



FÁBIO DA SILVA SANTOS

O ENSINO DE FILOSOFIA NA PERSPECTIVA FREIRIANA

**LAVRAS-MG
2026**

FÁBIO DA SILVA SANTOS

O ENSINO DE FILOSOFIA NA PERSPECTIVA FREIRIANA

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Programa de Pós Graduação do Mestrado Profissional em Educação, área de concentração em Formação de Professores, para a obtenção do título de Mestre.

Prof. Dr. Vanderlei Barbosa
Orientador

Lavras-MG
2026

**Ficha Catalográfica elaborada pelo Sistema de Geração
de Ficha Catalográfica da Biblioteca Universitária da UFLA, com
dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).**

Santos, Fábio da Silva.

O ensino de filosofia na perspectiva freiriana / Fábio da Silva Santos. - 2025.
77 p. : il.

Orientador: Vanderlei Barbosa

Dissertação (Mestrado Profissional) - Universidade Federal de Lavras, 2025.
Bibliografia.

1. Filosofia. 2. Ensino. 3. Freire. 4. Liberdade. 5. Educação. I. Barbosa, Vanderlei.
II. Universidade Federal de Lavras. III. Título.

FÁBIO DA SILVA SANTOS

O ENSINO DE FILOSOFIA NA PERSPECTIVA FREIRIANA

THE TEACHING OF PHILOSOPHY FROM THE FREIRIAN PERSPECTIVE

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Programa de Pós Graduação do Mestrado Profissional em Educação, área de concentração em Formação de Professores, para a obtenção do título de Mestre.

APROVADO em 12 de dezembro de 2025.

Prof. Dr. Carlos Betlisnki (UFLA)

Profa. Dra. Ellen Maira de Alcântara Laudaes (FAGAMMON)

Documento assinado digitalmente
 **VANDERLEI BARBOSA**
Data: 22/01/2026 20:32:38-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Vanderlei Barbosa
Orientador

LAVRAS-MG
2026

O pior analfabeto é o analfabeto político. Ele não ouve, não fala, nem participa dos acontecimentos políticos. Ele não sabe que o custo de vida, o preço do feijão, do peixe, da farinha, do aluguel, do sapato e do remédio depende das decisões políticas. O analfabeto político é tão burro que se orgulha e estufa o peito dizendo que odeia a política. Não sabe o imbecil que da sua ignorância política nasce a prostituta, o menor abandonado, e o pior de todos os bandidos que é o político vigarista, pilantra, o corrupto e lacaios dos exploradores do povo.

Berthold Brecht

“Dedico aos professores e as professoras que fazem da atividade filosófica com educandos o exercício pleno da liberdade.”

AGRADECIMENTOS

A realização deste trabalho representa mais do que a conclusão de uma etapa acadêmica, ela simboliza uma travessia feita de encontros, desafios e resistências. Esta jornada foi tecida com sonhos, esforço e afeto, e não teria sido possível sem a presença generosa de pessoas que apoiaram a minha trajetória.

À Universidade Federal de Lavras (UFLA), minha sincera gratidão por ser um espaço de saberes, onde encontrei a oportunidade de crescer como sujeito crítico, ético e comprometido com a docência.

À FAELCH (Faculdade de Filosofia, Ciências Humanas Educação e Letras), expresso meu respeito e reconhecimento por cada professor e professora, que contribuíram para minha formação. Em especial, meu profundo agradecimento ao orientador e amigo, Prof. Dr. Vanderlei Barbosa, cuja generosidade intelectual, escuta e firmeza ética foram fundamentais para a consolidação da pesquisa.

Aos colegas de curso, com quem compartilhei saberes, deixo meu apreço e carinho. A convivência com vocês tornou o percurso mais rico e significativo, e cada diálogo foi oportunidade de crescimento coletivo.

À minha gratidão ao professor Prof. Dr. Carlos Betlinski e à Prof^a. Dr^a. Ellen Maira, cuja disponibilidade e generosas contribuições foram fundamentais para a consolidação e o encerramento deste trabalho.

À minha mãe, Eva Auxiliadora, a quem devo tudo, ofereço minha gratidão mais comovida. Seu amor incondicional, sua força silenciosa e a presença constante foram o alicerce sobre o qual construí meus passos.

À minha companheira e noiva, Elaine Andrade, meu amor e agradecimento por caminhar ao meu lado com coragem, generosidade e ternura.

Este trabalho é resultado de uma rede de apoio que me manteve firme, que me inspirou e ensinou que a educação só faz sentido se for vivida com amor, compromisso e liberdade.

RESUMO

A disciplina de filosofia retorna à educação básica como o novo campo de experimentação pedagógica do pensamento filosófico. Por muito tempo, a filosofia permaneceu enclausurada em ambientes acadêmicos, inúmeras juventudes foram privadas do direito de pensar criticamente, de afinar o olhar para a realidade, compreender a si, os outros, com razão e sensibilidade. Os temas, problemas, argumentos e conceitos filosóficos podem ser tornarem relevantes para a vida dos educandos, desde que as suas experiências sócio-histórica-cultural sejam problematizadas. Nesse viés, a pedagogia libertadora de Paulo Freire apresenta princípios didático-pedagógicos, como a liberdade, conscientização problematização e a crítica à educação bancária que revitaliza o ensino de filosofia como prática da liberdade. A pesquisa tem como problema central de investigação a contribuição da pedagogia libertadora de Paulo Freire no ensino e aprendizagem de filosofia, o que resulta na produção de dois artigos. No artigo I “Aproximações entre Paulo Freire e Bell Hooks no ensino de filosofia”, se propõe a síntese entre a pedagogia libertadora de Freire e a pedagogia engajada de hooks, o que culmina na proposta do ensino de filosofia decolonial. Já no artigo II “O ensino de filosofia à luz da pedagogia libertadora de Paulo Freire”, tem a finalidade de propor o ensino de filosofia que problematize as experiências dos educandos em relação ao pensamento filosófico. A pesquisa consta um produto educacional, “Caderno de sequência didática: círculo de cultura filosófica freiriana”, no qual o conceito de liberdade em Freire, Agostinho, Kant e Sartre são problematizados em diálogo com as vivências singulares, sociais, religiosas, éticas e, por vezes, opressoras dos educandos. A metodologia da pesquisa se baseia na abordagem qualitativa e bibliográfica de cunho exploratório, com ênfase na obra “*Pedagogia do Oprimido*” (1987) e “*Pedagogia da Autonomia*” (1996). A sustentação teórica pautada na revisão bibliográfica de livros, artigos e dissertações de pesquisadores da filosofia e da educação, como Gallo (2007), Moacir Gadotti (2015), Brandão (2002), Kohan (2013), Ramos (2023), entre outros que se dedicam a propor a atividade filosófica alinhada aos problemas, experiências e necessidades dos educandos. Os resultados indicam que o ensino de filosofia como prática da filosofia da liberdade não pode formar cidadãos emancipados sem abraçar as demandas sociais, raciais, afetivas, políticas e culturais dos educandos. Conclui-se, o ensino filosófico em diálogo com as suas experiências lhe permite problematizar os seus problemas, assim desenvolver a construção do pensamento filosófico. A prática docente tem o compromisso ético, político e pedagógico de lutar por uma escola que não se limite a repetir os erros, mas que se proponha a reinventá-la.

Palavras-chave: Freire. Filosofia. Experiência. Cidadania. Liberdade.

ABSTRACT

The discipline of philosophy returns to basic education as a new field for pedagogical experimentation of philosophical thought. For a long time, philosophy remained confined to academic environments, depriving countless young people of the right to think critically, to sharpen their perspective on reality, to understand themselves and others with reason and sensitivity. Philosophical themes, problems, arguments, and concepts can become relevant to the lives of students, provided that their socio-historical-cultural experiences are problematized. In this vein, Paulo Freire's liberating pedagogy presents didactic-pedagogical principles such as freedom, awareness, problematization, and a critique of banking education, revitalizing the teaching of philosophy as a practice of freedom. The central research problem is the contribution of Paulo Freire's liberating pedagogy to the teaching and learning of philosophy, resulting in the production of two articles. Article I, "Approximations between Paulo Freire and Bell Hooks in the teaching of philosophy," proposes a synthesis between Freire's liberating pedagogy and hooks' engaged pedagogy, culminating in the proposal of decolonial philosophy teaching. Article II, "The teaching of philosophy in the light of Paulo Freire's liberating pedagogy," aims to propose a philosophy teaching approach that problematizes students' experiences in relation to philosophical thought. The research includes an educational product, "Didactic Sequence Notebook: Freirean Philosophical Culture Circle," in which the concept of freedom in Freire, Augustine, Kant, and Sartre is problematized in dialogue with the unique, social, religious, ethical, and sometimes oppressive experiences of the students. The research methodology is based on a qualitative and bibliographical approach of an exploratory nature, with emphasis on the works "Pedagogy of the Oppressed" (1987) and "Pedagogy of Autonomy" (1996). The theoretical framework is based on a bibliographic review of books, articles, and dissertations by researchers in philosophy and education, such as Gallo (2007), Moacir Gadotti (2015), Brandão (2002), Kohan (2013), Ramos (2023), among others who dedicate themselves to proposing philosophical activity aligned with the problems, experiences, and needs of students. The results indicate that the teaching of philosophy as a practice of the philosophy of freedom cannot form emancipated citizens without embracing the social, racial, affective, political, and cultural demands of the students. It is concluded that philosophical teaching in dialogue with their experiences allows them to problematize their problems, thus developing the construction of philosophical thought. Teaching practice has the ethical, political, and pedagogical commitment to fight for a school that does not merely repeat mistakes, but proposes to reinvent itself.

Keywords: Freire. Philosophy. Experience. Citizenship. Freedom.

INDICADORES DE IMPACTO

O ensino de filosofia no ensino médio assume o compromisso com a formação intelectual, política e cultural dos estudantes. A pedagogia libertadora de Paulo Freire apresenta os princípios didático-pedagógicos, como a liberdade, diálogo, conscientização, problematização e a crítica à educação bancária que revitaliza o ensino de filosofia como prática da liberdade. A pesquisa tem como objetivo geral analisar o ensino de filosofia sob a ótica da educação freiriana. Os objetivos específicos, propõe-se: i) compreender os aspectos políticos, educacionais e econômicos que condicionam o retorno da filosofia à educação básica; ii) introduzir os princípios didático-pedagógicos freirianos na aprendizagem filosófica; iii) propor uma abordagem decolonial do ensino de filosofia como forma de transgressão à hegemonia eurocêntrica historicamente consolidada no currículo escolar brasileiro. O produto educacional “Caderno de sequência didática: círculo de cultura filosófica freiriana”, visa articular o pensamento filosófico a respeito do livre-arbítrio com as experiências singulares, opressoras, sociais, religiosas e éticas dos educandos. A pesquisa, de natureza qualitativa, bibliográfica e exploratória, tem como público-alvo estudantes e professores da educação básica. No curto prazo, os resultados esperados concentram-se no fortalecimento da prática docente, por meio da ampliação do repertório teórico-metodológico que valoriza o diálogo, problematização e a contextualização das experiências dos estudantes no ensino e aprendizagem de filosofia. No médio prazo, os impactos manifestam-se no desenvolvimento do pensamento crítico, autonomia intelectual e a capacidade argumentativa dos estudantes. Para os docentes, consolida-se uma postura pedagógica comprometida a práxis freiriana para a liberdade. No longo prazo, a pesquisa contribui para a formação de cidadãos engajados com as causas sociais, capazes de enfrentar as desigualdades estruturais, superar as contradições históricas, combater o racismo estrutural e a agir eticamente na transformação da sociedade. Na prática docente, a valorização da cultura afro-brasileira, respeito a identidade cultural dos estudantes e a inclusão de intelectuais latinos e negros nos debates filosóficos, contrariando a primazia eurocêntrica. A pesquisa se alinha a temática da educação da Política Nacional de Extensão e converge com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) da Organização das Nações Unidas (ONU), em especial ODS 4 que versa sobre a garantia de uma educação de qualidade. Dessa forma, em prol de uma educação plural, equitativa e libertadora, a pesquisa almeja alcançar eficazes impactos na vida cultural, social e política dos jovens, reforçando a relação mútua entre educação escolar, família e a sociedade.

IMPACT INDICATORS

The teaching of philosophy in secondary education assumes a commitment to the intellectual, political, and cultural formation of students. Paulo Freire's liberating pedagogy presents didactic-pedagogical principles such as freedom, dialogue, conscientization, problematization, and a critique of the banking model of education, revitalizing the teaching of philosophy as a practice of freedom. The general objective of this research is to analyze the teaching of philosophy from the perspective of Freirean education. The specific objectives are: i) to understand the political, educational, and economic aspects that condition the return of philosophy to basic education; ii) to introduce Freirean didactic-pedagogical principles into philosophical learning; iii) to propose a decolonial approach to the teaching of philosophy as a form of transgression against the Eurocentric hegemony historically consolidated in the Brazilian school curriculum. The educational product "Didactic Sequence Notebook: Freirean Philosophical Culture Circle" aims to articulate philosophical thought regarding free will with the unique, oppressive, social, religious, and ethical experiences of students. This qualitative, bibliographic, and exploratory research targets students and teachers in basic education. In the short term, the expected results focus on strengthening teaching practice through the expansion of the theoretical-methodological repertoire that values dialogue, problematization, and the contextualization of students' experiences in the teaching and learning of philosophy. In the medium term, the impacts manifest in the development of critical thinking, intellectual autonomy, and the argumentative capacity of students. For teachers, it consolidates a pedagogical stance committed to Freirean praxis for freedom. In the long term, the research contributes to the formation of citizens engaged with social causes, capable of confronting structural inequalities, overcoming historical contradictions, combating structural racism, and acting ethically in the transformation of society. In teaching practice, it values Afro-Brazilian culture, respects the cultural identity of students, and includes Latin American and Black intellectuals in philosophical debates, challenging Eurocentric primacy. The research aligns with the educational theme of the National Extension Policy and converges with the Sustainable Development Goals (SDGs) of the United Nations (UN), especially SDG 4, which deals with guaranteeing quality education. Thus, in pursuit of a pluralistic, equitable, and liberating education, the research aims to achieve effective impacts on the cultural, social, and political lives of young people, reinforcing the mutual relationship between school education, family, and society.

SUMÁRIO

PREÂMBULO	11
INTRODUÇÃO	16
ARTIGO I	
APROXIMAÇÕES ENTRE PAULO FREIRE E BELL HOOKS NO ENSINO DE FILOSOFIA.....	21
1 INTRODUÇÃO.....	23
2 A PRESENÇA DA FILOSOFIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA.....	24
3 PAULO FREIRE: EDUCAÇÃO, CIDADANIA E LIBERDADE	28
4 A CIDADANIA EM HOOKS: ENSINO DE FILOSOFIA DECOLONIAL.....	31
5 CONCLUSÃO	36
6 REFERÊNCIAS.....	37
ARTIGO II	
O ENSINO DE FILOSOFIA À LUZ DA PEDAGOGIA LIBERTADORA DE PAULO FREIRE	39
1 INTRODUÇÃO	40
2 ENSINAR FILOSOFIA A PARTIR DE FREIRE	41
3 A EDUCAÇÃO BANCÁRIA NO ENSINO DE FILOSOFIA	44
4 A PROBLEMATIZAÇÃO NA CONSTRUÇÃO DO PENSAMENTO FILOSÓFICO...47	
5 CONCLUSÃO	50
6 REFERÊNCIAS.....	51
CONCLUSÃO GERAL	52
PRODUTO EDUCACIONAL	54

PREÂMBULO

O meu contato com a história da filosofia aconteceu de forma profissional. Não tive a disciplina de filosofia no ensino médio. Por ser facultativa, a rede estadual não se preocupou com a contribuição do pensamento filosófico para formação de jovens adolescentes. A ausência da filosofia reflete a fragilidade da política educacional que, durante muito tempo, negligenciou o exercício crítico do pensamento.

A filosofia se tornou obrigatória em 2008, conquista celebrada com esperança por professores, educadores e defensores do pensamento filosófico na formação humana. Esse avanço importante na educação brasileira reconhece o papel formativo da filosofia na formação dos educandos. Entretanto, no meu caso, essa mudança chegou tarde. Em 2007, concluí o ensino médio sem ter conhecidos filósofos como Sócrates, Platão, Descartes, Hegel, Kant, Marx ou Simone de Beauvoir.

Meu ciclo social sempre foi composto por pessoas humildes, com pouca instrução formal, mas carregadas de sabedoria popular. Meus pais, por exemplo, estudaram até a quarta série, pois, em suas famílias, a prioridade não era continuar os estudos, mas começar a trabalhar o quanto antes. Comigo não foi diferente, comecei a trabalhar cedo, vendendo produtos e fazendo pequenos favores aos vizinhos para ajudar em casa. Apesar das dificuldades, nunca abandonei a escola, ao contrário, sempre tive gosto pelo aprendizado e curiosidade por conhecer mais do mundo.

Minha mãe, Eva Auxiliadora da Silva, valoriza muito a educação escolar, tanto que fazia questão que não faltasse às aulas. Ainda assim, percebo hoje que grande parte do meu aprendizado aconteceu fora da sala de aula. Foi no convívio com os mais velhos, irmãos, primos, tios, colegas e idosos da comunidade que aprendi sobre os perigos da mata, os alimentos seguros, os chás para dores e gripes, além das lendas e histórias que sempre traziam conselhos morais. A escola, por outro lado, parecia muitas vezes distante da minha realidade, pouco dialogava com meus sonhos, medos, experiências e esperanças.

Guardo com muito carinho a lembrança de todos os meus professores. Eram outros tempos, marcados por uma relação de profundo respeito, em que a autoridade do não dispensava a afetividade. Alguns desses mestres ainda encontro pelas ruas, outros já partiram, deixando memórias. A vida se manifesta como um mosaico de encontros e desencontros, num ciclo dialético de amor, solidariedade e humanização.

O que mais me tocou ao longo da minha trajetória escolar foi a presença do professor-educador. Mais do que ensinar o alfabeto, aritmética e fenômenos químicos, eles me mostraram que ensinar é um ato de eternidade, uma semente lançada no coração de cada educando que renderá frutos ali e acolá. A arte de educar transcende o tempo e permanece em cada gesto, cada palavra e escolha que fazemos ao longo da vida.

Apesar de não saber de que se tratava a filosofia, não significa que as questões filosóficas não passavam pelas minhas experiências. Como ser de pergunta, interrogava sobre as crises existenciais, a razão da pobreza, a essência de Deus, se devemos obedecer sempre às regras, mesmo que injustas, como tudo começou, entre outras indagações que divagava pela imaginação. Não passava pela minha cabeça que alguém pudesse ter se dedicado a investigar, por exemplo, a origem do mal, a natureza humana, ou a propor uma instância psíquica inconsciente.

Durante os anos de operário numa empresa multinacional a minha razão clamavam por uma orientação crítica. As adversidades me pareciam intransponíveis, o cansaço físico se repousa na fé para prosseguir no caminho do bem. Há circunstâncias na vida que só podemos contar com Deus, família, um amor de verdade, principalmente consigo mesmo.

A questão não era simplesmente trabalhar como proletário numa empresa multimilionária, mas sofrer a exploração. A desumanização que estávamos submetidos como trabalhadores, poucos duravam entre oito e dez horas de trabalho. Rostos novos chegavam, os velhos diziam basta. Mas com poucas oportunidades, sem influência, nem sobre nome importante, o que poderia fazer com um diploma do ensino médio.

Chegava em casa completamente exausto, desejando apenas um repouso que me afastasse de qualquer exigência crítica. No entanto, o conforto da alienação era interrompido por momentos de despertar. A vontade de “ser mais”¹ começou a nascer da insatisfação, pressões constantes e humilhações vividas na fábrica.

Em 2010, me matriculo na graduação do curso de filosofia (Licenciatura) na UFLA (Universidade Federal de Lavras). Por se tratar de uma universidade prestigiada, as pessoas diziam que agora “eu” era alguém, uma pessoa importante, justamente por estar num lugar de gente branca e abastarda. Na verdade, me sentia como um peixe fora d'água, um universo que

¹ “A vocação para a humanização, segundo a proposta freiriana, é uma característica que se expressa na própria busca do ser mais através da qual o ser humano está em permanente procura, aventurando-se curiosamente no conhecimento de si mesmo e do mundo, além de lutar pela afirmação/conquista de sua liberdade (Zitkoski, p.450, 2008).

a minha origem, linguagem e cultura não encontravam facilmente acolhimento. Mas não deixei me abater, pois o que vida requer da gente é coragem.

O início da minha formação em história da filosofia marca certa frustração. As aulas não despertavam o entusiasmo que eu esperava. Embora as leituras das obras de Platão me cativassem, os professores pareciam distantes do espírito da dialética socrática, tão viva e provocadora. O que se oferecia era uma rotina exaustiva de leitura e interpretação de textos densos, cuja culminância era uma prova padronizada, que exigia apenas a reprodução de ideias, como o famoso “*cogito*” de Descartes ou a crítica da razão pura de Immanuel Kant. A filosofia se reduzia a um emaranhado de teorias abstratas, desconectadas da vida.

A metodologia bancária predominante entre os docentes me causava a impressão da inutilidade da filosofia, um saber estéril e alheio à existência. Nos corredores da universidade, nas conversas descontraídas com colegas, compartilhamos dúvidas, angústias e alegrias, falávamos de religião, trabalho, política e cotidiano com um olhar filosoficamente inquieto. Nesses momentos de prosas que a filosofia começou a ter sentido, ela se fazia sensível, afetiva, crítica e, sobretudo, viva.

Ao ingressar nos programas institucionais voltados à formação docente pela UFLA, como o PIBLIC (Programa institucional de bolsas para as Licenciaturas do turno noturno) entre 2014 a 2015, e o PIBID (Programa institucional de bolsa de iniciação à docência) entre 2015 a 2017, tive contato com a realidade da educação básica. Esses programas confronta a teoria acadêmica com a docência escolar. Tanto que, pude concluir que o ensino médio de filosofia reproduzia, em grande parte, os mesmos vícios da universidade, recortes de textos filosóficos, aulas descontextualizadas e avaliações sem parâmetros. Enfim, a leitura de mundo dos educandos era ignorada, e o saber filosófico, muitas vezes, imposto como conteúdo a ser decorado.

Talvez os professores que encontrei estivessem cansados, desmotivados ou mesmo sobrecarregados. Não lhes considero incompetentes, pois as dificuldades eram evidentes, turmas cheias, poucos recursos pedagógicos, baixos salários, estrutura precária e a crescente indisciplina dos educandos. Confesso que o estágio e os programas de formação docente me fizeram repensar sobre a carreira docente. Contudo, o compromisso de conquistar o primeiro diploma universitário da família era a minha força. O sonho de romper com o ciclo de exclusão dos meus antepassados me impedia de abandonar a jornada, mesmo com descaso das políticas públicas da educação.

Os estudos filosóficos seguiram em paralelo com o trabalho pesado. Na linha de produção, eu tentava conversar sobre filosofia com os colegas, embora muitas vezes não fosse

compreensível. Foi nesse contexto que tive contato por acaso com o “*Manifesto Comunista*” de Karl Marx e Friedrich Engels, a obra que mudou profundamente minha concepção de classe trabalhadora. Pela primeira vez, percebi que a filosofia poderia ser uma ferramenta intelectual para superação das contradições históricas, a qual estava imerso.

Com uma linguagem simples, “*O manifesto Comunista*” teve um impacto significativo sobre a minha concepção de sociedade industrial. Marx e Engels trata sobre luta de classe, o aumento da produção sem reflexo nos salários, controle incessante sobre o tempo e suor do trabalhador. Cada linha da obra descreve a nossa atividade fabril, a trama de revolta e a esperança de dias melhores.

Na universidade pública de tradição agrária e majoritariamente elitista, enfrentei outra camada de desafios. A naturalização que aceitamos a “ser menos²”, nos coloca num estado de passividade, de que sempre foi assim, desde que tenha trabalho está de bom tamanho. O medo da liberdade que diz Paulo Freire (1987), é o medo de sair da subserviência, e reconhecer que a própria história não está acabada. A alienação se impõe como obstáculo externo para romper com os traumas forjados pelo racismo estrutural.

Como ser histórico, consciente de minha inconclusão, munido de um pouco de intelectualidade pude entender a minha história, familiares e amigos. Entendi, também, que a filosofia não se define como um acúmulo de ideias inúteis, desconectadas da vida. A filosofia, somos nós, as experiências, curiosidades, diálogos, interrogações, revoltas, ações e respostas. A filosofia é a prática de liberdade. Ela não é privilégio de poucos, mas um direito de todos de pronunciar a palavra e agir para superar as contradições historicamente constituídas.

Após formado não foi tão fácil despir da roupagem acadêmica como professor do ensino médio. Apesar de entender o quanto a filosofia seja útil para a vida, as metodologias bancárias e livrescas definiam a minha prática docente, talvez por insegurança de ser o professor diferente. Assim, os educandos não via a relevância do pensamento filosófico em relação as suas experiências sociais, políticas, econômicas e culturais.

A necessidade urgente de reinventar minha prática docente me impulsionou a buscar formação continuada voltada para o ensino de filosofia. Nos estudos conheci as propostas pedagógicas de diversos professores e pesquisadores, como Sílvio Gallo, Ernesto de Fávero, Marcelo Carvalho e Walter Kohan, que oferecem caminhos metodológicos para o ensino de

² A desumanização, que não se verifica, apenas, nos que têm sua humanidade roubada, mas também, ainda que de forma diferente, nos que a roubam, é distorção da vocação do ser mais.[...].Esta somente é possível porque a desumanização, mesmo que um fato concreto na história, não é, porém, destino dado, mas resultado de uma “ordem” injusta que gera a violência dos opressores e esta, o ser menos (Freire, p.16, 1987).

filosofia voltado para a vida do educando através da problematização, sensibilização e a conceitualização. Mas foi como membro no grupo de pesquisa MOSAICO (Movimento, Sabedoria, Ideias e Comunhão) sob liderança do prof. Dr. Vanderlei Barbosa e o prof. Dr. Carlos Betlinski e o mestre Jefferson da Costa, em meados de 2018, que uma verdadeira virada aconteceu. A partir do estudo da pedagogia libertadora de Paulo Freire e do pensamento filosófico latino-americano, compreendi sobre o papel docente na formação ética, política e crítica do educando frente a ideologia neoliberal.

Os conhecimentos filosóficos e pedagógicos refletiram diretamente em minha atuação em sala de aula. Aproprie de metodologias mais inclusiva, dialógicas e problematizadoras, inspirada na ideia do círculo de cultura de Paulo Freire. A sala de aula convencional se tornou um espaço de encontro entre saberes, experiências e filosofias. Os educandos não eram mais meros receptores, mas sujeitos históricos no processo de ensino e aprendizagem. A filosofia acontecia entre nós, não como um amontoado de conceitos, sim o exercício de pensar, perguntar e problematizar a vida em sua totalidade.

Não importava o problema filosófico em pauta, o propósito como educador-filósofo era provocar o espanto, instigar a dúvida, fomentar o debate e gerar o desconforto criativo. Aqueles mesmos educandos que inicialmente perguntavam “para que serve a filosofia?” começaram a reconhecer em suas próprias vivências ecos das concepções filosóficas.

Lembro-me com clareza de um jovem frustrado com a filosofia, por achar que ela não oferecia soluções definitivas, compartilhou a inquietação: _ “Professor, a gente aprende uma coisa com um filósofo, mas aí vem outro e desfaz tudo!” Esse desconforto, longe de ser negativo, revelava que ele estava filosofando, aprendeu que a filosofia não entrega respostas prontas, tão pouco absolutas, mas ensina a pensar criticamente através de continuidade e ruptura.

Ao final do ano letivo, solicitava aos educandos que escrevessem o que entendiam por filosofia. Era um exercício avaliativo, como formativo, eu queria saber se haviam compreendido a essência de filosofar. Um educando com dificuldade em colocar sua concepção de filosofia no papel, exclamou espontaneamente: _ “A filosofia é um vaso quebrado, professor!” Fiquei arrepiado com a metáfora. Ali estava uma síntese potente que remetia ao ideal hegeliano de totalidade, mas também à sua inevitável fragmentação. Aprendi que ensinar filosofia é estar disposto a aprender constantemente com os educandos.

Esse olhar, pedagogicamente filosófico, humanístico e libertador, para a educação que me levou ao encontro do pensamento de Paulo Freire. Inspirada em sua pedagogia libertadora, minha prática docente passou a se orientar pelos princípios pedagógicos da pergunta, diálogo,

problematização e a conscientização. Nessa perspectiva, a pesquisa que realizei a respeito do ensino de filosofia como prática da liberdade nasce do entrelaçamento entre minha trajetória de vida e a experiência docente.

Só há ensino e aprendizagem de filosofia com diálogo, escuta, conscientização, respeito e reconhecimento. A filosofia para ser de fato libertadora precisa descer de seu pedestal, se ajuntar aos educandos, se parte dos seus sonhos, alegrias, angústias, contos e culturas. Assim, professor-educador se torna companheiro de travessia, em prol de uma educação equitativa, inclusiva e democrática.

INTRODUÇÃO

A filosofia retorna de forma obrigatória no ensino médio com a Lei 11.684 de 2008. A prática do ensino do pensamento filosófico traz consigo uma série de desafios didáticos, especialmente quando se trata de ensinar adolescentes a filosofar. Não há razão para ensinar filosofia se ela não for uma filosofia inspiradora, que possa ser problematizada a partir das questões que permeiam a realidade dos jovens na sociedade brasileira.

A filosofia desenvolve o pensamento crítico sobre aquilo que toca, fascina, provoca, espanta, alegra e oprime os educandos. As suas inquietações sobre as guerras, fome, ditadura, desemprego, crises existenciais, merecem respeito, ainda que as respostas formuladas possam ser ingênuas, contraditórias e rasas. Assim, tudo deve se basear na interseção entre o conhecimento filosófico e a leitura de mundo dos educandos.

As políticas educacionais justificam a reintegração da filosofia no currículo do ensino médio para a formação da cidadania. É verdade que os filósofos se dedicaram a pensar a relação entre cidadão e Estado, porém, não é algo exclusivo da história da filosofia, disciplinas como português, história e geografia, podem exercer muito bem tal tarefa. A autenticidade da filosofia não corresponde doutrinar os educandos para servir cegamente aos interesses do Estado, mas propiciar a conscientização da liberdade no plano democrático para a transformação de suas realidades.

O educador e pesquisador brasileiro Paulo Reglus Neves Freire se tornou reconhecido mundialmente por se dedicar à educação que liberta os oprimidos das artimanhas ideológicas neoliberal. Para o educador não há uma educação imparcial, ou ela serve à dominação ou humanização. Por isso, o ato político de sua práxis educativa, tem o objetivo de superar a consciência ingênua pela consciência crítica, de forma a transformar a realidade.

As concepções filosóficas podem parecer irrelevantes, caso os conceitos, problemas e argumentos filosóficos não dialoguem com as experiências sociais, políticas e culturais dos educandos. O que se propõe com a pedagogia freiriana no ensino e aprendizagem de filosofia diz respeito à formação de cidadãos críticos, conscientes das contradições históricas que afetam a liberdade e engajados na construção de uma sociedade justa, equânime e inclusiva. Para tanto, a pedagogia libertadora freiriana mobiliza a liberdade, diálogo, conscientização, problematização e a crítica à educação.

A disciplina de filosofia perde seu caráter emancipador ao depositar sobre os educandos um amontoado de teorias desconectadas da realidade. Na educação bancária filosófica o professor autoritário se torna o dono da verdade, perpetuando a lógica da opressão intelectual. Por outro lado, a atividade filosófica como prática da liberdade o professor-educador e educandos problematizam as questões sociais, políticas, religiosas, epistemológicas, éticas e culturais, mediada pelas concepções filosóficas, não como verdades acabadas.

Nessa perspectiva, a pesquisa tem como problema central de investigação a contribuição da pedagogia libertadora de Paulo Freire no ensino e aprendizagem de filosofia. Os objetivos específicos, propõe-se: i) compreender os aspectos políticos, educacionais e econômicos que condicionam o retorno da filosofia à educação básica; ii) introduzir os princípios didático-pedagógicos freirianos na aprendizagem filosófica; iii) propor uma abordagem decolonial do ensino de filosofia como forma de transgressão à hegemonia eurocêntrica historicamente consolidada no currículo escolar brasileiro. Assim, os princípios didáticos-pedagógicos freiriano, em especial a liberdade, conscientização, problematização e a crítica à educação bancária potencializam revitalizar a prática docente, integrar o pensamento filosófico às experiências dos educandos historicamente marginalizados. Para tanto, a pesquisa culmina na produção de dois artigos estruturados a partir da educação libertadora freiriana.

O artigo I “*Aproximações entre Paulo Freire e bell hooks no ensino de filosofia*” analisa as concepções educacionais de Freire e hooks na proposta do ensino de filosofia decolonial para a cidadania. O retorno da filosofia traz a pergunta: qual o cidadão que educação formal idealiza? A cidadania em suas dimensões educacionais, políticas e sociais, Freire parte da dualidade entre opressor e oprimido, ou seja, entre aquele que visa dominar através de condições materiais, políticas e ideológicas, e outro que sofre a exploração, justamente por se desprovido desses bens. A tarefa da educação libertadora implica lutar coletivamente na libertação do educando, a fim de superar as opressões econômicas, políticas e educacionais.

De comum acordo com o mestre, hooks amplia o pensamento freiriano ao propor uma pedagogia engajada, na qual o ato de ensinar está vinculado a transgressão das opressões, como

o racismo estrutural, eurocentrismo e a violência de gênero. A educação tradicional orientada pela lógica colonial, transforma a sala de aula no território de silenciamento, os educandos são privados de problematizar as suas histórias. A integração entre a pedagogia freiriana e hookiana o ensino de filosofia assume o caráter decolonial³, de modo a valorizar as identidades culturais dos educandos, combater o racismo e a inclusão de intelectuais negros no processo de filosofar.

O artigo II “*O Ensino de Filosofia à Luz da Pedagogia Libertadora de Paulo Freire*”, introduz no ensino de filosofia os princípios didático-pedagógicos freirianos, como liberdade, diálogo, problematização e a crítica à educação bancária. Essa severamente criticada por Freire tratar o educando como recipiente vazio a ser preenchido. Contrariamente, a educação problematizadora parte da leitura de mundo dos educandos em relação ao objeto de aprendizagem, de modo a propiciar a criticidade, conscientização e a ação. No ensino de filosofia a problematização de problemas, conceitos e temas filosóficos com as experiências sócio-histórica-cultural dos educandos, resulta na construção do pensamento filosófico com o mundo da vida.

A investigação de natureza qualitativa, de caráter exploratório, desenvolvida por meio de pesquisa bibliográfica, buscando compreender os fundamentos teóricos e pedagógicos que orientam a aprendizagem do pensamento filosófico no ensino médio. A opção pela abordagem qualitativa justifica-se por seu potencial interpretativo e compreensivo, uma vez que tal perspectiva se ocupa dos sentidos, significados e intencionalidades presentes nas práticas educativas. Conforme afirmam Lakatos e Marconi (2003, p. 269), “a pesquisa qualitativa preocupa-se em analisar e interpretar aspectos mais profundos, descrevendo a complexidade do comportamento humano”.

A pesquisa caracteriza-se como exploratória, pois busca ampliar a compreensão acerca do ensino de filosofia no ensino médio, identificando as concepções, práticas e desafios presentes nesse campo. Essa modalidade de investigação tem como finalidade “proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses” (GIL, 2008, p. 27). O que permite aprofundar um tema com maior sistematização teórica e prática, como é o caso do ensino de filosofia inspirado em Paulo Freire.

³ O termo decolonialismo ou decolonialidade significa o conjunto de práticas, conceitos, pesquisas e estudos que tentam diminuir, e até reverter, os efeitos da colonização nas sociedades em que este processo histórico ocorreu. Decolonialismo é diferente de descolonização. Enquanto a descolonização se refere às lutas das colônias africanas, asiáticas e latino-americanas para se tornarem independentes das respectivas metrópoles, o decolonialismo tem como princípio que a independência política não acabou com instituições, hábitos e práticas coloniais” (Barbosa, p.1, 2024).

No que se refere aos procedimentos técnicos, a coleta de dados ocorre por meio da pesquisa bibliográfica, fundamentada na análise de produções acadêmicas já consolidadas. De acordo com Gil (2008), a pesquisa bibliográfica se desenvolve a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. Esse procedimento possibilita ao pesquisador estabelecer um diálogo crítico com o conhecimento produzido, situando o objeto de estudo no interior do debate acadêmico.

Antônio Joaquim Severino (2013), reforça que a pesquisa bibliográfica se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses. Para o autor, esse tipo de pesquisa exige do pesquisador o levantamento de fontes, além da postura analítica e interpretativa, articulando teoria, método e objeto de investigação.

Nesse viés, a validade da pesquisa está diretamente relacionada ao rigor na seleção e análise do conhecimento científico publicado em artigos, dissertações e teses que abordam o ensino de filosofia e a pedagogia freiriana. A espinha dorsal da dissertação pauta na análise das obras de Freire *“Pedagogia do Oprimido”* (1987), *“Pedagogia da autonomia”* (1996). A base teórica fundamenta-se nas contribuições de Gallo (2007), Gadotti (2015), Brandão (2002), Kohan (2013), Ramos (2023), Hooks (2013), Fáveri (2009), em consonância com o legado de Paulo Freire, compreendem o ensino de filosofia e a educação comprometida com os problemas dos educandos.

A partir do pensamento freiriano verifica que o ensino de filosofia como prática de liberdade convoca o docente a assumir uma postura anti-neoliberal. A ideologia neoliberal como um conjunto de princípios políticos, econômicos e culturais, organiza a sociedade a partir da centralidade do mercado. As propostas neoliberais infiltram-se na educação de maneira gradual e estrutural, redefinindo seus sentidos, finalidades e práticas, ao subordinar o processo educativo à lógica do mercadológica. O conhecimento torna-se mercadoria e o educando, consumidor.

Em oposição à racionalidade neoliberal que individualiza, naturaliza as desigualdades e reduz a educação à formação de capital humano, constata que filosofia sob a práxis freiriana afirma o caráter dialógico, coletivo e emancipatório do conhecimento. De tal forma que a aprendizagem filosófica problematiza as condições sociais, éticas, econômicas, culturais e políticas que atravessam as experiências opressoras dos educandos. Nesse viés, o docente tem o compromisso pedagógico, política e ético de superar com o educando, o racismo estrutural, a violência material e simbólica e a ideologia neoliberal que permeiam o sistema educacional brasileiro.

Os dados também revelam que o ensino de filosofia pautado em bell hooks, a qual bebe da pedagogia freiriana, assume o caráter decolonial. A educação decolonial como o projeto pedagógico, político e cultural se volta para a superação das heranças coloniais presentes nas relações sociais, escolar e instituições, especialmente no que diz respeito à constituição das subjetividades. Tal perspectiva no ensino de filosofia se configura na valorização dos intelectuais negros, a afirmação da identidade do educando e a promoção da cultura afro-brasileira.

Embora, Freire não utilize o termo decolonial, sua crítica à educação bancária, a defesa do diálogo, problematização da realidade e a valorização do saber popular, se opõe aos paradigmas eurocêntricos, racistas e autoritários. Há elementos na pedagogia freiriana para a efetivação da educação decolonial, já que a educação para o educador deve partir da experiência histórica dos oprimidos contra as formas de dominação cultural, epistemológica e mercadológica. bell hooks, por sua vez, contribui para a compreensão da educação decolonial ao propor uma educação que transgrida o racismo, machismo e o autoritarismo na prática educativa.

Portanto, os resultados da pesquisa quantitativa, de cunho bibliográfica e exploratória, apontam que os educandos se tornam protagonistas ao problematizarem as suas realidades. Essa dimensão didática-pedagógica no ensino de filosofia significa reconhecer que as contradições sociais, racistas, patriarcais, econômicas são fenômenos históricos possíveis de superação. Assim, o ensino filosófico se circunscreve como libertação, conscientização e engajamento, no qual os múltiplos modos de ser, pensar e existir forma a unidade dialética de sociedade global.

A dissertação integra a elaboração de uma sequência didática como requisito formativo do Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal de Lavras. O produto educacional intitulado “*Caderno de Sequência Didática: Círculo de Cultura Filosófica Freiriana*”, constituiu-se um processo de amadurecimento intelectual e docente. Num primeiro momento, a elaboração do produto parecia restringir-se a uma etapa técnica do percurso formativo. À medida que o processo investigativo se aprofundava, o produto educacional revelou-se como a oportunidade de ressignificar a prática docente à luz dos princípios da pedagogia freiriana, nos aspectos pedagógico, político, cultural e ético.

A pedagogia libertadora freiriana convoca o docente a ser intelectual engajado, que ensina e aprende no movimento contínuo de refazer o mundo com os educandos. O cidadão freiriano reivindica os direitos, cumpre os deveres, sobretudo, transgredir conscientemente as fronteiras do medo, dominação, violência, preconceito e o racismo. O exercício da cidadania é,

antes de tudo, um projeto político-pedagógico pela liberdade, a equidade e a consolidação da democracia brasileira.

ARTIGO I

APROXIMAÇÕES ENTRE FREIRE E HOOKS NO ENSINO DE FILOSOFIA

RESUMO

A reintegração da filosofia no ensino médio tem como propósito fortalecer a formação cidadã. Entretanto, sua mera presença na matriz curricular não assegura, por si só, a relevância do pensamento filosófico para a vida. Para que a filosofia desperte o interesse e convoque o educando a filosofar, a prática docente precisa assumir um caráter libertador, capaz de mobilizar autonomia, engajamento e consciência social. Nesse viés, a concepção pedagógica de Paulo Freire e a educação transgressora de bell hooks traz para o ensino e aprendizagem de filosofia a problematização das experiências dos educandos, o combate ao racismo estrutural e a afirmação da identidade negra. O objetivo geral da pesquisa consiste em analisar as contribuições da pedagogia libertadora de Freire e a educação transgressora de hooks no ensino de filosofia. Os objetivos específicos: (i) investigar o retorno, objetivos e desafios da filosofia na educação básica; (ii) compreender a educação libertadora como caminho para cidadania; (iii) propor o ensino de filosofia decolonial como transgressão à hegemonia eurocêntrica. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa, sustentada por autores da filosofia da educação, como Brandão (2002), Ramos (2023), Fávero (2009) e Gadotti (2015), além de estudiosos contemporâneos da obra freiriana e hookeriana. Conclui-se, o ensino de filosofia orientado por uma perspectiva transgressora e libertadora favorece o exercício de uma cidadania insurgente, na qual filósofos negros são incorporados aos debates filosóficos, valorização da identidade cultural do educando e a prática da educação antirracista.

Palavras-chave: Cidadania. Filosofia. Transgressão. Liberdade. bell hooks. Paulo Freire.

APPROACHES BETWEEN FREIRE AND HOOKS IN THE TEACHING OF PHILOSOPHY

ABSTRACT

The reintegration of philosophy into secondary education aims to strengthen civic education. However, its mere presence in the curriculum does not, in itself, guarantee the relevance of philosophical thought to life. For philosophy to awaken interest and encourage students to philosophize, teaching practice needs to assume a liberating character, capable of mobilizing autonomy, engagement, and social awareness. In this vein, Paulo Freire's pedagogical conception and bell hooks' transgressive education bring to the teaching and learning of philosophy the problematization of students' experiences, the fight against structural racism, and the affirmation of Black identity. The general objective of this research is to analyze the contributions of Freire's liberating pedagogy and hooks' transgressive education to the teaching of philosophy. The specific objectives are: (i) to investigate the return, objectives, and challenges of philosophy in basic education; (ii) to understand liberating education as a path to citizenship; (iii) to propose the teaching of decolonial philosophy as a transgression against Eurocentric hegemony. This is a bibliographical research, with a qualitative approach, supported by authors in the philosophy of education, such as Brandão (2002), Ramos (2023), Fávero (2009) and Gadotti (2015), as well as contemporary scholars of Freirean and Hookerian works. It concludes that teaching philosophy guided by a transgressive and liberating perspective favors the exercise of an insurgent citizenship, in which Black philosophers are incorporated into philosophical debates, valuing the cultural identity of the student and the practice of anti-racist education.

Keywords: Citizenship. Philosophy. Transgression. Freedom. bell hooks. Paulo Freire.

1 INTRODUÇÃO

A disciplina de filosofia retorna ao ensino médio com papel fundamental de formação para a cidadania. A predominância de práticas pedagógicas centradas na história da filosofia europeia ignora as opressões vivenciadas pelos educandos. Diante desse cenário, as contribuições de Paulo Freire e bell hooks⁴ tornam-se imprescindíveis para ressignificar o ensino de filosofia como prática da liberdade.

A filosofia na educação básica traz consigo uma série de desafios, especialmente quando se trata de filosofar com educandos que sofrem violência, preconceitos, desemprego, racismo e a invisibilidade institucional. Não há razão para ensinar filosofia que não se ponha como transgressão às diversas formas de opressões que negam os direitos fundamentais.

A educação como prática da liberdade não se reduz à rebeldia cega, mas constitui um movimento pedagógico, ético e político para a libertação do oprimido. Embora, influenciada pela pedagogia libertadora de Freire, hooks inclui na noção de opressor e oprimido, a luta dos povos negros pela dignidade. Nessa perspectiva, hooks elabora a pedagogia engajada e transgressora que convoca educador e educando a exercerem a cidadania no âmbito pedagógico, racial, feminista, político e cultural.

Em diálogo com Freire, hooks vê no engajamento entre educador e educando o princípio constitutivo da formação cidadã contra o colonialismo contemporâneo no ambiente escolar. A interseção entre a pedagogia freiriana e hookeriana culmina no ensino de filosofia decolonial, a qual combate ao racismo estrutural, valoriza a identidade cultural e inclui intelectuais negros(as) na experimentação do pensamento filosófico.

A pesquisa de abordagem qualitativa e bibliográfica se debruça sobre o ensino e aprendizagem de filosofia no ensino médio. O objetivo geral visa investigar a pedagogia libertadora de Freire e a educação transgressora de hooks no ensino de filosofia para cidadania. Os objetivos específicos são; i) analisar o retorno da filosofia para a formação cidadã, entre idas e vinda no currículo do ensino médio; 2) interpretar os aspectos sociais, políticos e educacionais

⁴ O nome da autora Gloria Jean Watkins cujo pseudônimo bell hooks deve ser escrito com letras minúsculas, tanto no *nome* quanto no *sobrenome*. Ela escolheu essa forma propositalmente, como um ato político e simbólico. “Usar o pseudônimo tem sido uma forma de evitar me tornar um “produto”. É parte de um esforço contínuo de manter meu bem-estar interno enquanto me envolvo em um processo de partilha pública, tanto através do meu trabalho como da discussão pública” (Hooks, 2019, p. 334). Assim, hooks quis descentralizar a importância do “eu” individual como produto de mercado e valorizar a postura crítica diante das estruturas de poder e hierarquia, em sintonia com sua pedagogia engajada, transgressora e feminista.

que levou a Freire a forjar a educação libertadora; 3) propor o ensino de filosofia decolonial a partir da pedagogia transgressora de hooks.

O artigo se divide em três seções: no primeiro momento aponta considerações do retorno da filosofia no ensino médio, em decorrências de interesses políticos, sociais e educacionais brasileiros. A segunda seção se debruça sobre a educação libertadora de Paulo Freire, tendo em vista os desafios históricos, políticos e educacionais para libertar o educando da subserviência à ideologia neoliberal. A última seção aponta a contribuição da pedagogia transgressora e engajada de hooks no ensino de filosofia decolonial.

A pesquisa orienta a prática docente a revisitar a história do Brasil para problematizar a posição da filosofia na escola, incluir nos debates filosóficos autores negros e a valorizar as experiências educandos no processo de ensino e aprendizagem. Essas dimensões pedagógicas propiciam a formação cidadãos que lutem pelos seus direitos, e cumpra os deveres de maneira crítica. A pedagogia libertadora e a transgressora no ensino de filosofia convocam educador e educando a enfrentar o racismo, engajar em políticas públicas e a valorizar a diversidade cultural brasileira.

2 A PRESENÇA DA FILOSOFIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

A filosofia pode ser julgada erroneamente como distante do cotidiano dos adolescentes. As discussões nos noticiários, redes sociais, conversas diárias frequentemente tocam em temas filosóficos. A presença da disciplina de filosofia no currículo escolar torna-se uma necessidade social, ética e política na formação de jovens cidadãos atuantes.

O papel formador da filosofia atua no desenvolvimento da percepção crítica dos educandos, ela problematiza situações de violência, autoritarismo, racismo, abuso de poder que passam despercebidas no dia-a-dia. A filosofia tem potencial para desarmar sistemas autoritários que subsistem a partir do controle ideológico (Gohn, 2009). O pensamento filosófico ao ser trabalhado com/para o povo passa a ser julgado como perigoso pelos opressores, justamente por ameaçar a hegemonia.

Durante a ditadura militar no Brasil (1964-1985), a filosofia foi classificada como subversiva, por isso, banida do currículo escolar com a promulgação da Lei nº 5.692/71. Conforme Souza Filho (2020), no regime ditatorial, eliminar as disciplinas que promovem o pensamento autônomo e crítico é uma estratégia para evitar a formação de cidadãos conscientes. Assim, a filosofia foi substituída pela disciplina de educação moral e cívica voltada para a formação de cidadãos obedientes e alinhados aos ideais do regime.

O retorno da filosofia ao cenário educacional brasileiro ocorreu com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/96, que reconheceu a importância dos conhecimentos filosóficos para a formação cidadã. O Art. 36 dessa lei estabeleceu que, ao final do ensino médio, os estudantes deveriam dominar os conhecimentos de filosofia e sociologia necessários ao exercício da cidadania (Brasil, 1996). As disciplinas se tornam facultativas, o que fez com que estados não lhes incluíssem na matriz curricular da educação básica.

Apesar da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 ter representado um avanço ao reafirmar a importância da filosofia na formação escolar, Lima (2016) aponta que, as instituições escolares confessionais sempre mantiveram a filosofia voltada para a formação ética, religiosa e dogmática. Contudo, o autoritarismo militar enfraqueceu drasticamente as ciências humanas, com preconceito dos filósofos e pouca visibilidade nas escolas.

Nos anos noventa de estado democrático de direito a ausência da filosofia na educação formal se justificava pela carência de professores qualificados para ministrar aulas. As autoras Nascimento e Lima (2023) adverte que a primazia de cursos de filosofia voltado para a formação de pesquisadores, não impediu a criação de diversos fóruns regionais para o ensino de filosofia na educação básica. Os encontros de pesquisadores, professores e autoridades, gradativamente produziu um rico material documentado para os anos dois mil. No entanto, Mattar; Tomazetti; Danelon (2013), expõem que grande parte do corpo docente acadêmico pouco se interessou pela formação de professores de filosofia para a educação básica, tão pouca a sua inclusão.

Ainda que, não presente em grande parte das escolas brasileiras, as “*Orientações Curriculares para o Ensino Médio*” de 2006, norteava os conteúdos relevantes para o ensino da história da filosofia, temas, objetivos, competências e metodologias. O documento ressalta a obrigatoriedade da filosofia, como a valorização de profissionais qualificados nas escolas para garantir a eficácia do ensino. Os autores do documento estavam otimistas, de que “a filosofia pode e deve retomar seu lugar na formação de nossos estudantes” (Brasil, 2006, p.16).

Assim, a volta da filosofia como disciplina obrigatória no ensino médio, consolidado pela Lei 11.684 de 2008. A aprovação da lei decorreu do parecer n.º 38/2006, o qual contou com a mobilização nacional de diversas entidades, como a Apeoesp, CNTE, Ubes, Anpof, a sociedade civil, professor e pesquisadores, pela implantação da filosofia e sociologia no ensino médio (Mattar; Tomazetti; Danelon, 2013). Não se trata de trabalhar com filosofia de forma interdisciplinar, mas de garantir a legitimidade de seus saberes na formação cidadã.

Preliminarmente, reitera-se a importância e o valor da Filosofia e da Sociologia para um processo educacional consistente e de qualidade na formação humanística de jovens que se deseja sejam cidadãos éticos, críticos, sujeitos e protagonistas. Esta relevância é reconhecida não só pela argumentação dos proponentes, como por pesquisadores e educadores em geral, inclusive não filósofos ou não sociólogos (Brasil, CNE/CEB n. 38/2006, p.10).

A filosofia na escola se consolida como um espaço formativo para o exercício da cidadania. Essa dimensão filosófica convoca os educandos para questionar as estruturas de poder, os valores e a responsabilidade social que orientam a vida em sociedade. A filosofia assume uma função política, ética e social, os interesses coletivos se sobreponham aos desejos particulares, para a constituição de uma sociedade harmoniosa.

Houve uma ampla discussão sobre os pensadores pertinentes, materiais didáticos, metodologias e conteúdos adequados para cada etapa do ensino médio, movidos pela pergunta: como formar cidadãos críticos, sensíveis e engajados com as causas sociais? Diversas organizações, associações, grupos de estudos, congressos, revistas, foram criados de forma exponencial entre os anos 2010 a 2016, tendo como foco o ensino de filosofia, cidadania, formação de professores e a valorização docente. Assim, a reintegração da filosofia trouxe consigo grandes expectativas de introduzir os adolescentes nos debates, políticos, sociais e econômicos, contemporâneos.

Entretanto, a filosofia voltou a ser alvo de debates no congresso nacional. A reforma do ensino médio durante o governo do ex-presidente do Brasil Michel Temer, a Lei n. 13.415 de 2017 retira a obrigatoriedade da filosofia como disciplina da educação básica. A filosofia passou o campo de aprendizagem denominado itinerários formativos no eixo das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, compartilhando espaço com história, geografia e Sociologia. Essa reorganização enfraqueceu a autonomia da filosofia, diluindo-a em abordagens generalistas, que pouco trata do pensamento filosófico. Como bem ressalta Nascimento e Lima (2023, p.196):

A preocupação com a formação integral e voltada para a democratização do conhecimento que vinha sendo defendida por meios das políticas públicas das resoluções supracitadas, deram lugar a uma educação com perspectivas mais tecnicista, tecnocratas e antidemocráticas no sentido de que a população de baixa renda está sendo lesada quanto ao acesso a uma educação de qualidade e a um currículo amplo e dinâmico.

A reformulação do ensino médio orienta as políticas educacionais a formação de mão de obra subserviente aos interesses da alta burguesia. Os adolescentes são privados de pensar criticamente sobre as mazelas da exploração do capitalismo, em seu contexto social, político e

histórico. A educação escolar atende de forma explícita as demandas da política econômica neoliberal, que privilegia a produtividade em detrimento da pessoa humana.

Como visto, a exclusão da filosofia como disciplina não é algo novo na história do Brasil. A filosofia tem uma história de oscilações entre inclusão e exclusão nos currículos escolares, com intensos debates políticos entre partidos de esquerda e direita. Contudo, a filosofia se mantém como obrigatória no currículo das escolas do estado de Minas Gerais.

Nessa perspectiva, a presença da Filosofia no Ensino Médio – direito garantido nas legislações mineira e brasileira, propõe e ratifica um caminho fundamental para a nossa educação: se somos essencialmente dirigidos a fazer e refazer as mesmas perguntas – bem sintetizadas, por exemplo, pelo filósofo Immanuel Kant (1724 - 1804): “O que posso saber? O que devo fazer? O que posso esperar? ” –, precisamos adquirir e aprender a nos servirmos dos instrumentos que nos possibilitem elaborar de modo rigoroso e consequente os nossos questionamentos, compreender nossas respostas e caminhar na direção de uma efetivação de nossa própria humanidade (Minas Gerais, 2018, p.213).

Desde 2003, a Constituição de Minas Gerais assegura a obrigatoriedade da filosofia no ensino médio das escolas públicas, conforme previsto na Seção III, artigo 195, parágrafo único. A política educacional mineira se torna exemplo de valorização das ciências humanas, enquanto no âmbito federal a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) relega a tradição filosófica um saber irrelevante para as novas exigências do desenvolvimento do capitalismo. Mesmo diante das mudanças trazidas pelas novas diretrizes educacionais nacionais, os jovens mineiros exercem o pensamento filosófico, contrariando as exigências do pensamento neoliberal.

O avanço do neoliberalismo impõe à educação formal um conjunto de valores que confrontam os princípios de uma pedagogia emancipadora. “O discurso da globalização que fala da ética, esconde, porém, que a sua é a ética do mercado e não a ética universal do ser humano, pela qual devemos lutar bravamente se optamos na verdade, [...]” (Freire, 1996, p.80). Como aponta Lima (2010), o neoliberalismo se consolida como racionalidade que coloniza todos os aspectos, econômico, político, cultural, inclusive a educação, reduzindo a liberdade em cidadãos domesticados.

A educação cidadã em Freire se consolida como um processo de libertação, conscientização e engajamento democrático. Embora o retorno da filosofia no Brasil tem por eixo fundamental preparar cidadãos comprometidos com o progresso da nação, nem toda concepção de cidadania contribui efetivamente para a superação das contradições opressoras.

A formação de cidadãos emancipados se alcança pela educação libertadora, especialmente para aqueles que foram historicamente desumanizados.

3 PAULO FREIRE: EDUCAÇÃO, CIDADANIA E LIBERDADE

Na atual democracia brasileira o conceito de cidadania se torna algo corriqueiro. Todos se consideram cidadãos com direitos e deveres, disposto a votar, debater, manifestar, reivindicar e expressar as suas opiniões nas redes sociais. O educador Paulo Freire em meados dos anos cinquenta e sessenta se deparou com uma concepção de cidadania que oprimia, excluía e domesticava.

Não há como abordar sobre cidadania brasileira sem compreender a gênese da história do Brasil. O filósofo Aristóteles definiu o ser humano como animal político, justamente por viver em comunidade com determinada administração social, econômica e cultural. Todavia, os colonizadores portugueses trouxeram a sua concepção de ser humano, política e liberdade, enfim a cidadania eurocêntrica.

Os portugueses ao chegar ao Brasil não reconheceram o direito à terra dos indígenas. Embora os povos originários se organizaram politicamente, conforme os seus costumes, valores e crenças, o homem branco europeu lhe impôs a força a sua cultura como verdade absoluta (Aranha, 2006). A educação eurocêntrica com a espada e a cruz veio cumprir a ideia de progresso, trazer civilização aos povos originários, assim chamados por Rousseau de bons selvagens.

Os povos africanos enviados em terras estrangeiras, também, tiveram a sua liberdade usurpada pelos colonizadores. Após a abolição, em 1888, que durou mais de 300 anos, Aranha (2006) explica que os ex-escravizados foram lançados à margem da sociedade, sem acesso à terra, educação e oportunidades dignas de trabalhos. A Lei Áurea trouxe liberdade, mas com ela exclusão, pobreza, violência e a marginalização da população negra, com maior intensidade no início do século XX. Para Quijano (2007), a colonialidade opera simultaneamente nos planos material e simbólico, articulando economia, política e cultura em um mesmo dispositivo de poder

Com a proclamação da República em 1889, não houve qualquer intenção de materializar a cidadania, os homens, mulheres, idosos e crianças que nasciam livres e foram libertos não tiveram qualquer amparo social, econômica e educacional. A ausência de políticas reparatórias para o combate à desigualdade herdada pela escravidão relegou aos negros, indígenas e pobres uma cidadania totalmente abstrata (Cunha, 2003). Tanto que, o sistema eleitoral da nova

república beneficiava os alfabetizados, proprietários e status social, o que excluía milhões de brasileiros analfabetos. Além do mais, as mulheres somente tiveram direito ao voto a partir de 1932.

Em meados dos anos cinquenta a omissão de políticas públicas eficazes de alfabetização exclui do direito ao voto milhares de brasileiros. Conforme aponta Brandão (2002), o analfabetismo servia de justificativa para negar direitos civis e políticos às camadas subalternas, configurando o que se pode chamar de cidadania regulada, seletiva e condicionada. Nesse cenário, os negros, indígenas e pobres permaneceram à margem da participação democrática.

É diante de um quadro de negação sistemática da cidadania que Freire desenvolve sua proposta pedagógica, sobretudo a partir de suas experiências na década de 1960. Influenciado pela concepção humanista, progressista e marxista, Freire atribui a educação o papel de descolonização, politização e libertação. Essa proposta de educação libertadora se opõe ao projeto histórico de dominação neocolonial no Brasil.

A solidariedade social e política de que precisamos para construir a sociedade menos feia e menos arestosa, em que podemos ser mais nós mesmos, tem a formação democrática em prática de real importância. A aprendizagem da assunção do sujeito é incompatível com o treinamento pragmático ou com o elitismo autoritário dos que se pensam donos da verdade e do saber articulado (Freire, 1996, p.24).

A pedagogia freiriana confronta diretamente o modelo de sociedade que exclui as camadas populares das decisões democráticas. Em vez de reproduzir a ideologia⁵ dominante, a proposta de Freire (1996) visa à formação de sujeitos históricos, conscientes de seus direitos e capazes de intervir criticamente no mundo. Essa pedagogia denuncia as estruturas de poder que perpetuam a desigualdade, propondo-o a justiça social, solidariedade e a amorosidade.

Como destaca Lima (2010), a educação cidadã proposta por Freire é, antes de tudo, um projeto ético-político de democratização radical da sociedade. Um dos maiores feitos da educação libertadora foi a experiência em Angicos, no Rio Grande do Norte, em 1963. Neste pequeno município do semiárido nordestino, Paulo Freire liderou um programa de alfabetização que, em apenas 40 horas de aulas, alfabetizou cerca de 300 trabalhadores adultos. Mais do que

⁵ Segundo Misiaszek e Torres (p.271, 2010), “Paulo Freire insistia que a educação jamais pode ser completamente neutra em relação às ideologias. A educação é moldada por ideologia(s) que, muitas vezes, estão ocultas para o(s) educando(s). [...]. As ideologias dominantes suprimem pedagogias que ajudem as pessoas a ler e reler o mundo, as mesmas pedagogias que auxiliam na identificação destas ideologias muitas vezes ocultas”.

ensinar a ler e escrever, a alfabetização⁶ visava desenvolver com o educando a *práxis*⁷ sobre a realidade social, econômica e política.

A alfabetização como instrumento de politização não pode ser confundida com partidarismo ou doutrinação ideológica. Conforme Brandão (2002), a consciência ingênua que naturaliza a desigualdade e a opressão para Freire deve ser superada por uma consciência crítica. Nesse sentido, a educação freiriana se compromete com a cidadania porque o educando passa a compreender a questionar sua exclusão e se engajar em práticas coletivas para a resolução dos problemas da comunidade.

Na atual conjuntura, a escola a serviço do neoliberalismo ao invés de conscientizar os educandos as causas das desigualdades históricas atribuem a culpa a falta de esforço. Segundo Gohn (2004), a lógica meritocrática, amplamente difundida nos discursos educacionais, reforça a ideia de que o sucesso depende exclusivamente do mérito de cada um. Nesse viés, séculos de barbáries sobre os povos negros, indígenas e tradicionais, reforçam as trajetórias de desumanização dos povos europeus na história brasileira e latina americana.

Quijano sustenta que a globalização capitalista se articula diretamente à colonialidade do poder, conceito que designa a persistência de hierarquias raciais, epistêmicas e econômicas que organizam o sistema-mundo. Segundo Quijano, (2002), a colonialidade é o lado oculto e constitutivo da modernidade, pois as promessas modernas de progresso, racionalidade e democracia só se tornaram possíveis mediante a exploração colonial e a subalternização de povos não europeus.

Assim, o neoliberalismo trata a escola como uma fábrica de capital humano.⁸ A racionalidade neoliberal preza pela formação dos educandos para o mercado de trabalho, em vez de, o desenvolvimento de valores éticos, culturais e sociais (Lima, 2010). A redução do ser humano aos processos técnicos, pragmáticos e utilitários enfraquece a conscientização de

⁶ Na obra *“Educação como prática da liberdade”*, Freire (1967, p.19-20) diz que: “o movimento de educação popular era um dos germens de uma ameaça real a esta situação. O plano 20 de 1964 permitiria fazer crescer o eleitorado em várias regiões, fato que poderia se transformar num risco excessivo para os grupos tradicionais. No Estado de Sergipe, por exemplo, o plano permitiria acrescentar 80.000 eleitores aos 90.000 já existentes; em Pernambuco, a massa votante cresceria de 800 mil para 1.300 mil. E assim em vários outros estados do País”.

⁷ O conceito de *práxis*, em Freire, é o movimento dialético entre ação-reflexão-ação, no qual o sujeito pensa criticamente sobre sua realidade, age para modificá-la e, nesse processo, transforma também a si mesmo. Freire (1987) afirma, em *“Pedagogia do Oprimido”*, que “não há palavra verdadeira que não seja *práxis*. Por isso, dizer a palavra verdadeira é transformar o mundo.” Essa afirmação expressa o sentido ético e político da *práxis*: ela não se restringe ao fazer, mas implica consciência crítica, intencionalidade e libertação dos oprimidos.

⁸ Na economia neoclássica, o capital humano é entendido como o conjunto de competências, habilidades e conhecimentos adquiridos pelo indivíduo sobretudo via educação que aumentariam sua produtividade e seu valor no mercado de trabalho. Bourdieu e Passeron (1982), se opõem a noção de capital humano, o que está em jogo transcende a aquisição de competências, mas a distribuição desigual dos capitais herdados socialmente, como o capital cultural, o capital social e o capital simbólico que condicionam profundamente as trajetórias escolares e profissionais.

direitos básicos, tanto que, a miséria passa a ser aceita como uma ordem natural. Como aponta Freire (1996, p.10):

A ideologia fatalista, imobilizante, que anima o discurso neoliberal anda solta no mundo. [...]". Frases como "a realidade é assim mesmo, que podemos fazer?" ou "o desemprego no mundo é uma fatalidade do fim do século" expressam bem o fatalismo desta ideologia e sua indiscutível vontade imobilizadora. Do ponto de vista de tal ideologia, só há uma saída para a prática educativa: adaptar o educando a esta realidade que não pode ser mudada.

O fatalismo alimenta a resignação diante da injustiça, pobreza e violência, converte a opressão em algo aparentemente natural. Essa forma de domesticação ideológica impede os oprimidos de compreender que a histórica não está acabada. A prática educativa libertadora revela as falsas ideias de verdades absolutas através do diálogo, problematização, conscientização e a práxis docente.

Sob esse olhar, Freire convoca os educadores a intervir com os educandos na recriação de suas realidades. A obra *“Pedagogia do Oprimido”* (1987) surge como uma luz para aqueles que vivem sobre o chicote da exploração, desigualdade e sofrimento, do opressor (Brandão, 2002). Assim, o primeiro passo para que os oprimidos exerçam a cidadania é assumir o protagonismo na luta pela própria libertação, sejam elas materiais, simbólicas e ideológicas.

A liberdade em Freire (1988), não se reduz à simples ausência de opressão, mas expressa a vocação ontológica do ser humano de constituir-se como cidadão político continuamente. Gadotti (1999) destaca que a educação cidadã, inspirada no legado freiriano, supera a alienação do oprimido através da conscientização das contradições históricas que lhe subjugam a condição de objeto. Assim, a cidadania se configura para Cunha (2003), a permanente reconquista dos direitos humanos, como comer, morar, manifestar, aprender, unir, sorrir, criar, amar.

A cidadania na concepção freiriana se fundamenta na libertação dos oprimidos. Nessa mesma linha, bell hooks propõe a pedagogia libertadora como transgressora ao racismo estrutural. Na perspectiva hookeriana o ensino de filosofia assume uma abordagem decolonial, o qual valoriza a identidade negra, o protagonismo dos educandos e a inclusão de filósofos (as) negros nos debates filosóficos.

4 A CIDADANIA EM HOOKS: ENSINO DE FILOSOFIA DECOLONIAL

Inspirada pela educação libertadora de Paulo Freire, bell hooks concebe a pedagogia engajada como ato político de transgressão. O processo educativo libertador se opõe a

hegemonia eurocêntrica, valorizar as vozes marginalizadas e abre espaço para o debate racial. A partir de hooks o ensino de filosofia se realiza como prática decolonial, comprometida com a educação antirracista, o multiculturalismo e a libertação dos educandos.

Freire foi uma influência decisiva na vida pessoal e profissional de hooks, que buscava compreender o impacto do racismo, sexismo e machismo na educação americana. Na obra *“Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade”* (2013), a autora declara que o que a levou a Freire foi a sua concepção de educação libertadora.⁹ A forma como o educador pernambucano revisou a história dos oprimidos brasileiros lhe permitiu ressignificar a sua história como professora e mulher negra afro-americana.

A valorização cultural dos povos negros ocupa um lugar central na obra de hooks. As instituições escolares modernas são fruto do neoliberalismo, o qual reproduzem a lógica eurocêntrica mercadológica e inviabiliza as riquezas culturais dos povos negros. Conforme Ramos (2023), a inserção da cultura africana nos processos educativos representa uma prática decolonial que confronta o racismo estrutural na sociedade brasileira.

O racismo estrutural pode ser compreendido como resultado da articulação entre modernidade, colonialidade e capitalismo. Aníbal Quijano (2002), ao formular o conceito de colonialidade do poder, mostra que a ideia de raça foi produzida como princípio organizador da sociedade moderna, estabelecendo uma hierarquia global entre populações europeias e não europeias. A racialização da humanidade tornou-se o eixo central de controle do trabalho, autoridade e produção de subjetividades, configurando um padrão de poder que persiste até a contemporaneidade.

Nas considerações de Aranha (2006), a escola subordinada aos interesses do Estado e as forças políticas burguesas hegemônicas tratam de forma leviana a história povos negros escravizados no Brasil. Os educandos negros são vítimas de um sistema educacional que lhes negam o reconhecimento de ancestralidade africana. Tanto que, a exclusão dos educandos no ambiente escolar não se limita à ausência de acesso ou permanência, mas se manifesta na reprodução de práticas desumanizadoras que silenciam as identidades, subjetividades e a pronuncia da palavra.

⁹ “Quando conheci a obra de Paulo Freire, fiquei ansiosa para saber se seu estilo de ensino incorporava as práticas pedagógicas que ele descrevia com tanta eloquência em sua obra. [...]. Minha experiência com ele devolveu a fé na educação libertadora. Eu nunca quisera abandonar a convicção que é possível dar aula sem reforçar os sistemas de dominação existentes” (HOOKS, 2013, p.31).

Dessa forma, o racismo estrutural pode ser definido como o sistema histórico de dominação racial que atravessa as instituições, as práticas sociais, os discursos e as subjetividades. Em *“Pele negra, máscaras brancas”*, Franz Fanon (2008), analisa os efeitos psicológicos do racismo, a forma como organiza a sociedade, e molda profundamente a subjetividade. Para Maldonado-Torres (2022), a colonização cria uma divisão radical entre o ser e o não-ser, na qual os sujeitos racializados são constantemente expostos à violência, à precariedade e à morte. Nesse contexto, determinados grupos humanos são sistematicamente posicionados como inferiores, perigosos ou descartáveis.

A neutralidade pedagógica é, em si mesma, uma forma de desumanização, justamente por não desafiar as estruturas de poder que sustentam o racismo, o sexismo e o elitismo dentro da escola (Simões; Verbicaro; Santos, 2022). O que leva Mignolo (2003), a propor a desobediência epistêmica como estratégia fundamental de enfrentamento da colonialidade. A desobediência epistêmica não significa rejeição do conhecimento historicamente constituído, mas a recusa em aceitar sua pretensão de neutralidade. Por isso, hooks propõe que:

Os professores progressistas que trabalham para transformar o currículo de tal modo que ele não reforce os sistemas de dominação, nem reflita mais nenhuma parcialidade, são em geral, indivíduos mais dispostos a correr os riscos acarretados pela pedagogia engajada e a fazer de sua prática de ensino um foco de resistência (Hooks, 2013, p.36).

O professor engajado está disposto a revisar suas próprias crenças, valores e práticas pedagógicas. A resistência se expressa no esforço diário de transformar a sala de aula no espaço de diálogo, reflexão, problematização e conscientização para a emancipação. Assim, a educação engajada busca construir uma comunidade de aprendizagem política, pedagógica e científica aliada às experiências dos educandos.

Conforme Ramos (2023), a pedagogia engajada se concretiza como resistência a toda forma de opressão. Essa postura política implica ensinar de corpo inteiro, ou seja, integrar intelecto e emoção à prática pedagógica. Como afirma hooks (2013, p. 25), “o envolvimento emocional é essencial para a prática de ensino como um ato de libertação”. Nessa perspectiva, a pedagogia engajada está intimamente ligada à educação libertadora.

Nesse campo de possibilidades temos a oportunidade de trabalhar pela liberdade, de exigir de nós e dos nossos camaradas uma abertura da mente e do coração que nos permita encarar a realidade ao mesmo tempo em que, coletivamente imaginamos esquemas para cruzar fronteiras, para transgredir. Isso é a educação como prática da liberdade (Hooks, 2013, p.273).

Para Freire (1987), a liberdade se configura como a vocação ontológica do ser humano em rescrever a própria história. Já hooks (2013), a liberdade desestabiliza as fronteiras racistas

para a insurgência de novas formas de humanização. A pedagogia libertadora visa transgredir a frieza da pedagogia tradicional, combater o racismo e conscientizar o educando do seu lugar no mundo.

A educação como prática transgressora visa cultivar uma postura ética, transformar a escola num território fértil de possibilidades emancipatórias. Todavia, Freire (1996) alerta que, sem uma formação politizada, os educandos permanecem na condição de objetos, submetidos a lógica da dominação. Nesse viés, a pedagogia transgressora se faz necessária, porque ela visa práticas políticas e pedagógicas comprometida com a formação cidadã dos educandos.

O compromisso social do educador ao ensinar a transgredir é um meio de ascensão que começa quando o sujeito toma a educação em suas próprias mãos, sai da escola e enfrenta, critica, e se orienta no mundo em que ele foi pororas excluído. Isso aproxima-se da pedagogia crítica de Freire, que acolhe o questionamento, e não o rejeita (Pereira; Xypas, p.11, 2024).

A cidadania não se esgota na denúncia das contradições da realidade. A resistência cidadã para Freire (1996) manifesta-se no ato de esperar, entendido não como passividade ou espera, mas a disposição de lutar coletivamente pelo inédito-viável¹⁰. Não diferente do mestre, hooks (2013) compreende a esperança como uma dimensão ética da pedagogia engajada, a qual acolhe as experiências, dúvidas, medos, perguntas dos educandos. A transgressão cidadã não pode ser eficiente sem antes passar pelo crivo da reflexão, pois a prática sem a teoria se torna cega, existe a dependência mútua.

A convergência entre Freire e hooks redefine o papel da disciplina filosofia no ensino médio para a cidadania, deslocando-a de um lugar de erudição para a reflexão-ação-reflexão. A exemplo, a problematização dos conceitos como justiça, liberdade, ética ou democracia torna-se relevantes se forem problematizados com as experiências dos educandos. Dessa forma, a filosofia deixa de ser uma disciplina meramente teórica para se engajar em práticas de superação das múltiplas opressões que afeta tanto professores-educadores quanto os educandos.

O primeiro passo para a construção de práticas pedagógicas filosóficas transgressoras encontra-se no amor, não um amor romantizado, mas o amor engajado, crítico e problematizador. Se Freire (1996) já defendia que, sem amor não há diálogo, hooks (2013) concebe o amor como o cimento de vínculos sociais, políticos e culturais.

¹⁰ Conforme Nita Freire (2010, p.280), “o inédito-viável não é, pois, uma simples junção de letras ou uma expressão idiomática sem sentido. É uma palavra na acepção freiriana mais rigorosa. Uma palavra-ação, portanto, práxis, pois não há palavra verdadeira que não seja práxis, daí, que dizer a palavra verdadeira seja transformar o mundo (1975, p. 91). Uma palavra epistemologicamente empregada por Freire para expressar, com enorme carga afetiva, cognitiva, política, epistemológica, ética e ontológica, os projetos e os atos das possibilidades humanas”.

Nesse sentido, ensinar a transgredir através do ensino de filosofia para a cidadania começa em ensinar o educando a se amar. A autoaceitação como ser negro, cabelo crespo, traços singulares e expressividade corporal, exige o olhar crítico docente que transcenda o conteudíssimo da história da filosofia. Para Maldonado-Torres (2022), a colonialidade incide diretamente sobre o ser, isto é, sobre as condições ontológicas que definem quem é reconhecido como plenamente humano e quem é relegado a zonas de desumanização. As lutas feministas, o garoto negro que sofre bullying ou menina com vergonha dos cabelos não se restringem as particularidades, mas são problemas filosóficos de cunho decolonial.

O discurso moderno ocidental construiu uma narrativa segundo a qual a Europa seria o locus privilegiado da razão ciência e o progresso civilizatório. Essa narrativa sustenta a universalização do saber europeu, apresentado como neutro, objetivo e válido para toda a humanidade. Contudo, Mignolo (2011), tal universalidade é, na realidade, uma particularidade histórica que se impôs globalmente por meio da neocolonização, a qual se sustenta sobre a lógica da violência, exploração de mão de obra mercado e o domínio racial.

O ensino tradicional de filosofia na escola reproduz o cânone europeu, de Platão a Habermas ignorando as vozes que pensam a partir das margens da história brasileira. Essa limitação do ensino de filosofia forma educandos que sabem teorias, mas pouca compreensão da realidade sócio-histórica-política-cultural. Para hooks (2013, p. 55), “abordar o ensino a partir de um ponto de vista que inclua uma consciência de raça, do sexo e da classe social” se torna indispensável para a emancipação.

Nessa perspectiva, o professor-educador deve lançar mão de filósofos e filósofas negras, como Sueli Carneiro, bell hooks, Ângela Davis, Achille Mbembe, Frantz Fanon, Djamila Ribeiro, Catherine Walsh, Lélia Gonzalez, entre outros, que exploram a investigação sobre o racismo estrutural, resistência e superação do povo negro. A tradição filosófica ocidental construiu a imagem do sujeito racional, autônomo, hetero, branco e europeu como medida de todas as coisas. Simões; Verbicaro; Santos (2022), ressaltam que pseudo-universalidade europeia serviu para silenciar outras racionalidades, especialmente as experiências negras, indígenas e femininas.

Contra o eurocentrismo, ensinar filosofia nas escolas brasileiras na concepção freiriana e hookeriana convoca os educandos a transgredirem as hierarquias de poder, saber e raça. A transgressão não se confunde com mera desordem social, rejeição da autoridade do professor-educador ou negação da ciência, mas a desconstrução de práticas excludentes, autoritárias e racistas (Ramos, 2023). Assim, o educador e educando toma consciência dos seus lugares na

sociedade, libertam-se da educação tradicional colonialista que domesticam os corpos e aprisionam as mentes.

A contribuição da filosofia para a cidadania não se restringe aos conteúdos históricos ou à mera transmissão de sistemas de pensamento elaborados ao longo dos séculos. Embora, o estudo das escolas filosóficas e seus principais representantes seja relevante para a formação crítica, o papel da filosofia na educação cidadã ultrapassa o domínio das concepções filosóficas. A filosofia, enquanto prática reflexiva e problematizadora, possibilita ao educando compreender sua realidade social, política e ética, através do exercício do pensamento autônomo dirigido à ação.

Transgredir no ensino de filosofia abre caminho para a formação de cidadãos emancipados. O que exige o compromisso docente com práticas filosóficas transgressoras para superar o eurocentrismo, combater o racismo e a valorizar as identidades culturais negras. Nesse viés, o ensino de filosofia decolonial legitima outras racionalidades, indígenas, africanas, latino-americanas e populares para problematizar, responder e transformar o mundo.

5 CONCLUSÃO

O retorno da disciplina de filosofia no ensino médio tem como eixo central a formação cidadã. A cidadania só se torna verdadeiramente libertadora ao reconhecer as diferenças de raça, gênero e classe social no processo educativo. Dessa forma, o ensino da filosofia integrado à prática pedagógica de Paulo Freire e bell hooks contribuem na formação de jovens cidadãos obstinados a lutar por justiça social.

Embora o conceito de cidadania na atualidade corresponda ao conjunto de direitos e deveres, Freire se deparou com cidadãos brasileiros que viviam sem direitos, submetidos à exploração do capital. A educação libertadora forjada com os oprimidos constrói na relação entre o saber popular e o saber sistematizado a transformação da realidade. A concepção de educação freiriana abarca considerações valiosas para a cidadania através do ensino de filosofia, pois não basta compreender as causas das desigualdades sociais, políticas e econômicas, mas precisa haver o engajamento entre educador e educando contra a perversidade neoliberal.

Nessa perspectiva, hooks aponta a transgressão para desafiar o modelo de ensino autoritário, hierárquico e excludente. A educação tradicional orientada pela lógica colonial, transforma-se a escola em território de silenciamento, em que os educandos negros e pobres são privados de narrar suas histórias e afirmar suas identidades. A transgressão no ensino de

filosofia não se reduz a um ato de rebeldia, mas constitui um movimento de resistência e superação do racismo estrutural nas escolas, ruas, espaços públicos e ambientes de lazer.

Transgredir no ensino de filosofia se torna um gesto político e ético entre educador e educando contra a narrativa eurocêntrica. A filosofia decolonial se apropria-se da produção de autores(as) negros(as) na problematização da realidade dos povos latino-americanos. Embora, a pedagogia engajada e a educação libertadora não dirijam para o ensino de filosofia, ainda sim, conscientizam aos professores-educadores a assumir a postura solidária com os educandos na transformação da realidade.

6 REFERÊNCIAS

- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação e da pedagogia: geral e Brasil**. 3. ed. São Paulo, SP: Moderna, 2006.
- BARBOSA, Alexandre. **O que é Decolonialismo?** ECA - Escola de Comunicações e Artes, www.eca.usp.br, 02 maio 2024.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino. 2. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A Educação Popular na Escola Cidadã**. Petrópolis: Vozes, 2002.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base**. Brasília: MEC, 2017.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996.
- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). Secretaria de Educação Básica. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**. v. 3 - Ciências humanas e suas tecnologias. Brasília: MEC/ SEB, 2006. 133p.
- CUNHA, Gilson. **Ética nas proposições pedagógicas de Paulo Freire**. O engajamento ético-pedagógico o educador. Recife. 2003. 238 f. Dissertação (Mestrado em Educação) -Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco. Recife – PE, 2003.
- FANON, Frantz. **Pele Negra, Máscaras Brancas**. Tradução de Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.
- FREIRE, Ana Maria. **Inédito-viável** (verbetes). In__ STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. (Org.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p.281-282.
- FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 23. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- GOHN, Maria da Glória. **Paulo Freire e a Formação de Sujeitos Sociopolíticos**. In: IV Forum Internacional Paulo freire, 2004, Porto. Anais do IV Forum Freire. Porto: Univ. do Porto/Inst. Paulo freire, 2004.
- HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. Trad. Marcelo Bradam Cipolla. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.
- Hooks, bell. **Erguer a voz**. Trad. Cátia Bocaiuva Maringolo. São Paulo: Elefante, 2019.
- LIMA, Walter. O ensino de filosofia no ensino médio: problematizando a cidadania e a formação docente. Debates em Educação, v. 2, p. 65-78, 2010.

- MALDONADO-TORRES, Nelson. **Sobre a colonialidade do ser: contribuições para o desenvolvimento de um conceito**. Rio de Janeiro: Via Verita, 2022.
- Mattar, A; Tomazetti. E.M; Danellon, M. **Filosofia como disciplina escolar**. In: CARVALHO, CORNELLI, G. (Org.). Filosofia e Formação. Vol.1. Cuiabá, MT: Central de Texto, 2013. p. 113-153.
- MIGNOLO, Walter. **Histórias locais / projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar**. Tradução: Solange Ribeiro de Oliveira. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.
- MINAS GERAIS. **Currículo Referência de Minas Gerais**. Minas Gerais, 2018.
- MISIASZEK, Greg; TORRES, Carlos. **Ideologia** (verbete). In__ STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. (Org.). Dicionário Paulo Freire. 2ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p.221.
- NASCIMENTO, Franc Lane; LIMA, Maria. **O lugar legado à Filosofia diante da reforma do ensino médio e as orientações da BNCC**. FILOSOFIA E EDUCAÇÃO, v. 14, p. 189-206, 2023.
- PEREIRA, Pedro; XYPAS, Constantin. **Educação para transgressão: um olhar sob a perspectiva de Bell Hooks e Paulo Freire**. Revista Monxorós, v. 01, p. 6-18, 2024.
- QUIJANO, Aníbal. **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. In: LANDER, Edgardo (org.). A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 117-142.
- QUIJANO, Aníbal. **Colonialidade do poder, globalização e democracia**. Revista Novos Rumos, Marília, SP, n. 37, 2022.
- RAMOS, Andrea. **BELL HOOKS E A EDUCAÇÃO: Contribuições da pedagogia engajada ao ensino de filosofia na educação básica**. Dissertação (Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica) – Colégio Pedro II. Rio de Janeiro, 2023. Revista Alamedas: v. 08, p. 53-72. Paraná, 2020.
- SIMÕES, A. S; VERBICARO, L. P.; SANTOS, Raquel Amorim dos. **A Teoria como prática libertadora na obra de bell hooks: Ensinando a transgredir. A educação como prática da liberdade: Uma análise à luz da perspectiva decolonial**. Kalagatos – Revista de filosofia (Versão on-line), v. 19, p. 1-21, 2022.
- SOUZA FILHO, Homero. **O pensamento de Paulo Freire e o ensino de filosofia**. Revista Alamedas: v. 08, p. 53-72. Paraná, 2020.
- ZITKOSKI, Jaime. **Ser mais** (verbete). In__ STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. (Org.). Dicionário Paulo Freire. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p.281-282.

ARTIGO II

O ENSINO DE FILOSOFIA À LUZ DA PEDAGOGIA LIBERTADORA DE PAULO FREIRE

RESUMO

O ensino de filosofia no ensino médio enfrenta desafios metodológicos que comprometem seu potencial emancipador. As práticas bancárias do ensino de filosofia inibem a liberdade no processo de filosofar, de forma a negar o direito do educando em resolver os seus problemas. Diante desse cenário, o ensino de filosofia deve dialogar com as experiências social, histórica e cultural dos educandos, sem descaracterizar o rigor conceitual do pensamento filosófico. A pedagogia libertadora de Paulo Freire traz uma nova abordagem teórica-metodológica que revitaliza o ensino de filosofia a partir dos princípios didáticos-pedagógicos, como diálogo, problematização e a crítica à educação bancária. O objetivo geral da pesquisa consiste em investigar as contribuições dos princípios didático-pedagógicos freirianos para o ensino de filosofia. Os objetivos específicos: (i) compreender o propósito do ensino da filosofia na perspectiva freiriana; (ii) analisar a educação bancária no ensino de filosofia; (iii) defender a filosofia como prática problematizadora articulada às experiências dos educandos. A metodologia fundamenta-se em uma abordagem qualitativa de caráter bibliográfico, apoiada em referenciais teóricos da educação freiriana, como Fávero (2009) e Gadotti (2012), além de pesquisadores da filosofia da educação, entre eles Gallo (2007) e Kohan (2013). Conclui-se, a introdução dos princípios didáticos-pedagógicos freirianos, o ensino de filosofia supera as abordagens abstratas dos conceitos filosóficos. Os educandos aprendem a problematizar os seus problemas, de forma a exercer o pensamento filosófico na leitura de mundo.

Palavras-chave: Freire. Filosofia. Experiência. Liberdade. Problema.

TEACHING PHILOSOPHY IN LIGHT OF PAULO FREIRE'S LIBERATING PEDAGOGY

ABSTRACT

The teaching of philosophy in secondary education faces methodological challenges that compromise its emancipatory potential. The banking model of philosophy teaching inhibits freedom in the process of philosophizing, denying the student's right to solve their own problems. Given this scenario, philosophy teaching must engage with the social, historical, and cultural experiences of students, without compromising the conceptual rigor of philosophical thought. Paulo Freire's liberating pedagogy offers a new theoretical-methodological approach that revitalizes philosophy teaching based on didactic-pedagogical principles such as dialogue, problematization, and a critique of the banking model of education. The general objective of this research is to investigate the contributions of Freirean didactic-pedagogical principles to philosophy teaching. The specific objectives are: (i) to understand the purpose of philosophy teaching from a Freirean perspective; (ii) to analyze the banking model of education in philosophy teaching; (iii) to defend philosophy as a problematizing practice articulated with the experiences of students. The methodology is based on a qualitative, bibliographical approach, supported by theoretical frameworks of Freirean education, such as Fávero (2009) and Gadotti

(2012), as well as researchers in the philosophy of education, including Gallo (2007) and Kohan (2013). It concludes that, with the introduction of Freirean didactic-pedagogical principles, the teaching of philosophy surpasses abstract approaches to philosophical concepts. Students learn to problematize their problems, thus exercising philosophical thought in their understanding of the world.

Keywords: Freire. Philosophy. Experience. Freedom. Problem.

1 INTRODUÇÃO

O ensino de filosofia na educação básica tem sido objeto de debates, especialmente diante dos desafios relacionados as metodologias. A formação de educandos emancipados requer problematizar questões que atravessam as suas realidades. Assim, a sala de aula torna-se espaço de diálogo, conscientização e autonomia intelectual.

Para Freire a educação não pode se libertadora caso não promova a passagem do pensamento ingênuo para o pensamento crítico. A prática docente para a libertação do educando precisa revitalizar o ensino tradicional de filosofia pautado na narrativa de nomes, conceitos e problemas filosóficos desconectados da vida. Nesse viés, os princípios da pedagogia libertadora, em especial a problematização, a dialogicidade e a crítica à educação bancária constituem bases teórico-metodológicas fundamentais para o ensino de filosofia como prática da liberdade.

Para Freire, nenhum conhecimento se sustenta de maneira abstrata ou dissociada da realidade. O ensino filosófico só adquire significado ao ser articulado com as vivências, inquietações e contradições que permeiam o cotidiano dos educandos. A valorização da experiência não implica relativismo, nem dispensa o rigor filosófico, ao contrário, reafirma que o conhecimento filosófico emerge de um movimento em que razão e sensibilidade se articulam a partir das condições concretas da existência. Assim, o pensamento filosófico se enraíza no mundo vivido, singular, social, religioso, ético, político e cultural.

A prática docente no ensino de filosofia pode se tornar instrumento de manipulação, coisificar a subjetividade, caso não seja libertadora. Em oposição à educação bancária, pedagogia problematiza freiriana traz para o ensino de filosofia a contextualização, partilha de saberes e a valorização do lugar de fala do educando. Assim, o ato de filosofar possibilita que os educandos desenvolvam uma interpretação crítica das estruturas sociais que produzem desigualdades, invisibilizam as identidades e limitam a participação cidadã.

A pesquisa se baseia na abordagem qualitativa e bibliográfica, cujo objetivo geral pauta na investigação dos princípios didático-pedagógicos freirianos aplicados no ensino de filosofia. Os objetivos específicos: (i) compreender o ensino da filosofia a partir da educação libertadora; (ii) analisar a educação bancária no ensino de filosofia (iii) propor o ensino a filosofia como prática problematizadora em relação as experiências dos educandos. O artigo está estruturado em três secções: ensinar filosofia a partir de Freire; a educação bancária no ensino de filosofia; a problematização na construção do pensamento filosófico.

A pesquisa proporciona ao docente a compreensão da filosofia como instrumento de libertação, comprometida com a transformação da realidade do educando. A sala de aula torna-se um território de escuta e acolhimento, no qual diferentes saberes dialogam, a fim de superar a lógica verticalizada, de quem ensina e quem aprende. Nesse viés, a pedagogia freiriana eleva o pensar ingênuo ou senso comum do educando a reflexão-ação, propriamente a *práxis*.¹¹

2 ENSINAR FILOSOFIA A PARTIR DE FREIRE

O processo de ensinar e aprender, sob a perspectiva de Paulo Freire, está profundamente ligado à dimensão libertadora da educação. Historicamente, os opressores buscaram impedir a emancipação dos oprimidos, com o intuito de manter as estruturas de dominação. O ensino filosofia a partir da pedagogia freiriana assume a tarefa de fomentar a libertação do educando, de forma a intervir nas contradições opressoras.

Propor o ensino de filosofia a partir de Freire implica concebê-la como parte indissociável da vida do educando. Trata-se de um desafio pedagógico delicado, pois podem julgar de forma precipitada que as concepções filosóficas se distância do mundo real. Para Fáveri (2009), a atividade filosófica não difere da educação proposta por Freire, pois problematizam o que afeta a curiosidade, dignidade, esperança, dúvida, triste ou alegria do educando.

Estar no mundo sem história, sem por ela ser feito, sem cultura, sem "tratar" sua própria presença no mundo, sem sonhar sem cantar, sem musicar, sem pintar, sem cuidar da terra, das águas, sem usar as mãos, sem esculpir, sem filosofar, sem pontos de vista sobre o mundo, sem fazer ciência, ou teologia, sem assombro em face do mistério, sem aprender, sem ensinar, sem ideias de formação, sem politizar não é possível (Freire, 1996, p.34).

¹¹ Para Freire (p.90, 1987), "não há palavra verdadeira que não seja práxis. Portanto, não há palavra verdadeira que não seja ação-reflexão". O termo práxis não se refere a ação por si mesma e tampouco somente reflexão; é a unidade dialética entre reflexão crítica e ação transformadora. Trata-se de um movimento contínuo no qual o sujeito analisa a realidade, compreende suas contradições e, a partir dessa compreensão, atua para transformá-la.

A experiência filosófica nasce do impulso genuíno de interrogar o sentido da historicidade humana no cosmo. Esse movimento não se reduz a uma simples contemplação abstrata, mas traduz-se em um exercício contínuo do pensamento materializado. A ausência da atitude filosófica empobrece a gratuidade da vida, como conduz o educado a aceitar como natural o poder, riqueza, miséria, a própria condição de subserviência.

O ensino de filosofia sob a perspectiva freiriana ultrapassa a simples transmissão de saberes, orientando-se por uma prática voltada à libertação. Como afirma Freire (1987, p. 30), “ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão”. Assim, a liberdade deixa de ser um estado solipsista, pois exige o reconhecimento da liberdade do semelhante.

Como aponta Silva (2023), educar para Freire é politizar. A escola como espaço de formação humana se torna alvo de disputadas ideológicas. A classe dirigente não abrirá mão de formar trabalhadores para obedecer cegamente aos seus projetos de poder. Contudo, o ambiente escolar, também, abriga contradições que permitem ao educador-filósofo despertar a consciência crítica do educando ou mantê-la adormecida diante das contradições históricas.

A desumanização se expressa na opressão que aliena o pensamento, reprime o direito à palavra e reduz o educando à condição de objeto. Conforme Gadotti (2012), Freire denuncia exatamente a objetificação dos sujeitos, que esqueceram de si. A libertação da autoalienação envolve a coragem do oprimido em sair do conforto da consciência alheia.

Nesse viés, a liberdade se conquista através da reflexão do educando, em não aceitar a exclusão social, pobreza, analfabetismo, como meros efeitos da meritocracia. “Precisamos estar convencidos de que o convencimento dos oprimidos de que devem lutar por sua libertação não é doação que lhes faça a liderança revolucionária, mas resultado de sua conscientização” (FREIRE, 1987, p. 30). Por isso, atividade filosófica não é um luxo de acadêmicos, exercer o pensamento constitui uma necessidade vital para oprimido superar as contradições.

O encontro com a filosofia é um encontro consigo mesmo enquanto “fio condutor” do pensar e agir com o mínimo de coerência, despertando no eu a possibilidade de pensar usando o lado pessoal para construir um sentido comum à existência. Pensar catalisa os sujeitos desse ato a exercitar um múltiplo olhar sobre si, com o outro e em torno do mundo em que se realiza a fantástica experiência da existência de cada um (Fáveri, 2009, p.2).

O “eu” não é uma essência isolada, mas um ser em permanente formação, constituído culturalmente. A consciência de si é sempre atravessada pelas relações sociais, o que revela o caráter intersubjetivo da existência. A filosofia proporciona exatamente a introspecção, de

forma a permitir o educando se encontrar no outro de dentro para fora. Essas experiências singulares e coletivas dos educandos não podem se negadas na aprendizagem filosófica.

A proposta freiriana de iniciar o processo educativo a partir da realidade, respeitando a sua historicidade, torna-se um ato de autoconhecimento e, ao mesmo tempo, de inserção crítica no mundo com os outros. É nesse encontro entre subjetividades que o educando descobre que não pode transformar o mundo sozinho, mas em comunhão, guiado pelo espírito de justiça.

A obra *“Pedagogia do Oprimido”* (1987) evidencia exatamente o esforço de Freire em construir, junto aos educadores, caminhos para a libertação dos oprimidos. Tal responsabilidade exige do educador-filósofo o engajamento com as causas sociais dos educandos. Nas palavras de Gallo (2007), não basta apresentar conteúdos filosóficos consagrados como simples repetição de ideias, mas é necessário problematizar as contradições da realidade e supera-las.

Nesse sentido, a problematização no ensino da filosofia não pauta em conceitos abstratos, mas relacioná-los à realidade concreta dos educandos. Como afirma Freire (1992, p. 39), “a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação teoria/prática sem a qual a teoria pode ir virando blá-blá-blá”. Nesse sentido, a filosofia torna-se um exercício de *práxis*, unindo pensamento e ação na busca por transformação social.

Não há problematização sem diálogo, senão o professor-educador se faz de monólogo e autoritário. Como diz Freire (1987, p. 96), “o diálogo é o encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu”. Nesse viés, ensinar filosofia de forma dialógica o educador aprende a escutar o educando, como ser capaz de ler e interpretar criticamente a realidade.

O diálogo ocupa posição central na pedagogia de Paulo Freire, não só como método comunicativo, mas como fundamento pedagógico, político e epistemológico do ato educativo. No plano político a democracia exige o diálogo, não aceitar as ideias do outro, mas respeitar as palavras carregadas de sentidos, experiências e revoltas. Para Gadotti (2015), através do diálogo, também, se faz ciência, educador e educando se torna curiosos para entender as fissuras que brotam as opressões no cotidiano.

Do ponto de vista pedagógico, o diálogo cria condições para que o conhecimento seja construído de maneira coletiva. Para Freire Fáveri (2009), diálogo rompe com a verticalidade da educação bancária, na qual o educador deposita conteúdos sobre o educando. A educação dialógica pressupõe uma relação horizontal, baseada no respeito, escuta, reconhecimento e a amorosidade. Como Freire afirma “o diálogo é o encontro amoroso dos homens que, mediatizados pelo mundo, o pronunciam” (Freire, 1987, p. 45). Na perspectiva freiriana, o diálogo sustenta a ética da convivência, solidariedade e o engajamento pelo bem comum.

Para os autores, Gallo, Guido e Kohan (2013), não há filosofia sem diálogo, problematização e a liberdade do educando para propor respostas plausíveis. Essa perspectiva rompe com a concepção tradicional de ensino como mera transmissão de conteúdo para criar possibilidades para a produção de conhecimento (Fucuhara; Muraro 2022). Por isso, o professor-educador precisa cultivar a humildade epistemológica, reconhecer que o saber não é propriedade exclusiva do mestre, mas construído coletivamente.

O ensino de filosofia inspirado na pedagogia libertadora assume um duplo compromisso formativo: a denúncia das estruturas opressoras que desumanizam os sujeitos e o anúncio de novas possibilidades históricas inscritas no horizonte do *inérito-viável*. Conforme Silva (2023), denunciar a opressão significa desvelar criticamente as condições sociais, políticas e culturais que naturalizam a desigualdade e silenciam as vozes subalternizadas. Ao mesmo tempo, anunciar implica afirmar a esperança como categoria histórica, orientada pela possibilidade concreta de transformação da realidade. Nesse sentido, a filosofia não se limita à interpretação do mundo, mas se engaja na construção de novos sentidos para a existência individual e coletiva.

Em seu cerne, a pedagogia freiriana busca a libertação do educando. No ensino de filosofia representa a passagem da leitura ingênua do mundo para uma leitura crítica ou filosófica, de forma a problematizar as estruturas opressoras, seja elas sociais, políticas culturais e históricas. Para tanto, professor precisa avaliar continuamente se não reproduz os traços da educação bancária em sua prática de ensino e aprendizagem.

3 A EDUCAÇÃO BANCÁRIA NO ENSINO DE FILOSOFIA

A crítica freiriana à educação bancária revela-se um ponto fundamental para compreender os desafios do ensino de filosofia na educação básica. A filosofia, enquanto exercício de reflexão e ação, não pode se limitar à transmissão de conteúdo. A pedagogia freiriana convoca o educador-filósofo a assumir uma postura ética e política diante da formação humana. Nesse contexto, a sala de aula torna-se lugar de construção do pensamento filosófico.

Em “*A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*” (1989), Freire sustenta que a leitura não se limita aos textos ou conteúdos escolares, mas envolve a capacidade de interpretar criticamente o mundo e suas múltiplas linguagens. Aprender a ler filosoficamente significa desvelar as tramas da vida cotidiana, reconhecer os condicionamentos sociais e compreender as relações de poder que estruturam a realidade. Assim, a interpretação das experiências se desdobra com a pronúncia da palavra, pois é na articulação entre vivência,

linguagem e consciência que o educando se torna capaz de nomear o mundo e, conseqüentemente, transformá-lo.

A leitura dos textos filosóficos não se porta como uma ação solitária, mas um movimento dialógico entre educador e educando. A leitura pode ser tanto instrumento de libertação quanto de dominação, ela pode fortalecer a capacidade de análise, argumentação e participação social ou inibir a autonomia, corroer o espírito de solidariedade e idolatrar o individualismo (Fucuhara; Muraro 2022). Todavia, Freire (1989) enfatiza que a leitura do mundo precede a leitura da palavra, indicando o valor das experiências no desenvolvimento do pensamento crítico.

Nesse viés, a tarefa do professor de filosofia não se resume à transmissão de ideias consagradas ao longo da tradição filosófica, pois tal postura reduziria o ensino a um acúmulo de informações. Ao contrário, cabe a ele mediar pedagogicamente as experiências dos educandos com as concepções filosóficas, criando condições para que possam relacionar conceitos, problemas e teorias. Assim, o ensino de filosofia em sala de aula deixa de ser um mero exercício teórico para se constituir como prática de vida, na qual pensar o mundo é inseparável de transformá-lo.

Todavia, o ensino bancário de filosofia não tem o objetivo de desenvolver a autonomia do pensamento, tão pouco a ação. Nas palavras de Gadotti (2012, p.460): “se consideramos que só há aprendizagem quando o sujeito participa dela, a educação bancária não favorece a aprendizagem; ela não desenvolve a criatividade, a busca e a inovação”. Na prática bancária de filosofia os educandos são meros memorizadores, encarregados de repetir, sem reflexão as experiências, as teorias filosóficas.

Em lugar de comunicar-se, o educador faz “comunicados” e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção “bancária” da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los. [...]. Educador e educandos se arquivam na medida em que, nesta distorcida visão da educação, não há criatividade, não há transformação, não há saber (Freire (1987, p.33).

Na educação bancária, o espanto, o debate, o diálogo, a problematização e a pronúncia da palavra são sistematicamente suprimidas. A subordinação do educando ao pensamento alheio, lhe impede de participar da problematização do objeto de conhecimento. Essa separação entre o sujeito e objeto, subjetividade e a realidade, nega o caráter dialético da experiência filosófica, que nasce justamente do pensar, dialogar e problematizar.

Segundo Gallo, Guido e Kohan (2013), há determinadas práticas consolidadas no ensino de filosofia que são a-filosóficas, a-pedagógicas e antidialógicas, que esvaziam o potencial

crítico da disciplina. Esses autores alertam que muitos professores, ao reproduzirem modelos tradicionais, acabam reforçando formas de dominação simbólica que silenciam o filosofar. “É neste sentido que o professor autoritário, que por isso mesmo afoga a liberdade do educando, amesquinha o seu direito de estar sendo curioso e inquieto” (Freire, 1987, p.35).

O pensamento filosófico estruturado sob a lógica bancária, os textos clássicos deixam de inspirar o pensamento crítico acerca das injustiças, desigualdades e desafios do presente. Em outras palavras, as concepções de Platão, Descartes ou Kant que poderiam dialogar fecundamente com questões sociais, políticas, éticas e epistemológicas contemporâneas tornam-se insignificantes. Dessa forma, o professor-educador de filosofia que negligencia o direito do educando de pensar por si a condição no mundo coopera para a manutenção do status quo.

Nesse viés, o primeiro passo rumo à libertação dos oprimidos é a superação da consciência ingênua em direção à consciência crítica. Essa transição implica para Freire (1996), a conscientização dos oprimidos dos mecanismos de dominação. Assim, o educador-filósofo ensina o educando a se apropriar das concepções filosóficas para ressignificar as suas experiências opressoras.

Para que a filosofia possa elevar o espírito filosófico em todos os aspectos da vida, a *práxis* docente deve romper com o ensino bancário da filosofia. Em oposição, “a educação libertadora, problematizadora, já não pode ser o ato de depositar, ou de narrar, ou de transmitir conhecimento e valores aos educandos, [...], mas um ato cognoscente” (FREIRE, 1987 p.39). Assim, espera-se que os educandos questionem tanto o mundo interior, seus valores, emoções e ideias quanto o mundo exterior, as estruturas sociais, políticas, culturais e econômicas que condicionam a vida.

Por meio do exercício de filosofar, como enfatiza Kohan (2013), o educando passa a questionar as normas morais que orientam a convivência social, percebendo nelas tanto potenciais de harmonia quanto mecanismos de opressão. “Para o educador-educando, dialógico, problematizador, o conteúdo programático da educação não é uma doação ou uma imposição – um conjunto de informes a ser depositado nos educandos” (Freire, 1987, p.47). No estudo da ética, por exemplo, a filosofia não se limita à apresentação de teorias e autores clássicos, mas a problematização de princípios morais que orientam o comportamento social. Assim, a reflexão ética deixa de ser um mero conteúdo especulativo e acadêmico para se tornar uma prática de análise crítica das próprias decisões, ações e valores.

O ensino de filosofia inspirado na pedagogia libertadora parte da leitura do mundo para chegar à leitura da palavra. No campo da filosofia política, conceitos como formas de governo,

democracia, Estado e sociedade são problematizados à luz das condições reais que estruturam a vida social, responsabilidade ética e as normas jurídicas. Assim, os conteúdos filosóficos deixam de ser tratados de forma descontextualizada e passam a dialogar diretamente com os desafios éticos, sociais e políticos enfrentados pelos educandos na atualidade.

O ensino de filosofia voltado à libertação do educando concretiza-se no exercício da liberdade diante do objeto de aprendizagem. Em vez de fornecer respostas prontas, características da educação bancária, o professor-educador instiga os educandos a formular perguntas, confrontar seus próprios problemas e desenvolver uma postura crítica diante da realidade. Desse modo, o ensino de filosofia enquanto prática da liberdade se concretiza ao tomar as experiências dos educandos como ponto de partida para a problematização.

4 A PROBLEMATIZAÇÃO NA CONSTRUÇÃO DO PENSAMENTO FILOSÓFICO

A educação problematizadora em Paulo Freire torna-se fundamental para a libertação. Não se pode esperar que a apreensão crítica da realidade ocorra de forma espontânea, sem atravessar o estranhamento e a indignação que despertam a consciência. A problematização no ensino de filosofia representa a atitude reflexiva dos problemas que atravessam às experiências dos educandos.

A chamada educação bancária, duramente criticada por Paulo Freire, configura-se como um modelo pedagógico centrado na transferência mecânica do conteúdo de ensino e aprendizagem. Nessa lógica domesticadora, o saber é concebido como algo pronto e acabado, descolado da experiência sócio-histórica-cultural dos educandos. Freire (1987) argumenta que tal concepção pedagógica manipula a interpretação criticamente da consciência, o que reforça a passividade, a heteronomia e, sobretudo, a reprodução das estruturas de dominação presentes na sociedade.

Em contrapartida, educação problematizadora dialoga com a vida concreta dos educandos, com suas dúvidas, dores e esperanças. Conforme Gallo, Guido e Kohan (2013), a filosofia não é uma atividade meramente intelectual, desconectada da vida, mas um exercício ligado às experiências mais simples. Do ponto de vista epistemológico-político, a educação problematizadora busca identificar as contradições e a reconstruir significados conceituais para a superação.

Pelo fato mesmo de esta prática educativa constituir-se em uma situação gnosiológica, o papel do educador problematizador é proporcionar, com os educandos, as condições em que se dê a superação do conhecimento no nível

da “doxa” pelo verdadeiro conhecimento, o que se dá, no nível do “logos” (Freire, 1987, p.40).

A educação bancária ignora as necessidades, experiências e situações concretas de quem aprende. A problematização desvinculada da realidade do educando resulta em uma pedagogia sem qualquer estímulo à reflexão e ação. A superação da opinião para o conhecimento não ocorre de maneira unilateral, mas através da relação dialética entre educador e educando, que juntos decodificam o objeto de investigação.

A educação bancária ignora as necessidades, experiências e situações de quem aprende. Essa postura pedagógica autoritária silencia a voz do educando, como também aliena a conscientiza no estado de subserviência. A educação problematizadora, por sua vez, vê no senso comum abertura para o cultivo do conhecimento. Como destaca Freire (1996, p. 25), “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção”.

Fazem-nos acreditar, ao mesmo tempo, que os problemas são dados já feitos e que eles desaparecem nas respostas ou na solução; sob este aspecto eles seriam apenas quimeras. [...]. É um preconceito infantil, segundo o qual o mestre apresenta um problema sendo nossa tarefa de resolvê-lo e sendo o resultado desta tarefa qualificado verdadeiro ou falso por uma autoridade poderosa (Deleuze, 2006, p.277).

Os problemas não devem ser doados pelo educador, tampouco formulados de modo desconectado da leitura de mundo do educando. O ato de filosofar não é uma técnica de resolução de exercícios, mas a problematização do mundo e de si mesmo. Todavia, o ensino bancário opera com falsos problemas, pois nega as dimensões existenciais, psíquicas e culturais do educando.

A crítica de Deleuze (2006), a noção de falso problema se articula com a denúncia de Freire à educação bancária. Esse modelo pedagógico que impõe conteúdos prontos, desvinculados do contexto existencial do educando, transforma o conhecimento em mera repetição de ideias vazias. Como explica Kohan (2013), é necessário que o problema se origina do confronto entre a subjetividade e objetividade, uma tensão fecunda entre consciência e mundo, experiência e pensamento, sujeito e objeto.

É por meio da sensibilização do problema que o educando aprende a pensar de forma autêntica. Como enfatiza Freire (1987), não há libertação sem antes o oprimido tomar consciência das condições materiais, intelectuais e políticas que lhe condicionam a subserviência. A consciência crítica resulta de um processo dialético que se distancia

radicalmente da lógica bancária, ao compreender que o conhecimento emerge do confronto com a realidade opressora.

Nesse viés, a pedagogia da libertação de Freire delineia uma prática filosófica comprometida com a diferença, multiplicidade, liberdade e a emancipação humana (Silva, 2023). As experiências do educando são transformadas em matéria-prima para o filosofar. Assim, a história da filosofia se aproxima da leitura de mundo, não como fuga do real, mas a coragem para enfrentá-lo com sabedoria.

A arte de filosofar deve instigar o pensamento a problematizar as situações reais. Já que a educação bancária propõe, “a percepção fatalista que estejam tendo os homens de sua situação, a prática problematizadora, ao contrário, propõe aos homens sua situação como problema” (Freire, 1987, p.42-43). No âmbito pedagógico os educandos ao problematizar de forma filosófica as experiências podem vislumbrar possibilidades novas, antes não pensadas, mas plenamente realizáveis.

Segundo Gallo (2007), não se pode negar a história do pensamento filosófico em detrimento dos problemas dos educandos. O ensino de filosofia não se desprende da tradição filosófica, mas acolhe a leitura de mundo dos educandos para elaborar novas percepções de si e dos outros no mundo. É nesse movimento dialético entre ensinar filosofia e aprender a filosofar que os educandos se apropriam de conceitos, problemas e argumentos filosóficos, utilizando-os para interrogar, conscientizar e problematizar suas relações sociais, políticas, históricas e culturais.

Na obra “*O que é a Filosofia?*” Gilles Deleuze e Félix Guattari (2010), defendem que filosofar não é contemplar, refletir ou comunicar algo pré-existente, mas inventar conceitos. Ao contrário da visão tradicional que entende a filosofia como busca por essências universais ou verdades atemporais, o pensamento filosófico se sobressai dos pensamentos científicos, artísticos e comuns pela capacidade de criar conceitos.

O filósofo é amigo do conceito, ele é conceito em potência. [...] A filosofia, mais rigorosamente, é a disciplina que consiste em criar conceitos. [...] Para falar a verdade, as ciências, as artes, as filosofias são igualmente criadoras, mesmo se compete apenas à filosofia criar conceitos no sentido estrito (Deleuze; Guattari, 2010. p.11).

Os filósofos criam conceitos para resolver os seus problemas. Exemplo de Santo Agostinho que elabora o conceito de “interioridade”, Descartes busca conhecimento em meio à crise da escolástica, cria o “cogito ergo sum”, Kant na tentativa de conciliar razão e experiência propõe o “espaço e tempo” como formas a priori do pensamento, Sartre reage a ausência do absoluto com a “liberdade radical” na criação de valores. A história do pensamento filosófico

se constitui como a história dos conceitos, pois são eles que conferem sentido aos problemas, estruturam os argumentos e possibilitam a formulação de soluções consistentes.

Não diferente de Deleuze e Guattari (2010), que concebe a filosofia como atividade de inventar conceitos para solucionar os problemas, Freire (1987) defende que aprender é, antes de tudo, problematizar a própria condição no mundo. Para ambos, o conhecimento não é estático, pronto e a-histórico, mas fruto das inquietações, daquilo que oprime, causa dúvida, espanto, medo e desejo de mudança. O ato de problematizar a leitura de mundo significa navegar numa sistematização conceitual, empírica, emocional, lógica, sem abster-se do pensamento filosófico.

O professor-educador não pode presumir que o educando aprenda imediatamente um conceito filosófico, e passa a aplicá-lo de forma discriminatória. A compreensão conceitual demanda o exercício do pensamento para compreender o que permanece implícito, o que exige tempo, diálogo, sensibilidade e a operação da razão. Essa postura problematizadora do educando, progressivamente, passa de um mero reproduzidor de ideias filosóficas para um criador de conceitos em relação às experiências singulares, políticas e culturais.

A educação problematizadora de Freire se torna um recurso valioso no ensino de filosofia. As vozes historicamente silenciadas ganham centralidade, não há hierarquia de saberes, o processo educativo assume um caráter investigativo, com debates, discordâncias e identificações dos educandos com os problemas filosóficos. Desse modo, as aulas de filosofia assumem um caráter verdadeiramente democrático, em que todos participam da construção coletiva do conhecimento filosófico em relação às suas vivências.

5 CONCLUSÃO

A proposta de dialogar às vivências dos educandos com as concepções filosóficas, a pedagogia de Paulo Freire revela-se pertinente para o ensino e a aprendizagem de filosofia. Os princípios didático-pedagógicos como diálogo, problematização, conscientização e a crítica à educação bancária orientam a prática docente a ser libertadora. Assim, as demandas da vida, como racismo, desemprego, crises existenciais, política, ética, são ressignificados à luz do pensamento filosófico.

O ofício do professor de filosofia está intrinsecamente ligado com o exercício da liberdade. O ensino da filosofia, sob essa ótica, se compromete em dialogar com a realidade sócio-histórica-cultural, de forma a desvelar as contradições, opressões, injustiças e preconceitos sofridos pelos educandos de forma velada. A problematização do pensamento

filosófico com as demandas da vida, o resultado se materializa nas ações, gestos, palavras, olhares e ações.

A crítica de Paulo Freire à educação bancária revela uma denúncia contundente sobre a lógica domesticadora que estrutura as práticas escolares tradicionais. Em contraposição, a problematização no ensino de filosofia propõe que os temas, problemas, argumentos e conceitos filosóficos sejam correlacionados às experiências singulares, políticas, epistemológicas, linguísticas, educacionais e sociais dos educandos. Não se trata de enquadrar filosofias nas experiências sócio-histórico-culturais dos educandos, mas estabelecer pontes entre a tradição filosófica em relação à vida.

A pedagogia freiriana conscientiza o professor-educador a reavaliar a prática pedagógica, se ela é bancária, antidialógica, a-filosófica ou libertadora. Esse movimento de autoavaliação não é meramente metodológico, mas ético e político, pois exige que o educador reconheça seu papel na reprodução ou superação das estruturas que condicionam a opressão no espaço escolar. Assim, o ensino de filosofia se compromete com a transformação social, educacional e humanizadora do educando.

6 REFERÊNCIAS

- DELEUZE, Gilles. **Diferença e Repetição**. Trad. Luiz Orlandi, Roberto Machado. 2ª. ed. Rio de Janeiro, Graal, 2006.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é a filosofia?** 3ª. ed. São Paulo, SP: Ed. 34, 2010.
- FÁVERI, José. **Filosofia da Educação: O ensino de filosofia na perspectiva freireana**. Travessias (UNIOESTE. Online), v. 01, p. 01-04, 2009.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 1989.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FUCUHARA, Letícia; MURARO, Darcísio. **A leitura de mundo como base para o ensino de filosofia na perspectiva de Paulo Freire**. REVISTA DIGITAL DE ENSINO DE FILOSOFIA, v. 8, p. 1-19, 2022.
- GADOTTI, Moacir. **Por que continuar lendo a pedagogia do oprimido?** *Revista de Políticas Públicas*, v. 16, n. 2, p. 459–461, 1 Ago 2015.
- GALLO, S., GUIDO, H., KOHAN, W. O. **Princípios e possibilidades para uma metodologia filosófica do ensino de filosofia: história, temas, problemas**. In: CARVALHO, M. CORNELLI, G. (Orgs.). *Ensinar Filosofia*. Vol. 2. Cuiabá, MT: Central de Texto, 2013. p.105-128.
- GALLO, Sílvia. **A filosofia e seus ensino: conceito e transversalidade**. In: __. SILVA, Renê José Trentin; GOTO, Roberto (Org.). **Filosofia no ensino médio: temas, problemas e propostas**. São Paulo, SP: Loyola, 2007.

- KOHAN, Walter. **Como ensinar que é preciso aprender? Filosofia: uma oficina de pensamento.** In: CARVALHO, M. CORNELLI, G. (Orgs.). *Filosofia e Formação*. Vol.1. Cuiabá, MT: Central de Texto, 2013. p.75-83.
- SILVA, José. **As contribuições de Paulo Freire no ensino da filosofia: curiosidade e autonomia como princípios de uma educação libertadora.** Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2023.
- GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.
- SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico.** 1. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

CONCLUSÃO GERAL

A educação libertadora proposta por Paulo Freire tem como objetivo central a emancipação dos oprimidos. Essa proposta pedagógica rompe com o modelo tradicional de ensino, que entende o aluno como receptor passivo de informações. Aplicada no ensino de filosofia, o professor e os alunos aprendem juntos a filosofar, como cidadãos históricos, conscientes de suas inconclusões.

No campo histórico da filosofia, a abordagem freiriana possibilita tratar os conteúdos de forma significativa para a vida. Os alunos não só aprendem sobre os temas, conceitos e argumentos dos filósofos, como a problematizá-los a partir de suas próprias experiências sócio-histórico-cultura. Nesse viés, professor e educandos se unem dialeticamente para filosofar sobre as contradições que limitam a liberdade.

O ensino de filosofia a partir da liberdade, problematização e conscientização contribui para a formação cidadã. A filosofia desperta a consciência crítica e a responsabilidade política dos alunos sobre a justiça, democracia, poder e desigualdade. Assim, a educação deixa de ser preparação para o mercado e passa a ser um exercício de cidadania, politização e desenvolvimento intelectual.

Para Freire o projeto neoliberal impõe uma visão tecnicista e pragmática da educação, centrada em resultados imediatos, indicadores e desempenho. A lógica da competitividade e do individualismo substitui o espírito solidário, cooperativo e transformador que fundamenta a educação libertadora. O professor se reduz a executor de conteúdos padronizados, enquanto se molda para aceitar passivamente as ideologias de mercado, consumismo e meritocracia. Assim, o diálogo, a problematização e a criatividade são vistas como obstáculos à eficiência mercadológica escolar.

A filosofia como prática da liberdade pode superar a lógica neoliberal na educação. O ensino da história da filosofia integrado à leitura de mundo dos alunos recupera o caráter

político, ético e social. Assim, o pensamento filosófico favorece a formação da autonomia intelectual, consciência social e ação coletiva tão ameaçadas pelas instituições tecnocratas.

Em tempos de crise democrática, a negação da diversidade e a propagação de ideologia fascista no território brasileiro, a pedagogia freiriana reafirma o valor da escuta, pluralidade e a dignidade humana. Ensinar filosofia significa se opor a barbárie, o retorno da ditadura militar e o autoritarismo nas escolas. A educação libertadora é, acima de tudo, o compromisso intelectual, ético e político de professores e alunos por um Brasil menos difícil de amar.

Embora, Freire não tenha refletido sobre a filosofia da educação, as suas obras tem por bases correntes filosóficas, como o marxismo, o existencialismo, a fenomenologia e o personalismo cristão. Essas influências não se apresentam de forma isolada ou meramente teórica, ao contrário, são integradas a prática ética, a política e a científica. A pedagogia libertadora freiriana ganha autenticidade autoral por partir das contradições históricas da formação da sociedade brasileira, apostando numa utopia possível de diversidade de raças, credos, dialetos, gêneros, vivendo sem exploração econômica, violências e imposições ideológicas.

Os problemas explorados em cada artigo propiciam a abertura para investigações de campo que possam fornecer dados sobre a aplicação dos princípios didático-pedagógicos freirianos. Esses estudos podem revelar como a liberdade, o diálogo e a problematização no ensino e aprendizagem da história da filosofia articulam com a leitura de mundo dos alunos. Contudo, a pesquisa por meio de uma abordagem qualitativa e bibliográfica, se alinha à construção de uma pedagogia filosófica emancipadora, centrada na formação de cidadãos autônomos, engajados e conscientes.

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

CADERNO DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA

CÍRCULOS DE CULTURA FILOSÓFICA FREIRIANA



Fábio da Silva Santos

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

CADERNO DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA

CÍRCULOS DE CULTURA FILOSÓFICA FREIRIANA

Fábio da Silva Santos

Orientador

Prof. Dr. Vanderlei Barbosa

Lavras/MG
2025

“A responsabilidade do professor, de que às vezes não nos damos conta, é sempre grande. A natureza mesma de sua prática eminentemente formadora, sublinha a maneira como a realiza. Sua presença na sala é de tal maneira exemplar que nenhum professor ou professora escapa ao juízo que dele ou dela fazem os alunos. E o pior talvez dos juízos é o que se expressa na “falta” de juízo. O pior juízo é o que considera o professor uma *ausência* na sala.”

Paulo Freire

Colegas professores(as),

O Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal de Lavras tem como objetivo integrar os conhecimentos acadêmicos às práticas didáticas-pedagógicas em sala de aula. O produto educacional atua como uma ponte entre a pesquisa científica e a atuação docente, com o propósito de atender às necessidades reais do processo educativo.

A sequência didática como produto educacional se apropria da metodologia chamada de “Círculo de Cultura” proposta pelo educador e professor Paulo Freire. Esse conceito não se limita a uma técnica pedagógica, mas representa a valorização do diálogo, conscientização e a participação ativa dos educandos na problematização da realidade. Além disso, o Círculo de Cultura se fundamenta na crítica de Freire à educação bancária, na qual o professor deposita informações nos educandos, transformando-os em recipientes objetos.

A sequência didática a partir dos princípios do círculo de cultura de Paulo Freire tem como tema de ensino e aprendizagem a concepção de liberdade elencada por Sartre, Kant, Agostinho e Freire. Não se trata de uma proposta rígida de ensino, ao contrário, o professor-educador tem liberdade para se inspirar, adaptar, incluir novas temáticas, filósofos e problemas. Ao problematizar o tema da liberdade, os educandos são estimulados a dialogar, questionar e construir significados compartilhados, reconhecendo-se como sujeitos históricos e responsáveis por suas próprias decisões

O Círculo de Cultura representa o compromisso ético, político e pedagógico com a humanização. O ensino e a aprendizagem de filosofia orientado pela educação libertadora rompe com a lógica da educação bancária. O ato educativo deixa de ser uma simples transmissão de conteúdos e passa a ser a prática de liberdade entre professor-educador e educando mediada.

SUMÁRIO

• INTRODUÇÃO	5
• CÍRCULOS DE CULTURA	6
• PRINCÍPIOS ELEMENTARES DO CÍRCULO DE CULTURA	7
• SEQUÊNCIA DIDÁTICA I.....	7
• SEQUÊNCIA DIDÁTICA II.....	9
• SEQUÊNCIA DIDÁTICA III	11
• SEQUÊNCIA DIDÁTICA IV	15
• SEQUÊNCIA DIDÁTICA V	18
• FECHAMENTO	21
• AVALIAÇÃO FINAL	21
• REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	22

INTRODUÇÃO

O Círculo de Cultura se configura numa proposta metodológica de Paulo Freire de caráter radicalmente democrático. Para Freire a emancipação de homens e mulheres parte da conscientização, diálogo e a problematização de suas realidades sociais, culturais políticas e econômicas. As práticas didáticas-pedagógicas freirianas colocam o oprimido como protagonista da própria libertação, sem desvalorizar o conteúdo de aprendizagem, a fim de superar a consciência ingênua para uma perspectiva crítica, engajada e transformadora.

Para que o educando, como ser inacabado no mundo com os outros possa ressignificar a sua liberdade na *práxis* a partir do ensino de filosofia requer uma educação libertadora na perspectiva freiriana. O ensino da filosofia como prática da liberdade se propõe a experimentação dos conceitos filosóficos de forma contextualizada. Dessa forma, o pensamento filosófico se integra com a vida singular e social dos educandos.

A proposta da sequência didática tem como objetivo geral: trabalhar no ensino médio o conceito de liberdade na história da filosofia a partir do círculo de cultura proposto por Paulo Freire. Objetivos específicos: investigar as diversas manifestações da liberdade na vida cotidiana; analisar as principais teorias de liberdade na história da filosofia; compreender as concepções filosóficas de liberdade nas relações sociais, éticas, religiosas e culturais dos educandos.

A proposta da sequência didática se organizará a partir dos conceitos didático-pedagógicos freiriano, como tema gerador, diálogo, problematização, liberdade e participação. Embora, as aulas a partir do círculo de cultura se baseiam na leitura e interpretação de textos filosófico, elas se alinham com as problematizações das experiências culturais dos alunos. Nesse viés, a metodologia integra a teoria e prática na experimentação do pensamento filosófico.

A sequência está organizada em seis etapas sobre o conceito de liberdade na história da filosofia. A primeira fase da sequência didática trata a respeito da liberdade, como ela se manifesta na esfera moral, sem qualquer rigor filosófico. As concepções filosóficas sobre a liberdade elencadas são de Jean-Paul Sartre, Immanuel Kant, Santo Agostinho e Paulo Freire. Cada sequência se organiza com objetivo; círculo de cultura; sensibilização; concepção filosófica; leitura da obra filosófica; fluxograma, problematização; *práxis* pedagógicas; glossário. Além disso, conta com o fechamento final, atividades avaliativas e conclusão.

Espera-se contribuir no ensino e aprendizagem de filosofia, especialmente sobre o complexo tema da liberdade. O círculo de cultura freiriano proporciona a práxis docente a valorização do diálogo, problematização e a leitura de mundo do educando. As teorias filosóficas integradas às experiências deixam de ser vistas como abstratas, irrelevantes e difíceis. Assim, o pensamento filosófico traz importantes contribuições para a vida prática, no que diz respeito à autonomia intelectual, responsabilidade, argumentação, leitura, escrita e a busca incessante pelo aprender e ensinar

CÍRCULOS DE CULTURA

O conceito de Círculos de Cultura elaborado por Paulo Freire pode ser compreendido como uma metodologia para a convivência, troca de experiências e o diálogo entre diferentes saberes em prol do conhecimento crítico. Essa proposta político-pedagógica surgiu na década de 1960 como uma estratégia de educação popular voltada para comunidades excluídas, especialmente aquelas com alto índice de analfabetismo (Viana; Cruz, 2021). O objetivo principal dessa prática educativa é a libertação, letramento, conscientização e a politização dos educandos.

O Círculo de Cultura se caracteriza por valorizar as manifestações culturais locais e a oralidade, aspectos essenciais para fortalecer a identidade e a autonomia do grupo (Linhares; Dantas, 2014). A problematização da realidade se dá por meio do diálogo pautado na escuta ativa, no respeito às diferenças e à cultura popular. Todos os participantes compartilham responsabilidades na construção do conhecimento.

O Círculo de Cultura emerge como um espaço de resistência às formas tradicionais de educação. Diferente da educação bancária, a qual Freire denuncia por transformar os educandos em meros depósitos de conteúdo, a educação libertadora se dedica a emancipação do educando por meio do diálogo, problematização e a conscientização (Viana; Cruz, 2021). O Círculo de Cultura transcende o ensino da leitura e escrita, pois busca a transformação da realidade social, material e cultural dos educandos.

O educador no Círculo de Cultura é, antes de tudo, um sujeito ético-político, comprometido com a formação de consciências críticas. Ele se engaja no projeto de reconquista da liberdade, sem impor verdades, mas provoca aos educandos a releitura da vida singular e social. Atuação pedagógica através da escuta atenta e respeitosa das experiências dos educandos que surgem os "temas geradores", isto é, as situações significativas que serão problematizadas (Linhares; Dantas, 2014).

O Círculo de Cultura se estabelece em sala de aula como um espaço de reflexão-reflexão, no qual educador e educando se reconhecem como sujeitos históricos e produtores de conhecimento. A humildade epistemológica do educador, longe de enfraquecer sua autoridade, confere a legitimidade para ensinar e o educando para aprender, ambos num processo dialético de humanização, emancipação e conscientização e transformação da realidade opressora.

PRÍNCIPIOS ELEMENTARES DO CÍRCULO DE CULTURA

As autoras, Linhares e Dantas (2014) no artigo “Círculos de cultura: problematização da realidade e protagonismo popular”, aponta as seguintes características principais dos círculos de cultura:

1. **Dialogicidade:** A interação entre educadores e educandos se dá por meio de diálogos, em que todos são convidadas o direito a palavra, sem uma hierarquia rígida entre quem ensina e quem aprende. Essa etapa é fundamental para estabelecer uma relação de empatia e confiança, além de mapear o nível de conhecimento de cada participante.
2. **Temas geradores:** os temas geradores podem ser entendidos como unidades de significado que orientam a investigação e a discussão em torno dos problemas vivenciados. As palavras, conceitos e signos que emergem do universo vocabulário do grupo que permitem o educador a ter a compreensão da leitura de mundo dos educandos, a fim de preparar a prática pedagógica.
3. **Problematização:** ocorre de forma coletiva, após os educandos compartilharem suas experiências, dúvidas, curiosidades, espanto e saberes sobre determinados temas de investigação. O educador propõe questões e orientam os educandos a analisarem criticamente o objeto de aprendizagem em relação a realidade, contradições, complexidades e possibilidades de transformação.
4. **Participação ativa:** representa a quebra do papel tradicional do educador como transmissor de conhecimentos e dos educandos como receptor passivo. Os participantes têm voz e são incentivados a compartilharem as suas experiências, opiniões e percepções. Essa dinâmica favorece o desenvolvimento de uma consciência crítica sobre o objeto a ser conhecido, superado e ressignificado.
5. **Educação como prática de liberdade:** o objetivo final do círculo de cultura pauta na emancipação dos educandos. A libertação requer um processo doloroso, semelhante a um parto, no qual o sujeito se emancipa de formas de opressão internalizadas ou impostas. Segundo Freire (1987), a liberdade não é um estado de ausência de opressões,

mas a constante superação dos índices de adversidades que limita o modo de ser, pensar e fazer do educando.

SEQUÊNCIA DIDÁTICA I

Tema: Experiências de liberdade

Objetivo: Apresentar o conceito de círculo de cultura e diagnosticar o entendimento dos educandos sobre liberdade nas diferentes esferas nas relações humanas.

- **Temas Geradores:** o professor extrai os saberes prévios, experiências e argumentos do universo vocabular dos educandos a respeito da liberdade. Esse momento é de grande relevância para as escolhas de filósofos, argumentos e conceitos, de maneira a trazer a filosofia para a vida a.
- **Conceito de círculo de cultura:** Explicar brevemente o conceito de círculo de cultura, que o objetivo é construir o conhecimento juntos, por meio do diálogo, problematização e experiências.
- **Sensibilização¹:** Propor uma roda de conversa em que os alunos compartilhem suas ideias iniciais sobre o que entendem por liberdade. Perguntas norteadoras: "O que é ser livre?" "Quais situações do cotidiano mostram liberdade ou sua falta?" Existem situações em que a liberdade pode ser limitada ou negada?" "Quem não é livre?"
- **Problematização:** os educandos vão compartilhar a definição de liberdade e exemplos. A partir de suas leituras de mundo, o professor-educador analisa os pontos em comum e as divergências. Problematizar questões como: "A liberdade é sempre positiva?" "Existem situações não há liberdade?" "A liberdade atua em todas áreas sociais, políticas e culturais?" "Já sentiu que não tinha escolha? Por que?"
- **Atividade:** Solicitar que os educandos escrevam exemplos de liberdade, experiências e aparente falta de escolhas em seu dia-a-dia.

¹ Para professor e pesquisador Silvio Gallo (2006, p.24) a sensibilização, "trata-se, nesta primeira etapa, de chamar a atenção para o tema de trabalho, criar uma empatia com ele, isto é, fazer com que o tema "afete" aos estudantes. Sabemos que os conceitos só são criados para enfrentar problemas; e que só enfrentamos os problemas que efetivamente vivemos. [...]. Trata-se, em outras palavras, de fazer com que os estudantes vivam, "sintam na pele", um problema filosófico, a partir de um elemento não filosófico."

SEQUÊNCIA DIDÁTICA II

- **Tema:** A liberdade do oprimido na perspectiva de Paulo Freire
- **Objetivo:** Compreender a concepção de liberdade em Paulo Freire, especialmente no contexto das opressões cotidianas; explorar a relação entre a autonomia, responsabilidade e a luta contínua pela libertação dos oprimidos.
- **Sensibilização:** iniciar a aula sobre situações opressoras vivenciadas pelos educandos na comunidade, assistido em jornais e redes sociais, como violência física, psicológica, simbólica, material, institucional, entre outras. Propor as questões: “Já presenciou situações de opressões?” “Quando que a liberdade sofre coerção desnecessária?” “Há pessoas que não tem consciência de ser explorada ou oprimida?” “Como a educação pode nos programar para obedecer cegamente?”
- **Círculo de cultura:** mediar o diálogo sobre as situações de opressão vivenciadas ou observadas pelos educandos em suas comunidades e o papel da liberdade, conscientização e ação política nessas situações.
- **Concepção filosófica:** Apresentar as considerações de Freire a respeito do medo da liberdade do oprimido, a qual impede de assumir a responsabilidade pela transformação da realidade singular, social, ética e política.
- **Leitura da obra:** “*Pedagogia do Oprimido*” de Paulo Freire.

“Os oprimidos, que introjetam a “sombra” dos opressores e seguem suas pautas, temem a liberdade, a medida em que esta, implicando na expulsão desta sombra, exigiria deles que “preenchessem” o “vazio” deixado pela expulsão, com outro “conteúdo” – o de sua autonomia. A liberdade, que é uma conquista, e não uma doação, exige uma permanente busca. Busca permanente que só existe no ato responsável de quem a faz. Ninguém tem liberdade para ser livre: pelo contrário, luta por ela precisamente porque não a tem (FREIRE, 1987, p.18).”

“Não é também a liberdade um ponto ideal, fora dos homens, ao qual inclusive eles se alienam. Não é idéia que se faça mito. É condição indispensável ao movimento de busca em que estão inscritos os homens como seres

inconclusos. Daí, a necessidade que se impõe de superar a situação opressora. Isto implica no reconhecimento crítico, na “razão” desta situação, para que, através de uma ação transformadora que incida sobre ela, se instaure uma outra, que possibilite aquela busca do ser mais (FREIRE, 1987, p.18).”



- **Problematização:** mediar o diálogo, participações e trocas de experiências entre os educandos com as questões: "Por que Paulo Freire afirma que os oprimidos temem a liberdade?" "De que maneira a acomodação lhe impedem de lutar por mudanças sociais, políticas e econômicas?" "Há luta de classes?" Como as relações de poder se convertem em opressão, censura e ditadura?
- **Práxis pedagógica:** mediar o diálogo, problematização e conscientização dos educandos a respeito da luta pelo "ser mais" de Paulo Freire, "como pode se manifestar esse conceito em situações de opressão?" Qual o papel da educação na reconquista da liberdade? Com a educação pode domesticar o educando? Como as relações de poder pode ser benéfica para o exercício da liberdade numa sociedade democrática?

- **Atividade:** solicitar os educandos para problematizar de forma escrita e compartilhar com a turma: "Como a concepção de liberdade em Paulo Freire pode me ajudar a superar o medo da liberdade, ser responsável por aquilo que posso me tornar, conquistar e superar socialmente?"
- **Glossário: *Pedagogia do Oprimido***
 1. **Oprimido:** é o sujeito cuja humanidade foi negada pela opressão. O oprimido internaliza os valores, hábitos e crenças do opressor, passando a reproduzir a lógica da dominação.
 2. **Opressor:** exerce o poder de dominação, ignora a liberdade do oprimido através do controle da educação, trabalho e o pensamento.
 3. **Sombra do opressor:** metáfora que expressa a interiorização da mentalidade dominante pelo oprimido. Ao introjetar essa sombra, o oprimido passa a pensar e agir segundo os valores do opressor.
 4. **Medo da liberdade:** o oprimido teme a liberdade porque ela **implica responsabilidade, autonomia e engajamento**, assumir-se como sujeito histórico.
 5. **Autonomia:** capacidade de pensar e agir por conta própria, sem depender da consciência ou da vontade do opressor.
 6. **Responsabilidade:** dimensão ética da liberdade. Para Freire, não há liberdade sem responsabilidade de comprometer-se com o bem comum.
 7. **Liberdade:** condição ontológica e existencial do ser humano enquanto ser inconcluso, inacabado e faltante.
 8. **Ser mais:** movimento de superação da condição de oprimido, rumo à plena humanização. O "ser mais" é o ideal ético-político de tornar-se sujeito ativo, criador e consciente na história.
 11. **Situação opressora:** conjunto de condições sociais, políticas, econômicas e culturais que impedem a realização humana plena.
 12. **Conscientização:** processo pelo qual o indivíduo percebe as causas de sua opressão e adquire a capacidade de agir para transformá-las.

SEQUENCIA DIDÁTICA III

- **Tema: autonomia moral em Immanuel Kant**
- **Objetivo:** compreender o conceito de autonomia na moralidade kantiana; explorar a relação entre razão, liberdade e a formulação do imperativo categórico.

- **Sensibilização:** iniciar a aula com dilema morais: “existe honestidade em situações cotidianas, como devolver uma carteira perdida”, “Ajudar alguém em apuros pode haver o interesse por recompensas”, “Toda ação boa é moral” “O que nos motiva a tomar decisões éticas?”, “O medo do julgamento divino pesa sobre as escolhas e ações?”, “A educação tem efeito nas escolhas de certo e errado, bem e mal?”
- **Círculo de cultura:** mediar as opiniões dos educandos, sejam elas críticas ou ingênuas sobre a liberdade, moralidade e a injustiça.
- **Problemática:** articular as considerações dos educandos com as questões: “Como podemos saber antes da experiência, se uma ação é verdadeiramente moral ou boa?” “A razão ou emoção que orienta a vontade a tomar decisões?” “O que significa ser autônomo?” “O que é heteronomia?”
- **Concepção filosófica:** apresentar a concepção de liberdade em Kant, a qual se baseia na capacidade da razão de legislar a lei moral, segundo os princípios do imperativo categórico.
- **Leitura da obra:** “Fundamentação da Metafísica dos costumes” de Immanuel Kant.

“Do aduzido resulta claramente que todos os conceitos morais têm a sua sede e origem completamente a priori na razão, e isto tanto na razão humana mais vulgar como na especulativa em mais alta medida; que não podem ser abstraídos de nenhum conhecimento empírico e por conseguinte puramente contingentes; [...]..(KANT, 2005, p.46).”

“Ora, todos os imperativos ordenam ou hipotética- ou categoricamente. Os hipotéticos representam a necessidade prática de uma acção possível como meio de alcançar qualquer outra coisa que se quer (ou que é possível que se queira). O imperativo categórico seria aquele que nos representasse uma acção como objectivamente necessária por si mesma, sem relação com qualquer outra finalidade (KANT, 2005, p.50).”

“O imperativo categórico é portanto só um único, que é este: Age apenas segundo uma máxima tal que possas ao mesmo tempo querer que ela se torne lei universal (KANT, 2005, p.59)”

“Isto, porém, é precisamente a fórmula do imperativo categórico e o princípio da moralidade; assim, pois, vontade livre e vontade submetida a leis morais são uma e a mesma coisa (KANT, 2005, p.94)”.



- **Práxis pedagógica:** provocar o diálogo, problematização e a participação dos educandos, com as perguntas: “Já usou a razão descrita por Kant para fundamentar uma ou mais lei moral a priori?” “Como o princípio do imperativo categórico pode ser um guia para resolver conflitos de interesses em uma sociedade pluralista?” “Em que

situações cotidianas podemos ver a tensão entre autonomia e heteronomia da vontade?" Como lidar com o conflito interno da lei moral proposta pela razão?"

- **Atividade:** cada educando deve compartilhar as experiências sobre a pergunta: "Como o imperativo categórico, segundo Kant, pode guiar as decisões morais em relação às inclinações pessoais no dia-a-dia?"

- **Glossário da Filosofia Moral de Immanuel Kant**

1. A priori: conhecimento independente da experiência, fundado exclusivamente na razão.

2. Razão prática: faculdade racional que orienta a ação moral. Diferente da razão teórica, que busca o conhecimento, a razão prática busca determinar a vontade segundo princípios morais.

3. Imperativo: forma pela qual a razão expressa uma exigência moral ou um mandamento.

4. Imperativo hipotético: refere-se à ação como meio para alcançar um fim desejado (por exemplo: "se queres ser saudável, deves fazer exercícios"). Possui, portanto, valor **instrumental e contingente**, não propriamente moral.

5. Imperativo categórico: mandamento incondicional e universal da razão prática: determina o que deve ser feito por dever, independentemente de desejos, interesses ou consequências.

6. Máxima: princípio subjetivo da ação, ou seja, a regra pessoal que orienta a conduta de um indivíduo, torna-se moralmente válida quando pode ser universalizada.

7. Lei moral universal: Princípio objetivo e racional que vale para todos os seres racionais.

8. Autonomia da vontade: capacidade da razão de dar a si mesma a lei moral.

9. Heteronomia da vontade: ação é determinada por motivos externos à razão (como desejos, emoções, mandamentos de autoridade ou recompensas). Para Kant, uma ação heterônoma **não é moral**, mesmo que seus efeitos sejam bons.

10. Dever: ação realizada por respeito à lei moral.

11. Boa vontade: é aquela que age por dever, de acordo com a lei moral, e não por conveniência ou interesse.

SEQUENCIA DIDÁTICA IV

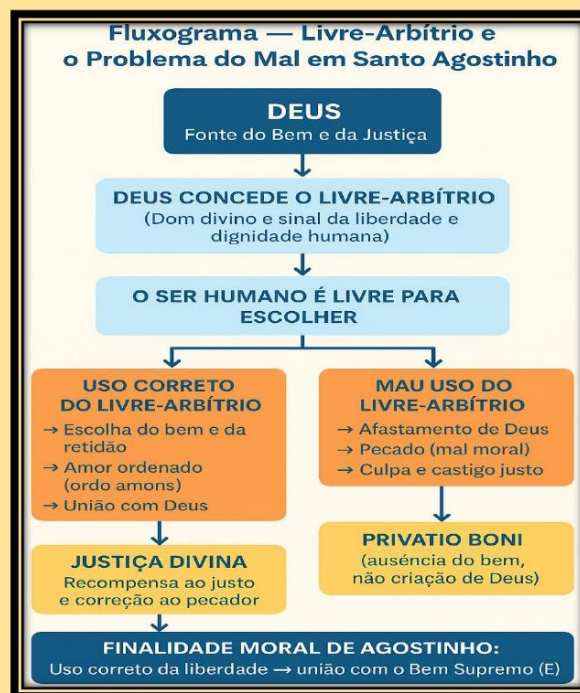
- **Tema:** O Livre-Arbitrio em Santo Agostinho
- **Objetivo:** Compreender a concepção de livre-arbitrio em Santo Agostinho; explorar sua relação com o problema do mal, a justiça divina e a responsabilidade moral humana.
- **Sensibilização:** iniciar o diálogo a partir de crenças, experiências e culturas dos educandos. O professor-educador pode lançar mão das questões: “Acredita que a liberdade humana é um atributo divino?”, “O ser humano nasce mau ou bom?”, “Por que agimos mau?”, “O que justo ou injusto provém de Deus?”
- **Círculo de cultura:** mediar as opiniões dos educandos, articular as suas considerações religiosas, morais e filosóficas. Pontuar que não se trata de estar certo ou errado, mas de dialogar como sobrenatural tem forte influência em nossas decisões entre o bem e o mau.
- **Concepção filosófica:** Apresentar a concepção de livre arbitrio de Agostinho como um dom de Deus, que o pecado ou maldade deve ao mal uso da liberdade pela vontade humana.
- **Leitura textual:** “O conceito de liberdade em Santo Agostinho” /Autor: Eduardo Tomasevicius Filho.

“Um problema surge: se o livre-arbitrio é a origem do mal no mundo, por que Deus o deu ao ser humano? Ou seja, se não houvesse o livre-arbitrio, não haveria pecado. Não se trata da colocação inicial de Santo Agostinho, que procurava afastar que Deus pudesse ter criado o mal. (TOMASEVICIUS FILHO, 2006, p. 1083).”

“Em resposta a essa indagação, Santo Agostinho diz que o livre-arbitrio é um bem e um dom de Deus. Ele dá o exemplo da visão, que é um dom de Deus, que permite ao ser humano enxergar. Não é porque se pode pecar por meio dos olhos (cobiça) que Deus não deveria ter dado a visão. “Por causa do livre-arbitrio, o insensato, isto é, o ser humano cuja mente é dominada pelas paixões, pode, com justiça, ser castigado, por ter feito um mau uso do seu livre-

arbitrio” (Agostinho, 1995, p. 75). (TOMASEVICIUS FILHO, 2006, p. 1083-1084).”

“Sem o livre-arbítrio, não existiria justiça nem a retidão. De nada adiantaria elogiar os retos e condenar os maus. O problema do livre-arbítrio está em fazer mau uso deste, e não, de condenar Deus por tê-lo concedido ao ser humano. Em tese, para Santo Agostinho, o ser humano tem a possibilidade de não-pecar e o poder de decidir se quer ou não-pecar. É nesse sentido que deve se compreender o livre-arbítrio como causa do pecado (TOMASEVICIUS FILHO, 2006, p. 1083-1084).”



- **Problemática:** o tema sobre o livre-arbítrio pode ser motivo de acordo e desacordo, conforme a denominação religiosa. Entretanto, as considerações dos educandos podem ser problematizadas com as questões: “O que é livre-arbítrio

para sua religião ou cultura?” “Por que o livre-arbítrio é considerado um bem e não a causa do mal?” De que maneira o mau uso do livre-arbítrio está ligado à ideia de pecado e à necessidade de conversão moral em Santo Agostinho?” “Deus criou o mau?”

- **Práxis pedagógica:** suscitar debate sobre as questões: “qual a relação de sermos justos com a vontade do criador ou um bem maior?” “Conhece alguma lei sagrada que orienta as relações humanas?” “Quem não tem religião só pode agir mal?”
- **Atividade:** Após as discussões, solicitar a escrita de uma reflexão (texto, poesia ou música) sobre a pergunta: "Como o conceito de livre-arbítrio em Santo Agostinho me ajuda a entender minha responsabilidade na criação do bem ou do mal a partir das escolhas?"
- **Glossário da Filosofia de Santo Agostinho**
 1. **Livre-arbítrio:** faculdade da vontade humana de escolher entre o bem e o mal.
 2. **Mal moral:** não tem existência própria, sendo a privação do bem (*privatio boni*). O mal é um ato da vontade corrompida, não uma criação divina.
 3. **Bem:** bem absoluto é Deus, fonte de toda perfeição e medida de todas as coisas. O ser humano participa do bem quando ordena sua vontade conforme Deus.
 4. **Pecado:** é o mau uso do livre-arbítrio, ocorre quando o ser humano ama desordenadamente os bens inferiores.
 5. **Responsabilidade moral:** o ser humano possui liberdade para escolher, o castigo e a recompensa são justos porque cada um decide livremente suas ações.
 6. **Graça divina:** mesmo livre, o ser humano necessita da graça de Deus para escolher o bem e resistir ao pecado.
 7. **Razão:** A razão orienta o ser humano a conhecer o bem, enquanto a vontade é a faculdade que o leva a agir.
 8. **Ordem do amor (*ordo amoris*):** amar as coisas segundo sua justa hierarquia. O amor deve começar em Deus e se estender às criaturas na medida em que refletem o bem divino. O pecado nasce quando o amor é invertido, colocando o que é inferior acima do Criador.
 9. **Justiça divina:** punir o mau uso do livre-arbítrio é justo, assim como recompensar o seu bom uso.

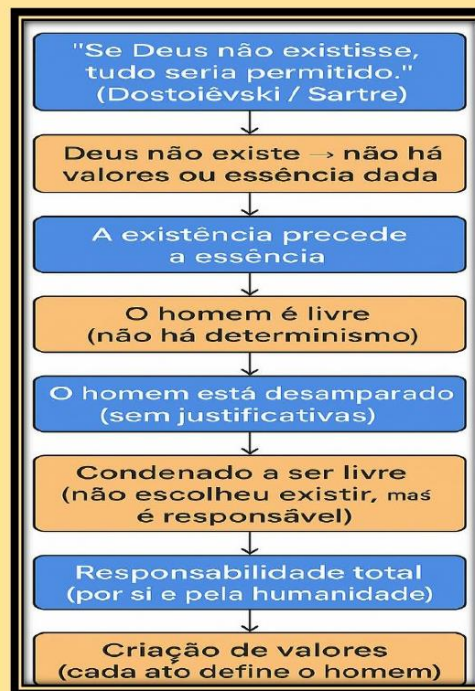
10. Intelecto: ser humano só pode compreender plenamente o bem e agir retamente quando sua razão é iluminada pela luz divina. Essa iluminação é uma forma de presença de Deus no intelecto humano, que permite discernir a verdade moral

SEQUENCIA DIDÁTICA V

- **Tema: Conceito de liberdade em Jean Paul-Sartre**
- **Objetivo:** compreender a concepção de liberdade em Jean-Paul Sartre, discutir suas implicações e as responsabilidades na esfera individual e social.
- **Sensibilização:** "Se estamos sempre livres para escolher, como lidamos com as consequências das nossas escolhas e a responsabilidade por nossas ações?"
- **Círculo de cultura:** todos compartilhem suas experiências, observações e exemplos sobre liberdade, além das considerações da aula anterior.
- **Problemática:** a partir das falas dos alunos, problematizar questões como: "Somos realmente livres em nossas escolhas?" "O que lhe impede às vezes de ser livre?" "Há influências sobrenaturais sobre o livre-arbítrio?" "Que consequências poderiam surgir de cada escolha?"
- **Concepção filosófica:** Introduzir conceito de liberdade de Paul-Sartre, de que a liberdade é absoluta, solitária e a cabe a cada um a total responsabilidade pelas escolhas e ações.
- **Leitura da obra:** "*O existencialismo é um humanismo*".

"Dostoiévski escreveu: 'Se Deus não existisse, tudo seria permitido'. Eis o ponto de partida do existencialismo. De fato, tudo é permitido se Deus não existe, e, por conseguinte, o homem está desamparado porque não encontra nele próprio nem fora dela nada a que se agarrar. Para começar, não encontra desculpas. Com efeito, se a existência precede a essência, nada poderá jamais ser explicado por referência a uma natureza humana dada e definitiva; ou seja, não existe determinismo, o homem é livre, o homem é liberdade. Por outro lado, se Deus não existe, não encontramos, já prontos, valores ou ordens que possam legitimar a nossa conduta. Assim, não teremos nem atrás de nós, nem na nossa frente, no reino luminoso dos

valores, nenhuma justificativa e nenhuma desculpa. Estamos sós, sem desculpas. É o que posso expressar dizendo que o homem está condenado a ser livre. Condenado, porque não se criou a si mesmo, e como, no entanto, é livre, uma vez que foi lançado no mundo, é responsável por tudo o que faz (SARTRE, 1978, p.6)."



- **Práxis pedagógica:** provoque o diálogo, problematização e a participação a partir das experiências dos educandos, com perguntas como: "Se somos totalmente livres, como Sartre afirma, por que muitas vezes nos sentimos presos ou limitados?" "Como podemos lidar com a responsabilidade e liberdade?" "A liberdade pode causar angústia ou desamparo?" Como lidar com isso?"
- **Atividade:** os educandos devem escrever um pequeno texto reflexivo, compartilhar no círculo de cultura respondendo à pergunta: "Como o conceito de

liberdade em Sartre se aplica à minha vida pessoal, minhas crenças e às escolhas que faço diariamente?"

- **Glossário – Sartre: Existência e Liberdade**

1. **Existencialismo:** Filosofia que afirma que a existência vem antes da essência — o homem cria sua própria natureza por meio das escolhas.
2. **“Se Deus não existisse, tudo seria permitido”:** Sem Deus, não há valores prontos; o homem deve criar os seus.
3. **Desamparo:** Condição humana sem fundamento externo; o homem está só e deve decidir por si mesmo.
4. **Existência precede a essência:** O ser humano não nasce com uma essência fixa; ele se constrói agindo.
5. **Liberdade:** O homem é livre por natureza; cada ato é uma escolha.
6. **Condenado a ser livre:** Mesmo sem ter escolhido existir, o homem não pode escapar da liberdade.
7. **Responsabilidade:** O indivíduo responde por tudo o que faz e por aquilo que escolhe ser.
8. **Ausência de determinismo:** Nenhuma força externa define o homem; ele é autor de seu destino.
9. **Valores:** Não são dados por Deus ou pela sociedade; cada pessoa os cria por meio de suas ações.
10. **Angústia:** Sentimento que revela a consciência da liberdade e da responsabilidade absoluta.

FECHAMENTO

- **Objetivo:** Integrar as discussões sobre liberdade, responsabilidade e opressão a partir das experiências dos educandos.
- **Síntese coletiva:** Retomar as concepções filosóficas de liberdade que foram problematizadas ao longo dos círculos de cultura. Os educandos vão compartilhar suas percepções, experiências e problematizações.
- **Práxis docente:** Conduzir uma reflexão final sobre o papel da filosofia para a vida. Incentivar os educandos a ler, escrever, pensar, perguntar, problematizar a realidade singular e social. Enfatizar que a liberdade não se doa, vende ou compra,

como condição ontológica do ser humano, ela nos torna único entre os seres do planeta terra.

AValiação FINAL

- **Participação no círculo de cultura:** O envolvimento dos educandos nas discussões filosóficas, escutas, diálogos e problematizações.
- **Reflexões individuais:** Avaliar as reflexões escritas sobre liberdade, considerando a peculiaridade intelectual de cada um em articular conceitos filosóficos com as experiências: culturais, políticas, éticas, crenças e valores.
- **Projeto de intervenção:** elaborar um projeto de a vida com bases nas discussões filosóficas e freiriana. A proposta que os alunos possam assumir o compromisso de melhorar as atitudes consigo, colegas e a comunidade, de modo avaliar o poder da liberdade na construção de relações harmoniosas, solidárias e respeitosas numa sociedade diversa.

CONCLUSÃO

O caderno de sequência didática proposto trabalha com a competência leitora e escrita através dos textos filosóficos. A leitura de mundo precede a leitura da palavra para despertar a *práxis* dos educandos em diversas manifestações da vida. O Círculo de Cultura cria o ambiente propício para o exercício da liberdade por aproximar os grandes problemas filosóficos das experiências históricas, políticas e sociais dos educandos.

A abordagem do tema da liberdade na história da filosofia, sob a luz dos princípios do Círculo de Cultura, constitui uma estratégia pedagógica para estabelecer pontes entre os conceitos filosóficos e as vivências concretas. Os educandos podem se identificaram ou se oporem a forma como cada pensador, como Sartre, Agostinho, Kant, Freire, até mesmo o professor-educador, mobiliza o conceito de liberdade. Nesse contexto, o pensamento filosófico deixa de ser reduzido a um conjunto de teorias e descontextualizadas para ser problematizado em situações reais, como os conflitos éticos, opressões cotidianas, valores culturais e dilemas existências.

O caderno de sequência didática se idealiza com o propósito de superar o ensino tradicional de filosofia. Não desvalorizamos a leitura, interpretação, problemas e conceitos filosóficos, tão pouco a riqueza inestimável da história da filosofia. Todavia, a filosofia sob a perspectiva freiriana se dirige tanto no plano do pensamento quanto no

campo da ação. Atividade de filosofar é, antes de tudo, exercitar a autonomia em ser, pensar e fazer sempre em situação com outros.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABBAGNANO, N. **Dicionário de filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- ARAÚJO, Denise Lino de. **O que é (e como faz) sequência didática?** Entre palavras, v. 3, n. 1, p. 322-334, 2013.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 23. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- GALLO, Sílvio **A filosofia e seu ensino: conceito e transversalidade**. Ethica. Rio de Janeiro, 2006. V.13, N.1, P.17-35.
- GALLO, Sílvio. **Filosofia: experiência do pensamento**. 2. ed. São Paulo: Scipione, 2016.
- KANT, Immanuel. **Fundamentação da metafísica dos costumes**. Tradução Paulo Quintela. Lisboa: Edições 70, 2005.
- LINHARES, Ângela; DANTAS, Vera. **Círculos de cultura: problematização da realidade e protagonismo popular**. SEGUNDO CADERNO DE EDUCAÇÃO POPULAR EM SAÚDE. 1ed.BRASILIA: Editora MS, 2014, v. 2, p. 73-80.
- SARTRE, Jean Paul. **O existencialismo é um humanismo**. Coleção os pensadores. Abril Cultural, São Paulo, 1978.
- SOUZA FILHO, Homero. **O pensamento de Paulo Freire e o ensino de filosofia**. Revista Alamedas: v. 08, p. 53-72. Paraná, 2020.
- STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. (Org.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- TOMAS VINICIUS FILHO, E. **O Conceito de Liberdade segundo Santo Agostinho**. Revista da Faculdade de Direito. Universidade de São Paulo, v. 101, p. 1079-1091, 2006.
- VIANA, Luana; CRUZ, PAULA, Lorena. **Possibilidades da utilização dos círculos de cultura: ouvindo a voz do educando**. In: VII Congresso nacional de educação, 2021, online. Escola em tempos de conexões. Campina Grande: Realize, 2021.