

Práticas educativas em dois contextos: o artístico e o filosófico

*Cleide Rita Silvério de Almeida**

*José Humberto Rezende***

*Tiago de Souza Mayer****

Resumo

Este artigo discute as práticas educativas, abarcando duas pesquisas de doutorado que foram produzidas em dois contextos: o artístico e o filosófico. O primeiro, na forma de oficinas de música, teatro e poesia em escolas e projetos sociais na cidade de Londrina, PR; o segundo, na Rede Pública de Ensino do Estado de São Paulo e em instituições de ensino superior. As investigações se estruturam com base em dados de pesquisas teóricas, empíricas e documentais que tiveram como objetivo identificar, conhecer e compreender, a partir dos relatos dos professores envolvidos, as práticas educativas realizadas nos dois cenários. O referencial teórico de ambas as pesquisas se alicerça em uma perspectiva crítico-humanista da educação, considerando, singularmente, as contribuições de Paulo Freire e Edgar Morin. A metodologia realça a abordagem qualitativa, tendo a entrevista como procedimento investigativo, a partir de um roteiro semi-estruturado. Como principais conclusões tem-se a compreensão de que as práticas educativas adotadas pelos docentes, consideradas as peculiari-

* Docente-pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Nove de Julho (PPGE-UNINOVE), São Paulo, SP, e líder da Linha de Pesquisa em Educação, Filosofia e Formação Humana (LIPEFH). Doutora em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP), com estágio pós-doutoral no Centro de Estudos Transdisciplinares: Sociologia, Antropologia e História (CETSAH), atual Centro Edgar Morin, Paris (França). E-mail: cleidea@uol.com.br

** Professor de Filosofia e História da Rede Pública de Ensino do Estado de São Paulo. Jornalista, Mestre e doutorando em Educação pela Universidade Nove de Julho (UNINOVE), São Paulo, SP. E-mail: joschrezende@hotmail.com

*** Coordenador pedagógico da Rede Pública de Ensino do Município de São Paulo, SP. Mestre em arte pela ECA/USP e Doutorando em Educação pela Universidade Nove de Julho (UNINOVE). E-mail: tiagomayer@yahoo.com.br

dades dos diferentes universos de pesquisa, possibilitam o ensino da arte e fomentam a reflexão e o pensar sobre a condição humana.

Palavras-chave: práticas educativas; filosofia no ensino médio; formação humana; formação pela arte.

Práticas educativas en dos contextos: artístico y filosófico

Resumen

Este artículo discute las prácticas educativas, abarcando dos proyectos de investigación doctoral que se produjeron en dos contextos: artístico y filosófico. El primero, en forma de talleres de música, teatro y poesía en escuelas y proyectos sociales de la ciudad de Londrina, PR; el segundo, en la Red Pública de Educación del Estado de São Paulo y en instituciones de enseñanza superior. Las investigaciones se estructuran a partir de datos de investigaciones teóricas, empíricas y documentales que tienen como objetivo identificar, conocer y comprender, a partir de los relatos de los profesores implicados, las prácticas educativas llevadas a cabo en los dos escenarios. El marco teórico de ambos estudios se basa en una perspectiva crítico-humanista de la educación, considerando especialmente las aportaciones de Paulo Freire y Edgar Morin. La metodología enfatiza el enfoque cualitativo, utilizando como procedimiento de investigación las entrevistas, basadas en un guión semiestructurado. Las principales conclusiones son que las prácticas educativas adoptadas por los profesores, teniendo en cuenta las peculiaridades de los diferentes universos de investigación, posibilitan la enseñanza del arte y estimulan la reflexión y el pensamiento sobre la condición humana.

Palabras clave: prácticas educativas; filosofía en la enseñanza media; formación humana; formación por el arte.

Educational practices in two contexts: artistic and philosophical

Abstract

This article discusses educational practices, covering two doctoral studies that were produced in two contexts: artistic and philosophical. The first, in the form of music, theater and poetry workshops in schools and social projects in the city of Londrina, PR; the second, in the Public Education Network of the State of São Paulo and in higher education institutions.

The investigations are structured on the basis of data from theoretical, empirical and documentary research aimed at identifying, getting to know and understanding, based on the reports of the teachers involved, the educational practices carried out in the two scenarios. The theoretical framework of both studies is based on a critical-humanist perspective of education, particularly considering the contributions of Paulo Freire and Edgar Morin. The methodology emphasizes the qualitative approach, with interviews as the investigative procedure, based on a semi-structured script. The main conclusions are that the educational practices adopted by the teachers, taking into account the peculiarities of the different research universes, enable the teaching of art and encourage reflection and thinking about the human condition.

Keywords: educational practices; philosophy in secondary education; human formation; formation through art.

1. Ponto de partida

O presente artigo foi suscitado a partir de duas recentes pesquisas de doutorado, sendo uma sobre um projeto integrado de música, teatro e literatura, e outra que aborda o ensino de Filosofia. O estudo discorre sobre dois exercícios de investigação: o fazer artístico-pedagógico do Projeto *Batuque na Caixa*, e o fazer reflexivo, ambos com base em depoimentos de professores. A categoria orientadora desses projetos é a *prática educativa*, analiticamente ancorada numa perspectiva crítico-humanista da educação que tem em vista as contribuições do pensamento freiriano e do pensamento complexo de Edgar Morin.

O primeiro contexto se refere à construção da prática educativa pela arte e o outro, na atuação pedagógica de professores do nível médio da Rede Pública de Ensino do Estado de São Paulo e de docentes de instituições de ensino superior. As investigações abarcam a formação e a sensibilidade humana, as quais fazem da arte e do filosofar possibilidades da educação como modo de conscientização no processo de mudança, visando à transformação de uma sociedade de subalternos para uma sociedade de sujeitos históricos autônomos e participativos.

O Projeto *Batuque na Caixa* oferece oficinas gratuitas de música, teatro e literatura em escolas públicas e em espaços sociais da

cidade de Londrina, no estado do Paraná. A finalidade é semear o conhecimento e a cultura local e nacional, com atenção especial a jovens em formação de comunidades das periferias. Entende-se o fazer artístico como o processo de compreensão, interpretação e criação de arte, envolvendo, no caso do *Batuque na Caixa*, principalmente a atividade de música. Dessa maneira, as práticas educativas desenvolvidas nesse Projeto asseguram o ensino e o fazer artístico por meio de oficinas de música, teatro e literatura, ao mesmo tempo em que oportunizam o desenvolvimento e a formação humanas.

Na esfera da segunda pesquisa, o objetivo é identificar, conhecer e compreender, a partir de relatos dos professores, tanto as práticas educativas em Filosofia nos cursos de graduação e licenciatura em Filosofia quanto as realizadas na disciplina de Filosofia do Ensino Médio, relacionando seus depoimentos. Quanto ao fazer filosófico, compreende-se como a prática de pensar criticamente o exercício de questionar, refletir e analisar as questões fundamentais da sociedade e existência humana.

Este estudo adotou a compreensão de práticas educativas “como o conjunto das ações socialmente planejadas, organizadas e operacionalizadas em espaços intersubjetivos destinados a criar oportunidades de ensino e aprendizagem”, conforme Marques e Carvalho (2016, p. 123). Assim como as autoras, não limitamos a ideia à conjunção de atividades de ensino e aprendizagem, tendo em vista que esta, na verdade, é uma dimensão dessa prática que não esgota o conceito.

As autoras sinalizam que, no contexto escolar, as práticas são operacionalizadas em dois níveis:

Em nível geral, são as práticas educativas previstas pelos agentes educativos (gestores e docentes) destinadas ao corpo discente. No contexto específico da sala de aula, elas são operacionalizadas a partir da interação entre professores e alunos, por meio das ações que compõem a atividade de ensino e aprendizagem. Portanto, esclarecemos que não limitamos as práticas educativas à atividade de ensino e aprendizagem. Esta é, na verdade, uma dimensão dessa prática. No entanto, reconhecemos que a atividade de ensino e aprendizagem é o elo que torna possível a realização de determinada prática educativa. (Marques; Carvalho, 2016, p. 123)

Libâneo (2005) corrobora a premissa de que práticas educativas não se limitam ao ensino e à aprendizagem, mas ao processo de prover os indivíduos de conhecimentos e experiências culturais que os tornem aptos a atuar no meio social e a transformá-lo em função de necessidades econômicas, sociais e políticas da coletividade. Elas ocorrem em todos os contextos e âmbitos da existência individual e social humana, de modo institucionalizado ou não, sob várias modalidades, configurando-se como instrumentos para contemplar e concretizar os processos educacionais.

Compreendemos que as práticas são amplas e abrangem todos os tipos de atividades educacionais, incluindo a aprendizagem informal, que pode ocorrer em qualquer ambiente, dentro e fora da sala de aula. Com esse horizonte, o aprendizado ocorre não apenas na forma de conhecimentos teóricos, mas também em atividades formativas - formais, informais e não-formais - desenvolvidas sob uma concepção educativa progressista e transformadora em que o agir humano acontece, a saber, nas esferas produtivas, sociopolíticas e simbólicas. (Severino, 2012)

2. Pensando as práticas educativas com Paulo Freire e Edgar Morin

Pensar práticas educativas em Paulo Freire implica dizer que elas estão ancoradas em uma abordagem progressista e representam a possibilidade de consubstanciar ações intersubjetivas que venham a elucidar o papel da educação como instrumento de conscientização dos processos de mudança e transformação da realidade. Suas ideias propõem a defesa de uma educação de caráter democrático e universal, um ato político que propõe uma reflexão crítica que esteja precedida pela consciência de que o indivíduo deve compreender sua própria realidade, visando transformá-la.

As ideias de Morin sobre educação dialogam com as de Freire na medida em que os dois pensam em uma educação que emancipe os estudantes, afastando-se de uma concepção meramente transmissiva de conteúdo - a premissa da formação humana está embutida na visão que os dois defendem. Morin (2003a, p.11) reforça a importância de “transmitir não o mero saber, mas uma cultura que

permita compreender a nossa condição e nos ajude a viver, e que favoreça, ao mesmo tempo, um modo de pensar aberto e livre.”

Para Freire, pensar a perspectiva progressista de educação nos remete à “questão da formação docente ao lado da reflexão sobre a prática educativo-progressiva em favor da autonomia do ser dos educandos.” (Freire, 1996, p. 9) Uma concepção que, na obra *Pedagogia da Autonomia*, fundamenta os saberes necessários de uma docência valorativa das experiências dos estudantes e de um processo de aprendizagem comprometido com a realidade que os circunda. Vale observar que os dois falam em saberes necessários em obras que foram amplamente divulgadas: Freire traz os saberes necessários como subtítulo em *Pedagogia da autonomia* e Morin se refere a eles na obra *Os sete saberes necessários à educação do futuro*.

Ao longo de sua trajetória (1921-1997), Freire se dedicou a uma pedagogia libertadora que pudesse livrar a educação das amarras de uma educação opressora e unilateral, para dar espaço a uma educação inclusiva que dialogasse com a cultura e os saberes dos educandos. Ou seja, práticas que se opõem “às ideias de alienação e domesticação, gerando um processo de atuação consciente que conduza a um discurso sobre a realidade para modificar esta mesma realidade [...] em que o indivíduo se torna sujeito e passa a atuar sobre o mundo que o rodeia.” (Rossato, 2010, p. 325)

A educação bancária é uma abordagem de intensamente criticada por Freire (1987) por promover um aprendizado no qual o educando recebe passiva e mecanicamente os conhecimentos, tornando-se um depósito do educador. Também conhecida por educação depositária, nesse modelo educa-se para arquivar o que se deposita; o aluno é visto como desprovido de conhecimento e não como ser capaz de pensar e problematizar, com autonomia, sobre o mundo à sua volta, como concebe a educação transformadora. Para o educador brasileiro, a educação deve ser vista como processo de libertação, potencializador da consciência crítica e da capacidade de agir visando à transformação social. Diante da analogia de “depósito bancário” como ideias e conteúdos passados passivamente para os alunos, o educador brasileiro põe em evidência a importância de a educação não ser vista somente como meio para a transmissão de

informações, mas como prática de libertação e transformação. Uma das maneiras de atingir esse objetivo está no diálogo, em vez de uma abordagem autoritária do ensino, pois permite que os educandos compartilhem suas experiências.

O que Freire denomina de “educação bancária” se alinha com a concepção de “cabeça bem-cheia” de Morin. Para os dois, o conhecimento amontoado não significa apreensão e assimilação crítica da realidade, mas provoca o desinteresse e o não comprometimento do alunado com o processo de ensino e aprendizado. Para Morin (2003a, p. 21),

O significado de “uma cabeça bem-cheia” é óbvio: é uma cabeça onde o saber é acumulado, empilhado, e não dispõe de um princípio de seleção e organização que lhe dê sentido. “Uma cabeça bem-feita” significa que, em vez de acumular o saber, é mais importante dispor ao mesmo tempo de: - uma aptidão geral para colocar e tratar os problemas; - princípios organizadores que permitam ligar os saberes e lhes dar sentido.

Freire é árduo defensor da educação problematizadora, por acreditar que os professores podem apresentar problemas reais para os alunos, incentivando-os a refletir criticamente e a buscar soluções criativas. A *práxis* é exemplo desse pressuposto, dado que é por meio dela que a aprendizagem se torna relevante, por se tratar de abordagem em que prática e teoria se fundem em prol da aprendizagem e permite aos alunos experimentarem e refletirem sobre suas experiências. Nessa direção, configuram-se as propostas dos dois projetos estruturadores deste artigo.

O pensamento complexo proposto por Morin traz uma concepção que se contrapõe à alienação presente na fragmentação do saber. Apresenta uma antropologia que concebe a unidade/diversidade em uma perspectiva na qual a diversidade humana aparece como o tesouro da unidade humana, assim como a unidade humana aparece como o tesouro da diversidade humana (Morin, 2013). A compreensão da complexidade como processo que integra simultaneamente as múltiplas dimensões de uma mesma realidade – a saber, a realidade humana, as contradições e as inelimináveis

incertezas (id.ib.) – conduz o ensino a um campo de conhecimento entrelaçado com a vida, denominado por Morin de *pensar bem*¹. Nos termos do filósofo francês:

Para mim, “bem-pensar” significa abandonar os pontos de vista dos saberes separados que não sabem enxergar a urgência e o essencial; significa descompartimentar os saberes, ver o todo nas partes e as partes no todo, esforçar-se em conceber a solidariedade entre os elementos de um todo e, desse modo, contribuir para suscitar uma consciência de solidariedade; conhecer os contextos e reconhecer a complexidade das situações nas quais devemos agir significa, em particular, compreender que existe uma “ecologia da ação” que, com frequência, pode desviar nossas ações de seu sentido desejado e orientá-las até mesmo em sentido contrário, e assim, nossas intenções morais podem chegar a resultados imorais; significa reconhecer e enfrentar incertezas morais e contradições éticas, compreender que nem sempre se pode distinguir facilmente o bem e o mal, saber que nossos deveres éticos com frequência são antagônicos, até mesmo irreconciliáveis, pois temos deveres conosco mesmo, com nossos próximos, com a sociedade, com a espécie, com nossa Terra-Pátria. (Morin, 2013, p. 61)

O *pensar bem* de Morin (2013) equivale ao *pensar certo* de Paulo Freire (1996). O pensar freiriano que permite ao educador exercer como ser humano “a irrecusável prática de entender, desafiar o educando com quem se comunica e a quem comunica, produzir sua compreensão do que vem sendo comunicado.” (Freire, 1996, p. 17) O *pensar certo* dialógico, que leva a intervir no mundo sustentado em um projeto de sociedade na qual o ser humano seja resgatado na sua plenitude de Eu e Nós, com base na prioridade do social sobre o econômico. Para que esse novo mundo seja possível, é importante que as pessoas considerem e acolham a educação transformadora, procedimento pelo qual “a prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer.” (Freire, 1996, p. 17)

¹ **Pensar bem:** Em algumas de suas obras Edgar Morin usa o termo “*pensar bem*”; em outras, “*bem-pensar*”. Este artigo optou pela adoção da terminologia “*pensar bem*”, utilizada pelo autor em sua principal obra, **O Método 5: a humanidade da humanidade**. Porto Alegre: Sulina, 2002.

Freire é um educador e filósofo para quem uma educação autenticamente progressista conduz o ser humano a concluir que não existe o *eu penso*, mas o *nós pensamos*. O *Eu* é resultado do coletivo, intermediado por ações que podem proporcionar uma educação como prática da domesticação ou como prática da liberdade. Nesse processo, a formação e as práticas educativas são diretrizes nevrálgicas para que se tenha uma docência com consciência, visando à libertação do dogmatismo pedagógico rumo a uma pedagogia interrogativa, crítica e dialética. Foi um crítico da educação de seu tempo e sua pedagogia do oprimido insere-se no movimento das pedagogias críticas - portanto, importante referência para a educação emancipadora.

Morin (2003), por sua vez, é um pensador que relaciona as diversas áreas do conhecimento para estudar os problemas do mundo contemporâneo. A ele interessa compreender o processo histórico, objetivando imaginar o amanhã, longe de certezas e leis deterministas. O agir conduzido pelo protagonismo consciente e crítico sobre a realidade tem, na teoria da complexidade proposta por Morin (2002), o seu equivalente transformador. O pensamento complexo permite abarcar a uniformidade e a variedade contidas na realidade. O sistema educacional tradicional, ao contrário, simplifica o complexo, fragmenta os saberes, separa o que é inseparável, ignora a multiplicidade e a diversidade. Dessa forma, rompe-se a interação entre o local e global, as partes e o todo, o todo e as partes, proporcionando práticas educativas que se voltam à resolução de questões existenciais desvinculadas do contexto em que estão inseridas, porque os saberes dissociados não levam a um conhecimento valoroso, significativo e pertinente.

Tanto Morin quanto Freire promoveriam uma interessante mesa-redonda com Montaigne (2010, p.94), que na sua obra *Ensaio*, quando fala *Sobre a educação das crianças*, nos diz que: “Saber não é saber de cor [...] Quem sabe corretamente dispõe do que sabe, sem olhar para o modelo, sem voltar os olhos para seu livro.” E acrescenta: “E que julgue o proveito que a criança terá tirado, não pelo testemunho de sua memória, mas pelo de sua vida. Que o faça mostrar com cem feições diferentes o que tiver acabado de

aprender, adaptando-o a outros tantos diversos assuntos para ver se aprendeu realmente e assimilou [...]” (id.ib., p. 92)

Com esses três autores somos orientados em direção à necessidade de produzir um conhecimento que seja capaz de compreender a realidade que nos cerca e envolve; permite-nos articular as informações de que dispomos para evitar o comodismo da visão e do pensamento fragmentado; implica estarmos abertos às aventuras que os diversos saberes nos proporcionam e que instigam a elaborar indagações contínuas. Certamente, a humanidade acumulou muitos conhecimentos graças às realidades que causaram admiração a vários descobridores, às perguntas que ousaram fazer e às suas tentativas de buscar respostas. O exercício criativo e cultural que a arte e a filosofia proporcionam trazem contribuições significativas para os diversos estágios de ensino. Criar, contextualizar, perquirir, articular, encadear são ações que alimentam o espírito humano, que sente fome de vivenciar este mundo estética e filosoficamente.

3. Práticas educativas no Projeto *Batuque na Caixa*: o ensino da arte e a formação humana

O *Batuque na Caixa* iniciou suas atividades em Londrina, no estado do Paraná, em 1999. O coordenador do Projeto procurou levar para a periferia aulas de música, teatro e literatura como forma de investir na formação do jovem, principalmente daquele com menor acesso a serviços culturais. Inicialmente foram fortalecidas parcerias com espaços sociais da cidade: Escola Profissional e Social do Menor de Londrina (EPESMEL), com a oferta de cursos e oficinas; Guarda Mirim, instituição que auxilia na formação e qualificação do jovem, e Casa do Caminho, entidade de apoio socioeducativo a crianças em vulnerabilidade social.

Em entrevista com os professores do Projeto, quatro itens foram orientadores para compreender as práticas educativas: 1 - planejamento dos professores; 2 - repercussão causada nos alunos; 3 – apresentações e integração das artes; 4 – avaliação. O objetivo da investigação foi identificar, conhecer e compreender as ações organizadas e desenvolvidas pelos professores do *Batuque*, a partir dos seus relatos. Como hipótese, apontava-se que as práticas ocorridas

nas oficinas de arte garantem o ensino da arte e, por meio dela, asseguram a formação e o desenvolvimento do ser humano.

Quanto ao planejamento, primeiramente, os relatos demonstram que os professores tinham experiência sobre a arte que ensinavam: os que instruíam algum instrumento expressavam bom domínio técnico, o que dava segurança aos alunos. O professor de teatro também demonstrava esse potencial. Tudo isso indica uma condição essencial para planejar e organizar as práticas, que é de conhecer e ter domínio do que vai oferecer aos educandos. Paulo Freire (2022c, p. 115) adverte os professores da importância de estudar e do compromisso com sua prática docente, para que possam colaborar com a formação dos educandos, visto que:

Um professor que não leva a sério sua prática docente, que, por isso mesmo, não estuda e ensina mal o que mal sabe, que não luta para que disponha de condições materiais indispensáveis à sua prática docente, se proíbe de concorrer para a formação da imprescindível disciplina intelectual dos estudantes. Se anula, pois, como professor.

Conhecer o contexto e o perfil dos alunos foi outra condição apontada pelos professores como informação importante para o planejamento. Para tanto, eles procuravam ter informações socioculturais sobre o local em que iam dar aula e sobre os tipos de música que os alunos gostavam de escutar. Essa ação fornecia informações relevantes para o planejamento, pois levava os professores a partirem do gosto musical do aluno e, assim, conhecerem melhor seu repertório de preferência: buscavam, então, saber os elementos que o compõem como ritmo, melodia, harmonia, a fim de ensinar os acordes e a batida no violão daquela canção que o aluno mais apreciava. Dessa forma, conseguiam selecionar e trabalhar conteúdos significativos para os alunos, pois dialogavam com sua realidade e cultura.

Essas ações apontam um significativo saber docente que envolve as práticas educativas do professor - o respeito aos saberes dos educandos, tão difundido por Paulo Freire (2022b, p. 31):

Por isso mesmo pensar certo coloca ao professor ou, mais amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela – saberes socialmente construídos na prática comunitária, mas também, como há mais de trinta anos venho sugerindo, discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos.

Dessa maneira, escolher uma canção de gosto dos alunos era respeitar os conhecimentos e saberes que tinham, o que motivava seu interesse de aprender. Que progresso haveria no ensino musical se o professor trouxesse para as aulas apenas o que ele próprio gostasse, ou, mais grave ainda, se desconsiderasse ou zombasse do que os alunos apreciavam? Para os professores do *Batuque*, respeitar os saberes dos educandos era considerar os ritmos que apreciavam, para, conseqüentemente, demonstrar os elementos que constituíam as músicas que ouviam e discutir com eles sua inteligibilidade, o que permitia conhecer e entender outras canções, como também favorecia a criação de músicas próprias. Nessa lógica, o ensinar não se resumia a transferir conhecimento, não se limitava a descrever um conteúdo: produzia nos alunos o entendimento dos significados de seu contexto sociocultural e do contexto da criação musical, motivando-os na direção da compreensão, da autonomia de pensamento e da crítica.

Dentro do planejamento, os professores organizavam o tempo das aulas, tomando em consideração o tempo de aprendizagem dos alunos, o que denota a tolerância como um saber da prática educativa. Freire (1997, p. 39) alerta que:

Sem ela é impossível um trabalho pedagógico sério, sem ela é inviável uma experiência democrática autêntica, sem ela a prática educativa progressista se desdiz. [...] A tolerância é a virtude que nos ensina a conviver com o diferente. A aprender com o diferente, a respeitar o diferente.

A disposição em círculo ou semicírculo foi apontada pelos professores como uma estratégia de ensino que fazia parte de seu planejamento, uma forma facilitadora da comunicação entre professores e alunos, um “olho no olho” que propiciava um entendi-

mento e comunicação mais agudo e rápidos das aulas, além de um envolvimento maior no coletivo.

Havia, ainda, um método de violão e percussão desenvolvido por um professor logo no início do Projeto que chama a atenção por ser maleável às intervenções e circunstâncias dos alunos, como a organização das apresentações públicas do grupo que exigiam um repertório específico. A essa prática Morin (2005) chama de estratégia, diferentemente do que é um programa, que é fixo, com ações determinadas e pouca flexibilidade.

Outro item das entrevistas com os professores do *Batuque* tratou da repercussão causada nos alunos que frequentavam o Projeto. Muitos responderam que a disciplina, a compreensão da importância do coletivo, a superação da timidez e de si próprio para se apresentarem eram elementos que repercutiam de maneira importante nos alunos. A análise das entrevistas aponta que isso foi oportunizado pelos professores porque tinham em mente a formação humana dos alunos, na medida em que valorizavam sua cultura, preocupavam-se e se mostravam sensíveis com as adversidades que eles enfrentavam no cotidiano: essa postura metodológica criava no grupo um ambiente inclusivo no qual os alunos se sentiam representados pela arte que interpretavam e produziam.

Ainda no que se refere aos alunos, os professores diziam que a falta de um instrumento para treinar em casa era uma barreira para muitos jovens. Para reparar ou amenizar tal situação, organizavam empréstimos de instrumentos ou marcavam horas-extras para que os educandos pudessem ter mais oportunidade de treinar. Isso denota compromisso e empenho do educador para contribuir positivamente com o educando e para trazê-lo à condição de artífice de sua formação. Também é importante refletir que, para um aluno do Projeto, a falta de instrumento constituía uma lacuna dos sistemas educativos de nossa sociedade, dado que o Estado não garante o fomento necessário para que os alunos possam ter acesso, com qualidade, à cultura e a seus bens materiais, conforme garante a Constituição Federal de 1988.

A principal estratégia utilizada nas oficinas de música e teatro era o ensino coletivo. Pela própria configuração do Projeto, que

atende vários jovens, não há aula individualizada, e, sim e apenas, aulas coletivas, uma estratégia muito bem acolhida no *Batuque*. Era nessa configuração, principalmente, que ocorria o ensino da arte e a formação humana dos estudantes, posto que no coletivo, além de aprenderem a tocar um instrumento, compreender uma música, encenar e recitar, também podiam interagir no coletivo, o que propiciava um aprendizado das regras pactuadas e válidas para todos, que incluíam disciplina, colaboração e participação. Desse modo, os professores conseguiam a dedicação dos alunos porque fazia sentido para eles estarem em um Projeto no qual eram acolhidos, respeitados e escutados.

Um aspecto que denotava um sentimento de realização no aluno era o aprendizado do instrumento que admirava e o acompanhamento ao violão daquela canção que escutava frequentemente. Isso repercutia na autoestima, fazendo com que eles se sentissem realizados. Para isso, o professor tinha que ter estratégia para ensinar o instrumento, cuja principal ferramenta era o diálogo. Freire (2022b, p. 132-133) pontua que ensinar exige disponibilidade para dialogar e ter abertura para com o outro:

Testemunhar a abertura aos outros, a disponibilidade curiosa à vida, a seus desafios são saberes necessários à prática educativa. Viver a abertura respeitosa aos outros e, de quando em vez, de acordo com o momento, tomar a própria prática de abertura ao outro como objeto da reflexão crítica deveria fazer parte da aventura docente. A razão ética da abertura, seu fundamento político, sua referência pedagógica; a boniteza que há nela como viabilidade do diálogo.

Os professores também solicitavam aos alunos que estavam mais desenvolvidos a ajudarem os colegas que se encontravam em estágio mais inicial. Isso aumentava o senso de responsabilidade e empatia dos alunos. Os participantes entendiam que para tocar no violão ou na percussão uma música que gostavam, ou para compreenderem uma cena de teatro, precisavam passar por conhecimentos prévios. Nesse processo, para tocar uma música almejada ou fazer uma cena desejada, existem outros elementos

adjacentes: um exercício para “soltar” a mão esquerda do aluno no violão pode ser um exemplo a ser praticado em canções como o *Parabéns para você*, que é conhecida por todos.

Vale ressaltar que os professores não ensinavam só a tocar, mas a escutar, que repercutia no aluno como possibilidade de conhecer a organização da música, e não apenas reproduzi-la. A essa ação Morin (2003) denomina “conhecimento pertinente”, que é aquele capaz de contextualizar e significar o ensino. É que há uma questão que orienta as práticas educativas que é o fazer em primeiro plano, isto é, ensinar música com música, aprender a atuar, atuando. Dessa maneira, os professores do *Batuque na Caixa* mantêm o interesse dos alunos pela prática. Quando o aluno “se dá conta”, já está tocando ou encenando, o ensino se torna lúdico, eficiente e mantém rigorosidade. Isso é o que Keith Swanwick (2003) diz sobre ensinar música musicalmente.

O terceiro item considerado nas entrevistas com os professores foram as apresentações e a integração das artes. As apresentações eram momentos propícios para os alunos demonstrarem seus potenciais artísticos e coroavam a importância do trabalho em grupo. Os professores entendiam o quanto era necessário se apresentar com os alunos frequentemente, pois era o que dava sentido às aulas, aos ensaios, ao interesse em querer aprender um instrumento musical, dado que os músicos têm um desejo intrínseco de se apresentar e de mostrar os resultados de seu aprendizado por meio de suas performances. Até mesmo os que sentiam timidez e medo de subir ao palco conseguiam, pois era um momento de reconhecimento e superação.

*O repertório trabalhado no Batuque na Caixa é majoritariamente de música brasileira. Algumas eram recorrentes nas apresentações e davam um perfil ao Projeto, a exemplo de canções como Asa Branca, Que País é Esse e Peixinhos. É importante salientar que na seleção das músicas existia o respeito à cultura dos alunos, para que se sentissem bem em seu contexto. A partir dessa premissa, ampliava-se o leque de escolha das canções e a vivência com a música. Um exemplo de sucesso do repertório trabalhado e da importância das apresentações foi a gravação do CD *Arte Brasilis* no ano de 2002, com músicas dos professores e dos alunos. O registro desse produto cultural se tornou histórico e referência de que o ensino*

nas oficinas é consolidado, tornando viável a produção de um disco. Também se compreende que, se houve composições inéditas de professores e alunos, é porque estes conheceram e aprenderam a utilizar elementos musicais como ritmo, melodia e harmonia, para então criarem suas próprias canções. *As apresentações davam razão para ensaiar, treinar acordes e ritmos, superar as dificuldades na execução de solos, tocar junto com os colegas, saber escutar e respeitar o outro. O fato era que não havia motivação se só ensaiassem, sem se apresentarem, como também não era bem vista uma apresentação sem os devidos ensaios.*

Desde o início do Projeto o coordenador entendeu que era oportuno pensar as oficinas de forma que as linguagens artísticas dialogassem, promovendo uma integração das artes. Assim, os alunos de teatro buscavam os de música para pensarem um espetáculo e os de poesia solicitavam música para os momentos de recitais. Esse pensamento de integrar as linguagens da arte desdobrou-se em diversos espetáculos teatrais, nos quais, em uma mesma obra, se juntavam músicos, poetas e atores. Os relatos dos educadores mostram que havia dificuldade de fazer essa integração, mas que isso se tornava possível quando se trabalhava em parceria com outro colega, o que representa superação, dado o fato de que os professores foram acostumados a tratar os saberes isoladamente e a pensar as artes de forma integrada.

Como havia essa possibilidade de conceber um espetáculo aproximando as diferentes linguagens em uma performance, os alunos podiam vivenciar experiências integradas, além de cada um deles saber de sua parte específica. É assim que, como afirma Alinne Faria (2009, p.44), “interligam em um tecido de conhecimento contextualizado. Desta forma o indivíduo desenvolve um olhar abrangente e integrador encontrando em sua expressão caminhos para criar e atuar.” Desenvolver tal olhar era uma das práticas realizadas no *Batuque*, visível no exemplo do professor de percussão que, quando entrevistado, relatou que gostava de apresentar os diferentes instrumentos de percussão aos alunos, para depois decidirem qual treinariam com mais frequência. Dizia que essa ação aumentava a percepção do trabalho do outro colega e ampliava o conhecimento de uma música, principalmente do ritmo. Depen-

dendo da apresentação, pedia até mesmo que alguns alunos fossem acompanhar os ensaios de teatro. No dia do espetáculo mostrava para os alunos o processo de montagem e os profissionais envolvidos. Recorrendo a Morin (2003, p. 14), o todo era pensado em sua complexidade e não em saberes retalhados:

Existe complexidade, de fato, quando os componentes que constituem um todo (como o econômico, o político, o sociológico, o psicológico, o afetivo, o mitológico) são inseparáveis e existe um tecido interdependente, interativo e inter-retroativo entre as partes e o todo, o todo e as partes. Ora, os desenvolvimentos próprios de nosso século e de nossa era planetária nos confrontam, inevitavelmente e com mais e mais frequência, com os desafios da complexidade.

Um dos itens das entrevistas com os professores foi a avaliação. Ela não era feita na lógica que se conhece nas escolas, dividida por bimestre, com menção de notas, reunião de conselho de classe e de pais. Todos os professores faziam sua avaliação, mas cada um a organizava da sua maneira e a aplicava regularmente. As avaliações permitiam aos professores fazerem ajustes e correções, com os alunos, referentes a seu desenvolvimento nas oficinas, dando a devolutiva como parte do processo da aprendizagem.

Além de avaliarem questões técnicas como a postura da mão direita e esquerda no instrumento, a compreensão dos ritmos e acordes, o entendimento de uma cena teatral ou a entoação mais apropriada de uma poesia, os professores também examinavam a participação dos alunos, pois isso tinha um peso relevante em razão das dificuldades que muitos deles tinham para frequentar as aulas, por força de longos deslocamentos, de violência doméstica e demais carências próprias das populações atendidas. Os professores percebiam a integração no coletivo e a colaboração para o desenvolvimento do grupo.

A autoavaliação docente era outra questão relevante no Projeto, para que eles tivessem percepção mais precisa de em quais aspectos do ensino que ministravam poderiam avançar ou deveriam redimensionar. Como nos aponta Freire (2022b, p. 63):

Ao pensar sobre o dever que tenho, como professor, de respeitar a dignidade do educando, sua autonomia, sua identidade em processo, devo pensar também, como já salientei, em como ter uma prática educativa em que aquele respeito, que sei dever ter ao educando, se realize em lugar de ser negado. Isso exige de mim uma reflexão crítica permanente sobre minha prática através da qual vou fazendo a avaliação do meu próprio fazer com os educandos.

Pelos relatos das entrevistas, nota-se que os professores eram bem engajados no Projeto e tinham claro o objetivo de ensinar uma arte e fomentar a formação do sujeito humano. Foi possível compreender que as práticas educativas promovem o ensino da arte quando o aluno aprende a cantar, tocar, encenar, recitar, identificar e apreender os elementos que compõem uma linguagem artística, sabendo utilizá-los para melhor interpretar uma obra e para compor. E ao mesmo tempo, essas mesmas práticas também asseguram a formação humana quando os alunos desenvolvem empatia, entendem a importância do trabalho coletivo, tornam-se mais tolerantes e disciplinados, sentem-se identificados, reconhecidos e representados em um grupo que os acolhe e se concebem como cidadãos.

Por fim, a própria música se torna o principal objeto de interesse do aprendizado e cria sentido para o aluno quando se trabalha um repertório familiar. O conhecimento sobre determinadas músicas e a memória de audição são elementos que se articulam no aprendizado de um instrumento e podem despertar no educando a curiosidade, a admiração, o espanto, a dúvida, elementos característicos do filosofar e que coloca nossos preconceitos sob a luz reveladora da crítica.

Nessa perspectiva, a próxima pesquisa, abaixo relatada, faz das práticas educativas o epicentro da análise das práticas educativas do professor de Filosofia no Ensino Médio em escolas públicas da Rede Estadual Paulista.

4. Limites e possibilidades na formação e nas práticas do professor de Filosofia

A proposta presente deste segundo contexto resulta das inquietações suscitadas diante de um cenário que vem, continuamente

te, atacando o lugar da Filosofia no panorama educacional brasileiro. Ela foi introduzida no país com a chegada dos jesuítas e pela ausência de mudanças significativas na educação formal durante o império, seu espaço nos currículos escolares não foi questionado. Com a Proclamação da República em 1889, as condições para ela estabelecidas apresentaram as primeiras intempéries, fazendo com que durante o período republicano viesse a trepidar entre a posição de disciplina obrigatória ou optativa. A cada reforma educacional experimentada no país, sua presença e *status* no campo da formação educacional era modificada. (São Paulo, 2011)

Na década de 1960, o Brasil passou a vivenciar mais intensamente o processo de modernização iniciado em 1950 (Silva, 1990). Objetivando acompanhar a nova proposta desenvolvimentista, procurou-se inovar com projetos educativos que buscavam a racionalização dos aspectos administrativo e pedagógico. A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº. 4.024, foi promulgada em 20 de dezembro de 1961. A Filosofia, no entanto, foi integrada na diretriz como disciplina optativa.

Em 1971, durante a ditadura militar que vigorou no Brasil de 1964 a 1985, a Lei 5.692 introduziu alterações no nível secundário, determinando que o ensino profissional seria obrigatório para todos os jovens brasileiros, sendo a Filosofia excluída da matriz curricular. A exclusão ocorreu sob o argumento de cultivar os valores defendidos pelo governo de turno de inibir na juventude posturas críticas e inconformistas com a inclusão de habilitações técnicas nos cursos de formação. Segundo Saviani (2013, p. 365), com a aprovação da Lei buscou-se “estender essa tendência produtivista a todas as escolas do país, por meio da pedagogia tecnicista, convertida em pedagogia oficial.”

Com o fim do período ditatorial, a redemocratização do país propiciou novo posicionamento político, com propostas de elaboração de uma lei que, na visão de seus formuladores, viesse a atender às necessidades da educação brasileira. Nesse contexto político foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB nº 9.394/1996. Embora em seu artigo 36 se determine que ao final do Ensino Médio o educando deveria demonstrar “domínio dos

conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania”, essas matérias não passaram a ter um tratamento de disciplina, mantendo-se no conjunto de temas ditos transversais². (Valverde; Esteves, 2015)

Em 2006, ela voltou a ser implantada como componente curricular na Rede Pública de Ensino do Estado de São Paulo, embora com caráter não obrigatório. Somente em 2009, após a aprovação pelo Congresso Nacional do Projeto de Lei n. 11.684, de 02 de junho de 2008, a Filosofia, além da Sociologia, foi incluída nas escolas, tornando-se obrigatória nas três séries do nível médio (Brasil, 2008). Em 2020, foi novamente retirada, juntamente com Educação Física e Sociologia. Sua remoção teve como causa a Reforma do Ensino Médio, em curso desde 2017 com a promulgação da Lei n. 13.415 (Brasil, 2017a). A Base Nacional Comum Curri-

² Transversalidade é um conceito que ganhou destaque no Brasil a partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Trata-se de uma abordagem que abarca diversas áreas do conhecimento e na educação busca integrar diferentes disciplinas e temas, como ética, cidadania, meio ambiente e diversidade, de forma a permitir que os conteúdos não sejam vistos de forma isolada, mas integrados como partes de um todo interconectado (Brasil, 1998). A transversalidade também está relacionada com a interdisciplinaridade, que é a integração de diferentes disciplinas em um mesmo campo de estudo. Enquanto a interdisciplinaridade busca integrar diferentes disciplinas, a transversalidade não tem a pretensão de atuar como disciplina, mas buscar integrar as diferentes perspectivas e abordagens, promovendo uma visão mais ampla e complexa dos fenômenos estudados. Gallo (2006, p. 31) adverte que nas diretrizes educacionais brasileiras “a transversalidade aparece como uma forma de realizar a interdisciplinaridade, como um efeito meramente pedagógico, sem a dimensão epistemológica de um trânsito por entre os saberes. Segundo sua percepção, no contexto de um currículo disciplinar, a filosofia não pode aparecer apenas “transversalizada”; sem a demarcação daquilo que lhe é específico, não há transversalidade possível; sem a singularidade, perde-se a própria multiplicidade.” (Gallo, 2006, p. 31) No *Currículo Paulista*, com a perda do caráter de disciplina, a Filosofia perde a especificidade daquilo que apenas ela pode fazer, diferentemente de qualquer outro tipo de saber ou área do conhecimento, e mantém os seus estudos e práticas incluídos nos denominados Temas Contemporâneos Transversais (TCTs), que são “assim denominados por não pertencerem a uma disciplina específica, mas traspassarem e serem pertinentes a todas elas.” (São Paulo, 2020, p. 29)

cular (BNCC) – aprovada em 2017 para o Ensino Fundamental (BRASIL, 2017b) e em 2018 para o Ensino Médio (BRASIL, 2018) – e o Currículo Paulista (São Paulo, 2020) materializam a proposta, respectivamente, em âmbito nacional e do estado de São Paulo. O novo modelo a ela conferido fez emergir contundentes críticas à formação de professores e às práticas educativas e filosóficas presentes nos documentos.

Nesse contexto de constantes mudanças na legislação brasileira, procurou-se captar, nas entrevistas com professores atuantes no nível médio, as práticas dos docentes de Filosofia da Rede Estadual de Ensino de São Paulo, na medida em que eles têm ou podem ter tido, na formação obtida no ensino superior, importantes diretrizes para a sua atuação no cotidiano escolar, assim como para fomentar o debate educativo e filosófico sistematizado para a disciplina nessa fase de ensino, considerando o impacto que sofreram com esse processo legislativo. As entrevistas ocorreram com dez professores ativos em escolas públicas e dez que atuam em cursos de Filosofia de instituições de ensino superior, buscando possíveis aproximações ou influências.

Apesar da compreensão dos professores do nível médio sobre práticas educativas e de sua relação com a educação progressista, transformadora, hologramática³, eles revelam dificuldades e desencontros para sua implementação no ambiente escolar, dentro e fora das salas de aula. Além de problemas de ordem estrutural, curricular e de recursos humanos, além da reforma pela qual passa o Ensino Médio caracterizando a Filosofia como componente transversalizado que está em todo e nenhum lugar, eles reconhecem que na formação obtida no ensino superior encontra-se o calcanhar de Aquiles⁴ de suas práticas educativas.

³ **Hologramático.** Princípio proposto por Edgar Morin que compreende ser necessário entender a função ou a participação das partes em um todo e, ao mesmo tempo, da função ou do papel do todo na caracterização das partes; o todo está nas partes, assim como as partes estão no todo. (Morin, 2002)

⁴ **Calcanhar de Aquiles** é uma expressão popular que significa o *ponto fraco* de alguém e transmite a ideia de **fraqueza e vulnerabilidade**. É o ponto onde uma pessoa se sente mais frágil, não possuindo domínio suficiente para con-

No universo de professores de Filosofia entrevistados, 40% possuem bacharelado e licenciatura em Filosofia; 30% utilizaram o bacharelado em História e Sociologia para fazerem pós-graduação *lato sensu* ou uma segunda licenciatura em Filosofia. Os demais 30% lecionam fazendo uso da Resolução Seduc 85, de 07.11.2022 (São Paulo, 2022), que autoriza a exercer a docência na condição de bacharel a quem tem na matriz curricular de seu curso de graduação uma carga horária mínima de 160 horas de estudos de uma determinada disciplina. Os professores que lecionam Filosofia nessa condição são graduados em Pedagogia e História.

O perfil desenhado no processo de formação dos professores que atuam no nível médio reflete-se em duas posições metodológicas: aqueles que detêm saberes filosóficos conquistados em uma formação acadêmica que priorizou a pesquisa em detrimento de práticas de ensino em sala de aula; e aqueles que, pela formação aligeirada, são fragilizados em conhecimentos filosóficos e práticas educativas. Em ambos os contextos, a carência nas práticas estabelecidas para a sala de aula foi o termostato emanado de seus relatos. Salvo raras exceções em que se procurou, na formação acadêmica desses professores, um equilíbrio entre os saberes filosóficos e a prática, depreende-se de seus depoimentos um processo de formação teórico.

Apesar dos impactos consequentes da formação no ensino superior e das mudanças em curso no Ensino Médio, os docentes do nível médio têm nos recursos educativos pontos referenciais para estabelecerem, nas práticas de ensino nas escolas, uma dinâmica que saia do lugar comum da “tradição giz e lousa”. Eles procuram ampliar os horizontes do conhecimento dos educandos por meio de vários expedientes metodológicos: discussões, debates, dinâmicas, brincadeiras, jogos, observações, escuta dirigida, mapa mental, sala de aula invertida, leitura compartilhada, leitura e análise de textos, rodas de conversa, pesquisas, visitas externas, filmes, vídeos, músicas, poesias, matérias jornalísticas, livros paradidáticos e *blogs*.

trolar uma determinada situação. A origem do termo está na história do herói da mitologia grega Aquiles. (**Dicionário Michaelis 2000**. Rio de Janeiro: Reader's Digest; São Paulo: Melhoramentos, 2000, p. 392)

O ensino por temas, proposto no Currículo Paulista, é concebido pelos professores do nível médio como recurso estratégico para que os conhecimentos filosóficos sejam trabalhados na perspectiva transversal, integrados com outras disciplinas. Reconhecem que a temática não interfere na relação com a abordagem histórica da Filosofia, os filósofos e os textos filosóficos. Apesar da concordância sobre a abordagem temática como via para o ensino de conhecimentos filosóficos em uma concepção transversal, eles não sabem aplicá-la na práxis do chão da escola nem recebem formação adequada para relacioná-las com as necessidades da realidade do aluno. São muitos os questionamentos manifestados ao longo das entrevistas: trata-se de incertezas que instigam os participantes a repensar a práxis educativa em uma concepção verdadeiramente conscientizadora e emancipadora.

A entrevista com os professores que lecionam em cursos de formação em Filosofia de instituições do ensino superior revela essa realidade. Os dez docentes dessa categoria pontuam que a academia ainda prioriza a formação filosófica para a pesquisa. Segundo eles, mesmo nos cursos de licenciatura em que as ementas se pautam nas práticas de ensino escolar da Educação Básica, paira a visão da pesquisa como algo maior em relação à docência. Segundo eles, com essa postura a academia consolida uma tradição na formação em Filosofia presente nas últimas décadas na educação brasileira: bacharéis com domínio teórico que não foram preparados para a pesquisa nem para a docência; licenciados sem domínio teórico, não preparados para a realidade da sala de aula nem para a investigação.

Suas reflexões consubstanciam os depoimentos dos professores do nível médio sobre o papel e a importância da Filosofia nessa fase de ensino como força de reflexão e análise crítica, problematizadora e questionadora, voltada à busca de respostas racionais para situações complexas da realidade. Trazem à baila a urgência de políticas sérias e reais que tenham por objetivo reestruturar a formação dos professores que atuarão com o ensino de Filosofia na Educação Básica; mesmo que essa atuação venha a ser de forma transversal, tal como está posta nas atuais diretrizes curriculares nacionais, e colocada na prática do chão da escola pública estadual paulista.

5. Ponto de chegada

A entrevista com os professores de Filosofia que atuam no Ensino Médio de escolas da Rede Estadual de Ensino da Cidade de São Paulo demonstra que eles compreendem as práticas educativas como ações realizadas para contemplar e concretizar os processos educacionais, visando ao ensino e à aprendizagem. Nelas, eles estabelecem a visão de mundo resultante de suas experiências de vida, das contradições presentes tanto na formação humana quanto acadêmica. As práticas são diretrizes para a adoção de atividades que possam proporcionar aos educandos um ambiente escolar permeado de saberes contextualizados na realidade que os circundam, visando a superar as lacunas existentes no ensino que lhes é ofertado.

Foi possível perceber em seus relatos o esforço para superar os “buracos” existentes em sua formação. Mesmo assim, na intencionalidade do ensino, visualizam o direcionamento a ser dado às práticas que promovem saberes planejados, estruturados e organizados com base no conteúdo.

A compreensão é de que as práticas educativas não são restritas ao ambiente escolar, ultrapassando os muros da escola. A implementação em sala de aulas, no entanto, é o elemento-chave que proporcionará uma educação crítica, reflexiva e problematizadora, em contraposição à submissão e alienação.

Essa realidade permite considerar que as práticas educativas do fazer artístico e do filosófico têm pontos que se entrelaçam e dialogam entre si numa perspectiva de complementariedade entre a arte e a filosofia. Nessas duas áreas de conhecimento, a sensibilidade é um denominador que leva ao diálogo, ao respeito, à emoção, à crítica, ao pensar sobre a condição humana. Um pensar que leva a quem os experimenta, a exemplo dos alunos do Projeto *Batuque na Caixa*, a superar adversidades e construir saídas possíveis para realizar suas aspirações. Isso tem como ponto de partida o respeito aos saberes com os quais eles chegam à escola, principalmente quando se trabalha um repertório musical advindo de seus contextos.

A sensibilidade também se faz presente nos relatos dos professores do nível médio. Eles consideram que sua formação aca-

dêmica está distante da realidade do chão da escola. Tal como a música e a arte expressam nossa afetividade e nos transformam, os textos filosóficos nos tocam e nos despertam para a consciência crítica, nos libertando das amarras e do jugo do poder.

O diálogo, ou a relação dialógica estabelecida nas práticas educativas, na medida em que promove as condições para assegurar um ensino que tenha como carro-chefe o respeito aos saberes e à cultura dos educandos, torna-se um caminho para que eles se sentissem acolhidos e respeitados como participantes do processo. O mesmo se aplica aos professores de Filosofia que se deparam com o repertório sociocultural de jovens estudantes, dado que ele retrata a resistência que os grupos hegemônicos da sociedade difundem no imaginário coletivo.

O fazer artístico e o fazer filosófico têm como primazia a fundamentação ancorada no pensar; não no simples pensar, mas no pensar que liberta o conhecimento de visões fechadas e dogmáticas, que estimula a solidariedade entre as pessoas e incentiva o pensar autônomo, traços característicos do pensar certo e do pensar bem.

Referências

ALMEIDA, Cleide. R. S. de. A filosofia como uma das fontes do pensamento complexo de Edgar Morin: a importância da dialógica cultural. *EvoS*, São Paulo, n. 38, set./dez. 2015. p. 189-200.

ALMEIDA, Cleide R. S. de; ARONE, Mariangélica; SANTANA, Alessandro J. de. Caminhos do pensar. *Dialogia*, n. 24, jul./dez. São Paulo, 2016. p. 165-178.

BRASIL. [Constituição (1988)]. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF, 1988. Artigos 205 e 216.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases de 1961* - Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Brasília: MEC, 1961.

BRASIL. *Lei n. 5.692*, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília: MEC, 1971.

BRASIL. *Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: Senado Federal, 1996.

BRASIL. *Lei nº 11.684*, de 2 de junho de 2008. Implementação das disciplinas Filosofia e Sociologia no currículo do Ensino Médio. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC/SEB, 2008.

BRASIL. *Lei nº 13.415*, de 16 de fevereiro de 2017. Brasília, DF: Senado Federal, 2017a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm>.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular - Educação é a Base (BNCC)*. Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2017b. disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/imagens/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf>.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular - Educação é a Base, Ensino Médio (BNCC)*. Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2018. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/abril-2018-pdf/85121-bncc-ensino-medio/file>>.

CRUVINEL, F. M. *Educação musical e transformação social: uma experiência com o ensino coletivo de cordas*. Goiânia: Instituto Centro Brasileiro de Cultura, 2005.

FARIA, Aline Folly. *Artes Integradas: características das práticas desenvolvidas em escolas de Goiânia*. Dissertação (Mestrado). Escola de Música e Artes Cênicas, Universidade Federal de Goiás (UFG), Goiânia, 2009.

FRANCO, Maria Amélia do Rosario Santoro. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito *Rev. Bras. de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 97, n. 247, set./dez. 2016. p. 534-551.

FREIRE, Paulo. Papel da educação na humanização. *Revista Paz e Terra*. São Paulo, n. 9, out. 1969. p.123-132.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 1987. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 84 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022a.

FREIRE, Paulo. *Extensão ou comunicação?* 7 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*, 20 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo: Olho d'Água, 1997.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 74 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022b.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Esperança*. 32 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022c.

GALLO, Sílvio. A filosofia e seu ensino: conceito e transversalidade. *Ética*, Rio de Janeiro, v.13, n. 1, 2006. p. 17-35.

LIBÂNEO, José Carlos. Tendências pedagógicas na prática escolar. In: LIBÂNEO, José Carlos. *Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos*. São Paulo: Loyola, 1992. p. 18-33. Disponível em: <https://praxis-tecnologica.files.wordpress.com/2014/08/tendencias_pedagogicas_libaneo.pdf>.

LIBÂNEO, José Carlos. *Pedagogia e pedagogos para que?* São Paulo: Cortez, 2010.

LIBÂNEO, José Carlos. *Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos*. São Paulo: Loyola, 1982.

MARQUES, Eliana S. A.; CARVALHO, Maria V. C. O significado histórico de práticas educativas: um movimento que vai do clássico ao contemporâneo. *Revista Linguagem, Educação e Sociedade*. Teresina, ano 21, n.35. jul/dez 2016. p. XXX.

MAYER, Tiago de Souza. *Histórias de um educador musical: a trajetória de Jorgisnei no coral sentinelas*. São Paulo: Clube de Autores, 2020.

MAYER, Tiago S.; MESSIAS, Elvis R.; ALMEIDA, Cleide R. S. de. A reforma do pensamento para uma educação “do futuro”: uma perspectiva a partir de Edgar Morin. São Paulo: *Educação & Linguagem*, v. 25, n. 2, jul.-dez. 2022. p. 75-100.

MONTAIGNE, Michel de. *Os ensaios*. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

MONTEIRO, Aline Folly Faria. *Artes Integradas: a arte na construção do conhecimento*. Tese (doutorado). Faculdade de Ciências Sociais, Universidade Federal de Goiás (UFG), Goiânia, 2022.

MORIN, Edgar. *Os setes saberes necessários para a educação do futuro*. 2 ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

MORIN, Edgar. *O Método 5: a humanidade da humanidade*. Porto Alegre: Sulina, 2002.

MORIN, Edgar. *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

MORIN, Edgar. *Ciência com consciência*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

MORIN, Edgar. *Meus filósofos*. Porto Alegre: Sulinas, 2013.

PICHERZY, Andrea Paula. *O pensamento dialógico de Martin Buber aplicado à educação musical: processos criativos no ensino coletivo de violão*. Tese (Doutorado). Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, 2023.

RODRIGUES, M. Lúcia; LIMENA, Maria M. C. Metodologias multidimensionais em ciências humanas: um ensaio a partir do pensamento de Edgar Morin. In: RODRIGUES, M. Lúcia; LIMENA, Maria. M. C. (org). *Metodologias multidimensionais em ciências humanas*. (Série Pesquisa). Brasília: Liber Livro, 2006. p.13-32.

ROSSATO, Ricardo. *Práxis*. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Orgs.). *Dicionário Paulo Freire*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. 380-382.

SÃO PAULO (Estado). *Currículo do Estado de São Paulo: Ciências Humanas e suas tecnologias*. São Paulo: SEE, 2011.

SÃO PAULO (Estado). *Currículo Paulista - Ensino Médio*. Volume 2. Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. São Paulo: SEE, 2020.

SÃO PAULO (ESTADO). DOE – Seção I – 08/11/2022 – Pág. 25-27, Educação, GABINETE DO SECRETÁRIO. *Resolução SEDUC 85, de 07-11-2022* Dispõe sobre o processo anual de atribuição de classes e aulas ao pessoal docente do Quadro do Magistério, e dá providências correlatas. São Paulo: Seduc, 2022. Disponível em: <<https://deguaratingueta.educacao.sp.gov.br/resolucao-seduc-85-de-07-11-2022-dispoe-sobre-o-processo-anual-de-atribuicao-de-classes-e-aulas-ao-pessoal-docente-do-quadro-do-magisterio-e-da-providencias-correlatas/>>.

SAVIANI, Dermeval. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. 4 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SEVERINO, Antônio Joaquim. *Educação, sujeito e história*. São Paulo: Olho D'água, 2012.

SEVERINO, Antônio Joaquim. *Metodologia do trabalho científico*. 24 ed. São Paulo: Cortez, 2017.

SILVA, Francisco Carlos Teixeira da. A modernização autoritária: do golpe militar à redemocratização (1964-1984). In: LINHARES, Maria Yedda (Org.). *História geral do Brasil* (da colonização portuguesa à modernização autoritária). 4 ed. Rio de Janeiro: Campus, 1990. p. 273-303.

SWANWICK, Keith. *Ensinando música musicalmente*. São Paulo: Moderna, 2003.

VALVERDE, Antônio José Romera; ESTEVES, Anderson Alves. O movimento pendular da disciplina filosofia no ensino médio. *Cognitio-Estudios*. Revista Eletrônica de Filosofia, São Paulo, v. 12, n. 2, jul./dez. 2015. p. 268-281.

ZITKOSKI, Jaime José. Pensar Certo. In: STRECK, Danilo R; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Orgs.). *Dicionário Paulo Freire*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. 364-365.