



## O ensino de filosofia no estado do Rio Grande do Sul: a questão da formação para o exercício docente

Leandro Inácio Berkmann<sup>1</sup>  
Daniel Marcolino Claudino de Sousa<sup>2</sup>

**Resumo:** Este trabalho deteve-se na questão da formação de graduação ou de especialização para o exercício da docência da disciplina de filosofia no Ensino Médio no estado do Rio Grande do Sul. Para tanto, considerou dados do ano de 2025, apontando números de docentes em exercício que não têm formação em filosofia a fim de pensar as implicações tanto para os próprios profissionais quanto para os alunos. Considerou ainda aspectos do ensino de filosofia trazidos por documentos da educação regional e nacional como parâmetro para o desenvolvimento em aula da referida disciplina. Para o desenvolvimento desta pesquisa recorreu-se à análise de artigos, documentos e estatísticas relevantes para o tema, com o objetivo de contribuir para a fomentação da discussão no meio acadêmico.

**Palavras-chave:** ensino de filosofia; formação docente; ensino médio; empresarialização da educação; ensino fora da área de especialização.

### The teaching of philosophy in the state of Rio Grande do Sul: the question of teaching practice

**Abstract:** This work focused on the issue of undergraduate or postgraduate training for teaching philosophy in secondary education in the state of Rio Grande do Sul. For this purpose, it included data from the year 2025, pointing out the number of teachers in practice who do not have training in philosophy, in order to consider the implications for the professionals themselves as well as for the students. It also considered aspects of philosophy teaching brought by regional and national education documents as a parameter for the development of the aforementioned discipline. The method was the analysis of articles, documents, and statistics relevant to the discussion, with the aim of contributing to its development in the academic community.

**Keywords:** philosophy teaching; teacher training; secondary education; the corporatization of education; out-of-field teaching.

### La enseñanza de la filosofía en el estado de Rio Grande do Sul: la cuestión de la formación docente

**Resumen:** Este estudio se centró en la formación de grado y posgrado para la docencia de filosofía en la educación secundaria en el estado de Rio Grande do Sul. Para ello, se consideraron datos de 2025, destacando el número de docentes en ejercicio que carecen de título en filosofía, con el fin de considerar las implicaciones tanto para los propios profesionales como para el alumnado. También se consideraron aspectos de la docencia de filosofía presentes en documentos educativos regionales y nacionales como parámetros para el desarrollo de esta asignatura en el aula. La investigación implicó el análisis de artículos, documentos y estadísticas relevantes para el tema, con el objetivo de contribuir al debate en la comunidad académica.

---

<sup>1</sup> Especialista em Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e o Mundo do Trabalho pela Universidade Federal do Piauí (UFPI) e cursando Especialização em Ensino de Filosofia na Universidade Federal de Pelotas (UFPel). E-mail: [lebrusque@gmail.com](mailto:lebrusque@gmail.com)

<sup>2</sup> Doutor em Educação e Mestre em Filosofia pela Universidade de São Paulo (USP). E-mail: [daniel.marcolinosousa@gmail.com](mailto:daniel.marcolinosousa@gmail.com)

**Palabras clave:** filosofía de la enseñanza; formación del profesorado; educación secundaria; la corporativización de la educación; enseñanza fuera del área de especialización.

## 1 Introdução

A partir de 2008, após anos de mobilização pela obrigatoriedade e inclusão do ensino de filosofia no Ensino Médio, por meio da lei 11.684/2008 (Gatti, 2010; Tomazetti; Benetti, 2012), mesmo em meio à resistência e aos entraves impostos pelo governo estadual (Ceed/RS, 2007), criou-se a expectativa, posteriormente reforçada pelo Plano Nacional da Educação - PNE 2014–2024 (Brasil, 2015), de que essa disciplina seria ministrada por profissionais formados na área (licenciados ou bacharéis com complementação pedagógica). Presumia-se que a obrigatoriedade da disciplina no currículo e as resoluções incentivariam jovens a buscar cursos superiores de filosofia (Tomazetti; Moraes, 2016) e, gradualmente, substituiriam os professores de outras áreas que lecionassem a disciplina de forma emergencial e temporária.

Entretanto, essa expectativa começou a mudar ainda durante o período legal de implementação da disciplina. O vaivém da filosofia no currículo levou muitos universitários a priorizar o bacharelado, mestrado e doutorado para atuar no ensino superior, em detrimento da licenciatura (Tomazetti, Benetti, 2012). Paralelamente, o avanço de correntes utilitaristas e neoliberais que questionam a relevância da filosofia frente a disciplinas de cunho técnico e prático, fortaleceu movimentos de desvalorização e exclusão desse saber do currículo escolar (Pinto *et al.*, 2024; Saraiva; Chagas; Luce, 2022).

Além disso, políticas estaduais voltadas a reduzir custos com pessoal e aumentar o controle sobre o trabalho docente pela designação de professores fora de sua área de formação, continuou a afligir a filosofia e a reforma curricular, transformando o componente curricular em uma disciplina “tampão” para completar carga horária (Finamor Neto, 2016; Rocha, 2023; Brasil, 2025).

Não se ignoram o esforço, a dedicação e a criatividade dos professores de outras áreas que hoje lecionam filosofia no Ensino Médio gaúcho. Todavia, sabe-se da importância técnica do específico filosófico, da materialidade dos textos filosóficos e da abordagem filosófica, enfim, da literatura filosófica consolidada historicamente e reconhecida como textos-base para o Ensino Médio por documentos oficiais de educação no país. O fenômeno do ensino fora da área de especialização tem sido recorrente, e a literatura demonstra suas implicações para o processo de ensino-aprendizagem (Ball, 2000; Costa, 2018; Ingersoll, 1999; Viegas, 2022). A

prática favorece a instrumentalização e a banalização do saber filosófico (Tomazetti, 2002), tornando-o vulnerável a exclusões recorrentes do currículo para dar espaço a disciplinas de caráter técnico-científico exigidas pelo mercado (Lima; Monteiro, 2022).

É nesse contexto que se insere o problema desta pesquisa, qual seja, a identificação da formação de graduação ou especialização dos professores que, em 2025, lecionam filosofia no Ensino Médio do Rio Grande do Sul e as implicações do ensino fora da área da formação dos docentes para eles próprios, alunos e para a disciplina. Está longe deste trabalho a pretensão de oferecer soluções definitivas para os problemas educacionais referentes à disciplina de filosofia. Pretende examinar possíveis implicações do ensino fora da área de formação para professores, estudantes e disciplina.

Sabe-se o quanto os desafios da educação formal, como a questão do domínio de conteúdos, métodos e especificidades são fundamentais ao trabalho filosófico em sala de aula. Embora essa temática registre certo “espírito” organizacional, refletir sobre a formação do professor de filosofia significa indagar sobre a própria sobrevivência da disciplina no currículo e também sobre o pensamento crítico, condição a ela especialmente atribuída, que tornaria os alunos cidadãos ativos e comprometidos com a transformação social (Rio Grande do Sul, 2021). Além disso, este trabalho considerará se a configuração em que se apresenta essa disciplina não estaria contribuindo para sua própria “desfilosofização” (Gallo, 2007).

Investigar a adequação formativa do professor de filosofia em exercício também significa discutir a qualidade da educação (Lomba; Schuchter, 2023), o respeito ao princípio de igualdade formativa dos alunos e os impactos das políticas neoliberais sobre o ensino (Saraiva; Chagas; Luce, 2022). Essa reflexão se torna ainda mais relevante se considerarmos que os professores são frequentemente responsabilizados pela crise educacional e, simultaneamente, tidos como a principal solução para ela (Cruz; Ramos; Silva, 2017).

A presente pesquisa se deu com base em revisão bibliográfica e documental. Foram analisados dados da Secretaria de Educação do estado do Rio Grande do Sul, obtidos por meio da Lei de Acesso à Informação, bem como livros, teses, dissertações e artigos de referência nas áreas de Educação e Ensino de filosofia. O estudo combina análise qualitativa e quantitativa (Gil, 2021), oferecendo um panorama histórico e atual da filosofia no Ensino Médio gaúcho, da formação dos docentes e das consequências do fenômeno de ensino exercido fora da área de especialização.

## 2 Filosofia no Ensino Médio gaúcho

Entre 1851 e 1871, segundo Arriada (2011), quando o governo da então Província de São Pedro do Rio Grande do Sul ofertou pela primeira vez o ensino secundário no Liceu Dom Afonso, a disciplina de filosofia foi incluída de forma obrigatória no currículo. Mesmo diante dos protestos de pais que defendiam um programa mais prático e rápido para o ingresso dos filhos em cursos superiores e serviços públicos (Arriada, 2011), a obrigatoriedade atendia aos requisitos de equiparação do Colégio Pedro II e por ser considerada pelos governantes gaúchos essencial para a formação de cidadãos honrados, cultos e de bons princípios, peculiares da oligarquia rural, então elite gaúcha.

Tendo como modelo os grandes escritores clássicos, [a filosofia] acaba formando o espírito, com a finalidade de desenvolver a clareza no pensamento e na expressão, o rigor na concatenação das ideias e das proposições, o cuidado com a medida e o equilíbrio, a adequação, tão justa quanto possível, da língua à ideia (Arriada, 2011, p. 305).

Na década de 1940, o estado restabeleceu o ensino secundário sob deliberação da reforma Capanema (Lei 4.244/1942). A Filosofia foi incluída nos currículos das escolas estaduais a fim de consolidar o projeto educacional do Estado Novo para formar cidadãos moralmente responsáveis, patrióticos e humanistas (Tambara; Arriada; Amaral, 2021). Apesar do número reduzido de professores com formação específica na área<sup>3</sup>, a filosofia coroaria a formação dos estudantes, revelando-lhes o vasto e nobre conteúdo do saber humano (Cartolano, 1985).

Nesse sentido, o ensino da filosofia, fragmentado como era em diversos “ramos” ou “disciplinas” filosóficas, vinha responder às solicitações da realidade social, política e cultural da época, contribuindo, de sua parte, para a inculcação de uma certa concepção de mundo, aceita e defendida pelo grupo que estava no poder (Cartolano, 1985, p. 61).

No período que seguiu à promulgação da LDB/1961, sendo a Filosofia colocada como disciplina complementar, o governo gaúcho facultou a oferta às escolas, condicionando-a à disponibilidade de um professor formado na disciplina (Dutra, 2014). Nas escolas localizadas nas pequenas cidades e localidades marginalizadas, os alunos foram tolhidos do acesso ao

---

<sup>3</sup> Entre os anos de 1939 e 1961, foram criados 10 cursos superiores de filosofia (PUC/RS, UFRGS, UCPEL, UNISINOS, UPF, UNIJUÍ, FAFIMC, UNIFRA, UCS e UFSM), ligados a alguma Instituição Religiosa, ao Poder público, à Universidade e/ou aos professores entusiastas da filosofia, cujos formados, que não seguiram a vida religiosa ou pesquisa, foram gradativamente incorporados no magistério público gaúcho (Bavaresco, 2001).

saber filosófico. Já nas escolas da capital e grandes cidades gaúchas, que conseguiam atrair os formados nas faculdades de filosofia. Conforme Cartolano, a filosofia deveria

ser ensinada lembrando que a metafísica é o campo dos problemas realmente decisivos e importantes; os problemas concretos que emergem da realidade social, econômica e política, e que deveriam ser objeto de reflexão da atividade filosófica, não são vistos como decisivos (1985, p. 66).

Depois de ser expurgada do currículo nos anos do regime ditatorial empresarial-militar, no período de redemocratização, com base na lei federal n. 7.044/82, que tornou a disciplina optativa, o governo gaúcho, novamente, facultou às escolas a sua reintrodução, seus conteúdos e objetivos, sendo inserida se julgassem necessária para a formação geral dos alunos (Dutra, 2014). A falta de ditames e a pouca clareza acerca do sentido da filosofia no currículo deixou cada professor livre para decidir sobre o *que e como* ensinar, pouco contribuindo para a formação crítica (Dutra, 2014).

Em última análise, fuge-nos o que deveria ser ensinado ao aluno de 2º Grau na disciplina de Filosofia, havendo uma definição pouco clara a respeito do sentido dessa disciplina no currículo do ensino médio. Considerando que não há obrigatoriedade, considerando que a disciplina é dada opcionalmente em algumas escolas, de maneira muito caótica, em virtude da falta de profissionais que lá a trabalhem, etc. penso que a Filosofia acaba sendo ministrada de uma maneira muito superficial, como “tapa-furo” (Ferreira, 1992, p. 10).

Em 2008, após anos de luta (Gatti, 2010; Tomazetti; Benetti, 2012), por força da Lei nº 11.684, a filosofia voltou a ser incorporada, de forma obrigatória, no currículo do Ensino Médio gaúcho, cujo “desenvolvimento da autonomia, da capacidade crítica e na formação ética está ligado diretamente à sua natureza argumentativa e à sua tradição histórica” (Rio Grande do Sul, 2009, p. 117).

### **3 Ensino de filosofia hoje**

Na última reforma curricular, sob ditames das correntes utilitaristas e neoliberais, que pautam os conteúdos de valor econômico imediato e mensuráveis (Pinto *et al.*, 2024; Saraiva; Chagas; Luce, 2022), a filosofia perdeu o status de disciplina, sendo rebaixada a “estudos e práticas”<sup>4</sup> (Brasil, 2018; Rio Grande do Sul, 2021), com a carga horária reduzida ao mínimo

---

<sup>4</sup> Para Carvalho (2019), a terminologia “estudos e práticas” não garante a autonomia da filosofia enquanto área de conhecimento, abrindo espaço para as redes de ensino contratarem profissionais com “notório saber” e não licenciados, minimizando a importância do saber específico docente.

para abrir espaço aos itinerários formativos e ao projeto de vida (Saraiva; Chagas; Luce, 2022).

O cenário curricular tornou-se desfavorável para o desenvolvimento da Filosofia na Educação Básica e a situação da disciplina se agrava pelo fato de ela ser lecionada, na maioria das escolas, por professores formados em outras áreas do conhecimento, tidos pelo Conselho Estadual de Educação (2012) como profissionais multifuncionais e polivalentes, o que lhes permitiria lecionar disciplinas de outras áreas (Ceed/RS, 2012; Cruz; Ramos; Silva, 2017; Santos; Silva, 2024).

Nessa conjuntura, o currículo do Ensino Médio gaúcho reflete uma presença não-linear da disciplina de Filosofia. Quando a legislação lhe confere obrigatoriedade, o governo a considera fundamental e essencial para a educação dos jovens, porém, quando lhe é retirado o caráter de obrigatoriedade, o governo lhe revoga a relevância. Os objetivos delegados à disciplina - compreensão da realidade e desenvolvimento da capacidade de reflexão crítica, a fim de formar jovens autônomos, atuantes e cidadãos comprometidos socialmente (Rio Grande do Sul, 2021) - tornam-se quiméricos e principiam um movimento para a exclusão da disciplina do currículo em favor de disciplinas úteis às avaliações externas e ao desenvolvimento de competências e habilidades voltadas ao mercado de trabalho.

O movimento pela submissão da escola à preparação para as avaliações externas e para o trabalho segue a tendência capitaneada por grupos empresariais, que atuam no Rio Grande do Sul e no país. A “empresarialização” das redes de ensino parte do mau desempenho das escolas nas avaliações, justificando soluções moldadas a partir de experiências “bem sucedidas” em escolas públicas administradas por organizações ou entidades privadas em “parcerias” firmadas com entes federativos.

A ingerência do privado na educação pública foi assimilada pela rede pública de ensino do Rio Grande do Sul, cujo Referencial Curricular Gaúcho, ancorado na BNCC e nos moldes da abordagem educacional das competências e habilidades, “evidencia a força dessa gramática neoliberal nas normativas, por destacar a importância de formar sujeitos flexíveis, por meio do empreendedorismo, das habilidades socioemocionais e das parcerias privadas” (Saraiva; Chagas; Luce, 2022, p. 438).

Atualmente, a redução das horas para a disciplina de filosofia segue os interesses empresariais de uma formação supostamente amparada pelos interesses e necessidades dos alunos. Dilui-se a disciplina em projetos, segundo itinerários formativos dos alunos. Conforme se tem conhecimento da experiência nacional com os itinerários formativos,

trata-se de um franco fracasso dada a falta de recursos materiais e humanos para a elaboração de projetos consistentes integrados aos contextos comunitários e econômicos dos alunos.

#### **4 Ensino fora da área de especialização**

O ensino fora da área de especialização (*out-of-field teaching*) consolida-se com a designação de professores para lecionar disciplinas para as quais não possuem qualificação acadêmica específica e adequada (Hobbs; Porsch, 2021; Ingersoll, 1999). Do mesmo modo, ocorre quando os professores são designados a lecionar em níveis e tipos de escolas para as quais não possuem qualificações, certificações ou determinadas especializações necessárias (Hobbs; Porsch, 2021).

Essa prática se sustenta por diversas variantes desde a escassez sistêmica de professores das áreas pretendidas, distribuição desigual de professores, tamanho e localização da instituição de ensino, pouca atratividade do magistério público, alto índice de rotatividade até a carga horária dos componentes curriculares no sistema de formação das licenciaturas (Costa, 2018; Ingersoll, 2019; Hobbs; Porsch, 2021; Lomba; Schuchter, 2023).

Outrossim, o ensino fora da área de especialização pode ocorrer pela própria desvalorização da formação especializada. Conforme Ingersoll (1999, p. 34):

A comparação com as profissões tradicionais é gritante. Poucas exigiriam cardiologistas para fazer partos, advogados imobiliários para defender casos criminais, engenheiros químicos para projetar pontes ou professores de sociologia para ensinar inglês. A suposição comum é que essas profissões tradicionais exigem muita habilidade e treinamento [...]. Em contraste, o ensino fora da área de atuação subjacente pressupõe que os ensinamentos fundamental e médio exigem muito menos habilidade, treinamento e expertise do que essas profissões tradicionais e, portanto, a especialização é considerada menos necessária (tradução nossa).

Para Costa (2018) e Finamor Neto (2016), a principal causa do ensino fora de área é o oportunismo do ente responsável pelo provimento e designação dos professores, desonerando “a folha de pagamento que o governo estadual gasta mensalmente com funcionalismo público, numa sobreposição da noção do gasto público à noção de investimento público” (Finamor Neto, 2016, p. 85), mas também, para “ter mais controle sob a força de trabalho, de maneira que pode exigir mais subordinação, responsabilização e produtividade” (Santos; Silva, 2024, p. 1063).

Não obstante, quando professores são nomeados a lecionar disciplinas alheias a sua formação específica e continuada, eles

têm que dedicar mais tempo a estudo e planejamento para ensinar algo para o qual não foram preparados/as. Isso não significa que o/a professor/a não tenha que planejar, pelo contrário, o planejamento deve fazer parte do seu trabalho, assim como a remuneração pelo tempo a ele destinado. No entanto, [...] aprofunda a precariedade do trabalho, quando o/a professor/a deixa de aprimorar o ensino da disciplina na qual se formou para ensinar superficialidades que não contribuem para uma formação sólida e crítica dos/das estudantes (Santos; Silva, 2024, p. 1062).

A inadequação entre a formação dos professores e a disciplina que lecionam não é uma exclusividade da Filosofia, mas atinge, há décadas, todas as disciplinas do Ensino Médio. Não é também um fenômeno exclusivo da educação gaúcha, mas de todas as redes estaduais de ensino do país e mesmo de diversas outras nações (Ingersoll, 1999; Silva, 2020; Brasil, 2025).

A situação da disciplina de Filosofia, ministrada por um professor sem a formação específica, é uma realidade vivenciada em escolas localizadas em regiões marginalizadas e municípios menos populosos (Brasil, 2025), porém, corroboraram para o governo estadual afastar os questionamentos acerca da falta de professores, sobre a qualidade das aulas e sobre a aprendizagem dos alunos, uma vez que, ao nomear professores “habilitados”, transfere aos professores total responsabilidade por eventuais fracassos, dificuldades e negligências da e com a disciplina de Filosofia (Rocha, 2023).

## **5 Conhecimento específico do professor de filosofia**

O professor é aquela pessoa que assumiu a docência como seu ofício profissional, que se materializa em algum estabelecimento de ensino e nas ações de transmissão, construção e assimilação dos conhecimentos de determinada disciplina a outrem (Cericato, 2016; Lomba; Schuchter, 2023). Ou ainda:

O professor é um profissional cuja atividade principal é o ensino. Sua formação inicial visa a propiciar os conhecimentos, as habilidades e as atitudes requeridas para levar adiante o processo de ensino e aprendizagem nas escolas. Esse conjunto de requisitos profissionais que tornam alguém um professor, uma professora, é denominado profissionalidade (Libâneo *apud* Rocha, 2023, p. 161).

Nesse cenário, as condições do ensino-aprendizagem em relação aos conhecimentos da disciplina que leciona (Rebolledo *et al.*, 2025) e sua profissionalidade (Gatti *et al.*, 2019) “passam por um bom domínio de informações e saberes de referência que permitam ao ades da área em que irão atuar, isto é, a formação inicial e continuada lega o conhecimento e as



competências necessárias para ensinar e satisfazer as necessidades da instituição e dos seus alunos (Ingersoll, 1999; Cericato, 2016; Roldão, 2017; Costa, 2018).

Obviamente, a formação específica não garante *per se* a eficiência do trabalho do professor ou a assimilação do conteúdo ministrado e o cumprimento dos objetivos estabelecidos para a disciplina que o professor irá lecionar (Costa; Britto; Waltenberg, 2020). Não raras vezes, professores formados na disciplina que lecionam, facilmente caem na tentação da utilização de linguagem rebuscada e na repetição em solilóquio de visões pessoais ou passam a aula a ler, expor e comentar os textos, os cálculos e as teorias, ignorando os métodos específicos das disciplinas e a realidade do alunado (Tomazetti, 2007).

No caso da Filosofia para a qual a sociedade delega, erroneamente, a exclusividade na formação crítica dos jovens (Ceppas, 2010), a formação específica na área torna-se imprescindível. Para Ceppas, é imperioso ao professor de filosofia “ter uma cultura filosófica tão vasta quanto a do bacharel, do mestre e do doutor, na medida em que precisa trabalhar com precisão as mais diversas referências da história da filosofia, e reagir com rapidez às mais diversas reações dos alunos”<sup>5</sup> (2010, p. 180).

Considerando a falta de especialidade na formação do docente de Filosofia, o Ministério da Educação (MEC) adverte que o ensino de filosofia pode:

Reduzir o tratamento dos temas filosóficos a um arsenal de lugares-comuns, a um pretenso aprendizado direto do filosofar que encobre, em verdade, bem intencionadas ou meramente demagógicas “práticas de ensino espontaneístas e muito pouco rigorosas, que acabam conduzindo à descaracterização tanto da Filosofia quanto da educação” (Brasil, 2006, p. 36).

Nesse contexto, delegar a disciplina a um professor que não possua formação específica, além de impor “o decréscimo de sentido atribuído ao valor formativo do saber, substituído pelo seu valor performático” (Tomazetti, 2007, p. 60-61), pode trazer uma série de prejuízos ao processo de aprendizado dos alunos (Costa, 2018; Silva Filho, 2019) e, ao próprio trabalho, motivação e criatividade do professor. Assim,

Não importa o quão comprometido um professor seja, nenhuma de suas atividades poderia ser conduzida adequadamente sem a compreensão de conteúdo específico. Mesmo se o professor tivesse diretrizes curriculares a seguir e auxílio de um bom material didático, a compreensão de conteúdo específico ainda seria importante para

---

<sup>5</sup> Em relação à equiparação imperiosa mencionada por Ceppas (2010), referenciado no parágrafo anterior, pensamos que a docência no Ensino Básico exige, antes, certa sólida horizontalidade de conhecimentos e uma relação consistente com o contexto dos alunos mais do que profundidade propriamente nos temas, como demanda um doutoramento. Em muitos casos, ao contrário, o doutoramento concorre para distanciar o professor do Ensino Básico, seja pela busca de maior reconhecimento social, seja por melhor remuneração e melhores condições de trabalho.

extrair todo o potencial que uma explicação, exercício ou tarefa podem ofertar em termos de ensinamento aos alunos (Costa; Britto; Waltenberg, 2020, p. 373).

Sabe-se da necessidade de que o ensino seja conectado com a realidade a quem se destina. Contudo, tal exigência, com frequência, torna-se desmedida e a expectativa de um ensino dinâmico acabam transformando as aulas em momentos de prazer, repleta de jogos e brincadeiras, negligenciando a utilidade prática e os conteúdos complexos e abstratos das disciplinas (Caetano, 2023), para adequar o ensino escolar à interatividade, espetacularização e tempo de apresentação daquelas “cousas” ignóbeis e pueris que a Internet e as mídias sociais lhes oferecem diariamente (Tomazetti, 2007; Caetano, 2023).

Esse aspecto de dinamicidade e prazer conferido à Filosofia não é de todo incoerente, se considerarmos que ela, no momento, está alocada no currículo como “estudos e práticas” e com carga horária reduzida (Rio Grande do Sul, 2021). Porém, as “oportunidades” e “possibilidades” apresentadas para ela no Referencial Curricular Gaúcho (Rio Grande do Sul, 2021) vão além da interatividade e espetacularização e estão intimamente atreladas ao professor e a sua formação.

Sendo assim, a ausência do domínio amplo dos conteúdos, metodologia e especificidades da Filosofia poderá comprometer não apenas o ordenamento dos conteúdos, a “transposição didática”<sup>6</sup> dos temas e especificidades dessa área do conhecimento (Costa; Britto; Waltenberg, 2020), mas também acarretar omissões ou distorções de ideias-chave dos conteúdos e temáticas, sonhando oportunidades de aprendizagem e conteúdos essenciais para a formação integral dos alunos (Ball, 2000).

## **6 Os professores de filosofia em exercício**

Quando da reintrodução da Filosofia no currículo, em 2008, criou-se a perspectiva de que profissionais formados em Filosofia (licenciados ou bacharéis com complementação pedagógica) passariam a ministrar a disciplina nas escolas gaúchas, conforme as resoluções normativas promulgadas por ocasião exatamente da reintrodução da disciplina no currículo (Ceed/RS, 2007). Por outro lado, os subterfúgios governamentais consolidaram a política de designação de não formados em Filosofia (Ceed/RS, 2012).

---

<sup>6</sup> Este artigo não defende o uso do termo “transposição didática”, comumente utilizado para a “transposição” de conteúdo de filosofia para aulas no Ensino Médio, em razão de se tratar de uma operação complexa de ida e vinda entre conteúdo e prática pedagógica, contexto dos alunos, dentre vários outros aspectos. Seu uso aqui se dá apenas pela popularização do termo.

Abaixo, na Tabela 1, é apresentado o percentual de professores de Filosofia em exercício e sua formação de graduação no estado do Rio Grande do Sul:

**Tabela 1** - Formação dos professores que lecionam a disciplina Filosofia

|                                                                               |         |
|-------------------------------------------------------------------------------|---------|
| Licenciatura em filosofia, bacharel com formação pedagógica, 2ª licenciatura  | 17,96%  |
| Bacharel em filosofia sem formação pedagógica                                 | 0,51%   |
| Licenciatura em outra área, bacharel com formação pedagógica, 2ª licenciatura | 78,94%  |
| Bacharel em outra área sem formação pedagógica                                | 1,37%   |
| Outros                                                                        | 1,22%   |
|                                                                               | 100,00% |

**Fonte:** adaptada pelos autores a partir de Seduc/RS (2025).

No ano em curso, os dados revelam que, dentre os professores que lecionam<sup>7</sup> o componente curricular de Filosofia 17,96% deles possuem licenciatura ou bacharelado em filosofia com complementação pedagógica ou uma segunda licenciatura. 0,51% dos docentes possuem bacharelado na disciplina, porém sem a formação pedagógica ou segunda licenciatura. Somam-se a estes, 2,12% dos professores que, formados nas mais diversas áreas do conhecimento, cursaram alguma pós-graduação na área de Filosofia e que a Secretaria de Educação do estado equipara e considera habilitados pela formação continuada.

Entre os graduados em filosofia (licenciatura ou bacharelado), apenas 37,91% concluíram algum curso de pós-graduação, seja lato ou stricto sensu. Desses, 4,67% optaram por uma especialização na área de Filosofia, enquanto 29,12% escolheram cursos em outras áreas do conhecimento ou gestão institucional e educação. Além disso, 2,75% possuem título de mestre (área de Ensino, Educação ou História) e 1,37% alcançaram o doutorado na área de Educação.

A maioria dos professores que leciona filosofia não possui formação específica na área. 78,94% possuem como primeira formação uma licenciatura plena ou bacharelado em diferentes saberes, acrescida/o de complementação pedagógica ou uma licenciatura como segunda formação. Dentre esses, destacam-se os formados em História, Geografia, Pedagogia e Ciências Sociais, que compõem com a Filosofia a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Têm-se ainda, professores formados em matemática, física, química, educação física, biologia e letras, disciplinas do currículo do ensino médio. Ainda, têm-se professores formados em administração, contabilidade, direito e comunicação social-jornalismo.

<sup>7</sup> Os dados se referem até a data de 06/08/2025, ocasião de obtenção de Relatório da Secretaria de Educação do estado do Rio Grande do Sul.

Ademais, lecionam filosofia 1,37% de bacharéis formados em História, Sociologia, Contabilidade, Direito e Ciências Sociais, porém, sem a formação pedagógica ou uma segunda licenciatura. Por fim, 1,22% dos professores que lecionam filosofia, com formação no Magistério (Normal), ainda cursando o ensino superior e formados em cursos técnicos.

Legalmente, os formados em Filosofia, seja na modalidade licenciatura ou bacharelado com complementação pedagógica, atendem os requisitos e são considerados habilitados para lecionar a disciplina conforme a LDB/96 e lei 12.014/09 (Brasil, 2009). Porém, atos administrativos, sob alegação da falta de profissionais habilitados, desconsideração das instituições de ensino superior pela formação de professores polivalentes e para as áreas de conhecimento do Ensino Médio (Ceed/RS, 2012) e o aumento no número de alunos, concederam ao governo do estado, autorizar e habilitar formados nas demais áreas, a lecionarem filosofia.

Para concessão da habilitação, o governo estadual considerou que os formados na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas contaram com no mínimo 120 horas de Filosofia nas grades curriculares de seus cursos, estes carregam características comuns com a Filosofia e com esta compõem a “área de conhecimento” (Ceed/RS, 2012). Para os demais, alega-se que “entre não prover a vaga – deixando os alunos sem aulas – e prover a vaga com um professor ainda não habilitado, a segunda alternativa é a menos danosa” (Ceed/RS, 2012), mesmo que, a priori, trate-se de formações incompatíveis com a Filosofia, foram habilitados e designados para realizar o “atendimento emergencial de necessidades temporárias, de excepcional interesse público” (Rio Grande do Sul, 2014, p. 1), dada a inexistência de candidatos habilitados na área específica ou área de conhecimento.

Para além dos argumentos governamentais para o provimento de professores, a alocação daqueles sem a formação específica para lecionar Filosofia, contribuem para a perpetuação do ensino fora da área de especialização, que aflige a disciplina de Filosofia e demais componentes curriculares do Ensino Médio.

Esse cenário e os fatores que sustentam a justificativa governamental, conforme Finamor Neto (2016), decorrem das próprias mazelas do sistema educacional e da precarização do trabalho docente, que tornaram o ofício da docência pouco atrativo e a reivindicação a favor do professor multifuncional, flexível e polivalente, que nos moldes do Toyotismo, dominando as técnicas, metodologias e procedimentos didáticos de uma disciplina, na propositura governamental, torna-se habilitado a ministrar qualquer disciplina da área de conhecimento de sua formação inicial, refletindo a política da redução dos custos com a força de trabalho e desoneração da folha de pagamento do funcionalismo.

Destarte, as “improvisações” (Gatti *et al.*, 2019, p. 32) a que um professor tem que recorrer para ministrar duas, três ou mais disciplinas, acabam isentando o provedor (estado) da contratação de um professor para cada disciplina. Não obstante, diante da carga horária reduzida ao mínimo e sendo ministrada apenas no primeiro ano do Ensino Médio, a disciplina tornou-se uma espécie de “muleta”, disponível para aqueles que precisam preencher a carga horária dos contratos (Rocha, 2023). Assim, avulta-se o percentual dos ditos “professores quebra-galhos” (Raizer; Rodrigues; Caregnato, 2017, p. 195).

Para Finamor Neto (2016) e Santos e Silva (2024), a inadequação formativa do professor às disciplinas que leciona retrata a precarização legalizada das condições de trabalho docente, pactuadas no arcabouço legal que rege o funcionalismo público. Como a situação alcança, prioritariamente, professores temporários, estes outorgam seu trabalho ao estado, que decidirá e exigirá o consentimento sobre a lotação, horários e disciplinas a serem trabalhados, inclusive alheias à sua formação, a fim de preencher as horas do contrato (Finamor Neto, 2016).

## **7 Professores não especializados e suas implicações**

As implicações e impactos resultantes da incompatibilidade da formação específica dos professores com as disciplinas lecionadas são inúmeros e, em alguma medida, quantitativamente mensuráveis, dada a oferta de indicadores (Costa; Britto; Waltenberg, 2020). No caso específico da Filosofia, o fenômeno da incompatibilidade da formação com a disciplina lecionada impacta diretamente a própria disciplina, os professores, os alunos e o processo de ensino-aprendizagem.

Os impactos do ensino fora da área recaem, primeiramente, sobre os professores (Ingersoll, 1999; Rebolledo *et al.*, 2025). Conforme Roldão (2017), lecionar disciplinas fora de sua formação desencadeia uma “crise identitária” no professor, interferindo na projeção de si mesmo e no reconhecimento como especialista de uma determinada área do saber ou por sua profissionalidade (“professor de Filosofia”, “professor de História”) junto aos alunos, pais e demais profissionais das escolas. Renegados a uma categoria genérica desprovida do status e, portanto, desprofissionalizado. Assim,

por se tratarem de professores especialistas em suas disciplinas, sentem que seu conhecimento e sua formação são relegados a um segundo plano, sentindo-se desvalorizados ao terem de dedicar menos tempo ao ensino de suas disciplinas. Eles percebem as exigências feitas pela escola e pelas famílias; no entanto, não

conseguem perceber em que medida essas demandas provocam uma crise (Alfonsi; Placco, 2013, p. 77).

Para Raviv *et al.* (2003), o domínio discursivo e epistemológico das metodologias e especificidades da disciplina e a capacidade de transmiti-lo de forma acessível, além de aferir legitimidade (epistêmica), articula e confere autoridade no âmbito da sala de aula e leva alunos a considerar o professor eficaz e portador de autoridade, fonte fidedigna de conhecimento. Porém, caso observem a falta de domínio e dificuldade em transmitir o conteúdo próprio da disciplina, evento comum entre os professores que lecionam disciplinas fora da sua área de formação, os alunos tendem a perder o interesse, tornarem-se céticos e críticos a ponto de contestar, resistir e testar a autoridade e os conhecimentos do professor (Raviv *et al.*, 2003). Nesse sentido, o autor afirma que

embora ainda vejam os professores como fontes confiáveis de conhecimento disciplinar, percebem que outras fontes podem ser mais confiáveis, que os professores nem sempre são bons transmissores de conhecimento e que nem sempre possuem conhecimento suficiente em sua disciplina (Raviv *et al.*, 2003, p. 35, tradução nossa).

Para Viegas (2022), lecionar várias disciplinas é um grave problema, sobretudo quando muitas delas se dão fora de sua especialização, considerando ainda os problemas comuns encontrados na educação básica, como salas superlotadas, baixos salários, dentre outros. A burocracia e a expectativa por resultados acarretam a intensificação e sobrecarga de trabalho do professor. Assim, o número de aulas, conteúdos dissemelhantes a serem trabalhados, avaliações de diversas turmas (ou de outras disciplinas lecionadas) a serem elaboradas e corrigidas, extrapolam o tempo da atividade laboral, alcançando amplamente a esfera doméstica (Rebolledo *et al.*, 2025), o que impacta o desenvolvimento das aulas, a formação contínua, a motivação e a sanidade física e mental do professor (Viegas, 2022).

Da mesma forma, lecionar uma disciplina, cujas exigências e especificidades da área são limitadas pela falta de formação específica, acaba por desafiar a capacidade intelectual do professor, como sua habilidade de “transmissão” dos conhecimentos básicos e de improvisação desse profissional, mesmo que se apoiem nos livros didáticos (Ingersoll, 1999).

Como consequência, em nível pessoal, o professor passa a questionar a eficácia de seu trabalho e empenho, além de sua capacidade em promover a aprendizagem e levar mudanças positivas aos alunos (Raviv *et al.*, 2003), abalando a confiança e a satisfação no trabalho. O quadro de *desposseção* de qualidades fundamentais ao exercício docente tende a comprometer a saúde física e mental do profissional (Rebolledo *et al.*, 2025; Viegas, 2022),

além de instalar as condições para a migração de cargo ou o abandono da docência (Ingersoll, 1999).

Inúmeras evidências demonstram que a formação dos professores impacta diretamente o processo de aprendizagem dos alunos (Ingersoll, 1999). Assim, acabam não agregando valor aos conteúdos trabalhados (Silva Filho, 2019). Partindo da premissa de Costa, Britto e Waltenberg, nuances referentes ao “saber o *que* ensinar e saber *como* ensinar, são afetadas pela sua formação superior” (2020, p. 372). A ausência ou a formação alheia à disciplina que leciona compromete o ordenamento dos conteúdos, a transposição didática dos temas e a desconsideração da metodologia (por desconhecimento), e influencia “negativamente o desempenho dos professores em sala de aula, a qualidade do ensino e, em última análise, os resultados de aprendizagem dos alunos” (Rebolledo *et al.*, 2025, p. 643 nossa tradução).

Além desses aspectos podemos ainda mencionar o prejuízo na inserção dos alunos na orientação do pensamento crítico, já que a Filosofia não se relaciona diretamente à funcionalidade dos conhecimentos escolares que, em grande medida, voltam-se para a formação do mercado de trabalho. Ao contrário, como destacam diversos filósofos, dentre eles Marilena Chauí (1997), a filosofia se ampara na autonomia do pensamento. Pode-se ainda lembrar um trecho de uma lista vasta de elementos característicos da filosofia apontados pela filósofa. Assim, diz ela que, se não aceitar a realidade como naturalmente dada for útil, “se abandonar a ingenuidade e os preconceitos do senso comum for útil; se não se deixar guiar pela submissão às idéias dominantes e aos poderes estabelecidos for útil; se buscar compreender a significação do mundo, da cultura, da história for útil” (Chauí, 1997, p. 18), então essa disciplina seria, pois, o mais útil dentre os saberes.

Por sua vez, Costa (2018) examina diversas pesquisas nacionais e internacionais que evidenciam os impactos do conhecimento específico do professor na aprendizagem dos alunos. Mesmo considerando as particularidades de cada contexto escolar, os resultados demonstram que os impactos na aprendizagem e o desempenho dos alunos são positivos quando o docente tem formação na área que leciona e negativos quando a formação é alheia à disciplina.

Embora o professor possa recorrer a artifícios adaptativos e compensatórios para gerenciar sua falta de conhecimento específico (Rebolledo *et al.*, 2025), o ensino torna-se fragmentado e superficial. Há dificuldade em simplificar os conteúdos complexos da disciplina nas aulas e o acompanhamento da aprendizagem poderá ter como métrica o progresso do aluno em direção ao conhecimento do professor e não à progressão linear do conteúdo da disciplina (Costa, 2018).

Nesse contexto, no caso da disciplina de Filosofia, por exemplo, leituras, discussões e argumentações são limitadas e simplificadas ao conteúdo que o docente leva os alunos a considerar. Ademais, “a falta de domínio de conhecimentos específicos pode causar impacto em resultados de difícil mensuração, como o interesse dos alunos pelas disciplinas ou seu desenvolvimento de pensamento crítico” (Costa, 2018, p. 79).

Para Ball (2000), a falta de formação específica poderá levar o professor a fazer adaptações que negligenciam o aprendizado a partir das experiências, interesses e realidades dos alunos na disciplina que leciona. Poderá ainda impossibilitar a extração de todo o potencial que uma explicação e um exercício podem oferecer para o ensinamento aos alunos, comprometendo a condução das aulas, visto que os alunos estão submetidos ao restrito conhecimento do professor. Sendo assim, será afetada a qualidade na formulação de questões e no direcionamento das discussões, que estarão restringidas ao conhecimento fragmentado, minando o conforto do professor no processo. Para a autora,

Ser capaz de ver e ouvir da perspectiva de outra pessoa, de dar sentido ao erro aparente de um aluno ou de apreciar a percepção expressa de forma não convencional de um aluno exige essa capacidade especial de desvendar os próprios entendimentos altamente comprimidos, que são a marca registrada do conhecimento especializado (Ball, 2000, p. 7, tradução nossa).

Do mesmo modo, a formação do professor acarretará “desvirtuamento e a banalização” (Tomazetti, 2002, p. 72) da Filosofia, reduzida e desvalorizada para a adequação curricular do Ensino Médio a tópicos da história da filosofia (abordagem historiográfica), alíneas de política e questões alusivas à moral e ética, extraídas dos livros didáticos e textos paradidáticos (Francklin, 2023). Há ainda a situação escolar comum em que “muitos gestores conclamam os professores de filosofia para que atuem com mais propriedade junto às turmas, evidenciando as questões comportamentais, ou seja, enquadrando-os ao padrão da escola” (Oliveira, 2017, p. 16).

Para Costa, “não importa o quão comprometido um professor seja, nenhuma dessas tarefas é possível sem a compreensão de conteúdo específico” (2018, p. 67). Caso contrário, corrobora-se para a instrumentalização da filosofia, operando-se em “prol de um cientificismo e um tecnicismo irrefletido” (Lima; Monteiro, 2022, p. 365), do reforço do senso comum, da substanciação da pecha de disciplina inútil, repetidamente elegível a ser expurgada do currículo, além do desinteresse e indiferença dos alunos pela disciplina e pela própria produção do seu pensamento reflexivo-crítico (Santos, 2019).



Em termos acadêmicos, a formação dos professores situa o ensino de filosofia, “na maioria das vezes, concentrada na dualidade entre reproduzir certo academicismo ou fazer da filosofia um debate qualquer que, no contexto do Ensino Médio, acredita-se que não necessitaria de um rigor filosófico” (Monteiro, 2016, p. 11-12).

Como se pode perceber por todo o exposto, a questão aqui abordada tem múltiplas complexidades e merece a extensão da discussão em outros espaços discursivos.

## **8 Considerações Finais**

Conforme se procurou mostrar neste trabalho, no Rio Grande do Sul, a educação vem enfrentando múltiplos desafios que comprometem sistematicamente a qualidade do ensino oferecido aos jovens que cursam o Ensino Médio. O ensino fora da área de formação dos professores se soma a diversos outros problemas. São problemas que variam da falta de políticas educacionais que atentem para a “crise” das licenciaturas, infraestrutura escolar, condições gerais do trabalho docente, até as desigualdades socioeconômicas e de oportunidades que afligem os estudantes. É preciso ainda considerar as disputas curriculares e as crescentes ingerências de grupos privados na gestão pública da educação.

Interessaram a esta reflexão as implicações da atuação de professores que lecionam disciplinas para as quais não possuem formação específica, fenômeno que aflige o componente curricular de Filosofia no estado gaúcho e no país. No entanto, não se objetivou apresentar uma solução definitiva para o problema. Buscou-se contribuir para afirmar um referencial de protesto à política de contenção de custos e subjugação dos professores, que diretamente afeta a qualidade do ensino ofertado aos jovens gaúchos e, em meio à crescente “empresarialização” da educação pública, fazer uma defesa da importância da filosofia, que, no momento, com a carga horária reduzida ao mínimo, tornou-se “muleta” para preencher a carga horária contratual dos docentes e tornar quimérico qualquer intento para uma formação de jovens e cidadãos críticos, autônomos.

A história da educação no Rio Grande do Sul é testemunha de que a presença da filosofia nunca foi unanimidade para a formação dos jovens gaúchos. Sua figuração não-linear no currículo corrobora para explicar o número reduzido de jovens que buscam os cursos de licenciatura em filosofia. Sendo assim, essa disciplina figura entre aquelas elegíveis para ter sua carga horária reduzida ou mesmo retirada do currículo para abrir espaço para aquelas consideradas mais nobres.

Ademais, a Filosofia tornou-se uma das disciplinas que ajuíza a desigualdade de oportunidades do sistema educacional, em que uma parte dos alunos é atendida por professores com formação na área e outra é marginalizada e assistida por professores formados em outras disciplinas, normalistas e até mesmo formados em cursos técnicos, solução governamental rápida, que no presente ano alcançou incríveis 78,94%.

Apesar da boa vontade, os professores formados em História, Pedagogia, Geografia ou Ciências Sociais, por exemplo, podem prejudicar os aspectos conceitual e metodológico próprios da filosofia. Pesam no exercício docente a falta do conteúdo e especificidades de análise filosófica, de sua tradição argumentativa e de seus procedimentos investigativos característicos, podendo levar os docentes ao uso inadequado do material didático e a destacar, por exemplo, aspectos desconexos da biografia e contexto histórico de um filósofo, fazendo da aula de filosofia um debate conduzido por metodologias ativas, corroborando, assim, para a afirmação do senso-comum de que a Filosofia não passa de uma justaposição de opiniões, em que cada um diz o que pensa acerca de determinado tema.

O fenômeno do ensino fora da área de especialização é uma realidade que se perpetuou no sistema de ensino do Rio Grande do Sul e aflige não apenas o componente curricular de Filosofia. Longe da preocupação com a qualidade da educação dos alunos e justificada por razões administrativas, o governo do estado viu na designação de professores sem a formação específica uma forma de redução de custos com pessoal, não realização de concursos e uma forma de obrigar os professores a cumprir as horas dos contratos, sob a justificativa de que eles são profissionais polivalentes, aptos a lecionar qualquer disciplina do currículo do Ensino Médio.

No entanto, a desconformidade formativa revela-se danosa para os professores, alunos e para os componentes curriculares. As implicações para os professores são múltiplas: crise identitária, perda de autoridade epistêmica, sobrecarga de trabalho, diminuição do sentimento de autoeficácia e dedicação de tempo além do contratual ao estudo e planejamento de conteúdos das aulas, intensificando, assim, a precarização do trabalho docente e o desgaste físico e mental dos profissionais, podendo levá-los ao abandono da carreira.

Para os alunos, as implicações são igualmente graves. A falta de formação específica compromete o ordenamento dos conteúdos, a aplicação das metodologias próprias e específicas da Filosofia, a transposição didática, tornando o ensino fragmentado e superficial, limitando-se à memorização de tópicos do livro didático ou à assimilação de preceitos éticos e morais, sem o desenvolvimento adequado de habilidades argumentativas e críticas. Com isso, privam-se os alunos de oportunidades essenciais de aprendizagem que apenas o domínio

especializado do conteúdo filosófico, de sua história, de seus métodos e especificidades pode proporcionar.

A própria disciplina de Filosofia padece com esse cenário. Reduzida a tópicos da história da Filosofia ou a questões morais descontextualizadas, ela perde seu ensejo transformador e sua índole problematizadora. Sem a formação filosófica, os professores passam a instrumentalizá-la, descaracterizando e aviltando o saber filosófico, o que acaba por reforçar sua pecha de disciplina “inútil”, com pouca ou nenhuma contribuição para a formação integral dos estudantes.

Embora o estado tenha criado e consolidado mecanismos legais e normativos que habilitam professores de outras áreas a lecionarem Filosofia, sob a alegação da “área de conhecimento” ou o “atendimento emergencial”, conforme se demonstrou, tal perspectiva é nociva para os entes envolvidos. Isentar o poder público de sua responsabilidade pela formação e contratação de professores especializados apenas naturaliza esse quadro.

Embora a formação específica dos professores não garanta a qualidade do ensino, ela alicerça a condição, de saída, necessária para o desenvolvimento fecundo da Filosofia no Ensino Médio. Por todo o exposto, fica claro que designar professores sem a formação específica para lecionar Filosofia perpetua um ciclo de desvalorização que afeta profissionais, estudantes e o próprio saber filosófico.

## Referências

ALFONSI, S. O; PLACCO, V. M. N. S. A crise não reconhecida: identidade docente de professores do Ensino Fundamental 2. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, Belo Horizonte, MG, v. 5, n. 8, p. 62–79, jan./jun. 2013. Disponível em: <https://www.revformacaodocente.com.br/index.php/rbfp/article/view/75>. Acesso em: 19 out. 2025.

ARRIADA, E. **A educação secundária na Província de São Pedro do Rio Grande do Sul: a desoficialização do ensino público**. Jundiaí: Paco Editorial, 2011.

BALL, D. L. Bridging practices: intertwining content and pedagogy in teaching and learning to teach. **Journal of Teacher Education**, [S. l.], v. 51, n. 3, p. 241–247, 2000. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0022487100051003013>. Acesso em: 13 jun. 2025. DOI: <https://doi.org/10.1177/0022487100051003013>.

BAVARESCO, A. Os cursos de Filosofia no RS: memória e aprendizagem. **Razão e Fé**, Pelotas, v. 3, n. 2, p. 51–67, 2001. Disponível em: <https://revistas.ucpel.edu.br/rff/article/view/2443>. Acesso em: 1 jun. 2025.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: [https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). Acesso em: 27 set. 2025.

BRASIL. **Censo escolar da educação básica 2024**: resumo técnico. Brasília: Inep, 2025. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-instituicionais/estatisticas-e-indicadores-educacionais/censo-escolar-da-educacao-basica-2024-resumo-tecnico>. Acesso em: 5 jun. 2025.

BRASIL. **Lei n 12.014, de 6 de agosto de 2009**. Altera o art. 61 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com a finalidade de discriminar as categorias de trabalhadores que se devem considerar profissionais da educação. 2009. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/lei/l12014.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/l12014.htm). Acesso em: 20 set. 2025.

BRASIL. **Ciências humanas e suas tecnologias**. v. 3. Brasília: Ministério da Educação, 2006. (Orientações curriculares para o ensino médio).

BRASIL. **Plano nacional de educação PNE 2014-2024**: linha de base. Brasília: Inep, 2015. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/publicacoes/item/33-plano-nacional-de-educacao-pne-2014-2024-linha-de-base>. Acesso em: 10 set. 2025.

CAETANO, C. K. S. O lúdico no ensino de filosofia: uma ferramenta para o ensino de falácias. **Revista Docentes**, Fortaleza, CE, v. 8, n. 21, p. 89–97, 27 mar. 2023. Disponível em: <https://periodicos.seduc.ce.gov.br/revistadocentes/article/view/793>. Acesso em: 10 ago. 2025.

CARTOLANO, M. T. P. **Filosofia no ensino do 2º Grau**. São Paulo: Cortez, 1985.

CARVALHO, F. O. Imagens e palavras para pensar a escola: apontamentos sobre a reforma do ensino médio. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, SP, v. 14, n. 3, p. 973–985, 2019. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/10621>. Acesso em: 28 set. 2025. doi: <https://doi.org/10.21723/riace.v14i3.10621>.

CEED/RS. **Parecer CEED no 322/2007**: Manifesta-se sobre a inclusão obrigatória de Filosofia e Sociologia no currículo do ensino médio, a partir do início do ano letivo de 2008, no Sistema Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, RS, CEED/RS, 2007. Disponível em: <https://www.ceed.rs.gov.br/parecer-n-0322-2007>. Acesso em: 27 maio 2025.

CEED/RS. **Parecer no 157/2012**: Orienta sobre o exercício do magistério em estabelecimentos do Sistema Estadual de Ensino, a título efetivo e emergencial. Consolida normas anteriormente exaradas. Determina procedimento. Porto Alegre, RS, CEED/RS, 2012. Disponível em: <https://www.ceed.rs.gov.br/parecer-n-0157-2012>. Acesso em: 5 jun. 2025.

CEPPAS, F. Anotações sobre a história do ensino de filosofia no Brasil. In: CORNELLI, Gabriele; CARVALHO, Marcelo; DANELON, Márcio (org.). **Filosofia: ensino médio**. v. 14. Brasília: Ministério da Educação, 2010. p. 171–184.

CERICATO, I. L. A profissão docente em análise no Brasil: uma revisão bibliográfica. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 97, n. 246, p. 273–289, ago. 2016. Disponível em:

[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2176-66812016000200273&lng=pt&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176-66812016000200273&lng=pt&tlng=pt). Acesso em: 25 jul. 2025. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S2176-6681/373714647>.

CHAUÍ, M. **Convite à Filosofia**. 6. ed. São Paulo: Ática, 1997.

COSTA, R. M. **A área de formação docente importa para a qualidade do aprendizado dos alunos?**: uma análise com dados em painel do censo escolar. 2018. 114 f. Dissertação (Mestrado em Economia) – UFF, Niterói, 2018. Disponível em: <https://app.uff.br/riuff/handle/1/34549>. Acesso em: 12 jun. 2025.

COSTA, R; BRITTO, A; WALTENBERG, F. Efeitos da formação docente sobre resultados escolares do ensino médio. **Estudos Econômicos**, São Paulo, SP, v. 50, n. 3, p. 369–409, jul.-set. 2020. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ee/article/view/164462>. Acesso em: 25 abr. 2025. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/0101-41615031raf>.

CRUZ, S. P. S; RAMOS, N. B; SILVA, K. A. C. P. C. Concepções de polivalência e professor polivalente: uma análise historico-legal. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 17, n. 4, p. 1186–1204, 2017. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8645863>. Acesso em: 7 jul. 2025. DOI: <https://doi.org/10.20396/rho.v17i2.8645863>.

DUTRA, J. C. **A relevância da Filosofia como disciplina escolar no currículo do Ensino Médio**. 2014. 330 f. Tese (Doutorado em Educação) – UFPel, Pelotas, 2014. Disponível em: <http://guaiaca.ufpel.edu.br/handle/prefix/3191>. Acesso em: 21 maio 2025.

FERREIRA, M. O. V. O ensino de filosofia no 2º grau. **Cadernos de Educação**, Pelotas, RS, n. 1, p. 9–12, 1992. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/caduc/article/view/26321>. Acesso em: 28 ago. 2024. DOI: <https://doi.org/10.15210/caduc.vi01.26321>.

FINAMOR NETO, J. G. **A precarização do trabalho docente na rede estadual de educação do Rio Grande do Sul**: um estudo sobre a situação das professoras com contrato de trabalho temporário na zona norte de Porto Alegre. 2016. 188 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – UFRGS, Porto Alegre, 2016. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/134688>. Acesso em: 10 jun. 2025.

FRANCKLIN, A. A carga horária do ensino de filosofia no novo ensino médio. **Griot: Revista de Filosofia**, Amargosa, BA, v. 23, n. 3, p. 156–166, out. 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufrb.edu.br/index.php/griot/article/view/3462>. Acesso em: 10 jun. 2025.

GALLO, S. A filosofia e seu ensino: conceito e transversalidade. In: SILVEIRA, Renê; GOTO, Roberto (org.). **Filosofia no ensino médio**: temas, problemas e propostas. São Paulo: Loyola, 2007. p. 15–36.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 31, n. 113, p. 1355–1379, 2010. Disponível em:

[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302010000400016&lng=pt&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302010000400016&lng=pt&tlng=pt). Acesso em: 19 jun. 2025. <https://doi.org/doi:10.1590/S0101-73302010000400016>.

GATTI, B. A. *et al.* **Professores do Brasil**: novos cenários de formação. Brasília: UNESCO Brasil, 2019.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2021.

HOBBS, L; PORSCHE, R. Teaching out-of-field: challenges for teacher education. **European Journal of Teacher Education**, Bruxelas, v. 44, n. 5, p. 601–610, out. 2021. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/02619768.2021.1985280>. Acesso em: 19 jun. 2025. DOI: <https://doi.org/10.1080/02619768.2021.1985280>.

INGERSOLL, R. M. Measuring out-of-field teaching. In: HOBBS, Linda; TÖRNER, Günter (org.). **Examining the phenomenon of “teaching out-of-field”**: international perspectives on teaching as a non-specialist. [S. l.], Springer Singapore, 2019. p. 21–51.

INGERSOLL, R. M. The problem of underqualified teachers in american secondary schools. **Educational Researcher**, [S. l.], v. 28, n. 2, p. 26–37, 1999. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.3102/0013189X028002026>. Acesso em: 10 ago. 2025. DOI: <https://doi.org/10.3102/0013189X028002026>.

LOMBA, M. L. R; SCHUCHTER, L. H. Profissão docente e formação de professores/as para a educação básica: reflexões e referenciais teóricos. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, MG, v. 39, p. e41068, 2023. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-46982023000100192&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982023000100192&tlng=pt). Acesso em: 6 jul. 2025. DOI: <https://doi.org/10.1590/0102-469841068>.

MONTEIRO, R. A. **A Filosofia no ensino médio**: possibilidades e experiências. 2016. 76 f. Dissertação (Mestrado em Educação e Docência) – UFMG, Belo Horizonte, 2016. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1843/BUBD-ANJNVN>. Acesso em: 16 jun. 2025.

OLIVEIRA, J. A. **O professor de filosofia e o incômodo filosófico frente ao conhecimento**. 2017. 185 f. Tese (Doutorado em Educação) – UNINOVE, São Paulo, 2017. Disponível em: <http://bibliotecatede.uninove.br/handle/tede/1688>. Acesso em: 15 jun. 2025.

PINTO, G. L. H. *et al.* Sobreviventes e naufragos: reflexões sobre Filosofia e Sociologia no Ensino Médio no contexto de disputas sociopolíticas contemporâneas. **Acta Scientiarum. Education**, Maringá, PR, v. 46, n. 1, p. e68034–e68034, 2024. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/68034>. Acesso em: 12 jul. 2025. DOI: <https://doi.org/10.4025/actascieduc.v46i1.68034>.

RAIZER, L; RODRIGUES, J. M; CAREGNATO, Célia Elizabete. Ensino de Sociologia na Educação Básica: um olhar sobre o perfil e a formação dos professores no Rio Grande Do Sul. **Cadernos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais**, Rio de Janeiro, RJ, p. 187–205, jul. 2017. Disponível em: <https://cabecs.com.br/index.php/cabecs/article/view/13>. Acesso em: 7 jul. 2025.

RAVIV, A. *et al.* Teachers’ Epistemic Authority: Perceptions of Students and Teachers. **Social Psychology of Education**, [S. l.], v. 6, n. 1, p. 17–42, mar. 2003. Disponível em:

<https://link.springer.com/10.1023/A:1021724727505>. Acesso em: 15 out. 2025. DOI: <https://doi.org/10.1023/A:1021724727505>.

REBOLLEDO, J. D. *et al.* Bridging knowledge gaps in out-of-field teaching: aqualitative exploration of teacher challenges, instructional strategies, and institutional supportnal. **Diversitas Journal**, Santana do Ipanema, AL, v. 10, n. 2, 10 maio 2025. Disponível em: [https://diversitasjournal.com.br/diversitas\\_journal/article/view/3372](https://diversitasjournal.com.br/diversitas_journal/article/view/3372). Acesso em: 19 set. 2025. DOI: <https://doi.org/10.48017/dj.v10i2.3372>.

RIO GRANDE DO SUL. **Decreto n. 51.490**: Institui o Cadastro de Contratações Temporárias de Professores(as). 19 maio 2014. Disponível em: [https://files.comunidades.net/profemarli/DEC\\_51.490.pdf](https://files.comunidades.net/profemarli/DEC_51.490.pdf). Acesso em: 12 set. 2025.

RIO GRANDE DO SUL. **Lições do Rio Grande**: Ciências Humanas e suas tecnologias. Porto Alegre: Seduc/RS, 2009.

RIO GRANDE DO SUL. **Referencial Curricular Gaúcho do Ensino Médio**. Porto Alegre: Seduc/RS, 2021.

ROCHA, J. G. **A profissionalidade docente do professor de filosofia**: dilemas, controvérsias e contradições no ensino médio. 2023. 344 f. Tese (Doutorado em Educação) – UNISC, Santa Cruz do Sul, 2023. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11624/3698>.

ROLDÃO, M. C. N. Formação de professores e desenvolvimento profissional. **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, SP, v. 22, n. 2, p. 191–202, maio/ago. 2017. Disponível em: <https://periodicos.puc-campinas.edu.br/reeducacao/article/view/3638>. Acesso em: 12 jun. 2025.

SANTOS, F. R. M. Ensino de filosofia: desafios e possibilidades da docência no ensino médio na contemporaneidade. **Revista Digital de Ensino de Filosofia**, Santa Maria, RS, v. 5, n. 2, p. 111–120, jan./jun. 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/refilo/article/view/35802>. Acesso em: 15 jun. 2025. DOI: <https://doi.org/10.5902/2448065735802>.

SANTOS, S. C. M; SILVA, K. N. P. Precarização, privatização e desprofissionalização do magistério no Ensino Médio brasileiro. **Retratos da Escola**, Brasília, DF, v. 18, n. 42, 18 dez. 2024. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1995>. Acesso em: 20 jun. 2025. DOI: <https://doi.org/10.22420/rde.v18i42>. 1995.

SARAIVA, M; CHAGAS, Â. LUCE, M. B. Não está calado quem peleia: debate sobre o ensino médio no Rio Grande do Sul. **Retratos da Escola**, Brasília, DF, v. 16, n. 35, p. 419–442, 15 set. 2022. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1544>. Acesso em: 11 set. 2025. DOI: <https://doi.org/10.22420/rde.v16i35.1544>.

SEDUC/RS. **Professores de filosofia 2025**. Lei de Acesso à Informação – LAI. Pedido nº. 12088203/0168. Resposta recebida em: 06/08/2025.

SILVA, F. I. M. A filosofia ensinada: reflexões e práticas. **Cadernos do Nefi**, Teresina, PI, n. 1, v. 2, n. 1, p. 15–21, 2020. Disponível em: <https://revistas.ufpi.br/index.php/cadernosNefi/article/view/10024>. Acesso em: 30 mar. 2025.



SILVA FILHO, G. A. Efeito da formação docente sobre proficiência no início do ensino fundamental. **Revista Brasileira de Economia**, Rio de Janeiro, RJ, v. 73, n. 3, p. 385–411, jul.-set. 2019. Disponível em: <https://periodicos.fgv.br/rbe/article/view/76649>. Acesso em: 12 jun. 2025.

TAMBARA, E; ARRIADA, E; AMARAL, G. L. O ensino secundário no Rio Grande do Sul - 1940-1960: notas introdutórias. In: PESSANHA, Eurize Caldas; SILVA, Fabiany de Cássia Tavares (org.) **Implantação e expansão regional do ensino secundário brasileiro**. v. 1. Campo Grande: Editora Oeste, 2021. p. 289–308.

TOMAZETTI, E. M. Filosofia no ensino médio e seu professor: algumas reflexões. **Educação**, Santa Maria, UFSM, v. 27, n. 2, dez. 2002. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/4454>. Acesso em: 1 jun. 2025.

TOMAZETTI, E. M.; BENETTI, C. C. Formação do professor de Filosofia: entre o ensino e a aprendizagem. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, PR, v. 12, n. 37, p. 1027, set./dez. 2012. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/4888>. Acesso em: 7 jul. 2025. DOI: <https://doi.org/10.7213/dialogo.educ.7215>.

TOMAZETTI, E. M. A relação dos jovens com a filosofia no ensino médio. **Philosophos**, Goiânia, GO, v. 12, n. 1, p. 57–78, jan./jun. 2007. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/philosophos/article/view/3391>. Acesso em: 10 ago. 2025. DOI: <https://doi.org/10.5216/phi.v12i1.3391>.

TOMAZETTI, E. M.; MORAES, S. B. A. Formação do professor de filosofia: entre o saber e o fazer. **Eventos Pedagógicos**, Sinop, MT, v. 7, n. 2, p. 744–758, 17 jun. 2016. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/rep/article/view/9779>. Acesso em: 27 jun. 2025. DOI: <https://doi.org/10.30681/rep.v7i2.9779>.

TONIETO, C.; FÁVERO, A. A.; BELLENZIER, C. S.; CENTENARO, J. F. O penduricalho do Projeto de Vida no Novo Ensino Médio Gaúcho: o proposto pelo Referencial Curricular Gaúcho e o vivido pelos estudantes. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, PR, v. 25, n. 84, p. 173–191, jan./mar. 2025. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/32262>. Acesso em: 30 set. 2025. DOI: <https://doi.org/10.7213/1981-416X.25.084.DS10>.

VIEGAS, M. F. Trabalhando todo o tempo: sobrecarga e intensificação no trabalho de professoras da educação básica. **Educação e Pesquisa** [online], [S. l.], v. 48, p. e244193, dez. 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/7Jx7mQXpBGZp5CLgcW94WHy/>. Acesso em: 12 jun. 2025. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202248244193>.