

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE
CENTRO FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM FILOSOFIA
PROF-FILO

RENIS RAMOS SILVA

**TEMPO E FORMAÇÃO NO PIBID/FILOSOFIA:
EXPERIÊNCIAS DOS DOCENTES PARA
O ENSINO DE FILOSOFIA**

Rio Branco

2025

RENIS RAMOS SILVA

**TEMPO E FORMAÇÃO NO PIBID/FILOSOFIA:
EXPERIÊNCIAS DOS DOCENTES PARA
O ENSINO DE FILOSOFIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Filosofia da Universidade Federal do Acre enquanto requisito para o título de Mestre em Filosofia.

Linha de Pesquisa: Fundamentos do Ensino, Currículo e Políticas Educacionais
Projeto: Formação Docente em Filosofia: Estágio Supervisionado, Pibid, Residência Pedagógica e Atividades de Extensão.

Mestrando: Renis Ramos Silva
Orientador: Manoel Coracy Saboia Dias

Rio Branco

2025

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da UFAC

S586t Silva, Renis Ramos, 1982 -
Tempo e formação no PIBID/Filosofia: experiências dos docentes para o
ensino de filosofia / Renis Ramos Silva; Orientador: Prof. Dr. Manoel Coracy
Saboia Dias – 2025.
100 f.: il.; 30 cm.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação de Mestrado
Profissional em Filosofia da Universidade Federal do Acre enquanto requisito
para o título de Mestre em Filosofia.

1.PIBID. 2. Formação de professores. 3. Ensino de filosofia. 4. Experiências
e vivências. 5. Tempo. I. Dias, Manoel Coracy Saboia (Orientador). II. Título.

CDD: 370.71

Renis Ramos Silva

**TEMPO E FORMAÇÃO NO PIBID/FILOSOFIA:
EXPERIÊNCIAS DOS DOCENTES PARA O ENSINO DE FILOSOFIA**

O presente trabalho em nível de mestrado foi avaliado e aprovado em 26 de junho de 2025, por banca examinadora composta pelos seguintes membros:

Prof.(a) Dr.(a) Manoel Coracy Saboia Dias
Orientador (a) - UFAC

Prof.(a) Dr.(a) Elizabeth Miranda de Lima
Examinadora Interna - UFAC

Prof.(a) Dr.(a) Pedro Erginaldo Gontijo
Examinador Externo - UnB

Rio Branco

2025

Dedico esse trabalho a minha Deusa da Noite e meu amado filho.

À Educação e a Filosofia que estudo e tento dividir com as demais pessoas para o Bem, transformação e evolução.

AGRADECIMENTOS

A realização desta dissertação é resultado de uma jornada intensa de aprendizado e crescimento, e não seria possível sem o apoio e a colaboração de diversas pessoas e instituições, às quais expresso minha mais profunda gratidão. Primeiramente, agradeço ao corpo docente do Programa de Pós-Graduação Profissional em Filosofia da Universidade Federal do Acre – PROF-FILO/UFAC, cujas orientações, conhecimentos e incentivos foram fundamentais para a conclusão deste trabalho.

Agradeço aos professores, como o prof. Dr. Manoel Coracy Saboia Dias que incentivou a escrita de ensaios, artigos e apresentações de banners. O prof. Dr. João Silva Lima que coordenou o PIBID durante minha participação, incentivando os bolsistas a participarem de eventos científicos para apresentações das vivências experimentadas no programa, como, também, a escrita de artigos, publicações em revistas e periódicos sobre educação e filosofia. O prof. Dr. Guilherme Cunha que incentivou a escrita para que os bolsistas encontrassem sua própria escrita e método de ensino. Prof. Dr. Eduardo Pitt que trouxe o desafio de ensinar lógica filosófica através de um projeto voltado para as escolas de ensino médio, com a produção de cartilhas e material de suporte para escolas e professores. E, o prof. Dr. Aristides Moreira que trouxe uma maior e melhor visão sobre a questão científica dentro do PIBID relacionado a Filosofia da Ciência. Essas pessoas são professores do curso de licenciatura em Filosofia da UFAC e que foram participantes do PIBID/Filosofia como coordenadores e supervisores, fazendo obter contribuições para formação na participação de projetos, de novas perspectivas educacionais para o ensino de filosofia e as orientações e apoios diretos no decorrer do tempo.

Agradeço especialmente ao meu orientador, prof. Dr. Manoel Coracy Saboia Dias, por sua dedicação ao longo deste percurso, tanto com minha pessoa e principalmente com o curso de licenciatura de Filosofia. Suas contribuições foram indispensáveis para a construção da memória e do acervo que o curso de Filosofia possui, além do desenvolvimento e aprimoramento desta pesquisa. Seu conhecimento ampliou, refinou e possibilitou um crescimento significativo, como, também, na realização de uma grande etapa de minha vida acadêmica desde a graduação, passando pela especialização e chegando até o mestrado. Expresso também minha gratidão ao Programa de Pós-Graduação pela oportunidade de crescimento acadêmico e pessoal.

Expresso também, minha gratidão a banca examinadora representada pela Prof.(a) Dr.(a) Elizabeth Miranda de Lima, examinadora interna e membro da UFAC e o Prof.(a) Dr.(a) Pedro Erginaldo Gontijo, examinador externo e membro da UnB que me aconselharam e apontaram melhorias de extrema importância para a educação, de uma visão acadêmica mais apurada e científica, seja na escrita como na pesquisa. Sendo de grande clareza e excelência as palavras da professora Elizabeth quanto a direção do potencial da pesquisa e do pesquisador para uma pesquisa à altura do que pede um mestrado.

À Universidade Federal do Acre (UFAC), a felicidade de um espaço público e de qualidade para a formação, especialização e mestrado em minha área, a Filosofia. A UFAC não apenas proporcionou a infraestrutura e os recursos necessários para a realização desta dissertação, mas também se consolidou como um espaço de acolhimento e incentivo ao saber. Agradeço ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) pelo apoio direto ou indireto, pelos inúmeros trabalhos lidos, analisados e utilizados para a parte escrita e de pesquisa, e, pela confiança depositada em meu trabalho.

Não posso deixar de expressar minha gratidão aos meus colegas e amigos da turma formanda, primeira turma de mestrado em filosofia. Turma muito bem representada por professores e professoras que amam a Filosofia, o estudo e a pesquisa. Que permaneceram unificados e companheiros nessa jornada para concluir com êxito mais um nível de nossa formação acadêmica com o intuito nobre de compartilhar e melhorar as condições de ensino e formação no campo da Filosofia.

Finalmente, à minha esposa e filho, meu eterno agradecimento ao incentivo de seguir em frente naquilo que era meu sonho e vontade. Por escutarem por diversas vezes longos monólogos filosóficos. Ao meu filho que nobremente me impulsionou para a conclusão em momentos de fraqueza.

Não houve, portanto, um Tempo em que nada fizeste,
porque o próprio tempo foi feito por ti.
E não há um tempo eterno contigo, porque tu és estável.
e se o tempo fosse estável não seria tempo.
(Stº Agostinho, Cf. XVII, p.338, 2011)

RESUMO

Essa pesquisa dialogará sobre as experiências dos docentes que passaram pelo Programa Institucional de Bolsas a Iniciação a Docência de Filosofia na Universidade Federal do Acre – PIBID/Filosofia-UFAC, com um recorte temporal do ano de 2012 à 2019 estudando a formação dos docentes. Respondendo a problemática de quais são as contribuições na formação e prática profissional docente de filosofia no tempo de envolvimento no programa institucional de bolsa de iniciação à docência - PIBID, para o ensino filosófico da filosofia. Ao abordar essa questão do tempo de formação, a pesquisa dialoga com a noção de tempo, tanto no sentido cronológico (tempo de permanência no programa e suas fases formativas), quanto no sentido existencial e pedagógico do tempo como experiência vivida e formadora, apoiando-se nas reflexões sobre o conceito do tempo nas filosofias de Platão (2009), Santo Agostinho (2011) e Paul Ricoeur (2012), que ajudam a compreender a constituição subjetiva e coletiva do tempo na trajetória docente. As categorias teóricas da pesquisa incluem o próprio PIBID, com referência pela professora Tomazetti (2012), que discute a iniciação à docência como espaço de experimentação e reflexão crítica. Para o ensino de Filosofia, autores como Kohan (2006), Cerletti (2009), Gallo (2020), Aspis (2021) e Barros (2025) são centrais, especialmente por suas contribuições sobre o filosofar como prática escolar, a problematização como método e a formação do pensamento crítico na educação básica. A metodologia adotada será qualitativa, com base em estudo de caso, conforme proposto por Yin (2001), utilizando entrevistas semiestruturadas com egressos do PIBID/Filosofia que hoje atuam como docentes, além da análise de documentos e registros institucionais. As respostas evidenciam os desafios da prática docente na realidade da educação básica, a importância do tempo de imersão proporcionado pelo PIBID na formação prática e a relação dialética entre teoria acadêmica e prática pedagógica. Como produto educacional, será desenvolvido um e-book com propostas de oficinas de pensamento, destinadas a fortalecer o ensino filosófico em escolas públicas, por meio de atividades práticas que incentivem o exercício do filosofar e a reflexão crítica entre educadores e estudantes.

Palavras-chave: Pibid, Tempo, Formação de professores, ensino de filosofia, experiências e vivências.

ABSTRACT

This research will discuss the experiences of teachers who participated in the Institutional Scholarship Program for Initiation to Teaching in Philosophy at the Federal University of Acre (PIBID/Filosofia-UFAC), covering the years 2012 to 2019. It will address the issue of what contributions the time spent in the Institutional Scholarship Program for Initiation to Teaching (PIBID) has made to the philosophical teaching of philosophy, in the training and professional practice of philosophy teachers. By addressing this issue of training time, the research engages with the notion of time, both in the chronological sense (length of time in the program and its formative phases), and in the existential and pedagogical sense of time as a lived and formative experience. It draws on reflections on the concept of time in the philosophies of Plato (2009), Saint Augustine (2011), and Paul Ricoeur (2012), which help to understand the subjective and collective constitution of time in the teaching trajectory. The theoretical categories of the research include PIBID itself, referenced by Professor Tomazetti (2012), which discusses teaching initiation as a space for experimentation and critical reflection. For Philosophy teaching, authors such as Kohan (2006), Cerletti (2009), Gallo (2020), Aspis (2021), and Barros (2025) are central, especially for their contributions on philosophizing as a school practice, problematization as a method, and the development of critical thinking in basic education. The methodology adopted will be qualitative, based on a case study, as proposed by Yin (2001), utilizing semi-structured interviews with PIBID/Philosophy graduates who currently work as teachers, in addition to the analysis of documents and institutional records. The responses highlight the challenges of teaching in the context of basic education, the importance of the immersion time provided by PIBID in practical training, and the dialectical relationship between academic theory and pedagogical practice. As an educational product, an e-book will be developed with thought workshop proposals designed to strengthen philosophical education in public schools through practical activities that encourage philosophizing and critical reflection among educators and students.

Keywords: Pibid, Time, Teacher Training, Philosophy Teaching, Experiences and Life Stories.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Mapa com a localização das escolas de ensino médio	66
Figura 2 – Banner de propaganda de evento do PIBID	68
Figura 3 – Artes de Semanas Acadêmicas de Filosofia da UFAC	69

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Mapa com a localização das escolas de ensino médio	63
Quadro 1.1 – Mapa com a localização das escolas de ensino médio	64
Quadro 2 – Escolas pibidianas.....	64
Quadro 3 – Escolas de tempo integral de Rio Branco.....	65
Quadro 4 – Dados dos Bolsistas.....	73
Quadro 5 – Categorias e subcategorias do desenho da metodologia.....	76

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABNT – Associação Brasileira de Normas Técnicas

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CAp – Colégio de Aplicação

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CNE – Conselho Nacional de Educação

MEC – Ministério da Educação e Cultura

PIBIC – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica

PIBID – Programa de Institucional a Bolsa de Iniciação à Docência

PIVIC – Programa de Institucional de Voluntariado a Iniciação Científica

SEE/AC – Secretaria Estadual de Educação do estado do Acre

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UFAC – Universidade Federal do Acre

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	22
1 TEMPO, FILOSOFIA E SEU ENSINO	29
1.1 ENSINO DE FILOSOFIA	36
1.2 Perspectivas sobre o Tempo na Filosofia.....	38
1.3 TEMPO e MEMÓRIA na FILOSOFIA E SEU ENSINO	40
1.4 Tempo de Formação Docente	44
2 Pibid	47
2.1 Tempo como experiência vivida.....	52
2.2 PIBID FILOSOFIA	52
2.3 O PIBID diante das Alteridades Políticas e a Formação Docente em Filosofia....	54
2.4 PIBID E O ENSINO DE FILOSOFIA NO BRASIL	56
3 DESEHO DA METODOLOGIA DA PESQUISA	60
3.1 ESCOLAS VOLUNTÁRIAS PARA O PIBID.....	62
3.2 Questionário on-line	69
3.3 Entrevista Semiestruturada	70
3.4 Análise Descritiva das Bolsas PIBID	72
3.5 Categorias de análise da pesquisa.....	75
3.5.1 Tempo Formativo.....	77
3.5.2 Formação Docente em Filosofia	80
3.5.3 PIBID e suas Contribuições	83
3.5.4 Coleta de Perfil dos participantes	87
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	88
REFERÊNCIAS	93
APÊNDICE A – Descrição	97
APÊNDICE B	102

INTRODUÇÃO

Peço-te o prazer legítimo
E o movimento preciso
Tempo, tempo, tempo, tempo
Quando o tempo for propício
Tempo, tempo, tempo, tempo

De modo que o meu espírito
Ganhe um brilho definido
Tempo, tempo, tempo, tempo
E eu espalhe benefícios
Tempo, tempo, tempo, tempo

(Oração Ao Tempo)
Caetano Veloso

A relação do conceito de “Tempo” na Filosofia estudado pelas pensadoras e pensadores da filosofia marca e demarca o início e as possibilidades de fim de algo que vem sendo pensado sobre nossa origem e a evolução. E, corresponde a nós educadores descrevê-lo, assim, como um conceito complexo que é e que envolve nossa história e a nossa compreensão. Com o aprofundamento até onde esse conceito se estende por meio de teorias e análises poderemos utilizá-las para entrar em campos de estudo como a educação, religião, ciência, política, espiritualidade, formação, enfim, campos que correspondem a nós, a nossa cultura e ao nosso entendimento de como o tempo nos atinge ou de como o compreendemos.

Relacionar o ‘tempo’ ao campo da ‘educação’, envolve na prática do ensino, com o ofício dos docentes, a relação com o tempo de formação já antes de ser docente. Também da formação depois de graduado e, claro, a formação contínua no decorrer dos anos. Logo, essa formação nos fornece conteúdo e possibilidades para sabermos lidar adequadamente com a disciplina que é oferecida a nossa vocação e propósito, neste caso, a de filosofia, que entre outros conceitos também ensina sobre o domínio do tempo.

Além disso, no campo educacional precisamos compreender melhor sobre o tempo e o que nele será necessário para essa nossa formação pessoal e profissional. O de saber, por exemplo, em lidar com as diferenças de tempo em sala de aula, das diferentes particularidades e as singularidades de cada um dos alunos, da atenção dada a um determinado conteúdo para a melhor compreensão e aplicação até a possível reposição de aula devido um tempo perdido. Em saber que, o tempo do professor, enquanto idade, é maior que a dos alunos, colhendo experiências de vida de sala como docente, enquanto que, o tempo dos estudantes sendo

aparentemente outro, faz com que seja gasto com linguagens distantes e diferentes do que pede a aula no momento da aula ministrada pelo docente.

A respeito do tempo é dito por Elias (1990, p.08) um olhar para a evolução da cronologia e de seus instrumentos mostra que a preeminência da física e do ponto de vista naturalista é relativamente recente. Até a época de Galileu, o que chamamos “tempo”, ou mesmo o que chamamos “natureza”, centrava-se acima de tudo nas comunidades humanas. O tempo servia aos homens, essencialmente, como meio de orientação no universo social e como modo de regulação de sua coexistência. Alguns processos físicos, uma vez elaborados e padronizados pelo homem, foram utilizados no intuito de situar suas atividades sociais no fluxo do devir, ou de avaliar a duração delas.

E, continua Elias (1990, p.09) o quanto a incapacidade de considerar as funções de orientação e de regulação social do tempo contribuiu para as dificuldades que tem entravado nossos esforços de chegar a uma teoria consensual do tempo é algo que se destaca, em particular, das tradicionais tentativas que visam resolver o problema no plano filosófico. No centro da longa polêmica sobre a natureza do tempo encontravam-se – e talvez ainda se encontrem – duas posições diametralmente opostas. Alguns sustentavam que o tempo constitui um dado objetivo do mundo criado, e que não se distingue, por seu modo de ser, dos demais objetivos da natureza, exceto, justamente, por não ser perceptível. Newton, sem dúvida, foi o representante mais eminente dessas concepções objetivistas, que começaram a declinar a partir do início da era moderna. Outros afirmavam que o tempo é uma maneira de captar em conjunto os acontecimentos que se assentam numa particularidade da consciência humana, ou, conforme o caso, da razão ou do espírito humano, e que, como tal, precede qualquer experiência humana. Descartes já se inclinava para essa opinião. Ela encontrou sua expressão mais autorizada em Kant, que considerava o espaço e o tempo como representando uma síntese *a priori*. Sob uma forma menos sistemática, essa concepção parece haver prevalecido largamente sobre a teoria oposta. Numa linguagem mais simples, ela se limita a dizer que o tempo é como uma forma inata de experiência e, portanto, um dado não modificável da natureza humana. [...] Ambas as teorias apresentam como um dado natural, porém, num dos casos, trata-se de um dado “objetivo”, independente da realidade humana, e no outro, de uma simples representação “subjetiva”, enraizada na natureza humana. Essas oposições refletem um dos aspectos fundamentais da teoria do conhecimento da tradição filosófica.

O estudo do tempo em relação a educação, sob esse viés filosófico, revela-nos como vigilantes na expressão narrativa do que já foi, no passado e, na condução pedagógica ao explicar as possibilidades futuras daquilo entendido como o conhecimento, a sabedoria e as experiências práticas necessárias para as possibilidades da condução de uma aula. Além disso, a observação e o aprendizado com outros profissionais nos trazem novas perspectivas e dinâmicas, tanto dentro quanto fora da sala de aula.

Desde a antiguidade até os tempos contemporâneos, vários filósofos tem se dedicado a explorar a natureza do tempo, suas implicações metafísicas, educacionais, epistemológicas e éticas, e como ele influencia nossa compreensão da realidade. Com essa diversidade de abordagens e reflexões que, embora distintas, compartilham a tentativa de desvendar um dos mistérios mais profundos da existência. De Parmênides e Heráclito a Heidegger e Deleuze, o conceito de tempo tem sido continuamente reexaminado e reinterpretado, mostrando-se fundamental para a compreensão do ser, da consciência e da realidade. A filosofia, ao longo de milênio, tem revelado que o tempo não é apenas uma medida externa, mas uma dimensão fundamental da experiência humana e da própria existência.

O professor Barros (2025) em seu livro *O Tempo não é o que parece* desenvolve sobre essas concepções e entendimentos do tempo pelas diversas visões dos pensadores e fazendo a relação com a educação e o ensino da filosofia, tratando sobre o tempo pedagógico. O conceito de tempo na filosofia abrange uma vasta gama de interpretações, desde a concepção de um fluxo objetivo e linear até a ideia de uma construção subjetiva que estrutura a experiência humana. A reflexão filosófica sobre o tempo é central para compreender não apenas a natureza da realidade, mas também a condição humana e nossa relação com o passado, presente e futuro. E, esse conceito mantém, portanto, a relação com a educação devido a maneira como aprendemos com o que registramos dos eventos, das experiências e situações que o tempo nos proporciona. Sobre esse tempo de formação podemos trazer a fala de Vangiler (2020) “Pensar o tempo escolar como um tempo próprio faz-se necessário a partir da perspectiva de que este se insere no tempo social.”

Isso conecta a motivação desta pesquisa sobre o conceito do “Tempo”, a “Formação Docente” e o “PIBID na Filosofia”. O tempo formativo ou tempo pedagógico com as experiências dos docentes para o ensino de filosofia, além do tempo de formação também deste pesquisador. Como o da graduação em licenciatura em Filosofia na Universidade Federal do Acre – UFAC de 2012 a 2016, que permitiu ter aulas que aprofundassem as áreas

filosóficas. Além disso, os debates, conversas e diálogos que permitiram obter conhecimento mais amplo conduzindo a iniciação científica no campo da filosofia e da educação.

A participação da iniciação científica – PIBIC, e logo após, como voluntário na iniciação científica – PIVIC ainda nessa fase da graduação, trouxe outros benefícios com o aprofundamento na leitura de textos das obras clássicas. A iniciação científica levou ao estudo e aprofundamento sobre o tema “A Educação da Alma” e as “dimensões de entendimento” (*Formas* ou *Ideias*)¹ em Platão, fazendo compreender a razão e a função das coisas no mundo quando relacionadas a cada grau de compreensão das *Formas*. Essas dimensões abrangem o entendimento, as linguagens, as crenças e as experiências. O tempo estaria, nesse ponto, relacionado as dimensões de entendimento por possuir dois aspectos, um atemporal, que ocorre na Alma (Consciência) e o outro temporal, que ocorrem no mundo (experiências tomadas no mundo). Diante disso, temos uma pesquisa com um tema adequado em relação ao conceito de tempo sobre os possíveis benefícios do PIBID na formação docente no ensino de filosofia.

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, oferece um favorável campo de atuação e pesquisa sobre a formação e o tempo e, de como ele se mescla e desloca no ambiente escolar. Obter o registro da participação dos docentes envolvidos no programa durante suas formações no curso de Licenciatura de Filosofia da Universidade Federal do Acre – UFAC, permitirá alcançar resultados e dados a vista de como cada profissional angariou sabedoria e conhecimento para o ensino da filosofia.

O PIBID é um programa institucional de bolsa de iniciação à docência e que teve início no ano de 2007 no território nacional, mas apenas no ano de 2012 no curso de Licenciatura em Filosofia da Universidade Federal do Acre. Portanto, desde 2007 os cursos de licenciatura participam do programa mediante a elaboração de projetos e plano de ação pelas universidades que os cursos estão vinculados junto com o Ministério da Educação e Cultura. Nesta pesquisa, em especial, será abordada a formação do docente de filosofia da UFAC que participou do PIBID aplicado à educação e no ensino de filosofia.

Devido a isso, esta pesquisa, intitulada “Tempo e Formação no PIBID/Filosofia: experiências dos docentes para o ensino de filosofia”, foi desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação Profissional em Filosofia da Universidade Federal do Acre -

¹ O termo ἰδέα (*ideia*) e εἶδος (*eidos*) derivam ambos de ideia que quer dizer “ver”. A tradução exata do termo seria “*Forma*”. Para Platão falar de Idea e de Eidos sobretudo para indicar essa forma interior, essa estrutura metafísica ou essência das coisas de natureza puramente inteligível. Nós, modernos, entendemos por “Idea” um conceito, um pensamento, uma representação mental, enfim, algo que nos transporta ao plano psicológico. (Reali, G. 2014, p.61, Platão).

PROF-FILO/UFAC. Está inserido na linha de pesquisa de Fundamentos do Ensino, Currículo e Políticas Educacionais e com o projeto voltado para a Formação Docente em Filosofia: Estágio Supervisionado, Pibid, Residência Pedagógica e Atividades de Extensão.

A pesquisa permitirá responder à questão sobre quais seriam as contribuições na formação e prática profissional do docente de filosofia no tempo de envolvimento no programa institucional de bolsa de iniciação à docência – PIBID no período de 2012 a 2019. Buscando compreender a partir das narrativas desses docentes como o envolvimento no programa influenciou a formação teórica e prática como docentes de filosofia e para a inserção no campo educacional. Sendo realizada com os professores e professoras, hoje formados em filosofia, atuantes na rede pública de ensino em escolas na cidade de Rio Branco-AC e que eram discentes bolsistas do programa PIBID, no período de 2012 a 2019.

A pesquisa permite alcançar respostas para nossa pergunta inicial e, também, para os seguintes objetivos específicos: (1) Analisar as concepções de formação, experiências e vivências oferecidas pelo PIBID aos discentes do curso de licenciatura em filosofia bolsistas do programa entre 2012 e 2019; (2) Investigar como o PIBID na formação teórico-prática desses aprendizes de professores e (3) Analisar como as escolas contribuíram para o desenvolvimento teórico-pedagógico com a organização do professor com o tempo para a preparação dos conteúdos de filosofia.

Esta dissertação está organizada em três capítulos, sendo o tema central “Tempo e Formação no PIBID/Filosofia: experiências dos docentes para o ensino de filosofia”, onde será desenvolvido a partir de uma abordagem teórica, histórica e empírica, tendo como objetivo compreender como a noção de tempo, tanto no campo filosófico quanto no processo formativo dos licenciandos, contribui para a construção de uma prática pedagógica crítica e contextualizada no ensino de Filosofia.

No primeiro capítulo “Tempo, Filosofia e seu Ensino” desenvolvemos uma análise filosófica do conceito de tempo, articulando autores clássicos como Platão, Santo Agostinho e Paul Ricoeur, e relacionando suas visões com o processo de ensino e aprendizagem. Refletimos sobre como a noção de tempo interfere na formação de memórias, no modo como compreendemos o passado, e na forma como transmitimos conhecimento filosófico no presente. A partir disso, investigamos a importância de distinguir o ensino da filosofia da prática de ensinar a filosofar, conforme discutido por autores como Kohan (2006), Cerletti (2009), Gallo (2020) e Aspis (2021), que abordam as especificidades pedagógicas da

disciplina filosófica na escola. Este capítulo busca, portanto, compreender como diferentes concepções de tempo influenciam o processo formativo e a prática educativa, especialmente no que tange à construção de sentidos, à transmissão de valores e à permanência do saber filosófico.

O segundo capítulo "PIBID" é apresentada uma análise da formação docente no âmbito do PIBID/Filosofia, focalizando os benefícios do programa, os desafios enfrentados e os dados empíricos colhidos por meio de questionários e entrevistas com participantes do programa.

O terceiro capítulo, a Metodologia da Pesquisa, descreve a estrutura metodológica adotada para o desenvolvimento deste estudo. Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, descritiva-correlacional (Sampiere; Collado; Lúcio, 2013), com abordagem de estudo de caso (Yin, 2001). A pesquisa foi realizada com professores e professoras formadas no curso de Filosofia da Universidade Federal do Acre que, no período de 2012 a 2019 participaram como discentes no programa de bolsa de iniciação a docência – PIBID. Foram utilizados dois instrumentos para a coleta de dados: um questionário online e entrevistas semiestruturadas, organizadas com esses profissionais de maneira virtual. A descrição do processo de construção do corpus, dos critérios de escolha dos participantes e dos procedimentos éticos adotados também compõe essa seção.

O quarto capítulo, análise dos dados, apresenta o tratamento e a interpretação dos dados coletados a partir do estudo de caso (Yin, 2001). As respostas dos professores foram organizadas e analisadas previamente, tais como concepções sobre o PIBID/Filosofia, o tempo de formação, experiências práticas e sugestões para o aprimoramento para o ensino de Filosofia. São apresentados dados sobre o número de estudantes de Filosofia contemplados com bolsas de iniciação à docência, escolas participantes, eventos acadêmicos realizados, e o impacto do programa na prática e identidade docente dos licenciandos. Este capítulo busca mostrar como o PIBID atua como catalisador de experiências significativas para a formação de professores de Filosofia, promovendo o letramento filosófico, a pesquisa-ensino e o contato direto com a realidade escolar.

Como resultado da pesquisa será desenvolvido um produto educacional, além da dissertação. Um livro digital com o título “Manual de Oficinas Filosóficas”, que é proposto a criação de oficinas filosóficas como uma metodologia para o ensino filosófico de filosofia, utilizando temas da cultura Pop, enredos de videogames, mangás, quadrinhos, filmes, brincadeiras populares e folclore brasileiro como exemplo.

Essas oficinas têm como objetivo aproximar os alunos dos conceitos filosóficos, tornando-os mais acessíveis e relevantes para o contexto contemporâneo. Exploraremos diversas áreas da filosofia, tais como Política, Metafísica, Bioética, Ética, Moral, Filosofia da Ciência, Teoria do Conhecimento, Empirismo, Sofismo, Ceticismo, Nihilismo e Ataraxia. Além disso, o livro digital tem como conteúdo o resultado de diálogos durante as disciplinas entre colegas mestrandos dentro do programa sobre as suas experiências em sala de aula para o ensino de filosofia. Esse produto educacional tem como relação o que o PIBID/Filosofia propôs como espaço para aulas, oficinas e temas a serem desenvolvidos nas tentativas e iniciativas de experimentações pedagógicas para o ensino de filosofia. A experiência no PIBID é abordada como uma oportunidade de aproximação entre a universidade e a escola, promovendo uma formação que articula teoria, prática e contexto.

1 TEMPO, FILOSOFIA E SEU ENSINO

O conceito de tempo é uma questão na Filosofia que tem sido debatido ao longo na história, tratando este conceito como um dos maiores problemas filosóficos desde a antiguidade. Sua representação filosófica é descrita utilizando textos mitológicos e, por meio desses escritos tem deixado marcas ou referências que possuem grande peso no imaginário popular, como o descrito por Silva (2016) sobre as questões imagéticas e uma sombra sobre nossa existência até os dias atuais e, de como o tempo e sua passagem, sua forma de fluir e toda sua manifestação que nos consome a cada segundo, retirando as possibilidades se deixarmos de agir no momento certo, de maneira ética e com foco.

Silva (2016) descreve em seu artigo “*O Tempo consome o ensinar: o desgaste de prazos curtos para longos ensinamentos da Filosofia*” sobre a compreensão do conceito de tempo desde valores míticos, religiosos até o prático e aplicável. Sendo que o tempo é para o ser humano passível de ser dividido em três dimensões lineares: o passado, o presente e o futuro. Na Mitologia Grega temos a representação dessas dimensões pelas personificações das divindades de Cronos, Aíons e Cáiros, sendo que, Cronos representa o tempo que já foi e qual é consumido. Aíons se trata da personificação do tempo que é, o agora. E, Cáiros não representa o futuro, e sim a possibilidade futura.

Essas três manifestações do tempo percebido pelos sentidos humanos são a compreensão clássica de como o tempo afetaria a matéria e o mundo. Sendo a descrição da representação do tempo com os valores femininos os que seriam atribuídos a alma, isto é, a nossa consciência plena onde mora a imortalidade, como a memória (Mnemósine – Deusa da Memória), suas filhas as nove Musas² ou as Ciências Antigas e, também, as Moiras que representariam nossa relação com o destino, sendo Cloto, a fiandeira, que tece o fio da vida; Láquesis, a distribuidora, que mede o comprimento do fio; e Átropos, a inevitável, que corta o fio, determinando o fim da vida.

Tanto para descrever o que aprendemos sobre o mundo como para descrever as nossas teorias e experiências construídas em consciência, é necessário tempo. A relação que temos com o tempo sendo consumido, com o tempo que é e, em nossas possibilidades futuras mantêm a relação uníssona com nossa memória, escolhas, decisões, inteligência e a nossa sabedoria. As maneiras religiosas, as práticas e as aplicáveis descritas anteriormente por Silva,

² Filhas de Mnemosine, são representadas por Calíope (poesia épica), Clío (história), Érato (poesia lírica), Euterpe (música), Melpômene (tragédia), Polímnia (poesia sagrada), Terpsícore (dança), Tália (comédia) e Urânia (astronomia).

estariam relacionadas em como nós nos mesclamos com regras e dogmas construídos em tempos antigos para o nosso amadurecimento e o envolvimento espiritual com os aspectos místicos de divindade(s) mono ou plurais de entendimento. As relações aplicáveis e práticas seriam com nossas escolhas e com as tecnologias e ferramentas artificiais que teríamos desenvolvido para medir, calcular, registrar e demarcar o tempo percorrido por nós.

A relevância da temporalidade na formação de professores é destacada aqui, inicialmente, em relação as nossas escolhas. As escolhas nos direcionam a uma formação particular e pedagógica, por assim dizer, inicialmente baseada em falhas e acertos. E, essa formação também nos proporciona um amadurecimento em um certo grau. Se fizermos um recorte no tempo ou um salto temporal, poderemos utilizar desses acertos e falhas para direcionar aquilo que seria a nossa busca de formação profissional que, neste trabalho diz respeito a formação docente na licenciatura de filosofia.

Destacamos, aqui, como o tempo cronológico, o tempo experiencial e o tempo formativo (vivido no PIBID de Filosofia nessa fase de iniciação e inserção na escola) se entrelaçam para que o docente de filosofia possa ensinar de maneira prática, renovadora e inovadora.

Paula (2025) cita a obra do educador e pensador Barros (2025) ao tratar que

situa-se no cruzamento entre a pedagogia, a filosofia e as ciências naturais, propondo uma reflexão radical sobre o tempo como categoria estruturante do processo educativo. Barros desafia a noção reducionista de aula como fenômeno circunscrito ao espaço físico da escola, argumentando que o aprendizado é um continuum que se inicia na experiência pré-natal— onde a memória e a percepção começam a se constituir — e se estende ao longo da existência humana. (Paula, 2025, p.01)

A educação ou o processo educacional, portanto, seria algo continuum, flexível e mutável, já que a própria realidade seria algo muito além do que se apresenta. Não haveria um cronograma rígido ou concreto, já que os modelos que tentaram perpetuar nessa estrutura em algum momento fadaram ou tiveram que se reinventar e reestruturar. A relação com as três dimensões percebidas do tempo, o passado, presente e futuro se entrelaçam no agora enquanto formação com o professor(a) e na sala de aula com o que é ministrado, ensinado e aprendido.

Nesta relação com a educação e com o ensino em sala de aula, para o estudante, pode ocorrer de achar que o consumo de seu tempo com cargas cada vez maiores de atividades, não haveria margem para ler com prazer, já que só restaria tempo para “estudar”. A ação de

estudo, neste caso, ganha um significado aqui de trabalho, de algo laborioso e exaustivo, assim, perdendo o seu valor de formação, aprendizado e de entendimento pleno por meio do conhecimento.

É descrito por Silva (2016) que

o tempo é um aliado, mas também um vilão quando não bem aproveitado, nos conduzindo ao desprazer de realizar uma determinada atividade dentro de prazos curtos, onde alunos são meros copiadores e o cansaço de tanto estudo consome o ensinar. Para o aluno, uma aula difícil deve passar rápido e para isso ele inventa artifícios de distração com a intenção de que a aula acabe sem que sua atenção seja necessária, mas de maneira tão tediosa, esse tempo se demora. Quando a aula se demonstra prazerosa os alunos contribuem, participam e aprendem de maneira rápida. (Silva, 2016, p.02)

A rapidez citada acima – estaria mais relacionado ao prazer sentido durante a aula do que a de um tempo de duração – e, é o que irá se prolongar pelas aulas que está condizendo com a capacidade da compreensão do conteúdo e não da medida de tempo em que o professor terá para o ensino ou em como o aluno levará para poder compreender determinado assunto.

Logo, o educador terá um papel importante, além, de claro, do óbvio com o ensino de conteúdos e formação, o de que será de atualizar e (re)inventar novas possibilidades a respeito do que já ocorreu, do que já foi ensinado no passado e da metodologia para ganhar a atenção no agora dos estudantes. Assim, mover o novo estudante para novas possibilidades, ficando a ação deste educador em sala de aula podendo funcionar como uma espécie de um *primeiro-motor*³ de Aristóteles.

Sendo essa ação do docente a ação impulsionadora para gerar novas possibilidades e a primeira a ser aprendida pelo estudante. Gostando da aula, o estudante não sente o efeito do tempo e move tudo dentro de si para o aprendizado por si. Já a sala de aula é o mundo que está sob o efeito do tempo das qualidades dos deuses Cronos, Aions e Cairos, com o tempo sendo consumido, sendo o que é e, sendo oferecida oportunidades para o uso de tudo o que aprendem - aluno e o professor.

O professor Paula (2025) escreve o artigo *Pedagogia na reflexão do tempo filosófico como um processo atemporal contínuo* citando Barros (2025) e sobre a relação formativa do educador. A reconfiguração profunda da noção de tempo na educação, articulando filosofia, física e pedagogia para fundamentar uma "pedagogia do tempo", em que o tempo formativo

³ O primeiro-motor, Aristóteles trata, no Livro XII da Metafísica, de questões acerca da teologia e do movimento de todas as coisas. O cerne da discussão, aí, está no que seja a substância primeira de maneira a poder explicar o vir-a-ser das substâncias sensíveis que constituem nosso mundo. A substância é a primeira coisa que se apreende, porque ela está presente em todos os entes – é o que há de comum entre eles.

docente não pode ser reduzido à sua dimensão cronológica — marcada por calendários, grades e horários — mas deve ser compreendido como experiência vivida, situada e formadora, tanto no plano individual quanto coletivo.

Paula (2025) desenvolve as referências filosóficas sobre o tempo, que Barros (2025) inspirado por Heidegger, especialmente em *Ser e Tempo* (1927), parte da ideia de que o tempo não é algo externo ao sujeito, mas sim constituinte do próprio ser, do *Dasein* (ser-aí). Assim, o tempo educativo é o modo como os sujeitos se projetam, se compreendem e se constroem no mundo. Essa dimensão existencial do tempo conecta-se com Kant, que em *Crítica da Razão Pura* (1781), argumenta que o tempo é uma estrutura a priori da sensibilidade, ou seja, uma forma fundamental de organizar a experiência.

Na perspectiva crítica da educação, Barros retoma com o modelo de ensino de Paulo Freire, para quem o tempo da formação é também um tempo de conscientização e libertação. A formação docente, nesse sentido, é uma jornada histórica e política em que o educador se constitui como sujeito de transformação social. O "tempo pedagógico", como diz Barros (2025), é "um tempo de libertação", onde ocorre a superação de estruturas opressoras por meio da crítica e da reflexão.

Outros pensadores reforçam essa concepção ampla e integrada do tempo no texto de Barros. Carlo Rovelli, físico teórico, argumenta que o tempo não é absoluto, mas uma construção emergente das relações — ideia que rompe com a linearidade tradicional e inspira Barros a ver o processo de ensino-aprendizagem como não-linear, fluido e interconectado. Essa visão encontra eco em Popper (1934), que ao tratar da falseabilidade e da construção científica do conhecimento, sugere que aprender exige tempo para errar, revisar, reconstruir.

No contexto das desigualdades educacionais na América Latina, Buscariolo (2012) e a pedagogia de Freinet (1946) são trazidos para demonstrar que o tempo educativo também é influenciado pelas condições sociais. A otimização do tempo em contextos precários demanda criatividade, diálogo e autonomia — pilares defendidos por Freinet e valorizados por Barros como resistência à lógica produtivista.

A crítica à disciplinarização do tempo nas instituições modernas, feita por Foucault em *Vigiar e Punir* (1975), também sustenta a tese de Barros: o tempo não deve ser um instrumento de controle, mas um espaço de criação e significação. Por isso, a formação docente exige desaceleração, introspecção e crítica, como defende Foucault em *A Coragem da Verdade* (1984), onde a *parrhesia* (fala corajosa) é uma prática formativa.

Barros ainda propõe analogias entre educação e fenômenos cosmológicos, sugerindo que o conhecimento se constrói em "camadas", como processos geológicos, e que ensinar e aprender é um processo de viagem no tempo, conectando passado, presente e futuro — sempre em reconstrução. Influências como Einstein, Durkheim, Marcuse e metáforas como o “horizonte de eventos” ou a “radiação de Hawking” tornam a pedagogia do tempo uma proposta transdisciplinar e crítica, que recusa a fragmentação e abraça a complexidade do tempo na formação humana.

Mas, tomaremos como referência três filósofos para trabalhar o conceito de tempo, sendo Platão, Santo Agostinho (Agostinho de Hipona) e Paul Ricœur. Começemos por Platão (428-347 a.C) que descreve o Tempo sendo uno e a nossa percepção apenas acompanha os marcadores representativos no universo das ações dele que seriam, por exemplo, o sol nascendo ou a noite chegando. Já em nossa Alma, para Platão, é onde ocorre o entendimento pleno devido a Ordem, e onde podemos utilizar as representações do simbolismo dos planetas e seus valores intelectuais descritos pela ciência antiga, a Astronomia⁴, trazendo o possível amadurecimento sobre nosso propósito. Platão deixa descrito no *Timeu*, que poderíamos sentir a sensação de mudança no Tempo⁵, mas sendo bom ter o entendimento de que os planetas com seus movimentos nos servem como qualidades (virtudes) para a Alma.

Platão descreve o entendimento não apenas do conceito de tempo, mas do Todo do tempo, onde a Alma está integrada, ligada, associada, mesclada, sendo também o tempo. Portanto, quando pensamos algo e relembramos sobre algo, alguém ou um instante nossa Alma é o tempo. Enquanto que, o filósofo Aristóteles (384-322 a.C), discípulo de Platão, considerava o tempo como uma medida do movimento e uma consequência da mudança – conceito de corrupção. Em sua obra *Metafísica*, ele definiu o tempo como “o número do movimento em relação ao antes e ao depois”. Para ele, o tempo era relativo às mudanças ou alterações (corrupção) observáveis apenas pelos sentidos no mundo físico, justamente, a medida do antes, o agora e o depois.

O filósofo Agostinho de Hipona (354-430 d.C), mais conhecido como Santo Agostinho, em sua obra *Confissões* (2011), explorou a natureza do tempo e a relação entre tempo e Deus. Santo Agostinho descreve que o tempo é uma criação divina e que Deus está além do tempo, sendo eterno e imutável. Sendo o homem de natureza mortal, tem sua materialidade marcada pelo tempo. Mas, o Tempo sendo eterno não poderia ter sua separação

⁴ Para Platão, a astronomia é uma das Ciências Antigas, representada por nove Musas, entre elas, Urânia que era responsável pela ciência da Astronomia e Astrologia. Estudos que tinham valores intelectuais. [nota do autor].

⁵ Platão, *Timeu*, 37d – 38b

entre passado, presente e futuro. Já que, para ser presente o tempo sempre seria. Mas, por ele ter passado o tempo deixaria de ser, perdendo sua eternidade. Não poderia ter a chance de existir dois instantes diferentes no agora. O que afetaria a relação com a materialidade e finitude com as pessoas, já que é marcado pelo tempo a existência humana. Se não existe presente porque ele passou, não existe futuro porque ele não chega e o presente deixa de ser, o que é o tempo? Bem, o diálogo entre St^o Agostinho e Deus vai além, mas que, aqui, de maneira resumida explicamos que, Deus fala que o passado é uma forma particular do presente, isto é, o passado é uma reconstrução da memória operada no presente. E memória é produção intelectual de experiências tomadas no passado e pensadas no presente, se é memória, ela *É*, é presente que deixa de ser.⁶

Paul Ricoeur (2005), filósofo francês, amplia a reflexão sobre o tempo ao articular suas dimensões cosmológica e fenomenológica na obra *Tempo e Narrativa* (1994). Para Ricoeur, o tempo é uma realidade paradoxal: por um lado, ele se manifesta de forma objetiva, mensurável, associada aos eventos físicos e à sucessão cronológica; por outro, é vivido subjetivamente, marcado pela experiência e pela memória. O autor defende que o tempo humano só pode ser verdadeiramente compreendido por meio da narrativa, que funciona como mediadora entre o “tempo do mundo” (cronos) e o “tempo da experiência” (kairós). Assim, a memória não é um simples depósito de fatos passados, mas um ato ativo de reconstrução, em que o presente dá sentido ao passado e projeta possibilidades para o futuro. Nesse sentido, a narrativa permite que o homem una as dimensões fragmentadas da temporalidade, criando uma identidade que se mantém ao longo da mudança. Para Ricoeur, compreender o tempo é compreender a si mesmo como ser histórico, situado e narrador de sua própria existência.

A percepção do tempo, seja ela linear ou cíclica, teceu a tapeçaria da cultura humana pelas narrativas e em nossa memória. Os mitos, rituais, tradições, liturgias e costumes são expressões tangíveis dessa dança com o tempo, moldando e formando identidades culturais, científicas e filosóficas que são explicadas, ensinadas e instruídas. A compreensão do passado ancorada na memória coletiva é um guia que nos informa e forja os alicerces daquilo que está por vir.

No contexto educacional, o tempo não é apenas uma dimensão cronológica, mas um recurso precioso para a construção do conhecimento, na formação pedagógica docente. O

⁶ Cf. XVII, XIV, 338

ritmo do aprendizado, o registro dos eventos e acontecimentos, os ciclos de desenvolvimento e aprendizagem cognitiva das etapas de maturidade são intrinsicamente ligadas a passagem do tempo.

Professores e educadores ao navegarem por este fluxo temporal filosófico e histórico⁷ desempenham o papel de arquitetos artistas ao estruturar e esculpir as mentes dos estudantes oferecendo possibilidades e as novas perspectivas quando ficam sabendo ler os símbolos, imagens e linguagens já construídos e descritos no decorrer dos eventos. Essa relação e desenvolvimento para o ensino escolar, aqui abordados, ocorrem em sala de aula e na relação entre três personagens que são: estudante, professor e a aula. Estes três personagens realizam uma dança também, se transformando no evento educação.

Sendo que, o estudante deixa de ser aquele que não-sabe, o professor é o representante do saber ou, pelo menos, a ponte para o acesso ao saber de fato. E, a aula o evento da possibilidade futura. A dança ocorre pela transformação das posições, valores, conceitos entre eles. O professor ao compartilhar o conhecimento já experimentado e (re)lembrado do tempo de formação que, agora, passa adiante ao estudante que se transforma na pessoa que irá (re)lembrar para expressar, ensinar e experimentar em novas situações. A memória humana emerge como uma aliada fundamental na empreitada de ensinar e aprender.

Vangiler (2020) aponta questões importantes sobre o tempo escolar, isto é, formador que afeta professor e aluno, os sujeitos envolvidos no tempo, seja em sala ou seja no PIBID que por exemplo é desenvolvido aqui nesta pesquisa. É descrito, portanto que,

o tempo na escola é permeado pela multiplicidade de tempos que comporta o ambiente escolar e os sujeitos neles envolvidos. Pode ser o tempo prescrito, mas também o tempo produzido pelos sujeitos, que optam por organizá-lo de determinado modo e não de outro. A partir da pluralidade de sujeitos que compõem o espaço escolar, esse tempo na escola pode ser sempre mais plural, diversificado e inventado, mesmo que em seu cerne esteja o tempo escolar produzido histórico, social e culturalmente: o tempo na escola é o tempo também da subjetividade dos sujeitos. (Vangiler, 2020, p.51)

O senso comum que habita em nosso intelecto é transformado de um ponto baixo até em um de maior clareza, o saber, afastando-nos da falha e do erro, devido o tempo ter ofertado possibilidades que podem ser recordadas para ações futuras. Nossa relação com a ciência e a memória se estreitam a tal maneira que as pessoas possuem um senso de criatividade acima do natural. Justamente por fazer fluir as experiências anteriores, a relação

⁷ Musa da História, Clio

entre um problema e as possibilidades de respostas ou soluções de maneira mais rápida e eficiente.

A compreensão do tempo na formação docente ganha maior densidade quando articulada com a noção de memória. Paul Ricoeur (2012), em *Tempo e Narrativa*, propõe que o tempo vivido, experienciado pelos sujeitos, só pode ser compreendido plenamente através da narrativa, que atua como mediadora entre o tempo cronológico (ou cosmológico) e o tempo existencial. Essa perspectiva é essencial para compreender a formação docente como um percurso onde as experiências acumuladas – especialmente aquelas vividas em programas formativos como o PIBID – não são apenas passagens temporais, mas constituem memória pedagógica ativa, ou seja, o tempo tornado conteúdo formativo pela reflexão narrativa do sujeito que se forma.

A implementação de programas como o PIBID representou, nesse cenário atual, uma tentativa de valorização da formação inicial e de criação de vínculos significativos entre universidade e escola. O tempo vivido no PIBID é, portanto, um tempo formador, que se torna memória ativa da prática pedagógica e, por meio da reflexão crítica, pode ser reelaborado na constituição da identidade docente.

Assim, a relação entre tempo, memória e o ensino filosófico sustenta uma concepção de formação docente que vai além da técnica e do conteúdo: trata-se de uma construção identitária e ética, onde o sujeito se percebe como protagonista de sua história formativa. A memória pedagógica não é apenas lembrança, mas conteúdo formador, elemento ativo na construção do saber docente – como propõe Ricoeur, narrar é também compreender e reconstruir o tempo, e na docência, é educar-se a partir da própria experiência.

1.1 ENSINO DE FILOSOFIA

Ensinar filosofia ou ensinar a filosofar está intrinsecamente relacionado às problemáticas da educação, pois se alinha com os princípios de crítica, liberdade e emancipação presentes nas obras de outros pensadores, sejam da filosofia ou da educação. O ensino de Filosofia se situa entre dois eixos complementares: ensinar a filosofia enquanto disciplina e ensinar o ato de filosofar, ou seja, desenvolver a capacidade de problematizar, como apontado por Immanuel Kant. Silva (2013), em *A história da filosofia e o filosofar: um olhar a partir de Kant*, aprofunda essa distinção ao discutir a relação entre a história da

filosofia e a prática do filosofar como um dos alicerces para o ensino filosófico. Questiona-se, nesse sentido, se a tradição filosófica seria condição suficiente ou necessária para formar um filósofo. Inspirados em Kant, alguns autores defendem que “não se ensina filosofia, ensina-se a filosofar”, ressaltando o caráter formativo e crítico dessa prática.

A problematização, nesse contexto, conecta o ensino de Filosofia às questões centrais da educação, pois envolve princípios de crítica, liberdade e emancipação, presentes tanto em filósofos quanto em educadores. Paulo Freire (1970), em *Pedagogia do Oprimido*, concebe a educação como prática problematizadora, que estimula a reflexão crítica sobre a realidade e a compreensão das condições que a determinam. Michel Foucault (1982), por sua vez, amplia a noção de problematização para além do campo pedagógico, entendendo-a como o processo pelo qual os indivíduos passam a questionar suas próprias práticas e modos de existência.

Deleuze e Guattari (1991), em *O que é Filosofia?*, compreendem o filosofar como criação de conceitos, e não mera repetição de ideias estabelecidas, sendo essa criação intrinsecamente ligada à problematização. O professor, nessa perspectiva, atua como mediador, incentivando os alunos a participarem ativamente da construção de novos entendimentos. Kohan (2007), em *Infância, Filosofia e Educação*, reforça que a experiência filosófica deve valorizar as perguntas mais do que as respostas, tornando o filosofar um ato vivo e integrado à experiência educativa.

Embora o ensino de Filosofia esteja institucionalizado nos currículos e documentos oficiais, sua prática transcende a sala de aula. A ação de filosofar se manifesta também nas escolhas cotidianas, nas formas de interpretar o mundo e nas decisões diante de situações concretas. Cerletti (2009) recorda que, historicamente, ensinar filosofia sempre esteve vinculado ao próprio desenvolvimento da disciplina, e que, a partir da modernidade, com a institucionalização do ensino, a prática ganhou novos contornos.

Para Matos (2015), a filosofia possibilita uma análise mais profunda da realidade, permitindo construir e desconstruir interpretações do mundo. Nascimento (2021, *apud* Saviani, 1996, p. 49) reforça que “quanto mais adequado for o nosso conhecimento da realidade, tanto mais adequados serão os meios de que dispomos para agir sobre ela”. Assim, o ensino filosófico amplia horizontes, forma leitores críticos e promove a capacidade de interpretar e intervir no mundo, alinhando-se à tarefa maior de uma educação emancipadora.

Todas essas análises ampliam nossa visão de mundo, onde, possivelmente, beberemos de novas versões e visões de mundo no decorrer de nossa jornada, seremos críticos severos, moderados ou brandos para diversas situações. Sabendo que participamos dos muitos eventos

ou acontecimentos na vida, a questão é sabermos ler e compreender o que nos é apresentado diante da ocasião.

1.2 PERSPECTIVAS SOBRE O TEMPO NA FILOSOFIA

Em algumas tradições, o tempo é visto como uma dimensão objetiva do universo, independente da percepção humana. Nesta visão, o tempo flui de forma linear, do passado para o futuro, e é mensurável em termos de unidades discretas (segundos, minutos, horas). Isaac Newton, por exemplo, defendia a ideia de um tempo absoluto, que existe independentemente de qualquer mudança ou movimento no universo. A obra "*Philosophiæ Naturalis Principia Mathematica*", frequentemente referida como "Principia" foi publicada em 1687, essa obra estabelece as bases da mecânica clássica e apresenta suas leis do movimento.

É descrito sobre esse estudo por Fitas (1996) que, em seus estudos Isaac Newton sabe que o espaço é homogêneo e, perante os nossos sentidos, as suas partes são indistinguíveis à nossa percepção. Contudo, esta entidade tem que ser alvo de medidas, sem as quais é impossível falar em movimento. Assim escreve, "(...) porque as partes do espaço não podem ser vistas, ou distinguidas uma da outra através dos nossos sentidos, portanto em seu proveito usamos as suas medidas sensíveis. Longe das posições e distâncias das coisas de um corpo qualquer considerado como imóvel, definimos todos os lugares, e então com respeito a tais lugares, estimamos todos os movimentos, considerando os corpos como que transferidos de um daqueles lugares para outros. E assim, em vez de espaço e movimento absolutos, usamos os relativos; isto sem qualquer inconveniência nos assuntos comuns, mas nos desenvolvimentos filosóficos, temos que abstrair dos nossos sentidos, e considerar as coisas em si, distintas do que são as medidas sensíveis. [...] O que significa que os espaços relativos são os nossos sistemas de eixos, aqueles nos quais efetuamos as medidas. Estes espaços movem-se uns em relação aos outros. Logo, numa generalização, pode colocar-se a seguinte questão: será que não existe um sistema qualquer em relação ao qual todos os outros se movem? E Newton responde que "*num raciocínio filosófico temos obrigação de nos abstrairmos dos nossos sentidos, e considerar as coisas em si, distintas das suas medidas*", ou seja, em última análise existirá um espaço absoluto imóvel que corresponde ao sistema de

eixos absoluto e não está ao nosso alcance, baseados no conhecimento limitado de uma região do espaço, negar a sua existência.

Já filósofos como Leibniz (1714) argumentam que o tempo não é uma entidade em si, mas uma relação entre eventos ou mudanças. Nesta perspectiva, o tempo é um conceito que emerge a partir das interações e sucessões de eventos no mundo. A obra em que Leibniz desenvolve sua crítica à concepção de tempo absoluto de Newton é o "Monadologia"⁸, escrita em 1714. Nesse texto, Leibniz apresenta sua filosofia das mônadas, mas também discute conceitos fundamentais de tempo e espaço.

Leibniz argumenta que o tempo não é uma entidade independente, mas sim um conceito que surge das relações entre eventos. Para ele, o tempo é uma medida da ordem de sucessão dos eventos e não existe como uma substância separada do mundo. Essa visão contrasta diretamente com a perspectiva newtoniana de um tempo absoluto, que flui independentemente das mudanças.

É descrito por Almeida (2010) em sua dissertação sobre as mônadas que extraídas de *A Monadologia*, pode-se resumir as maiores características de uma mônada leibniziana como aquela que: é simples, ou seja, sem compostos, sem partes, sem dissolução; que só pode ser aniquilada por Deus, assim como também fora criada. Assim, é perfeita em seu íntimo, e o seu movimento não é excitado do exterior, o que, decerto, só existe segundo as circunstâncias da linguagem fenomênica, visto que, metafisicamente, as coisas não agem sobre as outras. A linguagem dos fenômenos é comum e necessária para sua compreensão, como um tipo de tradução derivada das mônadas. Para Leibniz, tanto os nomes quanto as ideias abstratas não passam de imaginação, mesmo que necessária para o desenvolvimento da linguagem. As verdadeiras ideias para Leibniz, diferentemente do *eidos* (conceitual) de Platão, não são abstratas, mas alicerçadas sobre princípios que, no tocante à matéria, encontram seu firmamento. “As mônadas não tem janelas por onde qualquer coisa possa entrar ou sair” (Leibniz, 1974. p.63. §7); nenhum acidente lhe há, nem mesmo extrínseco – estes, aparentes, são imaginários.

O filósofo Immanuel Kant revolucionou a compreensão do tempo ao sugerir que ele é uma forma *a priori* da sensibilidade humana. Para Kant, o tempo não é algo que existe independentemente do sujeito, mas uma estrutura mental que ordena nossa experiência dos fenômenos. Ou seja, o tempo é uma condição necessária para que possamos perceber e organizar os eventos. Na obra "*Crítica da Razão Pura*", Kant (1781) apresenta sua filosofia

⁸ Edición Trilingüe Introducción de Gustavo Bueno Traducción de Julián Velarde, 1981

transcendental, na qual argumenta que o tempo (e o espaço) são formas *a priori* da sensibilidade humana. Isso significa que o tempo não é uma entidade objetiva que existe independentemente de nós, mas uma estrutura mental que permite a organização e a percepção de nossas experiências.

Kant defende que o tempo é uma condição necessária para que possamos entender e relacionar os fenômenos. Ele afirma que, sem a estrutura temporal, não teríamos como perceber a sucessão de eventos ou dar sentido às nossas experiências. O tempo, para Kant, não é algo externo que se impõe sobre nós, mas uma forma pela qual nossa mente organiza a realidade.

Sobre essa questão do tempo em Kant, é descrito por Franco (2019) que na *Exposição Metafísica do Espaço*, Kant discute o primeiro aspecto da intuição *a priori*. O espaço, por meio do sentido externo, que é uma propriedade da mente, representa os objetos como forma fora do indivíduo, dando a ele a percepção espacial, colocando estes mesmos objetos num campo de observação. A partir desta construção espontânea do espírito, podemos determinar suas formas e sua quantidade. A representação pura de espaço tem como objeto um agente externo. Kant, neste texto, expõe sua tese de que Espaço (também o tempo) só se liga às formas da intuição por meio da estrutura da mente subjetiva do indivíduo, sem que este precise dos sentidos externos, sendo um dado *a priori*. Kant defende aqui a premissa de que o espaço não é algo empírico, no sentido de não ser algo passível a sensibilidade empírica, mas sim que é imanente ao sujeito, e que condiciona todas as experiências do sujeito, do que se segue, que o espaço é uma intuição pura, permite representações dos fenômenos fora do indivíduo, assim como ordenar o lugar do “Eu” no espaço, bem como saber se uma ou mais coisas estão uma ao lado da outra, ou suas distâncias em relação ao “Eu” dentro deste espaço.

1.3 TEMPO E MEMÓRIA NA FILOSOFIA E SEU ENSINO

A questão do tempo e da memória também ocupou um lugar nas reflexões filosóficas. Esses dois temas se entrelaçam devido à nossa própria constituição humana, atravessada por uma experiência educacional contínua, que se constrói a partir da memória de vivências, afetos, histórias, conteúdos e práticas. As narrativas — como as mitologias, os evangelhos, os contos morais e os relatos tradicionais — possuem um peso temporal e simbólico

significativo, pois são estruturas que mantêm viva a memória coletiva e individual, dando forma à nossa compreensão do mundo.

Desde os mitos ancestrais, os conceitos de tempo e memória foram mobilizados para dar sentido à existência humana e à passagem da vida. Na mitologia, o tempo era frequentemente representado de forma cíclica, como uma força natural que conecta nascimento, morte e renascimento — um eterno retorno. A memória, nesse contexto, era compreendida como o elo entre o passado e o presente, responsável por manter vivas as tradições, os valores e as experiências dos antepassados, sendo, portanto, um elemento estruturante da cultura e da identidade coletiva.

Dentro da filosofia contemporânea, o pensamento de Paul Ricouer é um dos mais relevantes quando se trata da articulação entre tempo, memória e narrativa — elementos fundamentais para pensar o processo de ensino e formação docente. Em sua obra *Tempo e Narrativa* (2012), Ricouer aprofunda a análise da experiência temporal ao propor que o tempo, em sua essência, é inapreensível diretamente. Para ele, só conseguimos compreender o tempo por meio da narrativa. A narrativa, então, surge como uma mediação simbólica entre o tempo vivido (o tempo experiencial, subjetivo e pedagógico) e o tempo cronológico (o tempo cosmológico, mensurável, escolar, disciplinar).

Essa compreensão nos convida a pensar o ensino como um espaço onde o tempo pedagógico não é apenas cronológico, mas também simbólico e existencial. A experiência da aprendizagem é marcada por camadas de sentido, por memórias reconstruídas, por trajetórias que se entrelaçam entre professores, estudantes e os conteúdos ensinados. Ensinar filosofia, nesse cenário, torna-se não apenas transmitir conceitos, mas possibilitar que os sujeitos reconstituam suas experiências através da linguagem, da escuta, da argumentação e da rememoração crítica de suas próprias narrativas formativas.

Ricouer também trabalha essa articulação em sua obra *A memória, a história, o esquecimento* (2007), que destaca a memória como um processo seletivo, interpretativo e, muitas vezes, disputado — especialmente na relação com a história e com a educação. O ensino, nesse sentido, passa a ser também um ato ético de responsabilidade com o que se escolhe lembrar, ensinar, narrar e ressignificar. A memória pedagógica, isto é, a memória que se constrói na relação entre professor e aluno ao longo do tempo escolar, não é apenas uma recordação de conteúdo, mas uma reconstrução ativa de sentidos, marcas e aprendizagens que atravessam o sujeito.

Dessa forma, pensar tempo e memória na filosofia e no ensino implica reconhecer que a formação docente não se limita a técnicas ou métodos, mas é, sobretudo, uma travessia temporal de narrativas que formam o sujeito. A educação é um campo de temporalidades cruzadas — entre o passado que se atualiza, o presente que educa e o futuro que se projeta — e é na memória partilhada, nas histórias contadas, nas experiências reconstruídas e nas filosofias vividas que se desenha o sentido formativo da escola.

Na mitologia grega, por exemplo, a Mnemósine é a deusa da memória e mãe das Musas⁹ (as Ciências Antigas), divindades inspiradoras da arte e do conhecimento. A memória era quem fazia a conexão entre a Alma (origem do pensamento) e o saber por meio de suas filhas (as Ciências Antigas), enquanto que Cronos, o tempo, era o guardião da experiência humana no mundo. Assim, desde essas representações mitológicas do tempo, ainda possuímos uma *sombra*¹⁰ imagética sobre nossa existência e de nossa relação com o tempo e nossa memória.

Embora o pensamento mitológico seja o ponto de partida de muitas das questões filosóficas sobre ‘tempo’ e ‘memória’, o ensino de Filosofia propõe uma transição para abordagens mais cognitivas, intelectuais e científicas. A ideia não é abandonar as tradições míticas, mas utilizá-las como uma metáfora inicial para questionar como o tempo e a memória podem ser compreendidos à luz de novos valores, que ultrapassam a visão cíclica do tempo e incluem a noção de progresso, continuidade e construção de conhecimento para uma formação docente.

Ela, a memória, é a custódia dos eventos passados, o depósito onde experiências dos erros e triunfos são preservados, assim como as demais como traumas, alegrias, falsas memórias, ilusões, experiências tomadas como conhecimentos, relações com o saber, teorias com base no certo e errado etc. Nesse sentido, a capacidade de evocar memórias não apenas enriquece o processo educacional, mas também confere significado aos conteúdos, tornando-os relevantes e valiosos na jornada do aprendizado.

⁹ As Musas eram as deusas da música, do canto e da dança, e a fonte de inspiração dos poetas. Eram também deusas do conhecimento, que se lembravam de tudo o que havia acontecido. Mais tarde, as Musas foram designadas a esferas artísticas específicas: Calíope (Calliope), poesia épica; Cleio (Clio), história; Urânia (Urania), astronomia; Thaleia (Thalia), comédia; Melpômene, tragédia; Polímnia (Polyhymnia), hinos religiosos; Erato, poesia erótica; Euterpe, poesia lírica; e Terpsikhore (Terpsichore), canto e dança coral.

¹⁰ O termo “sombra” diz respeito a teoria platônica relacionada as imagens falsas que enganam nossa compreensão e o entendimento. Guiado apenas pela percepção das coisas no mundo. Discutido em sua obra *A República*.

Todas as experiências externas a nós, tomadas no mundo como as experimentadas em sala de aula por exemplo, permitem gerar informações, experimentações, conhecimento, pensamento, memórias e entendimento que, na maioria das vezes, nos leva a amadurecermos ao aprendermos e a aplicarmos no bem pensar – ética –, quando temos uma boa instrução e aprendizagem no decorrer das lições e explicações. Pela ação contrária, de não prestar atenção ou de não se permitir tirar as dúvidas nos afundam em ignorância.

A memória e a cognição desempenham um papel fundamental na aprendizagem. A capacidade de lembrar informações e aplicá-las é crucial para o progresso acadêmico e de formação. A forma como o tempo é gerenciado durante o aprendizado, incluindo a revisão e a prática regular influenciará diretamente na retenção de informações e na compreensão do conteúdo.

Ricouer (2012) em *Tempo e Narrativa*, explora a complexa relação entre o tempo, a memória e a narrativa, propondo uma visão profundamente filosófica sobre como o ser humano compreender e organizar e experiência temporal. Argumentando que o tempo, em sua essência, é difícil de apreender diretamente, mas pode ser capturado e compreendido através da narrativa, que funciona como um mediador entre o tempo vivido (tempo experiencial) e o tempo cosmológico (tempo objetivo).

O tempo está intrinsecamente entrelaçado à essência¹¹ e da existência¹² humana, transcende a mera sucessão de eventos para se tornar um fio condutor na trama complexa da aprendizagem. Esta influência reverbera de maneira inescapável no âmbito do ensino e da educação, onde o passado e o presente convergem para esculpir a possibilidade do futuro.

Ao longo dos séculos, o conceito de tempo moldou não apenas nossa compreensão da realidade, mas também influenciou a construção cultural e filosófica da humanidade. Assim como trouxe uma grande influência para a relação do ensino e educação, onde o conceito de Tempo possui uma grande representação desde a mitologia, passando pela educação, ciência e da modernidade em diante se concretizando em setores industriais, por exemplo, com os cronômetros e relógios que marcam nossa produção.

O conceito de tempo na Filosofia é, portanto, completo e multifacetado, variando de acordo com as diferenças de tradições e correntes filosóficas. Em termos gerais, o tempo é entendido como uma dimensão fundamental da realidade, que se relaciona com a mudança, a

¹¹ Movimento filosófico que tem como expoente o pensador grego Platão. O essencialismo define que as pessoas possuem uma essência definida anteriormente a sua origem material.

¹² Movimento filosófico oposto ao essencialismo. O Existencialismo antecederia a essencial, já que precisa existir para adquirir uma essencial. O expoente desse movimento é Sartre.

continuidade, e a percepção dos eventos. Na filosofia, o tempo pode ser concebido de várias maneiras, desde uma entidade absoluta e objetiva até uma construção subjetiva da mente.

1.4 TEMPO DE FORMAÇÃO DOCENTE

A formação docente pode ser relacionada, aqui nesta pesquisa, com o tempo de formação ou tempo pedagógico como descrito por Barros. No livro *O tempo não é o que parece*, Barros (2025) propõe uma compreensão profunda do tempo na educação, longe da cronologia restrita pela escola tradicional. Ele enfatiza que o chamado tempo pedagógico — ou tempo formativo — não é um mero preenchimento de horários ou sequências de disciplinas, mas representa um tempo estruturante e emergente.

Barros compara esse tempo a processos geológicos e cósmicos: “o aprendizado consolida-se em camadas, variando conforme disposição, condições cognitivas e contextos sociais”. Ou seja, o tempo pedagógico é cumulativo — enriquecido por experiências — e ao mesmo tempo flexível, capaz de integrar diferentes ritmos, ritmos e significados.

A formação pessoal em profundidade oferece pelo tempo formativo a valorizar as vivências prolongadas e significativas, permitindo que o professor aprendiz se perceba não apenas como técnica, mas como sujeito reflexivo. Esses tempos profundos — quando bem experienciados — ajudam a estabelecer uma identidade profissional sólida, impermeável às pressões superficiais do dia a dia escolar.

Como o conhecimento não é linear, mas recursivo e sedimentado, o educador é convidado a construir seu repertório teórico e prático em camadas — um processo que acontece paulatinamente. Essa perspectiva democratiza a ação pedagógica ao abrir espaço para a autonomia do professor e do aluno, para ritmos diferenciados e para o diálogo com as variabilidades contextuais.

A compreensão do tempo formativo na trajetória acadêmica dos licenciandos, especialmente no campo da Filosofia, não se restringe a uma dimensão cronológica, mas abarca uma experiência vivida e interpretada que molda a identidade docente. Ricouer (2012) destaca que o tempo humano é sempre um “tempo narrado”, no qual a experiência formativa é interpretada e ressignificada pelo sujeito a partir de suas vivências. Nesse sentido, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) se configura como um espaço privilegiado para que essa narrativa se construa de forma articulada entre teoria e prática.

Para Pimenta (2012), a formação de professores exige uma imersão reflexiva na realidade escolar, de modo que o futuro docente não apenas aprenda conteúdos, mas desenvolva competências críticas e éticas que orientem sua prática pedagógica. O PIBID, ao promover o contato direto com a escola básica, potencializa essa imersão, possibilitando que o licenciando compreenda os tempos e ritmos próprios da docência, construindo um saber que não é apenas técnico, mas também cultural e ético.

Complementarmente sobre o tempo formativo, Libâneo (2013) enfatiza que deve considerar a articulação entre a dimensão científica e a dimensão humana do processo educativo, garantindo que a formação acadêmica vá além da mera transmissão de conteúdo. Nessa perspectiva, o PIBID atua como catalisador desse processo, ampliando a percepção do licenciando sobre o papel social da escola e o compromisso ético do educador. Assim, o tempo formativo no contexto do PIBID não é apenas o intervalo entre o ingresso e a conclusão da graduação, mas um espaço-tempo de constituição da identidade docente, no qual experiência e reflexão se entrelaçam de forma indissociável.

A formação docente é um processo contínuo e dinâmico, intrinsecamente ligado à temporalidade da existência humana. O professor, enquanto sujeito histórico, está inserido em um fluxo temporal que abrange sua formação inicial, sua prática pedagógica e sua constante atualização profissional. Nesse contexto, a formação contínua não é apenas uma exigência legal ou institucional, mas uma necessidade ontológica do ser docente.

Segundo a Resolução CNE/CP nº 2/2015, a formação continuada é compreendida como um processo que visa assegurar a produção e difusão de conhecimentos, bem como a participação na elaboração e implementação do projeto político-pedagógico da instituição, garantindo, com qualidade, os direitos e objetivos de aprendizagem e o desenvolvimento dos educandos. Essa perspectiva destaca a importância da formação contínua na construção de uma prática pedagógica reflexiva e contextualizada.

Paulo Freire (2001) enfatiza que a formação do professor deve ser permanente, fundamentada na análise crítica de sua prática. Para ele, "ensinar exige reflexão crítica sobre a prática" (Freire, 2001, p. 43), o que implica em um constante movimento de autoavaliação e aprimoramento. Essa concepção reforça a ideia de que o professor é um agente do tempo, que se forma e transforma ao longo de sua trajetória profissional.

A formação contínua também está relacionada ao conceito de educação ao longo da vida, proposto por Pierre Furter. Para Furter, a aprendizagem deve ser um processo contínuo, que se estende por toda a vida do indivíduo, permitindo-lhe adaptar-se às mudanças sociais e

tecnológicas (Furter, 1972). Essa visão amplia o entendimento da formação docente, reconhecendo a necessidade de atualização constante diante das transformações do mundo contemporâneo.

Além disso, a formação contínua deve considerar as dimensões coletivas, organizacionais e profissionais do trabalho docente. Segundo Hargreaves (2014), o tempo no trabalho dos professores pode ser compreendido em diferentes dimensões, como o tempo técnico-racional, o micropolítico e o fenomenológico, que influenciam diretamente na organização e na qualidade da prática pedagógica. Reconhecer essas dimensões temporais é fundamental para a construção de uma formação que atenda às necessidades reais dos docentes.

Compreender o professor como um ser temporal implica reconhecer que sua formação não se limita a momentos específicos, mas se estende por toda a sua vida profissional. Esse entendimento exige políticas públicas que valorizem e incentivem a formação contínua, proporcionando condições para que os docentes possam refletir sobre sua prática, atualizar seus conhecimentos e aprimorar suas competências, contribuindo para uma educação de qualidade.

2 PIBID

Temos problemáticas a serem pensadas quando se trata dos discentes em formação no curso de licenciatura de filosofia, que são: como saber garantir uma aproximação adequada enquanto ensino pelo uso dos testes e a validação de *seus* métodos, como futuro docente, para o ensino de filosofia? O ensinar filosofia seria uma forma de transmissão ou ensino sobre a Filosofia. Por mais que estejamos falando de ensino de filosofia, educação e a formação de professores para o ensinar da filosofia, isso não quer dizer que o conteúdo se limita ao que é prescrito ou regulado pelo Estado e apenas aos professores e estudantes.

Já citamos que conteúdos filosóficos se relacionam com os conceitos de memória e tempo quando as pessoas que estão realizando uma formação profissional por exemplo, encontram o espaço adequado e a segurança para ensinarem determinados conteúdo, de estruturarem aulas e planejamentos, cursos, oficinas e material que sirva como formação e/ou ensino/aprendizagem servindo entre outras coisas para os participantes do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID.

O Programa Institucional de Bolsa à Docência, PIBID, desempenha e contribui com um papel crucial nesse processo de formação oferecendo aos futuros professores, neste caso de filosofia, com uma boa base de conhecimentos filosóficos, métodos de ensino específicos e habilidades pedagógicas que são acompanhadas junto a outros docentes da área da filosofia, envolvidos diretamente com a realidade da escola e, com a rotina de preparativos de projetos, trabalhos, aulas, atividades e planejamento pedagógico.

Aprovado pelo decreto nº 6.316, de 20/12/07 e com base na lei de nº 11. 502, de junho de 2007, o PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência) tem como ideia principal a formação para o magistério da educação básica visando o incentivo à docência, e é uma aproximação prática dos acadêmicos de licenciatura com a realidade cotidiana dos jovens do ensino médio. O PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência) é um programa do governo federal, criado pelo MEC¹³, através da CAPES. O PIBID é direcionado de acordo com cada área dos cursos de graduação. Estão entre os objetivos do programa o incentivo à formação contínua do licenciando com a realidade, ou seja, os acadêmicos estarão presentes nas escolas, vivenciando desde a sua graduação o que é a docência.

¹³ <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/pibid/pibid> acesso 13/05/2025

Os discentes participantes como bolsistas no programa têm junto ao PIBID, além do contato com a realidade da escola que contribuem com disciplinas pedagógicas no decorrer do curso, possuem, também, uma iniciativa e incentivo por parte dos professores doutores que são coordenadores(as) no PIBID, o incentivo é para a produção de escrita científica de artigos, da apresentação oral em seminários, em eventos e semanas acadêmicas, servindo, assim, que isso ofereça uma lapidação adequada na postura, na oratória e raciocínio lógico dos futuros docentes. O PIBID no curso de Filosofia da Universidade Federal do Acre oferta um campo favorável a pesquisa e extensão, colabora para a educação do futuro docente e o coloca em buscar respostas de problemas que irão possivelmente se apresentar na escola.

O PIBID é um programa que oferece experiências e vivências da realidade da escolar antecipando aos discentes uma sensibilidade maior e melhor do que possa ser o mundo do ensino. Quando voltamos nossa atenção às mudanças no cenário educacional com questões ligadas ao tempo de sala de aula, ao plano de curso, as sequências didáticas, planejamentos pedagógicos, projetos de ensino, ao ensino híbrido, as novas disciplinas, enfim, os discentes de licenciatura podem acompanhar de maneira mais adequada se estiverem em sala ou na escola. Sendo melhor pela chance de conversar, ser orientados e acompanhados por um professor experiente da área de ensino ao tirar dúvidas quanto a estas mudanças.

Sobre as dificuldades encontradas no ensino de filosofia, o PIBID, a implementação do programa dentro das escolas e da proposta participativa na formação docente, a professora Tomazetti (2012) quando era coordenadora do PIBID/Filosofia/UFSM, explica um ponto importante sobre as pessoas que já atuam como professores e reforça aquilo que os cursos de filosofia e os(as) coordenadores(as) do programa prezam sobre a experiência do PIBID para os discentes descrevendo que

nessa trajetória não nos faltou clareza das dificuldades que seriam enfrentadas para a implementação das atividades planejadas pelo grupo PIBID/Filosofia nas escolas e das nossas próprias dificuldades em organizar atividades/oficinas de Filosofia a partir dessa outra perspectiva. Mas também sempre soubemos que precisávamos agarrar com todas as nossas forças aquela possibilidade e nela investir para experienciar o que teoricamente defendíamos. (2012, Oikós Ed., p.10)

A formação dos professores de filosofia em conjunto ao PIBID possibilita a ação, que é uma espécie de defesa do ponto de vista particular e da subjetividade por cada participante,

para cada situação e série a ser desenvolvida. O conteúdo a ser aprendido pelos bolsistas durante o programa e, ensinado logo adiante após a formação, permitirá ter uma reserva de conhecimento pleno ao ponto que permitirá percorrer no tempo formativo utilizando diversos recursos para o ensinar.

Pode-se verificar que em qualquer atividade humana que se requeira habilidades comunicativas, as competências e habilidades de argumentação são imprescindíveis para ensinar de maneira clara e precisa. As políticas educacionais devem, portanto, explicitar iniciativas que promovam as aprendizagens relacionadas a argumentação. A retórica parece poder potencializar essa aprendizagem. É descrito no trabalho *O ensino da retórica no ensino médio a partir de uma perspectiva sofisticada* por Sousa e Contijo (2020) a partir da perspectiva sofista podemos entender a retórica como a arte de bem dizer as coisas, como arte de convencer ou de persuadir com o modo como usa a comunicação verbal para argumentar. Há a argumentação, mas vai além disso, pois há a preocupação com a beleza do estilo ou a forma como ocorre a composição da linguagem verbal, como se desenvolve a estratégia de pensamento. A história posterior da retórica ao longo da tradição filosófica e fora dela parece corroborar com nuances diferenciados em diferentes autores esses aspectos apontados acima.

Para os bolsistas participante do PIBID, a busca pelo *seu* jeito de ensinar faz com que esse profissional em formação na licenciatura tente aplicar seus objetivos, sendo necessário defender seu ponto de vista daquilo que deseja desenvolver na aula e como uma boa aula. A orientação de pessoas mais experientes junto ao PIBID, neste caso os supervisores e coordenadores, pode indicar com melhor clareza sobre o que é a sala de aula, a realidade escolar oferecendo uma clareza científica, metodológica e filosófica que contribuirá de maneira significativa para uma defesa maior e melhor, agora, com fundamentos seguros para o ensino filosófico da filosofia.

A formação destes futuros profissionais como, também, o caminho oferecido pelo programa pode possibilitar que para o ensino de filosofia realize com maior propriedade o ensino/aprendizagem da disciplina. O método buscado por cada profissional é uma busca de originalidade particular, de *sua* autonomia e domínio sobre os conteúdos de maneira confortável, e, isto, exige tempo e prática.

Além disso, faz com que a figura do professor de filosofia seja algo libertador para as pessoas e para as mentes delas, como reportam Barra e Barreira (2021) que a autoridade do professor de Filosofia não se deve à sua função ou ao seu lugar institucional; ao contrário, ela deve decorrer da sua capacidade de atualizar no presente o marco fundacional do passado

eleito; do mesmo modo como sua autoria determina-se pelas suas potencialidades de expandir o cotidiano dos estudantes em direção aos "saberes filosóficos" da tradição. Logo, tornar-se ou fazer-se autoral consiste em assumir o risco de construir um processo próprio; um processo que participa de uma longa história, que não precisa ser inédito nem mesmo original, mas que deve se projetar na perspectiva da primeira pessoa, a fim de que haja uma autêntica intervenção pessoal e subjetiva.

Temos hoje, por exemplo, uma discussão aberta sobre decolonização, descolonização, afrofuturismo, feminismo, gênero, educação quilombola e indígena, filosofia latina, filosofia africana, filosofia oriental como apontados por Gontijo (2021, p.14-15), em um cenário que pensamentos anacrônicos, retrógrados e totalitários ocorrem na busca de tentar enfraquecer, distorcer ou até mesmo aniquilar o pensamento diferente, livre, transformador e revolucionário existente em salas de aula, nas ruas, em comunidades ou em grupos sociais.

E, para isso, a fala das professoras Mendes e Silva (2012) da importância do PIBID/Filosofia na educação e na ação propriamente dita sobre a leitura e escrita até a leitura filosófica quando elas afirmam que

Quando começamos a ler um texto, geralmente é de maneira distraída. Aos poucos, vamos nos familiarizando com a forma com a qual o texto foi escrito. Em seguida, começamos a fornecer pensamentos que complementam a leitura até o momento em que somos surpreendidos por algumas palavras, isso porque o autor nos apresenta palavras novas ou porque dá a palavras que já conhecemos um novo sentido ou mesmo amplia seu sentido costumeiro. **Desta forma, o texto nos leva de algo que acreditávamos saber a algo novo e desconhecido**¹⁴. Nós devemos, então, aproveitar esses momentos e não simplesmente abandonar o que já conhecíamos, mas adicionar esse desconhecido ao que já conhecemos a buscar uma relação entre eles. A leitura filosófica de um texto exige do leitor certos procedimentos e o desenvolvimento de certos hábitos para que a compreensão de um texto seja filosófica. (Mendes, M. A. e Silva, L. da, Oikós Editora, RS, p.21) [grifo nosso]

A leitura é um exemplo dessa busca de formação e de ensino, sendo que a leitura oferece uma maneira de experiência com algo já dialogado e bem-sucedido. Mas, também apresenta o resultado como educação e ação. Ao lermos um texto, tanto o futuro docente pelo PIBID/Filosofia como os alunos regidos, orientados ou participantes de uma oficina junto aos bolsistas do PIBID, descubrem algo novo, transformador e revolucionário ao intelecto, física, social e humanamente.

¹⁴ Grifo do autor.

Como afirma Moraes e Tomazetti (2012) atualmente, algumas políticas para a formação inicial e continuada de professores vêm sendo implementadas pelo governo federal e, dentre essas políticas, procuramos destacar o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Esse programa é hoje já consolidado e tem atingido muitas das metas estabelecidas em sua origem, demonstrado ser de grande valor para os cursos que formam professores no Brasil.

O ensino de filosofia pede um espaço maior daquilo que foi tomado do ensino da Filosofia. Isto é, o tempo em sala, o tempo no exercício da reflexão, o tempo e hábito para a leitura para a compreensão de conceitos e, claro, a aplicação disso tudo. O PIBID/Filosofia aqui pesquisado na Universidade Federal do Acre permite uma parcela de tempo para a formação, relação aluno/professor, compreensão da realidade de sala de aula.

É descrito no artigo *Ensino e Educação Filosófica*, pelo professor Contijo sobre alguns pontos, entre eles o que fala do tempo curto para a compreensão dos ensinamentos filosóficos. Descreve Contijo (2015) que podemos nutrir uma desconfiança sobre as condições para se viver experiências atualmente. Jorge Larrosa (2002) mostra isso em um texto intitulado *Notas sobre a experiência e o saber de experiência*. Nele o autor busca pensar a educação a partir do par “experiência/sentido” e mostra as razões para termos dificuldade em ter experiências nesse nosso mundo. Segundo ele uma primeira razão é pelo excesso de informação que recebemos hoje. Mal dá tempo de assimilar, pensar, explorar uma informação e logo ela fica obsoleta, pois há uma mais nova. Isso sem falar na quantidade sobre diferentes temas. Um segundo aspecto seria pelo excesso de opinião. Com a quantidade de informações que temos somos constantemente desafiados a emitir opiniões sobre uma gama variada de problemas. A opinião seria um imperativo, uma obrigação. Um não saber ou não querer emitir opinião seria uma falha. Em terceiro lugar e quarto lugar Larrosa (2002) destaca o periodismo e a falta de tempo. O periodismo não é outra coisa que a aliança perversa entre informação e opinião. O periodismo é a fabricação da informação e a fabricação da opinião. Essa junção seria nefasta para a experiência, pois torna cada um em um sujeito fabricado e manipulado pelos aparatos da informação e da opinião, um sujeito incapaz de experiência. A falta de tempo seria uma aliada nessa maquinaria que impede a experiência, pois como tudo ocorre numa rapidez, construindo uma obsessão pela novidade e pela informação nos tornaria incapazes do silêncio e da memória necessários para viver a experiência.

2.1 TEMPO COMO EXPERIÊNCIA VIVIDA

Henri Bergson introduziu a ideia de “duração” em suas explicações filosóficas como uma experiência interna do tempo, distinta do tempo medido externamente. Para Bergson (1999), o tempo real é o vivido pela consciência, contínuo e indivisível, diferente do tempo quantificado pela ciência, segmentado e especializado. Em um estudo sobre o *ser do tempo* em Bergson, Coelho (2004) observa que, para o filósofo, o tempo não é um vazio homogêneo no qual os acontecimentos se sucedem de forma mecânica, semelhante à concepção do espaço vazio onde objetos se colocam simultaneamente. Ao afirmar que o tempo é o tecido do real, Bergson estabelece que este compreende sucessão, continuidade, mudança, memória e criação, sendo inseparável dos acontecimentos, sejam eles psicológicos ou físicos.

Nesse sentido, o tempo é único, composto por uma multiplicidade de fluxos de duração coexistentes sendo percebido subjetivamente. Essa percepção tem participação por meio da memória, que conecta experiências passadas e presentes em um fluxo de sentido.

A noção bergsoniana de duração encontra ressonância no conceito de *tempo formativo* (Barros, 2020), particularmente quando analisamos experiências como as que ocorrem no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Nesse programa, a formação docente não se restringe a marcos cronológicos (período do curso, carga horária), mas se desenvolve como experiência vivida, atravessada pela imersão prática, pela construção de identidade profissional e pela reflexão crítica. Como observa Pimenta (2012), a formação inicial exige um tempo de maturação que articule teoria e prática; Libâneo (2011) complementa que tal tempo formativo é indispensável para que o professor compreenda o sentido social e político de sua atuação. Assim, a participação no PIBID se aproxima da *duração* bergsoniana, pois o desenvolvimento profissional do licenciando se dá num fluxo contínuo de experiências significativas, onde a memória pedagógica das vivências em sala de aula integra e ressignifica os saberes teóricos, produzindo aprendizagens que ultrapassam a linearidade cronológica.

2.2 PIBID FILOSOFIA

Os estudantes universitários do curso de licenciatura em filosofia da Universidade Federal do Acre – UFAC, que estão começando o curso e, alguns que já estão no meio do

caminho de sua licenciatura, na contribuição de sua formação docente em filosofia, precisam compreender melhor obras clássicas da filosofia, aprender metodologias de ensino, e meio a esse processo precisam encontrar o *seu* método de ensino, *sua* regência, *sua* fala e confiança aplicando, assim, isso em sala de aula diante da realidade dos alunos e alunas de cada escola trazendo clareza aos conteúdos ministrados e o PIBID/Filosofia poderá contribuir nesse processo formador. O PIBID/Filosofia possui uma boa produção de informações desde o início do programa na Universidade Federal do Acre, como também possui uma grande produção de trabalhos por parte dos bolsistas, criando, assim, memórias e projetos que possibilitarão futuras pesquisas.

A formação docente e o ensino de filosofia, pelo que está sendo buscado na pesquisa, por meio do PIBID, permite que os licenciandos experimentem o ensino da filosofia em realidades escolares diversas, levando temas como ética, política, conhecimento e cultura à prática pedagógica. E, em contextos amazônicos, neste caso devido ao Acre e a região norte participarem de temas como os de questões ambientais e climáticas, tradições místico-filosóficas, arqueologia e antropologia¹⁵ ou dos povos originários por exemplo, significa entre outras coisas, dialogar com saberes indígenas, ribeirinhos e afrodescendentes – atendendo Leis e conteúdo – criando uma ponte entre a filosofia e os modos de pensar próprios da região.

A pesquisa e a extensão filosófica com o incentivo e espaço encontrados no PIBID, os bolsistas participantes do programa podem elaborar projetos de pesquisa e extensão sobre a presença da filosofia na Amazônia, refletindo sobre questões como: a) como se manifesta o pensamento filosófico nos povos originários? b) é possível construir uma filosofia amazônica a partir dos saberes tradicionais? c) como o ensino filosófico pode contribuir para a preservação da floresta e da cultura? Essas questões ampliam o escopo da filosofia tradicional, abrindo caminho para novas epistemologias e ontologias, que vão além do eurocentrismo acadêmico.

¹⁵ O Programa de Pós-graduação em Linguagem e Identidade (PPGLI) da Universidade Federal do Acre (UFAC) apresenta notável produção acadêmica centrada em temáticas amazônicas, incluindo identidades regionais, tradições culturais e narrativas da memória. Um levantamento de dissertações disponíveis no portal institucional revela trabalhos como “A Amazônia entre vozes: narrativa e história” (Martins, 2012), “Haitianos na Amazônia Sul-Occidental: identidades e narrativas em trânsito” (Santos, 2014), “Narrativas do Rio Moa: mitos e lendas da Comunidade São Salvador” (Oliveira de Almeida, 2017), além de estudos sobre toponímia regional, histórias orais ribeirinhas, literatura acreana e representações identitárias vinculadas à floresta e à cidade. Essas pesquisas ilustram o compromisso do PPGLI com a valorização cultural e o fortalecimento da identidade amazônica a partir da linguagem e do imaginário coletivo. Programa de Pós-Graduação em Linguagens e Identidades – PPGLI/UFAC. <https://posletrasufac.com/dissertacoes-e-teses-2/>

O PIBID, quando bem articulado, permite a revalorização da filosofia como conhecimento situado, promovendo um ensino que reconhece as vozes silenciadas da Amazônia e do Brasil profundo. Essa vivência não só forma professores, mas também pesquisadores e pensadores comprometidos com a realidade de seus territórios. Devido a isso, sua manutenção e fortalecimento são estratégicos não apenas para a educação, mas para o próprio pensamento filosófico brasileiro.

2.3 O PIBID DIANTE DAS ALTERIDADES POLÍTICAS E A FORMAÇÃO DOCENTE EM FILOSOFIA

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) representa uma das mais relevantes políticas públicas voltadas à valorização da formação docente no Brasil. Para as licenciaturas sua importância é evidente, tendo em vista os constantes desafios enfrentados e, para o curso de filosofia é maior devido a disciplina, no cenário educacional brasileiro — ter passado algumas tentativas de exclusão do currículo escolar, a mais recente em 2019 e, até a desvalorização do pensamento crítico e reflexivo nas escolas e o ataque nas universidades federais.

Contudo, o PIBID também tem sido afetado pelas alternâncias no cenário político nacional, especialmente nas últimas décadas. Durante os governos que promoveram uma agenda de austeridade fiscal e de tecnicismo curricular — como nos períodos de Michel Temer e Jair Bolsonaro — o programa sofreu cortes orçamentários severos, redução no número de bolsas, diminuição de vagas nos editais para cursos de Filosofia e rebaixamento simbólico da importância das humanidades na educação básica. Essas alterações impactaram diretamente a possibilidade de participação de estudantes de Filosofia no PIBID, limitando o alcance e os efeitos formativos do programa.

Além disso, a redução dos investimentos comprometeu também a articulação entre universidades e escolas públicas, prejudicando a inserção dos licenciandos em contextos reais de ensino e dificultando a promoção de práticas pedagógicas inovadoras. O enfraquecimento institucional do PIBID refletiu, portanto, não apenas na formação individual dos bolsistas,

mas também na própria estrutura de apoio à educação pública e de valorização dos futuros professores.

Entretanto, mesmo diante dessas adversidades, o PIBID permaneceu como um espaço de resistência e de exercício prático da filosofia na escola (com vagas e recursos reduzidos para alguns cursos, entre eles, o de Filosofia). A partir da retomada de um projeto educacional comprometido com a formação integral e cidadã, observa-se um movimento de recuperação da credibilidade e da abrangência do programa. Os editais mais recentes têm buscado ampliar o número de bolsas, garantir diversidade regional, contemplar cursos das áreas de humanidades e reforçar a presença nas escolas públicas.

Além do apoio financeiro por meio das bolsas de estudo, o PIBID permite a permanência de estudantes de baixa renda, o programa fomenta a profissionalização docente desde os primeiros períodos da graduação. Ele também contribui para a construção de uma identidade docente ancorada na realidade escolar, incentiva a produção de materiais didáticos filosóficos, estimula a pesquisa em educação e cria um vínculo direto entre o conhecimento acadêmico e as demandas da comunidade escolar.

Nas escolas, a atuação dos pibidianos¹⁶ tem proporcionado novas práticas pedagógicas e vivências que enriquecem o ambiente educacional com temas filosóficos atualizados, transversais e críticos. A presença do PIBID contribui para que a Filosofia deixe de ser vista como uma disciplina abstrata ou elitista e passe a ser reconhecida como um saber vivo, dialógico e formador de consciências. Transversalizando cultura, ciência, política, educação e outros campos da relação humana.

É necessário o fortalecimento do PIBID como uma política contínua, que reconheçam sua importância estratégica na valorização na formação de professores de Filosofia comprometidos com a transformação social. Defender o PIBID é, assim, defender a permanência da Filosofia na escola pública e o direito ao pensamento crítico como fundamento da democracia.

¹⁶ Termo utilizado dentro das universidades para estudantes que cursam as licenciaturas e participam do programa de iniciação a docência.

2.4 PIBID E O ENSINO DE FILOSOFIA NO BRASIL

Tomando como base o que escreve o professor Contijo (2017), no artigo *O Ensino de Filosofia no Brasil: algumas notas sobre avanços e desafios*, é feita pontuações pertinentes sobre o ensino de filosofia no Brasil e, que, neste trabalho, levamos em consideração de como o PIBID faz uma ponte conectando os cursos de Licenciatura de Filosofia, as pós-graduações em Filosofia e os Mestrados Profissionais.

A conexão está no uso de dados sobre dificuldades, obstáculos e alterações na área de ensino da filosofia. Como afirma Oliveira (2022, p.2) sobre “problema” é referido não simplesmente aos problemas históricos, sociais e institucionais que envolvem o ensino como um todo, mas um problema de fundamento, um problema constitutivo do ensino, para não dizer ontológico. O programa PIBID oferece espaço para o diálogo entre bolsistas e professores sobre o que pode ser melhorado no que diz respeito a essas dificuldades apresentadas, tendo a chance de serem corrigidas na participação formativa dos futuros professores junto ao PIBID. Os dados levantados pelo professor Contijo em seu artigo, trazem à tona uma realidade do ensino de Filosofia que permitem uma conversação no PIBID dentro da Universidade Federal do Acre e pelo curso de Licenciatura em Filosofia.

Ter o PIBID como laboratório, espaço e tempo formativo para algumas dessas correções durante a formação, e, após a formação, no que diz respeito ao ensino filosófico da filosofia é o que buscamos descobrir na pesquisa. É destacado pontos relevantemente críticos pelo professor no artigo, como o dos dados levantados pelo professor Carvalho¹⁷ (2015), de 2012 a 2016 existe o crescimento da pós-graduação em Filosofia no Brasil, dados apresentados em um trabalho na ANPOF, descrevendo que é resultado de um processo errático, pois não foi planejado em nenhuma instância.

O crescimento significativo da pós-graduação em Filosofia no Brasil, dado apresentado por Contijo (2017) apud Carvalho (2015) com o aumento de programas de mestrado e doutorado, e iniciativas como a Especialização em Ensino de Filosofia e o Mestrado Profissional, que busca fortalecer a formação de professores na área. Apesar desse avanço, destaca-se a baixa representatividade de mulheres na pós-graduação, onde elas são

¹⁷ Marcelo Carvalho. Notas a lápis sobre a pesquisa em filosofia no Brasil: Expansão, Internacionalização e Consolidação da Pós-Graduação em Filosofia. Domingues, I.; Carvalho, M. Pesquisa e Pós-Graduação em Filosofia no Brasil -Debates ANPOF de Políticas Acadêmicas. ANPOF, p. 103-119, 2015.

apenas 27% dos docentes e discentes, revelando uma disparidade de gênero no campo filosófico. Essa desigualdade se acentua nos estágios mais avançados da carreira, onde a presença feminina diminui ainda mais, com apenas 19,95% das mulheres ocupando cargos de professoras permanentes em programas de pós-graduação. O desequilíbrio entre homens e mulheres se intensifica nos níveis mais altos da carreira acadêmica, refletindo um desafio contínuo para a inclusão feminina na Filosofia.

Contijo (2017) destaca o aumento expressivo no número de cursos e matrículas em Filosofia. De 1998 a 2014, houve um crescimento significativo nas dissertações de mestrado e teses de doutorado, triplicando e quadruplicando, respectivamente. Além disso, surgiram novos programas de especialização e o Mestrado Profissional, voltado para a formação de docentes no Ensino Médio.

A atualização desses dados dez anos depois, pode aparecer uma queda total no público que busca uma formação na licenciatura de Filosofia. As mudanças no cenário educacional a partir de 2017 com a MP, medida provisória do ex-presidente Michel Temer. A falta de investimento e cortes vindos do ministro da educação em 2019, e, ataques por figuras políticas a área da Filosofia e do ensino de Filosofia desde então provavelmente refletem dados mais críticos.

O ensino de Filosofia nas escolas e para a vida desempenha um papel fundamental na formação crítica, ética e cidadã dos estudantes. Ao fomentar a reflexão sobre os sentidos da existência, as estruturas da sociedade, os fundamentos da ciência e os valores que orientam nossas ações, a Filosofia contribui diretamente para o desenvolvimento de sujeitos autônomos – como deseja Kant e, claro, outros filósofos –, e capazes de interpretar o mundo de maneira mais profunda e consciente. No entanto, a presença dessa disciplina nas escolas, embora garantida nas diretrizes curriculares, enfrenta obstáculos que comprometem sua efetividade pedagógica e sua permanência como componente relevante na formação básica.

Entre os desafios mais recorrentes está com o empobrecimento de algumas questões filosóficas, como o tratamento conceitual da história da Filosofia, da Filosofia da Ciência e da Ética. Muitas vezes, esses conteúdos são reduzidos a fragmentos desconectados ou abordados de maneira superficial, impedindo o estudante de reconhecer a densidade e a atualidade dos debates filosóficos. Sem uma abordagem coerente e contínua, a Filosofia perde seu caráter formativo e crítico, transformando-se em um conteúdo abstrato e desmotivador.

Outro obstáculo é o tempo curto de aula destinado à disciplina. A carga horária reduzida, muitas vezes limitada a uma aula semanal ou de uma hora para cinquenta minutos (e

voltando para uma hora), inviabiliza o aprofundamento dos conteúdos, o debate coletivo e o amadurecimento das ideias filosóficas. Temas centrais como Política, Linguagem, Ética ou Estética exigem tempo para leitura, interpretação, discussão e produção de sentido por parte dos estudantes. Quando esses temas são apressadamente tratados, perdem sua potência transformadora e reduzem a Filosofia a um exercício teórico descolado da realidade e/ou anacrônico.

Somada a essas questões, também podemos observar a dificuldade de interpretação dos textos filosóficos e de conexão com a experiência de vida dos estudantes. A linguagem própria da Filosofia, como também seus símbolos, marcada por abstrações e raciocínios complexos, requer mediação didática cuidadosa ou até mesmo uma formação de um letramento filosófico. Sobre esse possível letramento, Fontenelle e Silva (2025, p. 90) escrevem que

Com a utilização dos gêneros do discurso é possível estabelecer uma mediação com o ensino e aprendizagem em filosofia através dos enunciados, devido a uma peculiaridade que lhe é inerente, isto é, sua gênese constitutiva se faz presente tanto no cotidiano dos alunos (elementos sociais e históricos - enunciados primários) quanto nos textos de filosofia utilizados em sala de aula (enunciados secundários - discurso científico, filosófico, jornalístico..), o intuito é despertar nos alunos interesse pelos textos de caráter filosófico e principalmente torná-los ferramentas de significação do universo cultural e da sociedade vivenciada por eles, espera-se, portanto, uma “atitude responsiva” aos estímulos adquiridos em sala de aula e não simplesmente aquisição do “texto-filosófico” representando apenas mais um elemento constante do sistema formal de ensino (componente curricular).

Muitos alunos, sobretudo em contextos sociais marcados por desigualdade e fragilidade no letramento, encontram barreiras na leitura e compreensão dos textos filosóficos clássicos e contemporâneos. A falta de estratégias que tornem os conteúdos acessíveis e relacionados à vida cotidiana dos jovens contribui para a desvalorização da disciplina e para o afastamento do aluno de seu próprio processo formativo.

Adicionalmente, mudanças nas estruturas curriculares e o aumento das atividades e avaliações escolares muitas vezes padronizadas e voltadas para resultados imediatistas, sobrecarregam os estudantes e limitam o tempo e o espaço para reflexões mais profundas. Essa lógica quantitativa de ensino acaba por desconsiderar a natureza qualitativa do pensamento filosófico, que exige tempo, silêncio, escuta e diálogo — condições cada vez mais escassas no ambiente escolar contemporâneo.

A superação desses desafios não deve recair exclusivamente sobre os ombros dos professores de Filosofia, mas deve ser assumida como um compromisso institucional e coletivo. É fundamental defender a Filosofia como um direito formativo dos estudantes e assegurar que essa disciplina tenha condições reais de cumprir seu papel na escola. Isso implica garantir carga horária adequada, valorizar a formação docente, promover metodologias acessíveis e contextualizadas, e reconhecer que o ensino de Filosofia, ao contrário de um luxo acadêmico, é uma necessidade urgente para a construção de uma sociedade mais justa, crítica e humana.

3 DESEHO DA METODOLOGIA DA PESQUISA

Este estudo, intitulado “Tempo e formação no PIBID/Filosofia: experiências dos docentes para o ensino de filosofia”, é uma pesquisa que adota uma abordagem qualitativa, de natureza exploratória e descritiva, com foco na compreensão das experiências, vivências e impactos do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) na formação de professores de Filosofia da Universidade Federal do Acre (UFAC) no período de 2012 a 2019, particularmente no que se refere à construção da identidade docente e a formação teórico-pedagógica para o ensino de filosofia.

O locus da presente pesquisa foi o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) no curso de Filosofia da Universidade Federal do Acre (UFAC). Delimitou-se como recorte temporal o período de 2012 a 2019, abrangendo, portanto, a experiência de diferentes gerações de docentes que tiveram a experiência no programa em momentos de consolidação e reconfiguração de suas diretrizes nacionais. O corpus da pesquisa foi composto por dados obtidos por meio das entrevistas semiestruturadas e questionários aplicados a professores de Filosofia formados pela Universidade Federal do Acre (UFAC), que participaram do PIBID entre os anos de 2012 e 2019. Alguns dos participantes atuam em escolas da rede pública de ensino na cidade de Rio Branco – AC. A seleção dos sujeitos da pesquisa foi feita por meio de critérios intencionais, considerando sua participação comprovada no programa e atuação atual como docentes.

Os sujeitos da pesquisa egressos da Ufac, que participaram do PIBID no período delimitado ocorreu por meio de convite formal, enviado por correio eletrônico, assegurando-lhes a liberdade de adesão e a preservação de suas identidades, conforme os princípios éticos estabelecidos pela Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde (CNS), que regulamenta pesquisas em Ciências Humanas e Sociais.

A participação desses docentes para uma discussão coletiva sobre o tempo e formação durante suas participações no programa PIBID/Filosofia, com suas experiências permitiram responder muitas das dúvidas. Após as confirmações foram realizadas com os participantes entrevistas semiestruturadas presenciais relacionadas ao foco da pesquisa, durante a entrevista os docentes possuíam total liberdade para realizar suas respostas que deixassem suas experiências abertas e detalhas com riqueza quando aos dados. Além das entrevistas, foram distribuídos por via *google forms* questionários online gerando os dados coletados para

análise. Os questionários ofereceram perguntas que complementaram os dados qualitativos como o tempo de formação, tempo de atuação e, sobre elementos relacionados a formação no decorrer da participação do programa.

A investigação se ancora em uma perspectiva histórico-filosófica, que considera a trajetória individual e coletiva dos sujeitos, suas experiências de formação inicial e continuada e a influência do tempo — enquanto conceito filosófico e vivência prática — na constituição de suas identidades docentes. A metodologia adotada visa, portanto, não apenas descrever os impactos do PIBID, mas também compreender, em profundidade, como os sujeitos significam sua trajetória formativa e como essas vivências influenciam suas práticas no ensino de Filosofia.

Para a realização da pesquisa, todos os participantes alcançados pelo convite inicialmente foram informados sobre os objetivos e procedimentos da pesquisa, sendo obtido consentimento informado por escrito, garantindo a confidencialidade e anonimato dos participantes. A metodologia utilizada visa proporcionar uma compreensão abrangente das percepções e experiências dos professores de Filosofia sobre a participação no PIBID, contribuindo para registros e a melhoria das práticas pedagógicas nessa disciplina.

Para a segurança e respeito pela pessoa dos participantes na pesquisa, iremos alterar seus nomes verdadeiros para que mantenha o sigilo, permanecendo com clareza o resultado da pesquisa. Os entrevistados serão identificados pelo nome AA, BB, CC, DD em diante. A identificação não seguirá a ordem relacionada a escolas participantes no PIBID dentro do período de recorte, para não oferecer pistas ou referências de quem possa ser o professor(a) X ou Y em relação a escola. E, ficando de fora somente os dados relacionados ao pesquisador, por também ter participado do PIBID.

A pesquisa, de natureza qualitativa busca a compreensão de processos, significados e experiências humanas — neste caso, as vivências e práticas de professores e professoras participantes do PIBID durante suas formações para o ensino de filosofia. Essa também é uma pesquisa descritiva, pois analisa as características dos docentes participantes do PIBID/Filosofia buscando responder como esses profissionais aplicam diversos conceitos no ensino de filosofia, promovendo a reflexão e o amadurecimento da conduta e da postura política, ética, estética e científica durante suas participações no PIBID/Filosofia. Metodologicamente, trata-se de um estudo de caso (Yin, 2001), aqui, o fenômeno a ser acompanhado no estudo é a participação do PIBID/Filosofia na formação docente para o ensino de filosofia. Explorando como o PIBID contribui na formação docente para o ensino

de filosofia e com a aproximação na realidade escolar junto as escolas participantes do programa.

3.1 ESCOLAS VOLUNTÁRIAS PARA O PIBID

A escolas estaduais de ensino médio selecionadas para a participação no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) representam uma dimensão essencial na articulação entre formação inicial e a prática pedagógica. Em Rio Branco, capital do Acre, esse envolvimento tem sido significativo ao longo dos anos, desde o período da pesquisa de 2012 a 2019, de 34 escolas estaduais, nem todas participaram ativamente do programa, isso ocorre devido à falta de espaço, falta de professores da disciplina de filosofia – devido renovações de contrato na virada de ano, (re)locação de professores nas escolas ou a falta de interesse por parte de alguns coordenadores, além disso, espaço ainda que com alternâncias em sua adesão de acordo com os editais e os subprojetos apresentados pela Universidade Federal do Acre (UFAC).

O PIBID tem como propósito aproximar os estudantes dos cursos de licenciatura da realidade escolar, promovendo uma formação docente mais crítica, reflexiva e contextualizada. Essa proposta só se torna viável a partir da efetiva participação das escolas públicas, especialmente as de ensino médio, que se tornam campo de atuação e aprendizagem dos bolsistas. Em Rio Branco, a maior parte dessas instituições, conforme a Quadro 1, está sob a responsabilidade da Secretaria Estadual de Educação – SEE/AC, que tem garantido, ao longo do tempo, parcerias fundamentais para que o PIBID aconteça com relevância pedagógica e social.

Um caso notável é o do Colégio de Aplicação (CAp) da UFAC, que, embora não conste oficialmente nas listas da Secretaria Estadual de Educação, é uma escola pública vinculada à universidade, com forte tradição em experimentações pedagógicas e formação docente. O CAp esteve presente em todas as edições do PIBID, desempenhando um papel central como escola-laboratório para práticas de ensino inovadoras, contribuindo para a formação dos licenciandos e também para o aprimoramento de seus próprios professores.

O cenário nacional das escolas também passou por transformações importantes com a implementação do Novo Ensino Médio, iniciado oficialmente em 2018 com a publicação da Portaria MEC nº 649/2018, que lançou o Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio. Essa

iniciativa teve como objetivo central dar suporte técnico e financeiro às redes de ensino para a reformulação do currículo escolar, com base na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e na flexibilização dos itinerários formativos. Nesse contexto, a presença do PIBID nas escolas de ensino médio também se tornou ainda mais importante, pois contribuiu para a formação de professores preparados para enfrentar os desafios das novas demandas educacionais, como a interdisciplinaridade, a integração entre áreas do conhecimento e a articulação entre teoria e prática.

Além disso, o PIBID fortaleceu as ações formativas por meio de projetos integradores, práticas reflexivas e desenvolvimento de metodologias ativas dentro das escolas participantes,

QUADRO 1 – ESCOLAS VOLUNTÁRIAS PARA O PIBID

ESCOLAS DE RIO BRANCO			
01	RIO BRANCO	ESCOLA COLÉGIO ESTADUAL BARÃO DO RIO BRANCO	INTEGRAL
02	RIO BRANCO	ESCOLA DOUTOR JOÃO BATISTA AGUIAR	INTEGRAL
03	RIO BRANCO	ESCOLA ALCIMAR NUNES LEITÃO	PARCIAL
04	RIO BRANCO	ESCOLA HUMBERTO SOARES DA COSTA	INTEGRAL
05	RIO BRANCO	ESCOLA SENADOR ADALBERTO SENA	PARCIAL
06	RIO BRANCO	ESCOLA PROFESSOR JOSÉ RODRIGUES LEITE	PARCIAL
07	RIO BRANCO	ESCOLA PROFESSORA HELOÍSA MOURÃO MARQUES	PARCIAL
08	RIO BRANCO	ESCOLA HENRIQUE LIMA	PARCIAL
09	RIO BRANCO	ESCOLA INSTITUTO DE EDUCAÇÃO LOURENÇO FILHO	INTEGRAL
10	RIO BRANCO	ESCOLA LEÔNICIO DE CARVALHO	PARCIAL
11	RIO BRANCO	ESCOLA PADRE CARLOS CASAVECCHIA	PARCIAL
12	RIO BRANCO	ESCOLA TANCREDO DE ALMEIDA NEVES	PARCIAL
13	RIO BRANCO	ESCOLA LOURIVAL PINHO	PARCIAL
14	RIO BRANCO	ESCOLA PAULO FREIRE	PARCIAL
15	RIO BRANCO	ESCOLA GLÓRIA PEREZ	INTEGRAL
16	RIO BRANCO	ESCOLA JORNALISTA ARMANDO NOGUEIRA	INTEGRAL
17	RIO BRANCO	ESCOLA JOSÉ RIBAMAR BATISTA	INTEGRAL
18	RIO BRANCO	ESCOLA PROFESSORA RAIMUNDA SILVA PARÁ	PARCIAL

Fonte: Secretaria de Educação e Esporte do Acre - SEE/AC, 2025

muitas delas escolhidas como escolas-piloto do Novo Ensino Médio, que podemos citar aqui, como exemplo, a Escola Armando Nogueira, Glória Perez, Humberto Soares e Colégio Barão do Rio Branco. Assim, o envolvimento das escolas estaduais no programa não se resume apenas à acolhida dos bolsistas, mas constitui uma relação de cooperação mútua entre

universidade e escola, beneficiando professores em exercício, estudantes da educação básica e licenciandos.

QUADRO 1.1 – ESCOLAS VOLUNTÁRIAS PARA O PIBID

19	RIO BRANCO	ESCOLA COLÉGIO MILITAR TIRADENTES	PARCIAL
20	RIO BRANCO	COLÉGIO MILITAR DOM PEDRO II - RB	PARCIAL
21	RIO BRANCO	ESCOLA PROFESSOR PEDRO MARTINELLO	INTEGRAL
22	RIO BRANCO	ESCOLA SEBASTIÃO PEDROSA	INTEGRAL
23	RIO BRANCO	ESCOLA PROFESSORA CLÍCIA GADELHA	PARCIAL
24	RIO BRANCO	ESCOLA ESTER MAIA DE OLIVEIRA	INTEGRAL
25	RIO BRANCO	ESCOLA BOA UNIÃO ENSINO JOVEM	INTEGRAL
26	RIO BRANCO	ESCOLA COLÉGIO ACREANO	PARCIAL
27	RIO BRANCO	COLÉGIO JOÃO CALVINO	INTEGRAL
28	RIO BRANCO	ESCOLA CAPITÃO EDGAR CERQUEIRA FILHO	PARCIAL/CAMPO
29	RIO BRANCO	ESCOLA DOUTOR SANTIAGO DANTAS	PARCIAL/CAMPO
30	RIO BRANCO	ESCOLA MAJOR JOÃO CÂNCIO	PARCIAL/CAMPO
31	RIO BRANCO	ESCOLA PROFESSORA DALVA DE SOUZA DAS NEVES	PARCIAL/CAMPO
32	RIO BRANCO	ESCOLA SAO PEDRO I	PARCIAL/CAMPO
33	RIO BRANCO	ESCOLA TUFU ASMAR	PARCIAL/CAMPO
34	RIO BRANCO	ESCOLA SANTO ANTONIO II	PARCIAL/CAMPO
35	RIO BRANCO	ESCOLA NOVA ESPERANÇA	PARCIAL/CAMPO
36	RIO BRANCO	ESCOLA AGNALDO MORENO	PARCIAL/CAMPO

Fonte: Secretaria de Educação e Esporte do Acre - SEE/AC, 2025

Quadro 2 - Escolas pibidianas

ESCOLAS DE RIO BRANCO PARTICIPANTES DO PIBID/FILOSOFIA - 2018
Escola Instituto de Educação Lourenço Filho
Escola Lourival Sombra Pereira Lima
Escola Jose Ribamar Batista
Escola Jornalista Armando Nogueira
Escola Dr João Batista Aguiar
Escola Gloria Perez

Fonte: Secretaria de Educação e Esportes do Acre, SEE/AC e CFCH/UFAC

Quadro 3 - Escolas de Tempo Integral de Rio Branco com ensino de Filosofia

ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL DE RIO BRANCO
ESCOLA BOÃO UNIÃO

ESCOLA ESTADUAL ARMANDO NOGUEIRA - CEAN
COLÉGIO ESTADUAL BARÃO DO RIO BRANCO - CEBRB
COLÉGIO ESTADUAL SEBASTIÃO PEDROSA - CESP
ESCOLA ESTADUAL JOSÉ RIBAMAR BATISTA - EJORB
ESCOLA ESTADUAL ESTER MAIA
ESCOLA JOVEM GLÓRIA PEREZ
ESCOLA HUMBERTO SOARES DA COSTA
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO LOURENÇO FILHO - IELF
ESCOLA JOÃO BATISTA AGUIAR - JBA
ESCOLA PROFESSOR PEDRO MARTINELLO
ESCOLA PRESBITERIANA JOÃO CALVINO

Fonte: Secretaria de Educação e Esportes do Acre, SEE/AC / Núcleo de Escolas Integral (2024).

A presença do PIBID nas escolas de ensino médio em Rio Branco, entre 2012 e 2019, apresentam indícios para a possibilidade de fortalecimento da formação docente, principalmente em tempos de transição curricular e de reconfiguração do papel da escola na sociedade. A contribuição do programa ultrapassa os muros da universidade, pois se insere nas políticas públicas de formação de professores, valorização do magistério e melhoria da qualidade do ensino público, o que reafirma sua importância estratégica e seu caráter estruturante para a educação básica e, neste caso, para o ensino de filosofia.

A participação das escolas públicas no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), entre os anos de 2012 a 2019, em Rio Branco (AC), revela não apenas a amplitude do programa, mas também sua capacidade de alcançar diferentes realidades educacionais. Durante esse período, instituições como o Colégio Estadual Barão do Rio Branco (CERBR), Escola Doutor João Batista Aguiar, Humberto Soares da Costa, Professor José Rodrigues Leite (ÉTICA), Henrique Lima, Lourival Pinho, Glória Perez, Jornalista Armando Nogueira, José Ribamar Batista (EJORB), Pedro Martinello, Sebastião Pedrosa, Clícia Gadelha, Colégio Acreano, Escola Boa União e Ensino Jovem estiveram envolvidas com o PIBID de forma alternada, sendo campo de atuação e observação dos bolsistas da Universidade Federal do Acre (UFAC).

realidades, os bolsistas têm a oportunidade de compreender mais profundamente as barreiras enfrentadas no processo ensino-aprendizagem, como a falta de recursos didáticos, a evasão escolar, a baixa autoestima dos estudantes e as dificuldades de gestão pedagógica.

Outra coisa é a alternância das escolas participantes do PIBID, com a inclusão consciente de instituições situadas em regiões periféricas, demonstra o comprometimento do programa com a equidade educacional e com a formação docente crítica e situada. Esse processo enriquece a formação dos licenciandos e contribui diretamente para o desenvolvimento de uma educação pública mais justa, plural e eficaz, ao considerar as realidades concretas da população acreana e suas necessidades formativas.

Desde sua implementação na Universidade Federal do Acre (UFAC), o subprojeto PIBID/Filosofia tem desempenhado um papel essencial na formação inicial dos licenciandos em Filosofia, oferecendo-lhes a oportunidade de vivenciar de maneira prática, crítica e reflexiva o cotidiano escolar da rede pública de ensino. Essa trajetória foi marcada por uma coordenação engajada e metodologicamente comprometida, que garantiu a solidez do projeto e o rigor nos registros e nas experiências formativas dos bolsistas.

O professor Dr. Manoel Coracy Saboia Dias foi o primeiro coordenador do PIBID/Filosofia na UFAC, sendo uma das principais figuras responsáveis pela consolidação do projeto no curso de Filosofia. Em seus dois mandatos à frente do programa, o professor Coracy estabeleceu práticas fundamentais para o acompanhamento das atividades dos bolsistas nas escolas, sempre zelando por uma formação crítica, ética e comprometida com os fundamentos da filosofia e com os desafios concretos do ensino médio.

Ao longo dos anos, outros professores também assumiram a coordenação do subprojeto, dando continuidade e novos olhares ao trabalho pedagógico e formativo iniciado pelo professor Coracy. O professor Dr. João Silva Lima, o professor Dr. Aristides Moreira e o professor Dr. Valdinei Jesus foram fundamentais na manutenção da qualidade do programa, ampliando os vínculos com as escolas da rede estadual e incentivando os bolsistas a atuarem com autonomia, pesquisa e criatividade. Posteriormente, o retorno do professor Coracy à coordenação (2024) reafirmou o compromisso histórico do curso com a formação docente e com a filosofia como prática educativa transformadora.

Um aspecto notável da gestão do PIBID/Filosofia ao longo dos anos foi a rigorosa sistematização dos registros de participação dos bolsistas, com a escrita de relatórios individuais e coletivos, de diários de campo, registro, acompanhamento e observações de aulas, ou avaliações das atividades escolares. Esse material permitiu não apenas o

monitoramento das ações por parte da rotina dos bolsistas, mas também serviu como base para reflexões acadêmicas, trabalhos de conclusão de curso e produções em eventos científicos e pedagógicos.

Além das práticas em sala de aula, os bolsistas foram incentivados a participar de eventos estudantis e acadêmicos, como os Encontros Regionais e Nacionais do PIBID, Seminários do PIBID (Figura 3), as Semanas Acadêmicas de Filosofia da UFAC (Figura 4) que, se fazia presente a direção geral do PIBID com discussões e apresentações de trabalhos fortalecendo os laços formativos entre o programa e a licenciatura, além do desenvolvimento de oficinas pedagógicas e seminários internos do PIBID, nos quais podiam apresentar os resultados das experiências vividas nas escolas e refletir sobre os limites e possibilidades da prática docente em filosofia.

Figura 3 – Banner de propaganda e divulgação de evento do PIBID



Fonte: PIBID / CAPES – UFAC

Essa postura ativa da coordenação e o envolvimento sistemático dos estudantes bolsistas com o campo de estágio contribuíram para transformar o PIBID/Filosofia em um espaço privilegiado de experimentação, formação continuada e construção de identidade docente. Os licenciados tinham como proposta dos docentes mais experientes e do programa compreender a docência não apenas como uma profissão técnica, mas como uma atividade profundamente política, ética e filosófica, na qual é preciso saber dialogar com a juventude, com os desafios da educação pública e com os sentidos do pensamento crítico no mundo contemporâneo.

Portanto, o subprojeto PIBID/Filosofia da UFAC conseguiu, ao longo dos anos, uma boa articulação entre universidade, escola e sociedade, sendo uma experiência transformadora tanto para os estudantes quanto para os professores envolvidos.

Figura 4 – Arte de Divulgação das Semanas de Filosofia UFAC



Fonte: Arquivo pessoal.

3.2 QUESTIONÁRIO ON-LINE

Nesta pesquisa utilizamos como primeira ação com os professores e professoras participantes para a geração de dados um questionário online (Apêndice A). Aplicamos o questionário com os professores e professoras de filosofia que participaram do PIBID/Filosofia no período de recorte da pesquisa, sendo de 2012 a 2019. Foi direcionado o questionário aos participantes, com um total de (42) docentes em filosofia convidados para descreverem suas experiências e vivências quando envolvidos no PIBID/Filosofia.

A participação na pesquisa sobre o tempo de participação no programa de bolsa de iniciação à docência por parte dos docentes ocorreu de forma voluntária. Nesta etapa de

geração de dados sobre o questionário, explica Santos (2022) a aplicação de questionários é uma técnica bastante utilizada para coleta de dados, sobretudo, nas investigações mistas. Nesse sentido, Sampieri, Collado e Lúcio (2013, p. 214) afirmam que “esse talvez seja o instrumento mais utilizado para coletar os dados”. Um questionário é o conjunto de perguntas a respeito de uma ou mais variáveis que serão mensuradas. Deve ser congruente com a formulação do problema e a hipótese.

Utilizamos a plataforma virtual de formulário da Google, o *google forms*, elaborando perguntas em seções de maneira digital (online) sobre as práticas, suas formações, desempenho, conhecimento da metodologia etc. Após criado o formulário por meio do *forms* e feita a confirmação por parte dos docentes; foi enviado o *link* para os professores de maneira privada para serem respondidos pelos sujeitos da pesquisa em um tempo hábil e aberto em suas agendas pessoais e profissionais para que não os deixasse tensos ou aflitos na exigência de resposta.

No que se refere ao questionário online, foi elaborado com questões fechadas e abertas, que, conforme Santos (2022) *apud* Gil (2019, p. 108), são essenciais para “identificar o nível de familiaridade e a experiência inicial dos participantes com determinado tema de pesquisa”. Perguntas sobre o período de participação no programa, as práticas dos professores para o ensino de filosofia, os benefícios que o programa proporciona no envolvimento em sala de aula fornecem dados quantificáveis, que podem ser interpretados para traçar um panorama estatístico inicial. Para Sampieri, Collado e Lucio (2013, p. 212), questionários deste tipo são particularmente úteis em “pesquisas descritivas e exploratórias, que visam obter um entendimento inicial antes de um aprofundamento qualitativo”, fornecendo uma base quantitativa a ser complementada pelas outras metodologias.

3.3 ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

As entrevistas semiestruturadas permitiram conhecer não só os conhecimentos prévios dos professores sobre o tempo de formação no PIBID para o ensino de filosofia, mas também sobre as vivências e as experiências com relação às práticas a mais que os docentes utilizam para o ensino de filosofia. Para a entrevista, elaboramos um roteiro, que se encontra no Apêndice B.

Realizamos em sessão de entrevista com os docentes convidados, previamente agendado. O roteiro para a sessão de entrevista foi elaborado no sentido de conhecer como os professores e professoras de filosofia tiraram proveito da participação do PIBID, de eventos relacionados as experiências do PIBID, apresentações, semanas acadêmicas, além, claro, das participações em sala, dentro da escola e com o convívio junto aos professores atuantes da área de filosofia.

As perguntas foram realizadas de maneira mais informal para que os professores compreendessem o que estava sendo levantado e respondessem sem pressão, e para que pudessem manter uma relação com tempo e memória adequada em seus relatos de experiência no PIBID/Filosofia. Nesta etapa de coleta de dados, comunicamos aos professores e professoras que seria realizada a entrevista individuais.

As entrevistas semiestruturadas com os professores, por sua vez, permitiram um aprofundamento qualitativo, oferecendo um espaço em que eles pudessem descrever suas experiências e percepções da participação no PIBID. Segundo Triviños (1987, p. 146), a entrevista semiestruturada possibilita uma “flexibilidade ao pesquisador para explorar temas que emergem de forma espontânea durante a conversa”, o que facilita o aprofundamento em tópicos como desafios, benefícios e o impacto observado na motivação dos alunos. Yin (2001, p. 139) também destaca que esse método permite que o entrevistador conduza o diálogo com um foco pré-definido, ao mesmo tempo que abre espaço para novas descobertas, fortalecendo a análise qualitativa com uma “riqueza de detalhes que seriam perdidos em métodos mais estruturados”.

Durante o encontro, os professores foram convidados a dialogar sobre suas experiências docentes, destacando i) os benefícios do PIBID nas escolas que participaram como bolsistas; ii) os desafios enfrentados com alunos para aplicarem ou desenvolverem conteúdo voltado ao ensino de filosofia; iii) as possibilidades percebidas de articulação entre as turmas, os bolsistas do PIBID e os professores regentes para o ensino de filosofia; iv) o potencial do espaço que o PIBID permitiria aos bolsistas para testarem alguma experiência nas escolas/turmas que estavam acompanhando.

O roteiro utilizado para a condução da entrevista encontra-se descrito no Apêndice B. Os registros das respostas e observações feitas pelos participantes, incluindo as contribuições enviadas posteriormente, foram organizados para posterior análise segundo a técnica estudo de caso, conforme proposta por Yin (2001). Essa abordagem colaborativa proporcionou um

espaço de troca, escuta e reflexão entre pares, contribuindo significativamente para a construção dos dados da pesquisa.

Os dados coletados permitiram a análise em comparação das percepções dos professores sobre suas experiências no PIBID, destacando temas como a formação, as barreiras encontradas e os recursos necessários para implementar o ensino da filosofia. A avaliação das percepções dos professores sobre os possíveis benefícios do PIBID nas escolas atuantes na compreensão e no interesse dos estudantes pela disciplina de filosofia.

3.4 ANÁLISE DESCRITIVA DAS BOLSAS PIBID

O objeto de análise consiste na experiência de docentes de Filosofia que participaram do PIBID entre 2012 e 2019, com foco nos efeitos formativos, metodológicos, sociais e profissionais do programa. O caso é singular e delimitado no tempo e espaço, com base nas respostas de 42 professores(as) que atuaram como bolsistas no PIBID no período de formação como docentes de filosofia. Em 2012, a UFAC iniciou sua participação ampliada no PIBID, contemplando diversos cursos de licenciatura, incluindo Filosofia. Naquele ano, foram concedidas 354 bolsas de iniciação à docência para a instituição. Nos anos subsequentes, observou-se uma média de 290 bolsas anuais, devido à descontinuidade de alguns subprojetos – que não atenderam aos critérios estabelecidos pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). O curso de Licenciatura em Filosofia destacou-se por sua participação contínua em todas as edições do programa nesse período, demonstrando compromisso com a formação docente e a melhoria da qualidade do ensino de Filosofia nas escolas públicas.

Apresentamos, a seguir, uma tabela descritiva (Tabela 1) com dados referentes aos valores das bolsas, número de vagas ofertadas, período de vigência e carga horária exigida, conforme os editais do PIBID analisados entre os anos de 2012 a 2019. Observa-se que tanto a quantidade de vagas quanto o tempo de permanência dos bolsistas no programa variaram ao longo dos anos, de acordo com as diretrizes estabelecidas em cada edital. Além disso, em alguns períodos, houve dificuldades no preenchimento total das vagas inicialmente disponibilizadas, o que motivou a publicação de editais de chamadas complementares para ocupação das vagas remanescentes. Tais variações refletem a dinâmica institucional e

orçamentária do programa, bem como a capacidade dos cursos em atender às exigências documentais e operacionais previstas para a continuidade da participação no PIBID.

Tabela 4 – Dados das Bolsas PIBID/UFAC de 2012 a 2019

ANO	Nº de Vagas	Vagas Reservas	Valor da Bolsa (R\$)	Vigência da Bolsa	Observações
2012	20	4	400,00	11 meses (Agosto/2012 a Julho/2013)	20h semanais obrigatórias
2013	20	4	400,00	11 meses (Agosto/2013 a Julho/2014)	Continuidade do modelo anterior
2014	24	-	400,00	Até 24 meses	Bolsa com possibilidade de prorrogação
2015	20	-	400,00	-	Requisitos ampliados; até 40h/mês
2016	20	-	400,00	11 meses	Continuidade do modelo padrão
2017	20	-	400,00	11 meses	Continuidade do modelo padrão
2018	20	5	400,00	10 meses	Inclusão de 5 vagas de reserva
2019	20	-	400,00	10 meses	Continuidade do modelo padrão, sem as vagas reservas

Fonte: Portal UFAC/PROGRAD

Durante esses anos, os bolsistas passaram a ter obrigações mais sistematizadas, refletindo a consolidação do programa em âmbito institucional. Dentre os principais direitos garantidos, destacam-se a) recebimento mensal da bolsa no valor de R\$ 400,00; b) horário específico para planejamento das atividades; c) recebimento de orientações pedagógicas; d) participação em reuniões de planejamento, diagnóstico e oficinas; e e) participação obrigatória em eventos científicos.

Os deveres mantiveram-se constantes i) com foco na sistematização das atividades através de relatórios, portfólios e diários de campo; ii) participação em seminários e eventos de avaliação institucional; iii) comprometimento com a norma culta da língua portuguesa para escrita, apresentações e nos relatórios; iv) respeito e formalidade nas relações com a comunidade escolar. A estrutura do programa se fortalece, exigindo dos bolsistas um nível elevado de responsabilidade, comprometimento acadêmico e engajamento com o ambiente escolar.

Os aspectos relevantes observados foram que o valor da bolsa durante todo o período do recorte da pesquisa indo de 2012 a 2019, o valor da bolsa permaneceu fixado em R\$ 400,00, pagos mensalmente aos bolsistas diretamente pela Capes em conta corrente própria deixado como informação necessária no cadastro como bolsistas.

A variação na vigência houve oscilação no tempo de vigência das bolsas indo de 11 meses em 2012, 2013, 2016 e 2017. Ocorrendo alteração, de até 24 meses em 2014, com

possibilidade de prorrogação (modelo diferenciado). De 10 meses em 2018 e 2019, com vigência final até 31/01/2020, conforme edital. Em 2015 não especifica claramente a vigência, mas segue o padrão de 11 meses.

Sobre o quantitativo de vagas tivemos o número também oscilando entre 20 e 24, com vagas de reserva explicitadas nos anos de 2012, 2013 e 2018. Sendo o maior número de vagas efetivas no ano de 2014, com 24 bolsistas. A partir de 2015, observa-se uma padronização com 20 vagas por ano, mantendo certa estabilidade até 2019.

A carga horária e os compromissos por parte dos bolsistas ficam que inicialmente, os bolsistas deveriam dedicar-se 20 horas semanais ao projeto (2012–2013). Em 2015, o edital estabelece uma disponibilidade mínima de 32 horas e máxima de 40 horas mensais, com maior flexibilidade. O cumprimento das atividades envolvia por parte dos bolsistas o planejamento, elaboração de relatórios, participação em oficinas, seminários, produção de material didático, diagnósticos escolares, e participação em eventos científicos. Que eram desenvolvidos pelos bolsistas nas escolas, feito registros e enviado aos supervisores e, mais tarde, aos coordenadores.

Alguns requisitos e obrigações eram feitas aos bolsistas, entre elas ao longo dos anos, os critérios para participação foram sendo aperfeiçoados, com destaque para a) ser brasileiro ou possuir visto permanente; b) ter bom rendimento acadêmico (mínimo de coeficiente 5,0); c) não estar no último período do curso; d) não possuir vínculo empregatício com a UFAC ou escolas parceiras; e) não acumular outras bolsas de origem pública; f) participar de forma ativa e sistemática das ações do subprojeto, registrar as experiências em portfólios, participar de eventos de extensão, entre outros.

Essa análise dos editais entre 2012 e 2019 evidencia pelas respostas dos participantes a importância ou influência do PIBID como instrumento de formação docente qualificada, com ênfase no compromisso, planejamento e avaliação constante do desempenho dos bolsistas na formação de professores, neste caso, no curso de licenciatura em Filosofia. Apesar da redução no número total de vagas ao longo dos anos, o programa manteve sua relevância e eficácia na preparação de docentes para a educação básica.

O PIBID proporcionou aos licenciandos em filosofia uma imersão no ambiente escolar desde os primeiros períodos do curso, permitindo a articulação entre teoria e prática pedagógica. Essa experiência contribuiu significativamente para a construção da identidade profissional dos futuros professores, oferecendo-lhes oportunidades de desenvolver

competências didáticas, compreender a realidade das escolas públicas e refletir sobre sua prática docente.

Além disso, o programa incentivou a permanência dos estudantes nos cursos de licenciatura, ao oferecer bolsas que auxiliavam na manutenção dos estudos e ao promover atividades que valorizavam a profissão docente. A participação ativa dos alunos em projetos pedagógicos inovadores e em eventos científicos fortaleceu a formação acadêmica e ampliou a visão crítica sobre os desafios da educação básica.

Mesmo diante da redução no número de vagas ao longo dos anos, o PIBID manteve-se como programa importante envolvente para a realidade escolar e para a formação de professores na UFAC. A participação ininterrupta do curso de Filosofia no programa evidencia o comprometimento com a qualidade da formação docente e com a transformação do ensino nas escolas públicas. O legado do PIBID na UFAC reflete-se na preparação de educadores mais conscientes, críticos e preparados para enfrentar os desafios da educação contemporânea.

3.5 CATEGORIAS DE ANÁLISE DA PESQUISA

O objetivo desta etapa é compreender, por meio da análise qualitativa, como os docentes que participaram do PIBID percebem e ressignificam o tempo formativo em sua trajetória acadêmica e profissional, bem como as contribuições dessa experiência para sua formação docente em Filosofia. A partir do corpus constituído pelas respostas aos questionários e pelas entrevistas semiestruturadas, procedeu-se à leitura flutuante, seleção e organização dos dados, seguindo os procedimentos metodológicos delineados anteriormente.

A análise se desenvolveu a partir da identificação de unidades de significado e da categorização temática, buscando evidenciar núcleos de sentido emergentes nos discursos dos(as) participantes. Dessa forma, foram delimitadas categorias centrais que orientaram a organização e interpretação dos dados, bem como subcategorias que se entrelaçam a partir das experiências relatadas.

As principais categorias estabelecidas foram:

- Tempo Formativo
- Formação Docente em Filosofia
- PIBID e suas Contribuições

Dentro dessas categorias, emergiram subcategorias que refletem dimensões específicas das falas dos(as) professores(as), tais como:

- A percepção do tempo de formação inicial e sua relação com a prática docente;
- O papel do PIBID na constituição da identidade profissional;
- O tempo vivido no PIBID como espaço de aprendizagem e experimentação pedagógica;
- As articulações entre tempo acadêmico e tempo escolar, marcadas pelas exigências e desafios do cotidiano docente;
- A compreensão do PIBID como tempo de transição entre ser estudante e tornar-se professor;
- As contribuições para a formação continuada e para a reflexão crítica sobre a prática filosófica.

O processo de categorização permitiu sistematizar os discursos em grupos de sentido que revelam como os(as) docentes experienciam o tempo formativo em diferentes dimensões — pessoal, acadêmica e profissional —, destacando o PIBID como um espaço privilegiado de formação e reflexão pedagógica.

A análise interpretativa desses dados possibilita uma compreensão mais profunda da realidade vivenciada pelos professores de Filosofia e evidencia como a experiência no PIBID reconfigura percepções sobre tempo, formação e prática docente.

Tabela 5 – Categorias e subcategorias do desenho metodológico da pesquisa

Categoria	Subcategoria	Descrição
Locus da pesquisa	PIBID – Filosofia / UFAC	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência no curso de Filosofia da Universidade Federal do Acre.
Recorte temporal	2012 – 2019	Período de participação e experiências de professores(as) vinculados(as) ao PIBID/Filosofia.
Participantes	Professores(as) de Filosofia	Egressos(as) do PIBID/Filosofia da UFAC que atuam ou atuaram na educação básica.
Instrumentos de coleta	Entrevistas semiestruturadas	Busca aprofundar percepções, significados e experiências docentes.
	Questionários on-line	Utilizados para ampliar a coleta de dados de forma acessível e sistemática.

Categoria	Subcategoria	Descrição
Procedimentos metodológicos	Análise dos dados (Yan, 2001)	Organização, categorização e interpretação dos dados obtidos.
Objetivo da coleta	Experiências formativas e práticas docentes	Identificar contribuições do PIBID na formação e no exercício da docência em Filosofia.

Fonte: Autor

3.5.1 Tempo Formativo

O tempo formativo constitui-se como dimensão fundamental da análise, pois se refere ao período em que os(as) licenciandos(as) estiveram vinculados(as) ao PIBID no curso de Filosofia da UFAC, no recorte temporal de 2012 a 2019. Esse intervalo permite compreender como as experiências vivenciadas ao longo da formação inicial contribuíram para o desenvolvimento de práticas pedagógicas, da identidade docente e da aproximação com o espaço escolar. O tempo, portanto, não é apenas um marco cronológico, mas um elemento estruturante na constituição das memórias e narrativas dos(as) participantes, possibilitando a análise da continuidade, das rupturas e das transformações ocorridas no percurso formativo.

a) Tempo de formação

“O tempo que estamos envolvidos no PIBID não acontece apenas nas fichas que assinamos confirmando o nosso tempo das horas de sala de aula, mas no amadurecimento que cada experiência proporcionada com a realidade da escola. A gente, os bolsistas, no início, estávamos muito preocupados em acertar, em ter uma aula perfeita, acompanhar tudo de maneira correta, não atrapalhar as aulas, mas ao longo do processo vamos compreendendo que a formação se constrói na prática, com os erros e acertos, e principalmente na escuta dos alunos.” – relata FF

“Percebi que o tempo com relação aos conteúdos em sala de aula não é linear. Em alguns momentos, parecia que não avançávamos, principalmente quando uma atividade não tinha o resultado esperado. Mas, ao olhar em retrospectiva, vejo que justamente nesses momentos houve maior crescimento, porque fomos obrigados a refletir, corrigir e criar novas formas de ensinar. O tempo no PIBID, para mim, foi o tempo de experimentar, de ousar e de aprender a ser professor.” – relata BB

b) Inserção no mercado de trabalho

“Eu nunca tinha dado aula antes do PIBID, só tinha a teoria da faculdade. Quando entrei no programa, percebi que o tempo de estar em sala foi essencial pra eu me sentir mais segura. Não digo que já sei tudo, mas hoje, quando penso tentar algo para a aula, me sinto mais preparada.” – relata EE

“O PIBID me mostrou um pouco da realidade da escola. No começo fiquei meio perdido, porque não sabia como lidar com os alunos. Mas com a orientação do professor supervisor e as tentativas que fizemos, aprendi a preparar melhor as aulas. Agora, quando vejo os concursos, penso que o que vivi no PIBID e já é uma experiência que posso levar pro currículo.” – relata AA

Quanto à empregabilidade, trinta e três (33) docentes entrevistados apontaram que o PIBID contribuiu significativamente para sua inserção no mercado de trabalho, o que fortalece a ideia do programa como uma ponte entre a formação e a atuação profissional.

Um dos pontos centrais investigados foi o suporte oferecido pela Instituição Federal de Ensino Superior (IFES) durante a participação dos bolsistas no PIBID. Neste aspecto, vinte e um (21) professores classificaram esse suporte como "bom", nove (09) como "razoável", seis (06) como "excelente" e seis (06) alegaram inexistência de suporte. Esses dados indicam uma atuação institucional que, embora bem avaliada por parte significativa dos participantes, ainda apresenta lacunas, especialmente quando se considera que 14% dos entrevistados não perceberam qualquer tipo de apoio por parte da universidade.

Apesar disso, a percepção sobre a promoção de integração entre licenciandos e professores atuantes nas escolas foi amplamente positiva: 36 docentes avaliaram essa integração como "considerável", demonstrando que, no cotidiano escolar, o PIBID conseguiu fomentar um ambiente de articulação entre formação teórica e prática pedagógica.

No que se refere ao compromisso do governo federal com a formação de professores de Filosofia por meio do programa, vinte (20) entrevistados o consideraram o governo como "comprometido", enquanto que dezesseis (16) o avaliaram como "moderadamente comprometido". Embora os dados revelem uma percepção crítica quanto à política de formação de professores, ainda há um reconhecimento da importância do PIBID como política pública consolidada nesse campo.

Sobre o tempo de atuação no ensino de filosofia, é descrito dificuldades para um bom planejamento e execução devido a retirada do espaço necessário para a disciplina. Como descreve o(a) professor(a)

“Os principais desafios enfrentados nos últimos anos incluem as frequentes mudanças na estrutura do ensino médio, especialmente com a implementação das rotas de humanas, que abrangem várias áreas do conhecimento. Muitos professores não foram formados para lidar com essa integração. Por exemplo, ao assumir uma rota fortemente direcionada para a geografia, foi necessário estudar bastante material adicional. Além disso, a demanda por planejamento triplicou. Outro ponto desafiador são as constantes atualizações do currículo, que exigem adaptações frequentes por parte dos educadores.” – relata AA

A escassez de tempo disponível para o ensino da Filosofia é apontada como um obstáculo central. Professores relatam a dificuldade em trabalhar conteúdos densos e reflexivos em cargas horárias reduzidas, o que compromete o aprofundamento necessário para o desenvolvimento de competências como argumentação, interpretação e pensamento crítico. Soma-se a isso a dificuldade de encontrar materiais didáticos adequados, além da limitação dos alunos em leitura e compreensão de textos filosóficos — o que exige ainda mais trabalho docente para adaptar e contextualizar os conteúdos.

Alguns entrevistados foram categóricos com essa questão de conteúdos misturados a serem ministrados, por exemplo

“O tempo, a dificuldade que os alunos têm de fazer uma boa leitura dos textos filosóficos e fazer uma leitura da atualidade e poder fazer uma crítica da própria realidade, agora imagine você, ter que passar outros materiais que sabemos ser importantes e eles não tem interesse nenhum porque está relacionado com outra disciplina”. – relata EE

“Sobre carga de trabalho e desvio de função, não contratam professores em tempo adequado e ai, colocam a gente para dar conteúdo de outro professor [área] e, preparar material, fazer sequência, ler o nosso material e de outra área é super cansativo”. – relata FF

Alguns desses docentes apontam que as recentes mudanças no currículo do ensino médio, especialmente no que diz respeito com a implementação das "rotas de

aprofundamento" e "itinerários formativos", têm exigido um esforço adicional dentro da escola, uma vez que muitos professores de Filosofia não foram formados para atuar em áreas híbridas ou integradas, como nas rotas de Ciências Humanas que contemplam também conteúdo das áreas como geografia, história, sociologia e filosofia ao mesmo tempo. Isso tem acarretado aumento na carga de planejamento, necessidade de formação complementar e pressão por resultados em um contexto de rápidas transformações.

3.5.2 Formação Docente em Filosofia

A formação docente em Filosofia envolve a articulação entre saberes teóricos, práticos e pedagógicos necessários ao exercício da docência. No âmbito da pesquisa, essa categoria busca compreender de que modo os(as) professores(as) de Filosofia, egressos(as) do PIBID, elaboraram sua prática educativa, integrando a reflexão filosófica à realidade da sala de aula.

A formação docente é compreendida como processo em constante construção, no qual a Filosofia assume papel central não apenas como disciplina curricular, mas como exercício de pensamento crítico e de mediação entre conhecimento e experiência. A partir das narrativas dos(as) participantes, é possível identificar os desafios enfrentados, as estratégias adotadas e a relevância de uma formação que une rigor conceitual à sensibilidade pedagógica.

a) Metodologias de ensino e realidade da escola

Quando questionados sobre a contribuição do PIBID para o desenvolvimento de metodologias filosóficas, vinte (20) docentes consideraram essa contribuição considerável, oito (08) pessoas afirmam que foi totalmente significativa, enquanto que o restante a considerou apenas moderada. Em consonância, trinta e quatro (34) docentes afirmaram que o programa PIBID aproximou o ensino de Filosofia da realidade dos estudantes da educação básica, revelando que a experiência em sala de aula contribuiu para práticas mais contextualizadas e acessíveis.

“Estar em sala com os professores mais experientes me fez compreender que a prática docente é sempre um exercício de tentativas. Em uma atividade sobre Platão, por exemplo, tentamos trabalhar com imagens ligadas ao mito da caverna, mas percebemos que os alunos não se envolveram como esperávamos. Após conversar com a professora supervisora, ajustamos a

metodologia para uma dinâmica em grupo, e os resultados foram completamente diferentes: houve participação ativa, debate e reflexão. Essa possibilidade de modificar, corrigir e testar novas abordagens foi um aprendizado que levarei para toda a minha formação como professor de Filosofia em que o PIBID ajudou bastante.” – relata DD

b) Integração teoria e prática

Sobre as metodologias ou atividades pedagógicas é dito que

“Os métodos apresentados em sala na universidade como piagetiano, montessoriano, enfim, quando podemos testar em sala nós mesmos com as aberturas dos professores das escolas, podemos ver o que é errado e o que dá certo”. – relata NN

“Rodas de conversas, as dinâmicas em sala, as explosões de empolgação por parte dos estudantes com os temas que levávamos para discutir em sala. Isso era bom demais” – relata BB

Sobre o contato com os alunos durante o período do PIBID as integrações teóricas práticas mudaram a visão de alguns, e é descrito que

“A relação com os alunos foi importante pra conseguir mais confiança naquilo que eu queria ser. Você o tempo todo se enxerga apenas como aluno dentro da universidade, é difícil entendermos que vamos ser ou estamos nos transformando em professores. Mas, na sala de aula com os alunos, eles chamam a gente de professor. Isso me ajudou muito”. – relata EE

“Os estudantes depois de um tempo conversam com a gente pelos corredores, pedem para ajudar nos trabalhos em grupo. Nos incluem até em festas ou comemorações na sala. É um misto de ser aluno e ser professor ao mesmo tempo”. – relata GG

A articulação entre teoria e prática foi avaliada como excelente por 30 participantes, reforçando o princípio defendido por Yin (2001) de que o estudo de caso possibilita observar como os fenômenos se manifestam em ambientes reais de atuação. A combinação entre formação universitária e inserção na escola pública permitiu que os futuros professores experimentassem e refletissem sobre suas práticas pedagógicas em tempo real.

Outro aspecto relevante analisado foi a preparação dos professores para lidar com a diversidade cultural e social das escolas públicas. A ampla maioria dos participantes (36) afirmou sentir-se bem preparada, o que reforça o papel do PIBID na construção de uma docência sensível às realidades plurais do espaço escolar. Ainda nesse campo, quando questionados sobre os desafios enfrentados durante a implementação do programa, destacaram-se dois principais obstáculos: a falta de infraestrutura e a carência de apoio pedagógico, ambos mencionados por 17 docentes.

Outro ponto fortemente destacado diz respeito à valorização simbólica e material da Filosofia. Professores relatam o preconceito social enfrentado quando se identificam como licenciandos ou professores da área, sendo frequentemente alvos de comentários depreciativos sobre a suposta inutilidade da Filosofia. Isso reflete uma visão reducionista e utilitarista do conhecimento, agravada por políticas educacionais que despriorizam as humanidades em prol de disciplinas voltadas ao mercado e ao empreendedorismo. A baixa remuneração, o desvio de função e a sobrecarga de trabalho também são mencionados como fatores de desestímulo profissional.

Como descreve o entrevistado

“A falta de valorização profissional afeta demais. Desde que a filosofia foi atacada ainda temos que viver com a diminuição até do salário. Pensar, ser crítico e levar isso adiante parece errado, ruim” – relata II

Ou como relata outro entrevistado sobre a área da filosofia

“Existe um certo preconceito da sociedade com a área em si de filosofia, quando falo que estou cursando Licenciatura em Filosofia as pessoas dizem logo que é um curso para doidos, que vou me tornar ateu e outras superstições mais que acompanham essa disciplina.” – relata LL

E continua explicando que

“Fica ainda mais grave quando no mundo atual as coisas tem que ser práticas e para o agora, na era das informações não cabe o lugar de reflexões, um dos primeiros questionamentos que escuto quando digo que estou neste curso é: "filosofia serve para quê?". Os assuntos filosóficos que deveriam ser para a reflexão e ajudar os alunos a pensarem mais a respeito de suas ações acabam sendo acusados de que estamos fazendo lavagem cerebral neles para que

apoiem ideologias "X" ou partidos "Y", ver as grades de horários de ciências humanas sendo retiradas para dar lugar a disciplinas que vão ensinar somente empreendedorismo e o mundo consumista do capitalismo só confirmam a visão negativa que a sociedade tem a respeito não só de filosofia, mas das áreas de humanas como um todo.” – relata LL

Ou sobre a relevância do componente para a formação cidadã,
“Acredito que os desafios de ensinar Filosofia giram em torno da compreensão da relevância do componente para a formação cidadã, indo além de respostas prontas e acabadas. Além disso, a utilização de recursos didáticos, muitas vezes desconectados do contexto dos alunos, surge como um desafio pedagógico significativo, aliado ao tempo reduzido de aula, que dificulta a avaliação de aprendizagens interpretativas e argumentativas.” – relata CC

3.5.3 PIBID e suas Contribuições

O PIBID emerge como espaço privilegiado de iniciação à docência, promovendo o diálogo entre a formação acadêmica e a prática escolar. No curso de Filosofia da UFAC, o programa proporcionou experiências que ampliaram a compreensão sobre o papel social da Filosofia, favorecendo o contato direto com estudantes da educação básica e fortalecendo a identidade profissional docente. Essa categoria busca evidenciar as contribuições do PIBID para a formação dos(as) professores(as), tais como: o desenvolvimento da prática pedagógica, a valorização do trabalho coletivo, a construção de metodologias de ensino, a aproximação entre universidade e escola e o incentivo à permanência no curso. As vozes dos(as) participantes revelam o impacto do PIBID não apenas na trajetória acadêmica, mas também no exercício profissional posterior.

c) Impacto na formação docente

Sobre os impactos na formação quando bolsistas é descrito pelos entrevistados o seguinte,

“Nossos encontros em sala, rotinas em sala de professores, reuniões com coordenadores e a visão mais ampla de toda essa rotina escolar ajuda muito mesmo. Podemos ver alunos bons e ruins, professores também bons e ruins. Eu acredito que abriu minha mente para muita coisa

que quando era estudante era proibido ou via que era chatice de professor, na verdade, era necessário. Como limitação de notas para trabalhos e uma falta de atenção por grupos de alunos em sala” – relata DD

“Planejamento... nossa! Como foi importante eu aprender isso com os professores acompanhando na sala dos professores. Ter nosso coordenador chamando nossa atenção para o cuidado, preparar a partir de nossas anotações uma produção futura. Planejamento foi o melhor e maior impacto para mim”. – relata FF

Dos 42 entrevistados, 34 pessoas afirmaram que o PIBID impactou positivamente sua formação como professor(a) de Filosofia. Esse dado reflete o papel do programa como ambiente de iniciação profissional e desenvolvimento de identidade docente. A partir dos dados, no estudo de caso, Yin (2001) permite entender que este impacto está ancorado na vivência concreta da prática escolar articulada com a teoria, elemento central do PIBID.

d) Papel social da Filosofia

Sobre essa influência e o papel social, formativo e de ensino é descrito que “Já na universidade encontramos professores doutores que mantêm uma relação com outros professores que estudamos, ainda vivos e atuantes no ensino e na pesquisa. O PIBID é um tipo de “meio do caminho” aplicável entre a nossa vida educacional e profissional e, a vida dos estudantes. É aplicável, não é um faz de conta”. – relata AA

A maioria dos participantes reconhece que o PIBID influenciou sua percepção sobre o papel social da Filosofia, onde os entrevistados (31 pessoas) afirmam que houve influência significativa, e outros dez participantes reconhecendo que tiveram grande influência. Isso demonstra que o programa potencializa uma compreensão mais ampla da docência como prática transformadora, especialmente em um campo como a Filosofia, historicamente marcado por desafios na educação básica. Claro que, tivemos um entre os entrevistados que aponta de maneira inexistente o alcance do programa durante sua formação.

e) Relação com supervisores e escolas

Sobre a questão de ter pessoas experientes por perto para a orientação junto ao PIBID é dito que

“A gestão ser mais receptiva e contribuir de forma conjunta com a formação do aluno, além de ter liberdade de expressão para trabalhar de fato temas e conceitos filosóficos dentro da sala de aula temos a chance de tirar dúvidas e ser esclarecido por uma pessoa que entenda o conteúdo e nossa intenção” – relata MM

Sobre o suporte institucional, um grande número de participantes (30) classificou como excelente o acompanhamento dos supervisores e coordenadores, o que reforça a importância de uma orientação estruturada e dialógica dentro da experiência formativa com professores da área a fim, onde seu tempo de formação e experiência contribuem em orientações, diálogo e sugestões.

Quanto ao apoio das escolas, os entrevistados (29) o classificaram como sendo bom para a realização de ações do PIBID e outros dez (10) descrevem como excelente, embora a valorização das práticas filosóficas tenha sido considerada apenas moderada entre dezessete entrevistados (17) ou apenas considerável por dezesseis (16) dos docentes. Isso sugere um paradoxo institucional, as realidades de bairro, público e estrutura contribuem para esse tipo de dado analisado, enquanto há abertura para a participação do programa, a Filosofia ainda enfrenta resistências quanto ao reconhecimento de sua relevância dentro do currículo escolar.

“A realidade de cada bairro quando nos afastamos do centro é muito diferente. As escolas centrais tem uma diversidade de alunos de situações muito diferente uma da outra. Mas, nas escolas periféricas encontramos de tudo quando pensamos em dificuldades. Muitos estudantes sem estrutura familiar, estudantes que vão apenas para comer, outros que estão ali apenas pela conversa. Se preparar para dar aula em ambiente e situações assim é uma loucura, mas temos que nos preparar. É inevitável” – relata FF

f) Infraestrutura escolar

Sobre a infraestrutura

“As escolas em sua maioria tem as salas, carteiras, lousa branca, ventiladores, a sorte quem tem ar condicionado e um data show que funcione. Mas, refeitório, ambiente para

pesquisa, quadra e auditórios que possamos levar os alunos para uma discussão, uma palestra ou um experimento social sempre dá pra ser feito” – relata FF

“Tive a sorte de estar em uma escola que possuía todo o aparato para os projetos e propostas que eram elaboradas. Os alunos respondiam muito bem aos projetos, a ajuda dos outros professores contribuía bastante para as aulas”. – relata LL

A avaliação da infraestrutura escolar também revelou um dado interessante, vinte (20) entrevistados consideraram geralmente adequada para realizar projetos e outras vinte (20) pessoas consideravam razoavelmente adequada, indicando limitações materiais, mas que não impediram o desenvolvimento das ações, ainda que com adaptações.

Vangiler (2020) descreve sobre esse ambiente profissional e de desenvolvimento docente que, ao fazer um levantamento da constituição histórica do tempo escolar, uma preocupação em demarcar cronologicamente o tempo que os indivíduos que compõem o ambiente da escola ficarão nela. Ela, Vangiler (2020) cita Souza (1998) pois, os tempos da escola configuram-se em um dos primeiros tempos úteis, cronometrados, controlados e exigidos, percebidos pelas crianças. Nesse sentido ele educa, modela e conforma, prestando-se aos desígnios da civilização (Souza, 1998, p. 222).

Em relação à formação crítica e ética proporcionada pelo PIBID, 17 entrevistados avaliaram a supervisão como eficaz ou muito eficaz, apontando para a presença de espaços reflexivos e formativos consistentes. No mesmo sentido, quando perguntados se o programa incentivou reflexões críticas sobre o papel da Filosofia na sociedade e na escola, a maioria dos professores destacou a influência considerável do PIBID nesse aspecto, confirmando o caráter humanizador e crítico da disciplina como parte da formação cidadã.

Quanto à receptividade das escolas em relação às atividades do PIBID, a grande maioria dos docentes (32) classificou-a como bem receptiva, o que demonstra o reconhecimento, por parte da educação básica, da importância das práticas filosóficas desenvolvidas no âmbito do programa.

Esses achados reforçam que, mesmo diante de limitações institucionais e estruturais, o PIBID representou uma política essencial para o fortalecimento da formação docente em Filosofia. A partir da análise contextualizada, é possível afirmar que o programa contribuiu

significativamente para o desenvolvimento de competências pedagógicas, consciência crítica e inserção profissional dos licenciandos, especialmente quando o processo formativo foi acompanhado por supervisão qualificada e integração com as realidades escolares.

As respostas dos entrevistados também evidenciam a falta de apoio por parte das escolas e das gestões educacionais. Alguns docentes relatam ausência de parcerias efetivas com as equipes pedagógicas e falta de abertura para o trabalho filosófico autêntico em sala de aula. Há, inclusive, queixas quanto à limitação da liberdade de expressão e à dificuldade de tratar de temas filosóficos contemporâneos, muitas vezes mal interpretados como ideológicos ou partidários.

A professora entrevistada descreve sobre

“Os desafios da percepção estrutural/institucional sobre a importância do saber filosófico para os alunos, tanto do ponto de vista da formação crítica, quanto do ponto de vista da formação para o mercado de trabalho e o sucesso no ENEM” – relata HH

“Disponibilidade de materiais, falta de interesse dos alunos, falta de certa parceria da escola.” – relato de JJ

“Consequentemente os investimentos do governo para com essas áreas serão menores, dificultando mais ainda o caminho a ser percorrido por um professor.” – relata LL

Dessa forma, os dados colhidos confirmam a relevância da investigação proposta, ao demonstrar como o PIBID pode contribuir para reduzir algumas dessas lacunas formativas, ao mesmo tempo em que aponta para desafios estruturais que ultrapassam os limites da formação inicial. A Filosofia, como componente curricular, enfrenta obstáculos significativos que vão desde questões institucionais até resistências culturais, exigindo um compromisso político e pedagógico mais firme das políticas públicas e da sociedade para assegurar seu papel essencial na formação crítica e cidadã dos estudantes.

3.5.4 Coleta de Perfil dos participantes

A coleta de dados foi realizada por meio de questionário semiestruturado, permitindo articular informações quantitativas e qualitativas. Os entrevistados apresentam uma faixa etária entre 28 e 43 anos, sendo 77% homens, todos com formação em Filosofia. Alguns possuem formação adicional em áreas correlatas como História e Sociologia. O grupo demonstra uma atuação docente em dois blocos distintos a) Grupo iniciante: até um ano de experiência e b) Grupo experiente: onde 40% possuem entre 6 a 10 anos de atuação.

Poucos participantes afirmaram estar cursando ou ter concluído mestrado¹⁸ (profissional ou acadêmico) ou ter feito a especialização em filosofia, sendo que apontam falta de tempo ou estrutura financeira para que possam buscar essa qualificação profissional, o que evidencia a importância da formação inicial oferecida pelo PIBID na ausência de uma formação continuada sistemática.

Como descreve o entrevistado sobre o tempo de formação

“O tempo necessário para realizar uma formação que melhore nosso currículo, nossas experiências ou a qualidade como professores é muito complicado devido ficarmos um tempo todo em sala, na escola para planejamentos, elaboração de projetos e, quando pedimos para sermos liberados um ou dois dias para uma formação nossa, de nossa escolha, não podemos ou corremos o risco de sermos devolvidos” – relata CC

Vangiler (2020) descreve em sua pesquisa sobre como organiza o tempo escolar e como esta organização interfere na aprendizagem dos alunos, sobre esse tempo de formação, como sendo o tempo escolar. E, em relação a escola moderna cita Faria Filho (2000) e Souza (1998), o tempo é responsável por ordenar, sistematizar e cadenciar as atividades a serem desenvolvidas em sala de aula, além de direcionar o tempo dos sujeitos envolvidos na educação – professores e alunos. Estavam postos os principais componentes de uma arquitetura temporal própria da escola, qual seja: datas de início, férias e fins das aulas, o calendário escolar, a matrícula, o controle da frequência e a obrigatoriedade escolar, os feriados e festas cívicas, os exames escolares (cf. Souza, 1998)

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

¹⁸ Após a data de recorte, no ano de 2018 foi aberta a turma de especialização em Filosofia e, no ano de 2023 o curso de licenciatura ofertou o Mestrado Profissional em Filosofia

A contribuição dos professores participantes é valiosa nesta pesquisa pelo que tiveram como experiências no PIBID/Filosofia e que, não apenas para diagnosticar as fragilidades existentes do ensino de Filosofia no decorrer de suas experiências, mas também para apontar caminhos possíveis de fortalecimento e valorização da área, em diálogo com a realidade das escolas públicas e com as exigências de uma sociedade democrática e plural. Neste caso, o fenômeno observado é a formação docente em Filosofia por meio do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), tendo como contexto as experiências e práticas dos docentes que passam pelo programa para suas formações.

As narrativas revelam que o PIBID serviu para a aproximação entre a teoria acadêmica e a prática pedagógica. A formação docente em Filosofia por meio do PIBID ganha densidade quando posto em diálogo com as experiências relatadas desses professores participantes. As falas apontam que o tempo formativo vivenciado no programa foi decisivo para compreender a complexidade da docência, indo além da teoria aprendida na universidade e proporcionou uma imersão realista no cotidiano escolar, permitindo que desenvolvessem desde cedo habilidades de planejamento, gestão de sala de aula e interação com alunos e colegas de profissão. Muitos relataram que o PIBID proporcionou um espaço seguro para experimentar metodologias de ensino, lidar com erros e acertos, além de desenvolver um olhar mais atento para as demandas reais da sala de aula.

As críticas levantadas não deixaram de aparecer, sendo que alguns professores destacaram limitações no acompanhamento ou mesmo na articulação entre universidade e escola, apontando que nem sempre as propostas didáticas conseguiam dialogar com a realidade dos alunos. Contudo, mesmo essas fragilidades foram vistas como momentos formativos, na medida em que permitiram reflexões sobre as estratégias de ensino e a necessidade de constante adaptação pedagógica.

De forma geral, os entrevistados reforçaram que o PIBID foi um divisor de águas na preparação para o mercado de trabalho docente. A experiência não só forneceu instrumentos metodológicos, mas também fortaleceu a identidade profissional, dando mais segurança no contato com alunos e confiança para enfrentar os desafios iniciais da carreira. Nesse sentido, o PIBID não é apenas um programa de bolsas, mas um espaço de iniciação à docência que articula prática e teoria, contribuindo de maneira significativa para a formação de professores de Filosofia.

A análise sobre a questão do tempo aliado ao PIBID, isto é, do tempo formativo, evidencia que a trajetória de construção docente não se dá de maneira linear ou isenta de

fragilidades. Os professores entrevistados reconhecem que esse período é permeado por inseguranças, dúvidas metodológicas e a constante necessidade de ajustar teoria e prática para o ensino de filosofia. Esse momento inicial, portanto, deve ser entendido como um espaço de transição em que a identidade profissional ainda está em processo de consolidação.

As críticas recorrentes trazidas pelos participantes apontam para desafios que atravessam o percurso formativo, como a distância entre a formação universitária e a realidade escolar, a ausência de maior suporte institucional e, em alguns casos, a sobrecarga de tarefas burocráticas em detrimento da prática efetiva em sala de aula. Essas observações revelam não apenas fragilidades individuais, mas estruturais no modo como a formação docente em Filosofia tem sido organizada.

Entretanto, nesse mesmo cenário, o PIBID aparece como um eixo de ressignificação. As qualidades destacadas pelos professores entrevistados apontam para o impacto positivo do programa na inserção gradual dos estudantes no ambiente escolar, permitindo o contato com metodologias ativas, a reflexão crítica sobre a prática e a experimentação de estratégias pedagógicas que dificilmente seriam vividas apenas no espaço acadêmico. O PIBID, assim, contribui para diminuir a distância entre teoria e prática, fortalecendo a confiança e a autonomia dos futuros docentes, aliado ao diálogo direto com professores da área.

Dessa forma, pode-se afirmar que o tempo formativo, embora marcado por tensões e críticas, ganha densidade e sentido quando atravessado pelas experiências propiciadas pelo PIBID. O programa não elimina as dificuldades estruturais da formação docente em Filosofia, mas atua como um catalisador de aprendizagens significativas, revelando-se fundamental para preparar os licenciandos para os desafios da carreira docente e para consolidar, ainda em processo, uma identidade profissional mais consciente e crítica.

As experiências descritas evidenciam que o PIBID atuou como um "laboratório vivo" para o exercício da docência, onde erros e acertos puderam ser refletidos e reelaborados com o apoio dos supervisores e coordenadores. A prática supervisionada se mostrou essencial para a construção de uma identidade docente mais sólida e consciente de seu papel formativo.

A análise preliminar dos dados, fundamentada em Yin (2001), mostra que o PIBID, mesmo com suas limitações estruturais e oscilações de investimento institucional, cumpriu um papel formativo essencial na trajetória de professores de Filosofia no curso de licenciatura em filosofia da Universidade Federal do Acre. O envolvimento ativo em práticas escolares e a

vivência do cotidiano da docência foram decisivos para o amadurecimento pedagógico e filosófico dos participantes.

Conforme as respostas dos professores participantes da pesquisa ficou possível identificar um conjunto robusto de desafios enfrentados no exercício da docência em Filosofia, especialmente no contexto da educação básica. As falas revelam tanto aspectos estruturais e institucionais quanto questões didático-pedagógicas e socioculturais, como as condições de algumas escolas, o nível de envolvimento dos estudantes, as condições de material e espaço para aulas inovadoras, e isso, impactam diretamente na atuação e na formação contínua desses profissionais.

Algumas das discussões realizadas com os professores abordavam as percepções sobre alinhamento entre o currículo das licenciaturas em Filosofia e as demandas reais das escolas públicas e de seus alunos. A maioria dos entrevistados apontou que esse alinhamento se dá de forma moderada, especialmente quando há uma experiência de campo como a proporcionada pelo PIBID.

Isso evidencia que, embora os cursos de licenciatura contemplem fundamentos teóricos sólidos, ainda há uma distância entre o que é ensinado na universidade e os desafios práticos e cotidianos enfrentados em sala de aula. Essa percepção ressalta a importância de políticas como o PIBID, que permitem um contato direto com a realidade escolar, possibilitando ajustes formativos mais coerentes com as exigências da docência atual.

De acordo com os entrevistados, o PIBID também contribuiu para o amadurecimento intelectual e metodológico dos discentes. Muitos relataram que, durante sua participação no programa, tiveram acesso a materiais teóricos e formações continuadas que não estavam presentes de forma sistemática no currículo formal do curso de licenciatura. Essa lacuna foi preenchida pelas atividades propostas no projeto, pelas oficinas, reuniões pedagógicas e pelo contato direto com os desafios da sala de aula.

Na perspectiva de Yin (2001), devem considerar o encadeamento lógico entre as ações, os resultados e o contexto, assim, as falas analisadas mostram que a formação teórico-prática não ocorreu de forma isolada, mas foi mediada por múltiplas interações com as escolas, os pares e os orientadores, constituindo um ecossistema formativo rico e dinâmico.

Outro ponto importante refere-se ao papel das escolas como espaços de acolhimento e desenvolvimento pedagógico. Embora alguns professores tenham apontado dificuldades iniciais em relação ao planejamento e ao tempo disponível para organizar os conteúdos,

muitos reconheceram que o contato com a realidade escolar os desafiou a construir estratégias didáticas mais adequadas à diversidade e à complexidade dos alunos da educação básica.

A partir de Yin, observa-se que a presença do bolsista do PIBID nas escolas não deve ser entendida apenas como uma fase de estágio, mas como uma experiência formativa de inserção profissional. As escolas, nesse sentido, não são apenas cenário do estudo de caso, mas também agentes ativos no processo de formação, na medida em que oferecem *feedbacks*, possibilitam a aplicação de metodologias variadas e incentivam a reflexão pedagógica.

Diante do exposto, pode-se concluir que o envolvimento dos discentes de Filosofia no PIBID, entre os anos de 2012 e 2019, representou uma experiência fundamental para a construção de suas competências docentes, tanto teóricas quanto práticas. Utilizando o estudo de caso como estratégia de investigação, foi possível captar a complexidade dessas vivências e suas implicações na constituição da prática profissional.

Essa pesquisa não só contribuirá para uma melhor compreensão das práticas e desafios associados ao ensino de Filosofia, como também oferecerá *insights* valiosos para o desenvolvimento de estratégias pedagógicas mais eficazes e engajadoras. Além, do registro e memória do curso de licenciatura em filosofia com a proposta da formação e qualificação dos docentes que por ali passaram. Ao focar nas experiências concretas dos professores, a pesquisa pode identificar barreiras práticas para sugerir melhorias que sejam diretamente aplicáveis no contexto educacional, para a formação e melhoria no ensino. Além disso, ao garantir a confidencialidade e anonimato dos participantes, a pesquisa respeita os princípios éticos fundamentais, assegurando um ambiente de confiança e abertura para os entrevistados.

REFERÊNCIAS

- AGOSTINHO, Santo. Confissões. Trad. J. Oliveira Santos e Ambrósio de Pina. 2. ed. São Paulo: Paulus, 2011.
- ALMEIDA, Victor Naine de. O mosaico eidético e a ciência da origem: crítica e magia em Walter Benjamin. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.
- ARISTÓTELES. Metafísica. Ensaio introdutório, texto grego com tradução e comentário de Giovanni Reale. Edições Loyola, SP. 2002
- ARISTÓTELES. *Metafísica*. Trad. Giovanni Reale. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2002.
- ARISTÓTELES. *Metafísica: Livro XII (Lambda)*. Trad. Marcelo Perine. São Paulo: Loyola, 2006
- BARRA, E. S. O. & BARREIRA, M. M. “A intervenção como prática constitutiva do PROF-FILO”. *Kalagatos*, v.18, n. 2, p. 140-156, 2021. Disponível em: <http://revistas.uece.br/index.php/kalagatos/article/view/7194>
- BARROS, Atila. O Tempo não é o que parece. 1ª Edição. Teresópolis, RJ. Editora UICLAP, 2025
- BERGSON, H. Duração e Simultaneidade. Tradução: Claudia Berlinder. 1ª Edição. São Paulo: Martins Fontes, março de 2006
- BERGSON, H. Matéria e Memória. Tradução: Paulo Neves. 2ª Edição. São Paulo: Martins Fontes, abril de 1999
- CARVALHO, Marcelo. Notas a lápis sobre a pesquisa em filosofia no Brasil: Expansão, Internacionalização e Consolidação da Pós-Graduação em Filosofia. Domingues, I -Debates ANPOF de Políticas Acadêmicas. ANPOF, p. 103-119, 2015.
- CERLETTI, Alejandro. O Ensino de Filosofia: como problema filosófico. Tradução de Ingrid Müller Xavier. Ensino de Filosofia. Belo Horizonte. Autêntica Editora, 2009.
- COELHO, J. G. Ser del tiempo en Bergson, *Interface - Comunic., Saúde, Educ.*, v.8, n.15, p.233-46, mar/ago 2004
- COELHO, João Carlos. Ser do tempo em Bergson. Rio de Janeiro: 7 - Letras, 2004.
- CRESWELL, J. W. (2014). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. Thousand Oaks: Sage.
- DELEUZE, Gilles. Diferença e repetição. Trad. Luiz Orlandi e Roberto Machado. 3ª ed. Rio de Janeiro: Graal, 2006.
- DESCARTES, R. Meditações Metafísicas. São Paulo. Martins Fontes, 2ª Edição. 2005.

- ELIAS, Norbert. Sobre o Tempo. Editado por Michael Schröter. Tradução Vera Ribeiro. Rio de Janeiro, RJ, 1998.
- FITAS, Augusto J. Santos. Os Principia de Newton, alguns comentários (Primeira parte, a Axiomática). Universidade Evora. Vértice, 72, 61-68, Portugal, 1996.
- FOUCAULT, Michel. Vigiar e punir: nascimento da prisão. 42. ed. Petrópolis: Vozes, 2014
- FOUCAULT, Michel. A coragem da verdade: o governo de si e dos outros II. Curso no Collège de France (1983-1984). São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011
- FRANCO, Victor Américo Gomes. Kant e a questão da objetividade do tempo e espaço. Faculdade Paulus de Comunicação – FAPCOM, 2019.
- FREINET, Célestin. A pedagogia do trabalho. Lisboa, Editora Estampa, 1974
- FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970
- FREITAS, Tassiano Angeli de. SCHERER, Canício. O ensino de filosofia no Novo Ensino Médio e o desenvolvimento da criticidade e autonomia. Unisales, SP, 2023.
- GALLO, Silvio Donizetti de Oliveira. O Ensino de Filosofia e a Filosofia do Ensino: cenários, desafios e perspectivas atuais. Trilhas Filosóficas. Caicó, ano 9, número 02. Jul-Dez., 2016, p.11-28.
- Gil, A. C. Como elaborar projetos de pesquisa. São Paulo: Atlas, 2010.
- GONTIJO, Pedro. Posfácio: O Ensino de Filosofia no Brasil e alguns de seus Desafios. Kalagatos: Revista de Filosofia. V.18, N.2, p. 234-251. Versão 2021. Link: <http://revistas.uece.br/index.php/kalagatos/article/view/7187/6233>
- HEIDEGGER, M. Ser e Tempo. 2. ed. Tradução Jorge Eduardo Rivera. Santiago de Chile: Editorial Universitaria, 1998.
- HEGENBERG, Leonidas. Filosofia no Século XX. An. Filos. São João del-Rei, n. 10. p. 317-332, jul. 2003.
- LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Revista Brasileira de Educação. Jan/Fev/Mar/Abr 2002 N° 19. Págs. 20-28.
- LEIBNIZ, Gottfried Wilhelm. A Monadologia. Tradução de Marilena Chauí. São Paulo: Abril Cultural, 1974. (Coleção Os pensadores). v. XIX – Newton e Leibniz.
- LIBÂNEO, José Carlos. Didática. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- KANT, I. A Crítica da razão Pura, Fernando Costa, São Paulo: Editoras Vozes, Jan. 2001.

KOHAN, Walter Omar. *Infância, filosofia e educação: entre o tempo e a experiência*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

MATOS, J. C. *A formação pedagógica dos professores de filosofia: um debate, muitas vozes*. São Paulo: Loyola, 2013.

MARCONI, M. A., & LAKATOS, E. M. (2017). *Fundamentos de metodologia científica*. São Paulo: Atlas.

MENDES, Mariana Arrieta; SILVA, Luciele da. *Leitura e escrita filosófica*. In: MENDES, Mariana Arrieta; SILVA, Luciele da (org.). *Ensino de Filosofia: experiências, práticas e reflexões*. Porto Alegre: Oikos, 2012. cap. 1, p. 21-38.

MORAES, S. B. A.; TOMAZETTI, E. M. (2014). *Ensino de filosofia e TIC: experiências do PIBID*. Revista Intersaberes, 9(18), 345–360.

NEWTON, Isaac. *Princípios Matemáticos da Filosofia Natural*. Londres, 1687.

OLIVEIRA, Tiago. *Breve ensaio sobre o problema do ensino de filosofia*. Cadernos Nietzsche Ed. 43. Sep-Nov 2022.

ORAÇÃO AO TEMPO - Caetano Veloso. Disponível em: <<https://www.letras.mus.br/caetano-veloso/44760/>>.

PODER360. Deutsche Welle. <https://www.poder360.com.br/brasil/por-que-a-extrema-direita-elegeu-paulo-freire-seu-inimigo-dw/> visitado no dia 23/09/2024

PLATÃO. *Timeu-Crítias*. Tradução do grego, introdução e notas. Rodolfo Lopes. Centro de Estudos Clássicos e Humanísticos. Universidade de Coimbra, Portugal, 2010.

PAULA, Hugo Kfourri de. *Pedagogia na reflexão do tempo filosófico como um processo atemporal contínuo*. Revista Científica Tópicos, Ciências Humanas, 20 maio 2025. Disponível em: https://revistatopicos.com.br/artigos/pedagogia-na-reflexao-do-tempo-filosofico-como-um-processo-atemporal-continuo?utm_source=chatgpt.com

PIMENTA, Selma Garrido. *Formação de professores: identidade e saberes da docência*. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

POPPER, Karl R. *A lógica da pesquisa científica*. Editora Cultrix, 2004.

RICOEUR, Paul. *Tempo e narrativa*. Trad. de Claudia Berliner – revisão da tradução de Márcia Valéria Martinez de Aguiar. São Paulo: Martins Fontes, 2010.v. Ia

RICOEUR, Paul. *Tempo e narrativa (Vol. 1)*. 4ª ed. Campinas: Papirus, 1994.

SAMPIERI, Roberto Hernandez. CALLADO, Carlos Fernández. LUCIO, Maria del Pilar Baptista. *Metodologia de Pesquisa*. Tradução Daisy Vaz de Moraes. Métodos de Pesquisa. 5ª Edição. Penso Editora Ltda. Porto Alegre - RS. 2013.

SEIBT, Cezar Luís. Temporalidade e propriedade em Ser e Tempo de Heidegger. *Rev. Filos., Aurora*, Curitiba, v. 22, n. 30, p. 247-266, jan./jun. 2010

SILVA, Renis R. O Tempo consome o ensinar: o desgaste de prazos curtos para longos ensinamentos da Filosofia. Seminário do PIBID. Universidade Federal do Acre – UFAC/Acre, 2016

SILVEIRA, Renê J. T. e GOTO, Roberto. Filosofia no ensino médio. Temas, problemas e propostas. Coleção Filosofar é preciso. Editora Loyola, SP. 2007

SOUSA, Valdo Rosário. GONTIJO, Pedro. O ensino da retórica no ensino médio a partir de uma perspectiva sofística. *Revista Dialectus*. Ano 9. nº 20, Outubro-novembro/2020. Pág. 175-187. Programa de Pós-Graduação em Filosofia da Universidade Federal do Ceará – UFC

SOUZA. Martins, Angela Maria. "Considerações históricas sobre o ensino de filosofia no Brasil do período colonial até o século XX." UNICAMPI – SP. *Revista HISTEDBR On-line*, vol. 13, no. 49, 2013.

TOMAZETTI, Elisete M. Filosofando no Ensino Médio: Experiências com cinema, teatro, leitura e escrita a partir do PIBID. *Caderno Didático*. São Leopoldo, RS. Oikos, 2012

YAN, Robert K. Estudos de Caso: Planejamento e Métodos. 2ª Edição, Editora Bookman. São Paulo, SP, 2001.

VANGILER, Maria Aparecida de Souza. O professor dos anos iniciais do ensino fundamental e a organização do tempo escolar. *Communitas*, Rio Branco, v. 4, n. 7, p. 49-65, jan./jun. 2020

VERGARA, S. C. (2009). *Métodos de pesquisa em administração*. São Paulo: Atlas.

VELASCO, P.D.N. O que é isto – o PROF-FILO? O que nos faz pensar. *Rio de Janeiro*, v.28, n.44, Jan.-Jun. 2019, p. 76-107.

APÊNDICE A – Descrição

<p>Nome Completo *</p> <p>Texto de resposta curta</p>
<p>E-mail *</p> <p>Texto de resposta curta</p>
<p>Idade *</p> <p><input type="checkbox"/> 21 anos</p> <p><input type="checkbox"/> 21 a 27 anos</p> <p><input type="checkbox"/> 28 a 35 anos</p> <p><input type="checkbox"/> 36 a 43 anos</p> <p><input type="checkbox"/> + 44 anos</p>
<p>Gênero *</p> <p><input type="checkbox"/> Mulher</p> <p><input type="checkbox"/> Homem</p> <p><input type="checkbox"/> Trans</p> <p><input type="checkbox"/> Outro(a)</p>
<p>FORMAÇÃO ACADÊMICA x ⋮</p> <p>Descrição (opcional)</p>
<p>Qual é a sua formação? *</p> <p><input type="checkbox"/> Somente Filosofia</p> <p><input type="checkbox"/> Filosofia e Sociologia</p> <p><input type="checkbox"/> Filosofia e História</p> <p><input type="checkbox"/> Filosofia e Matemática</p> <p><input type="checkbox"/> Filosofia e Português</p> <p><input type="checkbox"/> Filosofia e Psicologia</p> <p><input type="checkbox"/> Outra</p>
<p>Qual o grau de formação? *</p> <p><input type="checkbox"/> Graduação</p> <p><input type="checkbox"/> Pós-Graduação (Especialização)</p> <p><input type="checkbox"/> Mestrado Profissional</p> <p><input type="checkbox"/> Mestrado Acadêmico</p> <p><input type="checkbox"/> Doutorado</p> <p><input type="checkbox"/> Pós-Doc</p>
<p>Experiência Profissional *</p> <p>Há quanto tempo você trabalha como professor de Filosofia?</p> <p><input type="checkbox"/> 1 Ano</p> <p><input type="checkbox"/> de 2 a 5 anos</p> <p><input type="checkbox"/> de 6 a 10 anos</p> <p><input type="checkbox"/> de 11 a 16 anos</p> <p><input type="checkbox"/> de 17 a 23 anos</p> <p><input type="checkbox"/> + de 25 anos</p>

Modelo de Escola e Ensino *

Em que modelo de escola você trabalha atualmente?

- Parcial
- Integral
- Híbrida
- EJA

1. Qual foi o impacto do PIBID na sua formação como professor de filosofia? *

- a) Muito positivo
- b) Positivo
- c) Neutro
- d) Negativo
- e) Muito negativo

2. Em que medida o PIBID contribuiu para o desenvolvimento de metodologias de ensino filosófico? *

- a) Totalmente
- b) Consideravelmente
- c) Moderadamente
- d) Pouco
- e) Nenhum

3. Você acredita que o PIBID ajudou a aproximar o ensino da filosofia da realidade dos estudantes da educação básica? *

- a) Totalmente de acordo
- b) De acordo
- c) Neutro
- d) Em desacordo
- e) Totalmente em desacordo

4. Como você avalia a integração entre teoria e prática proporcionada pelo PIBID? *

- a) Excelente
- b) Boa
- c) Razoável
- d) Insuficiente
- e) Inexistente

5. O PIBID influenciou sua percepção sobre o papel social da filosofia no ensino? *

- a) Muito influente
- b) Influyente
- c) Moderadamente influente
- d) Pouco influente
- e) Não influente

6. Como você avalia o suporte oferecido pelos supervisores e coordenadores do PIBID durante sua participação? *

- a) Excelente
- b) Bom
- c) Razoável
- d) Insuficiente
- e) Inexistente

7. De que forma o PIBID contribuiu para a sua inserção no mercado de trabalho como professor de filosofia? *

- a) Contribuiu significativamente
- b) Contribuiu moderadamente
- c) Não teve impacto
- d) Prejudicou
- e) Não se aplica

8. Como você avalia o apoio oferecido pelas escolas onde o PIBID foi implementado para o desenvolvimento de práticas inovadoras no ensino de filosofia? *

- a) Excelente
- b) Bom
- c) Razoável
- d) Insuficiente
- e) Inexistente

9. Em sua experiência, as escolas que participaram do PIBID valorizaram adequadamente as práticas filosóficas? *

- a) Totalmente
- b) Consideravelmente
- c) Moderadamente
- d) Pouco
- e) Não valorizaram

10. A infraestrutura das escolas contribuiu para a implementação das atividades propostas pelo PIBID na área de filosofia? *

- a) Sempre adequada
- b) Geralmente adequada
- c) Razoavelmente adequada
- d) Frequentemente inadequada
- e) Sempre inadequada

11. Em que medida a instituição federal de ensino superior forneceu suporte teórico e prático durante sua participação no PIBID? *

- a) Excelente
- b) Bom
- c) Razoável
- d) Insuficiente

12. A instituição de ensino superior promoveu a integração entre os licenciandos do PIBID e os professores atuantes nas escolas? *

- a) Totalmente
- b) Consideravelmente
- c) Moderadamente
- d) Pouco
- e) Não promoveu

13. Qual sua percepção sobre o compromisso do governo federal com a formação de professores de filosofia por meio do PIBID? *

- a) Muito comprometido
- b) Comprometido
- c) Moderadamente comprometido
- d) Pouco comprometido
- e) Não comprometido

14. Em sua visão, o PIBID conseguiu formar professores de filosofia preparados para lidar com a diversidade cultural e social presente nas escolas públicas? *

- a) Totalmente preparado
- b) Bem preparado
- c) Moderadamente preparado
- d) Pouco preparado
- e) Não preparado

15. Quais foram os principais desafios enfrentados em escolas públicas durante a implementação do PIBID em filosofia? *

- a) Resistência dos gestores
- b) Falta de infraestrutura
- c) Desinteresse dos alunos
- d) Falta de suporte pedagógico
- e) Todos os anteriores

16. A supervisão do PIBID foi eficaz em oferecer uma formação crítica e ética para os licenciandos em filosofia? *

- a) Muito eficaz
- b) Eficaz
- c) Razoavelmente eficaz
- d) Pouco eficaz
- e) Ineficaz

17. Você acredita que o PIBID incentivou reflexões críticas sobre o papel da filosofia na sociedade e na escola? *

a) Totalmente

b) Consideravelmente

c) Moderadamente

d) Pouco

e) Não incentivou

18. Como você avalia a receptividade das escolas em relação às atividades do PIBID em filosofia? *

a) Muito receptiva

b) Receptiva

c) Neutra

d) Pouco receptiva

e) Não receptiva

19. Em que medida o PIBID influenciou sua decisão de seguir ou abandonar a carreira docente em filosofia? *

a) Influenciou positivamente

b) Moderadamente positivo

c) Não teve influência

d) Moderadamente negativo

e) Influenciou negativamente

20. O currículo das licenciaturas em filosofia está alinhado às demandas das escolas e à realidade dos alunos da educação básica? *

a) Totalmente alinhado

b) Bem alinhado

c) Moderadamente alinhado

d) Pouco alinhado

Fonte: Elaborada pelo autor (2024).

APÊNDICE B

- Durante o período em que você participou do PIBID, de que maneira o tempo de atuação no programa contribuiu para sua compreensão sobre a prática docente em Filosofia?
- Descreveria sua experiência como bolsista no PIBID/Filosofia durante sua graduação?
- Você percebe que a duração da sua participação no PIBID foi suficiente para consolidar aprendizagens importantes para a docência? Por quê?
- Quais atividades pedagógicas mais marcaram sua trajetória dentro do PIBID?
- De que forma o contato com os alunos da educação básica durante o PIBID contribuiu para sua visão sobre a prática docente?
- O que mais te motivava a participar das ações propostas pelo PIBID? Houve momentos de desmotivação? Por quê?
- Você se sentiu acolhido pelas escolas nas quais atuou como bolsista? Que fatores contribuíram (ou não) para isso?
- De que maneira o PIBID contribuiu para sua formação teórica em Filosofia?
- Houve algum autor, obra ou conceito filosófico que você passou a compreender melhor a partir da prática vivida no PIBID?
- Como você avalia a relação entre os conteúdos filosóficos estudados na universidade e as demandas concretas da sala de aula observadas no PIBID?
- O PIBID contribuiu para o desenvolvimento de habilidades como planejamento, elaboração de planos de aula e avaliação? Como isso ocorreu?
- Você teve apoio suficiente dos coordenadores e supervisores do PIBID para articular teoria e prática? Como esse apoio acontecia no cotidiano?
- Quais foram os principais desafios enfrentados ao tentar aplicar atividades filosóficas em sala de aula durante o programa?
- Como você lidou com situações de desmotivação ou resistência por parte dos alunos da educação básica ao conteúdo filosófico?
- Que dificuldades encontrou na adaptação de conteúdos filosóficos complexos à realidade dos alunos?
- Quais mudanças ou amadurecimentos em sua identidade como professor de Filosofia você atribui especificamente ao tempo de vivência dentro do PIBID?
- Se comparado ao tempo de estágio supervisionado ou às disciplinas de didática, como você avalia o tempo formativo proporcionado pelo PIBID?
- Na sua experiência, de que forma o tempo contínuo de práticas e reflexões no PIBID ajudou a articular teoria e prática no ensino de Filosofia?