

RESSIGNIFICANDO A FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO: O CONTRATO SOCIAL COMO INSTRUMENTO DE AUTONOMIA E PRÁXIS LIBERTADORA

TIAGO CUNHA SANTA ROSA

Discente | Curso de Licenciatura em Filosofia
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB)
Campus de Vitória da Conquista | Bahia | Brasil
Contato: tiagosr.filosofia@gmail.com

Resumo: O presente artigo analisa uma experiência de docência em Filosofia no Ensino Médio, desenvolvida no contexto do Estágio Supervisionado. O objetivo central é investigar como a transposição da teoria filosófica para a prática escolar a partir de uma intervenção pedagógica baseada na construção coletiva de um “Contrato social” (inspirado no contratualismo clássico) como ferramenta de gestão da sala de aula e aprendizagem política. Conclui-se que a docência, quando exercida como prática intencional e reflexiva, viabiliza a transformação do espaço escolar em uma comunidade de investigação crítica.

Palavras-chaves: Ensino de Filosofia. Prática docente. Filosofia da libertação. Contrato Social.

92

1. INTRODUÇÃO

O ensino de Filosofia na educação básica brasileira enfrenta um desafio histórico, oscilando entre a valorização de seu potencial crítico e o risco de sua instrumentalização por diretrizes curriculares pragmáticas. Reformas recentes, como a que instituiu a *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC) e a reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017), intensificaram esse debate ao enquadrar a disciplina na área de “Ciências Humanas e Sociais Aplicadas”, gerando incertezas sobre sua permanência e, sobretudo, sobre sua abordagem pedagógica.

Tal cenário evidencia uma tensão fundamental que se estende à formação docente, revelada pelo profundo “abismo entre a Academia e as escolas”: o arcabouço teórico aprendido na universidade frequentemente se mostra insuficiente para dar conta dos desafios concretos da práxis pedagógica. A formação inicial, por vezes, lança o futuro professor em um campo complexo, munido de teorias, mas carente de ferramentas para traduzi-las em uma prática docente transformadora.

É neste contexto de tensão e desafio que se insere o presente artigo, resultado de uma pesquisa desenvolvida no âmbito do Estágio Supervisionado em Filosofia. Diante deste cenário, emerge a questão central que orienta este estudo: como transpor o abismo entre a teoria filosófica e a práxis escolar, convertendo a sala de aula de Filosofia em um espaço de experiência do pensamento, expressão da autonomia e do engajamento cívico com estudantes do Ensino Médio?

A relevância desta investigação reside na urgência de se construir pontes entre o saber acadêmico e o “chão da escola”, propondo metodologias para a atuação docente que seja, ao mesmo tempo, teoricamente fundamentadas e empiricamente validadas através da experiência de estágio, entendida aqui não como mera observação, mas como campo de pesquisa-ação.

A perspectiva de análise adotada é informada por uma trajetória particular: a transição, ou melhor, a convergência, de uma carreira de quase duas décadas no campo do Direito para a Licenciatura em Filosofia. Essa jornada não é um mero dado biográfico, mas o ponto de partida epistemológico que ancora a pesquisa no princípio central da Filosofia da Libertação de Enrique Dussel: a premissa de que a práxis precede a teoria, ou seja, de que o pensamento filosófico deve emergir da realidade concreta e das urgências do “Outro”.

A inquietação surgida na prática jurídica do autor (práxis), com os limites da lei positiva e a aplicação de fundamentos éticos, impulsionou a busca por uma compreensão mais profunda da prática pedagógica em seus fundamentos filosóficos (teoria). Esse movimento espelha a abordagem pedagógica aqui defendida, que parte dos problemas concretos da sala de aula para, então, mobilizar o repertório filosófico como ferramenta de análise e motor de transformação.

O objetivo geral deste artigo é, portanto, descrever/analizando uma experiência de regência no Ensino Médio à luz de um referencial teórico da práxis filosófica libertadora. Especificamente, busca-se: (1) fundamentar uma abordagem pedagógica que articula a Filosofia da libertação de Enrique Dussel, a pedagogia Histórico-crítica de Dermeval Saviani e a concepção de uma educação para a autonomia de Paulo Freire; (2) descrever e analisar a implementação de estratégias didáticas dialógicas, com foco na aplicação do conceito de “contrato social” como ferramenta de gestão e aprendizado; e (3) discutir as implicações dessa experiência para a formação de professores de Filosofia, concebendo o estágio supervisionado como um espaço privilegiado de produção de conhecimento via pesquisa-ação.

Para tanto, o artigo se estrutura em cinco seções. Após esta introdução, a segunda seção aprofunda a fundamentação teórica que orientou a prática. A terceira descreve o percurso metodológico da pesquisa-ação, detalhando o contexto, o diagnóstico e as intervenções realizadas. A quarta seção analisa e discute os resultados obtidos, contrastando a percepção inicial dos discentes com a avaliação final. E, por fim, as considerações finais sintetizam alguns resultados e reafirmam o caráter eminentemente político e filosófico da docência, cuja práxis deve ser capaz de ressignificar o papel da Filosofia na formação cidadã.

94

2. POR UMA PEDAGOGIA DA PRÁXIS FILOSÓFICA

A construção de uma prática docente em Filosofia que seja, ao mesmo tempo, rigorosa e transformadora, exige um alicerce teórico coerente. A abordagem adotada neste estudo articula três eixos conceituais que se retroalimentam: a primazia da práxis, conforme a Filosofia da libertação; a centralidade do diálogo como método para uma educação libertadora; e a finalidade crítico-emancipatória da educação.

2.1 A práxis como ponto de partida: a filosofia da libertação

A corrente filosófica que ancora esta investigação é a Filosofia da libertação, notadamente a partir do pensamento de Enrique Dussel.

Filósofo argentino radicado no México, Dussel desenvolveu um pensamento crítico a partir da realidade da periferia latino-americana. Sua premissa fundamental é que a práxis precede a teoria.

Dussel argumenta que o pensamento filosófico autêntico não nasce de uma reflexão abstrata, mas emerge da realidade concreta, das condições materiais de existência e, crucialmente, das experiências de opressão vividas pelo “Outro”, o sujeito subalternizado. A crítica dusseliana à filosofia moderna europeia reside no fato de que, antes do ego cogito (“eu penso”), houve uma práxis de dominação, sobretudo nas Américas. Como afirma o autor, “*antes do ego cogito existe o ego conquiro (o 'eu conquisto' é o fundamento prático do 'eu penso')*” (DUSSEL, 1977, p. 10).

Transposta para o campo educacional de forma teleológica, essa tese implica uma inversão radical da pedagogia tradicional. Em vez de partir de um corpo de conhecimentos teóricos – normalmente transmitido nos bancos da Universidade –, para aplicá-lo aos alunos, a docência deve iniciar-se na realidade vivida por eles. Ocorre que aula de Filosofia não é – ou ao menos não deveria ser –, um espaço para a transmissão de doutrinas, mas um ambiente de problematização da própria vida, através da qual a teoria filosófica se torna uma ferramenta para a análise e posterior transformação da realidade.

Em síntese, eleger a práxis como ponto de partida significa assumir que a teoria não é um fim em si mesma. Ela deve ter como foco a libertação do sujeito discente das amarras da passividade e da alienação cultural impostas por um sistema educacional muitas vezes excludente. É claro que, em se tratando de uma opção metodológica que definiu a práxis como ponto de partida, outros aspectos também precisam ser repensados: o diálogo é um deles.

2.2 O diálogo como práxis: do “ato de filosofar” à educação libertadora

Se a práxis é o ponto de partida, o diálogo é o caminho. A metodologia da regência adotada afastou-se da concepção da Filosofia como um conjunto estático de conteúdos, alinhando-se à perspectiva de

Sílvio Gallo e Paulo Freire. Ainda que partam de matrizes teóricas distintas – o primeiro com raízes no anarquismo e na filosofia da diferença; o segundo no marxismo e no existencialismo cristão –, ambos convergem na crítica à passividade discente e na defesa de uma educação problematizadora.

Para Gallo, “*ensinar Filosofia é ensinar o ato, o processo do filosofar*” (GALLO, 2006, p. 18, grifos do autor). Essa ideia equipara o ato de ensinar com a própria natureza da filosofia. Mais do que isso, implica criar condições para que os estudantes exercitem a interrogação e a construção de argumentos, no processo de aprender filosofia. Como operacionalizar isso? Através da provocação conceitual, do uso de elementos da cultura pop e da desestabilização das certezas do senso comum, transformando a sala em uma “oficina de conceitos”.

Essa dinâmica, proposta por Sílvio Gallo encontra uma expressão pedagógica na dialogicidade de Paulo Freire. O pensador defende que o diálogo é a essência de uma educação libertadora, contrapondo-se à “educação bancária”, na qual o professor “deposita” conhecimento em alunos passivos. O diálogo, na concepção freireana, não é mera técnica de conversação, mas um modo de relação horizontal fundada na fé na capacidade humana de transformação e desejo de ser mais.

É nesse encontro dialógico que educador e educando se engajam na “pronúncia do mundo”. Ao conceber o diálogo como práxis pedagógica, supera-se a extensão e transforma a sala de aula em um espaço no interior do qual o “ato de filosofar” se torna uma práxis dialógica, um exercício de leitura crítica do mundo com o objetivo de transformá-lo.

2.3 A finalidade crítico-emancipatória: a pedagogia histórico-crítica

Para além do que já foi dito, o propósito final que orienta essa prática é a emancipação. Conceber a emancipação, no contexto da aprendizagem requer certa consonância com uma determinada ideia de ensino. A Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) de Dermeval Saviani, à medida que o autor postula que a educação não é neutra, ela pode ter como meta a emancipação. Adotar essa perspectiva é reconhecer que o seu oposto também é possível: no processo de ensino é possível

reproduzir as estruturas de dominação; conceber a prática à luz e tendo como meta a emancipação é uma forma de fornecer as ferramentas para a superação da dominação.

O ensino de Filosofia, concebido a partir das premissas apresentadas, revela-se como um espaço vital para impactar a formação dos jovens, permitindo que eles sejam cidadãos capazes de uma “intervenção reflexiva sobre a realidade”. O saber sistematizado é o instrumento pelo qual o indivíduo se apropria da humanidade produzida historicamente. Como define Saviani (2013, p. 13), a educação visa produzir, “*em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente*”.

A advertência de que “*não se ensina democracia por meio de práticas antidemocráticas*” (SAVIANI, 2008, p. 37) serve como princípio regulador. Se o objetivo é formar sujeitos autônomos; a estrutura da aula não pode ser autoritária. Essa premissa, que une a práxis de Dussel e o diálogo de Freire/Gallo a um objetivo político-pedagógico claro, estabelece a ponte – que afirmamos antes que existe entre o ensino na Universidade e o “chão da sala de aula” –, para a metodologia da pesquisa-ação, detalhada a seguir.

97

3. A PESQUISA-AÇÃO E A CONSTRUÇÃO DA PRÁXIS

A metodologia deste estudo configura-se como uma Pesquisa-Ação, fundamentada na concepção de Thiollent (2011), na qual o estagiário não figura como mero observador passivo, mas atua simultaneamente como pesquisador e agente de intervenção. O processo dialético envolveu etapas cíclicas de diagnóstico, planejamento, ação transformadora e avaliação reflexiva, tendo como horizonte a *superação da dicotomia entre a teoria universitária e a realidade escolar*.

É imperioso destacar que, dada a exiguidade temporal inerente ao Estágio Supervisionado, optou-se pela execução de um ciclo condensado de pesquisa-ação. Embora projetos de intervenção macroestrutural demandem prazos extensos, a presente investigação validou-se pela delimitação precisa do objeto (a disciplina de Filosofia) e do universo de pesquisa (uma turma específica em ambiente controlado). Essa focalização

minimalista permitiu que todas as etapas canônicas do método fossem rigorosamente cumpridas dentro do cronograma letivo, configurando uma intervenção intensiva e metodologicamente completa, ainda que circunscrita a um recorte temporal específico.

3.1 Contexto e diagnóstico inicial: o “chão da escola” como ponto de partida

O estágio supervisionado foi realizado entre abril e agosto de 2025, totalizando 18 (dezoito) horas de regência, em uma turma do 2º ano do Ensino Médio do Colégio Estadual Professora Heleusa Figueira Câmara, de Tempo Integral, em Vitória da Conquista/BA, com alunos entre 15 (quinze) e 17 (dezessete) anos. A escolha desta unidade escolar deveu-se ao seu porte e à sua localização em um contexto social que reflete as contradições e potencialidades típicas da educação pública baiana.

A turma, composta por aproximadamente quarenta estudantes, apresentava, na fase de observação (Prática Social Inicial), um cenário desafiador: discentes demonstravam apatia ou comportamento refratário, caracterizado pelo uso constante de celulares, fones de ouvido e conversas paralelas que inviabilizavam a exposição dialogada.

Após uma análise prévia, realizada a partir de uma observação empírica, revelou-se um dado alarmante: a Filosofia era percebida como um “saber inútil”, um “amontoado de teorias complicadas” desconectadas da vida prática. Esse diagnóstico inicial, confirmado com a aplicação de um questionário próprio, apontou para a necessidade urgente, não apenas de “dar aula”, mas de ressignificar o espaço da sala de aula: foi a partir do “chão da sala de aula”, através da constatação da indisciplina e da falta de interesse pelo conteúdo Filosófico, que os pressupostos metodológicos auxiliaram na intervenção pedagógica.

3.2 A intervenção pedagógica: do contratualismo teórico ao “contrato social” vivido

Com os pressupostos filosóficos em mente - libertação, emancipação -, teve início a elaboração da principal intervenção

metodológica. O resultado da articulação intencional entre o conteúdo curricular previsto (Filosofia Política Moderna) e o problema disciplinar diagnosticado. Toda a estratégia didática consistiu em vivenciar os conceitos, superando a mera transmissão livresca.

Após a problematização inicial sobre a vida em sociedade e uma breve exposição dos conceitos de Estado de Natureza em Hobbes (a “guerra de todos contra todos”), a desordem da própria sala foi reconhecida como manifestação microcósmica desse estado pré-político.

A partir dessa analogia, propôs-se à turma a transição para o Estado Civil através da celebração de um “Pacto Social” concreto. Diferente das regras impostas verticalmente pela direção (heteronomia), este contrato foi negociado horizontalmente, em um exercício de soberania popular discente.

O rito seguiu os seguintes passos:

Proposição: O professor-estagiário, representando o “Governo/Estado”, comprometeu-se a abandonar metodologias passivas (cópias excessivas) e a utilizar recursos tecnológicos e temas transversais.

Deliberação: Os alunos, na condição de “Cidadãos”, debateram e aceitaram a contrapartida: a manutenção da escuta ativa, o respeito aos turnos de fala e o uso regulado de dispositivos móveis.

Ratificação: O acordo foi simbolicamente firmado, transformando a relação de poder em sala.

A responsabilidade do docente para com os alunos passou a representar a “Vontade Geral” rousseauiana – o bem comum da aprendizagem. A avaliação desse processo não se deu apenas por prova escrita, mas pela observação contínua da fidelidade ao pacto (autocontrole) e pela qualidade das intervenções nos debates subsequentes.

3.3 Outras estratégias dialógicas: a arte como ferramenta de problematização

Para consolidar a instrumentalização (Saviani) dos estudantes, buscou-se diversificar as linguagens, reconhecendo que o “ato de filosofar” (Gallo) pode ser disparado por diferentes estímulos estéticos.

Um exemplo paradigmático foi a aula sobre Democracia e Cidadania, mediada pela canção “Linda”, do compositor baiano Edson Gomes. A escolha do reggae não foi aleatória; tratou-se de uma validação cultural da estética periférica, muitas vezes marginalizada pelo currículo oficial.

O procedimento metodológico envolveu os seguintes momentos:

Audição e Leitura: A reprodução da música acompanhada da análise da letra.

Problematização: O verso “a democracia existe, mas nunca saiu do papel” serviu como situação-limite (Freire) para detonar o debate.

Catarse: Os alunos puderam expressar suas indignações sobre a desigualdade social local, conectando a crítica da canção aos conceitos de cidadania formal e substantiva.

Essa estratégia permitiu que a abstração conceitual ganhasse “carne e sangue”. Não houve necessidade de sair da Filosofia para ir à realidade; a realidade foi trazida para dentro da Filosofia, demonstrando que o domínio do conteúdo acadêmico é potencializado – e não diluído – quando dialoga com a cultura discente.

Sem seguir todos os passos metodológicos, uma vez que não havia as condições objetivas para tanto, a pesquisa-ação ocorreu. Mas não apenas como metodologia pura e simples, mas articulada com a construção da práxis, de modo a permitir que houvesse o respeito aos pressupostos filosóficos, o efetivo aprendizado da filosofia e o reconhecimento mútuo dos agentes implicados: os discentes e o professor-estagiário.

100

4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A avaliação da intervenção pedagógica transcendeu a mera impressão subjetiva, estruturando-se na triangulação de dados obtidos por meio da observação participante (registrada em diário de campo) e da aplicação de instrumentos de sondagem e avaliação junto aos discentes. Ressalta-se que, para fins desta síntese, os dados brutos foram apresentados de forma categorizada, compondo o acervo documental da pesquisa-ação e serão integralizados na versão final do estudo.

Para a interpretação dos resultados, optou-se pela técnica da *Análise de Conteúdo*, na perspectiva qualitativa, visando inferir conhecimentos relativos à recepção das estratégias dialógicas. O *corpus* de análise foi constituído pelas respostas discursivas de uma amostragem representativa da turma, cujas identidades foram preservadas mediante codificação alfanumérica.

4.1 Mudança na dinâmica da sala de aula: da heteronomia à autonomia

A implementação do “Contrato Social” impactou a ecologia da sala de aula de forma progressiva. A análise do diário de campo revela que, na fase inicial (diagnosticada como “Estado de Natureza”), as interrupções eram constantes e a relação professor-aluno marcada pelo conflito.

Contudo, após o rito de pactuação, observou-se uma ruptura qualitativa. Os registros indicam que a fluidez das aulas passou a ser garantida não por imposição autoritária, mas pela validação coletiva do acordo. A estratégia de negociar as regras (promovendo a autonomia) em vez de impô-las verticalmente (heteronomia) alterou a estrutura de poder, gerando nos estudantes um inédito senso de corresponsabilidade pela manutenção da ordem necessária ao aprendizado. 101

4.2 A ressignificação da disciplina de filosofia

Os resultados mais expressivos desta pesquisa-ação emergem da análise comparativa entre as percepções discentes coletadas no diagnóstico inicial e aquelas manifestadas na avaliação final. Cabe pontuar que a tabulação detalhada dos dados e os quadros demonstrativos compõem o acervo documental da pesquisa e serão apresentados integralmente na versão final deste estudo. Para o presente recorte analítico, destaca-se a mudança de paradigma identificada na relação dos estudantes com o saber filosófico.

Identificou-se um deslocamento significativo no *status* epistemológico atribuído à disciplina. Inicialmente, a Filosofia era percebida predominantemente como um saber hermético, abstrato e

desconectado da realidade – descrita frequentemente como um “amontoado de teorias complicadas”. Após a intervenção pedagógica fundamentada na práxis e no diálogo, essa percepção transmutou-se para a compreensão da Filosofia como um método de clareza e uma ferramenta de análise crítica da realidade social.

Essa resignificação operou-se também na dimensão da relevância pragmática e afetiva. O conteúdo, antes visto como “distante da vida”, foi validado pelos estudantes como um instrumento necessário para “refletir sobre a sociedade” e seus problemas contemporâneos. Do ponto de vista do engajamento, a apatia e o tédio cederam lugar a sentimentos de entusiasmo e de valorização da escuta.

A narrativa discente ao final do percurso, marcada por expressões de “sentir-se ouvido” e “respeitado”, evidencia o êxito da *transposição didática*. A estratégia de partir da cultura vivida (seja o problema disciplinar da sala ou a música popular) para alcançar a teoria demonstrou – iluminada pelos pressupostos da Filosofia da libertação de Dussel –, que a abstração conceitual não é um fim, mas um meio. A resignificação da disciplina ocorreu, portanto, no nível ético-político: a sala de aula deixou de ser um espaço de reprodução passiva para tornar-se uma comunidade de investigação, corroborando a tese freireana de que a educação libertadora, ao contrário da bancária, restitui ao estudante a sua voz e a sua capacidade de produzir sentido.

102

5. CONCLUSÃO

Ao retomar a questão que orientou esta investigação, conclui-se que a transposição do abismo entre a teoria filosófica e a práxis escolar não é apenas possível, mas imperativa para a sobrevivência da disciplina no Ensino Médio. A experiência de pesquisa-ação, ainda que em ciclo condensado, demonstrou que uma abordagem fundamentada na realidade concreta (Dussel), no diálogo (Freire/Gallo) e na finalidade crítica (Saviani) é capaz de superar a apatia discente.

A implementação do *Contrato social* emergiu como a principal evidência dessa potência, convertendo um problema disciplinar de gestão

em uma oportunidade de aprendizado político vivido. Os resultados apontam para duas implicações centrais:

1) *Para a Formação Docente*: O Estágio Supervisionado deve ser reconfigurado como espaço genuíno de pesquisa e produção de conhecimento, superando a visão burocrática de mera aplicação de técnicas. O futuro docente precisa ser formado para diagnosticar e intervir na realidade com autonomia intelectual; 2) *Para a Estrutura Educacional*: A reflexão final aponta para uma tensão produtiva. A pedagogia libertadora não opera no vácuo; ela exige um “ecossistema funcional”. A conclusão de que “o professor precisa ser professor e o aluno ser aluno” não é um apelo à manutenção de uma distância socialmente estabelecida, mas o reconhecimento de que a liberdade de aprender exige condições materiais e estruturais dignas – hoje ameaçadas pela precarização do trabalho docente e pela crise sistêmica da escola pública.

Em suma, a docência em Filosofia transcende a técnica; afirma-se como compromisso ético. É o ato de plantar a “semente da interrogação”. Mesmo diante de um sistema adverso, a esperança reside na capacidade da práxis diária de cultivar solos férteis para uma sociedade mais justa e reflexiva. 103

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, 11.494, de 20 de junho 2007, 10.260, de 12 de julho de 2001, e 8.171, de 17 de janeiro de 1991. Diário Oficial da União, Brasília, 17 fev. 2017.

CERLETTI, Alejandro. **O ensino de filosofia como problema filosófico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

DUSSEL, Enrique. **Filosofia da libertação**. São Paulo: Loyola; Piracicaba: UNIMEP, 1977.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GALLO, Silvio. Filosofia no Ensino Médio: desafios e perspectivas. **Ethica**, v. 13, n. 1, 2006, p. 17-35.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. Campinas: Autores Associados, 2008. (Edição comemorativa).

_____. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11 ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2011.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

TIAGO CUNHA SANTA ROSA

<http://lattes.cnpq.br/6940792474200918>

104