. Disponível em: <https://doi.org/10.47764/e21021001>. Acesso em: 06.jun.2025.

CHAUÍ, M. **Convite à Filosofia**. 12ª ed. São Paulo: Ática, 2000.

CHAVES, K. S.; EUGÊNIO, B. G. Contornos curriculares do ensino de filosofia no ensino médio em teses doutorais defendidas após a MPV 746/2016. *In.*: **Revista Digital de Ensino de Filosofia - REFiló**, [S. l.], v. 10, n. 1, p. e7/1–35, 2024. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/refilo/article/view/86504>. Acesso em: 7.jun. 2025.

COSTA, R. C. da. O ensino de filosofia no Brasil e o contexto da reforma do ensino médio brasileiro em 2016. *In.*: **Cadernos PET-Filosofia**, [S. l.], v. 18, n. 2, 2020. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/petfilo/article/view/66875>. Acesso em: 7. jun. 2025.

COSTA, I. de M.; FREIRE, A. J. G.. A BNCC e a competência argumentativa em Filosofia no Ensino Médio. *In.*: **Ensino de Sociologia: perspectivas, desafios e**

- práticas**. Editora Científica Digital, 2022, p. 10. Disponível em: <https://periodicos.ufc.br/dialectus/article/view/62607>. Acesso em: 4.out. 2025.
- DANIELI, J. P.; CATTELAN, C. A educação em Platão na obra A República. *In*: **Congresso Nacional de Educação**, 13., 2018, Curitiba. Anais [...]. Curitiba: PUCPR, 2018. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2018/TRABALHO_EV117_MD1_SA4_ID5096_25082018103126.pdf. Acesso em: 06.jun.2025.
- DANTAS, A.; SILVA, A. F.; FREIRE, A. G. *Role playing game*: uma ferramenta pedagógica para ensinar e aprender filosofia no ensino médio. *In*: **Revista Digital de Ensino de Filosofia - REFil**, [S. l.], v. 6, p. e19/ 1–14, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/refilo/article/view/47927>. Acesso em: 7 jun. 2025.
- EPICURO. **Carta Sobre a Felicidade** (a Meneceu). Tradução de Álvaro Lorencini e Enzo Carratore. São Paulo: Editora UNESP, 2002.
- FERRAZZO, G.; CHEDIK, S. O lugar da Filosofia no currículo do Ensino Médio Integrado do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia. *In*: **Kalágatos**, v. 22, n. 2, 2025. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/kalagatos/article/view/14565/12981>. Acesso em: 18.mai. 2025.
- FERREIRA, J. H. Diálogo sobre o ensino de filosofia no ensino médio. *In*: **Cadernos Cajuína**, v. 2, n. 2, p. 61-71, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufpi.br/index.php/cadernoscajuina/article/view/5624/0>. Acesso em: 06 jun. 2025.
- FIGUEIREDO, S. P. F. **A importância da filosofia na construção da autonomia e emancipação dos alunos de cursos técnicos integrados ao nível médio**. 2020. 120 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Filosofia) – Instituto de Cultura e Arte, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2020. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/642411>. Acesso em: 06.jun.2025.
- FRANCO, M. A. do R. S. **Pedagogia como Ciência da educação**. 2ª ed. rev. ampl. São Paulo: Cortez, 2008.
- FRANCO, M. A. do R. S. **Pedagogia e prática docente**. 1ª ed. Editora Cortez, 2012.
- FRANCO, M. A. do R. S. Práticas pedagógicas de ensinar-aprender: por entre resistências e resignações. *In*: **Educação e Pesquisa**, v. 41, n. 3, 2015, p. 601–613. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/gd7J5ZhhMMcbJf9FtKDyCTB/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 22 ago.2025.
- FRANCO, M. A. do R. S. Movimentos pedagógicos insurgentes e restauradores. *In*: **Revista Eletrônica Pesquiseduca**, v. 13, n. 31, p. 726-742, 2021.

- FRAU, E. C. É proibido filosofar no Ensino Médio. *In.*: **Revista Digital de Ensino de Filosofia - REFiló**, [S. l.], v. 4, n. 1, p. 46–55, 2018. DOI: 10.5902/2448065730171. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/refilo/article/view/30171>. Acesso em: 3.out. 2025.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 65ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 23ª reimp. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, P. **Pedagogia da indignação**. Cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora Unesp, 2000.
- FREIRE, P. **Medo e ousadia**: o cotidiano do professor. 13. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- FREIRE, P. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. 5 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019.
- FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. São Paulo: Paz e terra, 2022.
- GABRIEL, F. A.; PEREIRA, A. L.; DE SOUZA, A. C. O estágio supervisionado em filosofia como experiência filosófica e criação conceitual. *In.*: **Revista Intersaberes**, [S. l.], v. 12, n. 27, p. 584–595, 2018 Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/317595088_Concepcao_de_curriculo_em_Dermeval_Saviani_e_suas_relacoes_com_a_categoria_marxista_de_liberdade. Acesso em: 7.jun. 2025.
- GALLO, S.; ASPIS, R. L. Ensino de filosofia e cidadania nas sociedades de controle: resistência e linhas de fuga. *In.*: **Pro-Posições**. Campinas, v. 21, n. 1 (61), p. 89-105, jan./abr. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/zD6PmbyJ9JnGLdhc974hfmG/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 17.ago.2025.
- GALLO, S. **Metodologia do ensino de filosofia**: uma didática para o ensino médio. Campinas: Papyrus editora, 2020.
- GAMA, C. N.; DUARTE, N. Concepção de currículo em Dermeval Saviani e suas relações com a categoria marxista de liberdade. *In.*: **Interface – Comunicação, Saúde, Educação**, Botucatu, v. 21, n. 62, p. 521-530, 2017 Disponível em: <https://www.scielo.br/j/icse/a/xtJG9ZJpJK7Vpr7sqjR7Zkt/?lang=pt>. Acesso em: 06.jun.2025.
- GHEDIN, E. L. **A Filosofia e o filosofar**. São Paulo: Uniletras, 2003.
- GHEDIN, E. L. **Ensino de Filosofia no Ensino Médio**. São Paulo: Cortez, 2008.
- GHEDIN, E. L.; MACIEL, C. C. M. A formação política do professor: um olhar sobre a história. *In.*: **Educação e Filosofia**, v. 35, n. 75, 2021, p. 1175–1210. Disponível em:

<https://seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/53523>. Acesso em: 25. ago. 2025.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GONÇALVES, E. D. R.; COELHO, A. L. A Importância da Filosofia na Formação de Professores: novas visões sobre a educação tradicional e tecnicista. *In.:* **Colóquio do Museu Pedagógico**, v. 13, n. 1, p. 223-228, 2019. Disponível em: <https://anais.uesb.br/index.php/cmp/article/viewFile/8559/8225>. Acesso em: 07.jun.2025.

HALL, D. S. A Filosofia e seu ensino: caminhos para a interdisciplinaridade. *In.:* **Revista Cacto** - Ciência, Arte, Comunicação em Transdisciplinaridade Online, [S. l.], v. 4, n. 1, p. e24003, 2024. Disponível em: <https://revistas.ifsertao-pe.edu.br/index.php/cacto/article/view/975>. Acesso em: 7. jun. 2025.

HEIDEGGER, M. **Conferências e escritos filosóficos**. Nova Cultural: São Paulo, 1999. Disponível em: <https://joaocamillopenna.wordpress.com/wp-content/uploads/2013/08/os-pensadores-heidegger.pdf>. Acesso em: 10.fev.2025.

HERMIDA, J. F.; LIRA, J. de S. Políticas educacionais em tempos de golpe: entrevista com Dermeval Saviani. *In.:* **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 39, n. 144, p. 779-794, jul./set. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/W2HvMDdBg8n3rChbnXKvyqj/>. Acesso em: 06 jun. 2025.

HOLANDA, G. H. F. de. O ensino de Filosofia na periferia da civilização: desafios para uma crítica contracolonial. *In.:* **Revista Cacto** - Ciência, Arte, Comunicação em Transdisciplinaridade Online, v. 5, n. 1, p. 1-16, 2025. Disponível em: <https://revistas.ifsertaope.edu.br/index.php/cacto/article/view/1453>. Acesso em: 09.mai. 2025.

JOÃO PAULO II, Papa. **Carta Encíclica *Fides et ratio***: sobre as relações entre fé e razão. Cidade do Vaticano: Santa Sé, 1998. Disponível em: https://www.vatican.va/content/john-paul-ii/pt/encyclicals/documents/hf_jp-ii_enc_14091998_fides-et-ratio.html. Acesso em: 30.set. 2025.

KALALI, F. Du rapport au savoir au rapport au savoir scolaire. *In:* **Actes du colloque international AREF 2007 – Actualité de la Recherche en Éducation et en Formation**. Strasbourg: AECSE, 2007. p. 1-8. Disponível em: https://aref2007.u-strasbg.fr/actes_pdf/AREF2007_Faouzia_KALALI_422.pdf. Acesso em: 5.jun. 2025.

KOHAN, W. O. Visões de filosofia: infância. *In.:* **Alea**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 2, p. 216-226, jul./dez. 2015.

KOHAN, W. O. **Ensino de filosofia**. Belo Horizonte: Perspectiva - Autêntica, 2017.

KOHAN, W. O. **Ensino de filosofia**. 2ª ed. Belo Horizonte: Perspectiva - Autêntica, 2023.

- KOHAN, W. O. O pensar na escola: o que pode a filosofia? *In.*: **Revista Trilhas Filosóficas**. Caicó, v. 9, n. 2, p. 29–55, jul./dez. 2016. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/333361474> O pensar na escola o que pode a filosofia. Acesso em: 11. out. 2025.
- KRONBAUER, L. G. Consciência: intransitive, transitiva ingênua e transitive crítica. *In.*: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. (Org.). **Dicionário Paulo Freire**. 4ª ed. rev. e ampl. Belo Horizonte: Autêntica, 2018. p. 103-104.
- LEAL, E. G.; SILVA, J. C. da; AZEVEDO, A. C. Vista do Círculo de Cultura freireano. *In.*: **Revista Educação Popular**, Uberlândia, v. 20, n. 3, p. 326-343, set./dez. 2021. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/reveducpop/article/view/60159>. Acesso em: 22.maio 2025.
- LEAL, L. C. M. **Das ideias constituintes da noção de felicidade no de consolatione philosophiae**. 2016. 117 f. Dissertação (Mestrado em Filosofia) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/9596>. Acesso em: 07.jun. 2025.
- LOPES, F. M. N.; SILVA FILHO, A. L. Formação e Semiformação: notas sobre a docência de Filosofia no nível médio. *In.*: **Sofia**, v. 6, n. 3, p. 106-122, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/sofia/article/view/17785>. Acesso em: 7.jun. 2025.
- LUZ, A. M. A. S. da. **O ensino de Filosofia no ensino médio**: contribuições de Edgar Morin. 2024. Dissertação (Mestrado em Filosofia) — Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2024. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/57566>. Acesso em: 10.set. 2025.
- MACHADO, C. R.; RIBAS, M. A. C.; ZANELLA, D. C. Ensino de filosofia e o papel da lógica no desenvolvimento da consciência crítica. *In.*: **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação**, Brasília, n. 35/36, p. 4-16, 2021. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/resafe/article/view/41432>. Acesso em: 7.maio.2025.
- MACHADO, C. R.; RIBAS, M. A. C.; ZANELLA, D. C. A obrigatoriedade da filosofia no Ensino Médio: desafios e possibilidades. *In.*: **Congresso Nacional de Pesquisadores em Educação e Ciências (CONAPESC)**, 3., 2021, Campina Grande, PB. Anais [...]. [S.l.]: Editora Realize, 2021. Disponível em: <https://11nq.com/kf1ZF>. Acesso em: 06. jun. 2025.
- MARINHO, A. de M. Ensino de Filosofia: reflexões acerca da obra de Evandro Ghedin. *In.*: **Polymatheia: Revista de Filosofia**, v. 11, n. 19, p. 1-27, 2018. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/revistapolymatheia/article/view/5790>. Acesso em: 7 maio. 2025.

MARINHO, A. R. B. **Paulo Freire e a conscientização**. 2015. 166 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2015. Disponível em: <https://bibliotecatede.uninove.br/handle/tede/2105>. Acesso em: 06.jun. 2025.

MATOS, K. A.; GODINHO, Mônica Oliveira Dominici. A influência do uso excessivo das redes sociais na saúde mental de adolescentes: uma revisão integrativa. *In.*: **Revista Foco**, Curitiba, v. 17, n. 4, p. e4716, 2024. Disponível em: <https://ojs.focopublicacoes.com.br/foco/article/download/4716/3436/10900>. Acesso em: 21 maio 2025.

MELO, E. M. S. **A filosofia no contexto do novo ensino médio: disciplinaridade e interdisciplinaridade em questão**. 2023. 210 f. Tese (Doutorado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2022. Disponível em: <https://www.repositorio.ufal.br/jspui/handle/123456789/10244>. Acesso em: 18.mai. 2025.

MELO, J. J. P.; PIRATELI, M. R. A educação em Agostinho de Hipona: uma ação conjugada entre homem, Deus, vontade e graça. *In.*: **Caderno Pedagógico**, [S. l.], v. 21, n. 9, p. e7625, 2024. Disponível em: <https://ojs.studiespublicacoes.com.br/ojs/index.php/cadped/article/view/7625>. Acesso em: 1. junho. 2025.

MENDES, A. A. P.; SABADINE, K. M. F.; GABRIEL, F. A. Afinal, por que alguém decide ser professor de Filosofia? Entre as continuidades e descontinuidades da escolha. *In.*: **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 23, n. 51, p. 315–333, 2022. Disponível em: <https://revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/18809>. Acesso em: 7 jun. 2025.

MENEZES, A. P. *et al.* As contribuições da história das Ciências e da Filosofia das Ciências no ensino de Física. *In.*: **Revista Areté: Revista Amazônica de Ensino de Ciências**, v. 2, n. 2, p. 17-43, 2017. Disponível em: https://www.academia.edu/122190024/As_Contribui%C3%A7%C3%B5es_Da_Hist%C3%B3ria_Das_Ci%C3%A7ncias_e_Da_Filosofia_Das_Ci%C3%A7ncias_No_Ensino_De_F%C3%ADsica. Acesso em 7. jun. 2025.

MINAYO, M. C. de S. **Metodologia o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade**. Pesquisa social: teoria, método e criatividade. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

MINAYO, M. C. de S.; DESLANDES, S. F.; GOMES, R. **Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade**. 26ª ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2007.

MONDIN, Ba. **Curso de Filosofia**. Volume 01. 10. ed. São Paulo: Paulus, 1981.

MORAES, C. S. V. O ensino médio e as comparações internacionais: Brasil, Inglaterra e Finlândia. *In.*: **Educação & Sociedade**, v. 38, n. 139, p. 405-429, 2017.

Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/es/a/VH8WwHPbLVZsDCTyytDCJvQ/?format=pdf>. Acesso em: 7 jun. 2025.

MOREIRA, C. E. Criticidade. *In*; STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 2ª ed. rev. e ampl. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

NASCIMENTO, C. L. L. do; ALVES, N. S. O ensino de Filosofia no contexto das competências e habilidades do novo Ensino Médio. *In*.: **Revista Digital de Ensino de Filosofia - REFILO**, [S. l.], v. 7, p. e17/1–19, 2021. DOI: 10.5902/2448065767446. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/refilo/article/view/67446>. Acesso em: 3 out. 2025.

NASCIMENTO, C. do; *et al.* Educação e Filosofia: por um educar humanizado e ético. *In*.: **Revista Tópicos**, v. 2, n. 6, p. 1-12, 2024. Disponível em: <https://revistatopicos.com.br/artigos/educacao-e-filosofia-por-um-educar-humanizado-e-etico>. Acesso em: 06 jun. 2025.

NASCIMENTO, C. L. L. do; ALVES, N. S. O ensino de Filosofia no contexto das Competências e Habilidades do novo Ensino Médio. *In*.: **Revista Digital de Ensino de Filosofia - REFILO**, [S. l.], v. 7, p. e17/1–19, 2021. DOI: 10.5902/2448065767446. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/refilo/article/view/67446>. Acesso em: 7.jun. 2025.

NÓBREGA-TERRIEN, S. M.; TERRIEN, J. Trabalhos científicos e o estado da questão. *In*.: **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 15, n. 30, p. 5-16, jul./dez. 2004.

OLIVEIRA, A.; CIGALES, M. P. O ensino de Sociologia no Brasil: um balanço dos avanços galgados entre 2008 e 2017. *In*.: **Revista Temas em Educação**, [S. l.], v. 28, n. 2, p. 42–58, 2019. DOI: 10.22478/ufpb.2359-7003.2019v28n2.46060. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rteo/article/view/46060>. Acesso em: 3.out. 2025.

OLIVEIRA, I. A. A dialogicidade na educação de Paulo Freire e na prática do ensino de filosofia com crianças. *In*.: **Movimento-Revista de Educação**, n. 7, p. 228-253, 2017. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistamovimento/article/view/32633>. Acesso em: 7. jun. 2025.

PALHANO, T. R.; BAPTISTA, M. das G. de A. A filosofia no ensino médio: da instituição da disciplina ao desafio da experiência educativa no material didático. *In*.: **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 25, n. 3, p. 377-395, set./dez. 2017. Disponível em: <http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/index>. Acesso em: 06 jun. 2025.

PEREIRA, W.; GHEDIN, E. L. A Epistemologia de Paulo Freire e suas contribuições para o ensino de Ciências no mundo contemporâneo. *In*.: **Revista Areté | Revista Amazônica de Ensino de Ciências**, [S.l.], v. 3, n. 5, p. 52-65, maio 2017. Disponível

em: <https://periodicos.uea.edu.br/index.php/arete/article/view/373>. Acesso em: 7. jun. 2025.

PINTO, J. C.; NUNES, M. R. Planejamento educacional para o Ensino Médio no Brasil: um movimento de reformas. *In.*: **Rebena - Revista Brasileira de Ensino e Aprendizagem**, [S. l.], v. 4, p. 255–264, 2022. Disponível em: <https://rebena.emnuvens.com.br/revista/article/view/60>. Acesso em: 7.jun. 2025.

PIRES, E. G. S. Filosofia e Educação: ilimportância da Filosofia no Ensino Superior. *In.*: **Revista De Magistro de Filosofia**, ano XI, n. 25, Anápolis, 2018. Disponível em: <https://catolicadeanapolis.edu.br/revistamagistro/wp-content/uploads/2018/10/Filosofia-e-educa%C3%A7%C3%A3o-import%C3%A2ncia-da-filosofia-no-ensino-superior.pdf>. Acesso em: 06. jun. 2025.

PLATÃO. **Defesa de Sócrates**. Seleção de textos de José Américo Motta Pessanha. Tradução de Jaime Bruna. 4ª ed. São Paulo: Nova Cultural, 1987. Coleção Os Pensadores.

PLATÃO. **Apologia de Sócrates**. Tradução de Carlos Alberto Nunes. São Paulo: Editora Abril Cultural, 2017. Coleção Os Pensadores.

PLATÃO. **A República**. Tradução de Maria Helena da Rocha Pereira. 2ª ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2021. Disponível em: https://presencial.moodle.ufsc.br/pluginfile.php/1194649/mod_resource/content/0/Plat%C3%A3o%2C%20A%20Republica-Calousee%20Gulbenkian.pdf. Acesso em: 21. maio.2025.

PRATES, A. E.; OLIVEIRA, E. G. S.; SILVA, J. S. da S. S.; FINELLI, L. A. C. O ensino de Filosofia no Ensino Médio integrado. *In.*: **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S. l.], v. 2, n. 17, p. e9050, 2019. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/9050>. Acesso em: 7. jun. 2025.

PRODANOV, C. C.; DE FREITAS, E. C. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2ª ed. Novo Hamburgo: Editora Feevale, 2013.

QUARANTA, Silvia Cinelli. **Professores de educação física na educação infantil: dificuldades, dilemas e possibilidades**. 2015. 282 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Católica de Santos, Programa de Pós-Graduação em Educação, Santos, 2015.

RAMOS, M. N. Ensino Médio no Brasil contemporâneo: coerção revestida de consenso no Estado de Exceção. *In.*: **Revista Nova Paideia - Revista Interdisciplinar em Educação e Pesquisa**, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 2–11, 2019. Disponível em: <https://ojs.novapaideia.org/index.php/RIEP/article/view/11>. Acesso em: 7 jun. 2025.

REALE, G.; ANTISERI, D. **História da Filosofia: Filosofia Antiga**. Vol. 1. Tradução de Ivo Storniolo. 3ª ed. São Paulo: Paulus, 2003.

REIS, D. dos S. Saberes encruzilhados:(de) colonialidade, racismo epistêmico e ensino de filosofia. *In.*: **Educar em Revista**, v. 36, p. e75102, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/Hvf6N7pz6yxwk6J945MS9CC/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 06 jun. 2025.

RIBEIRO, A. de O. **Biopolítica em Hardt e Negri como parâmetro interpretativo do novo ensino médio e influências no ensino da Filosofia no Brasil**. 2024. 81f. Dissertação (Mestrado em Metafísica) - Universidade de Brasília, Instituto de Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Metafísica, Brasília, 2024. Disponível em: <http://www.rlbea.unb.br/handle/10482/51997>. Acesso em: 7.maio. 2025.

RIBEIRO, J. A não-obrigatoriedade do ensino de Filosofia e a ideologia neoliberal: notas acerca de um retrocesso político e educacional. *In.*: **Saberes: Revista Interdisciplinar de Filosofia e Educação**, [S. l.], v. 18, n. 2, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/saberes/article/view/13544>. Acesso em: 7.jun.2025.

RODRIGUES, A.; GELAMO, R. P. A Filosofia no ensino médio: o que se transmite quando se pressupõe transmitir conhecimentos filosóficos? *In.*: **Nuances: Estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 30, n. 1, 2019. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/6849>. Acesso em: 26 maio. 2025.

SANTANA, J. A educação nos moldes aristotélicos. *In.*: **Parlatorium Revista Eletrônica Faminas**. Disponível em: <http://www.faminasbh.edu.br/upload/downloads/201112061906522052.pdf>. Acesso em: 30. maio. 2025

SANTOS, A. R. D. As intermitências da filosofia no ensino básico: um quadro histórico-crítico. *In.*: **Revista Semiárido De Visu**, [S. l.], v. 8, n. 2, p. 152–161, 2020. DOI: 10.31416/rsdv.v8i2.48. Disponível em: <https://semiaridodevisu.ifsertao-pe.edu.br/index.php/rsdv/article/view/48>. Acesso em: 7. jun. 2025.

SÃO PAULO. **Resolução SEDUC, de 29 de outubro de 2021**. Homologa a Indicação CEE nº 213/2021, que orienta o Sistema de Ensino do Estado de São Paulo sobre a qualificação necessária aos docentes para ministrar aulas dos componentes curriculares da Educação Básica. Diário Oficial do Estado de São Paulo, Seção I, 18 nov. 2021, p. 42–43. Disponível em: <https://deguaratingueta.educacao.sp.gov.br/resolucao-seduc-de-29-10-2021-homologando-com-fundamento-no-artigo-9o-da-lei-10-403-de-6-de-julho-de-1971-a-indicacao-cee-no-213-2021-sobre-orientacao-ao-sistema-de-ensino-do-estado-de-sao-pa/>. Acesso em: 4 out. 2025.

SÃO PAULO. **Resolução SEDUC nº 30, de 7 de fevereiro de 2025**. Diário Oficial do Estado de São Paulo, Poder Executivo, 10 fev. 2025. Disponível em:

<https://www.doe.sp.gov.br/executivo/secretaria-da-educacao/resolucao-seduc-n-30-de-7-de-fevereiro-de-2025-2025021011231220873580>. Acesso em: 4 out. 2025.

SARDÁ, D. N. História do ensino da filosofia no sistema escolar Francês e Brasileiro. *In.: Revista História da Educação*, [S. l.], p. 187–206, 2018. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/75689>. Acesso em: 7. jun. 2025.

SAVIANI, D. Epistemologia e teorias da educação no Brasil. *In.: Pro-Posições*, [s. l.], v. 18, ed. 1, 2007. Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/2398/52-dossie-savianid.pdf>. Acesso em: 18. maio. 2025.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia. Edição comemorativa**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008. Coleção Educação Contemporânea.

SAVIANI, D. Democracia, educação e emancipação humana: desafios do atual momento brasileiro. *In.: Psicologia Escolar e Educacional*, v. 21, p. 653-662, 2017a. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/Q7rcHqS3xNZKzV9MykSG79q/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 8.jun. 2025.

SAVIANI, D. Epistemologias da política educacional: algumas precisões conceituais. *In.: Revista de Estudos Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa*, [S. l.], v. 2, p. 1–5, 2017b. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/retepe/article/view/10477>. Acesso em: 7.jun. 2025.

SCHLESENER, A. H. Observações acerca da origem da filosofia: a educação a partir da leitura histórica. *In.: Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 18, n. 59, p. 1348-1370, 2018. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1981416X2018000401348&script=sci_arttext. Acesso em: 7.maio. 2025.

SILVA, B. da. O ensino de Filosofia no Brasil: aspectos históricos e político-legislativos. *In.: Cuadernos Chilenos de Historia de la Educación*, n. 14, p. 1–19, 2020. Disponível em: <https://historiadelaeducacion.cl/index.php/home/article/download/155/149/350>. Acesso em: 4.out. 2025.

SILVA, K. C.; BOUTIN, A. C. Novo ensino médio e educação integral: contextos, conceitos e polêmicas sobre a reforma. *In.: Educação*, [S. l.], v. 43, n. 3, p. 521–534, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/30458>. Acesso em: 7 jun. 2025.

SILVA, M. R. da. A BNCC da reforma do ensino médio: o resgate de um empoeirado discurso. *In.: Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 34, e214130, p. 1-15, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/V3cqZ8tBtT3Jvts7JdhxxZk/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 06.jun.2025.

SILVA, M. R. da; ARAÚJO, R. M. de L. Educação na contramão da democracia – a reforma do ensino médio no Brasil. *In. Revista Trabalho Necessário*, Niterói, v. 19, n. 39, 27 maio, 2021. Disponível em:

<https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/50143>. Acesso em: 4.out. 2025

SILVA, R. Estratégias lúdicas aplicadas à Filosofia no Ensino Médio. *In.: Revista Comfilotec*, São Paulo, ano 3, v. 6, p. 100-108, 2017. ISSN 2446-5569. Disponível em: <https://revista.fapcom.edu.br/index.php/revista-comfilotec/article/view/289/251>. Acesso em: 6.jun. 2025.

SILVA, S. R. F. da. **Teologia da Libertação**: revolução e reação interiorizadas na igreja. 2006. 142f. Dissertação (Mestrado em História). Pós-Graduação em História da Universidade Federal de Fluminense. Niterói, 2006. Disponível em:

<https://app.uff.br/riuff/bitstream/handle/1/25010/Teologia%20da%20Liberta%c3%a7%c3%a3o%20Revolu%c3%a7%c3%a3o%20e%20rea%c3%a7%c3%a3o%20interiorizadas%20na%20Igreja.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 6.jun.2025.

SILVEIRA, C. S.; NÓBREGA-THERRIEN, S. M. Estudos sobre pesquisa e formação de professores da Educação Básica: a elaboração do Estado da Questão. *In.: Revista Educação em Questão*, [S. l.], v. 41, n. 27, 2011. Disponível em:

<https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/4008>. Acesso em: 7.jun. 2025.

SOARES, G. A.; TRINDADE, L. D.; DOLZANE, M. I. F. Reflexões sobre a educação brasileira: a implementação do Novo Ensino Médio e seus impactos na juventude amazonense. *In.: Revista Temas em Educação*, João Pessoa, v. 33, n. 1, p. 1-25, 2024. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rteo/article/view/68598>.

Acesso em: 7.maio. 2025.

SOUSA, K. P. DE A. A Filosofia no Ensino Médio: alguns desafios. *In.: Revista Espaço Acadêmico*, v. 17, n. 195, p. 70-81, 4 ago. 2017. Disponível em:

<https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/34211>. Acesso em: 06.jun. 2025.

STURZA, R. B. Livros didáticos de Filosofia no Ensino Médio: da gestão escolar à sala de aula. *In.: Revista Digital de Ensino de Filosofia - REFiló*, [S. l.], v. 3, n. 2, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/refilo/article/view/29903>. Acesso em: 7 jun 2025.

TEIXEIRA, E. F. B. **A educação do Homem segundo Platão**. São Paulo: Paulus, 1999.

TIERNO, P. O pensamento político dos filósofos milésimos. *In.: Lua Nova: Revista de Cultura e Política*, São Paulo, n. 100, p. 363-404, 2017. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ln/a/cnyGXhstNvPRtN7wqdDTgdr/>. Acesso em: 7.maio. 2025.

VAHL, M. M. O pensamento de Paulo Freire: possibilidades e problematizações. *In.*: **Ensino, Saúde e Ambiente** – v. 14 n. esp. (2021): Dossiê Paulo Freire para além dos 100 anos: construir utopias, transformar a realidade, p. 34-48. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/ensinosaudeambiente/article/view/50661>. Acesso em: 6.jun. 2025.

VANDRESEN, D. S.; GELAMO, R. P. O lugar do ensino de Filosofia no ensino médio técnico do Instituto Federal do Paraná. *In.*: **Educação e Pesquisa**, v. 44, 2017. Disponível em: <https://ojs.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/34211>. Acesso em: 3.jun. 2025.

VERCELLINO, S. Usos da noção de rapport au savoir na pesquisa educacional e psicopedagógica. *In.*: **Educação**, Santa Maria, v. 45, p. 1–19, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/48156/pdf>. Acesso em: 1.jun.2025.

VIZZOTTO, R. O desafio do ensino de Filosofia com os jovens do Ensino Médio. *In.*: **Revista Digital de Ensino de Filosofia - REFiló**, [S. l.], v. 5, n. 2, p. 100–110, 2019. DOI: 10.5902/2448065735783. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/refilo/article/view/35783>. Acesso em: 8. jun. 2025.

APÊNDICE

APÊNDICE A - TERMO DE ASSENTIMENTO ESCLARECIDO (TAE)

TERMO DE ASSENTIMENTO ESCLARECIDO (TAE)

Participante da Pesquisa (menores de 18 anos de idade e pessoas com "ausência de autonomia", permanente ou temporária)

Dados de Identificação

- **Título da pesquisa:** Círculos de Reflexão Filosófica: Uma Pedagogia Crítica para o Ensino de Filosofia
- **Pesquisador responsável:** Gabriel Jorge Rodrigues de Souza
- **Nome do participante:** _____

Olá! Tudo bem? Eu sou o Gabriel Jorge Rodrigues de Souza, mestrando da Universidade Católica de Santos. Quero convidar você para participar, como voluntário(a), da pesquisa “Círculos de Reflexão Filosófica: Uma Pedagogia Crítica para o Ensino de Filosofia”. Por favor, leia com cuidado este documento (ou, se preferir, posso lê-lo para você). Sinta-se à vontade para perguntar sobre qualquer dúvida que tiver; estou aqui para esclarecer suas questões. Seu pai, mãe ou responsável legal será consultado(a) e poderá permitir ou não que você participe desta pesquisa. Você também poderá conversar com alguém antes de decidir se deseja participar.

Uma via deste documento pertence a você e outra ficará comigo.

Ao ler os itens abaixo, você deve declarar, ao final deste documento, se foi suficientemente esclarecido(a) sobre as etapas da pesquisa.

1. Objetivo da Pesquisa

Esta pesquisa tem por objetivo propor uma prática de reflexão filosófica que consiste em uma nova alternativa de ensino-aprendizagem em sala de aula, aprofundando e compartilhando conceitos filosóficos, para se alcançar uma síntese e uma vivência profunda e prática da Filosofia.

2. Procedimentos de Participação

A sua participação neste trabalho/pesquisa consistirá em:

- **Encontros de Reflexão Filosófica:**
- Você participará do clube durante o período vespertino, no itinerário formativo "**Clube Filosofando**".

- **Atividades Desenvolvidas:**
 - **Escolha de Temáticas Filosóficas:** Você junto aos colegas e ao professor apresentará temas filosóficos relacionados à vida prática cotidiana, evitando abordagens excessivamente técnicas ou históricas.
 - **Partilha das Ideias:** Momento em que você poderá se expressar livremente, compartilhando suas reflexões com o grupo.
 - **Produção Escrita Individual:** Você elaborará textos refletindo sobre os conceitos apresentados, relacionando-os com suas experiências pessoais.

3. Riscos Potenciais

- **Riscos Mínimos:** Durante a pesquisa, ao explorar assuntos filosoficamente profundos, você pode sentir algum desconforto ou confusão. Caso isso ocorra, você poderá desistir de participar a qualquer momento, sem que isso interfira em seus estudos ou ocasione qualquer prejuízo.

4. Benefícios Esperados

- **Desenvolvimento Pessoal:** Vivências profundas e reflexivas sobre sua vida pessoal, à luz da reflexão filosófica aplicada à vida.
- **Habilidades Críticas:** Construção do pensamento crítico, autoconhecimento e capacidade de reflexão.
- **Familiaridade Acadêmica:** Compreensão dos processos acadêmicos e científicos, o que poderá auxiliar em sua futura vida acadêmica.

5. Gratuidade e Voluntariedade

- **Sem Custos:** Você não terá nenhum gasto por sua participação neste trabalho/pesquisa. As aulas e os materiais utilizados serão totalmente gratuitos.

- **Voluntariedade:** Você poderá deixar de participar ou retirar este consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar, e não sofrerá qualquer dano ou prejuízo por isso.
-

6. Custos e Ressarcimentos

- **Sem Remuneração:** Você foi informado(a) e está ciente de que não há nenhum valor econômico a receber ou a pagar por sua participação.
 - **Ressarcimento de Despesas:** Caso você tenha qualquer despesa decorrente da participação na pesquisa, terá direito a buscar ressarcimento.
-

7. Assistência em Caso de Dano

- **Assistência Integral:** Caso ocorra algum dano, previsto ou não, decorrente da sua participação no trabalho/pesquisa, você terá direito à assistência integral e imediata, de forma gratuita, pelo tempo que for necessário.
 - **Direito à Indenização:** Juntamente com seu responsável legal, você terá o direito de buscar indenização, se for o caso.
-

8. Confidencialidade e Privacidade

- **Sigilo Garantido:** Sua privacidade será assegurada. Seu nome ou qualquer outro dado que possa identificá-lo(a) será mantido em sigilo.
 - **Acesso às Informações:** Você poderá ter livre acesso a todas as informações adicionais sobre o estudo e suas consequências, antes, durante e depois da sua participação.
-

9. Utilização dos Dados

- **Uso Exclusivo para a Pesquisa:** Os dados coletados serão utilizados única e exclusivamente para fins desta pesquisa.
 - **Publicação dos Resultados:** Os resultados da pesquisa poderão ser publicados ou divulgados através de trabalhos acadêmicos ou artigos científicos por profissionais da área, sempre preservando a sua identidade.
-

10. Coleta e Divulgação de Imagens

Conforme as normas éticas, é necessário o seu consentimento para a coleta e possível divulgação de imagens/fotografias/vídeos/som de voz.

Por favor, assinale sua autorização:

- () **AUTORIZO** a coleta e divulgação de imagens/fotografias/vídeos/som de voz para a presente pesquisa.
 - () **NÃO AUTORIZO** a coleta e divulgação de imagens/fotografias/vídeos/som de voz para a presente pesquisa.
-

11. Contato do Pesquisador

Você poderá consultar o pesquisador **Gabriel Jorge Rodrigues de Souza** no seguinte telefone: **(13) xxxxxxxx** ou pelo e-mail: **gabrieljorgexxxxxxxxxxxxxxxxxx**, sempre que entender necessário obter informações ou esclarecimentos sobre o projeto de pesquisa e sua participação.

Eu, _____, declaro ter sido informado(a) e concordo em participar, como voluntário(a), do projeto de pesquisa acima descrito.

Cubatão, ____ de _____ de 2025

(Assinatura do(a) participante da pesquisa)

(Assinatura do pesquisador responsável)

APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)****- Responsável Legal -**

Dados de Identificação**Título da pesquisa:** Círculos de Reflexão Filosófica: Uma Pedagogia Crítica para o Ensino de Filosofia**Pesquisador responsável:** Gabriel Jorge Rodrigues de Souza**Nome do responsável legal:** _____

Você está sendo convidado(a) para:

Participar, como responsável legal do(a) educando(a) [Nome do(a) Educando(a)], da pesquisa “Círculos de Reflexão Filosófica: Uma Pedagogia Crítica para o Ensino de Filosofia”. Leia cuidadosamente o que segue e sinta-se à vontade para perguntar sobre qualquer dúvida que tiver. Após ser esclarecido(a) sobre as informações a seguir, e no caso de autorizar, assine ao final deste documento, que consta em duas vias. Uma via pertence a você e a outra ao pesquisador responsável. Sua participação não é obrigatória e, a qualquer momento, você poderá desistir de autorizar e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição. Em caso de recusa, você não sofrerá nenhuma penalidade.

Ao ler os itens abaixo, você deve declarar, ao final deste documento, se foi suficientemente esclarecido(a) sobre as etapas da pesquisa.

1. Objetivo da Pesquisa

Esta pesquisa tem por objetivo propor uma prática de reflexão filosófica que consiste em uma nova alternativa de ensino-aprendizagem em sala de aula, aprofundando e compartilhando conceitos filosóficos, para se alcançar uma síntese e uma vivência profunda e prática da Filosofia.

2. Procedimentos de Participação

A participação nesta pesquisa consistirá em:

- **Sessões de Reflexão Filosófica:**
 - O(a) educando(a) participará de **Algumas sessões**, programadas para ter início nos dias **14/02/2024**, durante o período vespertino, no itinerário formativo "**Clube Filosofando**".
 - **Atividades Desenvolvidas:**
 - **Apresentação de Temáticas Filosóficas:** O pesquisador junto aos alunos apresentará temas filosóficos conectados à vida prática cotidiana, evitando abordagens excessivamente técnicas ou históricas.
 - **Partilha das Ideias:** Momento em que o educando poderá se expressar livremente, compartilhando suas reflexões com o grupo.
 - **Produção Escrita Individual:** Os participantes irão elaborar textos refletindo sobre os conceitos apresentados, relacionando-os com suas experiências pessoais.
-

3. Riscos Potenciais

- **Riscos Mínimos:** Durante a pesquisa, ao explorar assuntos filosoficamente profundos, o educando pode sentir algum desconforto ou confusão. Caso isso ocorra, o educando poderá desistir de participar a qualquer momento, sem que isso interfira em seus estudos ou ocasione qualquer prejuízo.
-

4. Benefícios Esperados

- **Desenvolvimento Pessoal:** Vivências profundas e reflexivas sobre sua vida pessoal, à luz da reflexão filosófica aplicada à vida.
 - **Habilidades Críticas:** Construção do pensamento crítico, autoconhecimento e capacidade de reflexão.
 - **Familiaridade Acadêmica:** Compreensão dos processos acadêmicos e científicos, o que poderá auxiliar em sua futura vida acadêmica.
-

5. Gratuidade e Voluntariedade

- **Sem Custos:** A participação nesta pesquisa não envolverá despesas. As aulas e os materiais utilizados serão totalmente gratuitos.
 - **Voluntariedade:** Você poderá deixar de autorizar a participação ou retirar este consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar, e não sofrerá qualquer dano ou penalidade por isso.
-

6. Custos e Ressarcimentos

- **Sem Remuneração:** Não há nenhum valor econômico a receber ou a pagar pela participação.
 - **Ressarcimento de Despesas:** Caso tenha qualquer despesa decorrente da participação na pesquisa, terá direito a buscar ressarcimento.
-

7. Assistência em Caso de Dano

1. Monitoramento Contínuo:

- Durante todas as atividades, estarei atento a sinais de desconforto ou angústia entre os educandos.

2. Intervenção Imediata:

- Caso identifique qualquer situação de risco, interrompereei a atividade para oferecer apoio imediato ao educando afetado.

3. Encaminhamento Profissional:

- O educando será encaminhado ao **Serviço de Orientação Educacional e Psicológica** do Colégio (instituição).
- Este serviço conta com psicólogo qualificado para prestar suporte emocional e psicológico.

4. Comunicação com os Pais ou Responsáveis:

- Informarei os pais ou responsáveis sobre a situação, garantindo transparência e colaboração no apoio ao educando.

5. Direito de Desistência:

- Reforçarei que o educando pode desistir da pesquisa a qualquer momento, sem qualquer prejuízo acadêmico ou pessoal.

6. Registro e Acompanhamento:

- Manterei registros confidenciais das ocorrências e acompanharei o caso em parceria com os profissionais da escola, respeitando a privacidade do educando.

7. Adequação das Atividades:

- Revisarei as atividades propostas para evitar a recorrência de situações que possam gerar desconforto.
-

8. Confidencialidade e Privacidade

- **Sigilo Garantido:** Será assegurada a privacidade do participante. O nome ou qualquer outro dado que possa identificá-lo será mantido em sigilo.
 - **Acesso às Informações:** Você poderá ter livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, antes, durante e depois da participação.
-

9. Utilização dos Dados

- **Uso Exclusivo para a Pesquisa:** Os dados coletados serão utilizados única e exclusivamente para fins desta pesquisa.
 - **Publicação dos Resultados:** Os resultados da pesquisa poderão ser publicados ou divulgados através de trabalhos acadêmicos ou artigos científicos por profissionais da área, sempre preservando a identidade dos participantes.
-

10. Coleta e Divulgação de Imagens

Conforme as normas éticas, é necessário o seu consentimento para a coleta e possível divulgação de imagens/fotografias/vídeos/som de voz do participante.

Por favor, assinale sua autorização:

- **AUTORIZO** a coleta e divulgação de imagens/fotografias/vídeos/som de voz para a presente pesquisa.
 - **NÃO AUTORIZO** a coleta e divulgação de imagens/fotografias/vídeos/som de voz para a presente pesquisa.
-

11. Contato do Pesquisador

Você poderá consultar o pesquisador **XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX** no seguinte telefone: **(13) XXXXXX** ou pelo e-mail: **XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX**, sempre que entender necessário obter informações ou esclarecimentos sobre o projeto de pesquisa e a participação de seu filho(a).

Eu, _____, **declaro ter sido informado(a) e concordo em autorizar a participação de _____ como voluntário(a) no projeto de pesquisa acima descrito.**

Cubatão, _____ de _____ de 2025

(Assinatura do(a) responsável legal pelo participante da pesquisa)

(Assinatura do pesquisador responsável)

APÊNDICE C - QUADROS DAS RESPOSTAS INDIVIDUAIS DOS EDUCANDOS.

Apêndice C1 - Depoimento do Primeiro educando

Nome	Pergunta	Resposta (separada por frases)
Maitê Carniato	Quando falo Filosofia, o que te vem à cabeça?	1. Eu lembro no ato de pensar.2. Pensar em tudo. 3. O porquê as coisas acontecem, porque agimos de tal maneira, porque escolhemos uma coisa ao invés de outra. 4. A Filosofia pra mim é isso: contemplar o mundo em volta e pensar em tudo que já aconteceu (ou deixou de acontecer). 5. Também acho que a Filosofia é sobre o ato de questionar tudo e todos, e mesmo em não haver uma resposta para todos esses questionamentos, sempre ir em busca da verdade, e do que nós acreditamos. 6. Quando eu penso em Filosofia, eu também me lembro das aulas do prof., mas principalmente nas aulas sobre a busca da verdade.
	Estudar Filosofia pra quê?	1. Não acho que estudar Filosofia serve pra "alguma coisa" no sentido prático, como aprender o vocativo e o predicado ou aprender a achar X e Y de questões. 2. Eu acho que a Filosofia serve, primeiramente, pra desconstruir e complicar o nosso pensamento, pra ensinar a pensar e pensar sobre os nossos próprios pensamentos. 3. Ela nos tira do automático, do "senso comum", das respostas prontas. 4. Estudando Filosofia eu aprendi que nós não devemos buscar somente respostas, mas também perguntas melhores. 5. Acho que no fim, a Filosofia não serve PARA alguma coisa, e sim serve. 6. Se alguma coisa, serve à nossa liberdade, à nossa crítica e a nossos pensamentos. 7. E isso, por mais que não dê status ou dinheiro, nos dá ideia da nossa existência.

Fonte: elaboração própria, 2025.

Apêndice C2 - Depoimento do Segundo Educando

Nome	Pergunta	Resposta (separada por frases)
Scarlet Santana	Quando falo Filosofia, o que te vem à cabeça?	1. Pra ser sincera eu nunca gostei muito de Filosofia. 2. Eu achava que não tinha muita importância. 3. Mas quando entrei no (instituição) minha visão mudou um pouco. 4. Claro que não é minha matéria favorita, mas estou gostando de aprender. 5. Meu professor explica bem. 6. Quando penso sobre Filosofia vem à minha cabeça lições de vida. 7. Para mim é o que resume Filosofia.
	Estudar Filosofia pra quê?	1. Pra mim estudar Filosofia não fazia tanto sentido até eu realmente prestar atenção. 2. Vi que a Filosofia não é só uma matéria, mas sim uma lição de vida e um aprendizado. 3. Nos ajuda a pensar melhor, refletir sobre a vida e etc. 4. Ontem eu percebi que consegui aplicar a Filosofia no meu dia a dia.

Nome	Pergunta	Resposta (separada por frases)
		5. Ontem fui furar o nariz e, chegando lá, falei para o moço que estava com muito medo, pois já tinha furado anteriormente com uma outra profissional e não gostei do trabalho dela. 6. Nisso ele perguntou quem era a profissional e eu disse que não era ético expor a pessoa.

Fonte: elaboração própria, 2025.

Apêndice C3 - Depoimento do Terceiro Educando.

Nome	Pergunta	Resposta (separada por frases)
Noah Luisi	Quando falo Filosofia, o que te vem à cabeça?	1. Para mim a Filosofia é como um processo analítico de interpretação das coisas da vida. 2. Mais incapaz o que vejo, ainda não consigo entender de forma clara e direta. 3. Quando penso em Filosofia penso nos autores de Filosofia, trabalhos, nas Filosofias gregas. 4. Penso também que a Filosofia instiga ações e pensamentos de forma altamente reflexiva e que te leva dúvidas e questionamentos. 5. Na Filosofia se entendem coisas no abstrato, pois me parecem sem sentido e sem objetivo. 6. Quando penso em Filosofia também lembro da disciplina. 7. Também lembro dos gregos que tinham o "shape".
	Estudar Filosofia pra quê?	1. Como não sei de forma concreta e objetiva porque nós estudamos Filosofia, faz com que eu também tente entender o motivo de estudarmos isso. 2. Uma coisa que penso é que estudamos para entender o pensamento de pessoas que já estão no passado. 3. Não sei o impacto que a Filosofia irá fazer em minha vida.

Fonte: elaboração própria, 2025.

Apêndice C4 - Depoimento do Quarto Educando.

Nome	Pergunta	Resposta (separada por frases)
Lara Cardoso	Quando falo Filosofia, o que te vem à cabeça?	1. Filosofia para mim sempre foi algo chato que não me interessava, até os dias de hoje. 2. Por ser uma matéria cansativa de livros, algo que não entendo muito. 3. Porém o professor deixa a aula sendo muito mais interessante quando ele te ajuda sobre aquilo (o conteúdo) e consegue transmitir de uma certa forma o conhecimento verdadeiro. 4. Sobre a razão de termos essa matéria, uma vez trazendo ela não só no estudo, mas como no cotidiano, como na tomada de decisão, relação com humanos e tudo que aprendemos é nutrido à sociedade. 5. O humano (nós) utilizamos a Filosofia só que de diferentes formas e explicações.
	Estudar Filosofia pra quê?	1. A Filosofia busca o conhecimento, a verdade e alguns valores e moral como certas escolhas. 2. Ajudar isso é muitíssimo fundamental para desenvolver nosso pensamento, refletindo de forma concreta questões da vida, como o sentido da vida e viver de forma justa. 3. A Filosofia também ajuda no autoconhecimento: quanto mais a gente pensa, mais se entende. 4. E o melhor, ela ajuda em outras decisões, faz a gente argumentar melhor, ter opinião própria e participar de forma mais consciente da vida em sociedade.

Nome	Pergunta	Resposta (separada por frases)
		5. Ou seja, a Filosofia não é só aquilo que aprendemos em livros escolares, mas sim o nosso racional, o ser pensante, o que fazemos em sociedade, nossas tomadas de decisão e argumentações e opiniões que damos ao longo da nossa vida.

Fonte: elaboração própria, 2025.

Apêndice C5 - Depoimento do Quinto Educando.

Nome	Pergunta	Resposta (separada por frases)
Robertson Coutinho	Quando falo Filosofia, o que te vem à cabeça?	<ol style="list-style-type: none"> 1. Sinceramente, falando, ao entrar no ensino médio e descobrir que seria introduzida a matéria Filosofia, fiquei bem animado, pois sempre tive interesse na matéria. 2. Porém, ao começarmos a ter aula sobre o assunto, me surpreendi bastante, gostando até mais do que eu imaginava. 3. E em pouco tempo tornando-se uma das minhas matérias preferidas. 4. Quando penso em Filosofia, a primeira coisa que penso são em pessoas com intelecto avançado. 5. Talvez isso seja ingenuidade minha, e às vezes a pessoa, mesmo dominando a Filosofia, não seja exemplo a se seguir. 6. Porém, para mim, a Filosofia nos faz entender sobre o mundo, deixando o pensamento de que as coisas acontecem pelo acaso em desuso. 7. E penso que isso é de extrema importância em nossa geração, que está se tornando cada vez mais manipulável e ingênua.
	Estudar Filosofia pra quê?	<ol style="list-style-type: none"> 1. Na realidade, isso é uma pergunta trivial de responder. 2. Eu não quero me tornar uma pessoa burra que é levada pelas coisas que os outros falam. 3. Eu quero ter minhas próprias opiniões e ter repertório para defendê-las. 4. O conhecimento é a chave de tudo. 5. Por isso penso que a Filosofia é a única maneira de cairmos na realidade. 6. Entender que todos passam por dificuldades, mas é digno quem consegue passar por elas e seguir em frente. 7. A vida não é a disputa de quem consegue mais, mas sim a disputa com o seu próprio eu do passado. 8. A Filosofia está em todos os lugares. 9. O mundo é baseado na Filosofia. 10. Todas as suas ações contêm Filosofia. 11. Por isso, não ter a ambição de ao menos tentar entendê-la é, no meu ponto de vista, um desserviço para a humanidade.

Fonte: elaboração própria, 2025.

Apêndice C6 - Depoimento do Sexto Educando

Nome	Pergunta	Resposta (separada por frases)
Joelson Vasconcelos	Quando falo Filosofia, o que te vem à cabeça?	<ol style="list-style-type: none"> 1. Quando eu penso em Filosofia, me vem à cabeça sobre raciocinar, refletir sobre algo. 2. A Filosofia não é para saber respostas mirabolantes, e sim para fazer a melhor pergunta ou até respondendo uma pergunta com poucas palavras. 3. Deus nos diz para sermos como crianças, ser simples. 4. Uma criança não tem tanta sabedoria, não é um grande sábio.

Nome	Pergunta	Resposta (separada por frases)
		5. Ela depende de alguém que o sustente. 6. Aquele que não for como criança não entrará no reino dos céus.
	Estudar Filosofia pra quê?	1. A Filosofia nos ajuda a encontrar coisas que só achamos ao pensar. 2. Poder saber como e por que das coisas. 3. Nos faz refletir e saber que tudo passa. 4. Tudo nessa terra é temporário. 5. E ver que na segunda vez que você entrar no rio, nem você nem o rio serão os mesmos.

Fonte: elaboração própria, 2025.

Apêndice C7 - Depoimento do Sétimo Educando

Nome	Pergunta	Resposta (separada por frases)
Mel Lisboa	Quando falo Filosofia, o que te vem à cabeça?	1. Para mim, quando penso e escuto a palavra Filosofia, no mesmo momento me vem a imagem de um livro e o cenário da Grécia Antiga, com filósofos e suas vestes características. 2. Além disso, penso nas aulas de Filosofia e sociologia da escola, onde temos aulas sobre os tempos da Antiguidade, mas também as aulas onde realmente aplicamos a Filosofia em nossas vidas. 3. Pensamos e nos aprofundamos em questionamentos sobre a nossa, o que fazemos e que queremos que ela se torne. 4. O campo da Filosofia é o campo do pensamento, onde podemos parar, pensar e refletir sobre tudo.
	Estudar Filosofia pra quê?	1. O ato de estudarmos Filosofia nos dá a chance de aprofundar no que antes era algo raso e que não tínhamos o conhecimento necessário para fazer daquilo algo melhor. 2. Estudar Filosofia, que é a base de tudo e é fundamental para nós, nos oferece a oportunidade de aprimorar quem somos, como somos e como nós vemos a vida e as situações que nela acontecem.

Fonte: elaboração própria, 2025.