

# Docência de filosofia e sociologia: saberes, incertezas e a necessidade de atitude crítica

Odair Neitzel

*Doutor em Educação pela UPF com estágio na UNIKassel - Alemanha; Docente do Magistério Superior na UFFS - Campus Chapecó - SC, vinculado ao PPGE/PPGFIL; Líder do Grupo de Pesquisa e Estudos em Filosofia da Educação – GPEFE*

*E-mail: odair.neitzel@uffs.edu.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8121-1149>.*

**Resumo:** Este ensaio examina os desafios da docência em filosofia e sociologia no Ensino Médio em um contexto marcado pela crise do saber, pós-verdade e fragmentação epistemológica. Discute o papel dessas disciplinas na formação de atitudes críticas, éticas e reflexivas diante das transformações sociopolíticas contemporâneas. Com base em autores como Biesta, Foucault, Liessmann e Adorno, argumenta que a formação docente deve superar a reprodução acrítica, assumindo um compromisso ético-político que fortaleça o juízo crítico, a responsabilidade democrática e a resistência à desinformação.

**Palavras-chave:** formação docente; filosofia; sociologia; pós-verdade; educação crítica.

**Abstract:** This essay examines the challenges of teaching philosophy and sociology in high school within a context marked by a crisis of knowledge, post-truth, and epistemological fragmentation. It discusses the role of these disciplines in fostering critical, ethical, and reflective attitudes in the face of contemporary sociopolitical transformations. Drawing on authors such as Biesta, Foucault, Liessmann, and Adorno, it argues that teacher education must overcome uncritical reproduction by embracing an ethical-political commitment that strengthens critical judgment, democratic responsibility, and resistance to misinformation.

**Keywords:** teacher education; philosophy; sociology; post-truth; critical education.

Recebido: 22/05/2025

Aprovado: 17/09/2025

## 1. FORMAÇÃO DOCENTE E OS DESAFIOS DA CONTEMPORANEIDADE

A docência no Brasil contemporâneo enfrenta desafios que extrapolam as transformações educacionais, refletindo mudanças sociais, culturais e epistemológicas profundas. Em um cenário marcado pela crise de autoridade do saber, relativização das verdades e intensificação do anti-intelectualismo, é imperativo reafirmar o papel da filosofia e da sociologia na formação docente e no currículo escolar, especialmente no Ensino Médio. Este ensaio propõe-se a problematizar o contexto da produção de saberes e circulação de poderes, buscando refletir sobre como a docência de filosofia e sociologia — enquanto atitude crítica — pode contribuir nos processos formativos para o enfrentamento da descrença no saber sistemático e acadêmico.

O tema central deste trabalho reside na tensão entre a função formativa da escola enquanto espaço de saber sistemático e crítico frente à crise cultural, que coloca em xeque a validade dos saberes estabilizados. Perguntas fundamentais que orientam nossa discussão: “qual o lugar da filosofia e da sociologia no currículo diante da dispersão e relativismo do conhecimento no contexto da pós-verdade?”<sup>1</sup> e “como formar professores capazes de colocar em movimento saberes acadêmicos em contextos marcados pela desinformação e o negacionismo?”. Da mesma forma, como a formação docente pode contribuir para superar o intelectualismo vazio e instrumental e a superficialidade da sociedade do conhecimento?

Este ensaio propõe-se, antes de tudo, a ser um instrumento de provocação intelectual focando no exercício de indagação de temas complexos, em vez de apresentar soluções definitivas. Nesse sentido, a metodologia adotada será intrinsecamente interrogativa, privilegiando a formulação de perguntas instigantes que mobilizem à reflexão e questionamentos. A centralidade do interrogar e do problematizar não é meramente uma escolha estilística, mas a premissa fundamental que orienta a construção de nossa argumentação. O texto busca explorar as múltiplas facetas de cada problema, convidando o leitor a uma reflexão ativa e crítica sobre os temas abordados.

Pretende-se, primeiramente, analisar as condições socioculturais e epistemológicas que afetam a educação e o ensino das ciências humanas no contexto hodierno<sup>2</sup>. Em seguida, busca-se refletir sobre a contribuição específica da filosofia e da sociologia para o desenvolvimento de uma atitude crítica que articule saberes, ética e ação pedagógica. Finalmente, o texto propõe pistas para práticas formativas e pedagógicas que considerem a diversidade e a complexidade do mundo contemporâneo, apontando para a necessidade de uma formação docente permanente, ética e reflexiva.

A justificativa para este ensaio encontra-se na relevância crescente da formação crítica em tempos de fragilização e superficialidade do saber. Conforme destacado por Biesta (2013), a educação deve transcender o mero ensino de conteúdo para fomentar a responsabilidade democrática e a subjetividade

1 Entendo por pós-verdade o cenário onde apelos à emoção e crenças pessoais se sobrepõem à objetividade dos fatos na formação da opinião pública. Diferente da mentira clássica, que se opõe diretamente à verdade, a pós-verdade atua como um saber de prospecção: não visa negar a realidade, mas sim moldá-la a partir de uma visão particular, projetando um futuro ou uma interpretação que, embora subjetiva, é apresentada como uma narrativa convincente e preferível à verdade factual.

2 Empregamos o conceito de hodierno como aquilo que pertence à nossa época, ao tempo presente, em oposição a períodos históricos passados. Mesmo assim, embora denote contemporaneidade, carrega a especificidade de uma atualidade que está em constante diálogo com o passado, que nos permite analisar fenômenos sociais e culturais sob a lente da atualidade.

reflexiva dos estudantes. Ao mesmo tempo, autores como Liessmann (2011) e Adorno (1995) advertem sobre os perigos da semiformação, deformação e superficialidade que ameaçam a autenticidade do saber. Em consonância, Foucault (1978) oferece ferramentas para a crítica das condições históricas e discursivas que constituem os saberes e suas relações com o poder, ressaltando o papel da escola como espaço potencial de resistência e reinvenção.

O ensaio está estruturado em oito seções que abordam respectivamente: a formação docente e os desafios do currículo; a diversidade juvenil e seus impactos na educação; o papel do conhecimento e os riscos da pós-verdade; as perspectivas filosóficas sobre verdade e conhecimento; a produção social do conhecimento e a importância da linguagem e cultura; a genealogia dos saberes segundo Foucault; as implicações do negacionismo e da pós-verdade para a docência; e, por fim, as considerações finais que sintetizam os principais argumentos e apontam caminhos para a formação crítica e emancipatória.

Espera-se que este ensaio contribua para ampliar o debate acadêmico e profissional sobre a formação docente, ressaltando a importância da filosofia e da sociologia como ferramentas essenciais para a construção de saberes críticos, reflexivos e comprometidos com a transformação social. A complexidade e a diversidade dos contextos educativos contemporâneos exigem renovação e reafirmação dos processos formativos, capazes de articular teoria e prática, tradição e inovação, subjetividade e coletividade, numa perspectiva ética e política.

## **2. SOCIEDADE DO CONHECIMENTO, COMPLEXIDADE E DOCÊNCIA**

Nossos argumentos iniciais apontam para um contexto complexo da sociedade hodierna, marcado não só pela diversidade de interesses e expressões sociais e culturais, mas também pelo ganho de espaço de uma perspectiva individualista e fragilizada de conhecimento frente aos saberes sistemáticos e acadêmicos. Esse é o contexto que também se apresenta nos espaços escolares, principalmente no Ensino Médio e pelo seu público juvenil, onde este é bastante suscetível e sensível ao curso das transformações em curso na sociedade. Além disso, é o contexto que alcança os professores de filosofia e sociologia do Ensino Médio, e que os inquieta, os angustia e os impulsiona em busca de saberes que possam auxiliá-los a lidar com esse contexto que os desafia.

Isso nos leva a formular um primeiro bloco de interrogações: como podemos dialogar com os professores de filosofia e sociologia inseridos nesse contexto, respeitando suas singularidades e, ao mesmo tempo, contribuindo com suas inquietações? Como fazer com que a formação continuada não soe como um ensino transmissivo ou uma imposição de saberes, mas como convite ao pensamento? Como ajudar esses professores a retornarem ao trabalho com mais sentido, ânimo e profundidade? Sem a pretensão de responder a essas indagações, mas tomando essas questões como um horizonte reflexivo, defendo

que uma possível estratégia formativa passa pela promoção da escuta ativa, o compartilhamento de experiências pedagógicas inspiradoras, a problematização crítica do cotidiano escolar e a produção colaborativa de projetos que articulem teoria e prática com impacto concreto em sala de aula.

Se esse é um possível horizonte, cabe ampliar as interrogações e problematizar alguns elementos correlacionados, a saber: a filosofia e a sociologia, o Ensino Médio, o público jovem e o mundo contemporâneo. Assim, surgem novas questões: a que se propõe e se omite à filosofia e sociologia no (Novo) Ensino Médio? Como fazer filosofia e sociologia nessa perspectiva? Quem é esse público juvenil? Qual é o mundo que habitam e qual o mundo que queremos que assumam?

É fato que as questões e dilemas inerentes ao cotidiano escolar e às salas de aula não são externos à prática docente. Outrora, falava-se em um conflito geracional; hoje, no entanto, o próprio significado de escola parece ser múltiplo e fragmentado, variando de acordo com a experiência e a história de cada indivíduo. Para alguns estudantes, a escola representa a porta de entrada para o ensino superior e, conseqüentemente, a possibilidade de ascensão social; para outros, é meramente uma obrigação formal. Há ainda aqueles para quem a escola constitui um dos poucos espaços de convivência social.

Biesta (2013, p. 29) propõe que “o propósito da educação não deve ser simplesmente a aprendizagem, mas o crescimento da subjetividade dos estudantes em direção à responsabilidade democrática”. Já Masschelein e Simons (2013, p. 32) defendem que “a escola é o lugar onde as coisas são tornadas públicas, onde elas são colocadas em comum e se tornam visíveis para todos”. A escola deveria então ser um espaço público de suspensão do mundo da produtividade e de tempo livre formativo no sentido clássico da *scholé*.

No entanto, a escola pública tem sido atacada de vários lados por discursos privatistas, políticas de austeridade fiscal, desvalorização profissional e movimentos antipedagógicos que questionam seu papel formativo e crítico. A precarização favorece sua transformação em negócio e sua redução aos instrumentos de adestramento; não é mais o espaço privilegiado de acesso à informação, acessível, e, inclusive, na “palma da mão”.

Liessmann (2011) adverte que a denominada “sociedade do conhecimento” e da aposta no conhecimento tecnológico como força de desenvolvimento e esclarecimento têm se mostrado como uma sociedade da deformação (*Unbildung*), marcada por uma cultura superficial e pela incapacidade de transformação crítica. Liessmann retoma a crítica de Adorno à semiformação (*Halbbildung*), que denuncia a absorção parcial e acrítica dos saberes culturais. No entanto, Liessmann (2011) avalia que o processo de interdição do processo emancipatório na Sociedade do Conhecimento — marcado pelas tecnologias da informação — é mais agressivo.

Além disso, é necessário entender que as diferentes expectativas e sentidos atribuídos à escola são sempre socialmente construídos. O interesse dos estudantes pela escola, pela política, pela convivência civilizada, não é inato; é um

produto social e cultural. Herbart (1887) já afirmava que o interesse é algo que precisa ser cultivado e educado. Dewey (1979, p. 42), por sua vez, reforça que “a educação é um processo social; é o desenvolvimento da capacidade de participar da vida comum”.

O que se percebe é que os jovens estão imersos em um fluxo de (des) informações voláteis e desarticuladas. As escolas disputam espaço com redes sociais, mídias, discursos de autoajuda, promessas de sucesso rápido e outras formas de subjetivação. Cabe interrogar: que espaços são esses que subjetiva os jovens em seu interesse pela vida pública e pela cidadania? Mais uma vez, não como uma resposta definitiva, mas como um horizonte de reflexão; uma abordagem para lidar com isso pode ser encontrada em práticas escolares mais democráticas. Espaços privilegiados para a formação desse interesse incluem assembleias estudantis, projetos interdisciplinares com participação ativa ou experiências de engajamento comunitário. O que os professores esperam de seus alunos? Não podemos nos refugiar em idealizações.

Vivemos um momento de enorme complexidade social. Como aponta Goergen (2014, p. 24), vivemos “a ampliação da pluralidade em todas as esferas da vida humana”. A escola carece encontrar caminhos para lidar com essa realidade e, ao mesmo tempo, ser espaço de partilha e formação crítica, a meu ver, proporcionando espaços de convivência e interação presencial e não mediada por meios digitais. Esse duplo compromisso só pode se efetivar se a docência for assumida como um processo contínuo de reflexão, escuta e compromisso com uma educação transformadora. O papel docente, nesse cenário, exige reflexão sobre qual concepção de mundo e de educação está sendo transmitida.

### 3. O PAPEL DO CONHECIMENTO E O DESAFIO DA PÓS-VERDADE

A escola ainda é o espaço em que nos ocupamos com o saber sistematizado e validado, mas seu papel tem sido tensionado por transformações culturais e tecnológicas. Se por um lado a informação está acessível em tempo real, por outro, o saber exige mediação, aprofundamento, esforço e discernimento — como a leitura crítica, o debate fundamentado, a análise de fontes confiáveis e o acompanhamento orientado por educadores qualificados. Saber não é acumular dados, mas dispor de critérios para selecionar, julgar e interpretar.

Na chamada “sociedade do conhecimento”, o saber tornou-se também mercadoria e subordinado às lógicas produtivistas. Para Liessmann (2011), o que se vê é o contrário do que o nome sugere: uma sociedade da desinformação, marcada pela superficialidade, obsolescência do saber e desconexão entre informação e formação. Retomando a crítica de Adorno à semiformação — entendida como a apropriação parcial, acrítica e funcionalizada da cultura, que impede a formação autêntica e emancipada dos sujeitos (*Halbbildung*) —, Liessmann

(2011) emprega o termo deformação (*Unbildung*) para evidenciar que estamos diante de um processo que mina a capacidade crítica e aprofunda a alienação.

A escola, nesse contexto, não pode abrir mão de seu compromisso com o conhecimento como processo reflexivo e crítico. Como argumenta Dermeval Saviani (2008, p. 73), “a escola deve funcionar como instância mediadora, propiciando aos alunos o acesso aos conhecimentos elaborados pela humanidade”. É nela que o sujeito pode experimentar a catarse, ou seja, distanciar-se de sua condição imediata, enxergar o mundo com outros olhos e, assim, vislumbrar novas possibilidades. Não se trata de reproduzir problemas sociais na escola, mas de abordá-los sob a luz do saber sistematizado, da filosofia, da ciência e da arte.

Essa discussão leva a problematizar também a própria natureza do conhecimento e da verdade. O saber escolar não pode ser reduzido a “achismos” ou crenças individuais; ele é resultado de um processo histórico de validação por comunidades epistêmicas, que utilizam métodos, critérios e linguagens específicas. A pós-verdade, nesse sentido, representa uma ameaça direta ao conhecimento escolar. Ela desloca a autoridade epistêmica das instituições e dos especialistas para as emoções, como se vê, por exemplo, na disseminação de informações falsas sobre vacinas ou eventos históricos, em que opiniões baseadas em crenças pessoais amplificadas pelas redes sociais ganham mais visibilidade e adesão nas redes sociais do que dados científicos ou análises críticas.

A pós-verdade não é propriamente nova, mas ganha intensidade em um cenário de fragmentação discursiva, desconfiança nas instituições e hiperexposição digital. Safatle, Silva Júnior e Dunker *et al.* (2021, p. 14) a definem como um “falso contrário, que parece romper com a verdade, mas que na verdade apenas desloca seus critérios em favor da emoção e da crença”.

Diante disso, torna-se urgente reafirmar a escola como espaço de formação do juízo, por meio de práticas como rodas de debate, oficinas de argumentação, projetos interdisciplinares e análise crítica de informações em diferentes mídias, da argumentação e da responsabilidade epistêmica. Nesse sentido, o conhecimento e o exercício do pensamento filosófico e sociológico no Ensino Médio visam, primordialmente, formar indivíduos com capacidade de reflexão crítica. Isso implica questionar convicções, discernir argumentos e lidar com as incertezas do mundo de forma intelectualmente madura. O conhecimento não é neutro, mas também não pode ser relativizado a ponto de se perder de sua força crítica.

Diante do desafio da pós-verdade, a educação é instada a ocupar o centro da vida social. Por um lado, isso implica no fortalecimento da escola pública como espaço estratégico para a formação cidadã e a elaboração de políticas educacionais que valorizem o pensamento crítico; por outro, é crucial reconhecer a importância da filosofia e da sociologia como motores essenciais para o desenvolvimento desse pensamento crítico. É pela mediação com o saber rigoroso e pela convivência plural que os sujeitos podem reconstruir o tecido da racionalidade democrática. Isso exige professores conscientes de seu papel

como mediadores e produtores de sentido, não apenas repetidores de conteúdos, mas cultivadores de experiências de pensamento e formação.

#### 4. PERSPECTIVAS FILOSÓFICAS SOBRE A VERDADE E O CONHECIMENTO

O conhecimento sempre foi tema central da filosofia ocidental. Desde Platão, a distinção entre o ser e o devir, entre a opinião (*doxa*) e a ciência (*episteme*), marcou o esforço por separar o conhecimento superficial, instável e sensível daquele que é considerado verdadeiro, duradouro e racional — diferenciação que ainda ecoa na forma como a escola valoriza saberes formais e sistematizados em detrimento das experiências subjetivas ou do senso comum, por compreender a verdade como aquilo que é estável, eterno e imutável. No diálogo *Timeu*, Platão (2010, p. 51) apresenta a cosmologia de um universo criado por um demiurgo que, ao contemplar o mundo das ideias, ordena o caos e infunde a racionalidade no mundo sensível. Essa concepção associa o conhecimento verdadeiro ao que é imutável e à alma racional, capaz de recordar as ideias eternas por meio da reminiscência.

Na tradição cristã, esse conhecimento assume a forma de revelação divina, em que a autoridade sobre a verdade reside fora do sujeito e exige a submissão e fé — estrutura que ecoa em práticas educacionais tradicionais que priorizam a transmissão vertical de saberes e a obediência à autoridade do professor como portador exclusivo do conhecimento. A verdade é dada por Deus e sua busca implica práticas de ascese, como o jejum, a oração e a negação do mundo sensível. Trata-se de uma pedagogia da interioridade, na qual o sujeito precisa se submeter ao mestre interior, como vemos nas *Confissões* de Santo Agostinho (1972, p. 95): “tu estavas dentro de mim mais do que o mais íntimo meu e superior ao mais alto que há em mim”.

Durante o Renascimento, essa estrutura sofre abalos. As grandes navegações, o heliocentrismo e a Reforma protestante abrem caminho para uma nova relação com o mundo e com o conhecimento. Surge a confiança na razão e no método como instrumentos para alcançar a verdade, o que influenciou diretamente a organização curricular moderna, estruturando as disciplinas escolares com base em métodos científicos e lógicas dedutivas, e atribuindo à escola o papel de promotora do progresso racional. René Descartes (1996, 2004) propõe um método baseado na dúvida radical e na dedução lógica: “penso, logo existo.”

A modernidade inaugura o ideal da ciência como conhecimento seguro, objetivo e progressivo. No entanto, essa confiança cede lugar à crítica, como Kant (2001), em sua *Crítica da Razão Pura*, questiona a capacidade humana de conhecer as coisas em si (*noumena*). Para ele, o conhecimento é produto da síntese entre a sensibilidade e o entendimento. Há limites para o que podemos conhecer e a razão não pode ultrapassar as condições de possibilidade da experiência.

Kant (2013) introduz uma distinção fundamental entre o uso público e o uso privado da razão, sendo o primeiro associado à liberdade crítica do sujeito enquanto cidadão e o segundo à obediência funcional em contextos institucionais. Essa distinção pode inspirar práticas docentes que concebam o professor como um intelectual público, capaz de agir com autonomia, promover o debate de ideias e estimular o pensamento crítico nos espaços escolares. A maioria intelectual — ou *Mündigkeit* — consiste na capacidade de pensar por si mesmo e de fazer uso público da razão sem a tutela de uma autoridade. Como escreve em seu célebre ensaio *Resposta à pergunta: o que é o Esclarecimento?*: “esclarecimento é a saída do homem de sua menoridade, da qual ele próprio é culpado” (Kant, 2013, p. 3).

A partir de Kant (2013), torna-se evidente que o conhecimento não é apenas representação do mundo, mas também construção. As ciências humanas, que emergem no século XIX, partem dessa constatação. Compreender o conhecimento implica entender as estruturas do sujeito que conhece. A filosofia deixa de ser juíza da verdade e torna-se crítica das condições de produção do saber.

Esse processo abre espaço para o reconhecimento de múltiplas formas de saber construídas em contextos históricos e culturais diversos. A verdade deixa de ser única e passa a ser situada. As investigações passam a incluir a linguagem, a cultura, as práticas sociais e os jogos de poder. A noção de verdade é deslocada da correspondência com a realidade para a coerência interna e a validade argumentativa.

Assim, a filosofia oferece múltiplas perspectivas sobre o conhecimento, que contribuem decisivamente para formar educadores críticos e conscientes das implicações éticas e políticas do saber, e capazes de refletir sobre os fundamentos que orientam suas práticas pedagógicas: da metafísica platônica à crítica kantiana; da razão iluminista às abordagens hermenêuticas, fenomenológicas e pragmatistas. Com isso, amplia-se o campo de reflexão sobre o que significa saber, conhecer e ensinar — questões centrais à formação docente e ao papel da escola em tempos de crise da verdade.

## 5. PRODUÇÃO SOCIAL DO CONHECIMENTO: LINGUAGEM E CULTURA

A virada linguística no século XX trouxe implicações decisivas para a compreensão do conhecimento. A partir de pensadores como Wittgenstein, torna-se evidente que os limites do nosso mundo são os limites da nossa linguagem. Não há conhecimento fora da linguagem, pois é por meio dela que damos forma, sentido e significado ao que pensamos, dizemos e compreendemos. Como afirma Wittgenstein (2015, p. 117), “os limites da minha linguagem significam os limites do meu mundo” — uma ideia que pode ser mobilizada no contexto escolar para pensar práticas de letramento crítico, onde ampliar

o repertório linguístico dos estudantes significa também ampliar suas possibilidades de compreender e agir no mundo.

Essa concepção se entrelaça com os estudos de Piaget (1973) e Vygotsky (2001), cujas teorias podem ser observadas, por exemplo, nas interações em sala de aula durante atividades em grupo onde os estudantes constroem significados coletivamente ao discutirem problemas, negociarem estratégias e explicarem ideias uns aos outros, evidenciando que o desenvolvimento cognitivo e linguístico ocorre por meio da interação com o meio. Vygotsky (2001, p. 51) destaca que “toda função no desenvolvimento cultural da criança aparece duas vezes: primeiro, no nível social, e depois, no nível individual”. Em sua teoria, a linguagem cumpre papel central na formação do pensamento: o sujeito pensa por que fala e aprende a pensar com os outros antes de consigo mesmo. Piaget (1973, p. 102) também argumenta que “o conhecimento é construído ativamente pelo sujeito em interação com o ambiente”.

George Herbert Mead reforça essa perspectiva ao destacar a importância da interação social no desenvolvimento do *self*. Para Mead (2021, p. 135), “o *self* surge no processo social de comunicação e é essencialmente um fenômeno social”. O “eu” e o “mim” são instâncias que se constituem no jogo simbólico e na incorporação do outro generalizado. A criança desenvolve sua identidade, suas categorias de pensamento e sua capacidade reflexiva nas relações sociais que estabelece. Essa visão é retomada e aprofundada por John Dewey que propõe uma pedagogia baseada na experiência, na comunicação e na investigação cooperativa. Para Dewey (1979, p. 69), “a educação é um processo de vida e não uma preparação para a vida futura”.

Essas abordagens revelam que o conhecimento não é simplesmente algo que se transmite, mas algo que se constrói coletivamente em processos intersubjetivos. A racionalidade, nesse cenário, é vista como capacidade de argumentação, como defende Habermas com sua *Teoria da Ação Comunicativa*. Habermas (2012, p. 138) afirma que “o entendimento mútuo é o mecanismo de coordenação da ação baseado na razão comunicativa”, o que pode orientar práticas pedagógicas dialógicas — como rodas de conversa, debates argumentativos e processos deliberativos em sala de aula —, onde os estudantes são convidados a justificar suas posições e a escutar o outro em condições de igualdade discursiva. Ser racional é ser capaz de apresentar razões e justificar-se diante dos outros em contextos de linguagem compartilhada.

Habermas (2012) propõe uma ética do discurso na qual a validade de um enunciado depende do reconhecimento mútuo entre interlocutores igualmente capazes de argumentar. O conhecimento não se impõe pela autoridade, mas se constrói pela abertura ao diálogo, pela busca da compreensão mútua e pelo compromisso com a verdade intersubjetiva. Essa concepção contrapõe-se tanto ao dogmatismo quanto ao relativismo e oferece base sólida para uma educação democrática.

Com isso, percebemos que toda forma de conhecimento é, antes de tudo, uma forma de relação com o mundo e com os outros, o que destaca

a importância da escuta, do reconhecimento da diversidade de saberes e da valorização de abordagens interculturais no ambiente escolar e com os outros. As práticas sociais, os discursos, os contextos culturais e históricos moldam o que se entende por verdade, ciência e saber legítimo. Não há neutralidade nem pureza epistêmica; há sempre uma posição, um ponto de vista e uma linguagem que possibilita o dizer e o compreender.

Por isso, formar professores e estudantes críticos exige oferecer a eles instrumentos para reconhecer os jogos de linguagem nos quais estão inseridos. A educação, nesse sentido, deve propiciar não apenas o acesso aos conteúdos, mas também favorecer uma formação docente — entendida como um exercício reflexivo permanente diante da pluralidade dos discursos e das práticas sociais que configuram o campo educativo —, bem como uma reflexão sobre os modos de produção desses saberes e de suas implicações éticas e políticas, e suas limitações e potências.

## 6. FOUCAULT E A GENEALOGIA DOS SABERES

Entre os pensadores contemporâneos, Michel Foucault ocupa um lugar central na crítica aos regimes de verdade e à forma como os saberes articulam-se com o poder. Sua contribuição é decisiva para compreender os mecanismos que constituem os sujeitos, as instituições e as verdades que governam a vida social.

Foucault não busca responder à pergunta “o que é a verdade?”, mas em vez disso, propõe o deslocamento da questão para os modos pelos quais determinadas afirmações passaram a ser consideradas verdadeiras. Essa mudança de foco impacta profundamente a formação crítica na escola, pois convida educadores e estudantes a questionarem as origens, os interesses e os efeitos dos saberes ensinados, abrindo espaço para uma atitude investigativa e reflexiva sobre o currículo e os discursos pedagógicos, assim como fizeram os filósofos clássicos. Em vez disso, pergunta-se: como algo se tornou verdade? Quais condições históricas, políticas e discursivas permitiram que determinado saber adquirisse estatuto de verdade? Essa perspectiva desloca o eixo da filosofia da verdade para a crítica da verdade, abrindo caminho para uma arqueogenealogia dos saberes.

A arqueologia proposta por Foucault examina as camadas discursivas que constituem os saberes; a genealogia investiga os processos históricos, as lutas, os conflitos e os dispositivos que organizam o campo do saber e do poder. Saber e poder são indissociáveis: toda produção de saber envolve práticas de sujeição, como se observa, por exemplo, nas regras escolares que definem quem pode falar, o que pode ser dito e como deve ser dito em sala de aula — dispositivos que moldam comportamentos, reforçam hierarquias e legitimam determinados conhecimentos em detrimento de outros, normatização e controle dos corpos e das condutas.

O conceito de “ordem do discurso” é fundamental nesse sentido. Em sua aula inaugural no *Collège de France*, Foucault (2014, p. 8) afirma:

Em toda sociedade, a produção do discurso é, ao mesmo tempo, controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade.

Foucault (2014) analisa a emergência das Ciências Humanas — como a Psiquiatria, a Criminologia e a Pedagogia — mostrando de que modo esses saberes contribuíram para a formação de subjetividades normativas. Nesse sentido, a escola não pode ser entendida apenas como um espaço de transmissão de conteúdos, mas como um campo de disputas simbólicas, no qual práticas tradicionais — como a aula expositiva e a avaliação padronizada — precisam ser reinterpretadas à luz da crítica foucaultiana. Essa abordagem permite compreender a instituição escolar simultaneamente como um dos principais dispositivos de poder disciplinar e biopolítico e como um espaço potencial para a construção de ambientes educativos mais abertos à escuta, à pluralidade e à problematização dos saberes instituídos. Como afirma em *Vigiar e Punir*, “a escola vigia com tanta intensidade quanto a prisão” (Foucault, 1999, p. 141).

Ao mesmo tempo, Foucault identifica formas de resistência. A atitude crítica, para ele, consiste em questionar as verdades estabelecidas e de recusar a ser governado por determinada maneira. A crítica é a arte da indocilidade reflexiva, como se vê, por exemplo, em situações educativas em que os estudantes — ao questionarem a validade de determinados conteúdos curriculares ou ao proporem abordagens alternativas a temas escolares — exercem sua capacidade de resistir criativamente às verdades estabelecidas e de produzir novos sentidos para o que aprendem. Como escreve em *O que é a crítica?* (Foucault, 1978, p. 17), trata-se de “a arte de não ser tão governado assim”.

Esse movimento exige uma ontologia do presente: compreender como somos constituídos como sujeitos e quais forças atuam sobre nós. A educação, nesse horizonte, não pode reduzir-se à repetição de verdades consagradas, mas deve abrir espaço para o exercício da crítica, da desconstrução e da reinvenção dos saberes e das práticas.

A genealogia dos saberes proposta por Foucault nos convida a reexaminar o papel da escola, destacando a necessidade de uma formação docente orientada por uma postura ética e reflexiva, capaz de problematizar os saberes naturalizados e abrir caminhos para práticas pedagógicas mais conscientes, democráticas e transformadoras, dos professores e das disciplinas escolares. O que se ensina? Como se ensina? Quem tem autoridade para ensinar? Quais saberes são valorizados e quais são marginalizados? Essas perguntas são essenciais para uma pedagogia crítica e emancipadora.

Diante de um mundo saturado de discursos, narrativas e tecnologias de controle, a tarefa da educação filosófica e sociológica é, talvez, a de criar brechas: espaços onde seja possível pensar de outro modo, experimentar outras formas de vida, resistir às normalizações e afirmar a potência criadora do pensamento.

## 7. PÓS-VERDADE, NEGACIONISMO E DESAFIOS PARA A DOCÊNCIA

A crítica foucaultiana aos regimes de verdade oferece importantes instrumentos para compreender o fenômeno da pós-verdade e seus efeitos sobre a educação. Em um cenário marcado pela fragmentação do discurso público — como se observa, por exemplo, na contestação de conteúdos científicos em sala de aula, na deslegitimação de professores que abordam temas como racismo, gênero ou ditadura militar e na substituição de debates argumentativos por opiniões pessoais compartilhadas nas redes sociais —, pela corrosão das autoridades epistêmicas e pela multiplicação de narrativas contraditórias, os professores enfrentam o desafio de ensinar em meio a uma crise de confiança no próprio conhecimento.

A pós-verdade — eleita palavra do ano em 2016 pelo dicionário Oxford — designa um contexto em que os fatos objetivos têm menos influência sobre a formação de opinião do que os apelos à emoção e às crenças pessoais. Trata-se de um sintoma da falência das metanarrativas e da ascensão de um novo tipo de subjetividade mais sensível à identificação afetiva do que à argumentação racional. Como afirma Byung-Chul Han (2018, p. 26), “na pós-verdade, os sentimentos substituem os fatos, e a autenticidade subjetiva substitui a objetividade”.

Nesse cenário, cresce o negacionismo — a recusa sistemática de saberes consolidados, como a ciência, a história, a filosofia e os direitos humanos. Em nome de uma suposta liberdade de opinião, negam-se os dados, os métodos e as instituições que conferem validade ao conhecimento. A escola, os professores e as universidades tornam-se alvos de desconfiança e hostilidade.

Movimentos conservadores e reacionários como o *Escola Sem Partido* expressam essa posição. Diante da perda de hegemonia de uma verdade única e normativa, tentam restaurar um saber dogmático, religioso e autoritário. Rejeitam a pluralidade, a crítica e a diversidade como ameaças à ordem, como se vê, por exemplo, em tentativas de retirar do currículo escolar conteúdos sobre gênero, sexualidade ou história recente, alegando que tais temas ferem valores morais ou promovem ideologias indesejáveis; promovem uma cruzada contra o pensamento substituindo o debate por palavras de ordem. Como analisa Dunker (2018, p. 18), “o movimento antipedagógico atua não apenas contra determinados conteúdos, mas contra a própria ideia de formação crítica e aberta ao outro”.

Por outro lado, as redes sociais transformam-se em plataformas privilegiadas para a circulação de desinformação. A lógica algorítmica favorece a viralização de conteúdos sensacionalistas reforçando bolhas ideológicas e afetivas. A opinião passa a ter o mesmo peso que o conhecimento validado — o que torna essencial a formação docente que capacite professores e estudantes a diferenciar entre meras opiniões e argumentos fundamentados —, promovendo o pensamento crítico e a avaliação criteriosa das informações. O “sentir” se sobrepõe ao “saber”; as *fakes news* tornam-se dispositivos de subjetivação.

Esse contexto impõe novos desafios à formação docente: não basta dominar conteúdos ou técnicas pedagógicas, mas é preciso cultivar uma postura crítica, ética e democrática; ser capaz de escutar, dialogar e argumentar. O professor não é mais apenas transmissor de saber, pois assume também o papel de mediador de sentidos, facilitador de diálogos críticos e promotor de práticas pedagógicas que valorizam a participação ativa — como debates, projetos colaborativos e estudos de caso — e envolvam os estudantes em processos reflexivos e democráticos.

A educação filosófica e sociológica pode contribuir decisivamente nesse processo. Ao problematizar as condições de produção do saber e valorizar a dúvida, a argumentação e o pensamento complexo, essas disciplinas oferecem ferramentas para resistir ao obscurantismo e à manipulação; elas convidam à reflexão sobre os modos de ser, viver e conviver.

Formar sujeitos críticos e autônomos é hoje um ato político e ético, que demanda formação continuada, reflexão constante e compromisso ético-pedagógico dos professores para enfrentar os desafios da pós-verdade.

## 8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O percurso deste ensaio revelou a complexidade dos desafios enfrentados pela docência, especialmente no que concerne ao ensino da filosofia e da sociologia no Ensino Médio — em uma sociedade marcada por profundas transformações culturais, epistemológicas e políticas. A pluralidade de saberes, o impacto da pós-verdade e do negacionismo, bem como a crise das certezas tradicionais, configuram um cenário onde a escola e os educadores são chamados a exercer um papel decisivo na mediação do conhecimento e na formação crítica dos sujeitos.

A formação docente, nesse contexto, não pode mais restringir-se à mera transmissão de conteúdos: deve ser entendida como um processo permanente de reflexão ética, prática crítica e compromisso político. Como evidenciado, a filosofia e a sociologia oferecem fundamentos epistemológicos e metodológicos essenciais para o desenvolvimento dessa postura ao promoverem o questionamento dos saberes instituídos, a problematização das relações de poder e a valorização do pensamento complexo e dialógico.

As seções anteriores mostraram que o conhecimento escolar — longe de ser neutro ou absoluto — está imbricado em dinâmicas sociais e políticas, sujeitas às disputas e resistências. Foucault nos alerta para a necessidade de uma genealogia dos saberes que revele as condições históricas e discursivas de sua constituição, possibilitando formas de resistência e reinvenção. Ao mesmo tempo, a crise da pós-verdade exige que a escola se torne um espaço onde o juízo crítico e a argumentação sejam cultivados contra a disseminação da desinformação e do obscurantismo.

No âmbito pedagógico, torna-se imperativo repensar as práticas escolares tradicionais, incorporando abordagens que valorizem a participação ativa, o

diálogo, a diversidade cultural e a formação do senso crítico. A escola deve ser um espaço público onde a pluralidade de vozes e saberes possa conviver e contribuir para a construção de uma subjetividade democrática, conforme apontam Biesta (2013), Habermas (2012) e outros autores que fundamentam a perspectiva deste ensaio.

Por fim, reafirma-se que a docência é um dos pilares para enfrentar os desafios do presente. A construção de uma docência comprometida com a reflexão crítica, a ética e a transformação social passam pela valorização da filosofia e da sociologia como disciplinas que não apenas transmitem conteúdos, mas também promovem a capacidade de questionar, dialogar e agir em prol de uma sociedade mais justa e plural.

Este ensaio, portanto, contribui para o debate acadêmico e profissional ao evidenciar que, diante das crises epistemológicas e culturais da contemporaneidade, a educação e à docência precisam ser repensadas e fortalecidas, reafirmando seu papel estratégico na construção de saberes críticos e na promoção da emancipação dos sujeitos.

## REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- AGOSTINHO, Santo. **Confissões de magistro**. São Paulo: Abril Cultura, 1972.
- BIESTA, Gert. **Para além da aprendizagem: educação democrática para um futuro humano**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.
- DESCARTES, René. **Discurso do método**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- DESCARTES, René. **Meditações sobre Filosofia Primeira**. Campinas, SP: EdUnicamp, 2004.
- DEWEY, John. **Democracia e educação: introdução à filosofia da educação**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.
- DUNKER, Christian. Subjetividade em tempos de pós-verdade. *In*: DUNKER, Christian *et al.* (org.). **Ética e pós-verdade**. Porto Alegre: Dublinense, 2018.
- FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970**. São Paulo: Edições Loyola, 2014.
- FOUCAULT, Michael. **O que é a crítica?** [S. l.]: LUG, 2018.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.
- GOERGEN, Pedro. Formação humana e sociedades plurais. **Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, v. 21, n. 1, p. 23-40, 2014.

HABERMAS, Jürgen. **Teoria do agir comunicativo**: racionalidade da ação e racionalização social. São Paulo: Martins Fontes, 2012. v. 1.

HAN, Byung-Chul. **Psicopolítica**: neoliberalismo e as novas formas de poder. Belo Horizonte: Âyiné, 2018.

HERBART, Johann Friedrich. Allgemeiner Pädagogik aus der Zweck der Erziehung Abgeleitet. In: KEHRBACH, Karl; FLÜGE, Otto; FRITZSCH, Theodor (org.). **Johann Friedrich Herbart's sämtliche Werke in chronologische Reihenfolge**. Langensalza: Hermann Beyer & Söhne, 1887. v. 2. p. 1-139.

KANT, Immanuel. **Crítica da razão pura**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2001.

KANT, Immanuel. Resposta à pergunta: que é “Esclarecimento”? In: KANT, Immanuel. **Textos seletos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. p. 63-72.

LISSMANN, Konrad Paul. **Theorie der unbildung**: die irrthümer der wissengesellschaft. München: Piper, 2011.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola**: uma questão pública. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

MEAD, George Herbert. **Mente, self e sociedade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2021.

PIAGET, Jean. **A epistemologia genética**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1973.

PLATÃO. **Dialogos V**: o banquete; Mênon (ou da virtude); Timeu; Crítias. Bauru, SP: Edipro, 2010.

SAFATLE, Vladimir; JUNIOR, Nelson da Silva; DUNKER, Christian. **Neoliberalismo como gestão do sofrimento psíquico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia**: edição comemorativa. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

VIGOTSKI, Lev. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

WITTGENSTEIN, Ludwig. **Tratado lógico-filosófico e investigações filosóficas**. São Paulo: Fundação Calouste Gulbenkian, 2015.