

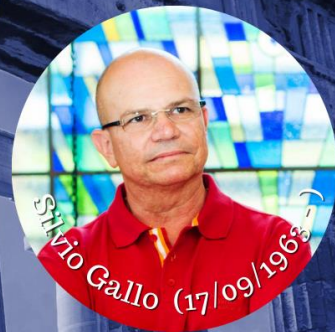


UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE DOUTORADO EM EDUCAÇÃO



FORMAÇÃO DE PROFESSOR(A)S: IMPACTOS NO ENSINO DE FILOSOFIA NUMA ESCOLA DE ENSINO MÉDIO DE TERESINA/PI

JOSÉ RODRIGUES ALVES FILHO



Teresina/PI
2024



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**



JOSÉ RODRIGUES ALVES FILHO

**FORMAÇÃO DE PROFESSORE(A)S: IMPACTOS NO ENSINO DE FILOSOFIA
NUMA ESCOLA DE ENSINO MÉDIO DE TERESINA/PI**

**Teresina/PI
2024**

JOSÉ RODRIGUES ALVES FILHO

**FORMAÇÃO DE PROFESSORE(A)S: IMPACTOS NO ENSINO DE FILOSOFIA
NUMA ESCOLA DE ENSINO MÉDIO DE TERESINA/PI**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação do Centro de Ciências da Educação “Prof. Mariano da Silva Neto, da Universidade Federal do Piauí, como exigência parcial para obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Carmen Lúcia de Oliveira Cabral

Linha de Pesquisa: Formação Docente e Prática Educativa

**Teresina/PI
2024**

FICHA CATALOGRÁFICA
Universidade Federal do Piauí
Biblioteca Comunitária Jornalista Carlos Castello Branco
Divisão de Representação da Informação

A474f Alves Filho, José Rodrigues.

Formação de Professore(a)s: impactos no ensino de Filosofia numa escola de Ensino Médio de Teresina/PI / José Rodrigues Alves Filho -- 2024.

187 f.

Tese (Doutorado). Universidade Federal do Piauí. Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, 2024.

“Orientadora: Profa. Dra. Carmen Lúcia de Oliveira Cabral”

1. Formação de professore(a)s de Filosofia. 2. Filosofia no Ensino Médio. 3. Formação humana - Ensino Médio. 4. Teoria Quântica - Educação. I. Cabral, Carmen Lúcia de Oliveira. II. Título.

CDD 370.71

Bibliotecária: Milane Batista da Silva – CRB3/1005

JOSÉ RODRIGUES ALVES FILHO

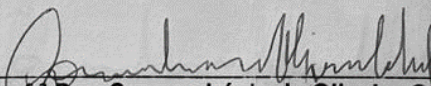
**FORMAÇÃO DE PROFESSOR(A)S: IMPACTOS NO ENSINO DE FILOSOFIA
NUMA ESCOLA DE ENSINO MÉDIO DE TERESINA/PI**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação do Centro de Ciências da Educação "Prof. Mariano da Silva Neto, da Universidade Federal do Piauí, para obtenção do título de Doutor em Educação.

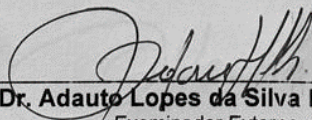
Linha de Pesquisa: Formação de professores e Práticas da Docência.

Aprovado em Teresina-PI: dia 26 de fevereiro de 2024.

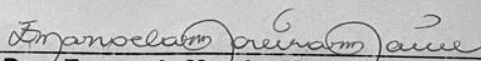
BANCA EXAMINADORA



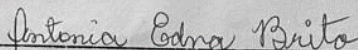
Prof.^a Dra. Carmen Lúcia de Oliveira Cabral
Presidenta – Orientadora – PPGEd/UFPI



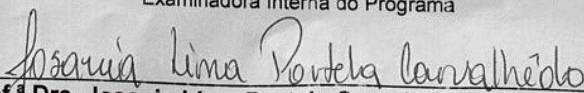
Prof. Dr. Adauto Lopes da Silva Filho (PPG em Filosofia/UFC)
Examinador Externo ao Programa



Prof.^a Dra. Emanoela Moreira Maciel (PROFEPT/UFPI)
Examinadora Externa ao Programa



Prof.^a Dra. Antonia Edna Brito (PPGEd/UFPI)
Examinadora Interna do Programa



Prof.^a Dra. Josania Lima Portela Carvalhêdo (PPGEd/UFPI)
Examinadora Interna do Programa

Dedico esta tese, fruto de muito estudo e dedicação, à minha dileta esposa Joselma Maria e aos meus filhos, Ana Beatriz, José Miguel e José Antônio, por todo o encantamento e força que dão a minha vida, assim como, aos meus pais (eternos mestres e heróis), José Rodrigues e Clésia Rodrigues Alves.

AGRADECIMENTOS¹

Agradeço, primeiramente, à minha orientadora, *Dra. Carmen Lúcia de Oliveira Cabral*, por todo o empenho, paciência e sábios encaminhamentos que sempre me concedeu, guiando-me, com muita segurança, nesse percurso investigativo.

Também externo os meus agradecimentos aos (às) demais integrantes de minha Banca do Exame de Qualificação (professore(a)s doutore(a)s *Neide Cavalcante Guedes / UFPI*, *Shara Jane Holanda Costa Adad UFPI*, *Emanoela Moreira Maciel / IFPI*) e da Defesa (*Emanoela Moreira Maciel*, *Antonia Edna Brito / UFPI*, *Josania Lima Portela Carvahêdo / UFPI*), assim como os suplentes *Pedro Erinaldo Gontijo / UNB* e *Elmo de Souza Lima / UFPI*, que tanto contribuíram para o aperfeiçoamento deste trabalho investigativo com preciosas orientações, com destaque para o *Prof. Dr. Aduino Lopes da Silva Filho*, do Programa de Pós-graduação em Filosofia (PPGF) e do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Ceará (UFC), pelas valiosas considerações na condição de membro titular externo e por ter participado presencialmente tanto da Qualificação como da Defesa.

Sou muito grato a toda equipe do Curso de Doutorado em Educação do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Piauí (UFPI): aos(às) professore(a)s estudioso(a)s e experientes, às colaboradoras da Secretaria do PPGE (*Mirvenia*, *Laline* e *Ana Luiza*), qualificadas e atenciosas, ao atencioso coordenador do PPGE, *Prof. Dr. Elmo de Souza Lima*, bem como aos demais integrantes da equipe de apoio, gentis e dedicados. Vale destacar minha gratidão e respeito ao *Prof. Dr. Antônio de Pádua Carvalho Lopes* e *Prof.^a Dra. Ana Valéria Marques Fortes Lustosa* pelas ótimas aulas que instigavam a curiosidade e cativavam a atenção de todo(a)s, além de induzirem à profundas reflexões.

Externo sinceros agradecimentos aos(às) participantes da pesquisa em nome do *professor Palmeira Rabo de Rabosa* (nome fictício), coordenador do Núcleo de Filosofia da Escola Ráfia (nome fictício), sempre bastante solícito e proativo ao longo das incursões do trabalho de campo.

Inobstante, gratidão aos(às) demais aluno(a)s do Doutorado, companheiro(a)s de jornada que em muitos momentos foram prestativo(a)s e solidário(a)s,

¹ Esta seção está escrita na primeira pessoa do singular, excepcionalmente.

compartilhando saberes e experiências enriquecedoras. Sem dúvidas a cooperação discente é fundamental neste tipo de processo de qualificação.

Agradeço também à equipe da Pró-Reitoria de Ensino de Pós-Graduação (PRPG), em nome da *Prof.^a Dra. Regilda Saraiva dos Reis Moreira Araújo* e *Prof. Dr. Francisco Nascimento*, por sempre atenderem às nossas demandas com agilidade e eficiência, bem como ao Instituto Federal do Piauí (IFPI) – instituição da qual sou servidor/professor a mais de vinte anos – pelo convênio firmado com a UFPI para nossa participação nesta turma de Doutorado em Educação, em nome do ex-reitor, *Prof. Dr. Paulo Henrique Gomes de Lima*. Sou grato à servidore(a)s do Campus Teresina Central, do qual faço parte e leciono a mais de 20 anos.

Gratidão à *Jhuly Rodrigues* por ter criado a capa da Tese com tanto esmero e de acordo com meu desejo de representar elementos da Filosofia Grega do Período Clássico através de uma imagem representativa do *Parthenon*² e de 03 (três) filósofo(a)s que trabalharam com o tema da Educação e legaram importantes contribuições nessa área (*Sócrates*, 470 a 399 a.C.; *Platão*, 428 a 348 a.C. e *Hipátia de Alexandria* (370 a 415), além de *Immanuel Kant* (1724 – 1804) e de 02 (dois) filósofo(a)s brasileiro(a)s contemporâneos: *Marilena Chauí* (1941 –) e *Sílvio Gallo* (1963 –).

Agradeço à *Prof.^a Lara Ferreira Custódio* e ao *Prof. Me José Pereira de Andrade Filho*, que habilmente realizaram a revisão gramatical e de normas da ABNT. Às professoras *Clecia Assunção Silva* e *Suzany Silva Batista*, pelas traduções do Resumo para o Inglês (Abstract) e o Espanhol (Resumen), respectivamente.

Sou grato ao meu cunhado, *Prof. Dr. Rogério Almiro*, pelas importantes sugestões em alguns momentos de dificuldades.

Também agradeço à *Profa. Dra. Glória Moura* que quando exercia a função de coordenadora do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da UFPI me auxiliou a superar certas barreiras pessoais e burocráticas e manter o foco neste doutorado.

Aos discentes e às discentes do IFPI, fontes inesgotáveis de lições, meus sinceros agradecimentos, pois ao longo de percurso desse doutoramento tivemos que realizar adaptações no processo ensino-aprendizagem para minha conclusão no

² De acordo com Civitatis Atenas (2023, p. 01), “erigido entre os anos 447 e 438 a.C. na Acrópole de Atenas, o Parthenon é um dos principais templos de construção dórica [...] mais importantes da antiga civilização grega, além do edifício mais representativo de toda Grécia”.

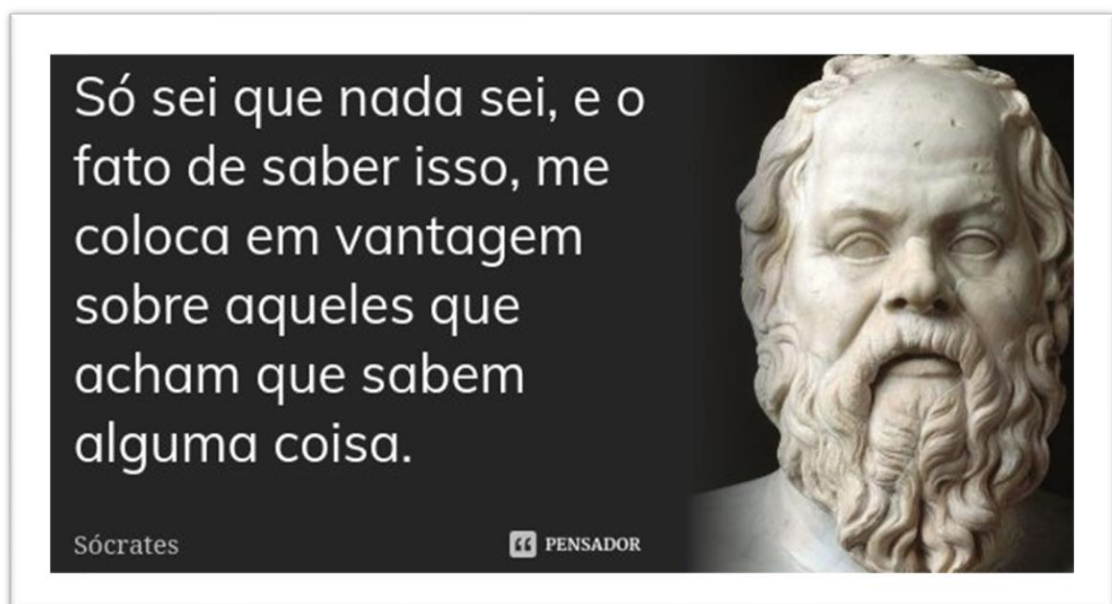
mesmo, que é importante para todos nós. Afinal, a instituição só se fortalece nos âmbitos do conhecimento e da formação com cada doutor e doutora que auxilia a formar.

Aos meus filhos (Ana Beatriz, José Miguel e José Antônio) e esposa (Dra. Joselma Maria), sustentação em todos os momentos, sou pura gratidão por todo o apoio e estímulos.

Quanto ao Criador Cósmico Universal, Deus, o reconhecimento mais importante; sou eternamente grato por tudo, pelo dom da vida e pelas incomensuráveis bênçãos que a cada dia recebo, verdadeiros desafios-dádivas que fortalecem a minha inteligência, resiliência e sabedoria.

Meus sinceros e eternos agradecimentos filosóficos e científicos, com muita paz, hoje e sempre!

Figura 01 - Pensamento do Filósofo Grego Sócrates (470 a.C. – 399 a.C)



Fonte: Imagem da internet (2023).

Alves Filho, José Rodrigues. **Formação de Professore(a)s: impactos no ensino de Filosofia numa escola de Ensino Médio de Teresina/PI**. 2024. 187 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2024.

RESUMO

Este relatório de pesquisa apresenta um estudo quali-quantitativo, cujo tema relaciona-se à formação de professor(a)s e aos impactos no ensino de Filosofia no Ensino Médio numa escola privada em Teresina/PI, a partir do problema: quais os impactos da formação de professor(a)s de Filosofia na prática docente numa escola de Ensino Médio em Teresina/PI? Com essa problematização, parte-se da tese: a formação do(a) professor(a) de Filosofia influencia na sua prática docente e quanto mais investe nessa formação mais possibilidades tem de impactar o processo de ensino e aprendizagem. O objetivo geral é analisar os impactos da formação de professor(a)s de Filosofia na prática docente no Ensino Médio numa escola privada em Teresina/PI, com aproximações aos conceitos e aos princípios da Teoria Quântica aplicada à Educação (Zohar, 1990). Os objetivos específicos são: i) analisar a formação inicial e continuada de professor(a)s de Filosofia do Ensino Médio; ii) refletir sobre a aproximação entre conceitos e princípios da Teoria Quântica e a prática docente de professor(a)s de Filosofia; iii) analisar a institucionalização da Filosofia como uma disciplina que contribui com a formação humana no Ensino Médio. A metodologia configura um estudo de caso, em que a escola pesquisada possui um Núcleo de Filosofia que atende às condições propostas por Yin (2003): contém um Núcleo com características diferenciais, tem 15 anos de atuação e participantes com elevado nível de formação que planeja e executa as atividades de Filosofia. Utiliza-se análise de conteúdo (Bardin, 2016) na construção dos dados, com 02 instrumentos de campo em 04 etapas: entrevista semiestruturada com coordenador; entrevista com professor(a)s de Filosofia; técnica de observação de aulas e de encontros do Núcleo. Optou-se por investigar na rede privada, devido a intenção de contribuir através do estudo de um problema com incidência numa esfera distinta da pública. O critério de escolha do Ensino Médio deu-se pelo interesse do pesquisador de estudar esse nível (possui 25 anos de experiência docente). O(a)s participantes da pesquisa, foram escolhido(a)s por fazerem parte do Núcleo e por aceitarem participar. O plano de análise se estruturou com as categorias: formação de professor(a)s em Filosofia (Perencin, 2017; Queiroz, 2015; Nascimento, 2015; Carvalho, 2015; Gallo, 2011); ensino de Filosofia no Ensino Médio (Savian Filho, 2022; Lima, 2019; Kohan, 2019; Oliveira, 2018; Gatti, 2003); formação humana no Ensino Médio (Cristine, 2023; Chauí (2017); Ceppas, 2015; Gallo, 2014). Esta pesquisa fundamenta-se no campo teórico da Teoria Quântica aplicada à Educação (Secco, 2022; Goswami, 2021; Zohar, 1990). Confirmou-se a proposição de tese: a formação de professor(a)s impacta no ensino de Filosofia no Ensino Médio ao refletir a formação na prática docente, interferindo no aprendizado. Foram alcançadas as conclusões: a formação de professor(a)s em Filosofia contribuiu com o autoconhecimento e a expansão de conhecimentos do(a)s participantes refletindo na prática docente; identificou-se influências positivas e negativas do(a)s professor(a)s formadore(a)s na prática do(a)s participantes; percebeu-se alto grau de exigência da metodologia e das avaliações da escola, o que pode estar relacionado à consideráveis índices de estresse e de ansiedade; verificou-se um elevado nível de formação docente continuada.

Palavras-chave: Formação de professor(a)s de Filosofia. Filosofia no Ensino Médio. Formação humana no Ensino Médio. Estudo de caso. Teoria Quântica aplicada à Educação.

Alves Filho, José Rodrigues. Teacher Training: impacts on the teaching of Philosophy in a high school in Teresina/PI. 2024. 187 f. Thesis (Doctorate in Education) - Postgraduate Program in Education, Federal University of Piauí, Teresina, 2024.

ABSTRACT

This research report presents a qualitative-quantitative study, whose theme is related to the training of teachers and the impacts on the teaching of Philosophy in High School at private school, in Teresina/PI, from the problem: what are the impacts of training Philosophy teachers on their performance in a high school, in Teresina/PI? With this problematization, we start from the thesis: the training of Philosophy teachers influences their teaching practice and the more they invest in this training, the more possibilities they have of impacting the teaching and learning process in High School. The general objective is to analyze the impacts of the training of Philosophy teachers on their performance in High School in a private school in Teresina/PI, with approaches to the concepts and principles of Quantum Theory applied to Education (Zohar, 1990). The specific objectives are: i) analyzing the initial and continuing training of High School philosophy teachers; ii) reflect on the rapprochement between concepts and principles of Quantum Theory and the teaching practice of Philosophy teachers; iii) analyze the institutionalization of Philosophy as a discipline that contributes to human formation in High School. The methodology configures a case study, where the school has a Philosophy Center that meets the conditions proposed by Yin (2003): it has a Center with different characteristics, has been operating for 15 years and has participants with a high level of training who plan and execute Philosophy activities. Content analysis (Bardin, 2016) was used to construct the data, with 02 field instruments in 04 stages: semi-structured interview with coordinator; interview with Philosophy professors; technique for observing classes and meetings at the Center. We chose to investigate in the private education network, due to the intention of contributing through the study of a problem that affects a sphere other than the public. The criterion for choosing High School was based on the researcher's interest in studying this level (he has 25 years of teaching experience). The research participants were chosen for being part of the Center and for agreeing to participate. The analysis plan was structured with the categories: training of teachers in Philosophy (Perencin, 2017; Queiroz, 2015; Nascimento, 2015; Carvalho, 2015; Gallo, 2011); teaching Philosophy at High School (Savian Filho, 2022; Lima, 2019; Kohan, 2019; Oliveira, 2018; Gatti, 2003); human formation in High School (Cristine, 2023; Chaui (2017); Ceppas, 2015; Gallo, 2014). This research is based on the theoretical field of Quantum Theory applied to Education (Secco, 2022; Goswami, 2021; Zohar, 1990). The thesis proposition was confirmed: the training of teachers impacts the teaching of Philosophy in High School, as it reflects the training in Philosophy teaching practice interfering with learning. Conclusions reached related to: training of teachers in Philosophy contributed to self-knowledge and expansion of knowledge of participants reflecting on teaching practice; positive and negative influences of teacher trainers on the practice of participants were identified; a high level of demand in the school's methodology and evaluations was perceived, which may be related to considerable levels of stress and anxiety; there was a high level of continuing teacher training.

Key words: Training of teachers in Philosophy. Teaching Philosophy. Human formation in High School. Case study. Quantum Theory applied to Education.

Alves Filho, José Rodrigues. Formación de Profesores: impactos en la enseñanza de Filosofía en una escuela secundaria de Teresina/PI. 2024. 187 y siguientes. Tesis (Doctorado en Educación) - Programa de Postgrado en Educación, Universidad Federal de Piauí, Teresina, 2024.

RESUMEN

Este informe de investigación presenta un estudio cuali-cuantitativo, cuyo tema está relacionado con la formación de profesores y los impactos en la enseñanza de Filosofía en la Enseñanza Secundaria en una escuela privada de Teresina/PI, a partir del problema: ¿cuáles son los impactos de la formación en Filosofía? docentes en la práctica docente en una escuela secundaria de Teresina/PI? Con esta problematización partimos de la tesis: la formación de los profesores de Filosofía influye en su práctica docente y cuanto más invierten en esta formación, más posibilidades tienen de impactar el proceso de enseñanza y aprendizaje. El objetivo general es analizar los impactos de la formación de profesores de Filosofía en la práctica docente en la enseñanza media en una escuela privada de Teresina/PI, con aproximaciones a los conceptos y principios de la Teoría Cuántica aplicados a la Educación (Zohar, 1990). Los objetivos específicos son: i) analizar la formación inicial y continua de los profesores de Filosofía de Bachillerato; ii) reflexionar sobre el acercamiento entre conceptos y principios de la Teoría Cuántica y la práctica docente de los profesores de Filosofía; iii) analizar la institucionalización de la Filosofía como disciplina que contribuye a la formación humana en la Escuela Secundaria. La metodología configura un estudio de caso, en el que la escuela investigada cuenta con un Centro de Filosofía que cumple con las condiciones propuestas por Yin (2003): contiene un Centro con características diferentes, cuenta con 15 años de funcionamiento y cuenta con participantes con un alto nivel de formación que planifican y ejecutan actividades de Filosofía. Para la construcción de los datos se utilizó el análisis de contenido (Bardin, 2016), con 02 instrumentos de campo en 04 etapas: entrevista semiestructurada con coordinador; entrevista con profesores de Filosofía; técnica para la observación de clases y reuniones en el Centro. Elegimos investigar en la red privada, con la intención de contribuir a través del estudio de un problema que afecta a un ámbito distinto al público. El criterio de elección de Bachillerato se basó en el interés del investigador por estudiar este nivel (tiene 25 años de experiencia docente). Los participantes de la investigación fueron elegidos por ser parte del Centro y por aceptar participar. El plan de análisis se estructuró con las categorías: formación de docentes en Filosofía (Perencin, 2017; Queiroz, 2015; Nascimento, 2015; Carvalho, 2015; Gallo, 2011); la enseñanza de Filosofía en la Escuela Secundaria (Savian Filho, 2022; Lima, 2019; Kohan, 2019; Oliveira, 2018; Gatti, 2003); formación humana en la escuela secundaria (Cristine, 2023; Chauí (2017); Ceppas, 2015; Gallo, 2014). Esta investigación se fundamenta en el campo teórico de la Teoría Cuántica aplicada a la Educación (Secco, 2022; Goswami, 2021; Zohar, 1990). Se confirmó la propuesta de tesis: la formación docente impacta la enseñanza de la Filosofía en la Escuela Secundaria al reflejar la formación en la práctica docente, interfiriendo con el aprendizaje. Se arribaron a las conclusiones: la formación de profesores en Filosofía contribuyó para el autoconocimiento y ampliación de conocimientos de los participantes, reflexionando sobre la práctica docente; se identificaron influencias positivas y negativas de profesores y formadores en la práctica de los participantes; se percibió un alto nivel de exigencia en la metodología y evaluaciones del colegio, lo que puede estar relacionado con niveles considerables de estrés y ansiedad; Había un alto nivel de formación continua de docentes.

Palabras clave: Formación de profesores de Filosofía. Formación humana en la escuela secundaria. Estudio de caso. Teoría Cuántica aplicada a la Educación.

LISTA DE FIGURAS

Figura 01	Pensamento do Filósofo Grego Sócrates	7
Figura 02	Ilustração da Palmeira Moinho de Vento Chinesa	17
Figura 03	Ilustração de um fóton de luz	23
Figura 04	Pirâmide Educacional Quadrangular	28
Figura 05	Ilustração da Palmeira Carandá	42
Figura 06	Imagens de Duas Fachadas da Escola Ráfia	50
Figura 07	Imagem do Núcleo de Filosofia da Escola Ráfia	51
Figura 08	Ilustração da Planta Ornamental Ráfia	52
Figura 09	Imagem do Auditório Principal da Escola Ráfia	53
Figura 10	Imagem de uma Sala de Aula do Ensino Médio da Escola Ráfia	54
Figura 11	Imagem de um Setor da Biblioteca Central da Escola Ráfia55
Figura 12	Ilustração da Palmeira Imperial	60
Figura 13	Ilustração da Palmeira Rabo de Raposa	60
Figura 14	Ilustração da Palmeira Areca	61
Figura 15	Ilustração da Palmeira Fênix	61
Figura 16	Ilustração da Palmeira Leque	61
Figura 17	Ilustração da Palmeira Real	62
Figura 18	Ilustração da Palmeira Garrafa	68
Figura 19	Ilustração da Palmeira Triangular	97
Figura 20	Ilustração da Palmeira Washingtonia	117
Figura 21	Ilustração da Palmeira Açai	146
Figura 22	Ilustração da Palmeira Babaçu	154
Figura 23	Ilustração da Palmeira Carnaúba	168
Figura 24	Ilustração da Palmeira Buriti	182

LISTA DE QUADROS

Quadro 01	Conceito de Educação Alicerçado na Teoria Quântica	30
Quadro 02	Fluxograma do Percorso Metodológico da Pesquisa	45
Quadro 03	Caracterização da Escola Seleccionada	52
Quadro 04	Fontes Documentais da Pesquisa	56
Quadro 05	Instrumentos de Geração de Dados / Trabalho de Campo	57
Quadro 06	Caracterização do(a)s Participantes da Pesquisa	60
Quadro 07	Perfil do(a)s Participantes	62
Quadro 08	Plano de Análises – categorias e subcategorias	65
Quadro 09	Diferentes Expressões Alusivas à Formação Docente	82
Quadro 10	Ensino de Filosofia no Brasil	102
Quadro 11	Formação Continuada do(a)s Participantes da Pesquisa	121
Quadro 12	Tipos de Influências Positivas do(a)s Professore(a)s Formadore(a)s	128
Quadro 13	Tipos de Influências Negativas do(a)s Professore(a)s Formadore(a)s	137

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01	Faixa Etária do(a)s Participantes da Pesquisa	64
Gráfico 02	Percentual por Sexo do(a)s Participantes da Pesquisa	64
Gráfico 03	Formação Continuada: Pós-graduação <i>Lato Sensu</i>	119
Gráfico 04	Formação continuada: pós-graduação <i>Stricto Sensu</i>	120
Gráfico 05	Participou, nos Últimos Cinco Anos, de Eventos de Capacitação em Filosofia?	126
Gráfico 06	Razão pela qual Prestaram Vestibular/ENEM para cursar a Graduação em Filosofia	140
Gráfico 07	Razão pela qual Leciona Filosofia.....	143
Gráfico 08	Quantidade de Turmas que ministra Filosofia no Ensino Médio	144

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPEd	Associação Nacional de Pós-graduação em Educação
ANPOF	Associação Nacional de Pós-graduação em Filosofia
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNE	Conselho Nacional de Educação
CEE	Conselho Estadual de Educação
CME	Conselho Municipal de Educação
DINTER	Doutorado Interinstitucional
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
IES	Instituição de Ensino Superior
IF's	Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia
IFPI	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Piauí
MAPA	Arquivo Nacional Memória da Administração Pública Brasileira
MEC	Ministério da Educação
MINTER	Mestrado Interinstitucional
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PIBIC	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
PIBICJr	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica Júnior
PIBITI	Programa Institucional de Iniciação em Desenvolvimento Tecnológico e Inovação
PIBITIJr	Programa Institucional de Iniciação em Desenvolvimento Tecnológico e Inovação Júnior
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
PPP	Projeto Político Pedagógico
PPGE	Programa de Pós-graduação em Educação
SEE	Secretarias Estaduais de Educação
SME	Secretaria Municipal de Educação
UFPI	Universidade Federal do Piauí
ULBRA	Universidade Luterana do Brasil
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura
UNICAMP	Universidade de Campinas
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	17
1.1 O Ensino de Filosofia Alicerçado na Abordagem Quântica	21
1.1.1 Aproximações conceituais e aos princípios da Teoria Quântica no campo da Educação	22
1.1.2 Concepções pedagógicas quânticas e o ensino de Filosofia	24
1.1.3 Conceito de Educação à luz da Abordagem Quântica	29
1.2 Relação entre Trajetória Pessoal e Filosofia	32
1.3 Estado do Conhecimento: formação de professore(a)s e ensino de Filosofia no Ensino Médio	37
1.4 Relevância Acadêmica e Social	38
1.5 Estrutura do Relatório de Pesquisa	39
2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	42
2.1 O Estudo de Caso	47
2.2 <i>Locus</i> da Pesquisa: caracterização da escola selecionada	48
2.3 Caracterização do(a)s Participantes da Pesquisa	59
2.3.1 Características do Perfil Biográfico Profissional do(a)s Participantes da Pesquisa	63
2.4 Técnica de Análise dos Dados e Plano de Análise	64
3 FORMAÇÃO DE PROFESSORE(A)S E FORMAÇÃO DE PROFESSORE(A)S DE FILOSOFIA DO ENSINO MÉDIO	68
3.1 Conceito de Formação de Professore(a)s	69
3.2 Formação Inicial e Continuada de Professore(a)s de Filosofia do Ensino Médio	90
4 O ENSINO DE FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO E A FORMAÇÃO HUMANA	97
4.1 Considerações Acerca do Ensino de Filosofia	98
4.2 Institucionalização do Ensino de Filosofia como Componente Curricular no Brasil: aspectos históricos, legais e operacionais	102
4.3 Fragilidades e Perspectivas do Ensino de Filosofia: desafios do projeto vigente de Ensino Médio no Brasil	108
4.4 O Ensino de Filosofia e a Formação Humana	111
5 IMPACTOS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORE(A)S NO ENSINO DE FILOSOFIA NA ESCOLA RÁFIA	117
5.1 Impactos da Formação Inicial e Continuada na Prática Docente de/a Professores/as na Escola Ráfia	118

5.2	Prática Docente do(a)s Professores de Filosofia da Escola Ráfia	128
5.3	Razão Pela Qual Cursar a Licenciatura em Filosofia	139
6	CONCLUSÕES	146
	REFERÊNCIAS	154
	APÊNDICES	168
	Apêndice A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)	169
	Apêndice B – Roteiro de Entrevista para o Coordenador do Núcleo de Filosofia da Escola Ráfia	173
	Apêndice C – Roteiro de Entrevista para Professore(a)s de Filosofia do Ensino Médio da Escola Ráfia, em Teresina/PI	175
	Apêndice D – Roteiro para o Diário de Campo / Técnica de Observação em Sala de Aula de Filosofia no Ensino Médio	180
	Apêndice E – Roteiro para o Diário de Campo / Técnica de Observação Através da Participação em Encontros do Núcleo de Filosofia da Escola Ráfia	181
	ANEXOS	182
	Anexo A – Autorização da Escola Ráfia para a Realização da Pesquisa com Professore(a)s e em Sala de Aula, em suas Instalações	183
	Anexo B – Autorização do Núcleo de Filosofia da Escola Ráfia	184

1

INTRODUÇÃO

Figura 02 – Imagem da palmeira Moinho de Vento Chinesa



Fonte: Arquivo do autor (2024).

INTRODUÇÃO

A humanidade enfrenta muitos desafios, especialmente na área educacional e no processo de ensino e aprendizagem, em particular no Brasil. Acerca desses desafios, faz-se necessário educadore(a)s e gestore(a)s educacionais refletirem sobre o atual cenário da Educação brasileira e questionar: existe relação entre a formação de professore(a)s da disciplina de Filosofia e o Ensino Médio?

Diariamente, o(a) professor(a) desempenha um relevante papel como interlocutor(a) entre o que ocorre na sociedade e o processo de ensino e aprendizagem que vivencia com seu(ua)s aluno(a)s (dos quais é mediador/a na rotina de sala de aula), pois os seres humanos estão inseridos num macroambiente, ou seja, um ambiente maior que se manifesta através de aspectos demográficos, econômicos, políticos, sociais, culturais, dentre outros. Assim, o(a) docente, como profissional capaz de estabelecer mudanças no contexto escolar, requer, conforme Liberali (2018), contínuos aperfeiçoamentos na sua formação – tanto na inicial quanto na continuada, de forma sistemática. Nessa perspectiva, é necessário repensar a formação do(a)s professore(a)s de Filosofia e a sua interação com o ensino de Filosofia, sobretudo no magistério da educação básica, com destaque para o Ensino Médio.

Vale refletir: pode a Filosofia como disciplina formativa e secular área do saber contribuir com a formação humana no Ensino Médio, no sistema educacional no Brasil? A Filosofia, como um caminho para o contínuo autoconhecimento, a crítica reflexiva e a problematização do conhecimento, do saber e da ação, é fundamental para o ser humano melhor lidar e conduzir os desafios existenciais, individuais e coletivos, diariamente. A Filosofia pode possibilitar ao(à)s estudantes secundaristas à oportunidade de desenvolver um pensamento independente, analítico, com autonomia no pensar e no agir e, quiçá, pautando doravante o seu viver em princípios éticos como alicerces de uma existência com sabedoria e respeito às diferenças, pluralidade e sustentabilidade, fundamentais à vida em sociedade.

A Filosofia, de acordo com Aranha e Martins (2016), como reflexão crítica e problematização do saber, do agir, é fundamental para o ser humano melhor lidar e conduzir os desafios existenciais, individuais e coletivos, diariamente. Segundo Cristine (2023), a Filosofia conduz o(a) aluno(a) a oportunidade de desenvolver um pensamento independente e crítico, isto é, possibilita a ele(a) experimentar um pensar individual e emancipatório.

Nessa perspectiva, conforme defende Chauí (2010, p. 14), “a Filosofia começa dizendo não às crenças e aos pré-conceitos do dia a dia para que possam ser avaliados racional e criticamente”, o que significa que ninguém é exclusivamente detentor da verdade, da razão, pois regras, normas, conceitos podem ser questionados por um outro prisma e por outra(s) pessoa(s), independente de cor, raça, gênero, religião (ou ausência dela).

Apesar de dar os primeiros passos em certas escolas de ensino fundamental e de já estar consolidada no nível superior, é no Ensino Médio onde se encontra um amplo número de aluno(a)s e, concomitantemente, amplo número de docentes e de aulas de Filosofia. É relevante, portanto, o desenvolvimento de pesquisas científicas através da problematização da relação entre a formação docente, o ensino de Filosofia e a formação humana no Ensino Médio, após constatação dessa relevância através do levantamento sobre estudos que envolvem esses temas, realizado através do Estado do Conhecimento. Ensinar Filosofia, bem como filosofar, são atividades que necessariamente utilizam o pensamento crítico e o refletir, objetivando a autorreflexão e a reflexão de vários aspectos da vida, possibilitando, assim, importantes contribuições para o desenvolvimento humano com repercussões no papel de cada um(a) no mundo.

Este trabalho investigativo, um estudo que utiliza a abordagem qualitativa, enfatizando suas aplicações no campo educacional, que segundo Souza e Kerbauy (2017, p. 21), “o qualitativo e o quantitativo se complementam e podem ser utilizados em conjunto nas pesquisas, possibilitando melhor contribuição para compreender os fenômenos educacionais investigados”. Esta pesquisa é do tipo estudo de caso e apresenta objeto relacionado à formação de professor(a)s e suas influências no ensino de Filosofia numa escola de Ensino Médio de Teresina/PI.

Apresenta-se o seguinte problema de pesquisa: quais os impactos da formação de professor(a)s de Filosofia na prática docente numa escola de Ensino Médio, de Teresina/PI? A pesquisa trata-se de um estudo de caso, assim, é utilizada como referência uma escola privada de Teresina/PI.

O pressuposto (ou hipótese) de tese está alicerçada na afirmação: a formação do(a) professor(a) de Filosofia impacta na prática docente e quanto mais investe nessa formação mais possibilidades tem de impactar o processo de ensino e aprendizagem no Ensino Médio, influenciando o desenvolvimento desse ensino na

medida que os saberes, experiências e conhecimentos teórico-práticos repercutem diretamente na prática pedagógica.

Quanto aos objetivos, o geral é analisar os impactos da formação de professore(a)s de Filosofia na prática docente no Ensino Médio numa escola privada em Teresina/PI, com aproximações aos conceitos e aos princípios da Teoria Quântica aplicada à Educação (Zohar, 1990). No tocante aos específicos, tem-se: i) analisar a formação inicial e continuada de professore(a)s de Filosofia do Ensino Médio; ii) refletir sobre a aproximação entre conceitos e princípios da Teoria Quântica e a prática docente de professore(a)s de Filosofia; iii) analisar a institucionalização da Filosofia como uma disciplina que contribui com a formação humana no Ensino Médio.

Vale destacar alguns aspectos preliminares da metodologia deste estudo científico, detalhados no capítulo 02, “Procedimentos Metodológicos”. Assim, a metodologia configura um estudo de caso, em que a escola pesquisada possui um Núcleo de Filosofia, composto por seis membros, que atende às condições propostas por Yin (2003): contém um Núcleo com características diferenciais, com 15 anos de atuação e participantes com elevado nível de formação que além de planejar, executa as atividades do componente curricular de Filosofia da escola. Foi adotado a análise de conteúdo (Bardin, 2016) na construção dos dados, com dois instrumentos de campo em quatro etapas: a) entrevista semiestruturada com coordenador; b) entrevista com professore(a)s de Filosofia; c) técnica de observação de aulas; d) técnica de observação de encontros do Núcleo.

O critério de escolha do Ensino Médio ocorreu pelo interesse do pesquisador de estudar esse nível, o qual possui 25 anos de experiência docente em diferentes instituições de ensino. O(a)s participantes da pesquisa foram escolhido(a)s através do seguinte critério: ser membro do Núcleo e concordar em participar desta investigação.

O plano de análise do estudo foi estruturado com base em três categorias, à saber: i) “formação de professore(a)s em Filosofia”, com destaque para discussões com Perencin (2017), Queiroz (2015), Nascimento (2015), Carvalho (2015) e Gallo (2011); ii) “ensino de Filosofia no Ensino Médio” principalmente através de Savian Filho (2022), Lima (2019), Kohan (2019) e Oliveira (2018); iii) “formação humana no Ensino Médio” através de diálogos teóricos com Cristine (2023), Chauí (2017), Ceppas (2015) e Gallo (2014). No tocante ao embasamento teórico, esta pesquisa se fundamenta no campo da Teoria Quântica aplicada à Educação, por meio de

discussões particularmente com Albuquerque (2022), Secco (2022), Goswami (2021), Chopra (2013) e Zohar (1990).

1.1 O Ensino de Filosofia Alicerçado na Abordagem Quântica

A Física Quântica é um “ramo da Física que estuda os fenômenos associados à interação entre energia e partículas cujas dimensões são inferiores às de um átomo” (Campos, 2022, p. 01). Suas aplicações englobam toda forma de tecnologia que utiliza microchips ou escalas inferiores, como por exemplo os sofisticados exames que se utilizam de aparelhos de ressonância magnética, que além de dispor de precisão detalhada e milimétrica só é possível graças às descobertas e avanços da Física Quântica.

Esta pesquisa se fundamenta no campo teórico da Abordagem Quântica aplicada à Educação, devido ao interesse do autor em aprofundar estudos nesse campo de conhecimento. O mesmo foi professor de Física (Ensino Médio) durante sete anos, além de ter assistido a inúmeras palestras e entrevistas de profissionais que pesquisam essa área, sentiu-se motivado a estudar repercussões de ondas vibracionais quânticas na prática docente, geradas entre professore(a)s e aluno(a)s, servindo de base teórica para este inédito estudo científico.

A apresentação da abordagem teórica deste estudo científico está estruturada em três partes. Preliminarmente, são evidenciadas aproximações conceituais e aos princípios da Teoria Quântica no campo da Educação, além de noções da história da Teoria Quântica, com destaque para os trabalhos de seus precursores, Werner Heisenberg³ (1901 – 1976) e de Max Planck⁴ (1858-1947). Posteriormente, segue a discussão sobre concepções pedagógicas quânticas e o ensino de Filosofia, que problematiza como a Mecânica Quântica impacta o comportamento humano, bem como suas implicações no campo educacional, especialmente nas relações entre professore(a)s e aluno(a)s, além de ser discutido a relação entre Teoria Quântica e prática docente. Em seguida, é apresentado e analisado um conceito de Educação à luz da Abordagem Quântica.

³Werner Karl Heisenberg “nasceu em 05 de dezembro de 1901, na cidade de Würzburg, na Alemanha. Foi um famoso físico ganhador de Prêmio Nobel, em 1932. Morreu de câncer, no dia 01 de fevereiro de 1976” (Boch, 2023).

⁴ Max Planck foi um físico alemão, “considerado o criador da Teoria da Física Quântica. Recebeu o Prêmio Nobel de Física em 1918” (Frazão, 2023).

1.1.1 Aproximações conceituais e aos princípios da Teoria Quântica no campo da Educação

Essa complexa vertente de pesquisa teve início no final do século XIX, especialmente na Europa. Em 1900, o físico Max Planck concedeu importante contribuição para a fundamentação da Teoria Quântica, com o seu trabalho sobre a “radiação do corpo negro”. Porém, a Teoria Quântica ainda não possuía, até o início da década de 1920, um corpo de princípios e métodos bem claros e que pudesse ser ampliado e aplicado a todos os fenômenos, de um modo geral. Somente em 1925 e 1926, a mecânica quântica em si foi criada, através da formulação de suas bases conceituais pelos físicos Werner Heisenberg, Max Born⁵ (1882 – 1970), Pascual Jordan⁶ (1902 – 1980) e Erwin Schrödinger⁷ (1887 – 1961), conforme Martins (2021).

Max Plank defendia que a energia é transferida em lotes, pacotes discretos, denominados de “*quantum*”, passando, conforme Frazão (2023), a ideia de unidade mínima, indivisível, uma vez que seria uma unidade definida de energia. Essa partícula (ou pacote de energia), analisada por Plank, é um *fóton*, de acordo com ilustração da Figura 03, ou seja, a “mínima quantidade de luz que pode ser gerada, a menor porção de luz que existe, o pacote elementar, o *quantum* indivisível de luz” (Cassinello; Gómez, 2017).

⁵ Max Born “nasceu na Alemanha a 11 de dezembro de 1882. Foi um físico alemão naturalizado britânico. Ganhou o Prêmio Nobel da Física em 1954 devido ao seu trabalho sobre a Teoria Quântica, conjuntamente com Walter Bothe” (Explicatorium, 2023).

⁶ Ernst Pascual Jordan “nasceu em 18 de outubro de 1902, Hannover, Alemanha e faleceu em 31 de julho de 1980, Hamburgo. Físico teórico alemão que foi um dos fundadores da Mecânica Quântica e Teoria Quântica de Campos” (Kojevnikov, 2024).

⁷ Erwin Schrödinger “nasceu em 12 de agosto de 1887, em Viena. o Prêmio Nobel da Física de 1933. Faleceu em 4 de janeiro de 1961(Nobel Lectures, Physics, 1961).

**Figura 03 – Ilustração de um fóton de luz,
o *quantum***



Fonte: Imagem de *site* da Internet (2024).

Vale destacar que, em 1913, Albert Einstein⁸ (1879 – 1955), que contribuiu para o progresso da teoria de Max Planck, foi a Berlim e compartilhou o interesse pela Matemática e sua relação com as descobertas de Planck, de acordo com Frazão (2023), oferecendo importantes contribuições para as formulações teóricas de Max Planck. No entanto, Einstein adotou uma visão crítica em relação a este modo de descrever os processos atinentes à intimidade da matéria, alertando que a Mecânica Quântica ainda necessitava de avanços em suas concepções teóricas, portanto entendia, na sua ótica, que a mesma ainda estava incompleta até aquele momento.

Quanto a sua definição, a “Física Quântica analisa a forma como a energia é transmitida através de *pacotes inteiros de energia* chamados *quanta* (plural de *quantum*)”, segundo Campos (2022, p. 01). Não obstante, com um século de existência, a Teoria Quântica não é considerada uma unanimidade, no meio científico,

⁸ Albert Einstein, físico alemão, naturalizado norte americano na década de 1930, foi premiado com o Prêmio Nobel da Física em 1921, alusivo à sua Teoria Geral da Relatividade (Delgado, 2023).

em todos os seus aspectos e nuances. No campo das invenções tecnológicas, como aparelhos e equipamentos médicos de alta precisão e resolutividade, assim como no das criações de novos artefatos para as atividades aeroespaciais militares, são incontestáveis as contribuições da Mecânica Quântica (e da Teoria da Relatividade).

1.1.2 Concepções pedagógicas quânticas e o ensino de Filosofia

Quanto às concepções pedagógicas quânticas e o processo de ensino e aprendizagem, importante salientar que os pesquisadores do campo da Física demonstraram como a Mecânica Quântica interfere no comportamento humano. De acordo com a pesquisadora norte-americana, Zohar (1990), a conexão existente entre mente e corpo pode ser explicada por um modelo mecânico-quântico da consciência, como um meio de compreensão dos mistérios da vida. Este pensamento é corroborado por Goswami (2021) que defende a premissa de um componente quântico do cérebro-mente, sustentando a crença de que os pensamentos, sentimentos e desejos de cada ser geram campos vibracionais que podem interferir nos estados de saúde e de adoecimento (Chopra, 2013), bem como nas relações interpessoais, tanto no campo profissional, no familiar quanto no social.

Dessa forma, no materialismo científico, de acordo com Goswami (2019), todas as mudanças são explicadas de forma causal, nada além da relação entre causa e efeito. Enquanto que na visão de mundo quântica, a consciência, ao introduzir a escolha para manifestar o mundo dos seres vivos, introduz propósito ao mesmo tempo, interferindo na realidade. Assim, “sairemos da era da mente racional para a era da mente quântica, intuitiva, em que os seres humanos viverão a experiência da intuição quântica” (Goswami, 2019, p. 01), visão que requer uma maior discussão na escola, com a finalidade de compartilhar princípios da Teoria Quântica entre professore(a)s e aluno(a)s.

Na visão da Física Quântica, o comportamento é um reflexo das criações mentais de cada um e como a mente está sempre em movimento, criando e reforçando pensamentos – assim como sentimentos, emoções, crenças, desejos – está, portanto, gerando energias e campos vibracionais, segundo Albuquerque (2022), que permeiam todo o corpo físico e as funções de onda (ou campos) interagem com

os demais seres, interferindo e influenciando os relacionamentos interpessoais (inclusive com os seres)⁹:

Em termos quânticos, o comportamento humano pode ser explicado através da função da onda de uma pessoa até a outra, uma energia que transita nas relações humanas e que se constitui nessa função de onda. Assim, uma determinada energia age e pode promover um relacionamento mais harmonioso entre duas pessoas em estados diferentes, quando as ondas de suas personalidades estiverem sobrepostas (Albuquerque, 2022, p. 02).

Conforme Zohar (1990), há algo além de nosso corpo e das interações que tem contato físico entre pessoas, mesmo que não seja visível “a olho nu” (somente com equipamentos específicos desenvolvidos por físicos). E essa essência que pensa e sente, que olha o mundo lá fora, também gera vibrações que como uma pedra lançada num lago cria ondas simétricas e concêntricas na superfície de água, origina campos vibracionais que se expandem e envolvem o que está ao redor, numa teia vibracional composta, inclusive, de ondas eletromagnéticas geradas por celulares, TVs e outros equipamentos,

A maioria de nós sente que nossas mentes (ou almas) e nossos corpos são por alguma razão essencialmente diferentes um do outro, seja lá o que for que pensemos em nossas reflexões mais racionais. Nós nos experimentamos como um ser que tem ou que está dentro de um corpo. Sentimo-nos profundamente recolhidos, guardados, um algo intangível que espia o grande mundo lá fora e que pode desfrutar de toda a sorte de capacidades e liberdades, limitados apenas pelo corpo (Zohar, 1990, p. 63).

Na área educacional, na ótica da Mecânica Quântica, o(a)s professore(a)s podem, ou não, favorecer a criação de um melhor ambiente de interações, relacionamentos e aprendizagem, através do fluxo de campos energéticos que são gerados durante as aulas, por exemplo: reflexos do seu estado mental, emocional, de sua comunicação verbal e não verbal e de suas atitudes, que combinados, geram campos energético-vibracionais continuamente.

Assim, de acordo com a Teoria Quântica, todo(a)s interagem e se relacionam quanticamente com o(a)s demais, inclusive numa sala de aula. Dessa forma, essa Teoria incide na formação humana ao pesquisar e esclarecer que nos processos de

⁹ Essa é a explicação porque animais “estranham” algumas pessoas e outras não, ao contrário, se aproximam alegremente. Os seres humanos são animais também. Similar ao que ocorre com bebês, que choram diante de uns e sorriem na presença de outros estranhos.

ensino campos vibracionais quânticos são gerados e impactam de forma sutil, quer se queira ou não, nas interações interpessoais no binômio docente-discente e na aprendizagem.

Nessa perspectiva, a realidade conforme Antunes e Santos (2018), não é composta apenas de matéria, como defendem seguidores da ciência cartesiana, mas de um conjunto de campos não locais e não materiais que permeiam o tempo e o espaço (Radin, 2008).

Entende-se por realidade, neste estudo, um conceito para além do aspecto físico, da empiria vulgar, do imediatismo pragmatista, portanto aquele relacionado ao termo grego *kósmos*, que significa o “todo padronizado de toda a existência, incluindo os reinos físico, emocional, mental e espiritual. A realidade suprema, não meramente o cosmos ou dimensão física, [material]” (Wilber, 2000, p. 10).

Quanto ao termo Educação Quântica, refere-se ao contexto educacional que, mesmo sem perceber, docentes e aluno(a)s, interagem entre si, utilizando-se quer da comunicação verbal, da escrita, quer da não verbal, sob influências advindas das trocas vibracionais, isto é, ondas multidirecionais e eletromagnéticas que são geradas e emanadas por professore(a)s e aluno(a)s continuamente, no ambiente escolar, nas interações interpessoais.

Diante dessas concepções, apresenta-se o seguinte questionamento: faz sentido a terminologia “Pedagogia Quântica”, “Escola Quântica” e/ou “Professor Quântico”? Em que medida podemos extrapolar a compreensão da Mecânica Quântica, e seus postulados e princípios, e expandir seus horizontes para servirem de alicerce teórico-crítico de outras áreas além da Física, como por exemplo a Educacional?

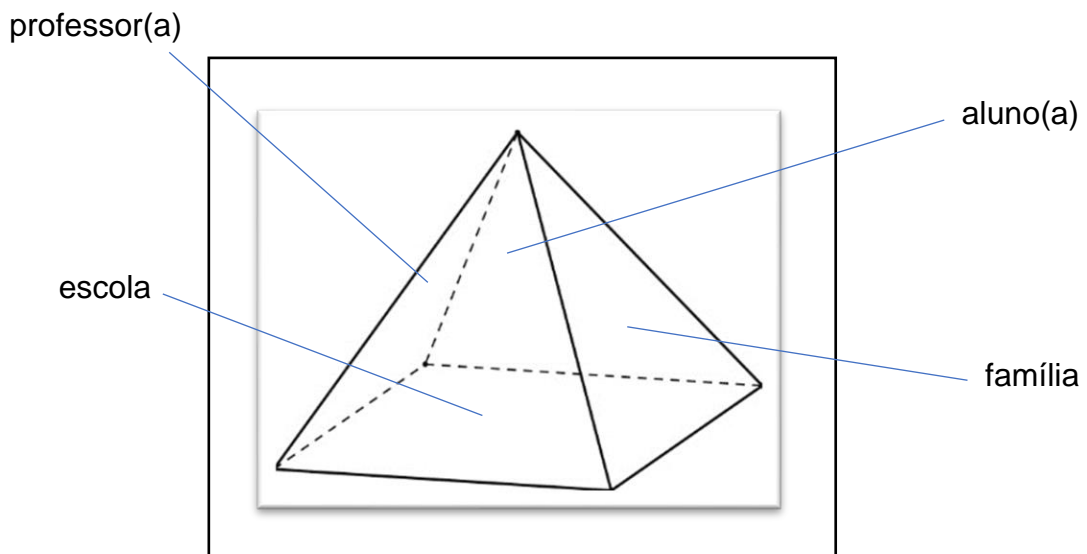
Ao longo da evolução do ser humano ocorreram significativas mudanças na sua forma de ver o mundo, alicerçado em determinado(s) paradigma(s), e de interagir com o meio natural. E essa transformação de uma visão anterior pode gerar uma ruptura de paradigma, através de uma nova concepção teórica acerca da realidade, intitulados paradigmas emergentes, como no caso da Teoria Quântica e de seus desdobramentos mais recentes, como a “Pedagogia Quântica” (Albuquerque, 2022; Lage, 2023; Secco, 2022), ponderando a existência de um contexto mais amplo (Tolotti, 2016), o de que todos os indivíduos influenciam e são influenciados pelas emanções vibracionais de cada ser, reflexo do estado de ser de cada um(a), no desenrolar da vida.

O conceito de Pedagogia Quântica relaciona-se a um corpo de concepções teóricas acerca de ensino e de aprendizagem, além de ações práticas que favoreçam ao(à)s aluno(a)s melhores níveis de desempenho educacional e de autoconhecimento, bem como, do gerenciamento de suas emoções. Além de aspectos cognitivos e de conteúdos formais das disciplinas tradicionais, como Matemática, Português, idiomas, Física, Química, de acordo com a pesquisadora da Teoria Quântica, Secco (2022), a Pedagogia Quântica aborda também questões ligadas à dor, tristeza, medo, frustrações, decepções, mas também relacionadas à alegria, felicidade, coragem, conquistas, cooperação dentre outros sentimentos e conteúdos pouco explorados no dia a dia das escolas, recursos internos e inerentes a cada ser vivo concernentes ao descobrir, com mais falibilidade, habilidades, talentos e propensões alusivos ao potencial humano que todo(a)s têm,

A Pedagogia Quântica é um novo jeito de olhar para a Educação. É a ação prática em casa e na escola que leva a criança ao autoconhecimento, ao gerenciamento de suas emoções. Falamos de bem estar e felicidade. Diz como acionar nossos recursos internos para descobrirmos o potencial humano que temos. [...] enxerga as crianças além das suas capacidades escolares ou meramente cognitivas. Vê as pessoas como seres dotados de emoções que ultrapassam as aprendizagens formais, os conteúdos curriculares e alcançam o conteúdo de vida, de humanidade, de relações saudáveis e harmoniosas. Ensina sobre o amor, sobre a dor, sobre ser e sentir. Ajuda pais, alunos e professores a se perceberem melhor para manifestarem toda sua potencialidade (Secco, 2022, p. 02).

Além do foco no(a) aluno(a), a Pedagogia Quântica, também busca auxiliar, conforme Secco (2022), através de diferentes mecanismos, pais e docentes a um melhor autoconhecimento, com o intuito de melhor utilizar seus potenciais, como partícipes de um amplo processo interativo de ensino e aprendizagem, onde as responsabilidades não são apenas da escola por meio de seus professore(a)s, colaboradore(a)s administrativo(a)s, equipe operacional e terceirizado(a)s. Neste aspecto, a criação e realização de festivais, gincanas, olimpíadas diversas, saraus, exposições, podem ser importantes oportunidades e meios para um melhor desenvolvimento dessas potencialidades, em que o autor faz uma analogia com a Matemática, utilizando a expressão Pirâmide Educacional Quadrangular, conforme representação na Figura 03, para o processo de ensino e aprendizagem, formada por quatro faces laterais a partir de sua base, compostas por: escola, professor(a), aluno(a) e família.

Figura 04 – Pirâmide Educacional Quadrangular



Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

Dessa forma, de acordo com Cordeiro (2022), é necessário pensarmos nossa prática docente de maneira quântica, pois, através dos conhecimentos da Mecânica Quântica, as interações energéticas entre professore(a)s e alunos(a)s, relacionadas a criações mentais, alterações de humor, desejos, medos, frustrações, contribuem ou prejudicam o fazer docente e o desenrolar do processo ensino-aprendizagem.

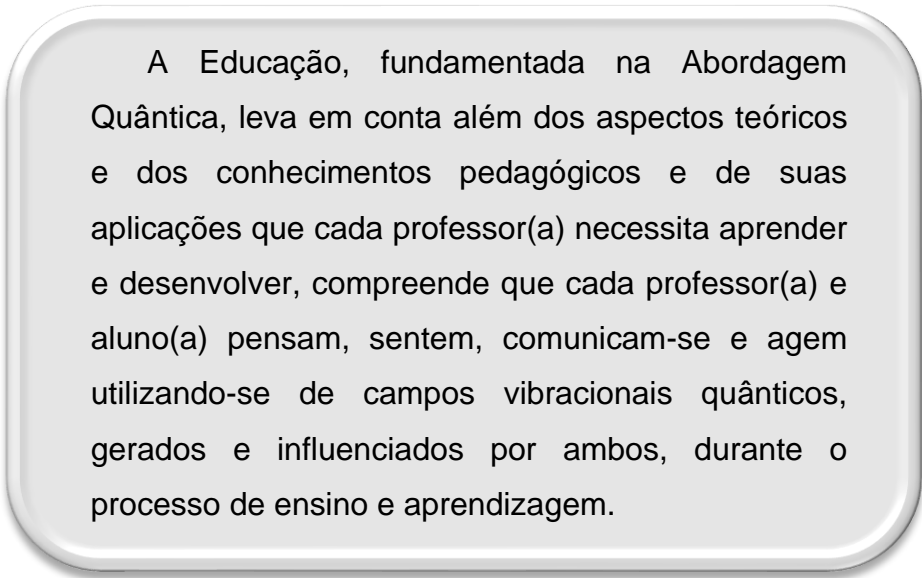
A compreensão dos postulados e princípios da Física Quântica precisam ser ampliados, expandindo seus horizontes para servirem de alicerce teórico-crítico em outras áreas além da Física, como, por exemplo, para o campo educacional. Seus pressupostos têm sido estudados e testados em laboratórios, nos de Física e Química e, nas duas últimas décadas, também nos de Engenharias, Robótica, Astrofísica, Psicologia e Neurociências, de forma exaustiva nos últimos 120 anos desde seu surgimento até a atualidade.

Diante do exposto, a Abordagem Quântica aplicada à Educação defende que a forma de se ver o mundo, peculiar a cada um(a), através dos pensamentos, das crenças, das pulsações do desejo, das emoções e sentimentos, incidem nos comportamentos e ações humanas, conforme a psicanalista Albuquerque (2022), ao criarem campos vibracionais de energia, numa determinada frequência. Pode-se considerar que o estado d'alma do(a) professor(a) de Filosofia, interfere na frequência

das vibrações, tornando-as oscilante conforme as emoções e sentimentos, repercutindo na sua prática docente e no processo de aprendizagem discente.

1.1.3 Conceito de Educação à luz da Abordagem Quântica

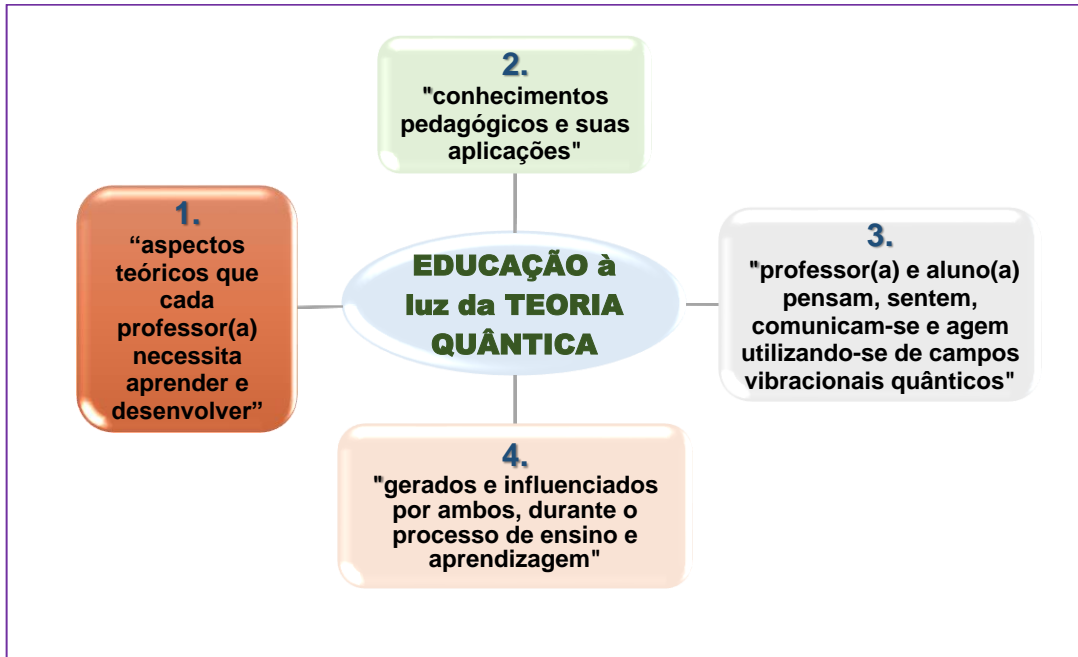
Nesta pesquisa, foi adotado como conceito de Educação a luz da Teoria Quântica, o enunciado:



A Educação, fundamentada na Abordagem Quântica, leva em conta além dos aspectos teóricos e dos conhecimentos pedagógicos e de suas aplicações que cada professor(a) necessita aprender e desenvolver, compreende que cada professor(a) e aluno(a) pensam, sentem, comunicam-se e agem utilizando-se de campos vibracionais quânticos, gerados e influenciados por ambos, durante o processo de ensino e aprendizagem.

Assim, é oportuno desmembrar o conceito em partes centrais e analisar cada uma delas, objetivando uma melhor compreensão. No Quadro 01, tem-se um esquema representativo das partes centrais do referido conceito adotado nesta investigação:

Quadro 01 – Conceito de Educação alicerçado na Teoria Quântica



Fonte: Quadro elaborado pelo autor (2023).

Afinal, qual o significado deste conceito que associa Educação e Teoria Quântica? Preliminarmente, a primeira parte, “aspectos teóricos que cada professor(a) necessita aprender e desenvolver” diz respeito a importância de o(a) professor(a) realizar uma formação inicial e adquirir um corpo de conhecimentos, desenvolvendo saberes e competências para o exercício da profissão docente. Vale destacar que a docência é uma profissão, que requer um corpus teórico, metodológico, operacional e saberes específicos.

A bagagem anterior, o *background* de cada pessoa, desde sua infância, Ensino Fundamental e Médio, suas interações interpessoais, o investimento em formações inicial e continuada e experiências em geral contribuem para a formação de seu estilo enquanto profissional.

O modo de ser de cada um(a) não expressa apenas as formações, mas contextos mais amplos, relacionados a questões familiares, econômicas, sociais, políticas, culturais, históricas, imbricadas com o passado e o presente com vistas ao futuro desse(a) profissional. O querer, a vontade, o esforço são subjetivo e pessoal. Pode e é influenciado pela família, escola, governos, mídia, sociedade, mas nunca de forma impositiva e coletiva, pois esbarra na autonomia, nos desejos, nas aspirações, nas limitações, nos complexos, na autovalorização e visão de mundo de cada ser.

A segunda parte, “conhecimentos pedagógicos e suas aplicações” refere-se a importância da Pedagogia e suas múltiplas aplicações no cotidiano de uma instituição educacional. Vale destacar que lecionar no Ensino Médio envolve situações relacionadas as interações com a turma, críticas, discordâncias, rebeldias, reprovações, dentre outras, portanto situações (desafios) que requerem soluções pedagógicas, não apenas as pautadas nos conteúdos de Filosofia apreendidos na graduação. O planejamento da disciplina, expresso no Plano de Disciplina para cada matéria de todas as séries, em muitas instituições escolares, conta com o apoio de um setor pedagógico, em que pedagogo(a)s auxiliam nessa fase de planejamento e, em certos casos, na fase de execução também, por meio de orientações quanto à avaliação e escolha da metodologia de ensino, à elaboração do sistema avaliativo a ser adotado, além de esclarecer como adequar pedagogicamente a prática docente para situações de aluno(a)s com necessidades especiais, como surdez, cegueira, autismo, transtorno do déficit de atenção e hiperatividade (TDAH), etc.

A terceira parte, “professor(a) e aluno(a) pensam, sentem, comunicam-se e agem utilizando-se de campos vibracionais quânticos”, conforme explicitado ao longo do presente capítulo, existem invisíveis interações entre docentes e aluno(a)s, que favorecem ou prejudicam o andamento das aulas e das interações entre ambo(a)s. Por não ser percebida a importância ou até mesmo negada, as emoções, os estados de espírito, as emanções mentais, são ignorados, sustentando-se a prática docente em aspectos físicos, teóricos, técnicos, pedagógicos e práticos do fazer docente. Fato que justifica a necessidade do incremento de pesquisas que relacionem a Teoria Quântica com a Educação, possibilitando melhorias no processo de ensino e aprendizagem.

Na quarta parte, “gerados e influenciados por ambos, durante o processo de ensino e aprendizagem”, diz respeito à importante participação discente no processo de ensino, e não apenas a docente, pois professore(a)s e aluno(a)s criam interferências psicoemocionais que geram campos vibracionais quânticos, inter cruzando-se continuamente, influenciando e sendo influenciado, sem a necessidade de se medir qual é a vibração mais importante, mais forte ou mais fraca. É relevante que os profissionais da educação possam ter mais acesso a esses estudos científicos relacionados aos campos vibracionais quânticos criados e disseminados em sala de aula, com o fito de, através do contínuo autoconhecimento, melhorar sua postura vibracional em sala de aula e fora dela, pois o processo

educacional não se restringe a “quatro paredes” ou aos “muros da escola”. Assim como, é importante que o(a)s aluno(a)s também possam ter acesso a tais conhecimentos, que podem auxiliá-lo(a)s a mais descobertas sobre si mesmo(a), melhorando o desempenho nos estudos, o equilíbrio nos relacionamentos e o fluir na vida com mais consciência de si.

Nessa perspectiva, Cordeiro (2022, p. 01) afirma que “precisamos pensar nossa prática docente de maneira quântica. [...] Nos limites das nossas possibilidades, precisamos analisar tudo o que está acontecendo à nossa volta”. As interações energéticas, segundo a Mecânica Quântica, entre o(a) professor(a) e os(as) alunos(as), fruto de seus estados psicológicos, humor, motivações, expectativas, desejos, vontade, favorecem ou prejudicam, em certa medida, no desenrolar da aula e, por conseguinte, em seu aproveitamento.

A Teoria Quântica enquanto campo teórico de investigações científicas tem contribuído para a compreensão da realidade, em especial no tocante a prática docente. Através de um novo paradigma, que além de considerar a realidade material (incluindo as paredes, mesa, carteiras, equipamentos, materiais impressos e/ou digitais) nas salas de aula, reconhece os aspectos pedagógicos associados ao processo ensino e aprendizagem, porém, pondo em relevo uma intrigada rede de interferência de partículas energéticas invisíveis, mas presente, nomeada como realidade quântica, pautadas em ondas vibracionais que o ambiente transmite, bem como os seres humanos emitem continuamente, relacionadas à constituição orgânica, neuronal, emocional e atitudinal, impactando nas inter-relações humanas.

1.2 Relação entre Trajetória Pessoal e Filosofia¹⁰

Em relação ao vínculo que tenho com o campo da Educação e o da Filosofia, é oportuno contextualizar a trajetória que venho delineando, desde aspectos familiares, até o desenvolvimento de projetos de comunicação e literários com aproximações com o tema desta pesquisa, com um cunho educacional.

Quanto à minha trajetória pessoal, início com informações ligadas à minha naturalidade, em que nasci num ambiente sociocultural interiorano, de um município de porte socioeconômico médio no estado do Piauí, em meados de 1971, no litoral piauiense: em Parnaíba.

¹⁰ Esse item foi redigido na primeira pessoa do singular.

Meu pai, *José Rodrigues Alves*, vindo do interior do estado para a capital Teresina, aos 17 anos de idade, com um deficitário nível educacional da zona rural brasileira, nos idos de 1950 ingressou na Polícia Militar do Piauí (PMPI), no primeiro posto, o de soldado recruta, e, decidido a crescer profissionalmente através do estudo incessante – quase que autodidata –, chegou ao último posto possível (o de Comandante Geral da PMPI e de Secretário Estadual de Segurança).

Assim, concomitante às atividades policiais, lecionou, por 32 anos, Matemática – em turmas de ensino fundamental e médio, em diversas escolas públicas e privadas –, e foi diretor de quatro escolas, nas cidades de Teresina, Campo Maior e Parnaíba. Mesmo com o tempo bem preenchido, graduou-se em Pedagogia, pela UFPI, aos 53 anos. Foi chefe da defesa civil do estado três vezes, por mais de cinco anos (na época não tinha *status* de secretaria e o trabalho era não remunerado, portanto voluntário). Tem sido membro do *Lions*, da Maçonaria e da Paróquia de Fátima, participou, durante anos, de trabalhos sociais e voluntários. *José Rodrigues* também vem exemplificando para mim, ao longo de toda a minha vida, a importância da conciliação entre o trabalho profissional e atividades voluntárias e sociais, engajando-se ativamente nas problemáticas da comunidade, contribuindo para a solução de diversas questões e desafios. Estudou diversas temáticas filosóficas através dos 52 anos como maçom.

Destaco também as influências de minha mãe, *Clésia Nobre Rodrigues Alves*. Concluiu seu ensino médio, curso pedagógico, na então Escola Normal Antonino Freire. Lecionou, em Teresina e em Parnaíba, todas as disciplinas do antigo curso primário, durante oito anos – ingressando, mais tarde, no serviço público. Além de sua experiência no magistério, também tem sido membro do *Lions* e da Paróquia de Fátima nos programas de voluntariado e, conjuntamente com meu pai, sempre me apoiou nas diferentes investidas na seara educacional, especialmente quando iniciei, dando aulas de Matemática aos 13 anos e de Física aos 16, nos finais de semana, intitulado Curso Einstein, numa sala de aula estruturada para esse fim. Despesas de manutenção da sala, minha mãe fazia questão de ajudar. Parafraseando o adágio popular, “*não deu outra*”, escolhi a profissão docente e nunca mais parei – desde 1984, 39 anos, portanto.

Vale ressaltar as influências de minhas duas irmãs. *Flora Izabel* é formada em Letras e Economia (UFPI) e lecionou gramática, por um certo período, antes de iniciar sua trajetória política, na Câmara Municipal de Teresina (como vereadora) e na

Assembleia Legislativa do Piauí (como deputada estadual), cujos mandatos foram direcionados principalmente para as demandas de diferentes grupos sociais do estado. *Gilvana Nobre* é assistente social; foi Secretária Estadual da Assistência Social e Cidadania (SASC), do Governo do Estado, também lidando com as questões sociais do Piauí.

Foi nesse ambiente doméstico, sempre ligado ao campo educacional e social que cresci, de tal forma que de 1984 a 1993, ministrava aulas de Matemática e Física, para alunos do Ensino Médio (na época, denominado 2º grau). Concomitante a esse período de aulas, em 1988, quando aluno(a) do 2º ano, tornei-me membro do Grêmio do Colégio das Irmãs, onde estudava, no qual, ocupei a função de orador e líder. Por motivos diversos, foi a partir desse momento que comecei a questionar muitas ações de algum(ma)s professore(a)s e da gestão escolar; discordando de algumas práticas, passei a questioná-los cada vez mais, aproximando-me mais dos docentes, passei a enxergar certas questões por outro ângulo. Desde então tenho buscado, ser reflexivo através da problematização crítica em diferentes situações da vida, propondo, inclusive, alternativas mais refletidas como meio de solução.

Tornei-me administrador, em 1997 (primeira graduação), ávido por aprimorar as habilidades de liderança e administrativas. Recém-formado e com a primeira pós-graduação (especialização), em Gestão de Recursos Humanos, ingressei no magistério superior (em 1998, numa faculdade particular de Teresina), ministrando diferentes disciplinas de Administração, focando, porém, nos aspectos sociais e filosóficos da gestão.

Em 1998, participei do Programa Especial para Instrutores da Organização Internacional "*Partners of the Americas*"¹¹, no projeto "*The Character Counts*" (O Caráter Conta), em Lincoln, capital do estado de Nebraska (U.S.A). Uma capacitação voltada para a formação de multiplicadores de um programa que visa a aprofundar, com a comunidade em geral, questões e atitudes relacionadas à formação do caráter das pessoas, tais como cidadania, respeito a regras e leis, honestidade etc. Quando retornei, elaborei e executei, durante o ano de 1999, aproximadamente um seminário mensal nos moldes do *Caráter Conta* (com a participação de outros convidados), para aluno(a)s de Nível Médio de escolas públicas de Teresina, voluntariamente. Desde

¹¹ Essa organização, *Companheiros das Américas*, integra países da América do Norte, Central e do Sul em projetos de intercâmbio e cooperação internacional em vários setores.

1996, ingressei em uma instituição filantrópica, a Mansão da Paz, que desenvolve uma série de atividades educacionais, sociais e de saúde, das quais sou voluntariado.

Em 2013, conclui Mestrado em Educação, em uma instituição de ensino superior do Rio Grande do Sul, por querer ampliar os conhecimentos e as habilidades no campo educacional e melhorar a prática docente desenvolvida nos cursos técnicos e tecnológicos de Administração, Informática, Alimentos e Agrimensura, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí (IFPI), Campus Teresina Central, do qual sou professor efetivo desde 2004.

Ingressei, em 2017, no *Curso de Filosofia à Maneira Clássica*, da organização internacional Nova Acrópole, e durante mais de três anos, tive contato com o pensamento e trabalho de certos filósofos e escolas filosóficas. Apesar de não ser considerado propriamente um curso de formação inicial tradicional, em uma faculdade/universidade, foi um grande passo dado na trajetória de investigação de determinadas temáticas da Filosofia. Além de conhecer melhor o pensamento e as principais contribuições de filósofos quer ocidentais, quer orientais, tive muitos momentos de reflexões filosóficas através das experiências pessoais dos ministrantes juntamente com o(a)s aluno(a)s, além de eventos de Filosofia organizados pela escola internacional. Concomitante, iniciei uma segunda graduação, Licenciatura em Filosofia, pela Universidade Estácio de Sá (2020), ampliando, assim, o horizonte quanto a essa área de conhecimento, de uma forma sistemática e metodológica, com previsão de término em 2024, por desejar realizar uma formação inicial em Filosofia numa universidade e tornar-me professor da disciplina no Ensino Médio.

Em seguida, passei a aprofundar ainda mais minhas leituras e análises no campo da Filosofia quando idealizei e implementei dois projetos, durante a Pandemia do Novo Coronavírus (2020-2022): a) a publicação de 30 artigos semanais, na coluna Opinião, do Jornal Meio Norte, com temas filosóficos (2021/2022); b) a apresentação do Projeto *Live da Sexta*, em que foram realizadas 20 *lives*, pelo *Instagram*, também com temas filosóficos através de entrevistas e debates com filósofos e especialistas de áreas afins, tais como, Psicologia, Medicina, Educação, Psicanálise, no Brasil e no exterior (Suíça, Portugal, República Checa, Alemanha etc.).

Ainda em 2021, decidi partir para um novo desafio relacionado a esse campo do conhecimento, agora no campo literário: publiquei meu primeiro livro na área de

Filosofia no SALIPI – Salão do Livro do Piauí¹², o “*Mestre de si Mesmo*”, trilingue (português, inglês e espanhol), voltado para pessoas que buscam iniciar suas leituras na área da Filosofia através de temas atuais do cotidiano e para aluno(a)s do Ensino Médio (como paradidático). No final do mesmo ano, publiquei o segundo livro filosófico, “*Filosofia Infantil: princípios e valores*”, também trilingue (português, inglês e espanhol), voltado para o público infanto-juvenil, entre oito e dez anos, com o intuito de ser o primeiro livro de uma série com sete paradidáticos, objetivando ser adotada nas escolas, do 3º (terceiro) ao 9º (nono) ano.

Inobstante, quando surgiu o edital deste Doutorado em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE), da Universidade Federal do Piauí, escolhi trabalhar com uma temática relacionada à Filosofia, estruturando como objeto de pesquisa a formação docente e o ensino de Filosofia no Nível Médio, relacionando, assim, a trajetória pessoal com o ensino de Filosofia na faixa educacional que tenho mais experiência como docente: o ensino médio, através de 22 anos em diferentes cursos de nível médio integrados ao técnico, no Instituto Federal do Piauí.

Em meados de 2023, recebi o convite do chefe de departamento relacionado ao Ensino Médio Integrado ao Técnico, no Instituto Federal do Piauí – IFPI, Campus Teresina Central – CATCE, para assim que concluir a graduação em Filosofia, tornar-me também professor desta disciplina no Campus, em turmas do Médio. Considero uma importante oportunidade para implementar e compartilhar conhecimentos aprendidos e vivenciados ao longo desses anos no campo da Filosofia, tanto da referida formação inicial através da licenciatura, como de outros estudos (incluindo este doutorado), de formações complementares como a da Nova Acrópole e de uma certa produção filosófica, por meio da publicação de artigos em jornal impresso, de *lives* realizadas no *Instagram* e da publicação de dois livros, na área filosófica. Com a conclusão deste doutorado, tenho como projeto pessoal participar do Programa de Pós-doutorado em Filosofia da Universidade Federal do Ceará – UFC, com o intuito de aprofundar estudos acerca da Filosofia na escola.

¹² O SALIPI é promovido, anualmente, pela Fundação Quixote há mais de 20 anos e é considerado o maior evento literário e de lançamentos de obras do Estado.

1.3 Estado do Conhecimento: formação de professore(a)s e ensino de Filosofia no Ensino Médio

Nesta subseção são apresentados resultados de um levantamento do estado do conhecimento sobre formação de professore(a)s de Filosofia e o ensino de Filosofia no Nível Médio brasileiro, cujo recorte temporal é de cinco anos, 2018 a 2022, encontrada na produção de mestrando(a)s e doutorando(a)s de Programas de Pós-Graduação em Educação, assim como em Filosofia, de universidades brasileiras, credenciados pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pertencente ao Ministério da Educação (MEC) e associados institucionais da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e da Associação Nacional de Pós-graduação em Filosofia (ANPOF).

Os repositórios investigados foram: *Catálogo de Teses e Dissertações* da CAPES; *Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações* (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informações em Ciências e Tecnologia (IBCT).

Quanto à metodologia deste levantamento acerca do estado da arte relacionado ao objeto da pesquisa, os instrumentos de geração de dados fundamentaram-se em pesquisa bibliográfica, através da consulta de dissertações e teses, cuja técnica de análise adotada é a análise de conteúdo e apresentou três categorias de análises: formação docente em Filosofia; ensino de Filosofia; ensino médio. Os descritores definidos foram: formação de professore(a)s de Filosofia e ensino de filosofia no Nível Médio brasileiro. Quanto ao período, foi estipulado o de cinco anos, entre 2018 e 2022.

A verificação acerca da produção publicada nos programas de pós-graduação *stricto sensu*, em Educação e em ensino de Filosofia, no Brasil, no período de 2018 a 2022, ocorreu em duas etapas:

- a. Listagem documental: teve por propósito identificar os títulos e resumos das dissertações e teses sobre o objeto de estudo nos programas existentes no Brasil. Assim, foram realizadas consultas no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, sendo identificados 8495 resultados. Quanto às consultas na BDTD, foram encontradas 144 produções, porém, não foi verificada a existência de trabalhos relacionados aos descritores e objeto da pesquisa.
- b. De 8495 trabalhos identificados com temas afins aos descritores: *formação de professore(a)s de Filosofia e ensino de Filosofia no Ensino Médio*

brasileiro, foram selecionadas cinco produções, sendo três teses e duas dissertações, pois foram os trabalhos que mais se aproximavam do objeto de estudo. Entretanto, nenhum dos trabalhos se embasa na Teoria Quântica aplicada à Educação, o que torna esta pesquisa inédita.

1.4 Relevância Acadêmica e Social

Os impactos da formação de professore(a)s (inicial e continuada) nas práticas da docência (educativa, pedagógica e docente), especialmente a docente, em particular do ensino de Filosofia, numa escola de Ensino Médio, alicerçada na abordagem da Teoria Quântica aplicada à Educação, possui relevância acadêmica e social.

Ao problematizar aspectos relacionados ao tipo e ao nível de formação docente em Filosofia e o seu respectivo ensino, no Ensino Médio brasileiro, tem importância acadêmica na medida em que se constitui numa fonte de estudos para quem pesquisa esse objeto, contribuindo com o desenvolvimento da ciência. Tem importância social ao estudar o ensino de Filosofia, no Médio, possibilitando geração de conhecimentos que podem colaborar com o processo de ensino e aprendizagem, tornando-se útil para o(a)s aluno(a)s na escola, repercutindo em suas vidas, ao contribuir com o processo de formação humana de forma crítica e reflexiva conforme as características do pensar filosófico.

Este é um tema que oferece contribuições para as discussões sobre a formação docente e o ensino de Filosofia no Ensino Médio, quer no cenário atual da não obrigatoriedade da manutenção da unidade curricular de Filosofia no ensino brasileiro, quer em outro cenário em que a Filosofia e a Sociologia (dentre outras disciplinas) são reconhecidas como importantes áreas de conhecimento que contribuem para a formação humana crítico-reflexiva do(a)s aluno(a)s, e que permanecem fazendo parte, como disciplina integrante das que compõem os 4 (quatro) cadernos de provas do ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio. Filosofia faz parte do caderno de humanas, conjuntamente com História, Geografia e Sociologia.

1.5 Estrutura do Relatório de Pesquisa

Este relatório de pesquisa está estruturado em seis capítulos, além das páginas pré-textuais e pós-textuais.

Inicialmente, o capítulo 01 refere-se à Introdução, incluindo: problematização do tema; objeto da pesquisa; pressuposto de tese; problema; objetivos assim como aspectos preliminares da metodologia. Outrossim, é discutida a abordagem teórica do estudo através de problematização sobre a Teoria Quântica aplicada à Educação, dialogando com temas prática docente e ensino de Filosofia, através do conceito de “Pedagogia Quântica”, além de apresentar um conceito de Educação à luz da Teoria Quântica. Em seguida, tem-se a relação entre a trajetória pessoal e Filosofia, estado da arte, relevância e contribuições do estudo, assim como estrutura da Tese.

O capítulo 02 está relacionado à Metodologia e inicia com a caracterização do método, e são apresentados documentos centrais relacionados ao ensino de Filosofia no Ensino Médio, inclusive no Piauí, fundamentais para este estudo científico. Assim como, discute-se as situações em que uma pesquisa pode se utilizar do estudo de caso, com base em Yin (2003). Na sequência, tem-se o *lócus* da pesquisa, com a respectiva caracterização de uma escola de Ensino Médio, da rede privada de Teresina/PI, selecionada para a fase empírica desta investigação. O percurso metodológico é descrito, dividido em duas etapas: a) fase de estudo documental, onde foram estudados tópicos específicos de documentos pré-selecionados, relacionados ao objeto, problema, objetivos e categorias desta pesquisa; b) fase empírica, em que a pesquisa de campo se utilizou de dois instrumentos de geração de dados, desenvolvidos em quatro situações distintas. Na próxima etapa, tem-se a caracterização do(a)s participantes da pesquisa, incluindo as características do perfil biográfico profissional do(a)s participantes. O subtópico seguinte indica a técnica de análise dos dados e discussão dos resultados, assim como demonstra o plano de análise e as respectivas categorias e subcategorias de análise desta investigação.

O capítulo 03, intitulado “Formação de Professore(a)s e Formação de Professore(a)s de Filosofia do Ensino Médio”, aborda questões relacionadas ao conceito de formação de professore(a)s, à formação inicial e continuada de professore(a)s de Filosofia do Ensino Médio, dialogando com autores que pesquisam esse tema, partindo de um contexto mais amplo para à questão específica de Filosofia no Ensino Médio.

O capítulo 04, “O Ensino de Filosofia no Ensino Médio e a Formação Humana”, aborda concepções acerca da prática docente de Filosofia, assim como, aspectos históricos do ensino de Filosofia no Brasil. É discutido, em seguida, a institucionalização da Filosofia como componente curricular do Ensino Médio, além de fragilidades e perspectivas do ensino de Filosofia concernentes, principalmente, à implementação do atual modelo de Ensino Médio, no país. Por fim, discute-se a relação entre ensino de Filosofia e formação humana, no Ensino Médio.

O capítulo 05, “Impactos da Formação de Professore(a)s no Ensino de Filosofia na Escola Ráfia”, discute os dados gerados em campo, analisando os impactos que a formação docente incide no ensino de Filosofia, no Ensino Médio na Escola Ráfia, com sustentação na Teoria Quântica aplicada à Educação, considerando a Filosofia como disciplina que contribui com a formação humana no Ensino Médio, além de refletir sobre os desafios e as oportunidades dessa formação docente. O primeiro subtópico deste capítulo aborda o nível de formação do(a)s professore(a)s de Filosofia da Escola Ráfia, além de apresentar discussões acerca da Pós-graduação *Lato Sensu*, *Stricto Sensu* e a participação em outros tipos de capacitação. O segundo subtópico, discute as influências de professore(a)s formadore(a)s, tanto as positivas quanto as consideradas negativas pelo(a)s participantes da pesquisa. O terceiro subtópico aborda as razões de escolha quanto à formação do(a) professor(a) de Filosofia, do Ensino Médio na Escola Ráfia. Em seguida, tem-se o quarto subtópico que se relaciona a discussões acerca da concepção da Filosofia como disciplina formativa que contribui com a formação humana no Ensino Médio.

O capítulo 06, apresenta as conclusões desta pesquisa científica, além de refletir sobre oportunidades que emergiram com a culminância deste trabalho, sinalizando possibilidades de novos estudos em consequência dos importantes achados científicos deste percurso investigativo, com destaque para os relacionados à Teoria Quântica aplicada ao ensino de Filosofia.

Na sequência, têm-se as pós-textuais, que incluem as Referências, os Apêndices e os Anexos. Inicialmente, são apresentadas as referências utilizadas neste relatório de tese. No item seguinte, “Apêndices”, tem-se 05 (cinco) documentos elaborados pelo autor que foram utilizados na fase de campo, a saber: a) Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE); b) Roteiro de Entrevista para o Coordenador do Núcleo de Filosofia da Escola Seleccionada; c) Roteiro de Entrevista

para Professore(a)s de Filosofia da Escola Ráfia, em Teresina/PI; d) Roteiro para o Diário de Campo / Técnica de Observação em Sala de Aula de Filosofia no Ensino Médio; e) Roteiro para o Diário de Campo / Técnica de Observação Através da Participação em Encontros do Núcleo de Filosofia da Escola Ráfia.

O item “Anexos” apresenta 02 (dois) documentos externos relacionados à pesquisa: a) Autorização da Escola Ráfia para a Realização da Pesquisa com Professore(a)s, nas instalações da escola; B) Autorização do Núcleo de Filosofia da Escola Ráfia.

Destarte, reitera-se a importância e as contribuições deste estudo científico para a prática docente de Filosofia no Ensino Médio, ao se estudar os impactos da formação de professore(a)s no ensino de Filosofia, com fundamentação teórica da abordagem da Teoria Quântica relacionada à Educação.

2

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Figura 05 – Imagem da Palmeira Carandá



Fonte: Arquivo do autor (2024).

2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Esta pesquisa é de natureza quali-quantitativa do tipo estudo de caso, cujas razões que caracterizam a escola selecionada como estudo de caso são explicitadas adiante. Tem por objeto a formação de professore(a)s e os impactos no ensino de Filosofia no Ensino Médio em uma escola da rede privada, em Teresina/PI.

A análise do estudo de caso da escola privada selecionada, cujo nome fictício aqui adotado é Escola Ráfia, é um estudo qualitativo, na medida em que interpreta e discute os dados gerados *in loco* através de elementos característicos da abordagem qualitativa, que é “muita utilizada nas ciências humanas e sociais, procura interpretar os fenômenos ao invés de provar hipóteses por quantificações estatísticas. [...] em que a opinião, a expressão, os valores, as manifestações dos sujeitos são objetos de análise” (Macêdo; Evangerlandy, 2018, p. 73).

Ao mesmo tempo, este estudo utiliza-se também de interpretações estatísticas para as análises e discussões dos dados coletados em campo, na fase empírica. De acordo com Bardin (2016, p. 115), “a abordagem quantitativa obtém dados descritivos através de um método estatístico” e segundo Macêdo e Evangerlandy (2018, p. 72), “é utilizada em pesquisas em que se faz necessário a quantificação por métodos de análises estatísticas e/ou probabilísticas, com resultados por meio de gráficos quantificados, tabelas, porcentagens”.

Embora as abordagens de pesquisa qualitativas e quantitativas possam ser contrastadas e apresentam especificidades que as diferenciam, ambas desempenham relevantes papéis e podem ser complementares (Snell; Lefstein, 2011). Em certas circunstâncias, essas duas abordagens podem ser utilizadas conjuntamente, cuja nomenclatura é quali-quantitativa ou apenas *quali-quant*. Portanto, “essas abordagens são igualmente legítimas e não estão em conflito pois não necessariamente estão em choque, possibilitando a complementaridade” (Souza; Kerbauy, 2017, p. 34).

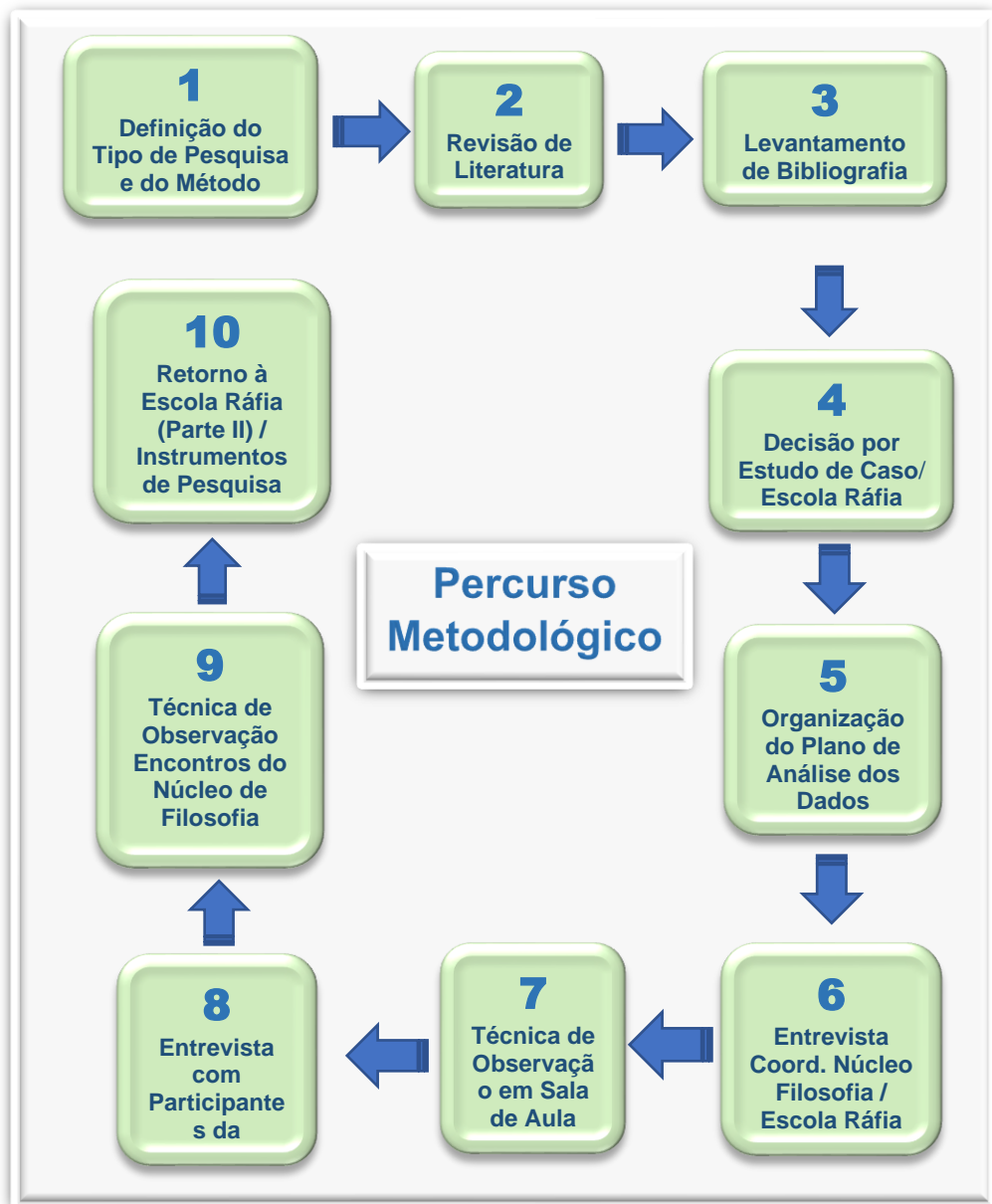
A utilização de uma abordagem de método misto para a metodologia de uma investigação científica possibilita, conforme Lago (2023), a justaposição de diferentes linguagens para responder às questões de pesquisa de forma adequada e coerente. Não obstante, de acordo com Souza e Kerbauy (2017), devem ser considerados os distintos e variados desideratos da pesquisa nas ciências humanas, cujos propósitos não devem ser alcançados por uma única abordagem.

Segundo Fontenelle (2017, p. 14) “é possível que um estudo tenha uma parte cuja abordagem seja eminentemente qualitativa e outra preponderantemente quantitativa. Caso isso ocorra, deverá ser caracterizada como quali-quantitativa”, também denominada abordagem mista. Neste estudo foi adotado a abordagem *quali-quantitativa*, com destaque para as análises qualitativas desenvolvidas com os dados gerados nas entrevistas com o(a)s participantes da pesquisa, implementadas na Escola Ráfia (além de outros instrumentos utilizados), ao passo que também foram realizadas análises quantitativas, especialmente por meio de interpretações de dados com utilização de gráficos, tabelas, estatísticas e porcentagens, associando, dessa forma, as duas abordagens.

Esta investigação científica desenvolveu-se a partir de estudos documentais e de trabalho de campo com aplicação de duas técnicas de geração de dados, implementadas em quatro momentos distintos: a) aplicação de entrevista com o coordenador do Núcleo de Filosofia da escola estudada (Apêndice B); b) aplicação de entrevista com o(a)s colaboradore(a)s do estudo (Apêndice C); c) informações complementares advindas de anotações de observações do pesquisador *in loco* em salas de aula de Filosofia no Ensino Médio (Apêndice D), numa postura silenciosa e passiva, com utilização de diário de campo, que segundo Macêdo e Evangerlandy (2018), possui a finalidade de servir de espaço para os devidos registros da fase empírica no campo, segundo um roteiro pré-definido; d) observações através da participação em encontros do Núcleo de Filosofia da escola pesquisada, com anotações no referido diário de campo (Apêndice E).

O Quadro 02, intitulado “Fluxograma do Percurso Metodológico da Pesquisa”, apresenta em dez etapas o percurso metodológico com o passo a passo realizado ao longo desta investigação científica. Percurso este que sofreu ajustes ao longo do processo, assim como refinamento após o exame de qualificação de tese, incluindo o estudo de novo(a)s autore(a)s, assim como o retorno à escola Ráfia para nova geração de dados, através da técnica de observação de aulas de Filosofia e de novos diálogos com o(a)s respectivo(a)s professore(a)s. Novas descobertas, novas oportunidades de observar e estudar os fenômenos alusivos ao objeto desta pesquisa, ampliando a discussão dos dados e as conclusões do trabalho.

Quadro 02 – Fluxograma do Percurso Metodológico da Pesquisa



Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

Portanto, é oportuno discorrer as etapas desenvolvidas no tocante aos procedimentos metodológicos. Inicialmente, a primeira etapa consistiu na elaboração do desenho da pesquisa, incluindo, portanto, a definição do tipo de pesquisa e do método.

Na etapa seguinte, determinado(a)s autore(a)s foram pré-selecionado(a)s para a revisão de literatura (etapa 2), com destaque para os relacionados à formação docente e à prática docente. Além da ampliação teórica acerca de questões mais abrangentes no campo da Educação, como de situações mais específicas.

Na terceira etapa, foi realizado um levantamento de bibliografia, concomitante a revisão de literatura, incluindo o estudo de documentos, de obras, de entrevistas e de palestras relacionadas ao tema.

Em seguida, foram realizadas visitas preliminares em nove escolas de Ensino Médio, da rede privada de Teresina/PI, com o intuito de conhecer o desenvolvimento da disciplina de Filosofia no Ensino Médio da escola, além de identificar se havia ou não um departamento estruturado para coordenar o ensino de Filosofia. Foi identificado que somente uma escola possui um Núcleo com essa finalidade. Assim, após esses primeiros contatos com o campo, decidiu-se (etapa 4) estudar uma única escola de Ensino Médio por atender a pré-requisitos específicos e caracterizar um estudo de caso.

Em seguida, foram aplicados dois instrumentos, entrevista com professore(a)s e técnica de observação passiva de aula de Filosofia. Assim, ocorreu o estabelecimento do *lócus* da pesquisa, aqui denominada por Escola Ráfia, na zona urbana de Teresina - Piauí. Na sequência, foi priorizado a organização do plano de análise dos dados (etapa 5).

Dessa forma, a partir desse ponto, o pesquisador passou aproximadamente seis meses pesquisando à Escola. A primeira medida foi a aplicação de um instrumento intitulado “Entrevista com o Coordenador do Núcleo de Filosofia da Escola Ráfia” (etapa 6), em que foram esclarecidos importantes pontos sobre o funcionamento desse atuante Núcleo, pioneiro e único no Ensino Médio, em Teresina. A segunda diz respeito a execução da “Técnica de Observação em Sala de Aula” (etapa 7), de Filosofia no Ensino Médio, utilizando-se de anotações silenciosas. A receptividade do(a)s aluno(a)s foi um misto de espanto com curiosidade, porém não demonstraram intimidação com a presença do pesquisador. A terceira medida, “Entrevista com Participantes da Pesquisa” (etapa 8) foi realizada na própria escola, em horários de intervalo do(a)s professore(a)s, os quais demonstraram empatia e vontade de cooperar com o estudo. A medida seguinte foi o desenvolvimento da “Técnica de Observação em Encontros do Núcleo de Filosofia da Escola Ráfia” (etapa 9). Em clima de descontração, o(a)s participantes da pesquisa receberam o pesquisador em reuniões, na sala do Núcleo, debatendo várias questões alusivas ao ensino de Filosofia na Escola.

Após as orientações da Banca do Exame de Qualificação deste estudo científico, fez-se necessário o retorno do pesquisador ao *locus* da pesquisa, na etapa

10, “Retorno à Escola Ráfia (Parte II) / Instrumentos de Pesquisa”, para aplicação do instrumento “Técnica de Observação em Sala de Aula” com objetivo de captar mais observações acerca da prática docente em sala de aula do(a)s participantes da pesquisa (tendo em consideração que cada aula é única e não reproduzível) e agregar novos elementos para as análises e discussões.

2.1 O Estudo de Caso

No tocante aos procedimentos técnicos, esta pesquisa quali-quantitativa é um estudo de caso, cujo se caracteriza por realizar um estudo detalhado de uma organização, ambiente, sujeito ou uma determinada situação,

O estudo de caso se caracteriza como um tipo de pesquisa cujo objeto é uma unidade que se analisa profundamente. Visa ao exame detalhado de um ambiente, de um simples sujeito ou de uma situação em particular (Godoy, 1995, p. 25).

Portanto, ao se aplicar um estudo de caso depara-se com uma ocorrência tecnicamente empírica, um fenômeno inserido num cenário da vida numa perspectiva da realidade objetiva, em que nas etapas de geração e de análise dos dados ocorrerá o tratamento de variáveis para a consecução de resultados. Esse tipo procedimento técnico, o estudo de caso, utiliza distintos procedimentos, um tipo de triangulação entre: seleção e estudo de um referencial teórico, que embasam todo o percurso da pesquisa; aplicação de técnicas de geração de dados; análise de dados, incluindo a técnica de análise dos dados e plano de análise,

O estudo de caso investiga um fenômeno contemporâneo dentro de um determinado contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos, desta forma, enfrenta-se uma situação tecnicamente empírica em que haverá variáveis na catalogação e análise de dados visando alcançar resultados. Assim, este tipo de investigação baseia-se em diversas fontes de evidências, que convergem em formato de triângulo, ou seja, a utilização desta estratégia de investigação qualitativa remete o desenvolvimento três proposições, a seguir: referências teóricas, coleta de dados e análise de dados (Melo Júnior; Morais, 2018, p. 27).

Yin (2003) apresenta três situações nas quais o estudo de caso é adequado. A primeira quando o caso em foco é crucial para testar uma hipótese ou teoria explicitada anteriormente. A segunda é quando o caso em análise é único, apresentando características não usuais e é extremamente raro, com destaque para

a inexistência de teorias explicativas críveis para o fenômeno. Quanto à terceira condição apontada por Yin (2003) diz respeito a um caso revelador, ou seja, situação em que o(a) pesquisador(a) tem contato com um fenômeno ainda intacto no sentido de não estudado por investigação científica. A ocorrência de uma ou mais das três condições justifica a análise em profundidade de um caso em que existam tais particularidades.

O presente estudo científico se enquadra na segunda e na terceira situação percorrida. Pertence à segunda devido a escola selecionada se configurar como um caso particular para análise por possuir um Núcleo de Filosofia único, estruturado com características não usuais, raras, após levantamento realizado pelo autor da pesquisa ao visitar 08 (oito) escolas privadas de Ensino Médio, em Teresina, cujo critério principal foi: a) ter a disciplina de Filosofia como componente curricular regular nas três séries do Ensino Médio; b) aceitar a visita do autor e fornecer alguns esclarecimentos sobre o ensino de Filosofia na escola. Assim como atende à terceira situação, pois se trata de um caso revelador, ou seja, um fenômeno que permanece intacto devido até o presente momento não ter sido analisado por investigação científica.

2.2 Ensino de Filosofia no Ensino Médio e *Locus da Pesquisa*

Preliminarmente, vale destacar que o critério de escolha do Ensino Médio como nível de ensino a ser pesquisado reside no interesse do pesquisador em se utilizar de mais de 20 anos de experiência como professor desse nível e a sua intenção em pesquisar sobre o ensino de Filosofia no Médio. Vale salientar que o pesquisador é autor de um livro para didático de Filosofia para o primeiro ano do Ensino Médio.

Quanto à decisão pelo Ensino de Filosofia, objeto deste estudo científico, ocorreu devido ao reconhecimento da Filosofia como secular e importante área de conhecimento que contribui para a formação crítico-reflexiva do ser humano, inclusive, para o(a)s jovens estudantes como disciplina do Ensino Médio, de acordo com o que foi explicitado no tocante à relevância e contribuições do estudo, também na Introdução.

Vale salientar que o Ensino Médio, com três anos de duração, tem por objetivo a consolidação de conteúdos estudados no Ensino Fundamental e o aprendizado de novos estudos de maior complexidade, assim como preparar, mesmo que de uma forma mais básica, para o ingresso no mercado de trabalho, logo em seguida, além

de possibilitar fermentas básicas para o exercício da cidadania. Outrossim, por meio das contribuições da Filosofia em especial (assim como de outras áreas do saber, como Sociologia, História, Geografia etc.), conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei n. 9.394/1996 (Brasil, 1996), também objetiva propiciar o paulatino autoaperfeiçoamento como pessoa humana, ao se debruçar com conteúdos relacionados à ética, razão, lógica, cujo foco é o estímulo da autonomia intelectual e do pensamento crítico e reflexivo,

O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades:

I – a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos; II – a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores; III – o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; IV – a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina (Brasil, 1996, Art. 35, p. 21).

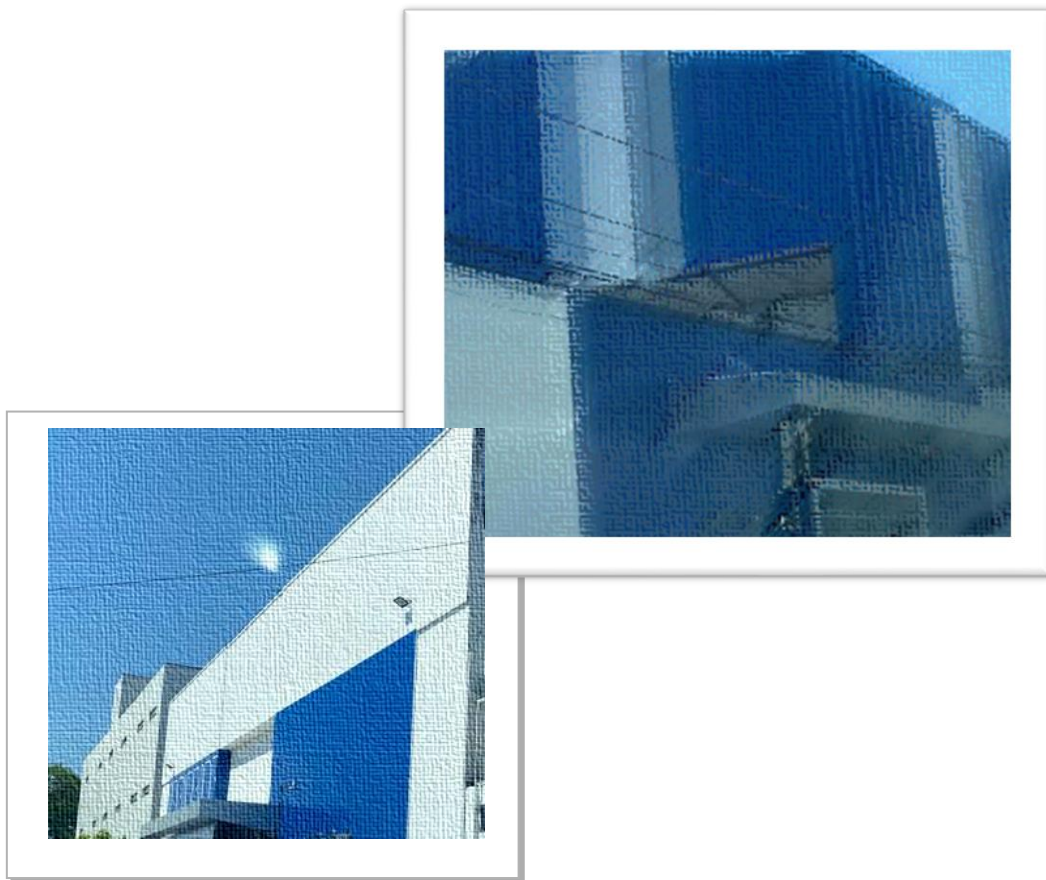
No Título II, “Dos Princípios e Fins da Educação Nacional”, no Art. 2. da LDB (Brasil, 1996), “a educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade [...] tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Dessa forma, o ensino de Filosofia na Educação básica, e mais especificamente no Ensino Médio, é de fundamental importância, afinal a Filosofia busca a formação crítica do ser, através da problematização e análise de questões da vida individual e em sociedade.

No tocante à definição por uma escola da iniciativa privada, deu-se pela intenção de contribuir através da investigação de um problema com incidência numa esfera distinta da pública e de instituições sem fins lucrativos (filantrópicas). É importante frisar que o(a) diretor(a) desta organização escolar foi bastante receptivo(a) à proposta de realização do estudo científico; de imediato assinou o Termo de Autorização para a Pesquisa de Campo e concedeu livre acesso às instalações da escola, desde que acompanhado por algum(a) funcionário(a) e permissão para assistir aulas do(a)s professore(a)s de Filosofia, sem interferência, conforme descrito nesta metodologia, além da participação em encontros do Núcleo de Filosofia. Assim, a caracterização do método foi definida como um estudo de caso,

numa única escola, que a partir de agora será denominada Escola Ráfia (nome fictício), cuja escolha de nome de uma palmeira ornamental deu-se pelo fato de o autor gostar e plantar palmeiras.

Na Figura 04, tem-se uma imagem de fotografia de fachadas da Escola Ráfia, sem o nome real (logomarca) da escola pois foi preservado o anonimato.

Figura 06 – Fachadas da Escola Ráfia (com efeito artístico)



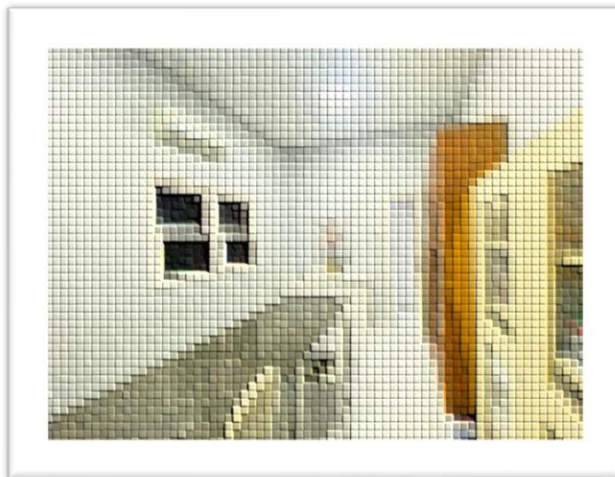
Fonte: Arquivo do autor (2024).

Quanto à caracterização da escola selecionada, a Escola Ráfia tem um Núcleo de Filosofia, que não possui um nome próprio, apenas é denominado Núcleo, com 15 anos de funcionamento. Possui seis membros, todo(a)s docentes, sendo quatro do sexo masculino e duas do feminino. Suas principais atribuições são planejamento e acompanhamento da execução das atividades pertinentes à coordenação, tais como: aulas, provas, escolha de livros e materiais, atividades extras, revisões para ENEM e vestibulares, dentre outras.

Este Núcleo atende à terceira condição proposta por Yin (2003), pois se relaciona a um caso revelador, isto é, a um fenômeno ainda intacto, devido suas atividades, alcances e produções não ter sido estudado por investigação científica, conforme descrito no subitem anterior, “O Estudo de Caso”.

Vale enfatizar que o(a) coordenador(a) do Núcleo de Filosofia da Escola Ráfia, assim como o(a)s demais cinco membros, aceitaram de pronto participar da pesquisa, fornecendo diligentemente todas as informações solicitadas. O Coordenador, inclusive, convidou o pesquisador, em três momentos, para participar de reuniões na sala do Núcleo, além de apresentá-lo formalmente aos(às) integrantes do mesmo e agendar as respectivas participações em sala de aula, como observador passivo, conforme descrito no próximo subitem, “2.3 Percorso Metodológico”. Cada membro do Núcleo assumiu, logo na primeira reunião, o compromisso espontâneo em colaborar com o estudo, tanto ao conceder entrevista, como ao possibilitar a permanência do pesquisador em suas aulas, como observador. Na Figura 05, tem-se uma imagem representativa da sala do Núcleo de Filosofia da Ráfia, que fica localizado no prédio central da instituição, local onde semanalmente são realizadas as suas reuniões de trabalho coletivo e de estudo individual:

Figura 07 – Núcleo de Filosofia / Escola Ráfia (com efeito artístico)




Fonte: Arquivo do autor (2024).

A seguir, informações alusivas à caracterização da instituição selecionada, evidenciada através do Quadro 03, que dentre outros dados gerados em campo, apresenta: quantidade de unidades em funcionamento; tempo de existência; níveis de

ensino que atua; quantidade de aluno(a)s; existência de um setor específico de Filosofia:

Quadro 03 – Caracterização da Escola Selecionada

Identificação	Ilustração	Caracterização da Escola
<p>Palmeira Ráfia</p>	 <p>Figura 08 – Ilustração da Planta Ornamental Ráfia</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Escola com duas unidades; ➤ Entre 70 e 80 anos de funcionamento; ➤ Ensino Infantil, Fundamental e Médio; ➤ Mais de 3.000 aluno(a)s. ➤ Possui um Núcleo de Filosofia.

Fonte: Arquivo do autor (2023).

A Escola Ráfia, iniciou suas atividades há mais de 70 anos atrás, com a Educação Infantil. Depois de alguns anos, passou a ofertar turmas de Fundamental e, somente, nos anos 1970, do Médio e preparatórias para os exames de vestibulares. Em meados dos anos 2000, passou a contar com duas unidades, em bairros distintos da cidade de Teresina, e atualmente conta com mais de 3 mil aluno(a)s regularmente matriculado(a)s. Até o presente momento, é a única que possui um estruturado Núcleo de Filosofia, que reúne todo(a)s o(a)s professore(a)s de Filosofia da Escola pesquisada.

Vale frisar que a Escola Ráfia apresenta diferentes questões favoráveis ao processo ensino e aprendizagem, tais como: a) uma clara política salarial, que busca valorizar a formação curricular do(a)s colaboradore(a)s o que inclui diferentes tipos de incentivos e benefícios; b) amplas instalações físicas, em duas unidades, que atende a mais de 3 mil aluno(a)s; c) possui auditórios e teatro (200 lugares) para realização de eventos de extensão, educacionais e culturais; d) dispõe de laboratórios específicos para Matemática, Física, Química, Biologia, Robótica (*Maker*), dentre outros; e) utiliza salas de aula com carteiras confortáveis, ótima climatização, adesivação nas paredes com temas relacionados à juventude, equipamentos audiovisuais novos, como *web can*, caixas acústicas e microfones disponíveis; f) possui um amplo Departamento de Psicologia e outro de Pedagogia, com elevado número

de profissionais, trabalhando diariamente com aluno(a)s e professore(a)s; g) mantém uma estruturada biblioteca com grande acervo, com destaque para livros e periódicos, tanto com exemplares físicos quanto digitais, buscando seguir padrões universitários; h) foca em amplo desenvolvimento das artes, desde inúmeras peças artísticas nos corredores, painéis, paredes, salas, além das aulas de educação artística, de exposições corriqueiras e eventos com apresentações musicais e de teatro, envolvendo docentes, discentes e profissionais convidado(a)s; i) incentiva a produção textual e a literatura, através das disciplinas relacionadas desde a infância, assim como apoio financeiro à publicação de livros de docentes; j) estrutura as áreas do saber em Núcleos, com destaque, para o foco desta investigação, o Núcleo de Filosofia; h) adquire, sistematicamente, ótimos resultados em olimpíadas nacionais e internacionais, ENEM, Vestibulares e concursos públicos em vários estados brasileiros.

Na Figura 05 tem-se uma imagem de fotografia do auditório principal da Escola, muito utilizado para eventos de extensão, com destaque para peças teatrais que abordam temas de obras filosóficas, organizados pelo(a)s professore(a)s:

**Figura 09 – Auditório Principal da Escola Ráfia
(com efeito artístico)**

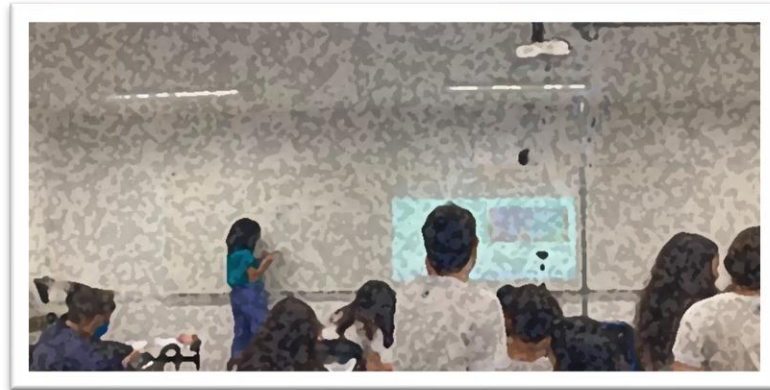


Fonte: Arquivo do autor (2024).

A Figura 08 apresenta uma imagem de uma sala de aula do segundo ano do Ensino Médio, da Escola Ráfia, cuja apresenta uma boa infraestrutura. É uma sala

ampla, bem climatizada, com carteiras confortáveis e equipamento multimídia (*datashow*) fixado no teto, sendo, pois, exclusivo para cada sala, além de câmera filmadora para aulas híbridas em caso de atendimento especial aos(às) aluno(a)s que necessitam permanecer em suas residências e podem assistir aulas síncronas:

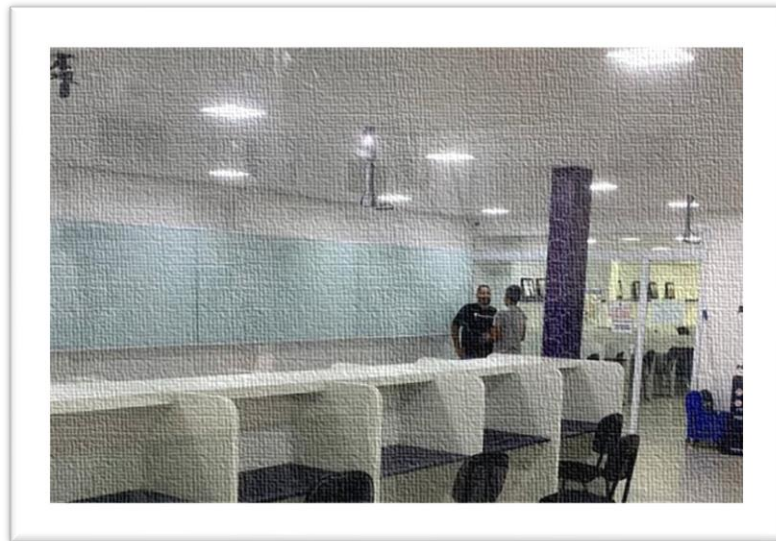
Figura 10 – Sala de Aula do Ensino Médio da Escola Ráfia (com efeito artístico)



Fonte: Arquivo do autor (2024).

Em seguida, a Figura 09 apresenta uma imagem de um setor de uma das bibliotecas da Escola. Segundo informação da diretora geral da Ráfia, em 2007, M.S.R., “a biblioteca da escola conta em seu acervo com 91 mil exemplares. O acesso ao local é permitido também às pessoas que não estudam no colégio” (Portal Aprendiz, 2007). Este setor continuamente recebe alunos de mestrado e doutorado, com destaque para os de História, por oferecer materiais (e outras fontes de pesquisa) exclusivos e raros. Possui bibliotecário permanentemente e adequada infraestrutura para pesquisas e estudo coletivo, tais como: cabines de estudo individualizadas, espaço para trabalhos em grupo e outro espaço, com *datashow* e amplo quadro de vidro, para professor(a)s esclarecerem dúvidas para aluno(a)s, banheiros, escaninhos individuais com chave disponibilizados para aluno(a)s guardarem pertences, além de ótima climatização, iluminação e comunicação visual:

**Figura 11 – Setor da Biblioteca Central da Escola Ráfia
(com efeito artístico)**



Fonte: Arquivo do autor (2024).

Nessa perspectiva, vale salientar que a Escola Ráfia também apresenta itens desfavoráveis ao processo ensino e aprendizagem, tais como: a) carga horária excessiva, das 13h30 às 21h, além de poder incluir a realização de provas nos sábados e até nos domingos, de acordo com a série do Ensino Médio; b) grau de exigência nas avaliações (provas objetivas e subjetivas) e simulados, que parece estar associado ao elevado rendimento de seu(u)a(s) alunos(a)s nos exames nacionais mas também a possibilidade de relacionar-se a índices de estresse e de ansiedade discente; c) nível de aprofundamento de determinados conteúdos no Médio que em geral somente são estudados em cursos superiores, que podem causar desestímulo em parte do corpo discente.

Não obstante, o presente estudo científico foi desenvolvido através da análise de documentos e do contato com o(a)s participantes, mediado pelos instrumentos da pesquisa. De forma preliminar, deu-se o início da revisão de literatura, em que foram realizados estudos alusivos à: formação de professores(as) em Filosofia; abordagem quântica aplicada à educação; ensino de Filosofia no Nível Médio e sua relação com o processo de ensino e aprendizagem; contribuições da Filosofia para a formação humana no Nível Médio.

A primeira fase da investigação relaciona-se a um momento de estudo documental, onde foram analisados tópicos específicos de seis documentos

selecionados, Quadro 04, relacionados ao objeto, problema e objetivos desta investigação:

Quadro 04 – Fontes Documentais da Pesquisa

Documentos
➤ BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que tornou obrigatório o ensino de Filosofia e Sociologia nas três séries do nível médio.
➤ Parecer n. 38/200, homologado em 11 de agosto de 2006, do Conselho Nacional de Educação (CNE).
➤ BRASIL. Lei n. 11.684, de 02 de junho de 2008. Alterou o art. 36 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
➤ Relatório final da pesquisa Ensino de Filosofia nas Escolas Públicas e Privadas da Zona Urbana de Teresina (PI): um Diagnóstico Exploratório dos Níveis Médio e Fundamental (CARVALHO, <i>et al</i> , 2015).
➤ BRASIL. Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB n. 9.394/96) e estabeleceu significativa mudança na estrutura do ensino médio brasileiro.
➤ PIAUÍ. Lei n. 5.253, de 15 de julho de 2002. Torna obrigatório o ensino de Filosofia e Sociologia aos estudantes do Nível Médio no Estado do Piauí.

Fonte: Quadro elaborado pelo autor (2024).

Na segunda fase da pesquisa, foi realizado o trabalho de pesquisa empírica – numa etapa exploratória –, com o intuito de gerar dados, através de trabalho de campo, com o(a)s participantes do estudo científico. Quanto aos instrumentos da pesquisa, foram aplicados em quatro momentos, abaixo relacionados no Quadro 05, que apresenta os instrumentos de geração de dados utilizados na fase de pesquisa empírica, o trabalho de campo:

Quadro 05 – Instrumentos de Geração de Dados / Trabalho de Campo

Pesquisa Empírica: aplicação dos instrumentos para geração de dados

- Roteiro de entrevista semiestruturada com o coordenador do Núcleo de Filosofia da Escola Ráfia (Apêndice B).
- Roteiro de entrevista semiestruturada com o(a)s professor(a)s de Filosofia do Ensino Médio, da Escola Ráfia, localizada na zona urbana de Teresina/PI (Apêndice C).
- Anotações de observações em sala de aula, numa postura passiva sem interferências, em silêncio, através da participação do pesquisador *in loco* (Apêndice D).
- Participação do pesquisador em encontros do Núcleo de Filosofia da Escola Ráfia, numa postura ativa com direito a questionamentos (Apêndice).

Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

A primeira conduta adotada no início da fase de campo foi o preenchimento do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), conforme Apêndice A, por cada colaborador(a) da pesquisa, cujo documento apresenta os objetivos, finalidade, justificativa, relevância acadêmica e social, metodologia, riscos e benefícios para o(a) participante contribuir com este estudo. Esse termo compõe o corpus de documentos do Comitê de Ética na Pesquisa (CEP) da Universidade Federal do Piauí (UFPI), cuja aprovação consta no Protocolo de Parecer n. 6.159.476, de 03 de julho de 2023.

Em seguida, foi estruturado um calendário de entrevistas com o(a)s colaborador(a) do estudo. Vale destacar que o Núcleo de Filosofia da Escola Ráfia é composto seis integrantes. O critério de escolha do(a)s participantes da pesquisa adotado foi o fato de ser professor(a) de Filosofia membro do Núcleo e atuar no Ensino Médio da Escola.

As entrevistas foram gravadas em aparelho celular do pesquisador – e serão mantidas durante cinco anos, após esse prazo, serão excluídas por definitivo – e em seguida, foram transcritas para editor de texto para as respectivas análises e discussões. A pesquisa foi isenta de custos para o(a) participante, assim como não implica em remuneração para o(a) participante, pois sua participação foi voluntária.

Quando da aplicação do instrumento de pesquisa, “Anotações de observações em sala de aula”, não foi permitido pela direção da Escola o uso de gravador ou câmera filmadora, sendo utilizado, portanto, um diário de campo digitado

num editor de texto em *notebook*, para os devidos registros, obedecendo a um roteiro pré-elaborado de oito questões, sem interferências do pesquisador.

No tocante ao instrumento “Participação do pesquisador em encontros do Núcleo de Filosofia da Escola Ráfia” também foi utilizando um diário de campo para anotações em *notebook*, seguindo um roteiro pré-definido com oito questionamentos, pois foi permitido que essa participação do pesquisador fosse ativa, através de interação com todo o grupo de forma coletiva.

Assim, foram realizadas, durante duas semanas, as entrevistas semiestruturadas com todo(a)s o(a)s colaboradore(a)s da pesquisa, gerando mais de dez horas de gravação. O intuito foi o de gerar dados, para as correspondentes análises, concernentes ao ensino de Filosofia, relacionados à seleção de conteúdos, métodos de ensino, didática, planejamento das aulas e sistema avaliativo, assim como à formação continuada do(a)s docentes de Filosofia, tanto a nível mais formal, pós-graduação *Lato e Stricto Sensu*, quanto a uma mais informal, através da participação de cursos, seminários, congressos dentre outros.

Em síntese, o roteiro da entrevista (Apêndice C) é composto de três partes:

- i) Dados de identificação do(a) professor(a);
- ii) Formação inicial e continuada;
- iii) Atuação profissional, com destaque para aspectos da prática docente.

Concomitante às entrevistas, em aproximadamente 45 dias, foram realizadas as participações do pesquisador em 18 aulas do(a)s seis participantes da investigação, como observador silencioso, e realizadas as respectivas anotações no diário de campo, seguindo um roteiro pré-definido (Apêndice D). Dependendo do nível (primeiro, segundo ou terceiro ano) do Ensino Médio, a aula teve duração de 40 ou de 50 minutos, na Escola Ráfia, sendo ministrada apenas uma vez por semana. O(a)s aluno(a)s não demonstraram incômodo com a participação do pesquisador, nas aulas. Ao contrário, ao término das mesmas, alguns dirigiam-se até o mesmo para um breve diálogo. Foram anotadas observações pelo pesquisador, de forma passiva sem nenhum tipo de interferência, com o propósito de auxiliar, dentre outras coisas, na análise do ensino de Filosofia e que pode ter relação direta ou indireta com a formação docente que obtiveram, bem como com a formação humana no Nível Médio da escola em estudo.

Essas anotações versavam sobre: conteúdos ministrados na aula; metodologia de ensino; didática do(a) professor(a); materiais utilizados (didáticos, paradidáticos e artefatos culturais); existência de planejamento da aula; como o(a) professor(a) lida com as questões de estrutura física da sala de aula e da escola; como ele(a) conduz, administra pedagogicamente a participação / engajamento dos(as) alunos(as), além de outras questões. Vale destacar um fato bastante positivo, anotado em todas as aulas assistidas pelo observador: um alto grau de engajamento e participação por parte dos(as) alunos(as), nessas aulas de Filosofia. Fato este que é melhor analisado na discussão das análises, culminado com críticas e sugestões nas conclusões da tese.

2.3 Caracterização do(a)s Participantes da Pesquisa

Os(as) participantes da pesquisa foram selecionado(a)s seguindo o critério de comporem o Núcleo de Filosofia da Escola Ráfia, conforme esclarecido no item anterior, em que todo(a)s aceitaram fazer parte desta investigação científica. Dos seis integrantes do Núcleo, quatro têm turmas em mais de uma escola. Cada colaborador/a da pesquisa teve sua identidade mantida em anonimato, também substituída pelo nome de uma palmeira ornamental, pela mesma razão da atribuição para o nome de identificação da escola pesquisada, a critério do pesquisador. No Quadro 06 apresenta-se as características do(a)s participantes segundo sexo, faixa etária, graduação(ões) cursada(s), especialização, mestrado, tempo de magistério, tempo de docência em Filosofia e quantidade de escolas que é professor(a), adquiridos através do instrumento de pesquisa “Roteiro de entrevista semiestruturada com o(a)s professore(a)s de Filosofia do Ensino Médio, da Escola Ráfia (Apêndice C):

Quadro 06 – Caracterização do(a)s Participantes da Pesquisa

Identificação	Ilustração	Caracterização do(a)s participantes da pesquisa
<p>Professor Palmeira Imperial</p>	 <p>Figura 12 – Ilustração da Palmeira Imperial</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Sexo: masculino; ➤ Entre 20 e 25 anos; ➤ Graduado em Filosofia, Direito, Farmácia e Pedagogia; ➤ Possui Especialização; ➤ Possui Mestrado em Filosofia ➤ Tempo de magistério: seis anos; ➤ Tempo de docência em Filosofia: dois anos; ➤ Professor de duas escolas.
<p>Professor Palmeira Rabo de Raposa</p>	 <p>Figura 13 – Ilustração da Palmeira Rabo de Raposa</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Sexo: masculino; ➤ Entre 46 e 50 anos; ➤ Graduado em Filosofia e Teologia; ➤ Possui 02 Especializações; ➤ Mestrado em Filosofia não concluído (desistente); ➤ Tempo de magistério: 25 anos; ➤ Tempo de docência em Filosofia: 20; ➤ Professor de duas escolas.

**Professor
Palmeira
Areca**



Figura 14 – Ilustração da Palmeira Areca

- Sexo: masculino;
- Entre 46 e 50 anos;
- Graduado em Filosofia;
- Possui 01 Especialização;
- Mestre em Filosofia;
- Tempo de magistério: 25 anos;
- Tempo de docência em Filosofia: 15;
- Professor de duas escolas.

**Professor
Palmeira
Fênix**



Figura 15 – Ilustração da Palmeira Fênix

- Sexo: masculino;
- Entre 46 e 50 anos;
- Graduado em Filosofia e em Sociologia;
- Não possui Pós-graduação;
- Tempo de magistério: 28 anos;
- Tempo de docência em Filosofia: 25;
- Professor de duas escolas.

**Professora
Palmeira
Leque**



Figura 16 – Ilustração da Palmeira Leque

- Sexo: feminino;
- Entre 46 e 50 anos;
- Graduada em Filosofia;
- Possui 01 Especialização;
- Mestre em Filosofia da Educação;
- Tempo de magistério: 22 anos;
- Tempo de docência em Filosofia: 22;
- Professora de três escolas.

<p>Professora Palmeira Real</p>	 <p>Figura 17 – Ilustração da Palmeira Real</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Sexo: feminino; ➤ Entre 41 e 45 anos; ➤ Graduada em Filosofia; ➤ Possui 02 Especializações; ➤ Mestre em Filosofia da Educação; ➤ Tempo de magistério: 19 anos; ➤ Tempo de docência em Filosofia: 19; ➤ Professora de duas escolas.
--	--	---

Fonte: Organizado pelo autor (2024).

A entrevista mais longa ocorreu com o professor Palmeira Rabo de Raposa, por ser o atual coordenador do Núcleo de Filosofia da Escola Ráfia, que além de responder às questões alusivas ao Apêndice C, como professor, também respondeu aos questionamentos relacionados à coordenação do Núcleo, seguindo o roteiro semiestruturado do Apêndice B. Esta entrevista teve o intuito de identificar o tempo de funcionamento do Núcleo, sua estrutura, o(a)s integrantes, as principais atribuições, dentre outros.

Destarte, com o intuito de facilitar a compreensão acerca do perfil do(a)s participantes da pesquisa, foi elaborado o Quadro 07 que apresenta uma síntese cruzando sete dados indicados no Quadro 06:

Quadro 07 – Perfil do(a)s Participantes

Sexo	Média de idade	Graduação	Especialização	Mestrado	Tempo de magistério (média)	Docência em Filosofia (média)
Masculino: 4 Feminino: 2	43,3 anos	01 grad.: 4 02 grad.: 2	01 especial.: 3 02 especial.: 2 Nenhuma: 1	Concluído: 4 Desistente: 1 Não possui: 1	20,8 anos	17,1 anos

Fonte: Organizado pelo autor (2024).

Conforme o Quadro 07, o(a)s participantes do estudo são professore(a)s do sexo masculino (4) e feminino (2), com média de idade de 43,3 anos. Todo(a)s são

graduados em Filosofia, sendo que dois possuem outras graduações. Não obstante, três afirmaram ter uma pós-graduação a nível de especialização, ao passo que dois indicaram possuir duas especializações e um participante não possui pós-graduação. Verificou-se que cinco participantes foram aprovado(a)s em Mestrado, sendo que três já concluíram, um tem prazo de conclusão para 2024 e um não concluiu. A média de tempo de magistério é de 20,8 anos e a média de tempo como docente de Filosofia é de 17,1 anos. Identificou-se que nenhum(a) professor(a) possui dedicação exclusiva à Escola Ráfia, sendo que cinco lecionam em duas escolas e uma, em três.

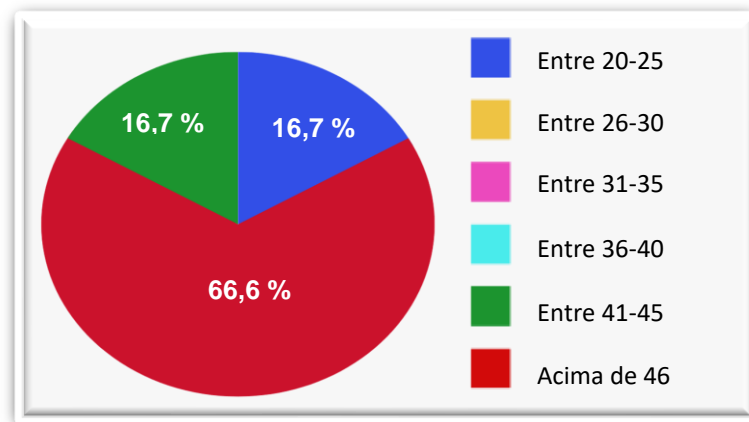
2.3.1 Características do Perfil Biográfico Profissional do(a)s Participantes da Pesquisa

No instrumento de geração de dados, “Entrevista para Professor(a) de Filosofia em Escola Privada do Ensino Médio da Zona Urbana de Teresina/PI, Apêndice A deste relatório, foram definidas 06 (seis) faixas etárias, de cinco em cinco anos, a partir de 20 anos de idade, para categorizar, segundo o critério de idade, o(a)s participantes deste estudo científico.

Foi verificado que a faixa etária dos(as) entrevistados(as) (Gráfico 01) é formada principalmente por profissionais acima de 46 anos de idade, ou seja, 66,6%, o que equivale à quatro participantes. A segunda e a terceira faixas possuem o mesmo percentual, isto é, 16,7 %, correspondente à um integrante em cada, respectivamente entre 41 e 45 e entre 20 e 25 anos. Por fim, as faixas dimensionadas entre 26 e 30 anos, 31 e 35, 36 e 40 anos não foram preenchidas por nenhum(a) entrevistado(a).

Assim, pode-se constatar que 83,3% dos colaboradores (equivalente à 05/06) do estudo científico possuem entre 41 e 50 anos e, conforme demais dados da pesquisa, têm mais de 18 anos de graduado(a) em Filosofia. É discutida a relação entre a faixa etária e o grau de formação continuada, pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu*, com base no Gráfico 02, 03, 04 e 05, dos participantes da pesquisa.

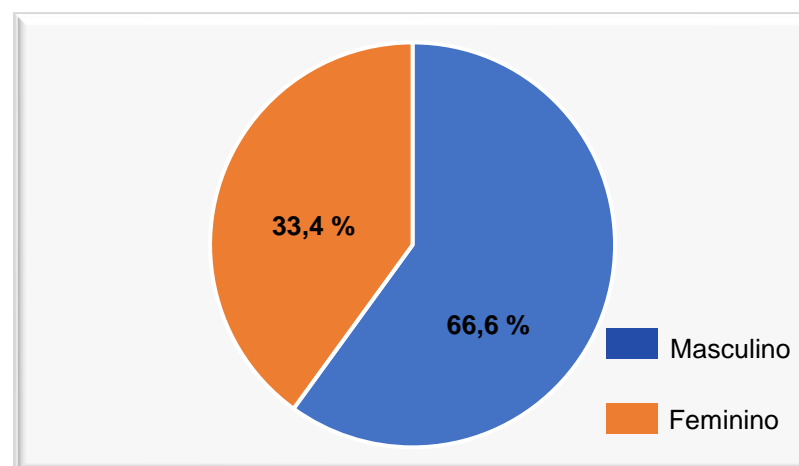
Gráfico 01 – Faixa Etária do(a)s Participantes da Pesquisa



Fonte: Organizado pelo autor (2024).

No tocante ao percentual por sexo, do(a)s colaboradore(a)s do estudo científico, como se pode observar no Gráfico 02, percebe-se que 66,6 % dos participantes, equivalente à quatro, são de sexo masculino, ao passo que 33,4 % correspondente a dois participantes, são do feminino:

Gráfico 02 – Percentual por Sexo do(a)s Participantes da Pesquisa



Fonte: Organizado pelo autor (2024).

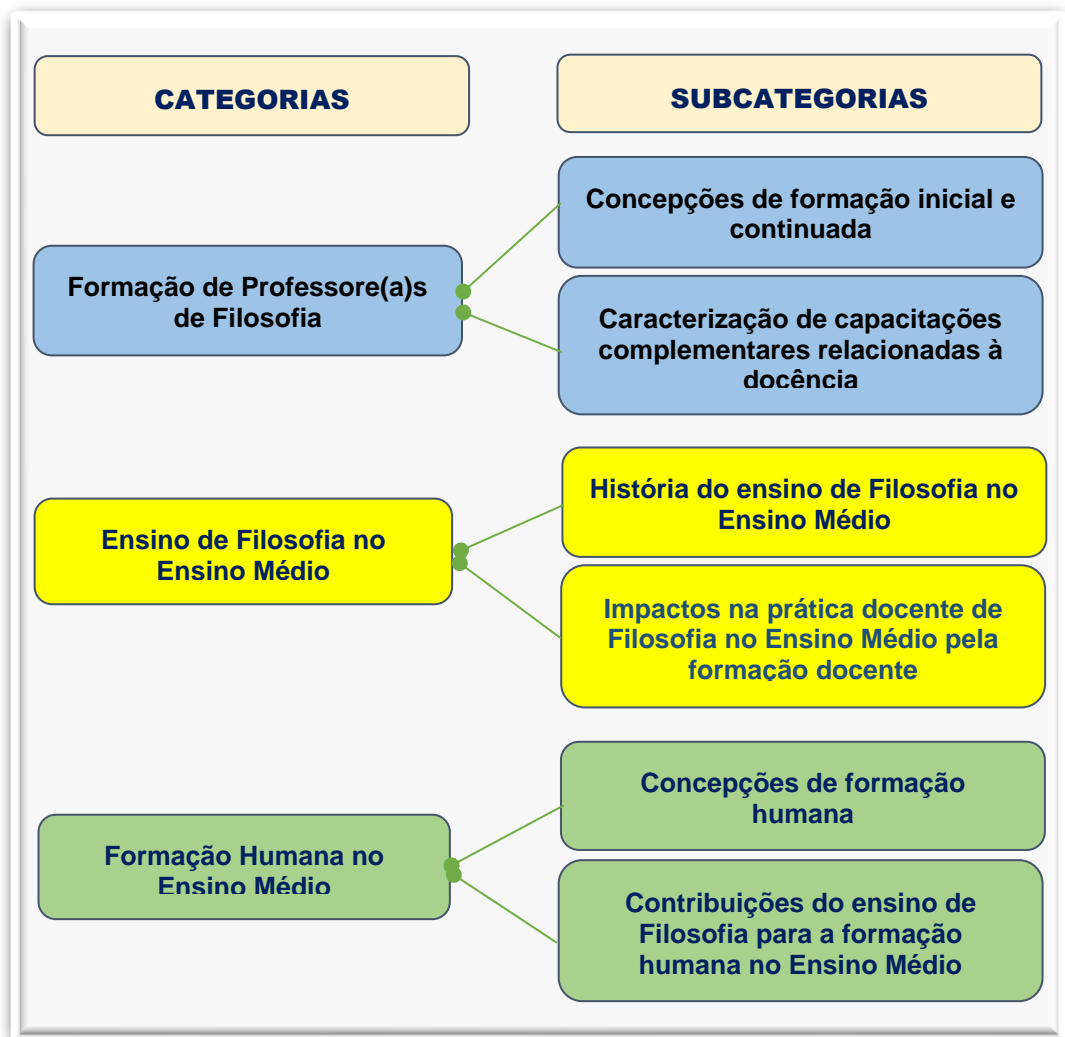
2.4 Técnica de Análise dos Dados e Plano de Análise

Quanto à etapa de análise, o método adotado foi a “análise de conteúdo”, que segundo Bardin (2016) o método Análise de Conteúdo é dividido em três etapas: pré-

análise, exploração do material e tratamento dos resultados com interpretação ou inferência. Em seguida, ocorreu a discussão dos resultados.

O Quadro 08 apresenta em forma de esquema o plano de análise e as respectivas categorias de análises que foram estabelecidas nesta investigação científica:

Quadro 08 – Plano de Análise – categorias e subcategorias



Fonte: Organizado pelo Autor (2023).

A primeira categoria de análise, Formação de Professore(a)s de Filosofia, apresenta duas subcategorias:

- a) Concepções de formação inicial e continuada, segundo definição adotada pelo Ministério da Educação do Brasil - MEC;
- b) Caracterização de capacitações complementares relacionadas à docência, também fundamentais para a formação do(a) professor(a), tais

como participação em cursos, seminários e congressos, científicos ou não, dentre outros.

A segunda categoria, Ensino de Filosofia no Ensino Médio, apresenta duas subcategorias, a saber:

- c) História do ensino de Filosofia no Ensino Médio, em que é analisada a prática docente de Filosofia, no Brasil e na Escola Ráfia, em Teresina/PI;
- d) Impactos na prática docente de Filosofia no Ensino Médio pela formação docente, onde é problematizado, mediante a análise dos dados da pesquisa de campo, as imbricações da formação de professore(a)s de Filosofia com a prática docente, nesse nível educacional.

Quanto à Formação Humana no Ensino Médio, terceira e última categoria, foi dividida em duas subcategorias:

- e) Concepções de formação humana, em que foi discutida essa formação, com destaque para o Ensino Médio, nível educacional de estudo deste trabalho científico;
- f) Contribuições do ensino de Filosofia para a formação humana no Ensino Médio, através da problematização da relação entre formação docente, prática docente de Filosofia e formação humana, na atualidade.

Vale destacar que estas três categorias foram estabelecidas quando da estruturação do projeto de pesquisa, reformuladas e aperfeiçoadas ao longo das disciplinas e encontros de orientação deste Doutorado em Educação. Outrossim, percebeu-se, logo após as primeiras incursões na fase de campo, a necessidade de repensar a terceira categoria, de “Formação no Ensino Médio” para “Formação Humana no Ensino Médio”, com o deliberado intuito de focar na relação entre as contribuições do ensino de Filosofia para a formação humana, nesse nível de ensino. Fato semelhante ocorreu após o Exame de Qualificação desta pesquisa, em agosto de 2023, quando foram sugeridas alterações no título, objeto, problema e objetivo geral do estudo, para acrescentar o termo “níveis” antes de formação docente, portanto, a primeira categoria foi modificada de “Formação Docente em Filosofia” para “Níveis de Formação Docente em Filosofia”, tornando-a mais específica. Isto também levou a modificação de sua primeira subcategoria, de “Concepções de formação inicial e continuada” para “Concepções de níveis de formação inicial e continuada”.

Nessa perspectiva, o paradigma de abordagem teórica está relacionado as aproximações conceituais e aos princípios da Teoria Quântica, enquanto que o referencial teórico diz respeito às categorias formação inicial e continuada, ensino de filosofia e prática docente.

O capítulo a seguir apresenta discussões acerca formação de professore(a)s, inicial e continuada, assim como mais especificamente sobre a “formação de professore(a)s de Filosofia” (primeira categoria de análise deste estudo científico), do Ensino Médio brasileiro.

FORMAÇÃO DE PROFESSORE(A)S E FORMAÇÃO DE PROFESSORE(A)S DE FILOSOFIA DO ENSINO MÉDIO

Figura 18 – Imagem da Palmeira Garrafa



Fonte: Arquivo do autor (2024).

3 FORMAÇÃO DE PROFESSORE(A)S E FORMAÇÃO DE PROFESSORE(A)S DE FILOSOFIA DO ENSINO MÉDIO

Este capítulo apresenta a gênese e evolução da formação de professore(a)s no Brasil, assim como discute conceitos dessa formação, partindo de um contexto educativo-formativo mais amplo, para, em seguida, refletir sobre a relação entre essa formação e o ensino de Filosofia, num contexto mais específico. Portanto, é problematizado, neste tópico, a primeira categoria de análise desta pesquisa, a “formação de professore(a)s de Filosofia”, com o intuito de contemplar o seguinte objetivo específico: “analisar a formação inicial e continuada de professore(a)s de Filosofia do Ensino Médio”.

O capítulo está organizado com uma introdução e dois subtópicos. Inicialmente, o primeiro subtópico apresenta reflexões acerca do desenvolvimento da formação de professore(a)s em âmbito nacional. O segundo subtópico discute a formação inicial e continuada de professore(a)s de Filosofia, com ênfase no(a)s que atuam no Ensino Médio, além da importância das formações complementares, ofertadas pela escola em que trabalham ou por outras instituições educacionais com foco na realidade educacional nacional.

Neste subtópico é realizada uma discussão sobre uma certa dissociação dos conhecimentos específicos da Filosofia, durante a formação inicial, de aspectos pedagógicos fundamentais no campo educacional. Assim como discute elementos normativos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) quanto à formação docente. Não obstante, problematiza a noção de espaço escolar além da estrutura física da sala de aula propriamente dita, levando em consideração inclusive outras possibilidades educacionais que as tecnologias digitais oportunizam na atualidade.

3.1 Formação de Professore(a)s

Preliminarmente, antes de se discutir aspectos relacionados às considerações sobre formação de professore(a)s concebidos por autore(a)s que pesquisam essa temática e apresentar o referido conceito adotado nesta pesquisa, é importante refletir sobre a evolução dessa formação no Brasil, levando em consideração situações antecedentes, que ocorreram no exterior, para posteriormente se conhecer a trajetória dessa formação, no país.

De acordo com Saviani (2009), o primeiro estabelecimento de ensino voltado para a formação de professores teria sido criado por São João Batista de La Salle, na

cidade de Reims (França), em 1684, intitulado ‘Seminários dos Mestres’. No Brasil, a partir da independência do país (07 de setembro de 1822), teve início a realização das primeiras iniciativas para a formação de professor(a)s através de programas específicos, permeado de dificuldades e de um certo grau de amadorismo.

Vale destacar um importante fato no tocante à formação de professor(a)s no Brasil, nestes últimos dois séculos: a criação das Escolas Normais. Segundo Gabler (2019, p. 01), “a Escola Normal da Corte foi criada pelo decreto n. 7.247, de 19 de abril de 1879, que determinou novos rumos para a educação superior no Império e o ensino primário e secundário no município da Corte”. Portanto foram instauradas as Escolas Normais, em que o foco eram os conteúdos a serem transmitidos pelos e pelas professor(a)s aos(as) aluno(a)s nas escolas primárias, sem levar em consideração técnicas didáticas e outras questões pedagógicas.

Conforme Bazzo (2004), na década de 1930, a Escola Normal de então foi transformada em Instituto Pedagógico de São Paulo e englobava o Curso Normal, que formava os professores para as primeiras séries, denominado de Curso Primário e o Curso de Aperfeiçoamento, que formava especialistas em nível pós-normal, como inspetores, delegados de ensino, diretores e professores da Escola Normal. Foi anexada posteriormente à Universidade de São Paulo (USP), tornando-se numa unidade universitária de preparação de professores para todos os graus de ensino (Brzezinski, 1999).

O tema formação de professor(a)s, conforme Pryjma e Winkeler (2014, p. 23) “passou a ser referendado, no Brasil, em seminários e congressos, a partir do final da década de 1970 [...] quando estava em discussão a reformulação dos cursos de pedagogia e das licenciaturas”.

Quanto à política de formação de professor(a)s, conforme Silva (2022), vem sendo alvo de debates na academia e objeto de estudo de pesquisadores da área. No Brasil, essas discussões se acentuaram, especialmente, nos últimos trinta anos, através de pesquisas realizadas por diferentes organismos mundiais, como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), com sede em Paris (França), a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), também com sede em Paris e o Banco Mundial, cuja sede está situada em Washington, D.C. (U.S.A).

Diferentes questões da formação se disseminaram no meio educacional, ao longo do tempo, tornando-se objeto de investigações, trabalhos científicos e de

intensos debates, segundo Libâneo (2015), em que a concepção e estruturação do currículo, nos diferentes níveis de ensino, sofrem modificações com a implementação de leis, normas e diretrizes de instituições como “Ministério da Educação (MEC), Conselho Nacional de Educação (CNE), Secretarias Estaduais de Educação (SEE), Conselho Estadual de Educação (CEE), Secretarias Municipais de Educação (SME) e Conselho Municipais de Educação (CME)”, que compõem o sistema educacional brasileiro, conforme Campioni (2023, p. 02) e que regulam, em certa medida, as políticas curriculares, no país.

Questões acerca da formação, saberes e prática docentes são continuamente discutidas nos diversos fóruns voltados para o aperfeiçoamento educacional, além das reivindicações por melhorias salariais, valorização da carreira docente, fortalecimento da identidade profissional e melhores condições de trabalho que são fortemente demandadas por sindicatos e outras instâncias como colegiados, conselhos e pela imprensa:

[...] vários aspectos dessa formação continuam sendo objeto de pesquisas como as políticas curriculares, a formação inicial e continuada, os saberes docentes, as questões salariais e condições de trabalho, as características da identidade profissional etc. (Libâneo, 2015, p. 02).

Não obstante, quanto à teorização da formação de professore(a)s, Virgínio (2009, p. 76) destaca que há uma gama de autores que “advogam a favor da Formação construir sua própria teoria, tal qual a teoria da educação, a teoria do ensino ou da teoria da aprendizagem”. Destaca-se o pensamento de Deus (2017, p. 53), que defende a necessidade de uma “teoria crítica que possibilite aos professores a ampliação de seu horizonte em relação à sua situação, teoria essa que tenha como ponto de partida o reconhecimento dos professores como intelectuais críticos e emancipados”.

O pesquisador Fullat (1994) compreende que uma teoria da formação possa ser positiva, pois, através de métodos e sistematização poderia representar o somatório de esforços para uma melhor compreensão do humano e sua constituição, através de avanços nos sistemas de ensino.

Enquanto sujeito que reflete na e sobre a prática, através dessa perspectiva é oportuno compreender o(a) professor(a) através do contexto do fazer docente, em que o(a) mesmo(a) assuma a responsabilidade pela sua própria formação e pelo seu

desenvolvimento pessoal e profissional com vistas a uma autotransformação contínua e emancipação, contribuindo também com o aperfeiçoamento da(s) instituição(ões) escolar(e)s em que trabalha.

Conforme Derossi, Ferreira e Saraiva (2020), pode-se considerar a formação de professor(a)s como um campo de estudo, constituído de conceitos e teorias relevantes para a sociedade. A formação, inicial e continuada, deve proporcionar um alicerce teórico, metodológico e operacional mínimo para que o(a) profissional organize e desenvolva a prática docente de forma consistente e coerente dentro do campo de conhecimento que atua.

Quanto à gênese, o vocábulo formação tem origens europeias (alemã) e relaciona-se ao sintagma *formatio*, referindo-se à “ação de formar, dar forma, constituir um objeto ou um grupo de pessoas através de um determinado padrão, modelo ou composição” (Derossi; Ferreira; Saraiva, 2020, p. 122). O conceito de formação de professor(a)s está associado ao processo que visa a formar o(a) docente para o exercício profissional (VEIGA, 2009).

No tocante à formação inicial, de acordo com Oliveira (2018, p. 64), “normalmente é entendida como aquela realizada em Instituições de Ensino Superior (graduações), em diferentes áreas; e a Formação Continuada é aquela que é realizada após a Formação Inicial”. Portanto, a inicial diz respeito principalmente à cursos de bacharelado, de licenciatura e tecnológico, ao passo que a continuada se relaciona especialmente às formações em Programas de Pós-graduação, numa universidade ou em outra instituição de ensino superior (IES), de acordo com os objetivos e interesses, de cada um(a), quanto a sua própria formação, bem como, segundo as especificidades das Instituições de Ensino.

Assim, segundo Stamberg e Nehring (2016, p. 02), “falar em formação inicial implica em abordar como se dá a construção da identidade profissional docente apontando os elementos que conectam a sua identidade pessoal à perspectiva da profissionalidade”, em certa medida, isso é influenciado pela formação que recebem na licenciatura. Dessa forma, o(a) professor(a), um(a) profissional especializado(a), necessita “assumir e responder exigências que vão além de sua formação” (Stamberg; Nehring, 2016, p. 03).

A formação inicial docente, conforme Pryjma e Winkeler (2014, p. 25), “contempla um processo de aquisição de capacidades humanas e sociais necessárias

para a condução da aula, trabalho em equipe, sistema escolar, conteúdos, didática e reflexão sobre os valores”.

Gatti (2003) complementa ao defender que a formação inicial pressupõe um processo que assegure a agregação de habilidades aos estudantes/professore(a)s que possibilite iniciar sua carreira docente com um mínimo de condições pessoais de qualificação, ou seja, saberes mínimos necessários ao exercício da profissão, que atendam aos anseios do(a)s aluno(a)s e exigências da instituição de ensino que estejam vinculado(a)s. De acordo com Pryjma e Winkeler (2014), nessa fase, o(a) futuro(a) professor(a) empreende uma transformação entre o papel de aluno e o papel de professor(a). Pode-se afirmar que é na formação inicial que se desenrola a constituição profissional do(a) aluno(a) candidato(a) a professor(a) – conforme as diretrizes legais vigentes no país –, “configurada como um processo de desenvolvimento e estruturação do indivíduo” (Pryjma; Winkeler, 2014, p. 26).

No tocante à formação continuada, Gatti (2003) explica que os conhecimentos que o(a)s profissionais têm acesso nessa modalidade de formação são incorporados por meio de complexos processos cognitivos, socioafetivos e culturais. Cognitivos na medida em que acessa conteúdos durante o processo. Socioafetivos pelo fato de aluno(a)/professor(a) “não se apropria somente de conhecimentos e conteúdos a ele ensinados, mas recorre a conhecimentos e conteúdos do seu cotidiano pessoal e profissional como referência” (Pryjma; Winkeler, 2014, p. 25) além das trocas de experiências e informações das relações interpessoais durante a formação. Culturais por meio das permutas de saberes que cada integrante de uma formação compartilha com o(a)s demais, pautado em seu acervo pessoal de estudos e vivências.

A formação de professore(a)s relaciona-se diretamente à prática docente, que para Tardif (2014), é composta por diferentes saberes: a) saberes da formação profissional, adquiridos nos programas de formação de professore(a)s de instituições de ensino superior; b) saberes curriculares, expressos em forma de currículos escolares, manifestados nas ementas, objetivos, conteúdos didáticos, metodologia que o(a)s profissionais necessitam se apropriar e utilizar; c) saberes disciplinares, oriundos das tradições culturais, dos costumes e regionalidades, peculiares às localidades, bem como de grupos sociais produtores de saberes, relacionados aos distintos campos do conhecimento; d) saberes experienciais, no que diz respeito às vivências pessoais de cada professor(a) e sua prática docente, experiências singulares inerente ao cotidiano profissional. Dessa forma, deve-se considerar que

pensar a prática docente implica repensar a formação e, por conseguinte, desenvolver saberes que fazem parte contínua do arcabouço cultural do de cada um(a).

Os saberes devem ser compreendidos de forma articulada entre si e não isolada. Segundo Pimenta (2018), podem ser de três tipos: a) saber da experiência, relacionada a trajetória de cada profissional, desde situações vivenciadas enquanto aluno(a) assim como de sua prática docente; b) saber do conhecimento, englobando tanto os diretamente relacionados à área de atuação de cada professor(a) quanto outros conhecimentos gerais, assimilados ao longo de suas leituras, estudos e de inúmeros artefatos culturais, assim como, nas interações interpessoais. Conhecimento não deve ser confundido com informação pois vai mais além, relacionando-se com as suas diferentes formas de utilização e aprendizados inerentes; c) saberes pedagógicos, apreendidos com professore(a)s formadore(a)s nos diferentes níveis educacionais, bem como através formações de conteúdos pedagógicos. A forma de aplicação dos métodos pedagógicos não é padronizada, podendo ser desenvolvida através de diferentes combinações,

Os saberes da docência – a experiência. Quando os alunos chegam ao curso de formação inicial, já têm saberes sobre o que é ser professor. Os saberes de sua experiência de alunos, que foram de diferentes professores em toda sua vida escolar. [...] O desafio, então, posto aos cursos de formação inicial é o de colaborar no processo de passagem dos alunos de seu ver o professor como aluno ao seu ver-se como professor.

Os saberes da docência – o conhecimento. Conhecimento não se reduz à informação. Conhecer implica em [...] trabalhar com as informações classificando-as, analisando-as e contextualizando-as. [...] tem a ver com a inteligência, a consciência ou sabedoria.

Os saberes da docência – saberes pedagógicos. Que nos empenhemos em construir os saberes pedagógicos a partir das necessidades pedagógicas postas do real. [...] Trata-se, portanto, de reinventar os saberes pedagógicos a partir da prática social da educação (Pimenta, 1996, p. 76).

Ainda quanto aos saberes docentes, para Gauthier (2013) é muito mais pertinente conceber o ensino como a mobilização de vários saberes no qual o professor se abastece para responder a exigências específicas de sua situação concreta de ensino. O autor concebe os saberes em cinco tipos, quais sejam:

O saber disciplinar. Refere-se aos saberes produzidos pelos pesquisadores e cientistas. O professor não produz o saber disciplinar, mas, para ensinar, extrai o saber produzido por esses pesquisadores.

O saber curricular. Enquanto instituição, a escola seleciona e organiza certos saberes produzidos pelas ciências e os transforma num *corpus* que será ensinado nos programas escolares.

O saber das ciências da educação. Todo professor adquiriu, durante a sua formação ou em seu trabalho, determinados conhecimentos profissionais que [...] informam-no a respeito de várias facetas de seu ofício.

O saber da tradição pedagógica. Cada um tem uma representação da escola que o determina antes mesmo de ter frequentado um curso de formação de professores. [...] as pesquisas estão apenas começando a examinar essa concepção prévia do magistério.

O saber da ação pedagógica. É o saber experiencial dos professores a partir do momento em que se torna público e que é testado pelas pesquisas realizadas em sala de aula (Gauthier, 2013, p. 28).

No tocante aos saberes da docência, a modalidade “a experiência” e “o conhecimento”, conforme Pimenta (1996), são as mais preponderantes nos cursos de formação inicial de Filosofia, os quais são criticados por oferecer baixa articulação entre esses saberes e os saberes pedagógicos. De forma semelhante, de acordo com a classificação de Gauthier (2013), os saberes disciplinar e curricular ainda se mantêm afastados dos saberes das ciências da educação, da tradição pedagógica e da ação pedagógica, demonstrando um fosso entre os conteúdos específicos de Filosofia e os pedagógicos.

A consciência de um saber não necessariamente significa uma garantia automática de uma prática docente eficaz e eficiente, reconhecida socialmente, pois, conhecer é um passo, porém aplicá-lo na prática docente é outro tão importante quanto. Na área do ensino, lida-se com um ofício que não admite possuir saberes formalizados, padronizados, segundo Gauthier (2013). A prática docente, necessita ser pensada e repensada, planejada e replanejada, com o decurso do tempo. Assim, cabe ao(a) professor(a) utilizar-se de sua imaginação e criatividade para construir e mobilizar distintos saberes conforme os diferentes contextos educacionais que está inserido, a cada período letivo, de uma forma menos mecânica, artificial e o mais natural possível.

A prática docente, portanto, de acordo com a ótica de Silva (2017, p. 78), “se fundamenta na constante reflexão acerca do conhecimento produzido mediado ou facilitado, no âmbito da relação docente discente na sala de aula e nas relações dentro e fora da escola, com seus pares, com as famílias dos alunos e com a comunidade”. Essas relações, portanto, constituem-se em ricas oportunidades de aprendizado para as partes, oportunizando *feedback* para o(a) profissional que se enxerga como um ser

inacabado, que por mais que detenha uma gama de conhecimentos aprendidos ao longo do tempo, necessita estar aberto, receptivo a novos conhecimentos, saberes, competências advindas tanto da teoria quanto da sua prática.

Nessa perspectiva, a formação inicial e continuada deve ser vista pela ótica de uma necessidade essencial para as sociedades em geral, por relacionar-se ao crescimento profissional e expansão de conhecimentos, saberes e competências dos seres humanos. Outrossim, a prática educativa, além de outras finalidades, diz respeito a um processo que visa a possibilitar aos seres a aquisição e apropriação de informações, valores e vivências culturais que facilitam a existência em termos socioeconômicos, políticos, culturais, profissionais e espirituais, interagindo e transformando o meio, preferencialmente pautado na sustentabilidade,

O trabalho docente é parte integrante do processo educativo mais global pelo qual os membros da sociedade são preparados para a participação na vida social. A educação – ou seja, a prática educativa – é um fenômeno social e universal, sendo uma atividade humana necessária à existência e funcionamento de todas as sociedades. Cada sociedade precisa cuidar da formação dos indivíduos, auxiliar no desenvolvimento de suas capacidades físicas e espirituais, prepará-los para a participação ativa e transformadora nas várias instâncias da vida social. Não há sociedade sem prática educativa. A prática educativa não é apenas uma exigência da vida em sociedade, mas também o processo de prover os indivíduos dos conhecimentos e experiências culturais que os tornam aptos a atuar no meio social e a transformá-lo em função de necessidades econômicas, sociais, políticas da coletividade (Libâneo, 2006, p. 16).

Virgínio (2009) esclarece que a formação não é detentora de um conceito geral universalmente aceito, que envolva, englobe a Educação e o ensino. É oportuno, pois, diferenciar “formar-se” de “formação”: a) formar-se é resultado de uma ação em que o próprio sujeito é o responsável pela ação, tomando a iniciativa de agir para a consecução do objetivo, que é a autoformação; b) formação é proposta por um amplo processo de capacitação, inicial e continuada, que articula por um lado necessidades e interesses organizacionais, por outro, com interesses individuais de quem busca autoformação por entender que isso reflete positivamente na sua prática docente, isto é, na sua prática profissional enquanto professore(a) e, por conseguinte, no seu desenvolvimento profissional. Cabe ressaltar que, de acordo com Debesse (1982), na autoformação a pessoa participa de maneira independente, possuindo um maior controle sobre os objetivos, processos, instrumentos e resultados da formação.

É relevante discutir duas modalidades relacionadas ao desenvolvimento da formação docente. A primeira, de acordo com Debesse (1982), é um tipo de formação que parte da organização escolar em que o(a) professor(a) está vinculado(a) como docente, ficando a encargo da instituição o planejamento geral, incluindo espaços físicos, conteúdos, formadore(a)s, programação, sistema avaliativo, materiais e equipamentos etc. Portanto a escola, nesta modalidade, é a detentora da concepção, implementação e avaliação dos resultados, do programa de formação.

A segunda modalidade, diz respeito aos diferentes tipos de aprendizado, mesmo que de maneira informal e não intencional, que o(a) professor(a) adquire através da convivência com os pares e que pode contribuir com sua formação – inicial e continuada –, através de atualização de conhecimentos, seja nas conversas de corredor, na hora do cafezinho na sala de professore(a)s, na lanchonete da escola ou antes, durante e após encontros e/ou reuniões de trabalho, conforme Chiavenato (2020) caracterizando a organização informal. Vale destacar os Núcleos de Estudo e de Pesquisa, que são formais (possuem estatuto e diretrizes) e intencionais, com objetivos estabelecidos.

Também é relevante considerar que o processo de formação sofre influências de outro processo: o de “construção da formação de quem se dispõe a ser um profissional formador” (Virgínio, 2009, p. 79), pois é compreensível que a história pessoal do(a) professor(a) de programas de formação – incluindo suas distintas capacitações e demais experiências educacionais, sociais, culturais, econômicas, políticas, profissionais, familiares –, contribuíram para a sua profissionalização e identidade pessoal, repercutindo em sua prática enquanto professor(a) formador(a) de aluno(a)s em processo de formação docente.

Nóvoa (2003) questiona quem forma o(a) formador(a) e a resposta reporta aos três mestres de Rousseau: a) os homens, o(a) formador(a), através da autoformação, forma-se a si próprio(a), pela reflexão dos percursos pessoais e profissionais; b) a natureza, o(a) formador(a) forma-se na relação com o(a) outro(a), uma aprendizagem conjunta; c) através das coisas, dos saberes, das culturas e da sua compreensão crítica (heteroformação).

Destarte, pode-se considerar que o conceito de formação expressa “multi significados, múltiplas perspectivas. Entendê-lo como conceito unívoco, talvez seja impossível, devido sua própria complexidade, multireferencialidades conceituais definidas por alguns autores” (Virgínio, 2009, p. 79). Assim, vale ponderar acerca das

diferentes concepções alusivas à formação de docentes (professore(a)s), através de autore(a)s que contribuem para as discussões sobre formação.

García (1999) entende que numa formação (inicial e continuada) as questões pessoais envolvidas não se relacionam pura e simplesmente a um autônomo desenvolvimento ou treino, ao contrário, é uma oportunidade que o(a)s próprio(a)s participantes (formando(a)s) dispõem para exercer o protagonismo no programa de formação.

Ao passo que Rodrigues (2003) concebe a formação como um processo de autodesenvolvimento permanente, que nem inicia nem termina na escola.

A procura pela formação continuada precisa estar sempre presente na carreira do(a) docente, conforme Oliveira (2018), pois segundo o autor quanto mais qualificado o(a) professor(a) estiver, possivelmente melhor preparado estará para lidar com os desafios inerentes a sua profissão.

Dessa forma, para García (1999), a formação é uma oportunidade em que o(a)s próprio(a)s participantes dispõem para efetivar o protagonismo através da liderança no programa formativo. Rodrigues (2003) compreende que a formação é um processo de autodesenvolvimento contínuo, envolvendo o ato tanto de ensinar como o de aprender, através das trocas de saberes e experiências entre professore(a)s formadore(a)s e professore(a)s em formação.

Por outro lado, Oliveira (2018) defende que a formação continuada precisa ser perene na carreira do(a) docente, entretanto, discute-se que o Governo Federal do Brasil necessita aprimorar as políticas públicas na área da educação e ampliar o aporte de recursos financeiros para que as universidades e as escolas possam aprimorar o funcionamento do sistema de ensino brasileiro e modernizar a infraestrutura, propiciando, conforme Nóvoa (2019), ambientes de ensino favoráveis às formações iniciais e continuadas, em pleno século XXI. Algumas reflexões, a esse respeito, necessitam ser feitas: em que medida as universidades brasileiras apresentam ambientes favoráveis à formação docente? O que fazer para transformar as universidades e escolas brasileiras em espaços que facilitam o planejamento e execução dos programas de formação? Que parcerias institucionais, nacionais e internacionais (intercâmbios e convênios de cooperação interacional), podem ser estabelecidas para aperfeiçoar os programas de formação docente?

Enquanto que Freire (2015) problematiza a temática formação de educadores através da ligação e transversalidade de conteúdos de categorias diversas, tais como

relação teoria-prática, construção do conhecimento, democratização, diálogo, dentre outras. O autor, de uma forma mais ampla, relaciona a formação de educadore(a)s à articulação indissociável teoria x prática, bem como aquisição e construção do conhecimento, democratização, diálogo, emancipação do ser, além de discutir a escola brasileira e a sociedade (Virgínio, 2009).

Assim, Freire (2015) constrói a sua concepção do “saber fazer docente”, destacando fundamentos políticos, filosóficos e antropológicos de sua proposta, alicerçando as bases para a sustentação de sua compreensão acerca da prática docente, a formação de núcleos temáticos específicos relacionados ao “ensinar-aprender” e à formação de educadore(a)s. Esse autor priorizou a formação permanente do(a)s educadore(a)s, defendendo que há uma relação direta entre formação e prática político-pedagógica séria e competente, que atenda às necessidades do(a)s aluno(a)s, do(a)s próprios professore(a)s, com reflexos na comunidade:

Um dos programas prioritários em que estou profundamente empenhado é o de formação permanente dos educadores, por entender que os educadores necessitam de uma prática político-pedagógica séria e competente que responda à nova fisionomia da escola que se busca construir (Freire, 2001, p. 80).

Outro relevante aspecto relacionado à formação docente diz respeito à identidade do(a) profissional docente, que segundo Virgínio (2009), é desenvolvida através das idas e vindas no exercício da carreira. Essa identidade necessita ser construída por meio da geração de competências para o magistério, em espaços apropriados, por programas de formação que objetivem formar profissionais multifacetário(a)s, ávido(a)s, plurais e articulado(a)s com o universo educacional (Virgínio, 2009).

Para Libâneo (2015), difundiram-se no meio educacional várias concepções de formação, como por exemplo professor(a) reflexivo(a), professor(a) investigador(a), professor(a) intelectual crítico, repercutindo em políticas e programas neste mundo globalizado. Diferentes concepções de formação foram criadas e difundidas no campo educacional, porém, para que exista o(a) professor(a) reflexivo(a), o(a) professor(a) investigador(a) e o(a) professor(a) intelectual crítico, é necessário que haja políticas e programas destinados à formação que realmente levem em consideração a identidade do(a) profissional docente e esta é construída a partir de sua formação inicial.

Não obstante, vale destacar que a formação continuada não é apenas complemento da inicial e sim oportunidade de aprendizado de novos saberes e competências, bem como de fortalecimento de valores, aprendizados fruto das trocas de experiências entre o(a)s pares e com o(a)s ministrantes.

Não obstante, o ambiente escolar é um rico espaço de trocas relacionais, interpessoais e aprendizados mútuos, que repercutem na formação docente continuada com destaque para atualizações constantes de conhecimentos assim como de troca de experiências vividas, situações-problema do(a)s demais professore(a)s em que foram utilizadas estratégias, escolhas e tomada de decisão(ões) que podem servir de lições para os pares. Nóvoa (2019, p. 07) alerta que “precisamos reconstruir esses ambientes, tendo sempre como orientação que o lugar da formação é o lugar da profissão”, pois no dia a dia do trabalho docente, nas inúmeras interações que de certa forma o(a) professor(a) participa, está ensinando algo e aprendendo também.

Assim como também são relevantes as interações entre esse(a)s professore(a)s e o(a)s demais integrantes da comunidade escolar, como pessoal da secretaria, diretoria, informática, serviços gerais, apoio de sala de aula etc. Além de todo o aprendizado mediado pelos relacionamentos interpessoais com o(a)s aluno(a)s.

Este parece ser um tipo de formação continuada informal, sem ementa, conteúdos, metodologias e avaliações e certificados, mas que é tão importante quanto à formal, pois é na vivência do cotidiano, nas situações inesperadas de ensino, em demandas que surgem fora das quatro paredes da sala de aula, no ouvir experiências de colegas e de demais funcionário(a)s (colaboradore(as), que também se aprimora os saberes e a prática docente.

O ambiente escolar, envolvendo o contexto humano, o pedagógico, o administrativo, o financeiro, os materiais e equipamentos, a jornada semanal de atividade laboral, a segurança, assim como aspectos relacionados à alimentação, iluminação, climatização, dentre outros, é importante não somente durante a execução de programas de formação de professore(a)s, mas para o exercício e vivência do processo ensino aprendizagem como um todo.

No tocante ao estudo das concepções e princípios da Teoria Quântica aplicados à área da Educação, Albuquerque (2022) esclarece que o(a)s professore(a)s podem, ou não, contribuir para a criação de um melhor ambiente de

interações e aprendizagem com o(a)s aluno(a)s, através do fluxo de campos energéticos e vibracionais que são criados e alimentados durante as aulas.

Nessa perspectiva, partindo da concepção teórica que permeia a obra do(a)s autore(a)s analisado(a)s, assim como dos dados gerados na fase de campo desta pesquisa, adota-se neste estudo científico o seguinte conceito para formação docente:

Formação docente é um processo de expansão do saber através da troca de conhecimentos, dividindo-se principalmente em inicial (Licenciaturas nas universidades ou faculdades) e continuada em programas de pós-graduação, além de outras experiências complementares de curta ou média duração. Pode partir de iniciativa de uma organização educacional ou do(a) próprio(a) professor(a), com vistas à aquisição de informações que podem favorecer o desenvolvimento de competências, habilidades e saberes docentes, contribuindo para o crescimento profissional, pessoal e organizacional, processo esse influenciado pelas trocas interpessoais e quânticas entre o(a)s participantes.

Assim, deve-se refletir que a formação está relacionada ao processo educacional, repercutindo nos resultados satisfatórios assim como nos insatisfatórios da Educação, pois impacta diretamente na qualidade da prática docente e, por conseguinte, no aprendizado discente, afinal, observando pela ótica da formação, professore(a)s e aluno(a)s, ambo(a)s são formado(a)s e dependem dessa formação para diferentes finalidades,

La formación es la causa, el proceso y el resultado de nuestra educación. Es una clave de la vida y un anhelo de todo ser humano consciente de ello. Debería serlo específicamente, por tanto, entre profesores y alumnos, porque ambos se forman y de su formación dependen (Gascón, 2018, p. 1897)¹³.

¹³ A formação é a causa, o processo e o resultado da nossa educação. É uma chave para a vida e um desejo de todo ser humano consciente disso. Deveria ser especificamente, portanto, entre professores e alunos, porque ambos são formados e dependem de sua formação (Gascón, 2018, p. 1897, tradução do autor).

Na perspectiva de García (1999), a formação de professor apresenta quatro fases: a) Fase de pré-treino – relacionada às experiências prévias no campo educacional que o(a) futuro(a) professor(a) vivenciou enquanto aluno(a) da Educação Básica; b) Fase de formação inicial – fase de graduação, diz respeito à etapa de preparação formal numa Instituição de Ensino Superior (IES), com destaque para as Licenciaturas; c) Fase de Iniciação – corresponde, em geral, aos primeiros anos de prática docente; d) Fase de formação permanente – fase em que além da prática diária do magistério, requer contínua atualização de conhecimentos, saberes e competências, ensejando a dedicação à formação continuada, fortalecendo o aperfeiçoamento do ensino, o desenvolvimento profissional e o humano.

Em relação à utilização do vocábulo formação, outros termos também já foram adotados e ainda hoje confundem, em determinados momentos, como capacitação, treinamento, evolução, reciclagem, mudança (Oliveira, 2018). Para uma melhor compreensão desta questão, o Quadro 09 apresenta uma síntese de tais conceitos, baseado em Alvarado Prada (1997):

Quadro 09 – Diferentes Expressões Alusivas à Formação Docente

Expressão	Significado
Capacitação	Concebe o(a)s docentes incapacitados em determinada área, que se encontra carente de certos conhecimentos.
Qualificação	Foca na melhoria de certas qualidades já existentes.
Aperfeiçoamento	Implica em tornar o(a)s professore(a)s melhores em determinada área.
Reciclagem	Termo mais utilizado para designar tratamento de lixo.
Atualização	Possibilitar o aprendizado de novos conhecimentos para mantê-lo(a)s informados sobre determinada temática, na contemporaneidade.
Formação Continuada	Programas de desenvolvimento que visam a atingir níveis mais altos de Educação Formal ou aprofundar os conhecimentos que já possuem de uma área (Pós-graduação universitária, atividades de extensão, participação em eventos de iniciativa pessoal docente, dentre outros).
Formação Permanente	Leva em consideração a formação geral do ser (como intercâmbios, eventos culturais, escrita e publicação de livros, vídeos e <i>lives</i> , realização de palestras, <i>workshops</i> , cursos, seminários etc.)

	sem focar somente nos tipos e níveis da Educação Formal.
Especialização	Usualmente termo utilizado para se referir a modalidade de curso de pós-graduação <i>lato sensu</i> .
Aprofundamento	Visa a elevar o nível de conhecimento sobre certos conhecimentos.
Treinamento	Possibilidade de aprender uma determinada habilidade por repetição.
Retreinamento	Retornar a treinar o que já havia sido treinado, para aperfeiçoar, em que ocorre também o aprendizado de algo novo.
Aprimoramento	Tem por objetivo melhorar o nível de aprofundamento sobre um conhecimento específico.
Superação	Elevação para novos níveis, como por exemplo a mudança de Titulação Universitária (de graduado(a) para especialista, de especialista para mestre, de mestre para doutor(a)).
Desenvolvimento Profissional	Foca em melhorar o desempenho profissional, numa área, pois ninguém é completo em todas. Podem relacionar-se a cursos de curta e média duração que buscam a “eficiência” do professor.
Compensação	Repor algo inacabado ou superar algo que está em falta.
Profissionalização	Diz respeito a se tornar profissional num (ou de um) segmento, como por exemplo concluir uma etapa de graduação e receber um diploma universitário, habilitando-o para o exercício de determinada profissão.

Fonte: Adaptação realizada pelo autor de Alvarado Prada (1997).

Segundo Fabre (1994), mesmo estando próxima da educação e da instrução, a formação não deve ser confundida com esses termos, por possuir finalidades e características que lhes são próprias. De acordo com o entendimento de Nóvoa (2014), formar é sempre formar-se pois refere-se à autoformação construída nas interações com os demais, professor ou colegas. Formação docente, além de se relacionar com a aquisição de informações e aprendizagem de certos conhecimentos, elevando o nível de conhecimento do(a) professor(a) numa determinada área do saber, também oportuniza outras possibilidades de desenvolvimento profissional e pessoal, através das trocas de saberes entre os participantes, com as experiências vividas por cada um(a) e os professore(a)s formadore(a)s.

Nessa perspectiva, é importante diferenciar os termos “formação continuada” de “formação permanente”. O primeiro termo, usualmente, diz respeito participação

em cursos universitários desenvolvidos por Programas de Pós-graduação e/ou cursos de extensão promovidos ou encaminhados pela organização educacional em que o(a) professor(a) trabalha, com o fito de novos aprendizados, possibilidades de ascensão profissional – normalmente considerados como critério em Planos de Cargos e Salários, segundo Chiavenato (2020) – e aprimoramento da prática docente. Ao passo que “formação permanente” infere sobre a formação geral do ser, sua cultura, seus conhecimentos gerais, fruto das incontáveis leituras, participação em palestras e demais eventos educacionais, assim como suas experiências de vida, até então.

No contexto atual faz-se necessário levar em conta, também, outras habilidades desenvolvidas e expertises, tais como apresentação de *lives*, vídeos e entrevistas em canais da internet (como Instagram, You Tube e Facebook), além sua participação em intercâmbios, eventos culturais nacionais e internacionais incluindo os científicos, com publicação ou não de trabalhos científicos, escrita e publicação de livros e artigos em jornais impressos e em blogs ou portais na internet.

Também é relevante para seu arcabouço cultural e profissional as realizações, pelo(a) professor(a), de palestras, seminários, cursos, *workshops*, em que além do tempo de estudo para preparação, o(a) ministrante também está aprendendo durante sua exposição e interação com os participantes e outro(a)s pares.

Segundo Imbernón (2011), os programas de formação necessitam ter em seus objetivos o aprimoramento de saberes teóricos sustentados no aperfeiçoamento da capacidade de refletir sobre a própria ação docente no exercício do magistério, de forma contínua. É importante ter em vista o ato de discutir, compreender e refletir criticamente as realidades, incluindo os contextos educacionais, sociais, culturais, políticos, econômicos, dentre outros:

O eixo fundamental do currículo de formação do professor é o desenvolvimento de instrumentos intelectuais pra facilitar as capacidades reflexiva sobre a própria prática docente, cuja meta principal é aprender a interpretar, compreender e refletir sobre a educação e a realidade social de forma comunitária (Imbernón, 2011, p. 58).

Na década de 1990, Pimenta (1994) alertava que pesquisas demonstravam que os cursos de formação inicial, ao implantarem um currículo formal, desenvolviam conteúdos e atividades de estágios distantes da realidade das escolas, seguindo uma perspectiva burocrática e cartorial, pouco contribuindo para gerar uma nova identidade do(a) profissional docente, mais condizente com a prática social de educar.

Entretanto, no início do século XXI, houveram avanços não só concernente aos estágios durante as licenciaturas, como foram criados outros importantes instrumentos de aprimoramento da formação inicial, mais apropriados com a prática social de educar na atualidade.

Dessa forma, é importante discutir sobre as políticas ou programas de formação, mais especificamente relacionados a três situações: a) estágio curricular; b) Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID); c) residência pedagógica.

A primeira situação, o estágio curricular, é definido como “uma prática de caráter pedagógico, que promove a aquisição de competências profissionais, desenvolve habilidades, hábitos e atitudes” (UFT, 2023, n.p.). O estágio é sempre curricular, pois pertence a um currículo e contribui com a sua formação profissional. Pode ser obrigatório, integralizando o curso e deve ser cumprido durante a graduação, ou não obrigatório, tipificando uma formação complementar.

A Lei n. 11.788, de 25 de setembro de 2008, estabelece o estágio como ação educativa supervisionada, articulando o aprendizado do(a) graduando(a) com a vivência prática numa determinada instituição (Ministério da Educação, 2008). No caso em particular de aluno(as) de licenciatura, busca-se uma instituição de ensino, na qual o(a) mesmo(a) terá oportunidades de aplicar conhecimentos teóricos em situações práticas da atividade escolar. O(a) estagiário(a) deverá ser assistido e avaliado por um(a) professor(a) orientador(a) da instituição superior em que é discente, da área a ser implementado o estágio, assim como, por um(a) supervisor(a) na escola onde se desenvolve o referido estágio:

O estágio de estudantes passa a ser regulado pela Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008, publicada no Diário Oficial da União nesta sexta-feira, 26, quando entra em vigor. A nova lei define o estágio como ato educativo supervisionado e determina medidas para que a atividade possa contribuir com a contextualização curricular e com a familiarização do aluno em relação ao mundo do trabalho.

Pela lei, o estagiário deve ser acompanhado por professor da instituição onde estuda e por supervisor no local de estágio. Além disso, a jornada de trabalho deve ser compatível com as atividades escolares e o estagiário passa a ter direito a férias remuneradas. Outra novidade é extensão da possibilidade de estágio aos alunos da educação especial.

Para assegurar o acompanhamento efetivo do estudante, um professor orientador da instituição de ensino, da área a ser desenvolvida no estágio, deve acompanhar e avaliar as atividades do aluno.

A jornada de trabalho não pode ultrapassar quatro horas diárias e 20 semanais, no caso dos alunos matriculados na educação especial e nos anos finais do ensino fundamental – na modalidade profissional de jovens e adultos. Para os estudantes do ensino superior e médio, a jornada máxima é de seis horas diárias e 30 semanais (Ministério da Educação, 2008, n.p.).

Quanto à segunda situação, Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), “oferece bolsas de iniciação à docência aos alunos de cursos presenciais que se dediquem ao estágio nas escolas públicas e que, quando graduados, se comprometam com o exercício do magistério na rede pública” (Ministério da Educação, 2023, n.p.). Conforme a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (2023), as bolsas do PIBID (com quatro modalidades e valores financeiros) são direcionadas da seguinte forma: a) Bolsista de iniciação à docência; b) Coordenador de área (professor(a) da instituição de educação superior; c) Coordenador institucional (professor(a) de instituição de educação superior responsável pelo Programa perante a CAPES; d) Professor supervisor (docente da escola de educação básica das redes públicas de ensino que integra o projeto institucional).

Inobstante, essa implementação do Programa contribui para uma antecipação da conexão entre a educação superior (através das licenciaturas), os sistemas estaduais e municipais, de acordo com o Ministério da Educação (2023, n.p.). Assim como, “o PIBID tem por finalidade proporcionar a inserção no cotidiano das escolas públicas de educação básica para discentes da primeira metade dos cursos de licenciatura, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes” (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, 2023, p. 01), em nível superior, adiantando, assim, a futura experiência de uma vivência inicial da docência em salas de aula da rede pública.

Nessa perspectiva, objetiva estimular, em nível superior, a formação inicial de docentes para atuarem na Educação Básica de ensino brasileiro, possibilitando ganhos na melhoria da qualidade do ensino das licenciaturas, através de uma melhor articulação entre universidade e escola, contribuindo com a valorização do magistério. Dessa forma, o Programa intenta uma melhor inserção do licenciando em situações do cotidiano escolar, com situações-problema que requer decisões e estratégias pedagógicas com o intuito de aprimorar a prática docente ante os desafios educacionais do dia a dia, com o compartilhamento de saberes e experiências do(a)s

coordenador(a)s de área, coordenador(a)s institucionais, professore(a)s supervisor(a)s com o(a)s bolsistas de iniciação à docência, futuro(a)s professore(a)s:

São objetivos do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência:

I - incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica;

II - contribuir para a valorização do magistério;

III - elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica;

IV - inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem;

V - incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como co-formadores dos futuros docentes e tornando-os protagonistas nos processos de formação inicial para magistério o magistério;

VI - contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, 2023, p. 01).

A terceira situação, a residência pedagógica, de acordo com UNB (2023, p. 01), “o Programa foi instituído pela Portaria MEC nº 38, em fevereiro de 2018, e lançada no Edital CAPES nº 06/2018 como uma das ações que integram a Política Nacional de Formação de Professores”. A finalidade deste programa é “fomentar projetos institucionais de residência pedagógica implementados por Instituições de Ensino Superior, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação inicial de professores da educação básica nos cursos de licenciatura” (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, 2023, p. 01), com destaque para o aprimoramento do estágio curricular supervisionado, a partir da segunda metade da graduação, possibilitando uma imersão do licenciando na escola de Educação Básica, com ganhos para o aperfeiçoamento da relação universidade/escola (UNB, 2023, p. 02).

Conforme a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (2023), o Programa de Residência Pedagógica objetiva aprimorar a aplicação de fundamentos teóricos de licenciando(a)s na prática docente, em escolas da Educação Básica, contribuindo com o aperfeiçoamento da formação inicial das Instituições de Ensino Superior (IES), articulando, portanto, professore(a)s e aluno(a)s das

universidades com outro(a)s professore(a)s e o(a)s aluno(a)s das escolas, possibilitando experiências para pesquisa e produção acadêmica:

Objetivos:

1. Fortalecer e aprofundar a formação teórico-prática de estudantes de cursos de licenciatura;
2. Contribuir para a construção da identidade profissional docente dos licenciandos;
3. Estabelecer corresponsabilidade entre IES, redes de ensino e escolas na formação inicial de professores;
4. Valorizar a experiência dos professores da educação básica na preparação dos licenciandos para a sua futura atuação profissional;
5. Induzir a pesquisa colaborativa e a produção acadêmica com base nas experiências vivenciadas em sala de aula (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, 2023, p. 01).

Vale destacar que os investimentos e desenvolvimento na prática docente e na pedagógica são formais, necessita alocação de recursos, requer um(a) profissional habilitado(a), formado(a) para tal fim. Esses investimentos, quer de origem organizacional quer de origem pessoal, estão relacionados à formação inicial, licenciatura, além de imprescindíveis formações continuadas ao longo da carreira do(a) profissional. Ao passo que na prática educativa, mais ampla, de caráter menos formal, pois conta com as influências que esse(a) professor(a) recebeu ao longo de sua constituição individual da família, comunidade, da escola, da mídia, das atividades esportivas e de lazer, da cultura em geral.

A prática mais frequente em programas de formação continuada, segundo Pimenta (2018), tem sido a de realizar cursos de suplência e/ou atualização de conteúdos. Entretanto, esses programas necessitam, pois, inserir de fato a prática docente e a pedagógica escolar em seus objetivos e ações. É importante salientar que as formações, realizadas em caráter formal (graduações, especializações, mestrados, doutorados e pós-doutorados) ou não-formal (participação em cursos e eventos de ensino, pesquisa e/ou extensão), arquitetadas quer institucionalmente, quer por iniciativas individuais por parte do(a) professor(a), comumente são alicerçadas em políticas de promoção e valorização profissional e humana. Portanto, a intenção que parte de uma atitude de autovalorização docente de quem busca ascensão não apenas momentânea, mas continuada, o interesse e o papel proativo do(a) professor(a) formando(a) é fundamental para o alcance de resultados, de uma forma mais sistemática.

Os temas formação, saberes e práticas docentes devem ser encarados de forma que se inter-relacionem com o intuito de possibilitar melhorias no aperfeiçoamento profissional e pessoal do(a) professor(a). Focar somente em um único item dos componentes dessa tríade relacionada ao magistério pode minimizar as possibilidades de êxito e a força de uma visão mais sistêmica que envolva a profissão de educador(a). A formação repercute nos saberes que reflete na prática docente.

Destarte, vale salientar que o GT 08 – Formação de Professores, da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) realizou, em outubro de 2016, o III Simpósio de Grupos de Pesquisa sobre Formação de Professores do Brasil, com a participação de 42 grupos de pesquisa do país. Apresentou como um de seus resultados, conforme Roldão *et al.* (2018), um crescimento no número de investigações científicas sobre ensino e escola pública de Educação Básica, no país. Bem como, identificou-se uma propensão à criação de grupos colaborativos, com o intuito de pensar e repensar formação, prática docente e outros aspectos relacionados ao ensino, tendo como integrantes professore(a)s universitário(a)s e professore(a)s de escolas,

[...] no III Simpósio foi a presença de uma preocupação com a articulação da Universidade com a Escola Pública, em especial com a Educação Básica. Essa afirmação se pauta no fato de terem sido apresentados muitos grupos com investigações buscando um diálogo da pesquisa com as escolas públicas de Educação Básica. Isso foi algo diferente em relação ao nosso II Simpósio, pois despontam com mais frequência grupos que estão fazendo um diálogo com as escolas e com as redes de ensino. Além disso, na composição desses grupos, percebemos uma tendência de constituição de grupos colaborativos, compostos por professores da universidade, professores atuantes nas redes de ensino e nas escolas. Essa aproximação entre universidade e escola com maior incidência nos grupos de pesquisa, promovendo o trabalho colaborativo, expressa a tendência de fortalecer a relação com a prática pedagógica nas pesquisas em formação de professores. Nessa questão de aproximar mais os trabalhos de pesquisa com a prática, notamos que de um lado há um fator bastante positivo no sentido de que a universidade, finalmente, se preocupa mais com a articulação entre o conhecimento acadêmico e o conhecimento da prática. (Roldão *et al.* 2018, p. 14).

Dessa forma, essa maior aproximação entre universidade e escola, através de grupos de pesquisa conjuntos, possibilitando o intercâmbio entre formação, saberes docentes e discussão conjunta de experiências educativas, pode refletir a tendência pela busca do aperfeiçoamento da prática pedagógica em investigações sobre

formação de professores, com embasamento prático de vivências ocorridas na escola de Educação Básica.

3.2 Formação Inicial e Continuada de Professore(a)s de Filosofia do Ensino Médio

A formação inicial diz respeito ao(s) curso(s) de graduação, em que os principais tipos são os bacharelados, licenciaturas e tecnológicos. No Brasil, a Licenciatura em Filosofia é modalidade que foi concebida como um conjunto de atividades que objetivam a introdução ao universo da docência (pré-requisito para o Ensino Médio) nessa área do saber, com um corpo de componentes curriculares a serem trabalhados e componentes pedagógicos, como: escolha conteúdos, metodologias, sistemas avaliativos, didática, seleção de materiais e equipamentos, relação professor(a)/aluno(a) etc.

Quanto à formação continuada de professore(a)s de Filosofia depende dos anseios de cada um(a), pois além dos Programas de Pós-graduação *Stricto Sensu*, com Mestrado e Doutorado (além de estágio pós-doutoral) em Filosofia, existe a possibilidade de curso *Stricto Sensu* em Educação e em outros Programas.

O(a)s licenciando(a)s em Filosofia, portanto, atualmente dispõe de ampla gama de possibilidades de interação entre o teórico e o prático, através destes programas, além da participação em distintos tipos de eventos de extensão, como Congressos, Simpósios, Seminários, *Workshops*, Cursos, Palestras etc.

Dessa forma, para professore(a)s que decidem realizar uma formação continuada após um certo período de tempo, como por exemplo quando um professor(a) de Filosofia inicia um mestrado ou doutorado após 20 anos de graduado, ao longo desse novo percurso de estudos, ele(a) traz à tona lembranças e dificuldades de seu percurso educacional, bem como aspirações, quereres, expectativas que poderão ou não ser correspondidas ao longo do processo formativo. Portanto, o(a)s professore(a)s têm histórias e propósitos diferentes e empregam estratégias distintas para o desenvolvimento de sua formação e carreira, com o esforço de conciliar com os propósitos dos cursos de formação, tanto inicial quanto continuada.

Não obstante, quanto a preparação do(a) professor(a), na perspectiva de Libâneo (2006) tem aspectos: a) teórico-científicos, através das análises dos conteúdos programáticos das disciplinas e atividades de pesquisa e extensão; b)

científicos, a cientificidade do conhecimento, com o rigor metódico do conhecimento, o que requer determinação, interesse e comprometimento avançar nesse caminho científico. Ou seja, há um percurso técnico-científico que, desde a formação inicial às formações continuadas, quem escolhe o magistério, pode trilhar, ao longo de suas atividades profissionais.

Essa formação também é técnica, pois envolve um corpo de conhecimentos mais específicos da área de atuação, parte pragmática, sistematizada com técnicas e metodologias. Pode-se citar como exemplo que a metodologia e prática da Matemática é diferente da Filosofia, diferenciando a operacionalização de cada campo de conhecimento. Para quem deseja ser professor(a) de Filosofia, a licenciatura é mais indicada que o bacharelado. Licenciatura é formação de professores.

No tocante à escolha por uma formação continuada em Filosofia, de acordo com os objetivos profissionais de cada um(a), o(a) professor(a) procura adequar seus interesses pessoais com as especificidades das Instituições de Ensino. Os aspectos teóricos, científicos e técnicos também necessitam ser levados em consideração, em conformidade com os projetos político-pedagógicos (PPC) dos cursos e dos respectivos Programas de Pós-graduação *lato e stricto sensu*, do qual estão inseridos.

Ainda problematizando a formação inicial em Filosofia, especialmente as licenciaturas, especialistas como Gallo (2011) há tempos alertam para uma certa dissociação dos conhecimentos específicos da Filosofia do campo educacional, das questões pedagógicas e de demandas que surgem do fazer docente que somente esses conhecimentos pedagógicos podem resolvê-los com mais assertividade, minimizando dissabores e maximizando aprendizados.

Da mesma forma que focar somente nos saberes pedagógicos em detrimento do ensino da Filosofia além de fragilizar o processo ensino aprendizagem no tocante à Filosofia propriamente dita e suas contribuições para a formação do ser humano no Ensino Médio, aponta que a prender a associar essas duas grandes áreas é o caminho mais coerente,

De forma geral – e aqui corro o risco de toda generalização – nossos cursos nunca se esforçaram, de fato, para formar professores de Filosofia para o Ensino Médio. Primeiro, porque não havia aulas; depois, porque elas eram escassas. [...] em larga medida os departamentos de Filosofia pensavam que sua função era ensinar Filosofia; ensinar a ensinar seria a tarefa de pedagogos, dos departamentos de Educação. Vi isso em algumas universidades em que trabalhei e em muitas universidades que visitei e penso que seja

um completo equívoco. A formação do professor de Filosofia – e penso que isso possa ser estendido a outras disciplinas – não pode dissociar o conhecimento específico da Filosofia do conhecimento do campo educativo. Quando um professor dá uma aula sobre a teoria da predicação em Aristóteles (para tomar um exemplo qualquer) é necessário que ele se preocupe também em como este tema pode ser trabalhado com um adolescente no Ensino Médio (Gallo, 2011, p. 03).

Partindo desse pressuposto, o contexto do(a) professor(a) influencia a prática docente, mas o contexto advindo do(a)s discentes, também repercute no processo ensino e aprendizagem, como será discutido em Ensino de Filosofia, no próximo subtópico.

De acordo com Silva (2017, p. 77), “compreendemos a docência e a formação de professores [...] como ações complexas, em que a formação inicial não consegue abranger toda formação, e que se faz necessário a continuidade de estudos, aperfeiçoamentos”, fortalecendo assim a necessidade da formação continuada, composta de diferentes tipos e especificidades, conforme a área do conhecimento.

Dessa forma, o documento legal norteador da formação de professore(a)s, no país, é a Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, que “define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica / BNC-Formação” (Brasil, 2019, p. 01).

A BNC-Formação deve ser instalada em todas as modalidades dos cursos e programas destinados à formação docente. Por outro lado, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Professores para a Educação Básica e a BNC-Formação têm como referência a implantação da Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica (BNCC), instituída pelas Resoluções CNE/CP nº 2/2017 e CNE/CP nº 4/2018.

A BNCC é “referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e das propostas pedagógicas das instituições escolares” (BRASIL, 2017, p. 8). Conforme Cavaleiro (2018, p. 05), a BNCC “estabelece princípios, objetivos, temáticas que orientam grandes políticas públicas: definição de currículos pelos sistemas de ensino, produção de materiais didáticos, avaliação, compra e distribuição pelo MEC”, além de nortear as avaliações amplas de caráter nacional, como a Prova Brasil e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

Não obstante, a formação docente, segundo Brasil (2019), prevê o desenvolvimento, pelo licenciando, das competências gerais previstas na BNCC-Educação Básica, além das aprendizagens essenciais a serem garantidas aos estudantes, quanto aos aspectos intelectual, físico, cultural, social e emocional de sua formação, tendo como perspectiva o desenvolvimento pleno das pessoas, visando à Educação Integral.

Esse processo possibilita a continuação da constituição de profissionais docentes, segundo Gasperi, Martins e Emmel (2022), sujeitos que sejam capazes de interagir com seus estudantes, problematizando vivências e flexibilizando-as em instrumentos de reflexão, contribuindo para mudanças políticas, econômicas e socioculturais. O aperfeiçoamento do complexo processo de constituir-se como professor(a), com reflexos na sua prática docente, requer reflexão acerca da própria formação, haja vista que o ser humano é um ser inacabado, com vistas ao aprendizado contínuo e aprimoramento profissional e pessoal.

Quanto à necessidade da formação continuada, é importante se reconhecer que, segundo o pensamento de Silva (2017, p.17), “a formação inicial não consegue abranger toda a formação, e que se faz necessário a continuidade de estudos, aperfeiçoamentos, a fim de garantir a qualidade do processo ensino e aprendizagem”. Nesse sentido, é importante salientar que o(a) professor(a) se posicione, conforme Deus (2017, p. 53), “como agente e sujeito de sua prática e da construção e reconstrução de seu conhecimento, mediante o dialético movimento prática/teoria e vice-versa”, haja vista que em muitas situações, o mais relevante é a adequada aplicação na prática dos conhecimentos teóricos, mediante a devida reflexão na e sobre essa prática.

De acordo com Carvalho (2015b), um(a) professor(a) executa seu trabalho não apenas devido aos conhecimentos adquiridos na formação inicial, mas também através de sua história pessoal, seu caminho como estudante, o que aprendeu com a maneira que seus professore(a)s ensinavam, o aprendizado diário com o exercício da carreira profissional, dentre outros fatores.

Outro importante aspecto relacionado à formação continuada diz respeito ao seu caráter de ser um processo de incompletude, evidenciada por Veiga (2015), ao defender que a formação deve configurar um aspecto de “inacabamento”, num movimento interrelacionado à história de vida de indivíduos em constante processo de formação, que possibilita a preparação e aperfeiçoamento profissional, além de

evidenciar uma trajetória multifacetada, plural, que tem começo, porém seu fim é inconcluso.

No tocante à formação do(a) professor(a) de Filosofia, é necessário destacar as orientações das Diretrizes Curriculares para os Cursos de Graduação em Filosofia no Brasil, para se verificar a finalidade dessa formação: “sólida formação de história da filosofia, que capacite para a compreensão e a transmissão dos principais temas, problemas, sistemas filosóficos [...] para a análise e reflexão crítica da realidade social em que se insere” (BRASIL, 2001, p. 3). Essa finalidade, conforme Perencin (2017), une o perfil formador na modalidade de bacharel e licenciado, isto é, formar-se a partir dos melhores métodos de exegese e transmissão do texto, concernente à técnica de explicação de texto filosófico somada à sólida formação em história da Filosofia, podendo, assim, estar melhor preparado(a) para ensinar Filosofia.

No desenvolvimento da formação do(a) futuro(a) professor de Filosofia, identifica-se uma fragilidade resultante do distanciamento entre, segundo Queiroz (2015), as disciplinas filosóficas e as de formação pedagógica, em que a troca de saberes e a transversalidade de conteúdos pode ser útil a uma formação mais completa no tocante a integralidade dos conhecimentos específicos de Filosofia e os de Pedagogia, repercutindo em melhorias na preparação e desenvolvimento da futura prática docente de Filosofia,

Seja na dimensão especificamente filosófica, largamente hegemônica no processo formativo do futuro professor, seja na dimensão pedagógica, não temos orientado suficientemente o olhar do licenciando para perceber, compreender e enfrentar os problemas que encontrará na sua prática profissional nas escolas, o que poderia ser feito, por exemplo, se os professores das disciplinas filosóficas promovessem, nos seus cursos, exercícios de transposição didática da própria disciplina ou a análise filosófica de documentos da política de ensino de Filosofia, como Parâmetros e Orientações Curriculares emanadas dos órgãos governamentais.

[...] se seus pares dos departamentos de formação pedagógica se dispusessem a atrelar sua didática aos objetos específicos do ensino de Filosofia, em termos muito sucintos, se se dedicassem a estudar, também, Filosofia (Queiroz, 2015, p. 133).

Não obstante, verifica-se a predominância de cursos que formam filósofo(a)s especialistas, conforme Nascimento (2015), que almejam uma carreira de pesquisador(a) acadêmico(a), em detrimento da formação de professor(a) de

Filosofia, mesmo que as licenciaturas, em seus direcionamentos dados no Projeto Pedagógico de Curso (PPC) seja para o magistério,

É possível inferir que os cursos de formação de professores de Filosofia ainda não se adequaram à realidade da sua natureza, ou seja, na verdade são cursos de Licenciaturas. No entanto, tem predominado muito mais a formação do filósofo especialista, aquele que quer fazer a carreira acadêmica de pesquisador, do que a formação do professor de filosofia (Nascimento, 2015, p. 126).

Afinal, no vasto e diversificado campo das pesquisas sobre formação docente, segundo Carvalho (2015), é possível perceber na atualidade o pressuposto de que o(a) professor(a) é o protagonista ativo de sua formação e de seu trabalho, razão pela qual os processos de formação ancorados na transmissão de teorias e metodologias a serem posteriormente aplicadas perderam todo o sentido. Por esta razão não é apropriado separar a formação teórica relativa aos domínios dos conteúdos filosóficos com a formação profissional, que no caso é a docente. Ainda há uma desarticulação entre a formação específica e a formação pedagógica, comprometendo a prática docente da disciplina de Filosofia no Ensino Médio (Nascimento, 2015).

No tocante a essa formação específica, oportuno pontuar que quando na formação inicial, o(a) licenciando(a) além de assimilar conteúdos filosóficos e ter acesso aos pedagógicos, vivencia também situações que lhe proporcionam a oportunidade da autorreflexão. A Filosofia poderia ser caracterizada como um, conforme Ceppas (2015, p. 57), “mergulho nas profundezas do eu, um revirar aquilo que se acredita saber, seguir um caminho de investigação que é pessoal e intransferível, o diálogo do eu consigo mesmo”. A graduação nessa área pode, portanto, possibilitar situações para se refletir sobre si, refletindo na prática docente por conjugar teoria e prática.

Para Carvalho (2015, p. 26), durante o processo de formação é preciso pressupor a “capacidade do aluno para o exercício do filosofar e proporcionar-lhe os meios para que proceda com autonomia. Reconhecer essa capacidade é ato de emancipação. O seu contrário, a atitude do mestre explicador, é ato de embrutecimento”. Ao concordar com Rancière (2011, p. 34), que defende que “para emancipar um ignorante, é preciso e suficiente que sejamos, nós mesmos, emancipados; isso é, conscientes do verdadeiro poder do espírito humano”, pode-se afirmar que necessário é a autoemancipação para estimular o mesmo no(a)s

aluno(a)s. Entretanto, não é suficiente pois envolve outras questões, tais como a vontade e a atitude para tal fim de cada um(a).

Nessa perspectiva, cursos de formação que ainda estejam centrados na mera transmissão de informações podem significar perder a oportunidade de possibilitar futuro(a)s professore(a)s de Filosofia que aprendem ao mesmo tempo que compartilham informações e problematizam conteúdos com o(a)s aluno(a)s, num momento histórico em que este(a)s últimos têm acesso ilimitado a informações com o auxílio da internet, de diferentes ferramentas tecnológicas, das mídias digitais e das redes sociais.

Apesar de dificuldades quanto à valorização da carreira docente, de progressão funcional e salarial, de condições de trabalho, estrutura física e de adequação contínua de currículo, dentre outras, a formação inicial de professore(a)s de Filosofia conta com três importantes mecanismos que buscam dirimir o distanciamento entre teoria e prática, na graduação: estágio curricular; Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência; Residência Pedagógica. No que diz respeito a formação continuada, houveram avanços na expansão da oferta de Programas de Pós-graduação em Filosofia, no Brasil, além da implementação de novas parcerias com instituições educacionais do exterior com vistas ao crescimento da internacionalização desses Programas.

O ENSINO DE FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO E A FORMAÇÃO HUMANA

Figura 19 – Imagem da Palmeira Triangular



Fonte: Arquivo do autor (2024).

4 O ENSINO DE FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO E A FORMAÇÃO HUMANA

Este capítulo tem por objetivo discutir a segunda e a terceira categoria de análise desta investigação científica, “Ensino de Filosofia no Ensino Médio” e “Formação Humana no Ensino Médio”. Está dividido em quatro subtópicos. O primeiro é “Considerações Acerca do Ensino de Filosofia”, em que são problematizados os saberes da docência e suas implicações na prática docente, especialmente na docência de Filosofia no Ensino Médio, bem como são discutidas questões relacionadas ao estilo docente, ao currículo, ao sistema de avaliação da aprendizagem e aos materiais didáticos e paradidático(s).

O segundo subtópico, “Institucionalização do Ensino de Filosofia no Brasil: aspectos históricos, legais e operacionais”, inicia com discussões relacionadas aos aspectos históricos do ensino de Filosofia no Brasil, com destaque para a presença obrigatória deste ensino em certos momentos e facultativa, em outros. Na sequência, tem-se a problematização da institucionalização da Filosofia como componente curricular do sistema de ensino brasileiro.

Quanto ao terceiro subtópico, “Fragilidades e Perspectivas do Ensino de Filosofia: desafios do atual projeto de Ensino Médio no Brasil”, discute-se certos desafios e possibilidades do ensino de Filosofia, problematizando aspectos do atual projeto de Ensino Médio no Brasil, implantado pela Lei n. 13.415/17, em vigor desde janeiro de 2022.

O quarto subtópico, “O Ensino de Filosofia e a Formação Humana”, analisa a relação entre o ensino de Filosofia – que conforme Cristine (2023), oportuniza ao(à) aluno(a) o aperfeiçoamento de um pensamento mais crítico e autônomo – com a formação humana na Educação Básica, com destaque para a etapa do Ensino Médio.

4.1 Considerações Acerca do Ensino de Filosofia

Neste subtópico, discutem-se cinco itens relacionados ao ensino de Filosofia: a) o currículo de Filosofia desenvolvido; b) o papel do(a) professor(a); c) o sistema de avaliação da aprendizagem; d) a escolha do(s) livro(s) didáticos e paradidático(s); e) a sala de aula.

Conforme o pensamento de Cardoso e Barbosa Júnior (2019), para a elaboração do currículo de Filosofia, a ser desenvolvido na escola de Ensino Médio, é importante a compreensão de que a sua construção necessita de um certo grau de

coletividade, que ao invés de ficar a cargo da equipe pedagógica e de apenas um(a) coordenador(a) da área de Filosofia da instituição de ensino, deve envolver, os demais professore(a)s da respectiva disciplina e, na medida do possível, representantes de aluno(a)s, cujo objetivo é a possibilidade de um debate mais amplo sobre uma construção mais coletiva possível de ementa, conteúdos, metodologias e sistemas avaliativos a serem adotados ao longo de três anos do Médio,

Um currículo envolve um conjunto de entendimentos, procedimentos e coerência dos sujeitos que fazem parte da comunidade escolar em relação as suas finalidades e aos pressupostos deliberados. A concepção de educação [...] e os conceitos que transitam nossa compreensão sustentam um currículo que seja coerente com um modo de viver e educar em constante aperfeiçoamento e que devem testemunhar práticas escolares e de escolhas de conteúdos para uma formação cultural consistente em valores democráticos e equânimes (Cardoso; Barbosa Júnior, 2019, p. 196).

De acordo com Gallo (2014), Aristóteles definiu o ser humano como “um animal que pensa” em que a “a filosofia é a atividade mais digna de ser escolhida pelos homens”, já que através dela o ser humano exercita sua faculdade racional e crítica, essenciais para a sua formação enquanto ser humano, corroborando a importância da sua permanência no currículo da escola.

Concernente ao planejamento e ensino de Filosofia, faz-se necessário flexibilidade, coerência e criatividade para mitigar a herança de exclusão e discriminação sociocultural que muito(a)s aluno(a)s sofrem e para favorecer o lidar e o compreender as contribuições que a Filosofia pode possibilitar no Ensino Médio.

Quanto ao papel do(a) professor(a), este é relevante na medida em que pode favorecer para novos patamares de emancipação por parte do(a)s aluno(a)s, no que tange a aspectos culturais, políticos, sociais, econômicos, dentre outros. De acordo com Lima (2019), este profissional tem um expressivo papel como mediador entre os conhecimentos teóricos que apresenta e trabalha ao longo da disciplina, mas também entre suas experiências pessoais, saberes docentes e os conhecimentos e vivências prévias do(a)s aluno(a)s, na medida que o homem pode transformar a si próprio, e o mundo que ele participa.

No tocante ao quesito sistema de avaliação da aprendizagem, elaborado pelo(a) professor(a) no início do período letivo e parte crucial do plano de disciplina, oriundo do currículo, é importante, segundo Gatti (2003), destacar a imbricação entre avaliação e docência. Quem elabora o tipo de avaliação e aplica tal instrumento,

normalmente é o(a) próprio(a) professor(a) da disciplina, da qual ele(a) é parte integrante, portanto a avaliação também é reflexo do trabalho docente; elogios e críticas cabem tanto aos(às) aluno(a)s como aos(às) professor(a)s que não devem ser deixados à margem, apenas avaliando o(a)s demais integrantes da turma. Muitos dados podem ser levantados pelo(a) professor(a) sobre questões, resultados, tipos de prova que podem ser úteis em diferentes contextos, tornando-se, assim, em relevantes instrumentos para melhorias na sua prática docente, que longe de ser estática, necessita ser dinâmica no sentido de poder sofrer ajustes com o passar do tempo, o amadurecimento do professor(a) e a evolução de sua formação continuada, bem como do surgimento de novas tecnologias e metodologias de ensino:

Uma das características mais importantes desta avaliação é que o avaliador é, ao mesmo tempo, o responsável direto pelo processo que vai avaliar. É o próprio professor que trabalha com os alunos quem os avalia: não uma pessoa qualquer ou um técnico especializado. Isto implica que pensemos a avaliação em sala de aula como uma atividade contínua e integrada às atividades de ensino, algo que é decorrente destas atividades, inerente a elas e a seu serviço. Para ter sentido, a avaliação em sala de aula deve ser bem fundamentada quanto a uma filosofia de ensino que o professor espouse. A partir dessa premissa, o professor pode acumular dados sobre alguns tipos de atividades, provas, questões ou itens ao longo do seu trabalho, criando um acervo de referência para suas atividades de avaliação dentro de seu processo de ensino (Gatti, 2003, p. 99).

No que tange à escolha do(s) livro(s) didáticos e paradidático(s), a serem escolhidos e adotados pelo professor(a) da disciplina de Filosofia é outro ponto relevante que repercute positiva ou negativamente na prática docente de Filosofia, na medida em que a escolha desse material didático, que será utilizado ao longo de um ano letivo, poderá estimular o interesse do(a)s aluno(a)s possibilitando uma maior curiosidade e aproximação da disciplina, ou não, o contrário pode gerar resistências. Usualmente tem-se o domínio de livros com o enfoque nas questões filosóficas em relação à história da Filosofia em si e os trabalhos do(a)s filósofo(a)s, que também são importantes,

[...] a questão é que, como a Filosofia é diversa, diversos também são nossos materiais didáticos. Temos uma predominância de livros que oferecem uma organização temática para o ensino da Filosofia, mas temos também vários manuais que propõem uma organização histórica. Penso haver materiais de grande qualidade, mas também textos de qualidade ruim. Daí a necessidade de um professor com conhecimento da área, que saiba escolher um material de boa

qualidade, que se adapte bem à realidade e necessidade de seus alunos (Gallo, 2011, p. 02).

Entretanto, não basta escolher um material adequado às necessidades e objetivos da escola de ensino Médio, consonante com seu Projeto Político Pedagógico, pois cabe ao(a) professor(a) planejar sua disciplina de tal forma que o material de apoio tenha um importante papel em sua prática, mas não a ponto de concentrar todos os esforços asfixiando outras importantes ferramentas que previamente devem estar planejadas na metodologia da disciplina, possibilitando aulas mais consistentes, bem fundamentadas na teoria filosófica, dinâmicas e participativas. Nessa perspectiva, é importante que o(a) professor(a) de Filosofia da escola seja graduado(a), através de licenciatura na área, e ter realizado uma formação inicial sólida (e talvez possua formação continuada),

E, mais importante, um professor que saiba usar o material didático como apoio e instrumento e não como centro do processo, como uma espécie de “muleta” para suas aulas. Infelizmente, é isso que vemos quando o professor de Filosofia não tem formação na área ou não é bem formado. E aí não tem material didático que resolva, não há aula de Filosofia que resista [...] (Gallo, 2011, p. 03).

Nessa perspectiva, Kohan (2019, p. 196) afirma que “o ensino de filosofia é uma viagem de contraversões [...] exige perguntar e perguntar-se, nos colocarmos a nós mesmos em pergunta; colocar em questão não apenas as outras vidas, mas também a vida própria”. Desta forma, além de problematizar os conteúdos através de questionamentos com o intuito do debate que pode levar ao aprofundamento, também é relevante o questionar a si próprio, questionando o que a temática em pauta tem, ou pode haver, consigo, suas experiências e contextos pessoais. Formulada a mais de 2.000 anos, ainda é atual a máxima de Sócrates pode ser transformada em questão norteadora: como viver a vida que vale a pena ser vivida? (Kohan, 2019). Portanto, além de refletir sobre fatos históricos, temáticas específicas, a Filosofia é um convite ao autoconhecimento, ponto de partida para melhor compreender a sociedade e os problemas que a afligem.

É importante salientar que a prática docente não se restringe às aulas em sala de aula, em sentido geral e em específico no caso de Filosofia, pois a escola é mais ampla e o fazer docente também, especialmente nos dias atuais em que os meios de comunicação se ampliaram com o advento de tecnologias digitais e a expansão das

redes sociais em escala mundial. Quando um(a) aluno(a) faz questionamentos a um(a) professor(a) por mensagem através de *e-mail* ou *whatsapp*, este último pode responder e assim ampliar o espaço de ensino e pode, caso esteja viajando, ministrar uma aula pelo *Google Meet*, *Zoom* ou *Teams*, dessa forma também estará exercendo sua prática *outsider* dos muros da escola (no exterior da escola). Pode-se citar também as aulas passeio (vistas técnicas), análise de filmes, de uma peça de teatro. E por mais que os conteúdos, saberes, competências assimiladas na graduação sejam importantes, a sua trajetória pessoal durante seu Ensino Fundamental e Médio, as atividades extracurriculares, os eventos esportivos e culturais que participou, também contribuem para a formação de si.

Não obstante, as escolas são constituídas, de acordo com Formosinho (2009), por uma população discente heterogênea, professore(a)s diferenciados e contextos comunitários diversificados, ou seja, aluno(a)s oriundo(a)s de diferentes posições socioeconômicas e culturais, o que reporta a necessidade do entendimento de que: a escola se configura essencialmente de uma significativa diversidade em seus vários contextos.

4.2 Institucionalização do Ensino de Filosofia como Componente Curricular no Brasil: aspectos históricos, legais e operacionais

É importante se discutir determinados aspectos relacionados à institucionalização do ensino de Filosofia, no país, refletindo sobre acontecimentos históricos e a operacionalização desse ensino amparados pela legislação brasileira.

No Quadro 10, articula-se o pensamento de Paiva e Scopel Piol (2015), considerando, de modo didático, sete fases da presença do ensino de Filosofia no Brasil:

Quadro 10 – Ensino de Filosofia no Brasil

Nº	Fases	Descrição dos Acontecimentos
I	Fase Colonial (1500 a 1822)	Desenvolve-se o estudo de conteúdos de Filosofia através da proposta educativa dos padres jesuítas portugueses.
II	Fase Imperial (1822 a 1889)	Fase marcada por novos ideais filosóficos e políticos com a abertura dos portos, em 1808 por Dom João VI.
III	Fase da Proclamação da	Caracteriza-se uma presença indefinida da Filosofia.

	República (1889) ao Golpe Militar (1964)	
IV	Fase da Ditadura Militar (1964-1985)	Os cursos de Filosofia foram prejudicados, marcados por mecanismos rígidos de controle, incluindo a censura deliberada desse regime militar aos diferentes meios de cultura, para cercear o desenvolvimento crítico e a autonomia da população.
V	Fase de Redemocratização (dos anos 1980 à Lei n. 11.684 de 2008)	O Estado ainda cambaleava em plena transição entre o controle da Ditadura para o Estado Democrático de Direito.
VI	Fase da Lei n. 11.684/08 à Lei n. 13.415 de 2017	Com a promulgação da Lei n. 11.684/08 foi determinado que a Filosofia e a Sociologia sejam disciplinas obrigatórias nos currículos do Ensino Médio.
VII	Fase da promulgação da Lei n. 13.415 de 2017 aos dias atuais	Essa Lei n. 13.415/17 reformulou o art. 35 da Lei n. 9.394/96 (que estabeleceu as Diretrizes e Bases da Educação nacional) e criou o atual modelo de Ensino Médio no Brasil, em vigor desde o início do período letivo de 2022.

Fonte: Adaptação realizada pelo autor de Paiva e Scopel Piol (2015).

De acordo com o Quadro 10, desde o período colonial brasileiro – fase em que se iniciou no país o estudo de conteúdos de Filosofia por meio dos padres jesuítas portugueses – até a atualidade, apesar dos momentos de distanciamento do Ensino Médio, a Filosofia tem contribuído com o processo de formação humana de jovens estudantes secundaristas. Como componente curricular nesse nível de ensino brasileiro, tem passado por consideráveis desafios com presença obrigatória em certos momentos e facultativa, em outros, permeado por disputas, conquistas, recuos e tergiversações (Paiva e Scopel Piol, 2015), no anseio de uma melhor inserção política e cultural na sociedade, levando-se em conta especificidades dos estados brasileiros,

A história do ensino da filosofia no Brasil é, assim, expressiva dos percalços, avanços e retrocessos, dificuldades e lutas, que a filosofia e seus praticantes têm sofrido e encontrado em terras brasileiras na busca de uma inserção cultural mais consistente (Carvalho *et al.*, 2015a, p. 90).

No período colonial (que se estendeu de 1500 a 1822), inicialmente os conteúdos de Filosofia, de acordo com Dutra e Del Pino (2010), eram ministrados por

jesuítas pertencentes à Companhia de Jesus que tinham um modelo padrão de currículo adotado em distintas regiões que Portugal administrava e, conforme Conceição (2020, p. 23), “trazia em seu bojo um caráter messiânico que, combinado com instrução e catequese, tinha como principal finalidade o fortalecimento da Igreja Católica contra os heréticos e infiéis”. Este período, segundo Alves (2002) foi marcado pela presença de conteúdos de Filosofia relacionados a questões religiosas.

Um dos efeitos da vinda de Dom João VI e sua corte para o Brasil, em 1808, foi o incremento da economia que exigiu uma expansão da educação. De acordo com Mazai e Ribas (2001, p. 05), nesse período “a Filosofia no Brasil e o seu ensino estavam voltados para a formação profissional e não mais para um ensino visando à formação sacerdotal e a propagação da fé cristã”.

Em seguida, no período Imperial que se estendeu de 1822 a 1889, segundo Cartolano (1985), a Filosofia passa a ser obrigatória no país em 1838 (de forma arbitrária, retórica e enciclopédica), pois já era incluída obrigatoriamente no currículo dos liceus e dos ginásios do curso secundário, nas colônias portuguesas desde o início do século XIX.

O ensino de Filosofia, de acordo com Carvalho *et al.* (2015a, p. 91), estava associado ao “novo espírito que se implantava na educação desta época, o de um ensino ‘humanístico e universalista’”. Conforme Costa (1992), os cursos de Direito implantaram o ensino de filosofia partindo deste princípio iluminista de caráter humanístico. Contudo, a prática filosófica continuava sendo elitista, pois, além das faculdades de Direito (criadas desde 1827) que incluíram o estudo da Filosofia com esse espírito, o que havia nos cursos secundários era somente um ensino introdutório.

Após a Proclamação da República (1889), o ensino de Filosofia caracterizou-se em certa medida por uma alternância entre obrigatório e facultativo. O Brasil passou a receber influências dos ideais positivistas do filósofo francês, Augusto Comte (1798 - 1857), e o direcionamento educacional passou a focar na ampliação da rede escolar, passando a considerar a educação como fundação para o crescimento da nação, tanto nos aspectos político, social e econômico do país. Outrossim, conforme Dutra e Del Pino (2010, p. 88) “o primeiro afastamento da disciplina de Filosofia do currículo escolar aconteceu com o Decreto Republicano de 1890, o qual modificou o currículo do Ginásio Nacional (antigo Colégio Pedro II)” e distribuiu as disciplinas conforme a hierarquia das ciências, enfatizada por Comte. Não obstante, a Filosofia passou a ter um caráter facultativo com a Reforma de Carlos Maximiliano, em 1915, pois o Ensino

Secundário passou a ser visto como um processo preparatório para o vestibular, conforme Piletti (1987).

Em 1925, a Reforma João Luiz Alves (conhecida por Lei Rocha Vaz), Decreto n. 16.782 A, de 13 de janeiro de 1925, estabeleceu a relevância de o ensino secundário estar mais focado no preparo para a vida (Brasil, 1925). Assim, esse nível foi estruturado em seis séries, em que nas duas últimas foi inserida a disciplina de Filosofia, com ênfase na História da Filosofia.

Na década de trinta do século XX, foi criada a Universidade de Filosofia, Ciências e Letras, com a missão de profissionalizar professores para o ensino que, conforme Conceição (2020, p. 23), “implantou um método de estudo e ensino de filosofia, que além de marcar a formação de futuras gerações de professores, iria estimular a carreira acadêmica em detrimento da licenciatura”.

A disciplina de Filosofia permaneceu inserida nos currículos dos cursos denominados clássico e científico, após o movimento Escola Nova¹⁴. O *escolanovismo*, de acordo com Hamze (2023) defende que a educação é uma área verdadeiramente eficaz para a estruturação de uma sociedade democrática, que leva em conta as diversidades, respeitando a individualidade, aptos a refletir sobre a sociedade e capaz de inserir-se nessa sociedade vigente, capitalista, liberal, individualista, competitiva, excludente etc.

Nesse contexto, em 1932, foi implementada a reforma Francisco Campos que, segundo Dallabrida (2009), instituiu oficialmente, em nível nacional, a modernização do então ensino secundário brasileiro, possibilitando organicidade à cultura escolar desse nível de ensino através de uma série de medidas: o aumento do número de anos do curso secundário e sua divisão em dois ciclos; a seriação do currículo; a frequência obrigatória dos alunos às aulas; a imposição de um detalhado e regular sistema de avaliação discente; a reestruturação do sistema de inspeção federal.

Logo depois, transcorreu o período da Ditadura de Getúlio Vargas, intitulado Estado Novo (1937 – 1945). Em seguida, sucedeu o período da Ditadura Militar, etapa da história brasileira entre 1964 e 1985. Regime este instaurado no poder do Brasil através de um golpe, orquestrado tanto por meios militares quanto por civis e marcado pelo autoritarismo e pela repressão realizada pelo Estado. Como a Filosofia é uma disciplina que visa à problematização, análise, discussão e visão mais ampla através

¹⁴ Inserida no Sistema Educacional do Brasil, em 1882, por Rui Barbosa (1849-1923).

do debate e confronto de diferentes pontos de vista, além de não se enquadrar, naquele momento histórico, no engessado modelo de Educação imposto no país, por esta ditadura, conjuntamente com a censura à liberdade de expressão, passou a ser considerada como ameaça ao Estado e à ordem nacional, sendo, dessa forma, retirada das escolas de nosso país. Assim, de acordo com Dutra E Del Pino (2010, p. 89), “o ensino desta disciplina começou o seu processo de declínio quanto à sua valorização e inclusão nas grades curriculares das escolas”.

Durante os governos ditatoriais do regime militar, que duraram 21 anos, a disciplina de Filosofia foi substituída por Educação Moral e Cívica, com o intuito de fortalecer o pensamento e ideais de uma ditadura centrada na censura, no medo e na submissão sem questionamentos, assim como retirar das escolas um dos benefícios centrais do estudo da Filosofia, isto é, a reflexão crítica que pode possibilitar a formação de cidadãos mais livres, autônomos, responsáveis e conscientes.

Posteriormente, foi implementada a Lei n. 9.394/96 (Brasil, 1996), que estabeleceu as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Ao passo que mais tarde foi promulgada a Lei n. 11.684/08 (Brasil, 2008), que alterou o art. 36 da Lei anterior (n. 9.394/96) para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do Ensino Médio. Esse acontecimento foi denominado por Paiva e Scopel Piol (2015, p. 239) de “retornando à história, através da ‘presença garantida’”. Entretanto, logo após a implementação da Lei n. 11.684/08, a presença da Filosofia nesse nível de ensino, do sistema educacional brasileiro, foi considerada inócua.

O Ministério da Educação (Brasil, 2006), lançou o documento Orientações Curriculares Nacionais de Filosofia, cujo volume 3 relaciona-se à Ciências Humanas e suas Tecnologias, no ano de 2006. Este documento, da página 15 a 42, expõe uma seção direcionada aos docentes de Filosofia do Ensino Médio, em que segundo Conceição (2020), apresenta a importância da Filosofia como disciplina e considera essencial privilegiar o ensino desta por profissionais formados nos cursos de Graduação em Filosofia (Licenciatura).

Entretanto, vale questionar, conforme o pensamento de Izaguirry Marçal (2012): ainda é comum, em plena contemporaneidade, professore(a)s não licenciados em Filosofia ministrando esta disciplina oriundos de outras formações acadêmicas, como graduado(a)s em História, Geografia, Pedagogia, Letras, dentre outros?

Nessa perspectiva, o documento Orientações Curriculares Nacionais – Filosofia (Brasil, 2006), cujo intuito é o de guiar o ensino de Filosofia no país, foi escrito

por técnico(a)s e assessorias contratadas pelo MEC, de acordo com Conceição (2020, p. 30) e “apresenta trinta conteúdos com específicos recortes e não esclarece os critérios usados para a seleção”. Bem como, foi elaborado sem a participação dos que na prática lidam com o currículo, através da prática docente de Filosofia, em sala de aula: o(a)s professore(a)s.

Foi sancionada, em 02 de junho de 2008, a Lei n. 11.684 (Brasil, 2008), que determina a obrigatoriedade do ensino de Filosofia nos três anos do Ensino Médio, reconhecendo a importância da Filosofia na formação dos estudantes neste nível de ensino. Assim, “muitos que atuavam no magistério com formação em nível médio foram premiados e/ou procuraram, espontaneamente, uma instituição de Ensino Superior para continuar sua formação” (Honório, 2020, p. 250), portanto professore(a)s desta disciplina foram impulsionados a se dedicarem à formação continuada, em Programas de Pós-graduação *Stricto Sensu*, em Filosofia e, também, em Educação.

Já em 16 de fevereiro de 2017 foi sancionada a Lei n. 13.415 que reformulou o art. 35 da Lei n. 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) e criou o modelo vigente de Ensino Médio brasileiro, que entrou em vigor em janeiro de 2022. Quanto ao ensino de Filosofia, esta Lei determina sua oferta na modalidade opcional, permanecendo, porém, seus conteúdos exigidos no ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio (no Caderno de Humanas).

Vale destacar que no estado do Piauí, está em vigor a obrigatoriedade do ensino de Filosofia e Sociologia no Ensino Médio em cumprimento à Lei Estadual n. 5.253 de 15 de julho de 2002 (Piauí, 2002), de autoria da então deputada estadual Francisca Trindade.

Assim, mesmo permeado por dificuldades cristalizadas ao longo da história, existem setores da sociedade que defendem os benefícios do ensino de Filosofia, no Brasil, a despeito de sua valorização (ou não), desde a sua implementação no currículo da escola, com destaque para o Ensino Médio. Para exemplificar, conforme Schenini (2023), a presidente do Conselho Nacional de Educação / CNE Craveiro (2023), defende que a escola precisa trabalhar com a metodologia investigativa desde o Ensino Médio, os conteúdos de filosofia e sociologia, que são extremamente importantes no sentido de refletir sobre as alternativas e, por conseguinte, tomar decisões mais sensatas a partir de uma análise da realidade.

4.3 Fragilidades e Perspectivas do Ensino de Filosofia: desafios do projeto vigente de Ensino Médio no Brasil

O debate sobre a necessidade de reestruturação do Ensino Médio não é recente, de acordo com Morales (2022, p. 01), “desde 2014 surgiu a proposta de retirar de cena um modelo único de ensino, com disciplinas obrigatórias, para desenvolver um modelo ‘mais flexível’, aprovada pelo governo Michel Temer, em 2017”.

Nessa perspectiva, a partir de janeiro de 2022, entrou em vigor a Lei n.13.415/17, promulgada em 16 de fevereiro de 2017, que “alterou a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabeleceu as Diretrizes e Bases da Educação Nacional” (Brasil, 2017, p. 01). A Lei nº 13.415/2017 realizou, conforme Brasil (2022, p. 01), “uma mudança na estrutura do Ensino Médio, ampliando o tempo mínimo do estudante na escola de 800 horas para 1.000 horas anuais (até 2022) e definindo uma nova organização curricular [...] e a oferta dos itinerários formativos”.

Dentre outras coisas, essa reestruturação do Ensino Médio dividiu esse nível de ensino em formação geral e áreas específicas, aumentou a carga horária, modificou o currículo, passou a focar o ensino para a formação profissional, porém em detrimento da preparação para o ingresso no nível superior que é base da maioria das profissões, além de ter diminuído a quantidade de aulas expositivas e de conteúdos voltados para análises e discussões, intencionando uma maior participação dos discentes em atividades práticas, cursos e oficinas,

[...] entre as mudanças, estão aumento da carga horária, nova grade curricular e ensino voltado para a formação profissional. A proposta inclui: menor número de aulas expositivas; maior participação dos alunos; aumento de projetos, atividades práticas, cursos e oficinas (Vechi, 2023, p. 01).

O modelo em vigor de Ensino Médio apresenta, dentre as suas mudanças, os itinerários formativos, disciplinas que necessitam contemplar 400 horas em cada uma das três séries, com o intuito de possibilitar formação técnica e profissional,

Os itinerários formativos eram a grande promessa de diferencial para o novo Ensino Médio. Apresentados como aulas optativas a serem cumpridas em 1.200 horas divididas pelos três anos, a proposta é integrar múltiplas áreas do conhecimento em um mesmo planejamento pedagógico, de forma a promover ao jovem uma formação técnica e profissional específica (Almeida, 2023, p. 03).

Por outro lado, mesmo sendo consideradas optativas no bojo da Lei n. 13.415/17, essa carga horária específica para os Itinerários diminuiu consideravelmente o tempo semanal de disciplinas tais como Filosofia, Sociologia, História, Geografia, Física, Química, Biologia, dentre outras. Consideradas disciplinas e possuindo, inclusive, avaliações e conseqüentemente caráter aprovativo ou reprovativo no sistema avaliativo da série letiva, foram criados os Itinerários Formativos de acordo com Almeida (2023), inclusive com a oferta de disciplinas como “Culinária”, “Agronegócio”, entre tantas outras.

Dessa forma, por não possuírem uma formação e experiência profissional adequadas para serem professore(a)s dessas novas disciplinas, ou seja, os Itinerários Formativos, “diversos profissionais da educação têm apontado uma sobrecarga de atribuições e dificuldades para ministrar suas aulas, presos pelas apostilas dos Itinerários” (Almeida, 2023, p. 04).

Vale salientar que, com a implementação desse modelo de Ensino Médio, de acordo com Lindberg e Lima (2022, p. 01), com exceção de “Português e Matemática, mantiveram o *status* de obrigatórias, o arranjo curricular organiza-se em torno de quatro áreas do conhecimento, a Formação Geral Básica, e se somam aos cinco itinerários formativos” para totalizar a carga horária do Ensino Médio. Portanto, ocorreu uma migração de priorização do Ensino Médio para Matemática, Português e Itinerários (estes com muitos problemas de execução).

No caso particular do ensino de Filosofia, através dessa Reforma do Ensino Médio, sofreu danos, o que gerou inúmeras críticas por parte de professore(a)s, instituições relacionadas à educação e de manifestações discentes organizadas por entidades estudantis, como centros acadêmicos (CA), diretórios centrais dos estudantes (DCE), União Nacional de Estudantes (UNE), etc.

Para Lindberg e Lima (2022, p. 03), “é correto afirmar que houve redução na maioria dos estados, confirmando as projeções que foram feitas. Pará, Paraná e Santa Catarina tiveram a maior redução, chegando a 50% da existente anteriormente”, no tocante a carga horária mensal para Filosofia. Com a implementação da Reforma na LDB (2017), o contexto do ensino de Filosofia sofreu um duro impacto com mudanças contestadas. Os estudos de Epistemologia, Ética, Lógica, Filosofia Política, Estética e Metafísica, principais áreas da Filosofia, ficaram prejudicadas com apenas uma aula de Filosofia de 50 minutos por semana e em certas escolas, passou a ser ofertada

apenas de forma quinzenal, sendo apenas uma aula, de forma alternada com Sociologia a cada semana.

Essas mudanças evidenciadas no parágrafo anterior afetam não somente o corpo discente, mas também o docente, fato este que instiga a novas reflexões sobre novas possibilidades de atuação profissional para os graduados em Filosofia. Segundo Soares (2020), na atual conjuntura político-educacional, é importante fortalecer a discussão acerca de evidências constatadas em pesquisas sobre políticas de formação de professores. Cabe refletir acerca dos benefícios e malefícios da implantação do modelo de Ensino Médio em vigor e a defasagem entre a formação docente e a docência das disciplinas dos Itinerários Formativos, conforme Almeida (2023).

Quanto a inserção da Filosofia no modelo vigente de Ensino Médio, conforme Savian Filho (2022), a Base Nacional Comum Curricular nem a exclui nem apresenta diretrizes claras para a sua estruturação nas três séries. A Filosofia não é mais disciplina obrigatória, porém, não significa que tenha sido retirada do currículo. Destarte, a presença da Filosofia como unidade curricular, no ensino secundário, ainda está incerta, já que a própria BNCC possibilita que isso seja decidido, na rede pública, nas esferas estaduais (secretarias estaduais de educação conselhos estaduais de educação) e, em certa medida, nas municipais (secretarias municipais de educação e conselhos municipais de educação) e nas escolas da rede privada,

A BNCC não exclui a filosofia nem dá diretrizes rígidas para a sua configuração no Ensino Médio. Ela mesma afirma explicitamente não se constituir no currículo dessa fase formativa, mas apenas na definição das suas aprendizagens essenciais. O fato de a filosofia ter deixado de ser disciplina obrigatória não significa que ela tenha saído do currículo nem que precise sair. O futuro da unidade curricular de filosofia ainda é incerto, pois a BNCC permite que ele seja decidido nas instâncias estaduais e municipais e mesmo nas escolas (Savian Filho, 2022, p. 01).

O ensino de Filosofia na escola e na sala de aula, segundo Oliveira (2018) necessita passar por uma contínua reflexão de forma construtiva e significativa, por parte da escola, dos professores e da comunidade escolar em geral. Assim, vale destacar que são muitos os que estão perplexos diante da retirada da obrigatoriedade da disciplina de Filosofia no ensino médio (desencadeando um grande desafio), o que não é bom para ninguém, mas sobretudo para professores e estudantes de filosofia (Savian Filho, 2022). Lembrando que, a permanência (ou não) de Filosofia como uma

unidade curricular depende, agora, da visão das instâncias públicas de educação, assim como das escolas privadas (o que envolve direção, corpo docente, discente e pais).

Nesse sentido, constatou-se que a carga horária destinada ao Ensino de Filosofia regrediu na maioria dos estados. Todavia, o cenário poderia ter sido pior, segundo Lindberg e Lima (2022), se não houvesse mobilizações por parte dos estudantes (secundaristas, graduação e pós-graduação) e dos professores (educação básica e ensino superior), como também da comunidade filosófica nacional organizada em torno da Associação Nacional de Pós-graduação em Filosofia (ANPOF) e dos diversos fóruns regionais de Ensino de Filosofia ou associações/sindicatos estaduais de professores/as de Filosofia.

4.4 O Ensino de Filosofia e a Formação Humana

A Filosofia, conforme o pensamento de Moreira (2022, p. 207), “é o pensar reflexivo do homem sobre seu cotidiano para compreender seus atos e seus pensamentos. Não se trata de qualquer reflexão, mas o refletir sobre o próprio pensar”, isto é, refletir sobre o já pensado e questionar o que acredita que já se sabe.

Dessa forma, quanto ao ensino de Filosofia, Chauí e Oliveira (2010, p.19) afirmam que “se volta para o estudo das várias formas de conhecimento (percepção, imaginação, linguagem, inteligência, experiência, reflexão) e dos vários tipos de atividades interiores e comportamentos externos dos seres humanos”, como a vontade, o desejo e as paixões. Tudo isso diz respeito a individualidade do ser humano relacionando-se com os demais seres. Assim como, ao longo de sua história, a Filosofia, conforme o pensamento de Moreira (2022, p. 209), “se utiliza de um pensar crítico e racional, por meio da reflexão filosófica que emergem das ações humanas diante das relações que são estabelecidas entre os sujeitos na sociedade”, reflexões acerca de si mesmo e da vida em sociedade e que quando bem desenvolvidas no Ensino Médio, podem favorecer a formação humana nessa etapa da vida.

Assim, é importante destacar a relevância do ensino de Filosofia como componente curricular da Educação Básica, no Brasil, especialmente no Ensino Médio, por colaborar com o desenvolvimento entre o(a)s jovens de uma consciência crítica, sustentada no problematizar à luz da razão, da lógica, da ética e da coerência o que se entende por verdadeiro, ao invés de apenas seguir, obedecer e repetir pelo reforço mecânico. Nesse sentido, Moreira (2022, p. 197) defende que “a disciplina de

Filosofia é essencial para o processo educacional por contribuir de forma significativa para a valorização sistemática dos conteúdos filosóficos para o pensamento crítico-argumentativo dos estudantes”, base para o desenvolvimento da autonomia de cada um(a).

No tocante à relação entre a Filosofia e a Formação Humana no Ensino Médio, Rabelo (2018) alerta para a aplicação em sala de aula das orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), em que o(a)s professore(a)s de Filosofia deveriam, em suas atividades diárias, fazer articulações entre os textos filosóficos e as argumentações oriundas dos alunos, pois suas vivências pessoais precisam ser aproveitadas para os processos de sua formação, com contribuições advindas das experiências escolares.

Segundo Chauí (2019), não somos apenas seres pensantes. Somos também seres que agem no mundo e que se relacionam com os demais seres humanos, com os animais, as plantas, as coisas, os fatos e acontecimentos, e nos relacionamos através da linguagem, assim como de gestos e ações. Dessa forma, a Filosofia, conforme Aranha e Martins (2016), colabora para o ser humano melhor lidar e conduzir os desafios existenciais, individuais e coletivos, diariamente.

Com o ensino de Filosofia, conforme Correa e Leite (2017), se discute e compartilha de forma analítica e crítica conceitos, princípios e valores com aluno(a)s, bem como com professore(a)s pois o processo de ensino e aprendizagem não é unilateral e sim multilateral, pois envolve, afeta e transforma tanto discentes quanto docentes, além de importante para o exercício da cidadania. Além de discutir direitos, também analisa deveres e responsabilidades, ensejando oportunidades de desenvolvimento de um ser mais reflexivo, que critica mas que também assume as consequências de seus atos assim como de suas omissões.

A Filosofia, segundo Cristine (2023), conduz o(a) aluno(a) à oportunidade de desenvolver um pensamento independente e crítico assim, direciona-se para algo maior, contribuindo para a formação de um ser pensante mais racional, crítico, reflexivo e responsável. Para Chauí (2019), a reflexão filosófica também se volta para as relações que mantemos com a realidade circundante, para o que dizemos e para as ações que realizamos nessas relações, voluntárias e involuntárias.

Segundo Gallo (2007) o motivo principal pelo qual devemos incluir o ensino de Filosofia na educação, é o de equilibrar as potências do pensamento com a função social de preparar os indivíduos para a vida em comunidade. Desse modo, nas

relações entre Filosofia e Educação, de acordo com Luckesi (2011), existem duas opções: ou se pensa e se reflete sobre o que se faz e assim se realiza uma ação educativa consciente; ou não se reflete criticamente e opaca o existente na cultura da vida do dia-a-dia e assim se realiza uma ação educativa com baixo nível de consciência.

A Filosofia possibilita, segundo Chauí (2017), importantes contribuições com a formação humana ao racionalizar as crenças cotidianas, argumentando, debatendo, reconhecendo e respeitando regras de coerência, podendo chegar a conclusões compreendidas, que foram discutidas, aceitas e valorizadas pelos demais. O(a) aluno(a)s do Ensino Médio, com a continuidade da oferta da disciplina de Filosofia de forma regular no currículo, possivelmente terão melhores possibilidades de conhecer e assimilar a riqueza de conteúdos que a disciplina oferece, em busca de mais racionalidade crítica, reflexiva e emancipatória.

Desta forma, pode-se considerar que, de acordo com Araújo e Santana (2019, p. 84), a “filosofia legou uma tomada de consciência crítica em torno da busca pelo saber racional, metódico, lógico e argumentativo”. Portanto, a escola, com destaque para o ensino de Filosofia, no Ensino Médio, contribui para a formação humana ao discutir questões essenciais para a existência humana em coletividade.

A formação humana é uma construção histórica e coletiva que se realiza a partir das interações humanas, das experiências vividas nos mais diversos contextos, assim como, da contínua aquisição de conhecimentos, quer de origem formal, através dos diferentes níveis educacionais (desde a formação básica à formação inicial, bem como, a continuada e as formações complementares), quer de origem informal, através dos meios de comunicação de massa, das mídias digitais e de tantos artefatos culturais. Até mesmo refletindo silenciosamente sobre algo está-se produzindo conhecimento.

Enquanto uma construção histórica, a formação humana pode ser influenciada por diversos contextos (familiares, econômicos, políticos, sociais, culturais, profissionais, ambientais, religiosos, midiáticos etc.) no decurso do tempo. Coletiva por sinalizar que o ser humano faz parte de um meio social: que pode ser micro, quando se leva em consideração a vizinhança ou o próprio barro; assim como pode ser macro, quando a atenção vai para além das fronteiras intercontinentais e, assim, amplia-se para um contexto internacional.

Assim, “é nesse entendimento que refletimos sobre o papel da escola, e em particular, sobre o compromisso ético e político de educadores e educadoras no sentido de promover a formação humana integral dos sujeitos” (Silva, 2023, p. 292). Isto é, cabe destacar a relevante participação da escola no processo de formação humana, ao possibilitar o contato do(a)s aluno(a)s com os saberes que passam a ter acesso, através de: a) aulas, em que conteúdos são estudados através de metodologias previamente estruturadas; b) conhecimentos e experiências do(a)s professore(a)s, que são compartilhados ao longo do processo de ensino e aprendizagem; c) situações escolares, desde realização de seminários, debates, testes, exercícios e avaliações, além de outras situações individuais e coletivas; d) inter-relacionamentos com outro(a)s pares bem como com demais funcionário(a)s da instituição.

A participação do(a) professor(a) de Filosofia no processo de formação humana, no Ensino Médio, pode ser ampliada na medida em que este(a) compreende que sua prática recebe, também, influências de condições ambientais, com destaque para situações geradas pela própria escola, tanto de infraestrutura precária em muitas situações, equipamentos escassos e/ou danificados, equipe de apoio com deficiências, dentre outras. E que o saber lidar com esses entraves, através de criatividade e inovação, em grande parte aprendidos em formação, talvez em maior medida nas formações continuadas ao longo de sua trajetória docente.

De acordo com Gallo (2011), o que é importante para o(a) professor(a) é o seu senso de realidade e a capacidade de atuar nas condições reais da escola, com criatividade e significativa capacidade de adaptação, e que necessita encontrar, em cada turma que leciona, o tom adequado, a forma de respeitosamente adentrar em seu universo. Vale destacar que para isso, na visão de Gallo (2011, p. 02), “é necessário ter um repertório bastante amplo, do qual o professor disporá na medida das necessidades de cada situação”, utilizando-se não apenas de saberes aprendidos na licenciatura de Filosofia ou em Programas de formação continuada, mas também de saberes oriundos das múltiplas experiências ao longo de sua existência.

Nesse sentido, para Cortella (2019), é importante reforçar que a Filosofia deve ser compreendida e associada a método, disciplina, estrutura e intencionalidade do questionar sobre as origens de certas questões basilares da vida humana. Além de pensar e repensar o exterior, a Filosofia também conduz para o interior, com intenção de autorreflexão, não estanque, mas contínua, com vistas ao exercício do

autoconhecimento que pode conduzir o(a)s aluno(a)s do Ensino Médio a uma melhor compreensão dos desafios existenciais da vida contemporânea. Uma vida pautada na autoconsciência pode possibilitar um distanciamento da monotonia, servidão, robotização e alienação, ensejando mais planejamento com direcionamento e consciência, quiçá com melhor autocontrole,

A Filosofia é a atitude metódica, disciplinada, estruturada e intencional de indagação sobre as razões de ser das coisas e fatos, de maneira a produzir consciência e inovação. A Filosofia nos leva a olhar também para o nosso lado interno, ela pode nos auxiliar na rota do autoconhecimento. E aqui cabe recorrer a Sócrates, em frase por ele difundida de forma extensiva: “Conhece-te a ti mesmo”. Isto é, olhar, refletir, pensar, para não ter uma vida automática, robótica, servil. É a ideia de uma existência que tenha consciência (Cortella, 2019, p. 24).

O ensino de Filosofia, bem como a Filosofia em si, é uma atividade que necessariamente utiliza o pensamento crítico e o refletir, objetivando a autorreflexão, possibilitando, assim, importantes contribuições para o desenvolvimento humano com repercussões no papel de cada um(a) no mundo.

O pesquisador Ceppas (2015) reforça que a atividade filosófica repercute no processo concomitante de ensino e aprendizagem, ao estar associada às relações interpessoais. Por mais que possa ser desenvolvida através de um trabalho intimista e solitário, completa-se por meio das interações humanas no tecido social. Aquele(a) que investiga e descobre algo no campo filosófico, natural ou compulsoriamente, compartilha de distintas maneiras e em inúmeras situações do cotidiano, profissional e social,

Ora, todo pensar, o trabalho filosófico sistemático e o que nos motiva a ele, envolve, de algum modo, intrinsecamente, ainda que não numa relação direta, um compromisso com outra pessoa, um dirigir-se a um outro; e essa relação é sempre um processo simultâneo de ensino e aprendizado (Ceppas, 2015, p. 54).

No tocante ao ensino-aprendizagem, segundo Ceppas (2015), além de dever ser encarado como um tema filosófico a ser continuamente pensado e discutido (“a educação”) e de analisado através das questões pedagógicas (incluindo a prática docente) e da própria área de conhecimento que o conteúdo em estudo esteja inserido, também diz respeito ao pensar e o ajuizar, isto é, analisar sobre o que é mais universal com o intuito de melhor criticar e fazer escolhas no concernente ao particular,

[...] Vale dizer, quando a questão do ensino-aprendizado comparece nos pensamentos de Heráclito, Pitágoras, Sócrates, Platão, Descartes, Locke, Rousseau, Kant, etc., ela não o faz somente como um tema filosófico a ser pensado (“a educação”) ou como questão relativa à transmissão da própria filosofia (a relação mestre-discípulo). A questão do ensino-aprendizado subjaz à relação entre o pensar e o ajuizar, nesta tensão entre refletir sobre o universal e julgar o particular, tal como essas “atividades do espírito” são exercitadas por cada pensador (Ceppas, 2015, p. 55).

A inserção da disciplina de Filosofia, no Brasil, como componente curricular do Ensino Médio, tem sido marcada por avanços e retrocessos, ora obrigatório ora opcional, como na atualidade, através do novo modelo de Ensino Médio. Essa disciplina é essencial para o despertar e o avanço da reflexão, do senso crítico e da formação humana nesta importante etapa da Educação Básica brasileira, espaço onde conceitos e premissas basilares para o ser humano são constituídos. Assim, essa disciplina, nesta etapa de ensino, pode possibilitar aos(as) aluno(a)s a problematização e assimilação de conteúdos filosóficos importantes para a formação crítica de um ser humano mais reflexivo e ético no meio social, possibilitando a crítica não pela mera crítica, mas o criticar como ato de racionalizar tanto a existência como questões do cotidiano, para melhor interpretá-las e compreendê-las, com vistas à formação de cidadãos(ãs) mais autônomos e responsáveis.

5

IMPACTOS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORE(A)S N ENSINO DE FILOSOFIA NA ESCOLA RÁFIA

**Figura 20 – Ilustração da Palmeira
Washingtonia**



Fonte: Arquivo do autor (2024).

5 IMPACTOS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORE(A)S DE FILOSOFIA PARA O ENSINO MÉDIO NA ESCOLA RÁFIA

Neste capítulo, é discutida a relação entre a formação docente em Filosofia e o ensino de Filosofia no Ensino Médio, na Escola Ráfia, pertencente à rede privada de ensino, de Teresina/PI, mediante a análise dos dados gerados através da aplicação dos instrumentos de pesquisa, ou seja, entrevista com o coordenador do Núcleo de Filosofia da Escola e com o(a)s 06 (seis) professore(a)s integrantes do Núcleo, assim como da participação do pesquisador *in loco* em aulas, como observador passivo, e nos encontros do Núcleo, na condição de participante ativo com direito a se pronunciar.

Esta parte do relatório de pesquisa está estruturada em 03 (três) subtópicos, de acordo com as categorias de análise da pesquisa, descritas na metodologia desse estudo. O primeiro tópico, “Impactos da Formação Inicial e Continuada na Prática Docente de/a Professores/as na Escola Ráfia”, tem por objetivo compreender como as formações, inicial e continuada, impactam na prática docente, desses profissionais, no Médio, na Escola Ráfia. No tópico 02, intitulado “Influências de Professore(a)s Formadore(a)s na prática docente do(a)s professore(a)s da Ráfia”, são discutidas as influências que receberam de seus professore(a)s e a relação com sua prática docente. Em seguida, são apresentadas as análises e discussões sobre o compromisso da qualidade do ensino deste(a)s professore(a)s diante do volume de trabalho que assumem no Ensino Médio. No terceiro subtópico, com o título “A Formação do(a) Professor(a) de Filosofia: razões de escolha”, são problematizados os motivos da escolha pela Licenciatura em Filosofia por parte do(a)s participantes da pesquisa. Para concluir o capítulo, no quarto subtópico, denominado “A Filosofia como Disciplina Formativa que Contribui com a Formação Humana no Ensino Médio”, é realizada uma discussão sobre as cooperações da Filosofia, enquanto disciplina formativa, para a formação humana nesse nível de ensino.

5.1 Impactos da Formação Inicial e Continuada na Prática Docente de/a Professores/as na Escola Ráfia

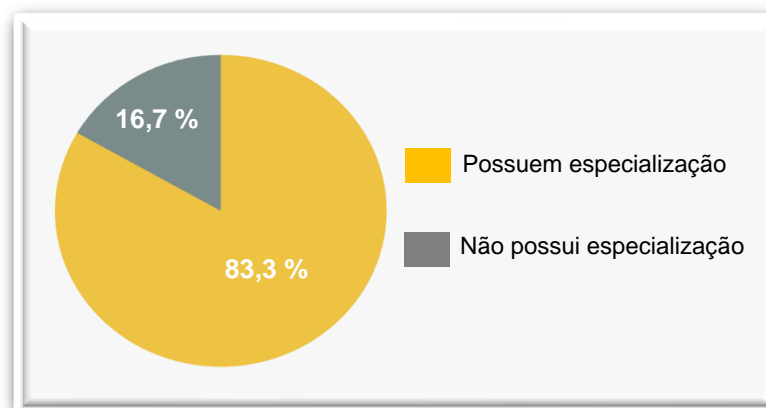
Segundo os depoimentos dos participantes da pesquisa, foram muitas as influências recebidas durante o processo de formação inicial no curso de Licenciatura em Filosofia da UFPI. Conforme Gatti (2003), essa formação presume um processo de estudos e aprendizados múltiplos que habilite o(a) estudante, futuro professor(a),

para o exercício da função docente, com as devidas habilidades e competências técnicas e pedagógicas, conforme pré-requisitos importantes e necessários para a referida profissão. É nessa fase de formação, segundo Pryjma e Winkeler (2014), que o(a) professor(a) em formação vivencia uma transição entre o papel de estudante e o de docente, preparando-se para atender em breve as diretrizes legais vigentes no país, relacionadas à área de Educação.

De acordo com Pryjma e Winkeler (2014), a formação docente inicial diz respeito a um amplo processo de aquisição de conhecimentos, articulação de certos saberes, de aptidões e competências, tanto humanas quanto sociais, essenciais para a didática e a prática docente em si. Deve-se levar em consideração a importância de esforços para aperfeiçoar o trabalho em equipe e o currículo, que ao invés de fechado, concluído deve ser considerado aberto, com flexibilidade para mudanças e atualizações. Adiante serão problematizadas algumas considerações feitas pelo(a)s participantes quanto às suas formações iniciais.

Destarte, foi constatado que 83,3 % (oitenta e três vírgula três por cento) do(a)s colaboradore(a)s da pesquisa possuem mais de 18 (dezoito) anos de graduado(a) em Filosofia, isto é, cinco de seis participantes da pesquisa, ao mesmo tempo, segundo o Gráfico 03, 83,3 % (oitenta e três vírgula três por cento) vem investindo em formação continuada, com no mínimo uma especialização, ao passo que 16,7 % (dezesseis vírgula sete por cento) ainda não investiram em cursos de especializações:

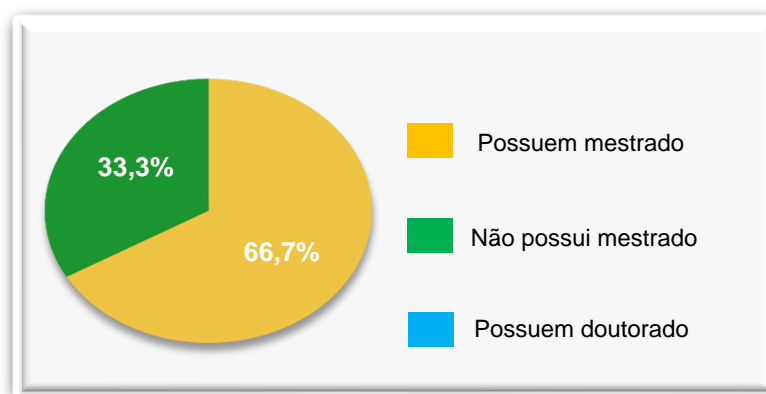
**Gráfico 03 - Formação Continuada:
pós-graduação *lato sensu***



Fonte: Dados das entrevistas com o(a)s participantes da pesquisa (2023).

Quanto à Pós-graduação *Stricto Sensu*, a nível de Mestrado conforme o Gráfico 04, identificou-se que: 66,7 % (sessenta e seis vírgula sete por cento) do(a)s participantes da pesquisa possuem mestrado; 33,3 % (trinta e três vírgula três vírgula sete por cento) não possuem; e até o presente momento nenhum do(a)s professore(a)s possui doutorado.

**Gráfico 04 - Formação Continuada:
pós-graduação *stricto sensu***



Fonte: Dados das entrevistas com o(a)s participantes da pesquisa (2023).

Vale refletir que o Núcleo de Filosofia da Escola Ráfia possui um significativo nível quanto ao quesito formação continuada. De seis participantes da pesquisa, quatro são mestres; um professor desistiu do mestrado, optando por concluir duas especializações, sendo a falta de tempo sua justificativa principal por não ter concluído o mestrado. Apenas um membro optou por não realizar pós-graduação, decidiu cursar duas graduações e se dedicar ao trabalho.

Não obstante, no que diz respeito à formação da equipe de professore(a)s da Escola Ráfia, conforme o pensamento de Libâneo (2006), esta atende satisfatoriamente a dois requisitos fundamentais: requisitos teóricos, relacionados às análises e discussões teórico-conceituais dos conteúdos assimilados ao longo da formação inicial em Filosofia, associados aos conhecimentos pedagógicos apreendidos; científicos, através de atividades de pesquisa, com destaque para a participação em Programa de Bolsa de Iniciação Científica (PIBIC), elaboração de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC de Graduação) e apresentação de trabalhos em eventos científicos.

Através do Quadro 11, visualiza-se um panorama geral da formação continuada referente aos (às) participantes que colaboraram com essa investigação científica:

Quadro 11 – Formação Continuada do(a)s Participantes da Pesquisa

Participante	Especialização	Mestrado
Palmeira Imperial	SIM (uma)	SIM
Palmeira Rabo de Raposa	SIM (duas)	NÃO (desistente de mestrado)
Palmeira Areca	SIM (uma)	SIM
Palmeira Fênix	NÃO	NÃO
Palmeira Leque	SIM (uma)	SIM
Palmeira Real	SIM (duas)	SIM

Fonte: Organizado pelo autor (2024).

Nessa perspectiva, pode-se inferir que um professor, Palmeira Imperial (2023), colaborador mais jovem e no início de sua vida profissional, concluiu mestrado no início de 2024. Fato curioso, em certa medida, ao se refletir sobre a sua explicação para sua evolução em qualificação continuada. Verifica-se a força da objetividade do professor, com apenas 02 (dois) anos na docência de Filosofia, o qual possui entre 20 e 25 anos de idade:

Bem, eu decidi iniciar logo o meu mestrado, porque eu sempre gostei de estudar, fiz quatro graduações, sendo duas presenciais e duas à distância. Como eu já sabia o que queria, ser professor de Filosofia e de Direito, na universidade, então não perdi tempo, me preparei com determinação para ser aprovado em mestrado na Universidade Federal do Piauí, mesmo o meu tempo sendo muito corrido com tantas aulas em duas escolas. Ah! Claro que já estou me preparando para o doutorado também. Eu gosto de foco, ele é fundamental (Professor Palmeira Imperial, entrevista, 2023).

Percebe-se o quanto que o participante da pesquisa, Professor Palmeira Imperial (2023, n.p.), estabeleceu ainda na graduação a sua carreira profissional

assim como o percurso que deve trilhar para alcançar seu objetivo, ao afirmar que “meu tempo é muito corrido, pois terminei uma especialização e já fui aprovado num mestrado acadêmico em Filosofia, na Universidade Federal do Piauí. Mas, claro que já estou de olho no doutorado, vou ser professor universitário”.

Portanto, o professor Palmeira Imperial definiu a meta do mestrado já com a clareza de fazer doutorado logo em seguida. Neste caso em particular, reflexo de um planejamento de vida que prioriza o investimento na carreira, mesmo “tendo o tempo muito corrido”, após ter concluído a última especialização, conseguiu ser aprovado no processo seletivo de um Programa *Stricto Sensu*, preparando-se para a próxima formação em termo de pós-graduação, o doutorado, programando o ingresso para a docência universitária, na esfera pública. Etapa tão relevante, como realizar um curso *Stricto Sensu*, de fato requer planejamento claro, estabelecimento de metas atingíveis e estratégias sensatas para a consecução destas, no tempo devido.

O professor Palmeira Rabo de Raposa (2023) também iniciou mestrado acadêmico em Filosofia; entretanto, escolheu uma opção diferente: “como eu era professor de duas escolas, com duas graduações e duas especializações, desisti do mestrado para focar no meu trabalho, tornei-me coordenador e isso tem tomado bastante tempo”. As escolhas são inerentes a cada ser humano, não cabendo o julgamento se sua decisão foi a melhor ou a pior possível, pois cabe somente a ele(a) esse discernimento para sua jornada profissional e pessoal.

A profissão docente é, de fato, marcada pela “precarização do trabalho”, pois o(a)s professore(a)s, notadamente, precisam se dedicar a diferentes escolas, sujeitos a uma carga horária exaustiva dentro e fora da sala de aula. Obviamente isso impacta na formação desse(a)s professore(a)s, pois normalmente necessitam adiar sua própria formação em detrimento do trabalho. Não obstante, parte das instituições de ensino não concedem redução de carga horária para professor(a) participar de programas *lato nem stricto sensu*.

Os professore(a)s Palmeira Areca e Palmeira Leque possuem uma especialização, ao passo que a professora Palmeira Real possui duas. Os três possuem mestrado acadêmico, todos em Filosofia. O professor Palmeira Fênix (2023) não possui nem especialização nem mestrado. A razão principal apontada foi a “falta de tempo” devido à priorização dada à realização de duas graduações e à dedicação ao trabalho e à família. O professor possui mais de 28 anos de magistério e leciona em duas escolas:

Fiz duas graduações, vários cursos e, ao mesmo tempo, eu sempre me enchendo de turmas e mais turmas para ministrar, acabava o ano e eu dizia para mim mesmo(a): no próximo ano vou arranjar tempo para fazer uma pós, pelo menos uma especialização. Por falta de tempo não fiz pós. Dei prioridade a outra graduação e à família (professor Palmeira Fênix, entrevista, 2023).

Na fala do professor Palmeira Fênix alguns elementos incitam à reflexão, como a falta de tempo para realizar formação continuada devido ao trabalho. À luz da Física Quântica, a realidade é uma criação da pessoa. Para o físico *Albert Einstein* (1879 – 1955), “nada é absoluto, tudo é relativo” (Salvatico, 2021, p. 1), portanto o tempo é relativo e dispor de mais ou menos tempo para participar de programas de formação continuada depende de vários fatores.

De acordo com Gatti (2003), os conhecimentos que o(a)s professore(a)s adquirem no percurso da formação continuada são incorporados através de relevantes processos cognitivos, socioafetivos e culturais, sendo aditados em sua prática docente ao longo de sua jornada profissional.

Durante o transcurso da formação continuada, o(a) profissional aprende novos saberes e, conforme Pryjma e Winkeler (2014), se alicerça nos conhecimentos e experiências do seu cotidiano pessoal e de sua trajetória na área educacional, para ir além do aprendido na formação inicial, haja vista que o conhecimento é mutável, requer ampliações e atualizações constantes, inclusive por meio das trocas de experiências e informações das relações interpessoais durante ambas as formações: inicial e continuada.

É mister considerar que existem vários fatores que impactam cada decisão acerca de fazer ou não uma pós-graduação, ou duas ou mais graduações, com destaque para alguns fatores que interferem na decisão de investir ou não na carreira profissional através de mais formações à formação continuada: a) administração do tempo e liberação ou não de carga horária semanal da instituição educacional em que trabalha para participar de formação; b) questões financeiras; c) aspectos familiares; d) oferta do curso que se deseja cursar; e) aprovação em processo seletivo; f) adequação ao currículo e aos programas de pós-graduação que oferecem os cursos (faculdades e/ou universidades), dentre outras.

É relevante a discussão desses fatores considerados entraves à participação em programas de formação continuada. A “administração do tempo e liberação ou não de carga horária semanal (da instituição educacional em que trabalha para participar

da formação)”, tem sido um grave entrave para a formação continuada, pois, conforme constatado na pesquisa de campo na Escola Ráfia, a carga horária semanal tem aumentado, nos últimos anos, exigindo mais dedicação de tempo e esforço de cada professor(a) em seu fazer docente.

Um modelo mecânico-quântico da consciência, segundo Zohar (1990), pode explicar as ligações entre mente e corpo. Ao se estudar os fatores que interferem nos pensamentos, sentimentos e desejos de cada ser humano e os acontecimentos do cotidiano, Chopra (2013), explica que as criações mentais, ao criarem e irradiarem campos vibracionais, podem interferir na realidade da vida, afetando a saúde, as relações e o desenrolar de situações e oportunidades.

Aumentar a produtividade independente das situações de tempo pode ser explicado, de acordo com Goswami (2021), como limitações de crenças pessoais que podem ser transmutadas por uma abordagem quântica que interfere na relação cérebro-mente e repercute nos afazeres de cada um(a), gerando resultados condizentes com o pensar e o sentir próprios do(a) indivíduo.

O fator “questões financeiras” pode ou não ser um limitador pois nem sempre há em Instituições de Ensino Superior (IES) públicas os cursos de pós-graduação que se almeja, passando a ser uma opção participar de formação paga em Instituição privada. Os custos em programas de pós-graduação privados são consideráveis, especialmente os doutorado, limitando, assim, o ingresso de professore(a)s com menores salários.

O item “aspectos familiares” também é importante na tomada de decisão para se partir para a formação continuada convencional, pois compromissos domésticos, matrimoniais e/ou com filho(a)s demandam tempo e esforço, colocando o(a) professo(a) muitas vezes em situação de escolha e tomada de decisão entre focar nos estudos de uma formação ou permanecer dedicado às responsabilidades familiares. Novamente o item administração do tempo e priorização de metas e responsabilidades, conforme Chiavenato (2020), é fundamental nesses momentos de escolha e tomada de decisão.

Quanto ao fator “oferta de curso que se deseja cursar”, vale destacar que no Piauí somente a Universidade Federal do Piauí (UFPI) dispõe de Programa de Pós-graduação *stricto sensu* em Filosofia e oferece os cursos de mestrado acadêmico e profissional, bem como de doutorado acadêmico. Portanto, uma oferta insuficiente para a expressiva demanda por parte do(a)s professore(a)s de Filosofia que trabalham

tanto no Ensino Médio quanto no Superior, deixando como alternativas cursar mestrado e/ou doutorado em outros Estados ou em outra área, ou desistir, como ocorreu com os professores Palmeira Rabo de Raposa e Palmeira Fênix, que não têm mais pretensão de concorrer a tais cursos de formação.

No que tange ao fator “adequação ao currículo e aos programas de pós-graduação que oferecem os cursos (faculdades e/ou universidades)”, deve-se levar em conta que em todos os aspectos a subjetividade é importante, pois nesse quesito é necessário refletir que diferentes profissionais, tais como filósofo(a)s, historiador(a)s, geógrafo(a)s, sociólogo(a)s, administrador(a)s, dentre outro(a)s, optam por realizar mestrado e doutorado em Educação ou em Filosofia, necessitando se adequar ao PPP (Projeto Político Pedagógico) dos respectivos programas de pós-graduação e suas especificidades.

Ainda no tocante à formação em programas de pós-graduação *Stricto Sensu*, a realidade quanto a doutorado é bem diferente, pois nenhum participante o possui – e nenhum está cursando, até o momento desta pesquisa, porém, o professor Palmeira Imperial (2023) afirma estar decidido a cursar um doutorado, ao concluir o mestrado. A resposta foi unânime quanto ao motivo deste fato: “falta de tempo”, “muitas responsabilidades ao mesmo tempo”, “pequena oferta e alta concorrência”, “o tempo passou tão rápido que não consegui estudar para passar”. Ou seja, novamente o pensamento de *Einstein*, “o tempo é relativo”, emerge para o convite ao seguinte questionamento: se o tempo é relativo, o que de fato importa são nossas prioridades e escolhas? Da mesma forma, a resposta também é relativa a cada um(a).

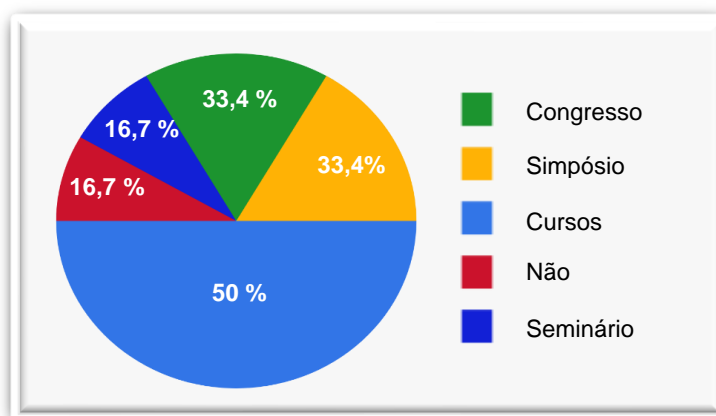
Vale salientar que o coordenador do Núcleo de Filosofia da Escola Ráfia destacou que todo esse esforço de qualificação continuada do(a)s integrantes do Núcleo também têm possibilitado contribuições positivas nas provas de redação internas e externas, nos processos seletivos de outras instituições, pois, não raro, a Filosofia pode ser desenvolvida em diversos temas apresentados nestes exames. O nível de formação da equipe docente de Filosofia da Escola Ráfia, a participação em outros eventos complementares, assim como a dedicação e o comprometimento de professor(a)s e aluno(a)s pode refletir no considerável desempenho discente nessas avaliações de Filosofia, incluindo o ENEM e outros vestibulares de determinadas universidades brasileiras.

De acordo com Carvalho (2015b), é importante destacar que a prática docente não é fruto apenas do que aprendeu na formação inicial, ao longo das disciplinas do

curso de licenciatura, pois incorporou também saberes relacionados à sua história pessoal e o que aprendeu a partir do modo como o(a)s professore(a)s ensinavam a teoria disponível, a experiência cotidiana ao longo da carreira, dentre outros fatores.

Além da formação continuada formal, isto é, cursos *lato* e *stricto sensu*, o(a)s colaboradore(a)s também foram questionado(a)s quanto à sua participação em outros tipos de capacitação, nos últimos cinco anos. Verificou-se, segundo Gráfico 05, que apenas 16,7 % (dezesesseis vírgula sete por cento), ou seja, um professor, afirmou não ter participado de eventos de qualificação, ao passo que 83,3% (oitenta e três vírgula três por cento) declaram ter participado:

Gráfico 05 - Participou, nos Últimos Cinco Anos, de Eventos de Capacitação em Filosofia?



Fonte: Dados da entrevista com o(a)s participantes da pesquisa (2023).

Portanto, foi identificado que apenas 16,7 % (dezesesseis vírgula sete por cento) afirmaram ter participado de seminários, um percentual baixo para uma modalidade bastante comum e de elevada oferta; 33,4 % (trinta e três vírgula quatro por cento) informaram ter participado de congressos, assim como, o mesmo percentual, de simpósios. Curioso observar que mesmo sendo duas modalidades mais técnicas, obteve-se o dobro de percentual de colaboradore(a)s da pesquisa participando nestes dois tipos de eventos, provavelmente pelo fato de o Núcleo ser composto, até a atualidade, por quatro mestre(a)s de seis integrantes, portanto, profissionais que já lidam com a pesquisa científica, assim como publicações de artigos científicos, quer em eventos quer em periódicos.

Nessa perspectiva, a participação em eventos de capacitação, tanto em Filosofia como em outras áreas, conforme Tardif (2014), podem estar relacionadas

aos “saberes da formação profissional”, apropriados em programas de formação de professore(a)s e aos “saberes disciplinares”, fruto de tradições e demais experiências culturais, tais como a presença em palestras, seminários, reuniões etc.

Para Pimenta (2018), os saberes necessitam ser interpretados de maneira articulada entre si e não isolada. Portanto, a participação em eventos de capacitação pode relacionar-se aos “saberes da experiência”, que dizem respeito à trajetória pessoal de cada profissional, incluindo suas atuações enquanto aluno(a), além de sua prática docente, e aos “saberes do conhecimento”, correlacionados da área de atuação de cada professor(a), bem como a conhecimentos gerais, associados a múltiplas vivências e contatos com distintos artefatos culturais e nas relações interpessoais.

A modalidade com maior percentual de frequência, 50 % (cinquenta por cento), foi a de cursos de diferentes naturezas, que, segundo o(a)s participantes foram relacionados direta ou indiretamente à prática docente em Filosofia ou à discussões acerca do filosofar, já que as duas atividades estão interrelacionadas na prática filosófica.

De acordo com Gallo (2022), “se são múltiplas as filosofias, se são variados os estilos do filosofar, múltiplas e variadas são também as perspectivas do Ensinar a filosofia e o filosofar”. Assim, filósofo(a)s realizam problematizações em diferentes áreas e questões da vida, com importantes contribuições para o(a) professor(a) discutir com o(a)s aluno(a)s, na busca de uma harmoniosa articulação entre a prática docente de Filosofia e o filosofar.

Os dados do Gráfico 05, “Participou, nos Últimos Cinco Anos, de Eventos de Capacitação em Filosofia?”, se associado aos dados do Gráfico 03 e Gráfico 04, “Formação Continuada: pós-graduação *lato sensu*” e “Formação Continuada: pós-graduação *stricto sensu*”, respectivamente, verifica-se que os significativos resultados em formação continuada, com quatro mestre(a)s, além de cinco participantes com especializações, está em consonância com os dados obtidos da participação, dos integrantes deste Núcleo de Filosofia, em eventos de capacitação nos últimos cinco anos, em que 83,3% (oitenta e três vírgula três por cento) declararam ter participado de ao menos uma, isto é, cinco de seis.

Para exemplificar a importância do planejamento e execução de outras modalidades de programas de formação continuada, a Escola Ráfia realizou um convênio de cooperação com uma instituição de ensino para realizar um curso, a nível

de aperfeiçoamento, em Relações Humanas, em que o(a)s professore(a)s de Filosofia tiveram a oportunidade de participar.

5.2 Influências de Professore(a)s Formadore(a)s na Prática Docente do(a)s Professore(a)s da Ráfia

Dando seguimento às análises dos dados gerados nas entrevistas e em observações junto aos participantes da pesquisa, verificou-se que existem diferentes influências, positivas e negativas, que o(a)s participantes obtiveram de seus professore(a)s formadore(a)s. O Quadro 12 apresenta uma síntese das influências recebidas, algumas sendo comuns a mais de um(a) dos integrantes do estudo: a) postura de intermediador(a) entre os saberes docentes e os discentes; b) postura dinâmica em sala de aula; c) utilização sistemática de recursos audiovisuais como ferramenta de mediação; d) prática alicerçada no questionar; e) convidar palestrantes e participar de atividades de extensão com a turma.

Quadro 12 – Tipos de Influências Positivas do(a)s Professore(a)s Formadore(a)s



Fonte: Dados levantados nas entrevistas com o(a)s participantes da pesquisa. Quadro elaborado pelo autor (2024).

Inicialmente, analisa-se o primeiro tipo de influência advindo da prática docente de professore(a)s formadore(a)s, “postura de intermediador(a) entre os saberes docentes e os discentes”, através de relato de participante da pesquisa, que inicialmente confirma ter sido influenciada por algun(ma)s professore(a)s

formadore(a)s. Destacou-se à atitude diante de diferentes situações que, além de chamar a sua atenção, considerava fascinantes as aulas:

Ah! Eu tive sim influência de certos professores, ou melhor, posso dizer que fui inspirada pela prática de alguns, que me encantava, sabe? A postura deles me chamava atenção e as aulas eram fascinantes [...] mesmo quando ocorriam pontos de vista contraditórios na sala, discussões mais acirradas, mas Filosofia é isso mesmo, né? Se todo mundo pensar igual, é Filosofia? A discussão, dessa forma, é importante para o aprendizado, dos alunos, mas também do professor (professora Palmeira Leque, entrevista, 2023).

Durante a fase de formação inicial, o(a) aluno(a)/professor(a), conforme Stamberg e Nehring (2016), possivelmente sem se dar conta está inserido num processo de construção da identidade profissional docente, interrelacionando a sua identidade pessoal à perspectiva de uma identidade mais madura enquanto profissional atuando no mercado de trabalho.

Em seguida, foi evidenciada a importância de o(a) professor(a) agir como mediador, levando em consideração que além dos saberes docentes também têm importância os saberes discentes, relacionados a sua cultura e experiências pessoais. Isso ficou claro durante as aulas, no Ensino Médio da Escola Ráfia, durante a aplicação do terceiro instrumento de geração de dados, a técnica de observação passiva de aulas de Filosofia, pois o(a)s aluno(a)s eram bastante estimulado(a)s a participar, a interagir com o(a) professor(a) e com a fala do(a)s demais.

Com a expansão do acesso à *internet* e a certas redes sociais, como *Youtube*, *Instagram*, *Whatsapp* e *Tiktok*, o(a)s aluno(a)s acessam informações com uma rapidez incrível, tornando-se comum a perda da novidade para certos conteúdos assim como interromperem um(a) professor(a) com perguntas ou comentários de algo que já conhecem por meio desses canais da contemporaneidade.

Segundo depoimento da professora Palmeira Leque (2023), quando ocorriam discussões em sala de aula, eram salutares para o aprendizado, demonstrando a riqueza do contraditório quando bem conduzido, afinal, a mediação do(a) professor(a) é fundamental para o bom andamento do processo ensino e aprendizagem e, de certa forma, discussão e Filosofia costumam andar juntas. Este depoimento coaduna com o pensamento ao afirmar que a discussão é importante tanto para o(a) aluno(a) quanto para o(a) professor(a) no que se refere à possibilidade de aprender algo. Ao questioná-lo(a) se existem aspectos na sua prática docente que possuem relação

direta ou indireta com a sua formação inicial, no curso de graduação (licenciatura) em Filosofia, o(a) docente afirmou que:

Olha, como eu estava dizendo, parece que eu internalizei aquela postura, de certos professores que eu tive. De intermediador entre o que está dito nos conteúdos programáticos e o que os alunos pensam, percebi desde a graduação em Filosofia que o saber ouvir era fundamental, independente se desconexo do que estava sendo explicado na aula. Não importa. Talvez eu até reproduzia certas posturas, sei lá. Mas nunca considerei isso muito relevante para mim, pois ninguém consegue imitar ninguém o tempo todo. Várias vezes me lembrei disso ou daquilo de algum professor, mas cópia não, influência sim (Professora Palmeira Leque, entrevista, 2023).

Observa-se, portanto, que a professora Palmeira Leque, considera que internalizou algumas posturas do(a)s ex-professore(a)s, com destaque para a atitude de intermediar entre o pensamento expresso em determinados conteúdos didáticos e a forma de pensar do(a)s discentes, em que o saber ouvir com paciência e consideração precisa ser trabalhado, pois, respeitar a opinião do(a)s aluno(a)s é possibilitar o diálogo em busca de um aprendizado mútuo, mesmo quando são visões contraditórias.

De acordo com Tardif (2014), os saberes que servem de alicerce para o ensino não se limitam a conteúdos circunscritos que dependeriam de um conhecimento especializado, aprendido na academia. Eles abrangem uma multiplicidade de objetos, de questões, de problemas que estão associados ao seu trabalho docente. Por conseguinte, os saberes profissionais são plurais, complexos e heterogêneos, inclusive podem ser desenvolvidos através de influências advindas das posturas de ex-professore(a)s durante programas de formação docente.

Nesse sentido, a professora Palmeira Leque destacou que muitas vezes teve inspiração, influência de ex-professore(a)s sem, entretanto, imitá-los na própria prática enquanto professor(a) de Filosofia. Vale destacar que a criatividade e a inovação são importantes ferramentas que influenciam o processo ensino e aprendizagem. No entanto, é salutar reconhecer que buscar inspiração em práticas de outro(a)s professore(a)s, tanto da formação inicial quanto da continuada (bem como de outro(a)s profissionais), também é enriquecedor para a própria prática docente, repelindo com veemência, assim, o esforço em copiar, imitar e até mesmo plagiar o trabalho de outrem.

Quanto à “postura dinâmica em sala de aula”, a professora Palmeira Real (2023) salientou a lembrança da forma de dar aulas em pé, andando pela sala ao invés de sentado(a) à mesa, de certo(a) formador(a) formador(a), o que segundo ela passava mais energia e dinamismo, seguindo a sua forma de agir até hoje:

Olha, parando para pensar agora, recordo de um professor bem enérgico, lá na graduação, que só dava aula caminhando ou em pé, na frente da turma, como se estivesse olhando para cada um. Impressionante, parece que eu até hoje faço parecido e só agora estou me deparando que ele me influenciou. Ele só sentava na hora da chamada. Se não me engano, até na hora das provas ele ficava em pé, encostado em uma parede da sala (professora Palmeira Real, entrevista, 2023).

Esse depoimento da referida professora, que foi corroborado por outro(a)s três participantes, revela que se por um lado muito(a)s criticam a Filosofia por ser considerada chata, difícil e muito teórica, por outro fica evidente que uma prática mais dinâmica, que envolve melhor o(a)s aluno(a)s, estimulando a participação e o engajamento nas atividades, é relevante para o processo de ensino e aprendizagem. Para Tardif (2014, p. 31), “ensinar é trabalhar com seres humanos, sobre seres humanos, para seres humanos”, e é fundamental se respeitar suas especificidades.

Na sequência, “utilização sistemática de recursos audiovisuais como ferramenta de mediação”, parece até *clichê* a relevância dessa prática, mas descobriu-se na pesquisa de campo que esse recurso é tão significativo que um(a) participante até hoje recorda-se das aulas com o antigo retroprojeto que um certo professor formador tanto utilizava e enriquecia suas aulas com gráficos, imagens, ilustrações que auxiliavam no entendimento dos conteúdos. Ou seja, o hábito de ilustrar, com imagens na época, através do equipamento de projeção, os conteúdos programáticos, obviamente conforme o assunto, influenciando o(a) participante da pesquisa que até o momento utiliza a projeção de imagens pelo *datashow* para melhor exemplificar o que está sendo discutido; além de chamar a atenção do(a)s aluno(a)s, serve para agregar informações que as artes visuais conseguem com maestria.

Conforme Gauthier (2013), no magistério lida-se com uma profissão que não aceita possuir saberes formalizados, padronizados e repetitivos. Cada aula tem sua dinâmica, anseios e expectativas por parte do(a)s aluno(a)s e do(a) próprio(a) professor(a), ante uma dinâmica educacional que não se consegue prever

indefinidamente. Portanto, cabe ao(à) professor(a) empregar sua criatividade para mobilizar saberes conforme as especificidades da dinâmica prática docente.

Com a facilidade de acesso à informação via internet, através dos *sites*, *blogs*, perfis de redes sociais como *Instagram*, *Facebook*, *Whatsapp* e *Youtube*, é possível conseguir ricas imagens e instigantes vídeos e/ou filmes esclarecedores, que podem ser poderosos artefatos culturais auxiliares da prática docente não apenas em Filosofia, mas em qualquer área do saber:

[...] o que vem à minha memória neste momento é uma professora que tive na licenciatura, que sempre levava o antigo retroprojeto pra sala. Essa história de *datashow* ainda estava começando e era tão disputado que cada um levava mesmo um retroprojeto pra garantir. Era bacana, pois ela sempre tinha alguma imagem pra mostrar pra gente, associada ao assunto que estava ministrando, sabe? E eu até hoje faço isso também, só que com a vantagem do *Datashow*. Eu nem tenho que imprimir como nas antigas lâminas de transparências. É muito melhor, então, eu não abro mão, uso sempre. Quando estou ministrando Grécia Clássica, por exemplo, mostro logo imagens da internet do *Parthenon*, da *Acrópolis*, do Sócrates, Platão, Aristóteles [...] quando falo dos mitos e dos pré-socráticos, mostro imagens representativas do Pitágoras, Tales de Mileto, Anaximandro de Mileto, Heráclito [...] entende? A aula fica bem mais interessante. Sou grato(a) a essa professora (Professor Palmeira Rabo de Raposa, entrevista, 2023).

Para Silva (2017), a prática docente se alicerça na contínua reflexão e aprimoramento acerca do conhecimento produzido e compartilhado, mediado pelo(a) professor(a) nas interações com o(a)s aluno(a)s durante a ação docente, com ou sem a utilização de materiais impressos ou digitais e da utilização de recursos tecnológicos.

Na sequência, “prática alicerçada no questionar” como o quarto tipo de influência, ficou evidenciado através da explicação de um participante da pesquisa, ao relatar em entrevista que ainda hoje baseia a sua prática docente no fazer perguntas por meio de vários questionamentos que faz ao longo da aula, por ter presenciado em duas disciplinas que teve na sua graduação, na UFPI, com um professor e com uma professora, que mais pareciam filósofo(a)s na Antiga Grécia, como se andassem com o(a)s aluno(a)s pela(s) praça(s) (*Ágora*) de Atenas ensinando através de diálogos, como Sócrates (469–399 a.C.) fazia tão bem, segundo Platão (2019):

Olha, eu me identifiquei muito com dois professores da minha graduação, na UFPI, um professor e uma professora. Eu ficava muito empolgado com a forma de dar aula deles. Parecia que estávamos na Grécia antiga, aprendendo com um filósofo que perguntava muito, fazia gente pensar, sabe? As aulas ficavam mais dinâmicas, pois eles faziam a gente participar o tempo todo e olha que sempre tinha alguém que acertava a resposta ou chegava perto, a turma era boa. Eu faço assim também, faço perguntas e se preciso dou pistas para se encontrar a resposta. A Maiêutica de Sócrates era assim, pelo menos foi assim que Platão explicou (professor Palmeira Areca, entrevista, 2023).

Portanto, de acordo com Tescarolo (2012), o(a) professor(a) não deve se esforçar em preencher a mente do(a) aluno(a) com informações, como se sua mente fosse uma caixa vazia. Na maiêutica desenvolvida pelo filósofo Sócrates, o(a) mestre(a) auxilia o(a) discípulo(a) a conceber o conhecimento através de diálogos que o(a) conduz a refletir e chegar a uma compreensão de algo. Sócrates desenvolveu essa prática porque acreditava que conhecer é recordar, como as pessoas necessitavam ser estimuladas, ele fazia perguntas. Dessa forma, questionar nas aulas de Filosofia parece ser tão basilar como calcular nas aulas de matemática.

O filósofo Foucault (2004) alerta que o(a) mestre não deve mais se limitar a agir como o(a) “mestre da memória”, e sim atuar como um(a) mediador(a) “na formação do indivíduo como sujeito” (p. 160), e que este(a) sujeito(a) possa levar para sua vida pessoal o hábito de questionar, buscando causas, modos, explicações lógicas para os diferentes aspectos do viver em sociedade, com respeito ao meio ambiente, pois do que adianta saber filosofar e destruir a fauna, a flora, os mananciais hídricos e demais elementos da natureza?

No tocante a “convidar palestrantes e participar de atividades de extensão com a turma”, vale destacar um fato também importante da prática docente de professore(a)s formadore(a)s que repercute no fazer docente do(a)s participantes da pesquisa na atualidade. O hábito de convidar pessoas externas para compartilhar suas experiências e saberes, na sala de aula, é crucial para uma expansão do conhecimento, ampliando para novas possibilidades de acesso que o professor(a) formador(a) provavelmente não tinha. Conforme Guerra (2022), facilitar o aprendizado de outrem é uma tarefa inspiradora e desafiadora, que requer esforços, dedicação e responsabilidade. Pimenta (2018) realça o valor do saber da experiência, associado à trajetória de cada profissional e suas vivências, que quando compartilhados com o(a)s aluno(a)s facilitam e enriquecem o aprendizado.

Nesse sentido, estimular a turma através da organização de uma atividade sistematizada, em grupos por exemplo, para participar de eventos de extensão (ou de pesquisa), também pode ser uma útil estratégia metodológica. Porém, parece que parte dos docentes ainda deixa isso a cargo do(a) próprio(a) aluno(a), sem nenhum direcionamento ou mobilização para participar conjuntamente com seus estudantes dos referidos tipos de eventos:

[...] eu recorro de uns dois, talvez três professores, que gostavam de convidar profissionais para a nossa aula, pra fazer tipo uma palestra ou depoimento de experiências pessoais mesmo. Ah! Era muito bom! Eu gostava. Em geral, a gente fazia muitas perguntas. Estimulava toda a turma. Ah! Lembrei também que tive, na graduação, uns dois professores que dividiam a turma em grupos e direcionavam todos para participar de evento de extensão. Mas eles iam com a gente também. Depois, a gente tinha que organizar as informações coletadas, seguindo um roteiro que foi estruturado pro evento, em seminário que valia como prova. Claro que sempre tem gente que reclamava, mas a maioria gostava e apoiava (professor Palmeira Imperial, entrevista, 2023).

O simples fato de o(a)s participantes da pesquisa terem participado de evento de extensão, durante a formação inicial, já representa um importante passo em sua formação docente, mas quando esta participação é orientada por professore(a)s, como atividade em grupo para posterior apresentação e discussão, melhor ainda, pois provavelmente será maior o aprendizado individual e coletivo. Pelo que foi verificado, parece que essa atitude ainda hoje repercute na prática do professor Palmeira Imperial (2023). Ao questionar se ele costuma realizar atividades/eventos de Filosofia para/com seu(u)a(s) aluno(a)s, ele(a) respondeu que:

[...] eu mesmo realizando, não, por falta de tempo e de outras questões que não vêm ao caso, mas faço de tudo para orientar um trabalho de grupo, como meus alunos, para assistirmos à palestra de Filosofia na Universidade Federal do Piauí. A escola tem um ônibus, isso facilita o deslocamento. Planejo logo no final do ano e já aviso o coordenador do Núcleo de Filosofia assim que descubro a data. Como não posso obrigar ninguém a ir, transformo em avaliação, como nota de zero a dez, sabe como é que é o ser humano, não é? E é bom pra mim também, encontro ex-professore(a)s e sempre tem algo pra gente aprender, quem acha que já sabe tudo [...] (professor Palmeira Imperial, entrevista, 2023).

Seja durante um curso de formação inicial ou continuada, a participação direcionada por docente pode maximizar aprendizados e potencializar a troca de

informações. Além de poder dinamizar o curso ampliando a compreensão do mesmo. Para Gatti (2003), o sistema de avaliação da aprendizagem, elaborado pelo(a) professor(a), é importante ao relacionar avaliação e docência, em que diferentes tipos podem ser úteis no processo de aprendizagem, podendo ser associadas à palestras, aulas passeio, visitas técnicas etc.

Destarte, o(a)s participantes da pesquisa, integrantes do Núcleo de Filosofia da Escola Ráfia, afirmaram que incorporaram, mesmo sem ter sido de uma forma totalmente intencional, além das cinco influências discutidas, outros aspectos relacionados à prática docente de seu(ua)s professore(a)s formadore(a)s e isso repercute, até o presente momento, em suas ações docentes.

Dessa forma, foi destacado: a) o planejamento da metodologia, como a forma de realizar aulas através de roda de conversa, de análise de filmes e de vídeos rápidos para discussão de determinados conteúdos, leitura e discussão, em classe, através de materiais impressos selecionados (apostilas e textos avulsos) e entregues pelo(a) professore(a), com a diferença que a Escola faz as cópias sem ônus para o(a)s aluno(a)s; b) o sistema avaliativo, através da elaboração e aplicação de determinados estilos de provas com a priorização de questões discursivas; c) a estruturação de seminários, que também fazem parte do sistema avaliativo, a serem apresentado(a)s pelos discentes. Estas questões da prática docente de professore(a)s formadore(a)s da formação inicial e continuada foram, inúmeras vezes, incorporadas por ele(a)s em seu fazer docente, inclusive em alguns casos, com a recordação clara do(s) momento(s) em que determinada ação foi desenvolvida pelo(a)s ex-professore(a)s, de acordo com depoimento de outro(a) participante da pesquisa:

Acredito que de uma forma sutil, inconsciente talvez, a gente faz algo que vivenciamos lá atrás, quando fomos alunos, na graduação e na pós-graduação. Como por exemplo: as avaliações, inclusive prova subjetiva de questões com situações bem atuais, que requer mais reflexão do que simples memorização de assuntos, a decoreba. A metodologia, quando alguns lá na Universidade utilizavam roda de conversa, eu adorava. Ainda hoje eu utilizo, pois percebo que o debate flui melhor com o(a)s aluno(a)s [...] Ah! As aulas com análise de filmes e de vídeos e hoje com o *You tube*, então! Eu também tive professor que preparava umas apostilas bem bacanas, isso eu memorizei bem, faço também as minhas, caprichadas, e, sempre que dá, coloco umas questões objetivas ou subjetivas mesmo, no final. Lembrei também que, no mestrado, algun(ma)s professore(a)s utilizavam bastante a avaliação através de apresentação de seminários em grupo. Poxa, parece que foi ontem! Pelo menos 01 (uma) avaliação eu costumo também aplicar, o seminário, pois como eu mesmo(a) vivenciei, a

gente acaba tendo que trabalhar em grupo e falar em público, articular nosso pensamento e comunicar os conhecimentos estudados para uma classe inteira. Sempre tem uns aluno(a)s que não gostam, mas a maioria sim (Professora Palmeira Leque, entrevista, 2023).

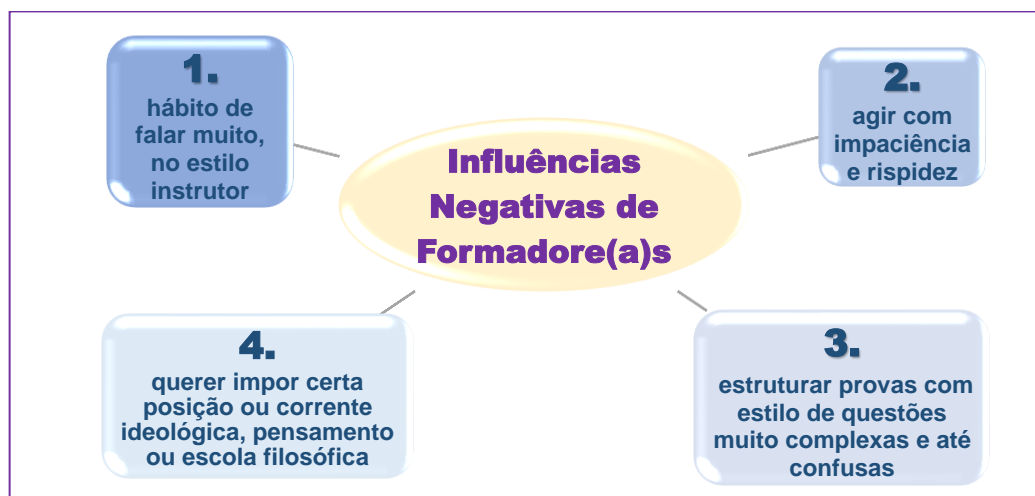
Nem todas as influências foram positivas, pois parece que a convivência com professore(a)s formadore(a)s por duas ou três disciplinas, ao longo da graduação de quatro anos, trouxeram alguns hábitos incorporados na prática docente que hoje são considerados negativos, nocivos aos(às) discentes e, por conseguinte, ao próprio professor(a), no Ensino Médio.

Para melhor organizar a exposição e facilitar a discussão, foi elaborado o Quadro 13, que apresenta tipos de influências consideradas negativas pelo(a)s próprio(a)s participantes da pesquisa, a saber: a) hábito de falar muito, no estilo instrutor; b) agir com impaciência e rispidez com aluno(a)s; c) estruturar provas com estilo de questões muito complexas e até confusas; d) ser parcial explicitamente, de certa posição ou corrente de ideologia.

Vale lembrar que a intenção é problematizar e discutir o objeto de pesquisa, relacionado a impactos da formação no ensino de Filosofia no Ensino Médio, tendo como teoria de sustentação a Teoria Quântica aplicada à Educação. Assim, neste momento, importa discutir o lado oposto desses impactos, considerados pelo(a)s participantes do estudo como negativos. O critério adotado foi selecionar os de maior incidência.

Nessa perspectiva, estas revelações foram recebidas com certa surpresa por este pesquisador, pois acreditava-se, durante a fase de planejamento da pesquisa, que iriam ser levantados dados relacionados a influências positivas, conforme Quadro 12, que ainda hoje estariam refletindo na prática docente do(a)s participantes. Ao se deparar com depoimentos que se caracterizaram como uma crítica a certas posturas do(a)s formadore(a)s, verificou-se que eventos e vivências que foram experienciados em algum momento da vida têm reflexos, em muitos casos, em comportamentos do momento presente. Assim como também foi criticada a metodologia de ex-professore(a). O(a)s participantes foram unânimes em declarar que ainda hoje têm reflexos de determinadas questões do(a)s professore(a)s formadore(a)s, tanto positivos, que buscam replicar em certa medida, quanto negativos, que procuram evitar e até mesmo agir de forma oposta, segundo os depoimentos.

Quadro 13 – Tipos de Influências Negativas do(a)s Professore(a)s Formadore(a)s



Fonte: Dados gerados nas entrevistas com o(a)s participantes da pesquisa.
Quadro elaborado pelo autor (2024).

De forma preliminar, a influência considerada negativa pelo(a)s participantes desta investigação, segundo Guerra (2022), “hábito de falar muito, no estilo instrutor”, remete à seguinte indagação: se a base da Filosofia é o questionar, existem professore(a)s que muito falam e pouco perguntam? Esta pesquisa opta por refletir práticas, estilos pedagógicos, apontando diferentes caminhos e novas possibilidades, dialogando com outro(a)s autore(a)s, respeitando, sempre, o fazer docente peculiar a cada um(a):

Sempre quando vou iniciar uma aula, nem que dure dois minutos, mas eu já penso que questões irei levantar, para fazer os alunos pensarem mais, se esforçarem para encontrar respostas que se eu mesma desse, ficaria muito fácil. Tive alguns professores, tanto na licenciatura como na pós-graduação, que sabiam muito, mas não estimulavam muito a nossa participação. Se alguém perguntasse, respondiam, mas eles é quem davam a aula mesmo, sabe? Quase não havia perguntas, era tipo aula instrução, com muita informação, uma atrás da outra. Achava cansativo (Professora Palmeira Real, entrevista, 2023).

Em seguida, “agir com impaciência e rispidez com aluno(a)s”, aponta que, além dos vários aspectos teóricos e técnicos do processo ensino e aprendizagem, as atitudes de um(a) professor(a) ante sua classe são fundamentais e, em certos casos, podem ser prejudiciais à própria ética, a princípios pedagógicos e à boa convivência interpessoal. Ter vasto conhecimento sobre Lógica, Política, Metafísica, Estética, História da Filosofia, Ética, Epistemologia, dentre outros, não é suficiente. Um certo

grau de “domínio”, de conhecimento teórico, é apenas um importante aspecto que integra à prática docente, que também diz respeito a outras questões pedagógicas, tais como as formas de interação entre professor(a) e aluno(a), com o(a)s pares e com o(a)s demais integrantes da comunidade escolar:

[...] mas tem o outro lado também, não foram apenas influências boas. Há pouco tempo atrás eu estava agindo com certa rispidez, tratando com impaciência quando alunos vinham me cobrar lançamento de notas ou devolução de trabalhos que estavam atrasados. Até uma aluna conversou comigo depois de uma aula e me fez pensar melhor. Em casa, acabei me lembrando da minha época de aluno na UFPI, aí acabei lembrando de alguns professores que eram tidos como muito bons, mas que tinham o temperamento mais difícil. Nossa, acabei pensando que eu podia estar reproduzindo alguns comportamentos. Será? Não sei direito, mas se essa lembrança surgiu, então não foi à toa (Professor Rabo de Raposa, entrevista, 2023).

Na área educacional, o(a)s professore(a)s podem favorecer a criação de um melhor ambiente de ensino em suas aulas através de campos vibracionais quânticos que são continuamente gerados por ele(a)s e pelo(a)s aluno(a)s. A forma de pensar, sentir e agir do(a) docente repercute nesse ambiente, assim como a devolutiva discente também alimenta esse ambiente de forma quântica, pois, segundo Radin (2008), estamos rodeados por um conjunto de campos não locais e não materiais que permeiam o tempo e o espaço. Assim, o depoimento do professor Palmeira Rabo de Raposa é importante na medida em que “agir com impaciência e rispidez com aluno(a)s”, além de ser uma atitude grosseira e pode gerar distanciamento entre aluno(a) e professor(a), também pode gerar campos vibracionais quânticos negativos, prejudiciais ao processo de ensino e aprendizagem da turma como um todo.

A influência “estruturar provas com estilo de questões muito complexas e até confusas” foi uma característica negativa unânime entre o(a)s participantes da pesquisa, em que, desde sua época de graduação e de pós, depararam-se com avaliações bem extensas e desconexas. De acordo com Gatti (2003), o(a) professor(a) da disciplina é responsável por elaborar o sistema avaliativo e, portanto, este é reflexo de sua prática docente, gerando consequências e responsabilidades para o(a) professor(a) também:

Um fato que me marcou bastante, mas de forma negativa, foi o estilo de provas que alguns professores elaboravam, lá na graduação e até depois, na pós-graduação também. Enunciados maiores que os do ENEM, muitas vezes sem alternativas, questões subjetivas mesmo. Além de muito cansativo, às vezes era confuso, muitos reclamavam.

Mas à medida que foi passando o tempo, me peguei fazendo provas longas demais também, um ou outro aluno já veio falar comigo. Mas no geral, faço de tudo pra elaborar minhas avaliações de forma diferente dessas que falei, me colocando no lugar do aluno e evitando a influência negativa que de certa forma recebi (Professora Palmeira Real, 2023).

O tipo de influência “querer impor explicitamente certa posição ou corrente ideológica, pensamento ou escola filosófica” é considerado negativo. Nem sempre essa é uma tarefa tão fácil, pois, no afã de uma aula com conteúdo mais empolgante ou polêmico, “um pouco de si” desse(a) professor(a) acaba escapando através de certos elementos de sua comunicação verbal e não-verbal. Para Kohan (2019), o ensino de Filosofia pode ser considerado uma viagem de contraversões que diz respeito à perguntar e perguntar-se, colocar em questão não apenas o(a) outro(a), mas também a si próprio,

Eu acredito, não sei os demais, que uma influência negativa que tive, desde o tempo da licenciatura em Filosofia na UFPI, foi a postura de alguns professores em agir com parcialidade de uma forma tão explícita e quando era ano de eleição então! Nossa, às vezes tinha aula que ficava chato [*sic*] a forma de um ou outro se posicionar diante da classe. Eu não concordo, é algo que eu evito a todo custo, pois que em eleições presidenciais que a coisa fica muito acirrada e os ânimos alterados, aí é que evito direcionamento mesmo. Discutir é uma coisa, mas direcionar é outra bem diferente. Política, religião, futebol, cada um tem ponto de vista, não é verdade? É preciso respeito, mesmo que se possa debater alguns pontos (Professor Palmeira Imperial, entrevista, 2023).

A análise aqui posta em evidencia é, afinal, o debater, o problematizar, que significa analisar os aspectos relacionados a um determinado tema ou fato, e isso significa respeito ao contraditório.

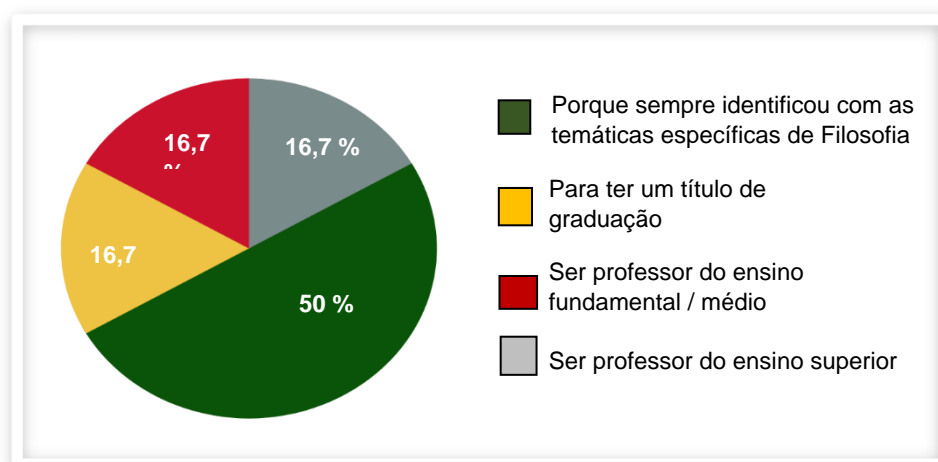
5.3 Razão Pela Qual Cursar a Licenciatura em Filosofia

Neste subtópico, o intuito é refletir acerca da formação inicial do(a)s participantes da pesquisa, especificamente relacionado ao motivo da escolha de área para a realização de sua graduação. Conforme o Gráfico 06, intitulado “Razão Pela Qual Cursar a Licenciatura em Filosofia”, identificou-se que 16,7 % (dezesesseis vírgula sete por cento) declararam que seu objetivo era ter um título de graduação, como se o fato de ser em Filosofia não tivesse relevância, poderia ser outro curso superior; ao

passo que percentual idêntico apontou que o intuito era se tornar professor(a) do Nível Fundamental e Médio.

Portanto, esse baixo percentual, de apenas 16,7 % (dezesesseis vírgula sete por cento), relacionado à vontade de se graduar em Filosofia para posteriormente ser professor(a) do Ensino Médio, da referida área, pode ser reflexo de fragilidades desse nível de ensino no Brasil: baixos salários; deficiências quanto a materiais e equipamentos nas escolas; falta de incentivos financeiros por parte das instituições de ensino, para quem busca ascender por meio de formação *stricto sensu*. Almeida (2023) inclusive alerta que muitos professor(a)s do Ensino Médio têm apontado uma sobrecarga de atribuições e dificuldades para ministrar suas aulas. Assim, verificou-se que 16,7 % (dezesesseis vírgula sete por cento) declararam que sua escolha foi para ser professor(a) do Ensino Superior,

Gráfico 06 – Razão Pela Qual Cursar a Licenciatura em Filosofia



Fonte: Dados da entrevista com o(a)s participantes da pesquisa (2024).

Parte do(a)s participantes desse estudo científico fez menção à sua escolha profissional também para ter uma melhor compreensão da vida, pois a Filosofia se fundamenta na análise crítica, na razão, na problematização dos diversos aspectos da vida. Para Chauí e Oliveira (2010), a Filosofia se dedica ao estudo e compreensão das muitas formas de conhecimento, de comportamentos e de relações com os demais ser. De acordo com o pensamento de Aranha e Martins (2016), a Filosofia contribui para melhor lidar e conduzir os desafios da vida humana, em contínua interação com o(a)s demais e o meio ambiente.

Mesmo de olho no exercício da docência em Filosofia, o(a)s participantes da pesquisa indicaram o desejo, quando da escolha por essa área na sua formação inicial, de adquirir mais ferramentas para melhor lidar com os desafios do cotidiano, ampliando, assim, sua visão de mundo:

Desde o meu Ensino Médio, eu já me identificava com conteúdos de Filosofia. Então fiz vestibular, nem existia ENEM ainda pra essa área. Sabendo o que estava fazendo, queria ser professor(a) do Ensino Médio, mas até imaginava que um dia poderia ser do Superior também. Ah! Preciso dizer que eu também queria uma compreensão da vida, sempre fui curioso(a) e desejava aprender a entender mais como lidar com os problemas do dia a dia. Visão de mundo ampliada é muito importante para mim (professor Palmeira Areca, 2023).

Foi constatado que 50 % (cinquenta por cento) do(a)s colaboradore(a)s apontaram que fizeram essa escolha porque sempre se identificaram com as temáticas específicas de Filosofia, que há séculos (ou melhor, dois milênios e meio, com o surgimento da Filosofia Clássica na Grécia Antiga) influenciam o pensamento humano, questionando o óbvio, sondando até mesmo o insondável, debatendo o que muitos preferem deixar de lado, como hábitos, mitos, crenças, assim como posturas no campo da política, educação, saúde, trabalho, economia, ou seja, dos diversos aspectos da vida em sociedade.

Behrens (2013, p. 15) alerta “que os professores reflitam sobre suas práticas pedagógicas e que venham a construir novas propostas metodológicas, com a preocupação de se formar um cidadão sensível, intuitivo, feliz”, no intuito de poder contribuir em aprimoramentos da sociedade. Nesse processo de transformação, participar na construção coletiva e contínua de uma sociedade mais justa, solidária e igualitária, possibilitando melhor qualidade de vida individual e coletivamente, é primordial para a vida em sociedade (Behrens, 2013).

Entrementes, é nesse contexto que a temática formação de professore(a)s e seus impactos no ensino de Filosofia no Ensino Médio é relevante, pois a Filosofia nos possibilita racionalizar as crenças cotidianas, argumentando, debatendo, respeitando regras de coerência, podendo chegar a conclusões compreendidas, que foram discutidas, aceitas e respeitadas pelos demais:

Podemos dizer que a Filosofia se constitui quando os seres humanos começam a exigir provas e justificações racionais que validem ou invalidem as crenças cotidianas. Por que racionais? Por três motivos: porque racional significa argumentado, debatido e compreendido;

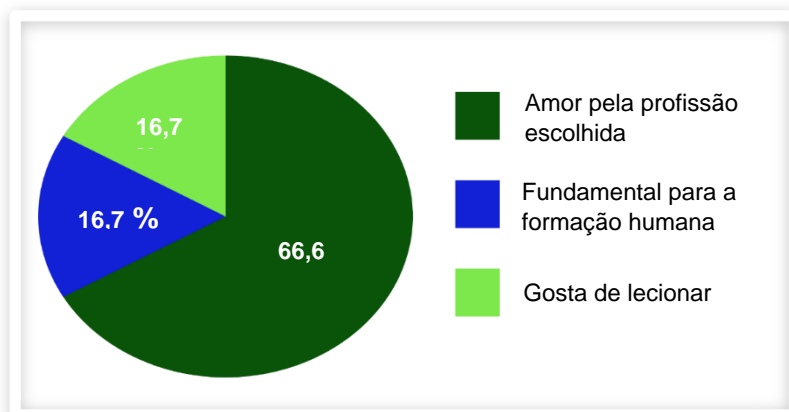
porque racional significa que, ao argumentar e debater, queremos conhecer as condições e os pressupostos de nossos pensamentos e os dos outros; porque racional significa respeitar certas regras de coerência do pensamento para que um argumento ou um debate tenham sentido. Deste modo, é possível chegar a conclusões que podem ser compreendidas, discutidas, aceitas e respeitadas por outros (Chauí, 2017, p. 21).

Assim, através da verificação do motivo pelo qual o(a) participante leciona Filosofia, verificou-se que, de acordo com o Gráfico 07, 16,7% (dezesseis vírgula sete por cento) afirmaram que a razão de ser professor(a) de Filosofia é porque gosta de lecionar a disciplina e gostar do que faz é fundamental para o exercício de qualquer profissão. Ao passo que também 16,7% (dezesseis vírgula sete por cento) declararam que o que faz é fundamental para a formação humana, indicando pois o reconhecimento de que a Filosofia pode contribuir com essa formação alusiva a estudantes, portanto jovens do Nível Médio.

Também foi identificado que 66,6% (sessenta e seis vírgula seis por cento), anunciaram que são docentes dessa área devido ao amor pela profissão escolhida (professor(a) de Filosofia) e por promover a reflexão crítica, importante para a formação de uma sociedade mais justa. Em meio a evidências de degradação socioambiental, derivada do consumismo exacerbado, individualismo e fragilidades na vivência de princípios éticos e morais, a escola e a ação pedagógica tornam-se mais que essenciais para um processo de transformação de paradigmas e atitudes. Nessa perspectiva, a formação crítica de professore(a)s (e, por conseguinte, a de alunos/as) como um meio para fortalecer a colaboração, diminuindo o foco no eu, desenvolvendo o ideal coletivo, é fundamental, pois:

É essencialmente no espaço da escola que podemos construir possibilidades para uma situação melhor do que essa que vivemos, marcada por um individualismo exacerbado e pela ausência de colaboração. Nesse espaço de formação do futuro, é viável considerar a formação crítica de professores como um meio para que as pessoas de alguma maneira se tornem mais colaborativas e possam pensar além do eu (Liberali, 2018).

O Gráfico 07 apresenta os dados relativos ao motivo pelo qual o(a)s participantes são professore(a)s de Filosofia:

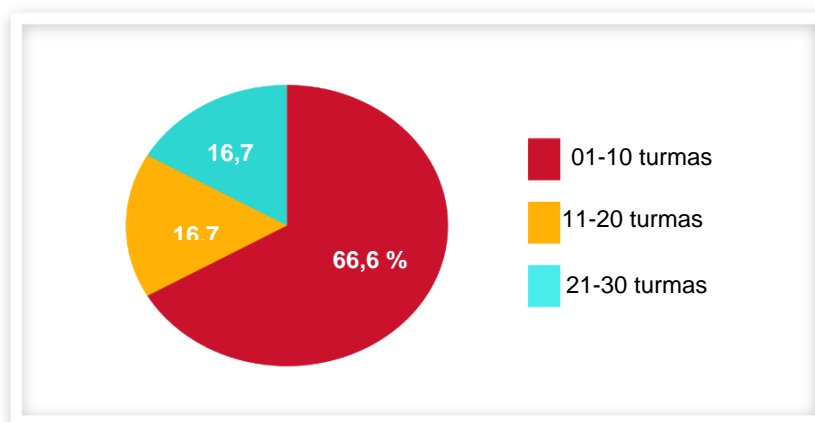
Gráfico 07 – Razão pela qual Leciona Filosofia

Fonte: Dados da entrevista com o(a)s participantes da pesquisa (2023).

Portanto, a maioria do(a)s docentes do Núcleo de Filosofia da Escola Ráfia explicaram que lecionam Filosofia no Médio por escolha própria, pelo fato de terem escolhido a licenciatura em Filosofia com vistas a se tornarem professore(a)s dessa área, com destaque para esse nível de ensino.

Percebeu-se que 66,6 % (sessenta e seis por cento) do(a)s colaboradore(a)s do presente estudo informaram que, conforme o Gráfico 08, ministram Filosofia entre 01 (uma) e 10 (dez) turmas, enquanto que 16,7 % (dezesesseis vírgula sete por cento) lecionam entre 11 (onze) e 20 (vinte) turmas. Por fim, também 16,7 % (dezesesseis vírgula sete por cento) lecionam entre 21 (vinte e um) e 20 (vinte) turmas. 100 % (cem por cento) do(a)s participantes reclamaram da quantidade de turmas que ministram Filosofia, na Escola Ráfia, o que, segundo ele(a)s, prejudica sua dedicação a outras atividades, também importantes, tais como pesquisa e extensão, além de prejuízos à sua saúde como um todo,

Gráfico 08 – Quantidade de Turmas que Ministra Filosofia no Ensino Médio



Fonte: Dados da entrevista com o(a)s participantes da pesquisa (2023).

Quando um(a) professor(a) necessita assumir, em função de determinação da direção escolar, um elevado número de turmas, isso pode se relacionar a: a) sobrecarga de trabalho profissional, com implicações psicoemocionais, assim como fisiológicas, por ficar sobrecarregado com os diferentes planejamentos de aulas, elaboração e correção de avaliações, lançamento de notas e frequências, realização de aulas expositivas, atividades de estudo e pesquisa etc.; b) desmotivação, pois com a fadiga mental e física no exercício laboral do magistério, o(a) professor(a) tende a diminuir seu entusiasmo pela atividade docente; c) possibilidade de contrair patologias relacionadas à excessiva jornada de trabalho profissional. Estes quadros normalmente aumentam o grau de absenteísmo, levando ao adiamento de aulas e ao afastamento do profissional para tratamento de saúde e recuperação, prejudicando o andamento das atividades escolares. Portanto, a qualidade do ensino pode ser afetada, tornando-se prejudicado o processo de ensino e aprendizagem, com perdas para os docentes assim como para os discentes.

Dando seguimento às análises, é importante discutir o ensino de Filosofia no contexto do Ensino Médio, em que, segundo dados gerados na fase de campo, identificou-se que foi diminuída a carga horária semanal da disciplina de Filosofia, enquanto que foi aumentado o número de turmas para cada professor(a) lecionar a citada disciplina. O modelo vigente de Ensino Médio é decorrente de modificações na LDB (Lei nº 9.394/96) e foi implementado no início de 2022 pela Lei nº 13.415/17 (Brasil, 2017a).

Na Escola Ráfia, a disciplina de Filosofia permanece inserida no currículo dos 03 (três) anos do Ensino Médio. O Núcleo de Filosofia considera que a conjuntura do ensino de Filosofia, com a implementação da Reforma na LDB (Brasil, 2017a), sofreu um duro impacto com tantas alterações (consideradas, pelos docentes e discentes da Escola, inoportunas e sem a devida discussão), com destaque para a diminuição da carga horária para apenas 01 (uma) aula de Filosofia por semana, interferindo e prejudicando a prática docente:

Aqui na escola, agora com esse formato do novo Médio, eu só tenho uma aula de 50 (cinquenta) minutos na semana. É inacreditável, mas esses itinerários formativos prejudicaram nossa matéria. Como é que o aluno aprende bem os conteúdos se agora ele só tem uma semanal? O pessoal do pedagógico diz que tem que obedecer a lei do novo Ensino Médio e que temos que nos adaptar a isso. Como? Fica uma metodologia toda fragmentada e prejudica a minha prática como professor(a) (Professora Palmeira Real, entrevista, 2023).

De acordo com Vechi (2023), as principais mudanças impetradas nessa atual proposta são aumento da carga horária geral dos três anos de Ensino Médio, para 2.400 horas. Porém, com a entrada dos Itinerários Formativos, a carga horária das disciplinas sofreu significativa diminuição, pois a nova grade curricular e o ensino, conforme a Lei nº 13.415/17 (Brasil, 2017a), estão mais voltados para a formação profissional, mesmo Filosofia fazendo parte do Caderno de Humanas (conjuntamente com Sociologia, História e Geografia), no exame do ENEM. Portanto, peso maior para os cursos de Humanas e Letras.

Para Savian Filho (2022), o futuro do componente curricular de Filosofia, no Ensino Médio, ainda é incerto, haja vista que a BNCC não a exclui nem dá diretrizes precisas para a sua configuração nesse nível de ensino, permitindo que isso seja decidido nas instâncias estaduais, municipais e nas escolas de Ensino Médio. A importância da Filosofia é certa, porém o seu ensino requer diretrizes mais claras e sólidas.

**Figura 21 – Ilustração da Palmeira
Açaí**



Fonte: Arquivo do autor (2024).

6 CONCLUSÕES

Esta pesquisa científica, um estudo quali-quantitativo, originou-se do problema “quais os impactos da formação de professore(a)s de Filosofia na prática docente numa escola de Ensino Médio em Teresina/PI?”, relacionado ao tema formação de professore(a)s e os impactos no ensino de Filosofia no Ensino Médio numa escola privada em Teresina, Piauí.

Com essa problematização, foi elaborada a seguinte tese: “a formação do(a) professor(a) de Filosofia influencia na sua prática docente e quanto mais investe nessa formação mais possibilidades tem de impactar o processo de ensino e aprendizagem”, na medida em que favorece na expansão de saberes docentes, repercutindo na prática de ensino.

Assim, ao longo deste presente capítulo apresenta-se os resultados alcançados, isto é, as conclusões do estudo científico, conforme adiante:

- A formação docente contribuiu com o autoconhecimento e expansão de conhecimentos do(a)s participantes, refletindo no ensino de Filosofia no Ensino Médio;
- O(a)s participantes da pesquisa relataram terem recebido influências positivas e negativas de professore(a)s formadore(a)s durante sua formação inicial e continuada que se esforçam em replicar ou evitar;
- O grau de exigência da metodologia e das avaliações adotadas na Escola Ráfia pode estar associado ao elevado rendimento de seu(ua)s alunos(a)s nos exames nacionais, mas também à possibilidade de relacionar-se a índices de estresse e de ansiedade discente;
- Foi detectado um elevado nível de formação continuada do(a)s integrantes do Núcleo de Filosofia da Escola Ráfia, tanto o formal quanto o informal, através de capacitações de menor duração.

Concernente à primeira conclusão, “a formação docente contribuiu com o autoconhecimento e a expansão de conhecimentos do(a)s participantes refletindo no ensino de Filosofia no Ensino Médio”, cabe uma reflexão: o quesito preparação, ou seja, formação do(a) profissional é crucial para o seu desempenho – além de outras questões, obviamente –, refletindo inclusive em seu atendimento profissional,

impactando nas relações interpessoais, assim como na continuidade ou não da prestação do serviço.

No campo educacional não é diferente. Sem uma formação teórica na área de atuação humana e pedagógica adequadas, dificilmente um profissional da Educação terá êxito em sua trajetória profissional. Afinal, sistematicamente o processo de modernização/atualização avança, assim como técnicas, equipamentos, tecnologias, procedimentos também mudam e, em pleno século XXI, o desenrolar do rápido acesso ao conhecimento e desenvolvimento de novas tecnologias de informação, acelerara a necessidade de atualização pessoal continuamente. A formação continuada é fundamental para essa constante atualização e aprendizagem permanente nas distintas áreas do saber.

O(a)s participantes da pesquisa, além de terem sido questionado(a)s acerca da participação em cursos *lato* e *stricto sensu*, isto é, formação continuada formal, também foram questionado(a)s quanto a sua participação em outras modalidades de capacitação – formação informal – nos últimos cinco anos. Ao cruzar os dados levantados conclui-se que há uma relação direta entre a formação docente e o ensino de Filosofia, com reflexos no processo de aprendizagem, através de influências positivas e negativas do(a)s professore(a)s formadore(a)s na prática docentes do(a)s professore(a)s da Escola Rafia, e, por conseguinte, repercutindo também na formação humana do(a)s aluno(a)s no Ensino Médio.

É mister que a escola discuta melhor, em parceria com representantes de programas de pós-graduação das universidades e faculdades, a importância da formação continuada com seu(a)s professore(a)s. Entretanto, é cabível que a escola disponibilize, inclusive, meios de cooperação financeira para essa modalidade de capacitação profissional de seu quadro docente.

Assim, de acordo com relatos do(a)s participantes da pesquisa, identificou-se que o usualmente conhecido “estado de espírito” do(a) docente, em cada aula, repercute diretamente em sua prática docente como professor(a) de Filosofia no fluir da aula, facilitando ou prejudicando o processo ensino e aprendizagem numa visão quântica. A professora Palmeira Leque (2023) declarou que recebeu influências de professore(a)s e que foi inspirada pela prática docente de alguns(mas), inclusive sentindo-se encantada com a postura e o “estado de espírito” dele(a)s em aulas tidas como fascinantes, na percepção dela.

Ao se questionar qual a relação entre a formação docente e a prática docente na visão quântica, verificou-se que mesmo que ocorra de forma inconsciente, o(a)s participantes desta investigação reconhecem essa relação, pois em muitos momentos sentiram alegria, satisfação, empoderamento e elevação da autoestima. Assim que concluíram algum tipo de formação, como a inicial na graduação de Filosofia, assim como na continuada, a formal e outras modalidades de menor duração (participação em cursos, congressos, simpósios, conferências, palestras, etc.), ficaram impactados em seu “estado de espírito” e, concomitantemente, isso resultou em melhorias em sua prática docente. Inclusive, 50% (cinquenta por cento) do(a)s participantes afirmou que esse “estado” demorou meses após a conclusão tanto de curso de especialização e, principalmente, após o mestrado (professor Palmeira Areca, 2023; professora Palmeira Leque, 2023; professora Palmeira Real, 2023). O entusiasmo, conforme o professor Rabo de Raposa (2023), advindo com a formação, fez a diferença, ensejando melhorias na forma de estruturar o plano de disciplina no final de cada ano letivo, quando do planejamento do ano seguinte.

Portanto, o primeiro objetivo específico, “analisar a formação de professore(a)s de Filosofia do Ensino Médio”, apresentado na Introdução deste trabalho, foi desenvolvido e atendido, ao passo que, vale frisar, que o trabalho docente dos professore(a)s formadores(a)s pode, também, refletir na formação do(a)s que irão ser docentes do Ensino Médio. Para a professora Palmeira Leque (2023), a sensação é a de que internalizou posturas de certos professores que teve, tanto na formação inicial quanto na continuada, numa posição de interlocutora entre o dito nos conteúdos programáticos e o dito do pensamento e das experiências do(a)s aluno(a)s.

A formação do(a) professor(a) de Filosofia de Ensino Médio influencia sua prática docente e quanto mais se esforça e investe nesta formação, inicial e continuada, mais possibilidades tem de impactar o processo de ensino e aprendizagem de Filosofia em sua ação docente.

Quanto à segunda conclusão, “o(a)s participantes da pesquisa relataram terem recebido influências positivas e negativas de professore(a)s formadore(a)s, durante sua formação inicial e continuada, que se esforçam em replicar ou evitar”, foi identificado e problematizado diferentes tipos de influências advindas do(a)s professore(a)s formadore(a)s. Estas influências foram consideradas relevantes e, em certa medida, reproduzidas pelo(a)s participantes da pesquisa em suas práticas

docentes (neste trabalho divididas em dois grupos, estão as influências positivas e as negativas), culminado com as seguintes conclusões:

- Postura de intermediador(a) entre os saberes docentes e os discentes;
- Postura dinâmica em sala de aula;
- Utilização sistemática de recursos audiovisuais como ferramenta metodológica;
- Prática alicerçada no questionar;
- Convidar palestrantes e participar de atividades de extensão com a turma;
- O planejamento da metodologia;
- O sistema avaliativo;

Nesse sentido, vale destacar que nem todas as influências foram consideradas positivas, ao contrário, foram consideradas posturas negativas a serem evitadas, na visão do(a)s participantes do estudo:

- Hábito de falar muito, no estilo instrutor;
- Agir com impaciência e rispidez com aluno(a)s;
- Estruturar provas com estilo de questões muito complexas e até confusas;
- Ser parcial explicitamente, de certa posição ou corrente de ideologia, de pensamento ou de uma escola filosófica.

Estas questões da prática docente de professore(a)s formadore(a)s da formação inicial e continuada foram feitas em certa medida, conforme a percepção do(a)s próprio(a)s participantes, incorporadas (as positivas) ou evitadas (as negativas) por ele(a)s em seu fazer docente, de uma forma nem sempre consciente.

No tocante à conclusão “o grau de exigência da metodologia e das avaliações adotadas na Escola Ráfia pode estar associado ao elevado rendimento de seu(ua)s alunos(a)s nos exames nacionais, mas também à possibilidade de relacionar-se a índices de estresse e de ansiedade”, pode estar repercutindo negativamente no processo de ensino de Filosofia. Ao prejudicar a qualidade de vida do(a) professor(a),

é possível que haja repercussão de forma prejudicial à sua prática docente, culminando com prejuízos no processo de aprendizagem do(a)s aluno(a)s. Afinal, quando se encontram com elevados níveis de estresse, ansiedade, fadiga mental e física, dentre outros, diminui automaticamente suas capacidades cognitivas, de memorização, de resolução de exercícios e avaliações, etc.

Acredita-se ser oportuna a realização de outras pesquisas com objeto relacionado ao nível de estresse e ansiedade entre o(a)s alunos(a) do Ensino Médio na atualidade.

Não obstante, identificou-se que o ensino de Filosofia na Escola Ráfia parece também estar voltado, em certa medida, para maximizar a aprovação do(a)s aluno(a)s no ENEM e em vestibulares, com certas perdas para a formação humana e filosófica. Essa hipótese é fruto de dados gerados nas entrevistas com o(a)s participantes da pesquisa, ao apontarem que devido à grande concorrência e baixa oferta de vagas nas universidades públicas brasileiras, as escolas de Ensino Médio disputam “vaga a vaga” entre si. Então, de modo geral, na Ráfia, as disciplinas têm também o foco em aumentar as aprovações nos exames das diversas instituições de ensino superior do país. Isto tem diminuído a liberdade do(a)s professore(a)s de Filosofia no que concerne à elaboração de suas aulas, métodos pedagógicos e avaliações.

Ao se refletir como o ensino de Filosofia participa da formação humana dos adolescentes que cursam o Ensino Médio, na Escola Ráfia concluiu-se o quanto essa participação é relevante, ao se perceber o grau de engajamento do(a)s aluno(a)s nas aulas assistidas como pesquisador observador, cujo objetivo era identificar elementos da prática docente assim como esse engajamento que partiu da premissa de que a Filosofia pode encantar e suscitar questionamentos, depoimentos e até respostas do(a)s discentes por refletir sobre questões do seu cotidiano, que podem orbitar sobre assuntos e desafios de relacionamentos interpessoais, problemas gerais acerca da vida em sociedade desde questões familiares, de vizinhança, ambientais, políticas, éticas, profissionais, financeiras, dentre outras, em que todo(a)s estão envolvido(a)s como seres humanos que vivem em coletividade.

Percebeu-se que, mesmo diante da questionada redução da carga horária semanal de Filosofia, atendendo as mudanças impostas devido à necessidade impositiva de alocação de 40 por cento da carga horária anual de cada série do Ensino Médio para outras disciplinas chamadas itinerários formativos, criadas pelo atual modelo de Ensino Médio, o(a)s docentes, após várias reuniões no Núcleo de Filosofia,

discutiram estratégias para minimizar as perdas de conteúdo nos respectivos planos de disciplina. Afinal, o(a)s participantes da pesquisa criticaram essa diminuição que, de certa forma, gerou um certo estrangulamento no desenvolvimento da disciplina de Filosofia nos três anos do secundário, fundamental para um melhor aprofundamento dos conteúdos didáticos relacionados às ementas de cada série, conforme orientações da BNCC vigente, fato este que pode refletir desfavoravelmente nos objetivos da disciplina através de uma única aula por semana de apenas 50 minutos de duração.

Segundo relatos de algum(ma)s colaboradore(a)s do estudo, em outras escolas que lecionam a disciplina de Filosofia é alternada com a de Sociologia semanalmente, sendo a cada quinze dias para cada uma, apenas! O terceiro objetivo específico desta pesquisa científica, “refletir sobre a institucionalização da Filosofia como disciplina que contribui para a formação humana no Ensino Médio” foi alcançado, no decorrer das análises deste texto, interrelacionado, inclusive, com este resultado atingido. Portanto, a prática docente de Filosofia pode estar novamente sofrendo engessamento no desenvolvimento de certos conteúdos, que necessitariam de mais tempo para serem trabalhados, em detrimento da resolução de muitas questões similares às do ENEM e vestibulares, ao longo do ano letivo.

Concernente à quarta conclusão, “foi detectado um elevado nível de formação continuada do(a)s integrantes do Núcleo de Filosofia da Escola Ráfia, tanto o formal quanto o informal”, verificou-se que em relação à formação docente do(a)s membro(a)s do Núcleo constitui-se um dado peculiar desta escola, pois após a busca de dados preliminares em nove escolas privadas de Ensino Médio de Teresina, somente a Ráfia possui um setor tão bem estruturado com esse nível de capacitação profissional. Assim, o(a)s professore(a)s da Escola Ráfia demonstraram, neste estudo, a importância que dispensa ao estudo contínuo, ao aprimoramento de habilidades ao fortalecimento de competências, à aquisição de novos conhecimentos e às práticas pedagógicas, além da sua própria autoformação humana, possibilitando melhores oportunidades de crescimento profissional e aperfeiçoamento de sua prática docente.

Conclui-se que o objetivo geral desta investigação, “analisar os impactos da formação de professore(a)s no ensino de Filosofia no Ensino Médio numa escola de Teresina/PI”, foi alcançado, conforme problematizado ao longo desta Tese de Doutorado em Educação, com destaque para as discussões elaboradas no decorrer

das análises dos dados gerados no campo, bem como com o suporte do embasamento teórico, dos documentos estudados, das leituras efetivadas e das reflexões advindas da aplicação dos instrumentos de pesquisa.

Ao longo deste estudo científico, o problema de pesquisa foi atendido e a proposição de tese foi confirmada. Assim, como a Filosofia coopera para a formação humana e filosófica do(a)s jovens, com destaque para o(a)s do Ensino Médio, a formação docente precisa estar sempre na pauta das prioridades relacionadas ao aprimoramento da prática docente de Filosofia, pois o aprendizado contínuo, mesmo que se saiba que nada sabe segundo o filósofo Sócrates (470 a.C. – 399 a.C.), é fundamental para o aperfeiçoamento do processo ensino e aprendizagem. Formação de professore(a)s, formação humana e prática docente estão interrelacionadas. É dever da escola, do(a) docente, do(a) aluno(a) e de sua família darem sua parcela de contribuição para essa interrelação.

REFERÊNCIAS

Figura 22 – Ilustração da Palmeira Babaçu



Fonte: Arquivo do autor (2024).

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Rosangela Nieto. Pedagogia quântica: encantamento na ensinagem e na aprendizagem. **Revista Construir Notícias**, v. 124, p. 16-19, 2022. Disponível em: <https://www.construirnoticias.com.br/experiencias-quanticas-em-sala-de-aula/>. Acesso em: 2 jan. 2023.

ALMEIDA, Arthur [com edição de Luiza Monteiro]. Novo Ensino Médio: entenda as 3 principais críticas ao modelo. **Revista digital Galileu Educação**. Publicado em: 05 abr.2023. Disponível em <https://revistagalileu.globo.com/sociedade/educacao/noticia/2023/04/novo-ensino-medio-entenda-as-3-principais-criticas-ao-modelo.ghtml>. Acesso em: 08 de jun.2023.

ALVARADO PRADA, Luis Eduardo. Formação de docentes em serviço. *In: _____*. **Formação participativa de docentes em serviço**. Taubaté, SP: Cabral Editora universitária, 1997. p. 87-103.

ALVES, Dalton José. **A filosofia no Ensino Médio**: ambiguidades e contradições na LDB. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

ANTUNES, Diogo Silveira Hereia; SANTOS, Andreia Mendes dos. A escola em uma realidade quântica: educação e paradigmas emergentes. **Polêmica**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 4, p. 23-45, out./nov./dez. 2018.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda; MARTINS, Maria Helena Pires. **Filosofando**: introdução à Filosofia. 6. ed. São Paulo: Moderna, 2016.

ARAÚJO, Conceição Maria Sousa; SANTANA, Pablo Andrey da Silva. Construindo valores éticos na escola: a partir da prática do debate filosófico. *In: NASCIMENTO, Edna Maria Magalhães do; ARAÚJO, Conceição de Maria Sousa (org.)*. **Filosofia, ensino e educação**: uma abordagem interdisciplinar. Teresina: EDUFPI, 2019. p. 83-94.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. 3. reimp. São Paulo: Edições 70, 2016.

BAZZO, Vera Lúcia. Os institutos superiores de educação ontem e hoje. **Educar**, Curitiba, n. 23, p. 267-283, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/PQ65wxL768kgxygBvxjp6Kq/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 4 dez. 2023.

BEHRENS, Marilda Aparecida. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. p. 15.

BOCH, Layara Baltokoski. **Werner Heisenberg**. Publicado em: 22 dez. 2015. Disponível em: <https://www3.unicentro.br/petfisica/2015/12/22/werner-heisenberg-1901-1976/>. Acesso em: 7 jan. 2023.

BRASIL. **Decreto n. 16.782 A, de 13 de janeiro de 1925**. Publicado em: 11 jan. 1991. Estabelece o concurso da União para a difusão do ensino primário, organiza o

Departamento Nacional do Ensino, reforma o ensino secundário e o superior e dá outras providências. Disponível em:
<https://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/29024/pdf>. Acesso em: 7 nov. 2023.

BRASIL. **Lei n. 9.394/1996, de 2 de janeiro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996. Disponível em:
<https://www.planalto.gov.br.htm>. Acesso em: 3 abr. 2023.

BRASIL. **Parecer CNE/CES 492/2001, de 3 de abril de 2001**. Trata o presente de diversos processos acerca das Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia. Brasília: MEC, 2001. p. 1-38.

BRASIL. **Orientações curriculares para o Ensino Médio**: ciências humanas e suas tecnologias. Brasília: MEC, 2006. v. 3. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_03_internet.pdf. Acesso em: 14 abr. 2023.

BRASIL. **Lei n. 11.684, de 02 de junho de 2008**. Altera o art. 36 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do Ensino Médio. Brasília: MEC, 2008. Disponível em:
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11684.htm. Acesso em: 3 abr. 2023.

BRASIL. **Lei n. 13.415/2017**. Altera a Lei n. 9.394/1996. Brasília, DF, 16 fev. 2017a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br.htm>. Acesso em: 3 abr. 2023.

BRASIL. **Base Nacional Curricular Comum**. Brasília: MEC, 2017b. Disponível em:
<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 10 abr. 2023.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília: MEC, 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 14 abr. 2024.

BRASIL. **Novo Ensino Médio**: perguntas e respostas. Brasília: MEC, 2022. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=40361#barra-brasil>. Acesso em: 13 abr. 2024.

BRASIL. MEC. **PIBID Apresentação**. Brasília: MEC, 2023. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/pibid#:~:text=PIBID%20%2D%20Apresenta%C3%A7%C3%A3o&text=O%20programa%20oferece%20bolsas%20de,do%20magist%C3%A9rio%20na%20rede%20p%C3%ABlica>. Acesso em: 5 dez. 2023.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Nova lei regula as atividades de estágio**. Publicado em: 26 set. 2008. Atualizado em: 30 set. 2008. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/222-537011943/11320-sp-1589906291>. Acesso em: 6 dez. 2023.

BRZEZINSKI, Iria. Embates na definição das políticas de formação de professores para a atuação multidisciplinar nos anos iniciais do Ensino Fundamental: respeito à cidadania ou disputa pelo poder? **Educação & Sociedade**, Campinas, ano 20, n. 68, p. 80-108, dez. 1999.

CAMPIONI, Paula. Órgãos de Educação: responsáveis pelo sistema educacional. **Politize – Seção Cidadania, Cultura e Sociedade**. Publicado em: 19 out. 2018. Atualizado em: 27 jun. 2023. Disponível em: <https://www.politize.com.br/orgaos-de-educacao-responsaveis-educacao/>. Acesso em: 4 dez. 2023.

CAMPOS, Gustavo. **A Física Quântica estuda a interação entre energia e matéria em escalas subatômicas**. Goiânia: Revista digital Mundo em Educação, [2022]. Disponível em: <https://mundoeducacao.uol.com.br/fisica/fisica-quantica.htm>. Acesso em: 2 nov. 2022.

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. CAPES. **Programa de Residência Pedagógica**. Publicado em: 01 mar. 2023. Atualizado em: 17 abr. 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/programa-residencia-pedagogica>. Acesso em: 6 dez. 2023.

CARDOSO, Genilda Marques; BARBOSA JÚNIOR, Walter Pinheiro. Visões de currículo e suas contribuições para o Ensino de Filosofia em escolas de Ensino Médio. *In*: NASCIMENTO, Edna Maria Magalhães do; ARAÚJO, Conceição de Maria Sousa (org.). **Filosofia, ensino e educação: uma abordagem interdisciplinar**. Teresina: EDUFPI, 2019. p. 175-197.

CARTOLANO, Maria Teresa Penteadó. **Filosofia no Ensino de 2º Grau**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1985.

CARVALHO, Helder Buenos Aires de *et al.* Ensino de Filosofia nas escolas públicas e privadas da zona urbana de Teresina (PI): um diagnóstico exploratório dos níveis médio e fundamental. **Cadernos do NEFI – Núcleo de Estudos Sobre o Ensino de Filosofia**, Teresina, v. 1, n. 2, p. 67-255, 2015a.

CARVALHO, Maria da Conceição Sousa de. Formação do professor de Filosofia: interlocuções entre a pedagogia e a Filosofia. *In*: CARVALHO, Maria da Conceição Sousa de; CABRAL, Carmen Lúcia de Oliveira (org.). **Por uma pedagogia do ensino de Filosofia**. Teresina: EDUFPI, 2015b. p. 21-35.

CASSINELLO, Andrés; GÓMEZ, José Luis Sánchez. **O mistério quântico: uma explicação às fronteiras da Física**. Tradução de Sandra Martha Dolinsky. São Paulo: Planeta, 2017.

CAVALHEIRO, Marcela Mendonça. **As relações pedagógicas propostas em versões da Base Nacional Comum Curricular: uma análise documental**. 2018.

Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Ciências Biológicas) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

CEPPAS, Filipe. O ensino de Filosofia como “questão clássica” na tradição do pensamento filosófico. **Educação**, Santa Maria. v. 40. n. 1. p. 53-62. jan./abr. 2015. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/276316026_O_Ensino_de_Filosofia_como_questao_classica_na_tradicao_do_pensamento_filosofico. Acesso em: 13 dez. 2023.

CHAUÍ, Marilena; OLIVEIRA, Pêrsio Santos de. **Filosofia e Sociologia**: volume único. São Paulo: Ática, 2010.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à Filosofia**. 14. ed. São Paulo: Ática, 2019.

CHAUÍ, Marilena. **Iniciação a Filosofia**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2017.

CHIAVENATO, Idalberto. **Gestão de pessoas**: o novo papel da gestão de talento humano. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2020.

CHOPRA, Deepak. **A cura quântica**. Rio de Janeiro: Best Seller, 2013.

CIVITATIS ATENAS. **Partenon de Atenas**. São Paulo, SP: 2023. Disponível em: <https://www.tudosobreatenas.com/partenon>. Acesso em: 14 jan. 2024.

CONCEIÇÃO, Marco Antônio. De Cabral a LDB: um breve resumo da Filosofia no Brasil. **Cadernos do NEFI – Núcleo de Estudos Sobre o Ensino de Filosofia**, Teresina, p. 22-30, 2020.

CORDEIRO, Lécio. O bem comum e o professor quântico. **Revista Construir Notícias**, 2022. Disponível em: <https://www.construirnoticias.com.br/o-bem-comum-e-o-professor-quantico/>. Acesso em: 2 nov. 2022.

COSTA, Marisa C. Vorraber. O Ensino de Filosofia: revisando a história e as práticas curriculares. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 17, n. 1, p. 49 – 58, jan/jun, 1992. Disponível em file:///D:/Prof.%20Jos%C3%A9%20Filho/Downloads/3056-326-PB.pdf. Acesso em: 02 abr. 2023.

CORTELLA, Mario Sergio. **Filosofia**: e nós com isso? Petrópolis, RJ: Vozes, 2019.

CRISTINE, Elen. **A importância de ensinar Filosofia no Ensino Médio**. Goiânia: Revista digital Mundo em Educação, [2023]. Disponível em: <https://www.mundoeducacao.uol.com.br/educacao/a-importancia-ensinar-filosofia-no-esino-medio>. Acesso em: 1 abr. 2023.

CORREA, Irzair Ciro; LEITE, José Carlos. **O papel da Filosofia na educação e formação humana**. Publicado em: 15 jun. 2017. Disponível em: https://www.webartigos.com/artigos/o-papel-da-filosofia-na-educacao-e-formacao-humana/151906?expand_article=1. Acesso em: 3 set. 2023.

DALLABRIDA, Norberto. A reforma Francisco Campos e a modernização nacionalizada do ensino secundário. **Educação**, Porto Alegre, v. 32, n. 2, p. 185-191, maio/ago. 2009. Disponível em: <file:///D:/Prof.%20Jos%C3%A9%20Filho/Downloads/admin,+Educ+32-2+10.pdf>. Acesso em: 26 jan. 2024.

DEBESSE, Maurice Mialaret G. **La formación de los enseñantes**. Barcelona: Oikos-Tau, 1982.

DELGADO, Leonardo Maciel. **Albert Einstein**: biografia. São Paulo, SP: HCT PUC-SP, [2023]. Disponível em: <https://www.pucsp.br/pos/cesima/schenberg/alunos/leonardomaciel/einstein/biografia.htm>. Acesso em: 9 jan. 2023.

DEROSSI, Caio Corrêa; FERREIRA, Karen Laíssa Marcílio; SARAIVA, Ana Cláudia Lopes Chequer. Conceitos, teorias e contemporaneidade na formação de professores e de professoras. **Revista Cógnito**, Curitiba, v. 2, p. 122-135, nov. 2020.

DEUS, Adélia Meireles de. **Formação continuada e os formadores de professores dos anos iniciais**: das teorias e das práticas. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2017.

DUTRA, Jorge da Cunha; DEL PINO, Mauro Augusto Burkert. Resgate histórico do ensino de Filosofia nas escolas brasileiras: do século XVI ao século XXI. **InterMeio – Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação**, Campo Grande (MS), v. 16, n. 31, p. 85-93, jan./jul. 2010.

EXPLICATORIUM. **Max Born**: prêmio nobel da Física 1954, [2023]. Disponível em: <https://www.explicatorium.com/biografias/max-born.html>. Acesso em: 1 jun. 2023.

FABRE, Michel. **Penser la formation**. Paris: Presses Universitaires de France, 1994.

FONTENELLE, André. **Metodologia científica**: como definir os tipos de pesquisa do seu TCC? Publicado em: 7 nov. 2017. Disponível em: <https://andrefontenelle.com.br/tipos-de-pesquisa/>. Acesso em: 4 jan. 2024.

FORMOSINHO, João. **Formação de professores**: aprendizagem profissional e acção docente. Porto: Porto, 2009.

FOUCAULT, Michel. **A Hermenêutica do Sujeito**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

FRAZÃO, Dilva. **Biografia de Max Planck**. Publicado em: 13 jan. 2020. Disponível em: [https://www.ebiografia.com/max_planck/#:~:text=Max%20Planck%20\(1858%2D194\),23%20de%20abril%20de%201858](https://www.ebiografia.com/max_planck/#:~:text=Max%20Planck%20(1858%2D194),23%20de%20abril%20de%201858). Acesso em: 9 jan. 2023.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, Paulo. **Política e educação**: ensaios. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

FULLAT, Octavi. **Filosofia da educação**. Petrópolis: Vozes, 1994.

GABLER, Louise. Escola Normal. *In*: **Arquivo Nacional Memória da Administração Pública Brasileira (MAPA)**. Publicado em: 11 nov. 2016. Atualização em: 25 jul. 2019. Disponível em: <http://mapa.an.gov.br/index.php/menu-de-categorias-2/315-escola-normal>. Acesso em: 4 dez. 2023.

GALLO, Sílvio. A filosofia e seu ensino: conceito e transversalidade. *In*: SILVEIRA, Renê Jose Trentin; GOTO, Roberto. **Filosofia no Ensino Médio**: temas, problemas e propostas. São Paulo: Edições Loyola, 2007.

GALLO, Sílvio. Entrevista com o professor Sílvio Gallo: “Ensino de Filosofia: os principais desafios”. Publicado em: 31 out. 2011. **Blog do Curso de Filosofia da Universidade de Caxias do Sul**. Disponível em: <http://filescola.blogspot.com/2011/10/entrevista-com-o-professor-silvio-gallo.html>. Acesso em: 25 set. 2023.

GALLO, Sílvio. **Filosofia**: experiência do pensamento. São Paulo: Scipione, 2014.

GALLO, Sílvio. **Metodologia do ensino de Filosofia**: uma didática para o Ensino Médio. 7. reimp. Campinas, SP: Papirus, 2022.

GARCÍA, Carlos Marcelo. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Porto, PT: Porto Editora, 1999.

GASCÓN, Agustín de la Herrán. Algunos fundamentos sobre la formación continua del profesorado desde el enfoque radical e inclusivo. **RIAAE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. esp., n. 3, p. 1896-1934, dez. 2018. Disponível em: <file:///D:/Prof.%20Jos%C3%A9%20Filho/Downloads/1+11901+1artigo+FTD+Gascon+ESP+2.pdf>. Acesso em: 20 set. 2023.

GASPERI, Angélica Maria de; MARTINS, Ana Caroline Lubenov; EMMEL, Rúbia. A relação entre a BNCC e a formação de professores. **Amazônia – Revista de Educação em Ciências e Matemática**, v. 18, n. 40, p. 259-273, 2022. Disponível em: [file:///D:/Prof.%20Jos%C3%A9%20Filho/Downloads/12882-42887-1-PB%20\(1\).pdf](file:///D:/Prof.%20Jos%C3%A9%20Filho/Downloads/12882-42887-1-PB%20(1).pdf). Acesso em: 23 nov. 2023.

GATTI, Bernadette Angelina. O professor e a avaliação em sala de aula. **Estudos em avaliação educacional**, n. 27, jan/jun. 2003. Disponível em: <https://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1150/1150.pdf>. Acesso em: 2 out. 2023.

GATTI, Bernadette Angelina. Tendências da pesquisa em psicologia da educação e suas contribuições para o ensino. *In*: TIBALLI, Elianda Arantes; CHAVES, Sandramara Matias (org.). **Concepções e práticas em formação de professores**: diferentes olhares. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

GAUTHIER, Clermont; MARTINEAU, Stéphane; DESBIENS, Jean-François; MALO, Annie; SIMARD, Denis. **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí: Ed. Unijuí, 2013.

GEISLER GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **RAE – Revista de Administração de Empresas**. São Paulo, v. 35, n. 3, p. 20-29, maio/jun. 1995.

GOSWAMI, Amit. **O universo autoconsciente**: como a consciência cria o mundo material. Tradução de Ruy Jungmann. Rio de Janeiro: Aleph, 2021.

GOSWAMI, Amit. Propósito, evolução, aurobindo e o quântico. **Quantum Academy**. Publicado em: 13 mar. 2019. Disponível em: <https://quantumacademy.com.br/proposito-evolucao-aurobindo-e-o-quantico/>. Acesso em: 2 jan. 2024.

GUERRA, Sérgio. **Instrutor, multiplicador ou facilitador, quem utilizar?** Publicado em: 11 maio 2022. Disponível em: <https://pt.linkedin.com/pulse/instrutor-multiplicador-ou-facilitador-quem-utilizar-sergio-guerra>. Acesso em: 18 set. 2023.

HAMZE, Amelia. Escola Nova e o movimento de renovação do ensino. **Brasil Escola**. Goiânia: Canal do Educador, [2023]. Disponível em: <https://educador.brasilecola.uol.com.br/gestao-educacional/escola-nova.htm>. Acesso em: 14 abr. 2023.

HONÓRIO, Mirtes Gonçalves. Estágio supervisionado na formação de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental: contextos e controvérsias. **Linguagens, Educação e Sociedade**, Teresina, ano 25, n. 46, p. 238-257, set./dez. 2020.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 9. ed. 8. reimp. São Paulo: Cortez, 2011.

INPI – Instituto Nacional da Propriedade Industrial. **Pós-doutorado**. Brasília, DF: INPI, [2023]. Disponível em: <https://www.gov.br/inpi/pt-br/servicos/academia/processo-seletivo/pos-doutorado>. Acesso em: 12 dez. 2023.

IZAGUIRRY MARÇAL, Katiuska. **Filosofia na Escola: a constituição da disciplina a partir das práticas docentes**. Dissertação (mestrado). Orientadora: profa. dra. Elisete M. Tomazetti. Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal de Santa Maria (FSM, RS). 2012.

KOHAN, Walter. O ensino de Filosofia na América Latina: paradoxos e errâncias. **Quadranti – Rivista Internazionale di Filosofia Contemporanea**, v. 7, n. 1-2, 2019. Disponível em: https://www.rivistaquadranti.eu/riviste/09/2/07_Kohan_.pdf. Acesso em: 13 dez. 2023.

KOJEVNIKOV, Alexei. Pascual Jordan. **Britannica**. Última publicação: 18 mar. 2024. Disponível em: <https://www.britannica.com/biography/Pascual-Jordan>. Acesso em: 23 abr. 2024.

LAGE, Nildo. Pedagogia quântica. **Revista Construir Notícias**, 2023, ed. 123 (Seção Profissionalismo). Disponível em: <https://www.construirnoticias.com.br/pedagogia-quantica-2/>. Acesso em: 9 jun. 2023.

LAGO, Leonardo. On methodology and methods for analysing classroom discursive interaction: a discussion between quantitative and qualitative approaches. **EDUR – Educação em Revista**, n. 39, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/rS9fgZFFmwZdzjfvxGNtNfH/?lang=en>. Acesso em: 4 jan. 2024.

LIBÂNIO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2006.

LIBÂNIO, José Carlos. Formação de professores e didática para desenvolvimento humano. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 40, n. 2, p. 629-650, abr./jun. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/GB5XHxPcm79MNV5vvLqcwfm/?format=pdf&lang=p>. Acesso em: 19 set. 2023.

LIBERALI, Fernanda Coelho. **Formação crítica de educadores**: questões fundamentais. 4. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2018.

LIMA, Vagner Marcos Costa. Ensino de Filosofia, cidadania e emancipação da classe subalterna numa perspectiva gramsciana. *In*: NASCIMENTO, Edna Maria Magalhães do; ARAÚJO, Conceição de Maria Sousa. **Filosofia, ensino e educação**: uma abordagem interdisciplinar. Teresina: EDUFPI, 2019. p. 225-240.

LINDBERG, Christian; LIMA, Maíra Rodrigues. A presença da Filosofia no Novo Ensino Médio: algumas considerações iniciais. **OBSEFIS**. Publicado em: 7 jul. 2022. Disponível em: <https://obsefis.wordpress.com/2022/12/02/a-presenca-da-filosofia-no-novo-ensino-medio-algumas-consideracoes-iniciais/>. Acesso em: 28 jan. 2024.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da educação**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MACÊDO, Francisco Cristiano da Silva; EVANGERLANDY, Gomes de Macêdo. **Pesquisa**: passo a passo para a elaboração de trabalhos científicos. Teresina: EDUFPI, 2018.

MARTINS, Roberto de Andrade. Ensaio sobre História e Filosofia das Ciências I. **Scientiarum Historia et Theoria Studia**, v. 4, 2021.

MAZAI, Norberto; RIBAS, Maria Alice Coelho. Trajetória do Ensino de Filosofia no Brasil. **Disciplinarum Scientia**. Série: Ciências Sociais e Humanas, Santa Maria, V.2, n.1, p.1-13, 2001. Disponível em [file:///D:/Prof.%20Jos%C3%A9%20Filho/Downloads/grazifk,+01%20\(1\).pdf](file:///D:/Prof.%20Jos%C3%A9%20Filho/Downloads/grazifk,+01%20(1).pdf). Acesso em: 10 abr. 2024.

MELO JÚNIOR, Arlindo Lins de; MORAIS, Rogério de. Estudo de caso como estratégia de investigação qualitativa em educação. **Ensaio Pedagógico**, Sorocaba, v. 2, n. 1, p. 26-33, jan./abr. 2018.

MORALES, Juliana. **Novo Ensino Médio**: o que motivou a mudança, como vai funcionar, desafios. Publicado em: 8 fev. 2022. Disponível em: <https://guiadoestudante.abril.com.br/novo-ensino-medio-o-que-motivou-a-mudanca-como-vai-funcionar-desafios>. Acesso em: 2 abr. 2023.

MOREIRA, Raimundo Ferreira. A importância do ensino de Filosofia no Ensino Médio: sua trajetória histórica entre presença e ausência no processo curricular educacional. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, São Paulo, v. 8, n. 3, mar. 2022. Disponível em: [file:///D:/Prof.%20Jos%C3%A9%20Filho/Downloads/\[13\]-A+IMPORT%C3%82NCIA+DO+ENSINO+DE+FILOSOFIA+NO+ENSINO+M%C3%89DIO+SUA+TRAJET%C3%93RIA+HIST%C3%93RICA+ENTRE+PRESEN%C3%87A+E+AUS%C3%82NCIA+NO+PROCESSO+CURRICULAR+EDUCACIONAL.pdf](file:///D:/Prof.%20Jos%C3%A9%20Filho/Downloads/[13]-A+IMPORT%C3%82NCIA+DO+ENSINO+DE+FILOSOFIA+NO+ENSINO+M%C3%89DIO+SUA+TRAJET%C3%93RIA+HIST%C3%93RICA+ENTRE+PRESEN%C3%87A+E+AUS%C3%82NCIA+NO+PROCESSO+CURRICULAR+EDUCACIONAL.pdf). Acesso em: 28 jan. 2024.

NASCIMENTO, Edna Maria Magalhães do. O ensino de Filosofia: entre a formação do filósofo e a prática do professor de Filosofia. *In*: CARVALHO, Maria da Conceição Sousa de; CABRAL, Carmen Lúcia de Oliveira (org.). **Por uma pedagogia do ensino de Filosofia**. Teresina: EDUFPI, 2015. p. 121-131.

NOBEL LECTURES, Physics 1922-1941. **Elsevier Publishing Company**, Amsterdam, 1965. Disponível em: <https://www.nobelprize.org/prizes/physics/1933/schrodinger/biographical/>. Acesso em: 7 jan. 2023.

NÓVOA, António. Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/DfM3JL685vPJryp4BSqyPZt/?format=pdf&lang=pt>. <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623684910>. Acesso em: 19 set. 2023.

NÓVOA, António (org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Lisboa: Porto, 2014.

NÓVOA, António (org.). **Profissão professor**. Lisboa: Porto, 2003.

OLIVEIRA, Rosane Machado de. Filosofia na Escola: a necessidade de um pensar crítico e reflexivo em torno do ensino-aprendizagem em sala de aula. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**, ano 3, ed. 11, v. 7, p. 25-40, nov. 2018.

OLIVEIRA, Aline Tatiane Evangelista de. Conceito de formação de professores e desenvolvimento profissional: suas diferentes expressões e concepções. **Revista Triângulo**, Uberaba, v. 11, n. 2, p. 61-76, maio/ago. 2018.

PAIVA, Jair Miranda de; SCOPEL PIOL, Andréa. **La enseñanza de la filosofía en la educación básica brasileña**: de los orígenes históricos a las experiencias de pensamiento. Cuenca, Ecuador: Sophia, 2015. p. 227-250.

PERENCIN, Tiago Brentam. A formação do professor em Filosofia no Brasil: restrição de pensamento e testemunho. **Filosofia e Educação**, Campinas (SP), v. 9, n. 2, p. 23-47, jun./set. 2017. Disponível em:

<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rfe/article/view/8649620/16335>. Acesso em: 13 dez. 2023.

PIAUI. **Lei n. 5.253**, de 15 de julho de 2002. Torna obrigatório o ensino de Filosofia e Sociologia aos estudantes do Nível Médio no Estado do Piauí. Disponível em: <https://www.ceepi.pro.br>. Acesso em: 2 ago. 2023.

PILLETI, N. Evolução do currículo do curso secundário no Brasil. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, jul./dez., p. 27-72, 1987.

PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 8. ed. São Paulo: Cortes, 2018.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. **Revista da Faculdade de Educação da USP**, São Paulo, v. 22, n. 2, p. 72-89, jul./dez. 1996. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rfe/article/view/33579>. Acesso em: 21 nov. 2023.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores**: unidade, teoria e prática. São Paulo: Cortes, 1994.

PLATÃO. **A República**. Tradução de Edson Bini. São Paulo: Editora Edipro, 2019.

PORTAL APRENDIZ. Líder, instituto do Piauí aposta em formação integral do aluno. **Portal Aprendiz a Cidade é uma Escola**, São Paulo, 8 fev. 2007. Disponível em: <https://portal.aprendiz.uol.com.br/content/lider-instituto-do-piaui-aposta-em-formacao-integral-do-aluno>. Acesso em: 4 set. 2023.

PRASS, Alberto Ricardo. Relatividade. **Portal Física Net**. Disponível em: <https://www.fisica.net/relatividade/>. Acesso em: 21 abr. 2023.

PRYJMA, Marielda Ferreira; WINKELER, Maria Sílvia Bacila. Da formação inicial ao desenvolvimento profissional docente: análises e reflexões sobre os processos formativos. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, Belo Horizonte, v. 6, n. 11, p. 23-34, ago./dez. 2014. Disponível em: <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>. Acesso em: 23 jan. 2024.

QUEIROZ, Nilza Maria Cury. O ensino de Filosofia no Ensino Médio entre a formação e a prática docente: impasses e impactos. *In*: CARVALHO, Maria da Conceição Sousa de; CABRAL, Carmen Lúcia de Oliveira (org.). **Por uma pedagogia do ensino de Filosofia**. Teresina: EDUFPI, 2015. p. 133-148.

RADIN, Dean. **Mentes interligadas**: evidências científicas da telepatia, da clarividência e de outros fenômenos psíquicos. São Paulo: Aleph, 2008.

RANCIÈRE, Jacque. **O mestre ignorante**: cinco lições sobre a emancipação intelectual. Tradução de Lilian do Valle. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

ROCHA, Gabriel Rodrigues. Platão e as aulas de Filosofia no Ensino Médio. **Revista de Filosofia**, v. 10, n. 2, p. 226-241, 2014.

RODRIGUES, Janine Marta Coelho. **Construindo a profissionalização docente**. João Pessoa: Ed. Universitária, 2003.

ROLDÃO, Maria do Céu; ANDRÉ, Marli; BRZEZINSKI, Iria; LIMA, Emília Freitas de; ROMANOWSKI, Joana Paulin. *In*: SIMPÓSIO DE GRUPOS DE PESQUISA SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO BRASIL, 3., 2018, Belo Horizonte. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, Belo Horizonte, v. 10, n. 18, p. 11-18, jan./jul. 2018. Disponível em: <http://www.revformacaodocente.com.br>. Acesso em: 21 nov. 2023.

SALVATICO, Marcelo. A Teoria da Relatividade e como nem tudo é relativo: explicando a existência de buracos de minhoca, Albert Einstein traz luz à possibilidade de viajar para o futuro. *Revista Torta*. Publicado em: 28 abr. 2021. Disponível em: <https://medium.com/revistatorta/a-teoria-da-relatividade-e-como-nem-tudo-%C3%A9-relativo-dc9f2edac324>. Acesso em: 17 abr. 2023.

SAVIAN FILHO, Juvenal; CARVALHO, Marcelo; FIGUEIREDO, Vinicius Berlendis de. **A BNCC e o futuro da Filosofia no Ensino Médio**: hipóteses. Disponível em: <https://anpof.org/portal/index.php/es-ES/artigos-em-destaque/1584-a-bncc-e-o-futuro-da-filosofia-no-ensino-medio-hipoteses>. Acesso em: 8 jun. 2022.

SAVIANI, Demerval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. Trabalho apresentado na 31ª Reunião Anual da ANPEd, realizada de 16 a 20 de outubro de 2008, em Caxambu, MG. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, jan./abr. 2009.

SCHENINI, Fátima. **Filosofia e Sociologia no Ensino Médio**. Publicado em: 20 fev. 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/filosofia-e-sociologia-no-ensino-medio>. Acesso em: 1 abr. 2023.

SECCO, Lena. O que são pedagogia e alfabetização quântica? **Revista Total**. Publicado em: 10 dez. 2019. Disponível em: <https://www.revistatotal.com.br/Posts/Details/262>. Acesso em: 2 nov. 2022.

SILVA, Daniel Neves. Ditadura militar no Brasil. **Brasil Escola**. Publicado em: 02 abr. 2019. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/historiab/ditadura-militar.htm>. Acesso em: 14 abr. 2023.

SILVA, Denilson Pereira da. **O perfil formativo dos docentes de Física no Piauí**: um estudo longitudinal. Teresina: IFPI, 2022.

SILVA, Maria de Jesus Assunção e. **Formação continuada de professores da Educação Infantil e suas relações com a reelaboração da prática docente**. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2017.

SNELL, Julia; LEFSTEIN, Adam. Computer-assisted systematic observation of classroom discourse & interaction. **Working Papers in Urban Language and Literacies**, v. 77, 2011. Disponível em:

https://www.academia.edu/1890366/Snell_Julia_and_Adam_Lefstein_2011_Computer_assisted_systematic_observation_of_classroom_discourse_and_interaction_Working_Papers_in_Urban_Language_and_Literacies_77_King_s_College_London. Acesso em: 4 jan. 2024.

SOARES, Cristina Dallastra; FONTANA, Maria Iolanda. Alfabetização, letramento e ludicidade na formação e prática de professores alfabetizadores. **Linguagens, Educação e Sociedade**, Teresina, ano 25, n. 46, set./dez. 2020.

SOUZA, Kellcia Rezende; KERBAUY, Maria Teresa Miceli. Abordagem quanti-qualitativa: superação da dicotomia quantitativa-qualitativa na pesquisa em educação. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 31, n. 61, p. 21-44, jan./abr. 2017.

STAMBERG, Cristiane Da Silva; NEHRING, Cátia Maria. A escolha pela docência: influências do professor formador. *In*: SEMINÁRIO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA, 24., 2016. Disponível em: <file:///D:/Prof.%20Jos%C3%A9%20Filho/Downloads/6762-Texto%20do%20artigo-29363-1-10-20160919.pdf>. Acesso em: 31 jan. 2024.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2014.

TESCAROLO, Ricardo. Sócrates e a formação do mestre: virtude, ética e espiritualidade. *In*: OLIVEIRA, Paulo Eduardo de (org.). **Filosofia e Educação: aproximações e convergências**. Curitiba: Círculo de Estudos Bandeirantes, 2012, p. 32 – 41.

TOLOTTI, Jucelma De Cássia Camara. Paradigmas do conhecimento e sua influência na interação do ser humano com o meio ambiente natural. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM DIREITO (CONPEDI), UNICURITIBA, DIREITO AMBIENTAL E SOCIOAMBIENTALISMO, 4., 2016. **Anais [...]**. Florianópolis: CONPEDI, 2016.

Universidade de Brasília. **Programa de Residência Pedagógica (PRP)**. Brasília, DF: UNB, 2023. Disponível em: <https://www.deg.unb.br/programas-de-iniciacao-a-docencia-dapli/199-dapli-diretoria-de-planejamento-e-acompanhamento-pedagogico-das-licenciaturas/cil-coordenacao-de-integracao-das-licenciaturas/programas/97-residencia-pedagogica>. Acesso em: 6 dez. 2023.

VECHI, Tiago. Novo Ensino Médio. **Brasil Escola**, 2023. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/educacao/novo-ensino-medio-entenda-reforma.htm>. Acesso em 23 de abril de 2023.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **A prática pedagógica do professor de didática**. Campinas, SP: Papyrus, 2015.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **A aventura de formar professores**. Campinas, SP: Papirus, 2009.

VIRGÍNIO, Maria Helena da Silva. **Análise dos conceitos de formação docente no contexto educativo-formativo brasileiro**. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2009.

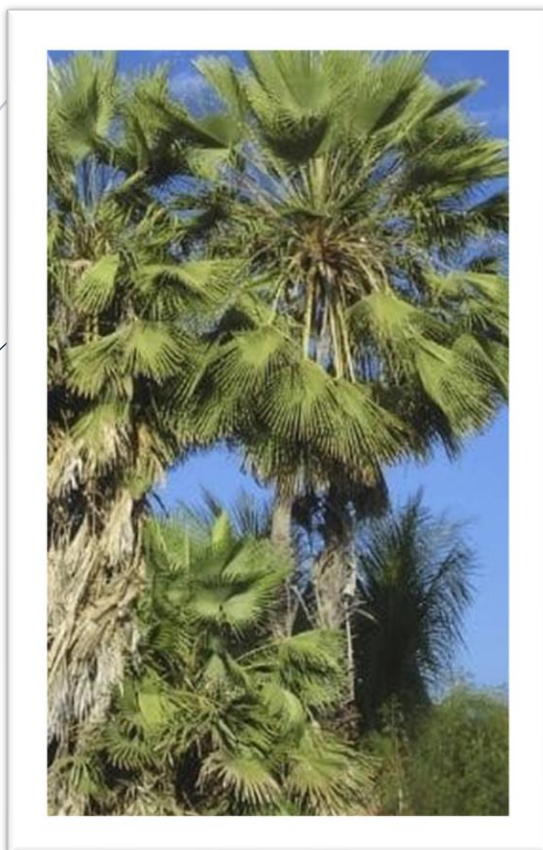
WILBER, Ken. **Uma teoria de tudo**: uma visão integral para os negócios, a política, a ciência e a espiritualidade. São Paulo: Cultrix, 2000.

YIN, Robert. K. **Case study research**: design and methods. 3rd ed. Thousand, California (USA): Sage Publications, Inc, 2003. (Applied Social Research Methods Series, 5).

ZOHAR, Danah (em colaboração com I. N. Marshall). **O ser quântico**: uma visão revolucionária da natureza humana e da consciência, baseada na nova física. Tradução de Maria Antônia Van Acker. Rio de Janeiro: Best Seller, 1990.

APÊNDICES

**Figura 23 – Ilustração da Palmeira
Carnaúba**



Fonte: Arquivo do autor (2024).

APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ – UFPI
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA HUMANA
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Prezado(a) Senhor (a)

O(a) Senhor(a) está sendo convidado(a) a participar como voluntário(a) de uma pesquisa denominada **FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE FILOSOFIA: IMPACTOS NA PRÁTICA DOCENTE EM ESCOLAS DE ENSINO MÉDIO EM TERESINA/PI**, que está sob a responsabilidade da professora pesquisadora responsável, *Prof^a Dra Carmen Lúcia de Oliveira Cabral* (membro do Departamento de Fundamentos da Educação/DEFE/UFPI e do Programação de Pós-graduação em Educação – PPGEd/UFPI), e do pesquisador assistente, *Prof^o Me José Rodrigues Alves Filho* (aluno do Doutorado em Educação/PPGE/UFPI).

Este trabalho de investigação científica tem por objetivo geral analisar os impactos da formação de professores de Filosofia na prática docente, no ensino médio em escolas privadas da zona urbana de Teresina/PI. Os objetivos específicos são: i) Analisar a formação inicial e continuada de professores(as), em particular de Filosofia; ii) Caracterizar as práticas docentes quanto a formação filosófica dos(as) professores(as) de Filosofia no ensino médio em Teresina/PI; iii) Identificar de que forma a prática docente de professores(as) de Filosofia no ensino médio, em Teresina/PI, é impactada pela formação inicial e continuada.

Nessa perspectiva, esta pesquisa possui relevância acadêmica e social, pois é importante estudar os impactos da formação de professores de Filosofia e seus reflexos na prática docente, e vale destacar que parte destes(as) irá atuar como professor(a), em escolas públicas e privadas, em municípios do Piauí e de outros estados. E para se analisar os desafios desse ensino é necessário, pois, repensar a formação dos(as) professores(as) de Filosofia, inicial e continuada, e os seus impactos na prática docente desses(as) profissionais, sobretudo, no magistério da educação básica, com destaque para o nível médio.

Neste sentido, solicitamos sua colaboração mediante a assinatura desse termo. Este documento, chamado Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), visa assegurar seus direitos como participante. Após seu consentimento, assine todas as páginas ao final desse documento que está em duas vias. O mesmo, também será assinado em todas as páginas pela pesquisadora responsável e pelo pesquisador assistente, ficando uma via com você, participante da pesquisa, e outra com o pesquisador. Por favor, leia com atenção e calma, aproveite para esclarecer todas as suas dúvidas. Se houver perguntas antes ou mesmo depois de indicar sua concordância, você poderá esclarecê-las com o pesquisador assistente da pesquisa através do seguinte número telefônico (José Rodrigues Alves Filho, pesquisador assistente, 86 9 9925-5555, ou por *e-mail*, josefilho@ifpi.edu.br). Se mesmo assim, as dúvidas ainda persistirem você pode entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFPI, que acompanha e analisa as pesquisas científicas que envolvem seres humanos, no Campus Universitário Ministro Petrônio Portella, Bairro Ininga, CEP 64.049-550, Teresina-PI, telefone (86) 3237-2332, e-mail: cep.ufpi@ufpi.edu.br; no horário de atendimento ao público, segunda a sexta, manhã: 8h às 12h e a tarde: 14h às 18h. Se preferir, pode levar este Termo para casa e consultar seus familiares ou outras pessoas antes de decidir participar.

Esclarecemos mais uma vez que sua participação é voluntária, caso decida não participar ou retirar seu consentimento a qualquer momento da pesquisa, não haverá nenhum tipo de penalização ou prejuízo e o (os) pesquisador(es) estará(ão) a sua disposição para qualquer esclarecimento.

Outrossim, a investigação em questão é uma pesquisa qualitativa, pois envolve sujeitos sociais, cuja metodologia desenvolver-se-á a partir de estudos documentais e trabalho de campo, em que para sua realização, será utilizado o seguinte procedimento para a geração de dados: aplicação de *entrevista semiestruturada* com 09 (nove) participantes da pesquisa, professores(as) de Filosofia de escola privada do Ensino Médio da zona urbana de Teresina/PI, assim como, serão realizadas observações (anotações passivas sem interferências) em aulas desses(as) professores(as) citados(as). Os dados coletados serão mantidos em sigilo, assegurando anonimato aos participantes. As entrevistas serão gravadas em aparelho celular e serão mantidas durante 05 (cinco) anos, após esse prazo, serão deletadas. Vale salientar que a pesquisa é isenta de custos para o(a) participante, mas se ocorrer, o(a) participante será devidamente ressarcido, assim como a pesquisa não implicará

em remuneração para o(a) participante, pois sua participação é voluntária. Caso ocorra algum dano comprovadamente decorrente de sua participação neste estudo você poderá ser indenizado, pelo pesquisador assistente, conforme determina a Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde, bem como lhe será garantido a assistência integral.

Esclareço que esta pesquisa pode envolver riscos mínimos aos participantes, podendo ocorrer algum tipo de constrangimento, ansiedade, cansaço acima do normal, dentre outros ao rememorar suas práticas pedagógicas. Se por ventura você sentir algum incômodo em qualquer fase da pesquisa, você terá plena liberdade para desistir do estudo, sem nenhuma penalidade, bem como, será disponibilizado um acompanhamento psicológico aos participantes da pesquisa pelos pesquisadores responsáveis pela pesquisa. A qualquer momento o Comitê de Ética em Pesquisa (UFPI) pode ser consultado para esclarecer dúvidas sobre aspectos éticos da pesquisa. Os benefícios para os sujeitos participantes desta pesquisa resultam na produção de conhecimentos sobre o tema em estudo, uma vez que refletirão sobre suas práticas docentes, possibilitando assim, a construção de saberes e repensar, analisar as suas práticas, apontando as contribuições desta para ressignificação da melhoria do ensino de Filosofia no nível médio.

Os resultados obtidos nesta pesquisa serão utilizados para fins acadêmico-científicos (divulgação em revistas e em eventos científicos) e os pesquisadores se comprometem a manter o sigilo e identidade anônima, como estabelecem as Resoluções do Conselho Nacional de Saúde nº. 466/2012 e 510/2016 e a Norma Operacional 01 de 2013 do Conselho Nacional de Saúde, que tratam de normas regulamentadoras de pesquisas que envolvem seres humanos. E você terá livre acesso as todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo, bem como lhe é garantido acesso a seus resultados.

Após os devidos esclarecimentos e estando ciente de acordo com o que me foi exposto, Eu, _____ declaro que aceito participar desta pesquisa, dando pleno consentimento para uso das informações por mim prestadas, pois fui informado(a) de forma clara e detalhada, livre de qualquer forma de constrangimento e coerção, do objetivo, da metodologia e dos procedimentos que serei submetido(a), dos riscos, desconfortos e benefícios. Fui igualmente informado(a) da garantia de receber resposta a qualquer pergunta, esclarecimento, ou qualquer dúvida acerca dos procedimentos da pesquisa; da

liberdade de dar e retirar o meu consentimento a qualquer momento e deixar de participar do estudo; da garantia de que não serei identificado(a) quando da divulgação dos resultados e que as informações obtidas serão vinculadas ao presente projeto de pesquisa e do compromisso por parte dos pesquisadores de proporcionar informação atualizada obtida durante o estudo, ainda que esta possa afetar a minha vontade de continuar. Para tanto, assino este consentimento em duas vias, rubrico todas as páginas e fico com a posse de uma delas.

Preencher quando necessário:

- () Autorizo a captação de imagem e voz por meio de gravação, filmagem e/ou fotos;
- () Não autorizo a captação de imagem e voz por meio de gravação e/ou filmagem;
- () Autorizo apenas a captação de voz por meio da gravação.

Local e data: Teresina-PI, ___/___/2023.

Assinatura do(a) entrevistado(a)

Assinatura do(a) pesquisador(a)

APÊNDICE B – Roteiro de Entrevista para o Coordenador do Núcleo de Filosofia da Escola Ráfia



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ – UFPI
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO – PRPG
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO – CCE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGED
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO
DOUTORANDO: JOSÉ RODRIGUES ALVES FILHO (Matricula Nº 20171010923)
ORIENTADORA: Profa. Dra. CARMEN LÚCIA DE OLIVEIRA CABRAL

Parte I – DADOS DE IDENTIFICAÇÃO DO(A) PROFESSOR(A)

Codinome: _____ Sexo: MASC FEM

Parte II – INFORMAÇÕES ACERCA DO NÚCLEO DE FILOSOFIA DA ESCOLA RÁFIA

01	Qual o nome do setor que coordena as disciplinas de Filosofia da Escola?	
02	Tem quantos anos de funcionamento?	
03	Quantos membros possui? Quantos do sexo masculino e do feminino?	
04	Quais as principais atribuições do setor?	
05	Que nível hierárquico ocupa na estrutura organizacional da escola?	
06	Que atividades foram realizados em 2022? E o que foi planejado para 2023?	
07	Qual a periodicidade das reuniões dos membros?	
08	Os membros elaboram realizam Planos de Disciplina de forma conjunta? E planejamento de aula?	

09	Os membros fazem a seleção dos materiais didáticos (livros / apostilas) e paradidáticos no Núcleo? De forma coletiva ou individual?	
10	As disciplinas de Filosofia, na Ráfia, são mais voltadas para o filosofar ou para o ENEM e vestibulares?	
11	A distribuição das disciplinas, e respectivas séries e turmas, é decidido no Núcleo?	
12	Os alunos da escola têm tido que nível de desempenho em redação, questões de simulados e provas de humanas no ENEM?	
13	Na sua concepção qual o nível de estresse do(a)s professore(a)s integrantes do Núcleo?	
14	Qual sua visão sobre o grau de exigência da Escola para com os professore(a)s, particularmente os de Filosofia?	
15	O Núcleo realiza algum evento anual de Filosofia?	
16	Por que existem aulas de Filosofia de 40 (quarenta) e outras de 50 (cinquenta) minutos, no Ensino Médio, da escola?	
17	Houve redução de carga horária de Filosofia com a implantação do novo Ensino Médio? Isso afeta Filosofia? Como? Comente que estratégias podem ajudar a mitigar o problema gerado.	

APÊNDICE C – Roteiro de Entrevista para Professore(a)s de Filosofia do Ensino Médio da Escola Ráfia, em Teresina/PI



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ – UFPI
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO – PRPG
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO – CCE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGED
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

DOUTORANDO: JOSÉ RODRIGUES ALVES FILHO (Matricula Nº 20171010923)
ORIENTADORA: Profa. Dra. CARMEN LÚCIA DE OLIVEIRA CABRAL

ENTREVISTA PARA PROFESSOR(A) DE FILOSOFIA

Parte I – DADOS DE IDENTIFICAÇÃO DO(A) PROFESSOR(A)

Codiname: _____ Sexo: MASC FEM

Faixa Etária: 22 – 25 26 – 30 31 – 35 36 – 40 41 – 45 acima de 46

Nome da escola: _____

Endereço: _____ Bairro: _____

Série que Ministra Filosofia:

1º ano / Ensino médio

2º ano / Ensino médio

3º ano / Ensino médio

Parte II – FORMAÇÃO

2.1 Ensino médio

Ano: _____ Instituição: _____

Modalidade: _____

2.2 Formação Inicial Superior

Modalidade da Graduação: _____

Ano de conclusão da graduação em Filosofia pela UFPI: _____

01	Por que você prestou vestibular/ENEM para cursar Filosofia? Fez essa escolha para, em seguida, exercer a	<input type="checkbox"/> porque eu sempre me identifiquei com as temáticas específicas de Filosofia;
		<input type="checkbox"/> por ser um curso mais fácil de entrar;
		<input type="checkbox"/> para ter um título de graduação;
		<input type="checkbox"/> para ser um pesquisador na área;

	profissão de professor de Filosofia?	<input type="checkbox"/> para ser professor de Filosofia no ensino médio; <input type="checkbox"/> para ser professor de Filosofia no ensino superior; <input type="checkbox"/> para ter uma melhor compreensão da vida. Comente:
--	--------------------------------------	--

2.3 Formação Continuada

Pós-graduação:

- Especialização em: _____
 Instituição (IES): _____
 Ano de Início: _____ Ano de Conclusão: _____
- Especialização em: _____
 Instituição (IES): _____
 Ano de Início: _____ Ano de Conclusão: _____
- Mestrado em: _____
 Instituição (IES): _____
 Ano de Início: _____ Ano de Conclusão: _____
- Doutorado em: _____
 Instituição (IES): _____
 Ano de Início: _____ Ano de Conclusão: _____
- Pós-doutorado em: _____
 Instituição (IES): _____
 Ano de Início: _____ Ano de Conclusão: _____

Parte III – ATUAÇÃO PROFISSIONAL

Tempo de magistério? _____ anos

Tempo de magistério em Filosofia: _____ anos

Foi professor(a) em outra área? _____ Qual? _____

Por quanto tempo? _____ anos Continua sendo? _____

Em qual campo da Filosofia você enfatiza na disciplina?

Quantidade de alunos matriculados na turma: _____ Ministra esta disciplina para quantas turmas? _____ Total de alunos: _____

**Parte IV – A PRÁTICA DE PROFESSORE(A)S DE FILOSOFIA DO NÍVEL MÉDIO,
NA ESCOLA PRIVADA RÁFIA, DA ZONA URBANA DE TERESINA**

Responda os itens a seguir:

- 1º ano / Ensino médio
- 2º ano / Ensino médio
- 3º ano / Ensino médio

Nº	PERGUNTA	RESPOSTA
1	Como você realiza a seleção de conteúdos para ministrar a disciplina de Filosofia? Comente.	
2	Qual a metodologia de ensino que você costuma utilizar? Esclareça.	
3	Qual o sistema avaliativo que utiliza? Os alunos e/ou a coordenação costumam dar algum retorno / <i>feedback</i> ? Comente.	
4	Numa postura de autoavaliação, como você avalia a sua prática docente?	
5	Como você avalia o grau de engajamento dos(as) alunos(as) nas atividades da disciplina?	
6	Você costuma realizar atividades/ eventos de Filosofia para/com os alunos? Quais?	
7	Está prevista a sua participação, conjuntamente com seus alunos, de algum evento de Filosofia fora da escola? Se sim, quando, onde e quem é o realizador?	
8	Quais os materiais didáticos que você vem adotando? E os paradidáticos? Existe a previsão de utilização de artefatos culturais na disciplina (tais como jornais, revistas, matérias de televisão ou de portal, documentários em vídeo, filmes, <i>live</i>)?	
9	Quanto ao material didática, é a escola quem indica ou o próprio professor(a)? Comente.	

10	Na sua concepção, qual a percepção dos alunos e de seus pais quanto a importância do estudo de Filosofia? Comente.	
11	Existem aspectos na sua prática docente que possuem relação direta ou indireta com a sua formação inicial, no curso de graduação (licenciatura) em Filosofia? Há algum(ns) professor(es) desse curso em que você se inspira e, por conseguinte, tem reflexos na sua ação docente? Explique.	
12	Você acredita que hoje você, mesmo sem ser intencional, pode reproduzir hábitos positivos ou negativos de seus professor(a)s formador(a)s da graduação? Comente.	
13	Comente obstáculos que você enfrenta para o exercício de sua prática docente, como professor de Filosofia, em escolas de nível médio da zona urbana de Teresina. Assim como, os itens que favorecem.	
14	Por que leciona Filosofia? Esta é a sua principal atividade profissional? Você tem outra? Qual? E por que você exerce outra atividade profissional?	
15	Em termos profissionais, você se sente satisfeito ou insatisfeito como professor(a) de Filosofia? Por quê? E o que acredita que pode fazer para melhorar esse nível de satisfação?	
16	Você investe na sua formação continuada? Por quê? Como? Pode melhorar? Comente.	
17	Você participou, nos últimos cinco anos, de algum evento de Formação em Filosofia (curso, seminário, simpósio, encontro, jornada, congresso)? Se sim, enumere os que considera mais relevantes, informando a carga horária.	<input type="checkbox"/> Curso / título _____ / _____ h/a <input type="checkbox"/> Curso / título _____ / _____ h/a <input type="checkbox"/> Seminário / título _____ / _____ h/a <input type="checkbox"/> Seminário / título _____ / _____ h/a <input type="checkbox"/> Simpósio / título _____ / _____ h/a <input type="checkbox"/> Encontro / título _____ / _____ h/a

		<input type="checkbox"/> Jornada / título _____ / _____ h/a <input type="checkbox"/> Congresso / título _____ / _____ h/a <input type="checkbox"/> Outro / título _____ / _____ h/a <input type="checkbox"/> Outro / título _____ / _____ h/a
18	É relevante que o professor de Filosofia tenha uma formação pedagógica para lecionar? Comente.	
19	Você conhece algo da Teoria Quântica?	
20	A Teoria Quântica aplicada à Educação esclarece que a maneira de pensar, o estado de espírito, mental e emocionalmente, do(a) professo(a) e do(a)s alunos geram campos vibracionais quânticos que podem favorecer ou prejudicar o andamento das aulas. Você teve algum esclarecimento disso durante sua graduação?	
21	Você concorda ou discorda que o conhecimento disso pelo(a)s seus(uas) professo(a)s formadore(a)s na Licenciatura poderia melhorar o desempenho da prática docente dele(a)s? Explique.	
22	E de posse desse conhecimento, a partir de agora isso pode contribuir com a sua prática docente? Como?	

Data da Entrevista: ____ / ____ / 2023

Horário de Início: _____ Término: _____

Ambiente em que transcorreu a entrevista:

Temática: Entrevista sobre as repercussões da formação inicial de professores de Filosofia na prática docente, nas escolas privadas de ensino médio da zona urbana de Teresina/PI.

APÊNDICE D – Roteiro para o Diário de Campo / Técnica de Observação em Sala de Aula de Filosofia no Ensino Médio



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ – UFPI
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO – PRPG
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO – CCE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGED
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO
DOUTORANDO: JOSÉ RODRIGUES ALVES FILHO (Matricula Nº 20171010923)
ORIENTADORA: Profa. Dra. CARMEN LÚCIA DE OLIVEIRA CABRAL

ROTEIRO PARA O DIÁRIO DE CAMPO / ENSINO MÉDIO

Parte I – DADOS DE IDENTIFICAÇÃO DA AULA DE FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO

Cognome do(a) professor(a): _____

Série: _____ Quantidade de alunos matriculados na turma: _____

Parte II – ROTEIRO PARA ANOTAÇÕES NO DIÁRIO DE CAMPO

Nº	Tópico	Anotações do Pesquisador
1	Conteúdos ministrados na aula	
2	Metodologia de ensino	
3	Didática	
4	Materiais utilizados (didáticos, paradidáticos, artefatos culturais)	
5	Sistema avaliativo	
6	Planejamento da aula	
7	Como o(a) professor(a) lida com as questões de estrutura física da sala de aula e da escola	
8	Como ele conduz (incentiva), administra pedagogicamente, Participação / engajamento dos alunos	
9	Outras anotações	

**APÊNDICE E – Roteiro para o Diário de Campo / Técnica de Observação
Através da Participação em Encontros do Núcleo de Filosofia da
Escola Ráfia**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ – UFPI
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO – PRPG
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO – CCE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGED
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

**DOUTORANDO: JOSÉ RODRIGUES ALVES FILHO (Matricula Nº 20171010923)
ORIENTADORA: Profa. Dra. CARMEN LÚCIA DE OLIVEIRA CABRAL**

ROTEIRO PARA ANOTAÇÕES NO DIÁRIO DE CAMPO II

Nº	Tópico	Anotações do Pesquisador
1	Assuntos discutidos na reunião do Núcleo	
2	Integrantes da reunião e quem participou oralmente	
3	O que foi deliberado	
4	O que foi adiado para decisão posterior	
5	Foram apresentadas ideias/demandas novas? Quais? Quais os encaminhamentos?	
6	Existe algum planejamento para esses encontros?	
7	Foi permitido o pesquisador se expressar? De que forma? Sobre o quê?	
8	Como o coordenador conduz, administra a reunião? Existe estímulo para a participação do(a)s demais/ Como?	
9	Outras anotações	

ANEXOS

Figura 24 – Ilustração da Palmeira Buriti



Fonte: Arquivo do autor (2024).

ANEXO A – AUTORIZAÇÃO DA ESCOLA RÁFIA PARA A REALIZAÇÃO DA PESQUISA COM PROFESSORE(A)S E EM SALA DE AULA, EM SUAS INSTALAÇÕES



Teresina-PI, 26 de outubro de 2022

Para:

Profª Drª Carmen Lúcia de Oliveira Cabral (pesquisadora responsável e docente do PPGED/UFPI) e Profº. Me. José Rodrigues Alves Filho (pesquisador assistente)

Caros pesquisadores do Doutorado em Educação da UFPI, Profº Me. José Rodrigues Alves Filho (pesquisador assistente) e Profª Drª Carmen Lúcia de Oliveira Cabral (pesquisadora responsável e docente do PPGEd/UFPI),

Venho através deste, como Diretora Geral do IDB, autorizar entrevistas com os professores de Filosofia do Ensino Médio desta Escola, como contribuição na fase de pesquisa de campo do Doutorado em Educação do citado pesquisador assistente, com o título “Formação de professores de Filosofia: repercussões na prática docente, nas escolas privadas de ensino médio da zona urbana de Teresina/PI”.

Atenciosamente,

Marcela Clarissa Damasceno Rangel de Farias
Marcela Clarissa Damasceno Rangel de Farias

Diretora Geral

ANEXO B – AUTORIZAÇÃO DO NÚCLEO DE FILOSOFIA DA ESCOLA RÁFIA



Presidente de Honra: Marcílio
Flávio Rangel de farias

Teresina, 26 de outubro de 2022.

Para:

Profª Dra Carmen Lúcia de Oliveira Cabral / pesquisadora responsável (PPGED/UFPI) Profº
Me José Rodrigues Alves Filho / pesquisador assistente

Venho através deste autorizar que o professor assistente, Profº Me José Rodrigues Alves Filho possa entrevistar nossos professores de Filosofia, assistir como observador (sem interferências) aulas dos mesmos e participar de reunião do nosso Núcleo de Filosofia, como item essencial de Pesquisa de Campo do Doutorado em Educação, do Programa de Pós- graduação em Educação, da Universidade Federal do Piauí.

Atenciosamente,

Profº Jair Pinheiro dos Santos

Coordenador do Núcleo de Filosofia



Documento assinado digitalmente
JAIR PINHEIRO DOS SANTOS
Data: 09/11/2023 17:39:55-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Entidade Beneficente de Assistência Social

Sede: R. Gabriel Ferreira, 691, C/N, 64000-250, Teresina-PI (86) 3228-8800