

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS ó UFAM
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
Programa de Pós-Graduação em Educação

**OS DESAFIOS DO ENSINO DE FILOSOFIA EM
ESCOLAS PÚBLICAS DA CIDADE DE MANAUS:
Perspectivas, Tendências e Práticas no Ensino Médio**

Manaus ó Amazonas
2018

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS-UFAM
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
Programa de Pós-Graduação em Educação

ISOFRAN GONÇALVES DE SOUZA

**OS DESAFIOS DO ENSINO DE FILOSOFIA EM
ESCOLAS PÚBLICAS DA CIDADE DE MANAUS:
Perspectivas, Tendências e Práticas no Ensino Médio**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação da Prof^a Dr^a Rosa Mendonça de Brito.

Manaus ó Amazonas
2018

Ficha Catalográfica

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Souza, Isofran Gonçalves de

S729o Os desafios do ensino de filosofia em escolas públicas da cidade de Manaus: Perspectivas, Tendências e Práticas no Ensino Médio / Isofran Gonçalves de Souza. 2018

148 f.: 31 cm.

Orientadora: Rosa Mendonça de Brito

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas.

1. Ensino de Filosofia. 2. Escola Pública. 3. Ensino Médio. 4. Obrigatoriedade. I. Brito, Rosa Mendonça de II. Universidade Federal do Amazonas III. Título

ISOFRAN GONÇALVES DE SOUZA

**OS DESAFIOS DO ENSINO DE FILOSOFIA EM
ESCOLAS PÚBLICAS DA CIDADE DE MANAUS:
Perspectivas, Tendências e Práticas no Ensino Médio**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação da Prof^a Dr^a Rosa Mendonça de Brito.

Aprovado em: 04/ 09/ 2018.

BANCA EXAMINADORA

Rosa Mendonça de Brito - UFAM, Prof.^a Dr.^a
PRESIDENTE

Prof.^a Dr. Luiz Carlos Cerquinho de Brito - UFAM
MEMBRO

Prof. Dr. Oziris Alves Guimarães - UERR
MEMBRO

Dedico este trabalho:

À minha esposa Thayara pelo carinho e afeto que sempre me dispensou.

Aos nossos filhos Pedro (biel), Graça (nininha), Ana Rita (neca) e Valentina (tina), que iluminam a minha vida.

Aos meus filhos Thierry e Fernanda, que o bondoso Deus os abençoe.

AGRADECIMENTOS

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas (PPGE/UFAM/) pela oportunidade concedida de ingressar no Mestrado;

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pela concessão de bolsa de estudo, incentivo imprescindível para a realização de Mestrado;

À Professora Dra. Rosa Mendonça de Brito ó minha Orientadora, pelo acompanhamento e atenção dispensada durante esta travessia;

Aos Professores: Oziris Alves Guimarães e Valcicleia Pereira da Costa, que participaram da Banca do Exame de Qualificação, pelas sugestões de melhoria do trabalho;

À Coordenação do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência do Departamento de Filosofia da Universidade Federal do Amazonas PIBID/FILOSOFIA/UFAM, pela contribuição na construção de uma das etapas deste trabalho, em especial ao Professor Dr. Deodato Ferreira da Costa;

Aos Professores e bolsistas do Programa PIBID/FILOSOFIA/UFAM, pelo empenho e colaboração, fundamentais no desenvolvimento deste trabalho.

Enfim, agradeço a todos que direta e indiretamente contribuíram para a conclusão desse trabalho. OBRIGADO!

RESUMO

A questão central desta dissertação é apresentar uma pesquisa sobre o ensino e a aprendizagem de Filosofia em escolas públicas. O presente estudo esteve ancorado no objetivo geral de conhecer os desafios do ensino de Filosofia em escolas públicas da cidade de Manaus, visando compreender as perspectivas, as tendências e as práticas deste componente curricular no Ensino Médio. O estudo se concentra em investigar quais são as principais questões que se apresentam como desafiadoras para o ensino de Filosofia no contexto local, possibilitando desta forma, uma revisão crítica sobre o papel da escola pública no desenvolvimento crítico-reflexivo do estudante, uma reavaliação daquilo que a escola já construiu, dos procedimentos adotados, questionando aquilo que é colocado como essencial e procurando repensar a função social da escola, seu sentido e seu papel na sociedade atual. A pesquisa foi desenvolvida com o auxílio dos seguintes instrumentos de coleta de dados: entrevista dirigida com docentes que atuam como professores de Filosofia em escola pública de Ensino Médio na cidade de Manaus; questionário com perguntas abertas para alunos regularmente matriculados na Graduação em Filosofia da Universidade Federal do Amazonas, que atuam como bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e outro direcionado à alunos da 3ª série do Ensino Médio regularmente matriculados e frequentando as aulas de Filosofia em escola pública da cidade de Manaus. Os dados coletados receberam uma abordagem qualitativa e foram fundamentadas no método fenomenológico. Com os dados coletados podemos constatar que, como reflexo ainda de seu recente retorno ao currículo escolar, o ensino de Filosofia enfrenta inúmeros desafios. São questões como a sobrecarga de horas-aula, fazendo com que o professor trabalhe com muitas turmas em poucas horas de aula semanais. Outra questão, é a notória dificuldade que os estudantes demonstram em dominar a escrita, leitura e interpretação de textos filosóficos.

Palavras-chave: Ensino de Filosofia; Escola Pública; Ensino Médio; Obrigatoriedade; Desafios.

ABSTRACT

The central question of this dissertation is to present a research on the teaching and learning of Philosophy in public schools. The present study was anchored in the general objective of knowing the challenges of Philosophy teaching in public schools in the city of Manaus, aiming to understand the perspectives, trends and practices of this curricular component in High School. The study focuses on investigating the main issues that are challenging for the teaching of Philosophy in the local context, thus providing a critical review of the role of the public school in the critical-reflective development of the student, a reassessment of what the school has already built the adopted procedures, questioning what is considered essential and trying to rethink the social function of the school, its meaning and role in today's society. The research was developed with the help of the following instruments of data collection: directed interview with teachers who act as Philosophy teachers in public high school in the city of Manaus; questionnaire with open questions for students regularly enrolled in the Undergraduate Program in Philosophy at the Federal University of Amazonas, who act as scholarship recipients of the Institutional Scholarship Program (PIBID) and another one directed to the 3rd year high school students regularly enrolled and attending the Philosophy classes at a public school in the city of Manaus. The collected data received a qualitative approach and were based on the phenomenological method. With the data collected, we can see that, as a reflection of his recent return to the school curriculum, Philosophy teaching faces many challenges. These are issues such as overloading of class time, making the teacher work with many classes in a few hours of class a week. Another issue, is the notorious difficulty that students demonstrate in mastering the writing, reading and interpretation of philosophical texts.

Keywords: Teaching Philosophy; Public school; High school; Obligatoriness; Challenges.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1- Organização curricular pormenorizada da <i>Ratio Studiorum</i> para os cursos superiores e secundários.....	24
QUADRO 2 - Principais Reformas do ensino no Brasil. Série histórica (1890-1925)	42
QUADRO 3 ó Quantitativo de horas-aulas semanais de Filosofia nos planos de curso do ensino secundário brasileiro.....	45
QUADRO 4 ó Argumentos favoráveis e contrários ao retorno da Filosofia à matriz curricular do Ensino Médio.....	49
QUADRO 5 - Competências e Habilidades em Filosofia.....	64
QUADRO 6 - Relação entre as categorias curriculares e metodológicas apresentadas pela BNCC.....	86
QUADRO 7 - Dados dos sujeitos da pesquisa: Alunos bolsistas PIBID/FILOSOFIA...90	
QUADRO 8 - Dados dos sujeitos da pesquisa: Professores de Filosofia.....	94
QUADRO 9 - Distribuição das categorias de análise em relação às questões centrais da pesquisa.....	95
QUADRO 10 - A relação entre as categorias de análise e os instrumentos de coleta de dados.....	99
QUADRO 11 - A relação entre as categorias de análise e os instrumentos de coleta de dados.....	114
QUADRO 12 - A relação entre as categorias de análise e os instrumentos de coleta de dados.....	126

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 - Carga Horária e Duração das Disciplinas do Seminário de Olinda.....33

TABELA 2 - Total de matrículas no Ensino Médio de 2001 a 2016.....55

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	19
1.1 CAMPOS DA PESQUISA	19
1.2 SUJEITOS	19
1.3 TÉCNICAS DE COLETA DE DADOS	19
1.4 ABORDAGEM E PROCEDIMENTOS DE COLETA DOS DADOS	20
2. ASPECTOS HISTÓRICOS DA TRAJETÓRIA DO ENSINO DE FILOSOFIA NO BRASIL.....	22
2.1 OS JESUÍTAS E O ENSINO NO PERÍODO COLONIAL.....	22
2.2 O ENSINO DE FILOSOFIA NO PERÍODO POMBALINO	29
2.3 PRESSUPOSTOS DA CONSCIÊNCIA FILOSÓFICA BRASILEIRA	32
2.4 O ENSINO NO BRASIL NO LIMAR DA 1ª REPÚBLICA ATÉ O DECLÍNIO DA 2ª REPÚBLICA	40
3. OS DESAFIOS DO CURRÍCULO DE FILOSOFIA: ASPECTOS LEGAIS E PARADIGMÁTICOS	46
3.1 A TRAJETÓRIA DO ENSINO DE FILOSOFIA NO CONTEXTO DAS LEIS DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL	46
3.2 OS DESAFIOS DO ENSINO MÉDIO NO BRASIL	50
3.3 O ENSINO DE FILOSOFIA NOS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS PARA O ENSINO MÉDIO (PCNEM).....	59
3.4 AS ORIENTAÇÕES EDUCACIONAIS COMPLEMENTARES AOS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS (PCN+) E O ENSINO DE FILOSOFIA.....	68
3.5 AS ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA O ENSINO MÉDIO E OS CONHECIMENTOS DE FILOSOFIA (OCEM)	72
3.6 O ENSINO DE FILOSOFIA NA ESTRUTURA DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC).....	81
4. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS	89
4.1 A ELABORAÇÃO DOS QUESTIONÁRIOS	89
4.1.1 O QUESTIONÁRIO DIRECIONADO AOS ALUNOS DO PIBID-UFAM ..	89
4.1.2 O QUESTIONÁRIO DIRECIONADO AOS ALUNOS DO ENSINO MÉDIO	91
4.2 A ELABORAÇÃO DA ENTREVISTA PARA PROFESSORES DE FILOSOFIA DO ENSINO MÉDIO.....	92
4.3 APRESENTANDO E ANALISANDO OS DADOS COLETADOS.....	94

CONSIDERAÇÕES FINAIS	132
REFERÊNCIAS	136
APÊNDICE	139
APÊNDICE A 6 QUESTIONÁRIOS E ROTEIROS	139
APÊNDICE B - TERMOS DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	143

INTRODUÇÃO

A retomada do ensino de Filosofia como componente curricular obrigatório nas escolas públicas de Nível Médio ocorreu em junho de 2008. Este retorno ao currículo da Educação Básica nacional, depois de cerca de quarenta anos de ausência, teve sua concretização com a publicação da Lei 11.684 que alterou o Artigo 36 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e incluiu a Filosofia e a Sociologia obrigatoriamente nos currículos do Ensino Médio.

Ao ser incorporado como uma disciplina obrigatória dentro das instituições de ensino, a Filosofia trouxe consigo inúmeros desafios, problemas inquietantes para professores e alunos do Ensino Médio das escolas públicas de todo Brasil. Entre tais questionamentos, uma se coloca como fundamental: O ensino de Filosofia no Ensino Médio será capaz de desenvolver uma experiência e uma postura filosófica nos alunos e professores?

Num contexto geral, a presença das várias outras disciplinas escolares é, muitas vezes, vista com naturalidade por grande parte da comunidade escolar, mas a presença da Filosofia geralmente é vista com ressalvas e, não foge da tão propagada questão: Para quê estudar Filosofia? Qual a utilidade desta disciplina na formação dos alunos?

De acordo com as recomendações dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), a Filosofia é incorporada nas escolas com o intuito de despertar nos alunos habilidades e competências relevantes tanto para o pleno exercício da cidadania quanto para a realização de atividades profissionais. Nesta perspectiva, a presença da Filosofia no Ensino Médio se justificaria por seu caráter *instrumental*, um meio para alcançar um objetivo determinado. A Filosofia, neste sentido, perde sua clássica visão de fim em si mesma, para tornar-se um meio para se alcançar algo.

Se é possível teorizar a educação através de uma perspectiva filosófica, crítica e transformadora, dentro da própria escola, através da Filosofia da educação. Será possível pensar a Filosofia em sua amplitude, no cenário escolar das disciplinas curriculares? Compreender essas nuances do lugar que a Filosofia deve ocupar dentro de uma base curricular nacional, constitui atualmente, para professores e estudantes, um grande desafio.

Em setembro de 2011, foi realizado na Universidade Federal do Amazonas, o seminário de Filosofia intitulado **“Filosofia: formação e transformação”**, promovido pelo Departamento de Filosofia desta instituição, com o propósito de dialogar com professores e alunos de Filosofia do Ensino Médio acerca das perspectivas do ensino de Filosofia dentro do contexto regional. No decorrer do evento houve a oportunidade de os participantes debaterem a respeito da complexidade e das dificuldades da prática docente no ensino de Filosofia na cidade de Manaus. Os anseios e as perspectivas dos professores em relação ao ensino de Filosofia ficaram registrados, ao final do seminário, através de uma *carta aberta* formalizada pela organização do evento:

Nós, estudantes e professores de Filosofia, participantes do **Seminário de Filosofia - Filosofia: formação e transformação**, realizado nos dias 12 a 16 de setembro de 2011, na cidade de Manaus, na Universidade Federal do Amazonas - UFAM, promovido pelo Departamento de Filosofia, refletimos e dialogamos sobre a situação atual e as perspectivas do ensino de Filosofia dentro de um contexto mais amplo e, em particular, o do Estado do Amazonas.

No decorrer do seminário, tivemos a oportunidade de refletir e debater sobre questões inerentes aos processos pedagógicos do ensino de Filosofia, suas particularidades, dificuldades, desafios e perspectivas em empreender mediações, que possibilitem processos de ensino-aprendizagem, que cumpram o papel EFETIVO da Filosofia na formação integral da pessoa.

As experiências compartilhadas nos permitiram perceber que estamos diante de grandes desafios. Mesmo com a *Lei nº 11.684, de 2 de junho de 2008, que alterou o art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação nacional (LDB), para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias em todas as séries do ensino médio*, constatamos ainda certa resistência na implementação adequada dessa lei, seja de **ordem operativa** - no que concerne à proporcionalidade de alunos e professores e condições materiais adequadas para o ensino de Filosofia - , seja de **ordem substancial**, no que se refere à compreensão da importância da Filosofia no ensino médio.

A realidade apresentada por alguns participantes desvela a complexidade e as dificuldades da prática docente no ensino de Filosofia: poucas horas/aulas semanais e a falta de sensibilidade de alguns gestores escolares quanto à importância do ensino de Filosofia; a imposição da Secretaria Estadual de Educação (SEDUC), no que diz respeito aos conteúdos, estratégias e recursos didáticos; a falta de incentivo à formação continuada de professores de Filosofia; o excesso de turmas para cada professor e o número elevado de alunos por turmas; a pouca receptividade por parte do corpo docente das escolas estaduais com relação aos professores de Filosofia; a necessidade de implementação de orientações pedagógicas apropriadas ao ensino de Filosofia, dentre outros; além disso, os problemas político-sociais

pertinentes à estrutura do sistema de educação são questões enfrentadas cotidianamente pelos professores no ensino de Filosofia.

Percebemos, ainda, dificuldades acerca do estabelecimento de consensos em torno dos conteúdos programáticos, que possam atender as demandas do ensino de Filosofia, bem como mediações pedagógicas, que possibilitem um processo de aprendizagem adequado ao ensino de Filosofia, resguardando suas particularidades, mas também propiciando uma interdisciplinaridade, para cumprir a proposta do ensino de Filosofia no nível médio e, dessa forma, contribuir na construção de processos educativos voltados à reflexão crítica da realidade. (CARTA ABERTA SOBRE O ENSINO DE FILOSOFIA, 2011, p.1-2).

Conhecer os desafios que o ensino de Filosofia convive em âmbito local possibilitará uma revisão crítica sobre o papel da escola pública no desenvolvimento crítico-reflexivo do estudante. Possibilitará também, uma reavaliação daquilo que a escola já construiu, os procedimentos adotados, questionar aquilo que é colocado como essencial, elaborar novas perguntas, suscitar problemas, procurar repensar a função social da escola, seu sentido e seu papel na sociedade atual.

A questão do ensino de Filosofia no contexto escolar do Ensino Médio passou a ser visto nos últimos anos como um problema filosófico e político, e não como uma questão exclusivamente didático/pedagógico. Essa perspectiva enriqueceu em grande medida as análises da atividade filosófica e devolveu ao centro das discussões o antigo problema da função educativa, de produzir ou reproduzir conhecimentos e métodos, agora direcionados ao campo do ensino de Filosofia. Em linhas gerais, a forma clássica de visualizar tal problema supôs a necessidade de distinguir dois âmbitos claramente diferenciados. Por um lado, haveria lugares onde se õproduziriaõ Filosofia, atualmente esses lugares são as universidades. E por outro, aqueles onde se õreproduziriaõ a Filosofia, lugares como as escolas. Nessa perspectiva, o ensino de Filosofia consistiria basicamente em transladar, de algum modo, parte dos saberes do campo filosófico ao mundo escolar dos estudantes.

Neste contexto, o que mais interessa para a pesquisa é abordar a questão da metodologia do ensino de Filosofia, buscando superar essa dicotomia õprodução-reproduçãoõ. Para tanto se faz necessário retornar à estrutura pedagógica que sustenta esta contraposição, retomar algumas perguntas fundamentais (por que ensinar filosofia? O que significa ensinar filosofia?) e, a partir de sua reconceitualização, avaliar o lugar e a função que devemos atribuir a uma metodologia do ensino de Filosofia.

É papel do professor de Filosofia mediar a relação com os conceitos; mas não os conceitos em si mesmos e sim os seus usos, os seus mecanismos de criação, apropriação, recriação. Só há ensino de fato quando os alunos passam, eles próprios, a manejar os conceitos como ferramentas. Ensinar não consiste apenas em transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção e construção, nós, humanos, somos seres históricos e inacabados que fomos aprendendo que é possível ensinar. Neste sentido o *aprender* antecede o *ensinar*, e o ensinar se dilui na experiência do aprender.

Ensinar filosofia é conduzir aos desafios e cabe ao professor estimular e levar adiante esses desafios. Indo além, podemos dizer que filosofar é atrever-se a pensar por si mesmo e isto supõe uma maneira de se relacionar com o mundo e com os conhecimentos, e não simplesmente reproduzi-los. Esse é um desafio da educação, um desafio que se compreende na relação entre professor e estudante numa contínua construção de *ser humano*. Pensar filosoficamente é uma postura produtora e criadora, pois o saber filosófico é sempre uma experiência e um produto do pensamento. Ela é um saber que questiona a si próprio e que se confronta com outros saberes, buscando sempre algo além da transmissão de ideias já elaboradas.

No dia 22 de setembro de 2016, em ato solene no Palácio do Planalto, o Ministério da Educação apresentou o conteúdo da Medida Provisória nº 746, com o propósito de reformular o formato e o conteúdo pedagógico da etapa escolar do Ensino Médio. A Medida Provisória, deu lugar em 2017, a Lei nº 13.415, que institui a política de fomento à implementação de escolas de Ensino Médio em tempo integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. Como efeito, a carga horária mínima anual das escolas, é elevada progressivamente das atuais 800 horas para 1.400 horas. Cerca de 1.200 horas da carga horária total do ensino médio são destinadas aos conteúdos obrigatórios definidos pela Base Nacional Comum Curricular, cuja finalidade é orientar os sistemas educacionais na elaboração de suas propostas curriculares. No restante da formação os alunos poderão escolher seguir cinco trajetórias, a saber: I - linguagens; II - matemática; III - ciências da natureza; IV - ciências humanas; e V - formação técnica e profissional.

O ensino de Língua Portuguesa e Matemática será obrigatório nos três anos do Ensino Médio. Com as mudanças, o currículo do Ensino Médio divide-se em dois, uma parte com disciplinas fixas obrigatórias e outra com optativas, nas quais o aluno poderá construir um currículo escolar adequado ao seu perfil. Dentro deste processo, o ensino de Filosofia permanece, a princípio, no currículo das disciplinas tradicionais que hoje já são obrigatórias e que nesse novo modelo se enquadrará na área das Ciências Humanas.

Diante de tal realidade, é nosso entendimento de que o ensino de Filosofia no Ensino Médio, apesar de ser uma determinação Legal e estar consolidado como componente da matriz curricular obrigatória, ainda não conseguiu, pela escassez de materiais didáticos adequados e inadequação de procedimentos pedagógicos, apresentar os resultados esperados.

O desafio de consolidar a Filosofia no âmbito das disciplinas escolares, encontra resistência em dois pontos estruturais do processo ensino-aprendizagem. Em termos de produção científica, há pouca produção teórica no campo da metodologia do ensino de Filosofia, o que dificulta sobremaneira a construção do planejamento escolar, pois sem referenciais para comparar procedimentos e técnicas, o trabalho docente fica sem rumos para seguir qualquer esquema didático.

Outro problema que dificulta a consolidação da Filosofia enquanto disciplina escolar está especificamente, na constituição dos objetivos precípuos da Educação Básica, que numa perspectiva política e ideológica cumpre as metas estabelecidas pelo mercado de trabalho, vestibulares e concursos, sem nenhum compromisso com os problemas vividos pelos estudantes a fim de compreendê-los e equacioná-los.

Estes problemas postos convocam-nos a investigar pormenorizadamente a aprendizagem e o ensino de filosofia, em especial nas escolas públicas da cidade de Manaus, e em consequência desta investigação, apresentar propostas que auxiliem professores e alunos no processo de construção de conhecimentos. Nesta perspectiva, o estudo aqui desenvolvido sob o título **Os desafios do ensino de Filosofia em escolas públicas da cidade de Manaus: perspectivas, tendências e práticas no Ensino Médio**, pretende encontrar respostas ao problema que está expresso na pergunta: A presença do ensino de Filosofia em escolas públicas da cidade de Manaus pode contribuir para produzir efetivamente uma aprendizagem significativa? Como desdobramento desta questão, e visando atender ao objetivo central da investigação,

procura-se ainda responder: Qual é a função da Filosofia como componente da matriz curricular do Ensino Médio? Quais fundamentos devem nortear a construção de habilidades e competências esperadas que os estudantes desenvolvam através do ensino de Filosofia? Qual é a importância para o ensino de Filosofia, sua vinculação à área do conhecimento proposto pela Base Nacional Comum Curricular em decorrência da publicação da Lei 13.415/17 que reformulou o formato e o conteúdo pedagógico do Ensino Médio? Quais propostas apresentadas pelos Marcos Legais da Educação Nacional encontram consonância com referenciais teóricos da área da metodologia do ensino de Filosofia, capazes de contribuir para o entendimento dos desafios da prática docente?

A partir deste entendimento, o estudo prioriza como objetivo principal, conhecer os desafios do ensino de Filosofia em escolas públicas da cidade de Manaus, visando compreender as perspectivas, as tendências e as práticas deste componente curricular no Ensino Médio. Os objetivos específicos pretendem: Analisar a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9394/96); das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) e dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), as competências e habilidades esperadas que o estudante desenvolva através da Filosofia enquanto componente curricular do Ensino Médio; Verificar se a mudança prevista na estrutura do sistema atual do Ensino Médio por meio da Lei nº 13.415/17, trouxe ou não benefícios em algum aspecto para o ensino de Filosofia; Verificar se o ensino de Filosofia ofertado nas escolas públicas de Ensino Médio da cidade de Manaus, pode contribuir para a construção de uma autonomia intelectual no educando; Identificar os desafios da prática docente na área do ensino de Filosofia para relacioná-los com as propostas pedagógicas fundamentadas nas obras de autores que pesquisam sobre a metodologia do ensino de Filosofia.

A contribuição desta pesquisa, portanto, está fundamentada na construção de uma didática filosófica do ensino de Filosofia, que implica uma discussão teórica sobre a Filosofia, os sentidos de seu ensino e de seu aprendizado, bem como a reflexão em torno de atividades práticas que possam viabilizar esse ensino e sua experimentação em sala de aula.

1. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

1.1 CAMPOS DA PESQUISA

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DO AMAZONAS-SEDUC: Quatro (4) escolas da Rede Pública de Ensino da cidade de Manaus;

DEPARTAMENTO DE FILOSOFIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS-DEFIL/UFAM: Departamento de Filosofia do Instituto de Ciências Humanas e Letras.

1.2 SUJEITOS

Os sujeitos envolvidos nesta pesquisa, que visa conhecer os desafios do ensino de Filosofia nas escolas públicas da cidade de Manaus, destacando perspectivas, tendências e práticas desse ensino são:

- I. Professores de Filosofia da Rede Pública de ensino da cidade de Manaus;
- II. Alunos da Rede Pública de ensino da cidade de Manaus, regularmente matriculados e que estejam frequentando as aulas de Filosofia no Ensino Médio;
- III. Alunos de graduação do Curso de Filosofia da Universidade Federal do Amazonas, que participam do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência-PIBID.

1.3 TÉCNICAS DE COLETA DE DADOS

As técnicas utilizadas nesta pesquisa para a coleta de dados são:

- a) Entrevista Dirigida;
- b) Questionário;
- c) Pesquisa documental;
- d) Pesquisa bibliográfica.

1.4 ABORDAGEM E PROCEDIMENTOS DE COLETA DOS DADOS

Pesquisa de cunho qualitativo dividida em três momentos. A princípio a pesquisa se propõe a investigar e analisar, em nível teórico, aspectos históricos do ensino e da metodologia do ensino de Filosofia, relevantes para a compreensão da importância da presença desta área do conhecimento na educação brasileira. Nesta etapa será usada, a técnica da pesquisa documental e bibliográfica na tentativa de construir um perfil histórico do ensino de Filosofia, antes e depois de sua inserção como componente curricular obrigatório nas escolas de Ensino Médio.

Entretanto, para consubstanciar esta etapa da pesquisa, será necessário promover pesquisa sobre a fundamentação teórico-metodológica do ensino de Filosofia, com vistas a identificar, se no processo de aprendizagem dos alunos há elementos que dependem de uma ação docente predeterminada. O que acontecerá através de levantamento bibliográfico criterioso, comparando às ideias de autores que discutem a temática aqui tratada.

Como aporte teórico, que fundamenta esta etapa da pesquisa, podemos destacar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, na parte que versa sobre os conhecimentos de Filosofia; os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio; as Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais; as Orientações Curriculares para o Ensino Médio; a Base Nacional Comum Curricular vigente; a Proposta Curricular de Filosofia para o Ensino Médio no Amazonas. Além de obras que tratam do ensino e da metodologia do ensino de Filosofia, dos seguintes autores: Sílvio Gallo; Dominique Folscheid; Walter Omar Kohan; Guillermo Obiols; Alejandro A. Cerletti; Márcio Danelon; Celso Favaretto; Desidério Murcho; Dermeval Saviani, Luiz Antônio Cunha, Junot Cornélio Matos, dentre outros. O aprofundamento teórico como consequência da primeira etapa da pesquisa possibilitará o desenvolvimento da segunda etapa.

A segunda etapa da pesquisa consistirá basicamente na elaboração de instrumentos de coleta de dados. Trata-se de questionários e roteiros de entrevistas, que visam constatar até que ponto as variantes das teorias sobre a temática da pesquisa estão sendo contempladas na prática do processo ensino-aprendizagem.

A população da pesquisa corresponde à quantidade de 4 (quatro) professores de Filosofia da Rede Estadual de Educação do Amazonas, que trabalham em escolas públicas no município de Manaus; de 4 (quatro) universitários do Curso de Filosofia que participam como bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) da Universidade Federal do Amazonas e de 123 (cento e vinte três) alunos regularmente matriculados em escola pública na cidade de Manaus.

A terceira parte da pesquisa é constituída da coleta e análise dos dados coletados e da elaboração da conclusão. Este é o nível técnico da pesquisa, onde estão compreendidos os processos de coleta e análise de dados.

Os procedimentos metodológicos que fundamentam todas as etapas desta pesquisa estão, assentados no método fenomenológico, pois dá ênfase à vida cotidiana dos sujeitos da pesquisa, no confronto com o mundo dos valores, crenças, ações conjuntas, pelo qual o ser humano se reconhece como aquele que pensa a partir da realidade que aí está.

2. ASPECTOS HISTÓRICOS DA TRAJETÓRIA DO ENSINO DE FILOSOFIA NO BRASIL

2.1 OS JESUÍTAS E O ENSINO NO PERÍODO COLONIAL

O ensino de Filosofia no Brasil possui uma história marcante e multifacetada. Sua trajetória remonta a época da colonização portuguesa no Brasil. No século XVI, através da expansão da Companhia de Jesus, o ensino jesuítico era o responsável pela instrução escolar do colono branco, que constituía a classe dominante e que preservava os hábitos aristocráticos dos senhores ricos dirigentes da metrópole.

A Companhia de Jesus¹ fundada por Inácio de Loyola em 1534 para disseminar a doutrina católica e combater a reforma protestante, tinha como prioridade a atividade missionária e a educação religiosa. Nesse período o ensino de Filosofia era notadamente marcado por uma concepção de ensino-aprendizagem assentada nas diretrizes da Companhia de Jesus, normas de caráter autoritário e conservador.

A Companhia de Jesus se instalou em Portugal com o propósito principal de conquistar os povos para a cristandade e como Portugal foi um dos países onde a Reforma Protestante² não teve grandes repercussões, não encontrou maiores dificuldades para desenvolver suas ações catequéticas.

Com o intuito de uniformizar a organização curricular, os objetivos, os métodos de estudos e trabalho, ou seja, de normatizar o ensino ministrado às diversas escolas da

¹ A Companhia de Jesus foi fundada em 1534 e legitimada em Portugal em 27 de setembro de 1540, através da bula *Regimini Militantis Ecclesias* do Papa Paulo III, em estreita consonância política com D. João III. Em Portugal, no Brasil e nas demais colônias, escolas são fundadas em todos os lugares mais importantes e aos poucos a Companhia domina inteiramente o ensino português. (Cf. Guimarães, 1981, p.13).

² A Reforma Protestante foi um movimento reformista cristão culminado no início do Século XVI por Martinho Lutero (1483-1546), na Alemanha. No dia 31 de outubro de 1517, o monge agostiniano Martinho Lutero afixou na porta da Igreja de Wittemberg, na Alemanha, 95 teses que criticavam a conduta da Igreja Católica. Os textos denunciavam a deturpação do evangelho, a venda de indulgências e a corrupção, o enriquecimento ilícito e a falta do celibato clerical.

Além das denúncias, chamavam o cristão ao arrependimento e à fé. A Reforma Protestante se espalhou na Alemanha e teve rápida aceitação em vários países. Enquanto na Alemanha a reforma era liderada por Lutero, na França e na Suíça a Reforma teve como líderes João Calvino (1509-1564) e Ulrico Zuínglio(1484-1531). Na França e nos Países Baixos, os adeptos foram chamados de huguenotes. Na Inglaterra, de puritanos, e na Escócia, de presbiterianos.

Companhia³ disseminadas em várias regiões pelo mundo, os jesuítas começaram a publicar planos e projetos, documentando assim regras para os estudos dos colégios. Adaptações e correções ocorreram durante meio século, até a publicação do documento oficial definitivo em 1599, denominado *Ratio Studiorum*.⁴

No Brasil⁵, sob as regras da *Ratio Studiorum*, o ensino de Filosofia figura nos currículos escolares com base em elementos da cultura europeia, adaptando-se posteriormente à realidade, as necessidades e interesses dos habitantes da colônia. Tais estudos se compunham de quatro séries de gramática, para assegurar a expressão clara e exata. Uma de humanidades, com o objetivo de assegurar expressão rica e elegante. E por fim uma de retórica, para assegurar expressão poderosa e convincente.

Nessa perspectiva, o ensino de Filosofia e, a educação em geral, eram entendidos como instrumentos de formação moral e intelectual sob os cânones da Companhia de Jesus e dos interesses das elites coloniais. As condições objetivas que favoreceram essa ação educativa foram:

[...] de um lado, a organização social e, de outro, o conteúdo cultural que foi transportado para a Colônia, através da formação mesma dos padres da Companhia de Jesus. A primeira condição consistia na predominância de uma minoria de donos de terra e senhores de engenho sobre uma massa de agregados e escravos. [...] A segunda condição consistia no conteúdo cultural de que se faziam portadores os padres. (ROMANELLI, 1986, p.33-34).

A *Ratio Studiorum* desempenhou um papel de grande importância no desenvolvimento da educação moderna brasileira. Foi por meio destas Normas de ensino que se organizou as atividades dos inúmeros colégios que a Companhia de Jesus

³ A figura da Companhia de Jesus mais elevada hierarquicamente era o *Geral*. Dividida administrativamente em Províncias que compreendiam algumas Casas e Colégios da Ordem e que podiam coincidir ou não com o território duma nação ou de parte dela, a Companhia tinha em seguida, na escala hierárquica, um *Provincial* para dirigir cada uma das Províncias; uma das suas funções era a de supervisionar a formação de bons professores. O *Reitor* era a figura central do Colégio; era ele quem dirigia as reuniões dos professores, mas o braço direito na orientação pedagógica era o *Prefeito de Estudos*. Dotado duma grande experiência no ensino, ele acompanhava toda a vida escolar com visitas periódicas às aulas, era ele quem formava e dava conselhos aos novos professores. (Cf. Sousa, 2003, p.11).

⁴ *Ratio atque Institutio Studiorum Societatis Jesus* (Plano e Organização de Estudos da Companhia de Jesus).

⁵ O primeiro curso de filosofia no Brasil, para membros da Companhia de Jesus e estudantes externos, foi ministrado na Bahia pelo Pe. Gonçalo Leite, de 1572 a 1575. (Cf. Cerqueira, 2002, p.33).

administrou durante cerca de dois séculos. Pedagogicamente, a execução do *Ratio Studiorum* foi incontestavelmente um sucesso. A organização curricular dos cursos superiores e secundários obedecia ao seguinte esquema:

QUADRO 1 - Organização curricular pormenorizada da *Ratio Studiorum* para os cursos superiores e secundários

I-Currículo Teológico	II-Currículo Filosófico	III-Currículo Humanista
1-Teologia escolástica: 4 anos; dois professores, cada qual com 4 horas por semana. 2-Teologia moral: 2 anos. Dois professores com aulas diárias ou um professor com duas horas por dia. 3-Sagrada Escritura: 2 anos com aulas diárias. 4-Hebreu: 1 ano, com duas horas por semana.	1º. Ano: Lógica e introdução às ciências; um professor; 2 horas por dia. 2º. Ano: Cosmologia, Psicologia, Física; 2 horas por dia. Matemática: 1 hora por dia. 3º. Ano: psicologia, Metafísica, Filosofia Moral; dois professores; duas horas por dia.	O currículo humanista corresponde ao moderno curso secundário, abrange no <i>Ratio</i> 5 classes: 1 ó Retórica. 2 ó Humanidades. 3 ó Gramática Superior. 4 ó Gramática Média. 5 ó Gramática Inferior.

FONTE: FRANCA (1952, p.22).

Como se pode observar no quadro acima, o *Ratio Studiorum* apresenta três opções de currículos: 1 curso secundário, que corresponde ao currículo de Humanidades e 2 cursos superiores que correspondem aos currículos de Teologia e Filosofia. Os colégios jesuítas ainda ofereciam o curso elementar, que durava geralmente 1 ano e que consistia no ensino das primeiras letras, ou seja, na alfabetização escolar. O curso de humanidades, adaptado às necessidades específicas de um novo território, foi o que mais se difundiu na Colônia e pode ser considerado o alicerce da estrutura educacional brasileira.

Toda metodologia de ensino espelha necessariamente aspectos de seu tempo. Educar não é formar alguém distante da realidade que o cerca, mas é preparar o ser humano concretamente para viver a realidade de seu cotidiano. A formação humana sob a égide do *Ratio Studiorum* mira em concordância o ideal de Educação do século XVI, a saber, a realização plena da natureza elevada à ordem sobrenatural de acordo com os desígnios divinos. Neste sentido, o ensino jesuítico no período colonial brasileiro aponta que a estrutura escolar, baseada nos princípios escolásticos, estava de acordo com o projeto de desenvolvimento social e produtivo da época.

O primeiro grupo da Companhia de Jesus chegou ao Brasil em 1549, mesmo período em que desembarcou o Governador-Geral⁶ Tomé de Sousa. Os jesuítas eram chefiados pelo Pe. Manoel da Nóbrega, que se tornou o primeiro Provincial entre 1549-1559.

Em 1550 foi fundado na Bahia, o primeiro colégio jesuíta no Brasil. Em geral a rotina de funcionamento dos colégios jesuítas era de:

[...] seis dias por semana, cinco horas por dia, em dois expedientes. [...] havia duas horas de aula pela manhã, das 8 às 10 horas, seguidas de meia hora de discussão das dúvidas; o mesmo à tarde, das 15 às 17 horas, mais meia hora. Havia um período longo de férias anuais nos meses de dezembro e janeiro, além de períodos mais curtos, distribuídos ao longo dos anos. (CUNHA, 2007, p.31).

Em 1759, época em que foram expulsos do Brasil, os jesuítas coordenavam⁷ dezessete instituições de ensino, sem contar escolas para meninos e outros colégios menores. Em quase todas as instituições os cursos correspondiam ao que hoje denominamos ensino médio do tipo clássico.

Apenas nos colégios da Bahia e do Rio de Janeiro ministrava-se o curso de artes, intermediário entre o de humanidades e os superiores. Para as carreiras eclesiásticas, entretanto, existiam cursos superiores de teologia e ciências sagradas, tanto no Colégio Central da Bahia como nos seminários maiores. Para os que não se destinavam ao sacerdócio, só restava o caminho das universidades européias. (PAIM, 1987, p.214).

A cosmovisão ensinada através do método de pensamento escolástico se orienta pelos princípios da sabedoria recebida dos gregos antigos adaptadas aos cânones do cristianismo. *Os Elementos* de Euclides, o *Timeu* de Platão e as obras de Aristóteles e Tomás de Aquino eram as autoridades indiscutíveis do ensino desta época. Neste

⁶ Como se sabe, o rei de Portugal, no ano de 1532, decidiu adotar o regime de capitâneas hereditárias no Brasil. De 1534 a 1536 são criadas catorze capitâneas com o objetivo de tornar possível o povoamento, a defesa, bem como a propagação da fé católica. O sistema de doação a particulares parecia o mais adequado diante da incapacidade do Erário Régio atender as vultosas despesas da colonização. (RIBEIRO, 1992, p.19).

⁷ (Cf. Ribeiro, 1992, p.29).

sentido a formação intelectual oferecida pelos jesuítas é marcada por um intenso rigor na maneira de interpretar a realidade.

A perfeita formação pedagógica do professor era uma das preocupações fundamentais dos jesuítas, preconizadas através das regras do *Ratio Studiorum*. Do conjunto de regras recomendadas para a formação docente, importa extrairmos alguns trechos⁸ que de uma maneira ou de outra enfatizam a obediência e a vigilância às verdades consagradas e registradas neste plano de estudo:

*Dotes do professor de filosofia.*⁹ Os professores de filosofia (exceto caso de gravíssima necessidade) não só deverão ter concluído o curso de teologia senão ainda consagrado dois anos à sua revisão, afim de que a doutrina lhes seja mais segura e mais útil à teologia. Os que foram inclinados a novidades ou demasiado livres nas suas opiniões, deverão, sem hesitações, ser afastados do magistério. (Regra 16 do Provincial, p.47).

Tempo de magistério. Não confie a responsabilidade de aulas aos que não de estudar filosofia e ainda não a estudaram enquanto houver outros que a tenham concluído. (Regra 13 do Provincial, p.50).

Academia para a preparação de professores. Para que os mestres dos cursos inferiores não comecem a sua tarefa sem preparação prática, o Reitor do colégio donde costumam sair os professores de humanidades e gramática escolha um homem de grande experiência de ensino. Com ele, vão ter os futuros mestres, em se aproximando o fim dos seus estudos, por espaço de uma hora, três vezes na semana, afim de que, alternando preleções, ditados, escrita, correções e outros deveres de um bom professor, se preparem para o seu novo ofício. (Regra 9 do Reitor, p.53).

Fim. Como as artes e as ciências da natureza preparam a Inteligência para a teologia e contribuem para a sua perfeita compreensão e aplicação prática e por si mesmas concorrem para o mesmo fim, o professor, procurando sinceramente em todas as cousas a honra e a glória de Deus, trate-as com a diligência devida, de modo que prepare os seus alunos, sobretudo os nossos para a teologia e acima de tudo os

⁸ FRANCA, L.S.J. **O Método Pedagógico dos Jesuítas** ó O *Ratio Studiorum*: Introdução e Tradução. Rio de Janeiro. Agir. 1952.

⁹ As diretrizes recomendadas através da *Ratio Studiorum* orientava explicitamente que o professor de Filosofia deveria evitar influências que pudessem desarticular o sentido da verdade revelada através da fé cristã. A verdadeira Filosofia deveria apoiar-se nas obras de Aristóteles e Tomás de Aquino, tudo que fosse contrário ou estranho a essa visão de mundo, não se deveria reunir, comentar, elogiar ou embasar. A Filosofia tinha um sentido de preservar os dogmas da verdade revelada através do desenvolvimento da razão inata, e o professor de Filosofia, por sua vez, deveria ser conhecedor das questões de sua época, porém, fiel à ordem jesuíta, deveria estar subordinado aos dogmas estabelecidos pela Companhia de Jesus.

estimule ao conhecimento do Criador. (Regra 1 do Professor de Filosofia, p.63).

Para os alunos de filosofia a situação não era diferente. Rigorosas regras são prescritas no sentido de situá-los nos estritos limites das diretrizes educacionais jesuítas:

Livros que se devem dar aos estudantes. ô Nas mãos dos estudantes de teologia e filosofia não se ponham todos os livros mas somente alguns, aconselhados pelos professores com o conhecimento do Reitor: a saber, além da Suma de Santo Tomás para os teólogos e de Aristóteles para os filósofos um comentário para consulta particular. Todos os teólogos devem ter o Concílio Tridentino e um exemplar da Bíblia, cuja leitura lhes deve ser familiar. Consulte o Reitor se convém se lhes dê algum Santo Padre. Além disto, dê a todos os estudantes de teologia e filosofia algum livro de estudos clássicos e advirta-lhes que lhe não descuidem a leitura, em hora fixa, que parecer mais conveniente. (Regra 30 do Prefeito de Estudos, p.57).

Como se pode observar, os jesuítas através das diretrizes educacionais da *Ratio Studiorum* exerciam, de certa forma, uma espécie de monopólio teológico-educacional que doutrinava e afastava o educando das contribuições do movimento científico¹⁰ da época.

Em 1552, o Pe. Simão Rodrigues¹¹, após desavença com Inácio de Loyola, foi destituído do cargo de Provincial de Portugal e enviado ao reino de Aragão. Assumiu seu cargo o Pe. Diogo Mirão. Este episódio implicou no abandono de alguns jesuítas e a interrupção do apoio do Provincial de Portugal à política de ensino em regime de externato aos mamelucos, órfãos, filhos dos caciques, filhos dos colonos brancos implementada pelo Pe. Manuel da Nóbrega no Brasil.

Em 1556 foi promulgada no Brasil, uma nova constituição da Companhia de Jesus, fato que provocou mais uma derrota para Manuel da Nóbrega. O novo Provincial da Companhia de Jesus em Portugal, com pensamento contrário ao de seu antecessor, logo impôs sua política de governo, regulamentando a proibição da manutenção de

¹⁰ O Renascimento Científico (século XVI e XVII) causou grande impacto no pensamento europeu da época, pois rompeu com a visão teocêntrica e com a concepção filosófico-teológica medieval. Esse humanismo renascentista representa também uma ruptura com as ciências naturais, reproduzida principalmente nas obras Aristóteles. Os principais representantes deste período foram Nicolau Copérnico; Galileu Galilei; Francis Bacon; René Descartes.

¹¹ Para que o Pe. Manuel da Nóbrega desempenhasse suas atividades religiosas e educacionais no Brasil a contento, contava com o apoio e a proteção do Pe. Mestre Simão Rodrigues em Portugal.

internatos para educandos leigos, que não fossem candidatos da Companhia de Jesus. Com relação à administração dos bens materiais, as orientações indicavam certo distanciamento entre os interesses do governo português e a Ordem Jesuíta. Esta questão torna-se ainda mais evidente na seguinte passagem:

No plano de Nóbrega, havia a proposição de criação de confrarias para sustento da clientela dos Recolhimentos, que teriam nos missionários os diretores espirituais e docentes e *nos leigos os administradores dos bens materiais*. Nos das Constituições, não só se proibia a ação destes Recolhimentos e o atendimento de sua clientela, como já foi discutido, como também ficava determinado que os bens materiais deveriam permanecer vinculados à Companhia de Jesus. [...] Isto equivale a dizer que, a partir daí, 10% de toda arrecadação dos dízimos reais (impostos), em todas as capitâneas da colônia e seus povoados, ficavam para sempre vinculados à manutenção e sustento dos colégios jesuíticos. (RIBEIRO, 1992, p.29).

Em meados do século XVIII, a Universidade de Coimbra¹² ainda apresentava-se tão medieval como sempre fora. Em completo atraso cultural, em Portugal a Filosofia moderna de René Descartes, a ciência físico-matemática de Isaac Newton e os novos métodos de estudos da língua latina propagavam-se lateralmente aos interesses do governo.

O ensino solidamente instalado pela Companhia de Jesus continuava formando membros da corte sob os moldes do *Ratio Studiorum*. Enquanto isso no Brasil, as minas de ouro tendiam para o esgotamento, o que tornava necessário rever e redirecionar uma política geral para o Brasil, sem o qual Portugal não fazia sentido naquele período. No entanto, a tradicional influência ideológica e econômica exercida pelos jesuítas no Brasil, dificultava qualquer recondição da política econômica portuguesa. Nesse sentido, os jesuítas representavam um empecilho e fonte de resistência às tentativas de implantação da Filosofia iluminista que se difundia rapidamente por toda a Europa.

Isto tudo fez com que, pelo menos boa parte da intelectualidade portuguesa tome consciência da necessidade de recuperação. Vejamos no trecho abaixo um comentário que ilustra esse momento:

¹² Fundada em 1290, a Universidade de Coimbra é a mais antiga Universidade de Portugal. Neste período, devido a economia predominantemente agrária, a não presença de um comércio organizado e por sua localização geográfica, Portugal desconhecia a cultura do renascimento dos séculos XII e XIII, ocorrida nos grandes centros urbanos da Europa.

[...] Segundo Antônio Paim (1996), as novas ideias chegariam a Portugal por homens de espírito arejado, em especial por Luiz Antonio Verney (1713/1792) que tendo vivido na Itália desde os 23 anos de idade, influi sobremaneira na evolução do pensamento de sua pátria ao criticar, em suas famosas cartas, todo o sistema pedagógico dos jesuítas levando, com isso, a intelectualidade portuguesa a um debate prolongado que culminaria com a reforma pombalina da Universidade. (BRITO, 2014, p.26).

Os jesuítas tiveram suas atividades suspensas no Brasil por meio de um Decreto-lei de 3 de setembro de 1759 promulgado pelo então Rei de Portugal D. José I¹³. Com a promulgação desta Lei, o Ministro de Estado, Sebastião José de Carvalho e Melo, o Marquês de Pombal¹⁴, exilava de Portugal e de suas colônias a Companhia de Jesus, confiscando para o governo português todos os seus bens materiais e financeiros. O Marquês de Pombal, enquanto ministro de um ilustre monarca, organiza suas ações no sentido de recuperar a economia através de uma política centralizadora do poder *real* e modernizadora da cultura portuguesa. Em matéria de Filosofia, as fontes inspiradoras de Pombal eram o racionalismo francês de Descartes e o empirismo inglês, de Bacon e David Hume.

2.2 O ENSINO DE FILOSOFIA NO PERÍODO POMBALINO

Despojada de seus privilégios, os inicianos são expulsos do Brasil sem a menor contemplação¹⁵. De um modo geral, pode-se supor que a expulsão da Companhia de Jesus e a destituição de sua organização educacional ocorreram porque, politicamente

¹³ D. José I (1714-1777) nasceu em 6 de junho. Filho e sucessor de D. João V, casou-se em 1729 com D. Mariana Vitória e teve quatro filhas (D. Maria I, D. Maria Ana, D. Maria Francisca Dorotéia e D. Maria Francisca Benedita). Teve como grande colaborador e influenciador de seu governo, o Marquês de Pombal.

¹⁴ Como embaixador de Portugal, viveu na Inglaterra e acreditava que a riqueza daquele país provinha não apenas das Companhias de Comércio, mas da nova ciência difundida por toda Europa. Convicto de suas ideias deu início ao movimento de Reforma da Universidade de Coimbra culminando na expulsão dos Jesuítas que até então mantinham o controle das instituições através do domínio exercido sobre o Colégio das Artes.

¹⁵ No período da interrupção das atividades educacionais da Companhia de Jesus no Brasil, havia cerca de 300 alunos no curso de filosofia, principalmente no colégio da Bahia. Alguns colégios, residências, propriedades rurais, escravos e engenhos foram expropriados e lavados à leilão. O colégio de Olinda passou para as mãos dos Franciscanos e nele passou a funcionar em 1798, o seminário fundado pelo bispo Azeredo Coutinho. Os colégios do Rio de Janeiro e da Bahia, devido às suas instalações, passaram a funcionar como escolas-hospital militar.

eles representavam uma barreira aos interesses de modernização do Estado português, além de ser detentora de grande e cobiçado poder econômico. Em consonância com os princípios liberais iluministas, havia a necessidade de educar para formar um novo homem, especialmente o comerciante e o burguês, em contraste com o homem cristão, formado sob as regras educacionais jesuítas.

Imediatamente foram criadas as Aulas Régias¹⁶ de latim, hebraico, grego, retórica e filosofia, para preencherem provisoriamente a lacuna educacional deixada pelos jesuítas. O ensino de Filosofia neste momento vincula-se à necessidade iluminista de explicar o mundo por meio da observação e da experimentação, utilizando o método intuitivo para a construção de novos conhecimentos, em uma perspectiva pragmática e utilitária.

[...] As aulas régias eram de primeiras letras, gramática, latim, grego, retórica e filosofia. Segundo Fernando de Azevedo, a primeira aula régia de filosofia criou-se no Rio de Janeiro em 1774. Posteriormente foram sendo organizadas nas principais cidades. A reunião desses professores de disciplinas isoladas num mesmo estabelecimento, em 1837, é que deu lugar à formação do Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro, e dos Liceus Estaduais. (PAIM, 1987, p.233).

Além das aulas régias, criou-se igualmente o cargo de diretor de estudos, iniciando desta maneira a formação de órgão oficial com o objetivo de fiscalizar e orientar o ensino. A respeito desta questão acompanhe o seguinte trecho:

O alvará de 28-6-1759 criava o cargo de diretor geral dos estudos, determinava a prestação de exames para todos os professores, que passaram a gozar do direito de nobres, proibia o ensino público ou particular sem licença do diretor geral dos estudos e designava comissários para o levantamento sobre o estado das escolas e professores. (RIBEIRO, 1987, p.34).

¹⁶ As Aulas Régias foram a primeira sistematização do ensino público e laico em Portugal e suas colônias, estando inserida nas grandes reformas políticas, administrativas, econômicas e culturais levados a cabo pelo Marquês de Pombal nos atos de supressão da Companhia de Jesus em 1759. A Reforma dos Estudos Menores de 1759 baseava-se, nas Aulas de primeiras letras e nas Aulas de humanidade, que correspondia ao ensino primário e ao ensino secundário, sem distinção.

Ao programar as reformas educacionais por meio da aprovação de decretos, Marquês de Pombal, tentava utilizar a instrução pública como um mecanismo ideológico para subjugar e diminuir a ignorância que se propagava pela sociedade e que não encontrava correspondência nas ideias iluministas vigentes na Europa intelectualmente desenvolvida. Contudo a falta de professores aptos para o ensino elementar e primário impediu sobremaneira a concretização imediata dos objetivos traçados por Pombal para reformar do ensino em Portugal e no Brasil.

O ensino secundário, organizado em forma de curso no período da presença da Companhia de Jesus, passou a ser ministrado sob a forma de aulas isoladas (aulas régias). Essa nova composição representou, pedagogicamente, um retrocesso educacional. No entanto, com relação aos conteúdos programáticos, houve um relevante avanço no ensino de Filosofia com a inserção de novos livros, compêndios e tratados em substituição aos materiais didáticos impostos pelos jesuítas aos alunos.

Além das aulas isoladas de filosofia que posteriormente seriam reunidas no sistema oficial, sob a coordenação do Colégio Pedro II, a disciplina era oferecida nas seguintes congregações religiosas:

São Bento, Carmo, São Francisco e nos seminários do clero secular. Entre estes também aparecem personalidades eminentes como Monte Alverne (1784/1858), franciscano que ensinava no Seminário de São José, no Rio de Janeiro, do clero secular; Frei Rodrigo José Silva Pereira (1789/1853), beneditino ordenado na Bahia, que ensinou filosofia no mosteiro do Rio e foi vice-reitor do Colégio Pedro II; Antônio Joaquim das Mercês (1786/1854), professor no Carmo, na Bahia e em outras províncias nordestinas, autor do único balanço do ensino de filosofia no século passado, participante da Revolução Pernambucana de 1824; e tantos outros. (PAIM, 1987, p.234).

Até 1765 ainda não havia sido nomeado nenhum professor público na colônia. A escassez de professores e a baixa remuneração destes profissionais contribuiu para a extinção do cargo de diretor de estudos, cujas atribuições foram realocadas para a Real Mesa Censória.

Este novo Tribunal Supremo fora criado com o objetivo de controlar a publicação e circulação de obras literárias, por intermédio de um Alvará em 5 de abril

de 1768¹⁷. Em 10 de novembro de 1772, visando reparar os problemas financeiros, é criada a Lei do subsídio literário, que consistia em imposto incidente sobre a comercialização de bebidas e outros produtos e que se destinava exclusivamente à manutenção do serviço público de professores e assegurava o funcionamento dos estabelecimentos de ensino.

2.3 PRESSUPOSTOS DA CONSCIÊNCIA FILOSÓFICA BRASILEIRA

Com a morte de D. José I, em 1777, a Princesa do Brasil ascendeu ao trono e tornou-se D. Maria I, Rainha de Portugal. O Marquês de Pombal caiu em desgraça, sendo destituído do cargo de ministro, processado e finalmente deportado de Lisboa. Os primeiros atos administrativos implementados pela Rainha possuíam caráter reacionário, apeando do poder todos os protegidos de Pombal e instituindo novas políticas públicas.

O reinado de D. Maria I¹⁸ não promoveu grandes mudanças na estrutura do sistema educacional. A Real Mesa Censória foi substituída pela Real Mesa da Comissão Geral sobre o Exame e Censura de Livros, que passou a encarregar-se da aprovação ou reprovação de livros e papéis que estivessem em vias de circulação.

Em 1799 com a extinção desta comissão censória, a inspeção escolar e o provimento dos professores, ficou sob a responsabilidade dos governadores das capitanias e bispos. Neste período as aulas de Filosofia estruturaram-se destacadamente em Pernambuco, com a criação do seminário de Olinda pelo bispo José Joaquim da Cunha Azeredo Coutinho. A doação do Colégio de Olinda foi feita por D. Maria I de maneira perpétua, e em 16 de fevereiro de 1800 o seminário teve suas atividades inauguradas. Com o objetivo de criar uma escola em que houvesse o estudo dos recursos naturais do Brasil, o seminário de Olinda formava duplamente, alunos sacerdotes e filósofos da natureza. As disciplinas obedeciam a seguinte grade curricular:

¹⁷ A Real Mesa Censória foi criada com o objetivo de transferir, na totalidade, para o Estado a fiscalização das obras que se pretendessem publicar ou divulgar no Reino. Este novo Tribunal possuía a exclusiva jurisdição sobre o exame e consequente aprovação ou reprovação de livros e papéis que já se encontrassem em circulação no país ou que nele pretendessem entrar. Devia, ainda, conceder licenças de comercialização, impressão, reimpressão e encadernação de livros ou papéis avulsos, bem como de autorizações para posse e leitura de livros considerados restritos à leitura.

¹⁸ Em 10 de fevereiro de 1792, lavrou-se o decreto através do qual D. João tornou-se Regente de Portugal. D. Maria I foi declarada formalmente, mentalmente incapaz em 15 de julho de 1799.

TABELA 1 ó Carga Horária e Duração das Disciplinas do Seminário de Olinda

DISCIPLINA	CARGA HORÁRIA	DURAÇÃO
Gramática	6h diárias	3 anos
Retórica	6h diárias	1 ano
Filosofia	4h diárias	2 anos
Geometria	4h diárias	1ano
Teologia	3h diárias	3anos

FONTE: Dados obtidos dos Estatutos do Seminário Episcopal de Nossa Senhora da Graça da Cidade de Olinda de Pernambuco, 1798.

Com a mudança do Regente D. João VI e da Corte portuguesa para o Brasil em 1808, houve profundas mudanças administrativas inteiramente novas no cotidiano da antiga colônia. A organização do sistema de ensino, tão logo aportou no Brasil a Família Real, experimentou novos rumos. D. João VI ordenou a abertura de várias escolas de ensino superior com o objetivo de formar à serviço do Estado, burocratas especializados na produção e gerenciamento de bens e profissionais liberais. Até então o ensino no Brasil possuía o caráter público e religioso e com a chegada da Corte portuguesa deu-se início a secularização do ensino público. Essa reestruturação e ampliação do ensino superior fizeram com que os estudos:

[...] de Matemática, Física, Química, Biologia e Mineralogia se deslocassem dos cursos de Filosofia, controlados pela Igreja, para cursos médicos e para a Academia Militar, e, muito mais tarde, para a Escola Politécnica, que dela se separou. Com a importação dos livros-texto daquelas ciências, e com o retorno de brasileiros que estudavam na Escola Politécnica de Paris (onde lecionava Augusto Comte), o positivismo veio a se afirmar como a ideologia dos médicos, dos engenheiros, dos oficiais do exército e dos professores secundários das disciplinas científicas. Eles passaram a ser os ideólogos das frações das classes dominantes e das camadas médias urbanas, utilizando a doutrina positivista contra as doutrinas veiculadas pela Igreja Católica e, por extensão contra o regime monárquico e a escravidão. (CUNHA, 2007, p.64).

Dentre as medidas iniciais mais importantes no campo educacional está a fundação da Escola Médico-Cirúrgica da Bahia e do Rio de Janeiro; a Academia Real do Desenho, Pintura, Escultura e Arquitetura Civil; a Biblioteca Real; a fundação da Imprensa Régia no Brasil. Em relação à consciência filosófica ficou evidenciado que:

Do ponto de vista da consciência filosófica, o fenômeno mais característico é a adesão quase universal do professorado, tanto nas aulas régias como nas instituições religiosas, à espécie de empirismo que a posteridade denominaria de *mitigado*. Escrevendo em 1836, Gonçalves de Magalhães diria que a filosofia ensinada nas escolas à mocidade é a das sensações [...] geralmente abraçada como um dogma, como uma verdade incontestável, enfim, como a última expressão da filosofia. (PAIM, 1987, p. 253).

O governo imperial prosseguiu com a criação das aulas régias, estabelecidas ainda na administração pombalina. Quanto ao ensino primário, continuou sendo um nível de instrumentalização técnica, sua oferta foi acrescida em pelo menos 60 cadeiras de primeiras letras. Em relação ao ensino secundário, houve um aumento de pelo menos 20 cadeiras, distribuídas em: Gramática latina; Matemática; Desenho; História; Retórica; Filosofia; Inglês e Francês.

Convém salientar que o pensar filosófico nacional neste período procurava conduzir até as últimas consequências a interação do pensamento luso-brasileiro às influências da filosofia moderna.

No plano teórico, o pensador Silvestre Pinheiro Ferreira (1769-1846)¹⁹ se destacou como figura importante na renovação da consciência filosófica luso-brasileira, superando o sistema filosófico introduzido no período pombalino. No plano prático, como chefe do último governo de D. João VI no Brasil, Silvestre Pinheiro foi responsável em realizar a transição da monarquia absoluta para a constitucional.

Contextualizando outros momentos do pensar filosófico nacional, podemos destacar aquele vigente no período dos jesuítas, denominado de *Segunda Escolástica* e caracterizado pelo *saber de salvação*, corporificadas por obras de cunho predominantemente místicas, de intenção edificante e moralizadora.

O segundo momento do pensamento filosófico nacional ocorreu no período pombalino e é denominado *Empirismo Mitigado*. Este sistema filosófico instaurou-se no Brasil em torno das seguintes teses:

¹⁹ Nasceu em 31 de dezembro em Lisboa. Professor concursado da cadeira de Filosofia Racional e Moral do Colégio das Artes da Universidade de Coimbra. Aos trinta anos ingressou na diplomacia, depois de encontrar-se no exílio. No Brasil, assume a condição de professor de filosofia no Rio de Janeiro. Suas aulas intituladas *Preleções Filosóficas* durante longo período constituíram o único texto filosófico atualizado em português.

- I. a verdadeira filosofia reduz-se à ciência, sendo ilegítima a metafísica ensinada em Portugal até as reformas pombalinas;
- II. o conhecimento se origina nas sensações, embora se possa apreender em nossa mente a presença de certas idéias cuja proveniência não se pode estabelecer com precisão;
- III. em matéria de filosofia natural, a verdade está com os modernos; e
- IV. no terreno moral, embora sejam legítimas algumas teses modernas, cumpre seguir a tradição. (PAIM, 1987, p.235).

O desinteresse em se aprofundar nas questões levantadas pelo *Empirismo*, dando a conotação de um sistema menos intenso, resultou na denominação *Mitigado*. Entrementes é através deste momento do pensamento nacional que ocorrerá uma ruptura radical com o pensamento escolástico e uma aproximação irreversível com a ciência.

A superação deste ciclo do pensamento filosófico nacional resultou da transição para o *Ecletismo*. Esta corrente filosófica consiste no primeiro movimento filosófico rigorosamente estruturado no Brasil e sua formação abrange aproximadamente os anos de 1833 e 1848. As ideias do *ecletismo* penetraram profundamente vários setores da elite nacional²⁰ e conciliou as características da modernidade com os anseios da cultura nacional:

[...] valorização da experimentação científica [...]; adoção dos princípios do liberalismo econômico quando as atividades produtivas eram realizadas pelo braço escravo; disposição de praticar o liberalismo político defrontando-se ao mesmo tempo, com o imperativo de preservar a unidade nacional; empenho de dotar o país de instituições modernas partindo de muito pouco, etc. (PAIM, 1987, p.281-282).

Com a adesão da maior parte da intelectualidade brasileira, o *ecletismo* figura como filosofia oficial e passa a desfrutar de grande notoriedade no seio da classe política nacional, inclusive ao longo do Segundo Reinado. Tratava-se do sistema filosófico que mais se adequava para agregar as conquistas científicas com as verdades conservadas pela tradição, permitindo desta maneira manter aceso o debate em torno das questões filosóficas mais prementes, sem o risco de uma reação dogmática imediata.

²⁰ É importante ressaltar que a assimilação do ecletismo no Brasil se dá numa fase em que este já se encontrava em decadência na França, país de origem. Vivendo na França, inúmeros brasileiros passam a influenciar a vida cultural do país, que neste momento, em pleno Romantismo, alcança sua independência literária. Na França, o espiritualismo eclético de Victor Cousin, desponta como filosofia oficial.

Ademais, o *ecletismo* projetava o pensar filosófico brasileiro no cenário internacional, como um pensar filosófico autônomo e independente em relação à filosofia portuguesa.

A proclamação da Independência e a fundação do Império, em 1822, trouxe perspectivas de novas orientações político-educacionais para o Brasil. Neste período vigorava no seio da classe intelectual brasileira, a visão da educação organizada em um sistema nacional responsável em oferecer instrução primária gratuita e criar Colégios e Universidades. Todavia a situação da educação brasileira entre 1823 e 1826 pouco se alterou em relação aos anseios populares. Na prática, os projetos constitucionais apresentados no início do governo de D. Pedro I ficaram muito distantes das aspirações liberais e democráticas da classe culta. A ideia de um sistema ensino nacional é abandonada, prevalecendo somente a distribuição por todo o território de escolas de primeiras letras. Onde podemos concluir que:

[...] a conquista da autonomia política, ou seja, o surgimento na nação brasileira, impunha exigências à organização educacional. [...], as condições em que tal autonomia foi conseguida, resistindo às alterações internas, constituem sérios obstáculos a um eficiente atendimento escolar. (RIBEIRO, 1992, p.45).

A negligência por parte do governo e suas Comissões Constituintes fez com que cada província promulgasse uma série de leis e medidas dentro de seus limites territoriais para atender as demandas da população. Contudo, não demorou muito para que a escassez de recursos de toda ordem revelasse a total falta de estrutura administrativa por parte das províncias.

Em 1826, na tentativa de estruturar amplamente o ensino no Brasil, a Comissão de Instrução Pública da Assembleia Legislativa elaborou um plano integral destinado ao ensino público. Este plano alcançaria todos os níveis escolares e todos os aspectos de sua organização administrativa. Por fim este projeto não foi aprovado pela Assembleia Legislativa e, mais adiante, substituído por outro projeto, menos ambicioso, que se limitava ao ensino das primeiras letras.

A instrução primária gratuita a todos os cidadãos brasileiros só ocorreu efetivamente em 1827 com a regulamentação de Lei em 15 de outubro²¹. Esta lei

²¹ Conferir a Lei integralmente no site: www.camara.gov.br/Internet/InfDoc/conteudo/colecoes/Legislacao/Legimp-J_19.pdf

determinava que deveria existir escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e qualquer outro local populoso onde a demanda fosse evidente. A metodologia empregada era a do *ensino mútuo* ou *método lancasteriano*²². Este método consiste em o professor ensinar a lição para um grupo de alunos já amadurecidos intelectualmente. Em seguida os alunos eram divididos em pequenos grupos e estes aprendiam através daqueles a quem o mestre havia ensinado.

Os resultados do método de ensino lancasteriano não foi o esperado por seus idealizadores. As reclamações e denúncias revelaram o péssimo estado dos prédios escolares, além da escassez de professores e materiais didáticos.

Com o fracasso da Lei Geral de 1827 por fatores políticos, econômicos e técnicos, O governo central atestava sua incapacidade de encarregar-se da instrução pública do Império.

Na tentativa de conferir alguma organicidade ao sistema educacional brasileiro, são criados liceus provinciais, que na realidade consistia na reunião de aulas independentes num mesmo local. É desta forma que, em 1837, surge o Colégio Pedro II, com o objetivo de:

[...] servir de padrão de ensino: adotaria e manteria bons métodos, resistiria a inovações que não tivessem demonstrado bons resultados e combateria os espertos e charlatães. Se este objetivo foi ou não alcançado, verificar-se-á quando do estudo da organização escolar brasileira durante a segunda metade do século XIX. (RIBEIRO, 1987, p.48).

No Colégio Pedro II procurou-se programar o modelo de funcionamento e planos de estudos dos Liceus da França:

[...] O colégio era administrado diretamente pelo poder central e o ensino nele ministrado era considerado suficiente para que seus ex-alunos se matriculassem em qualquer curso superior do Império. Abriu-se, assim, uma outra via de acesso ao ensino superior. [...] Era frequente os alunos de um colégio, como o Pedro II, abandonarem o curso antes do término, quando teriam o ingresso irrestrito em qualquer faculdade,

²² Trata-se de um sistema de instrução monitorial desenvolvido pelo inglês Joseph Lancaster (1778-1838). O sistema atingiu grande popularidade, pois poupava despesas e lidava com grande quantidade de alunos num mesmo ambiente.

por já terem conseguido nos exames preparatórios. O objetivo maior de alcançar um diploma de curso superior subordinava o da obtenção de uma longa e difícil instrução secundária. (CUNHA, 2007, p.114 -116).

As matérias ministradas neste sistema de ensino estavam distribuídas ordenadamente em oito etapas. Nas últimas duas etapas da formação do aluno figurava a presença das aulas de Filosofia que cumpria o papel de prepará-lo para o ingresso nas faculdades do Império.

Em 1851, a Assembleia Geral Legislativa aprovou um projeto²³ que autorizava o governo central a reformar o ensino primário e secundário no Município da côrte. Para o ensino secundário do Colégio Pedro II foi aprovado um novo Regulamento que procurava combinar o ensino secundário ao ensino técnico. Em síntese, o novo regimento dividia o ensino secundário em dois ciclos: Estudos de Primeira Classe (4 anos) e Estudos de Segunda Classe (3 anos). Ao final do quarto ano, o aluno poderia optar em seguir um curso técnico e declinar dos Estudos de Segunda Classe, sem qualquer prejuízo ao mesmo. O plano de estudos²⁴ contemplava os seguintes componentes curriculares: **1ª classe:** *Leitura e Recitação de Português e Gramática Nacional, Gramática Latina, Francês, Aritmética, Inglês, Álgebra, Zoologia e Botânica, Física, Geometria, Geografia e História Moderna, Mineralogia e Geologia, Química, Trigonometria retilínea e Cartografia do Brasil e História Nacional.* **2ª classe:** *Alemão, Grego, Filosofia Racional e Moral, Geografia e História Antiga, Filosofia, Retórica, Geografia e História da Idade Média, Eloquência Prática, História da Filosofia e Italiano.*

Ao final do sétimo ano de estudos, o aluno recebia o título de Bacharel em Letras, que lhe garantia o direito de ingressar em qualquer instituição de ensino superior. Neste contexto, a Filosofia como disciplina, atuava no segundo ciclo de estudos para atender as necessidades dos alunos que desejavam ingressar nas faculdades.

²³ Decreto nº 630, de 17 de setembro de 1851. Conferir a publicação completa no endereço: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-630-17-setembro-1851-559321-publicacaooriginal-81488-pl.html>

²⁴ Artigo 1º do Regulamento do Colégio Pedro II aprovado pelo Decreto n.º 1.556, de 17 de fevereiro de 1855. Conferir publicação completa no endereço: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1556-17-fevereiro-1855-558426-publicacaooriginal-79672-pe.html>

A escolarização brasileira até 1883, ainda é marcadamente um privilégio que a grande maioria da população não tinha condições de gozar, e na realidade, nem interesse, diante do modo de vida a que estavam submetidos a grande maioria da população. As aulas do ensino secundário eram avulsas:

[...] Uma ou outra escola funcionava segundo o modelo jesuítico de currículo seriado e propedêutico, como o Colégio Caraça, criado em 1820, pelos padres lazaristas, em Minas Gerais. [...], algumas províncias passaram a reunir as aulas avulsas em escolas de currículos seriados. Começaram a surgir os liceus provinciais: o Ateneu do Rio Grande do Norte, em 1835, e os liceus da Bahia e da Paraíba, em 1836. (CUNHA, 2007, p.114).

Os poucos alunos que se matriculavam nos liceus ou colégios vislumbravam apenas o ingresso ao ensino superior, qualquer que fosse sua classe social. Vejamos como exemplo, o que ocorreu no Colégio Pedro II em 1859:

[...] neste ano deveria funcionar, pela primeira vez, a 5^a série especial, que conferiria um certificado a quem não quisesse continuar os estudos e sim completar sua formação de grau médio. Ninguém matriculou-se aí, *todos* se dirigiram ao primeiro dos três anos seguintes, que davam condições de ingresso na faculdade. (RIBEIRO, 1987, p.57).

Percebe-se que o ensino secundário neste período não conseguia combinar uma formação humana em nível médio como o preparo para o ensino superior. Por outro lado, o dilema enfrentado pelo sistema escolar francês recaía na tentativa de conciliar a formação humana com base na literatura clássica e ciência. Neste sentido os dilemas do ensino brasileiro e sua fonte inspiradora francesa comungam das mesmas premissas e, encontram ecos na necessidade de ambos de uma modernização do sistema de ensino.

2.4 O ENSINO NO BRASIL NO LIMAR DA 1ª REPÚBLICA ATÉ O DECLÍNIO DA 2ª REPÚBLICA

Ao final do século XIX, o Brasil passou por grandes transformações. A mudança do Império (1822) para a República (1889) deu início a luta pela autonomia política do país. As principais mudanças ocorreram com a transformação das antigas Províncias em Estados, a proclamação do Rio de Janeiro como sede provisória do Governo Federal, a dissolução da Câmara dos Deputados e do Senado, a separação da Igreja e o Estado e a convocação de uma Assembleia Constituinte, para elaborar uma nova Constituição.

Na medida em que a República se consolida, o pensamento filosófico nacional recebe grande influência do Positivismo²⁵ que penetra em todas as áreas da vida nacional. A escalada do Positivismo no cenário nacional representou um fenômeno extremamente significativo para a consolidação das instituições republicanas. O sucesso alcançado pelo Positivismo no Brasil se deve ao fato:

[...] de inserir-se numa das tradições da cultura brasileira, o cientificismo, difundido no Brasil pelo Seminário de Olinda e pela Real Academia Militar que manteve o espírito da Reforma de 1772, elaborada sob a égide do entendimento de que o "núcleo do saber encontra-se nas ciências experimentais". (BRITO, 2014, p.33).

É na Real Academia Militar que os intelectuais brasileiros tomam contato com as principais obras do Positivismo. Isto só foi possível porque a Real Academia conseguiu manter como tradição o espírito da Reforma de 1772, elaborada com base na suposição de que o núcleo do saber se encontra nas ciências experimentais. Esse aspecto do cientificismo alcança no Brasil dimensões de caráter moral e política científicas com a propagação das obras de Augusto Comte.

A ascensão do Positivismo de Comte é um evento marcante e essencial para a construção de uma doutrina política nacional em substituição ao liberalismo. Enquanto

²⁵ O positivismo é uma corrente filosófica que surgiu na França no começo do século XIX. Sendo considerada uma reação ao idealismo, no qual se opunha ao primado da razão, teologia ou metafísica, baseando-se apenas no mundo físico, ou seja, no material. Os principais representantes do positivismo foram os pensadores Auguste Comte e John Stuart Mill.

que no Império, o liberalismo alcançou ampla adesão por meio da tese de que o poder provinha da representação, os representantes do positivismo ganham apoio da classe republicana brasileira com a tese de que o poder vem do saber.

No Brasil, a primeira associação positivista foi criada em 1876 com o objetivo inicial de fundar uma biblioteca das obras sugeridas por Comte e posteriormente abrir cursos científicos. Participavam da associação figuras ilustres e influentes da sociedade, tais como:

[...] Oliveira Guimarães, professor de matemática no Colégio Pedro II; Benjamim Constant, professor da Academia Militar e que se tornaria um dos chefes do movimento militar que derrubou a monarquia e proclamou a República; Álvaro de Oliveira [...], professor catedrático da Escola Politécnica [...], além de outros. (PAIM, 1987, p.439).

Outro indicador da consolidação do positivismo como estrutura catalisadora na cultura brasileira reside nas reformas do ensino primário e secundário.

Essencialmente, essa filosofia educacional tentava dar a escola secundária um caráter formador, estruturado em bases científicas, desvinculando-a da criticada função de preparatório para o nível superior. Todo o ensino denominado a partir deste momento como de primeiro e segundo graus, estruturou-se com base na ideia:

[...] de que o real se esgota nas ciências e que a própria organização social, por seus elementos básicos, a política e a moral, pode ser estruturada em bases científicas. [...] Todo ensino ó hoje chamado de primeiro e segundo grau ó estruturou-se em torno dessa hipótese. (PAIM, 1987, p.447).

A mais relevante reforma educacional no primeiro governo republicano, foi de autoria de Benjamim Constant²⁶. Envolvido com os acontecimentos de sua época, na

²⁶ Benjamin Constant (1836-1891) nasceu no dia 18 de outubro, em São Lourenço, Niterói, Rio de Janeiro. Esteve na direção do Ministério da Instrução Pública, Correios e Telégrafos, criado pelo governo provisório em 1890. A Reforma Benjamim Constant consistiu numa série de decretos, majoritariamente, sobre a educação e estabelecimentos mantidos pelo governo federal na capital federal, ressalva feita ao ensino superior, que tinha instituições de ensino em outras cidades e capitais do país. Destes decretos, os que estão ligados à estrutura educacional do Brasil são os regulamentos para o secundário e normal, os regulamentos para o ensino superior e o *Pedagogium*, ligado também à qualificação do corpo docente e, principalmente, à legislação acerca do ensino primário.

área política, social e educacional, Constant, acreditava que só pela educação a sociedade poderia construir a sua cidadania.

A Reforma Benjamin Constant²⁷, a primeira reforma decretada após a proclamação da República, destinada apenas ao Distrito Federal, desejava efetivar a instrução popular no país, tendo como princípios a liberdade, gratuidade e laicidade do ensino. Porém, a Reforma não se estendia a todo território nacional e poderia servir no máximo de modelo para outras iniciativas.

Em relação ao ensino secundário, a reforma determinava que fosse integral e com duração de sete anos. A responsabilidade da implantação da reforma ficaria por conta do Estado sob a tutela do Gymnasio Nacional (antigo Instituto Nacional de Instrução Secundária). Entrementes, na prática o governo republicano não estendia as oportunidades quanto à educação.

O que havia de fato era um ensino primário de investimentos reduzidos; um ensino secundário de altíssimo custo, acessível à poucos da classe mais baixa; e um ensino superior gratuito, apto para atender os interesses da elite do país.

Até 1930 as reformas educacionais seguiram um movimento oscilante, que vai da regulamentação de medidas à sua desoficialização. Confira abaixo o quadro das principais reformas educacionais a partir de 1890:

QUADRO 2 ó Principais Reformas do ensino no Brasil. Série histórica (1890-1925)

ANO	REFORMA	PRINCIPAIS MEDIDAS
1890-91	BENJAMIM CONSTANT	Os princípios orientadores da reforma eram: liberdade e laicidade do ensino e gratuidade da escola primária. A organização escolar estruturava-se da seguinte forma: a) escola primária organizada em dois ciclos: 1º grau para crianças de 7 a 13 anos; 2º grau para crianças de 13 a 15 anos; b) escola secundária com duração de 7 anos; c) ensino superior reestruturado: politécnico, de direito, de medicina e militar.

²⁷ Decreto nº 981 de 8 de novembro de 1890. Em relação à estrutura do ensino primário, foi organizado em duas categorias: de 1º grau, para crianças de 7 a 13 anos e de 2º grau para os de 13 a 15 anos. Para ingressar nas escolas primárias de 2º grau, o aluno deveria apresentar o certificado de estudos do grau precedente. O ensino no primeiro grau compreendia: leitura e escrita, ensino prático da língua portuguesa; contar e calcular; aritmética prática até regra de três, mediante o emprego, primeiro, dos processos espontâneos e, depois, dos processos sistemáticos; sistema métrico procedido do estudo da geometria prática; elemento de geografia e história, especialmente do Brasil; lições de coisas e noções concretas de ciências físicas e história natural; instrução moral e cívica; desenho; elementos de música; ginástica e exercícios militares; trabalhos manuais para os meninos e trabalho de agulha para as meninas; noções práticas de agronomia.

1901	EPITÁCIO PESSOA	Acentua a parte literária do currículo do ensino secundário. Na prática, esta reforma assume que o curso secundário passa a ser um mero preparatório para ingresso nas faculdades existentes da época. Entre outras medidas, reduzia para seis anos o curso secundário, que era de sete anos, de acordo com a reforma Benjamin Constant.
1911	RIVADÁVIA CORREA	Os principais destaques da reforma: O ensino passa a ser de frequência não obrigatória; os diplomas são abolidos; são criados exames de admissão às Faculdades (uma espécie de vestibular), que são realizados nas próprias instituições de ingresso dos candidatos.
1915	CARLOS MAXIMILIANO	Procurou manter das reformas precedentes o que nelas houvesse de progressivo e fosse conciliável com a experiência anterior. Conservou o exame de admissão às escolas superiores; o ensino seriado e a redução do currículo; a restrição da equiparação aos estabelecimentos estaduais; e os exames preparatórios Criou a Universidade do Rio de Janeiro, resultante do agrupamento em uma única instituição da Escola Politécnica, da Faculdade de Medicina e de uma escola livre de Direito.
1925	JOÃO LUÍS ALVES/ROCHA VAZ	O ensino secundário passa a ser seriado, com a duração de seis anos, sendo o último ano um curso de Filosofia. A conclusão do 5º ano já dá direito ao prosseguimento de estudos em nível superior, desde que o estudante fosse aprovado nos vestibulares. Aos concluintes do 6º ano, será atribuído o grau de bacharel em ciências e letras.

FONTE: PALMA FILHO, 2005. Elaboração do autor.

A educação no Brasil no período da Segunda República²⁸ teve início como a criação de um ministério específico para tratar do assunto e com uma reforma de alcance nacional. O Ministério da Educação e Saúde Pública foi criado em 1930 e teve Francisco Campos, como o primeiro ministro do novo ministério. Assim que empossado, o ministro promoveu a primeira reforma educacional da Segunda República. Em 18 de Abril de 1931, por meio do Decreto 19.890, o ensino secundário é reorganizado com o objetivo de:

²⁸ A Segunda República foi o desfecho da crise ligada ao setor cafeeiro, a qual levou ao poder um grupo social dissidente da política oligárquica que valorizava o café como produto reinante no rol das exportações. O Decreto nº 19.398 de 11 de novembro de 1930 instituiu o governo provisório, sob a chefia de Getúlio Vargas. O artigo 1º asseverou que o governo provisório exerceria, em toda sua plenitude, as funções e atribuições não só do Poder Executivo como também do Poder Legislativo, até que a Assembleia Constituinte estabelecesse a reorganização constitucional do país.

[...] transformá-lo em um curso eminentemente educativo. Para tanto, divide-se em duas etapas: a primeira, com a duração de cinco anos (curso fundamental); [...] a segunda, de dois anos, visava a adaptação às futuras especializações profissionais. Esta reforma também tornou obrigatória certas cadeiras nesta segunda etapa (sociologia, história da filosofia, higiene, economia política, estatística. (RIBEIRO, 1987, p.96-97).

A crença de que determinadas medidas na área educacional, como por exemplo, a multiplicação das instituições escolares, indica que aquele era um momento de entusiasmo educacional e otimismo pedagógico.

Essa atitude político-social se desenvolveu por meio da difusão do ideário da Escola Nova²⁹. Neste contexto o otimismo pedagógico pretende deslocar o aluno para o centro das reflexões escolares, através da incorporação de novos valores e princípios que fundamentam a organização escolar. O entusiasmo pela educação corresponde às constantes discussões acerca das questões educacionais que ganharam força neste período e que desencadearam reformas na escola brasileira.

Contudo, apesar das transformações no âmbito educacional, continuou prevalecendo no país a dicotomia entre as escolas secundária/superior, representantes da elite, e escola primária/técnico-profissional, representantes das classes populares.

Em face destas questões, foi lançado em 1932 o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova com a proposta de reconstrução social através da formação de um sistema nacional de educação. Em linhas gerais trata-se de um documento de política educacional, que revela a posição tomada por uma corrente de educadores que se define pela coesão interna e pela conquista da supremacia educacional diante da sociedade.

²⁹ Trata-se de um movimento de educadores, organizado em fins do século XIX na Europa e América do Norte, que propunha uma nova compreensão das necessidades da infância e questionava a passividade na qual o aluno estava inserido na escola tradicional. Pode-se afirmar que, em termos gerais, é uma proposta que visa a renovação da mentalidade dos educadores e das práticas pedagógicas. No Brasil, a Escola Nova buscava a modernização, a democratização, a industrialização e urbanização da sociedade. Os educadores que apoiavam suas ideias entendiam que a educação seria a responsável por inserir as pessoas na ordem social. Também conhecido como escolanovismo, a Escola Nova chegou ao País na década de 1920 com as Reformas do Ensino de vários Estados brasileiros. Historicamente, os fatos marcantes da Escola Nova passam pela criação da Associação Brasileira de Educação em 1924 e a dissidência ocorrida na IV Conferência Nacional de Educação em 1931, que dividiu o pensamento renovador em dois grupos: liberais e católicos. Um marco importante foi o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, publicado em 1932, que apresentava as principais diretrizes políticas, sociais, filosóficas e educacionais do escolanovismo.

Diante das mudanças propostas pelo Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, o ensino brasileiro vislumbrou, a partir da década de 1940, significativa ampliação das escolas primária, técnica e secundária, em razão principalmente do processo de desenvolvimento socioeconômico pelo qual vivenciava o país.

O ano de 1942 iniciou com novas reformas para o ensino, regulamentadas por vários decretos-leis, denominadas *Leis Orgânicas do Ensino*. O decreto nº 4.244, por exemplo, dividiu o ensino secundário em dois ciclos: o *ginásio* que era cursado em quatro anos e o *colegial* em três anos. O colegial por sua vez, subdividia-se em *científico* e *clássico*. O científico destinava-se ao ensino das ciências, já o clássico articulava-se com uma carga horária de quatro horas semanais, destinada ao ensino de Filosofia, que corresponderia a formação intelectual do educando. A propósito da permanência e ausência do ensino de filosofia no plano de curso das escolas secundárias brasileira, o quadro abaixo apresenta um retrato comparativo da composição de horas-aulas semanais destinado ao ensino de filosofia de 1938 a 1961:

QUADRO 3 6 Quantitativo de horas-aulas semanais de Filosofia nos planos de curso do ensino secundário brasileiro

Ano do Regulamento	Ano do Plano de Curso	Horas/Aula/Semanais (h/a/s) de Filosofia
1838	1838	Presença com 20 h/a/s distribuídas na 1ª e 2ª aula
1841	1850	Presença com 10 h/a/s distribuídas na 6ª e 7ª aula
1855	1856	Presença com 11 h/a/s distribuídas na 5ª, 6ª e 7ª aula
1857	1858	Presença com 7 h/a/s distribuídas na 5ª, 6ª e 7ª aula
1862	1862	Presença com 6 h/a/s distribuídas na 6ª e 7ª aula
1870	1870	Presença com 6 h/a/s distribuídas na 6ª e 7ª aula
1876	1877	Presença com 6 h/a/s distribuídas na 4ª aula
1878	1879	Presença com 12 h/a/s distribuídas na 6ª e 7ª aula
1881	1882	Presença com 6 h/a/s distribuídas na 5ª, 6ª e 7ª aula
1890	1892	Ausência
1892	1893	Ausência
1894	1895	Ausência
1898	1898	Ausência
1911	1912	Ausência
1915	1915	Presença com 3 h/a/s no 5º ano
1925	1926	Presença com 3 h/a/s no 5º ano do primeiro ciclo e como curso livre no 3º ano do segundo ciclo.
1929	1929	Presença com 3 h/a/s no 5º ano e como curso livre no 6º ano
1931	1931	Ausência
1942	1942-46	Presença com 3 h/a/s na 2ª série do Colegial Clássico
1951	1951	Presença com 3 h/a/s na 2ª série do Colegial Clássico e na 3ª série do Curso Científico.

FONTE: VECHIA; LORENZ (1989).

3. OS DESAFIOS DO CURRÍCULO DE FILOSOFIA: ASPECTOS LEGAIS E PARADIGMÁTICOS

3.1 A TRAJETÓRIA DO ENSINO DE FILOSOFIA NO CONTEXTO DAS LEIS DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL

A reforma educacional iniciada em 1942 prevaleceu até a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em 1961, por meio da Lei nº 4.024/61. Esta foi a primeira LDB da educação nacional e constitui-se um marco da grande valia para a organização do ensino brasileiro. A LDB 4.024/61³⁰ foi resultado de muitos debates entre educadores e políticos da época e trouxe como principais mudanças a perspectiva de acesso ao nível superior e a criação do Conselho Federal que apontaria as disciplinas obrigatórias; e dos Conselhos Estaduais, que indicariam as disciplinas complementares. Dentro desta proposta, o ensino de Filosofia figurava como disciplina complementar optativa, perdendo, assim a sua obrigatoriedade no Sistema de Ensino, claro sinal de um período turbulento no qual o ensino de Filosofia estava prestes a enfrentar.

Neste período, assume a Presidência da República, o então vice-presidente João Goulart, por conta da renúncia do titular Jânio Quadros que não chegou a completar sete meses na presidência. Em meio a uma crise institucional, líderes políticos negociaram uma saída, estabelecendo o regime parlamentar de governo, que vigorou entre 1961 e 1962. Esta medida reduziu os poderes constitucionais do presidente até 1963, quando por meio de um plebiscito, o sistema presidencialista foi restabelecido.

Paulatinamente a Filosofia como disciplina curricular foi sendo afastada do currículo da escola secundária, pois não atendia aos objetivos tecnicistas da nova organização de ensino que estava em implantação no país. Em 1964, com o golpe militar³¹, o ensino obrigatório de Filosofia foi definitivamente retirado dos currículos, tornando-se apenas facultativa sua presença nas escolas.

³⁰ Conferir a publicação completa no endereço: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm

³¹ Na madrugada do dia 31 de março de 1964, um golpe militar foi deflagrado contra o governo legalmente constituído de João Goulart. Nos primeiros dias após o golpe, uma violenta repressão atingiu os setores politicamente mobilizados à esquerda no espectro político, como por exemplo, o CGT, a União Nacional dos Estudantes (UNE), as Ligas Camponesas e grupos católicos como a Juventude Universitária Católica (JUC) e a Ação Popular. No dia 15 de abril de 1964, Castelo Branco assume a presidência da República, eleito, dias antes, por um Congresso já bastante expurgado. O novo presidente assumiu o poder prometendo a retomada do crescimento econômico e o retorno do país à "normalidade democrática". Isto, no entanto, só ocorreria 21 anos mais tarde.

A expansão econômica, impulsionada pela chegada do capital estrangeiro aliado as restrições do governo militar contribuíram decisivamente para a exclusão da Filosofia dos currículos escolares. O projeto educacional a ser seguido era totalmente técnico e burocrático, com fins a atender os interesses de acordo³² firmado com os Estados Unidos. O ensino de Filosofia não atendendo aos objetivos da reforma educacional que se pretendia instituir na estrutura do ensino brasileiro, deveria ser substituído por outra disciplina curricular.

A educação nos anos da ditadura militar sofreu o estrangulamento interno da economia com altas taxas inflacionárias, com o endividamento externo, com queda na qualidade de ensino motivada por baixos salários e investimentos públicos, com grande índice de evasão escolar e conseqüente crescimento da escola privada e com preferência ao ensino profissionalizante em detrimento do ensino médio. (PIANA, 2009, p.68).

Com efeito, o ensino de Filosofia foi sendo afastado dos currículos dos cursos secundários de forma gradativa, com a redução das horas-aulas semanais, até o momento que passou a ser considerada uma disciplina optativa no currículo escolar brasileiro.

A Filosofia era tratada pelo governo militar como um exímio instrumento de doutrinação política e ideológica, de fundamentação contrária aos interesses governamentais, daí a razão para que o ensino de filosofia não fosse aceito dentro dos programas curriculares, como parte da formação básica dos estudantes.

O ensino de Filosofia foi definitivamente retirado, do currículo escolar brasileiro em 1971, por meio da publicação da Lei nº 5.692³³, que dentre outras demandas, reorganizou o ensino de 1º e 2º graus (antigos primário, ginásio e colégio) para atender as necessidades e interesses político-ideológico dos acordos internacionais. Esta lei propunha uma educação, eminentemente tecnológica e profissionalizante, instaurando de modo oficial a educação tecnicista no Brasil, com a clara intenção de profissionalizar os estudantes das escolas públicas.

³² O acordo MEC-USAID (Agency for International Development) pode ser compreendido como uma ação dos EUA para garantir a vigência do sistema capitalista no Brasil, transferindo as concepções e a organização social, política e econômica que prevalecia nos Estados Unidos.

³³ Conferir a publicação completa no endereço: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>

Diante das novas diretrizes educacionais, o ensino de filosofia é substituído por disciplinas de cunho puramente doutrinárias, como *“Educação Moral e Cívica”* e *“Organização Social e Política do Brasil”*, que atendiam as diretrizes político-ideológico do modelo de disciplina da qual a Filosofia não correspondia.

A partir da década de 1980, no bojo do processo de abertura política e da redemocratização do país, as discussões e movimentos que reivindicavam o retorno da Filosofia ao Ensino Médio brasileiro, ocorreram em vários Estados. As mobilizações ocorridas neste período foram essenciais para estimular reações em diversos níveis e, por isso, constitui um importante marco na retomada do ensino de Filosofia nas escolas públicas como componente curricular obrigatório.

Em 1982, o Parecer nº 7. 044³⁴, do então Conselho Federal de Educação, alterou dispositivos da Lei nº 5.692/71, e desta maneira, desobrigou as escolas de nível médio do ensino profissionalizante compulsório.

Diante das mobilizações³⁵ que reivindicavam a reinserção do ensino de Filosofia ao currículo escolar obrigatório, gradualmente este componente curricular foi sendo incorporado à grade das disciplinas escolares optativas do Ensino Médio em alguns Estados³⁶ brasileiros.

Após anos de incertezas, conflitos e resistências, foi somente em 1996, com a publicação da segunda LDB nº 9.394, que o ensino de Filosofia voltou a fazer parte das políticas curriculares oficiais. Entretanto, a indicação de sua possibilidade, não se caracterizou como obrigatório, e desta maneira, a Filosofia foi mantida em posição de saber transversal em relação às disciplinas do currículo escolar brasileiro.

O caráter de transversalidade dos conteúdos filosóficos ficou evidenciado na nesta nova LDB em seu art. 36, quando determina que, ao final do Ensino Médio, o

³⁴ Conferir a publicação completa no endereço: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7044.htm

³⁵ O movimento pelo retorno da filosofia ao antigo 2º grau teve início na década de 1970, com a fundação do Centro de Atividades Filosóficas. Em 1976, o Departamento de Filosofia da USP promoveu uma ampla discussão com professores do antigo 2º grau da rede pública, sendo estes profissionais de diversas disciplinas, abrindo caminho para que fosse debatida a questão específica da filosofia. A partir da década de 1980, com o processo de abertura política e de redemocratização do país, as discussões e movimentos pelo retorno da Filosofia ao Ensino Médio (à época, denominado Segundo Grau) ocorreram em vários Estados do Brasil. Nas Universidades, professores ligados à Filosofia iniciaram um movimento que contava com articulações políticas e organização de eventos na defesa da retomada do espaço da Filosofia, em contestação à educação tecnicista, oficializada pela Lei n. 5.692/71. A mobilização desse período, ocorrida nos grandes centros, foi essencial para a criação da Sociedade de Estudos e Atividades Filosóficas (SEAF). Esse movimento intelectual defendeu a presença da Filosofia nos currículos escolares brasileiros e, por isso, constituiu um importante marco na afirmação dessa disciplina na formação do estudante do nível médio.

³⁶ No Estado do Amazonas, por exemplo, o ensino de Filosofia esteve presente, desde os anos 1980, fazendo parte do núcleo de disciplinas diversificadas e sendo oferecida no 3º ano do Ensino Médio até a época de sua obrigatoriedade.

estudante deve *dominar os conhecimentos de Filosofia e Sociologia necessários ao exercício da cidadania*. Nesta perspectiva, a Filosofia permaneceu sem seu status de disciplina regular e, ainda é reduzida a uma ferramenta virtual, útil ao exercício da cidadania.

A não indicação da obrigatoriedade do ensino de filosofia na LDB nº 9.394, foi um grave equívoco, pois omitiu o caráter disciplinar do ensino de Filosofia, reconhecido historicamente. E se antes da LDB de 1996, a Filosofia figurava como componente curricular complementar e optativo, com a Lei nº 9.394/96, sua atuação diluiu-se na condição de conhecimento meramente transversal, ficando sem qualquer espaço na matriz curricular.

Em suma, a presença da Filosofia no Ensino Médio ao longo da história da educação brasileira, esteve marcada algumas vezes por sua redução gradativa do currículo (Lei nº 4.024/61), outras vezes por sua ausência (Lei nº 5.692/71), ou em outra, por sua presença moderada (Lei nº 7.044/82).

A condição atual do ensino de Filosofia representa um grande avanço para a Educação Básica Nacional. Seu retorno à matriz curricular do Ensino Médio só ocorreu em 2008, através da Lei nº 11684/08, que incluiu a Filosofia como disciplina obrigatória nos três anos do currículo do Ensino Médio alterando o Artigo 36 da Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996.

O quadro abaixo apresenta, ao longo das décadas que antecederam a obrigatoriedade do ensino Filosofia (2008), as posições conflitantes entre aqueles que argumentavam favoravelmente ao retorno da Filosofia como disciplina obrigatória do Ensino Médio e outros que contestavam estes argumentos.

QUADRO 4 ó Argumentos favoráveis e contrários ao retorno da Filosofia à matriz curricular do Ensino Médio

ARGUMENTOS FAVORÁVEIS AO RETORNO DA FILOSOFIA AO ENSINO MÉDIO	ARGUMENTOS CONTRÁRIOS AO RETORNO DA FILOSOFIA AO ENSINO MÉDIO
Consequências negativas da supressão da Filosofia;	Currículo sobrecarregado;
Combate ao pragmatismo e ao imediatismo;	Disciplina não exigida no vestibular e com um grau de abstração tão alto que exige muita maturidade de quem a estuda;
Humanização do Ensino Médio;	A Filosofia não resolve as deficiências do estudo;
Necessidade de tornar o ensino mais interessante e agradável;	Repensar o currículo como um todo;
Desenvolvimento da capacidade de reflexão crítica;	É possível um trabalho filosófico com qualquer disciplina;
Visão global da realidade;	Faltam professores preparados;

Capacidade de expressão oral e escrita;	Doutrinação ideológica.
Equacionamento de problemas existenciais;	
Acesso ao acervo cultural da humanidade;	
Democratização da sociedade;	
Mercado de trabalho para os formandos em Filosofia;	
Coerência com a Lei nº 5.692/71;	
Motivar, consumir, generalizar e justificar a produção filosófica brasileira.	

FONTE: MATOS, 2013. Elaboração do autor.

3.2 OS DESAFIOS DO ENSINO MÉDIO NO BRASIL

A tentativa de ampliar o acesso ao Ensino Médio para jovens entre 15 a 17 anos ganhou impulso a partir da publicação da Emenda Constitucional nº 59/2009³⁷, que endossado pela Lei nº 12.796/13³⁸ ajustou a LDB e tornou a educação básica obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos de idade e universalizou o Ensino Médio, mesmo àqueles que não tiveram acesso a ele na idade adequada.

O Ensino Médio atualmente enfrenta altas taxas de repetência. Além disso, a evasão escolar e a distorção idade-série fazem com que os estudantes permaneçam muito mais tempo no Ensino Fundamental e alcancem o Ensino Médio com idade elevada. Dados do Censo Escolar 2016³⁹ confirmam esta constante e triste realidade. Embora o Ensino Fundamental seja reconhecidamente a maior etapa de toda a Educação Básica, ultrapassando 27,5 milhões de matrículas em 2016, o número de alunos que foram matriculados no último ano desta etapa de ensino (9º ano/8ª série = 2.812.998), não corresponde à quantidade de matriculados no 1º ano do Ensino Médio (3.175.848), o que evidencia uma demanda reprimida de alunos que haviam abandonado os estudos após o ensino fundamental ou desistido de estudar durante o Ensino Médio.

³⁷ Prevê a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e amplia a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica. Conferir publicação completa no endereço: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm

³⁸ Conferir publicação completa no endereço: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm

³⁹ Censo Escolar da Educação Básica 2016: Notas Estatísticas. Brasília-DF, Fevereiro de 2017. Conferir publicação completa no endereço: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2017/notas_estatisticas_censo_escolar_da_educacao_basica_2016.pdf

Este cenário atual da Educação Básica brasileira aponta para os desafios a serem enfrentados pelo Ensino Médio. Estruturar as Redes Estaduais de Ensino, para atender satisfatoriamente todos os jovens estudantes que ingressam no Ensino Médio, é um dos desafios no que diz respeito à garantia dos direitos dos adolescentes à educação. Aumentar os investimentos educacionais; aperfeiçoar a organização da base curricular do Ensino Médio; valorizar a carreira docente; diminuir e administrar com eficiência a demanda retida de estudantes no Ensino Fundamental e reconduzir às salas de aula os estudantes que desistiram de frequentar o Ensino Médio são também desafios prementes na atualidade.

Outra questão desafiadora que se apresenta recai sobre a finalidade das políticas e propostas pedagógicas voltadas para a manutenção do Ensino Médio. Esta questão reabre uma antiga discussão sobre qual deve ser o foco do Ensino Médio. Ele deve estar voltado para a formação de habilidades cognitivas, para a qualificação profissional ou à preparação para o Ensino Superior?

No Brasil, esse debate sobre um ensino de formação geral ou direcionado para a profissionalização estudantil remonta as várias Leis educacionais já elaboradas no país. Em especial podemos citar a Lei nº 5.692/71, que instituiu a profissionalização universal e compulsória a todos os alunos do Ensino Médio e a Lei nº 9.394/96, que pretendeu por um fim nas tensões e polêmicas, considerando o Ensino Médio como etapa fundamental da Educação Básica, de assimilação e aprofundamento dos conhecimentos adquiridos na fase anterior de ensino, de aprimoramento do ser humano como indivíduo social, e de preparação basilar para o trabalho e o exercício da cidadania.

É por concordância com estes princípios que o currículo escolar do Ensino Médio não deve ser direcionado apenas às necessidades do mercado de trabalho, mas deve proporcionar uma formação ampla, incentivando o desenvolvimento de habilidades e competências, possibilitando ao estudante melhores oportunidades ao concluir seus estudos.

É fundamental que, por meio do acesso ao Ensino Médio, os estudantes possam vislumbrar uma melhor perspectiva de vida. Neste sentido, esta etapa da Educação Básica deve possuir um programa curricular alinhado com os anseios e os projetos de

vida dos jovens estudantes, para que assim, enxerguem significado na existência da escola e estimulados, concluam seus estudos.

Embora seja reconhecidamente uma etapa da Educação Básica desde a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394 em 1996, foi somente a partir de 2007 que os sistemas de ensino passaram a desfrutar de recursos financeiros destinados exclusivamente para investimentos no Ensino Médio, quando passou a vigorar o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais de Educação (FUNDEB)⁴⁰.

Universalizar o Ensino Médio e ofertá-lo com qualidade, de forma igualitária, permanece ainda como um dos grandes desafios a ser enfrentado no campo das políticas educacionais nos dias de hoje. O discurso instaurado reforça a ideia de que a progressiva expansão do Ensino Médio, impulsionada por medidas legais destinadas a aumentar o acesso e a permanência dos estudantes no Ensino Fundamental, implicam em maior heterogeneidade do público estudantil, o que traz consequências imediatas para o currículo e, para a metodologia do ensino, pois lidar com esse público cada vez mais diverso, exige uma nova abordagem educacional, voltada às necessidades e os interesses regionais, locais e dos estudantes.

Um diferencial neste processo foi a publicação, em 1998, das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM)⁴¹. Com o propósito claro de fortalecer a concepção de Ensino Médio como etapa de consolidação da Educação Básica, as Diretrizes visaram colocar o aluno no centro do processo de aprendizagem, propondo como princípios norteadores do currículo o desenvolvimento de competências básicas, a interdisciplinaridade e a contextualização dos conteúdos, que têm em comum o protagonismo dos estudantes e da comunidade.

⁴⁰ O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação é FUNDEB foi criado pela Emenda Constitucional nº 53/2006 e regulamentado pela Lei nº 11.494/2007 e pelo Decreto nº 6.253/2007, em substituição ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério - Fundef, que vigorou de 1998 a 2006.

⁴¹ As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) é elaboradas no Parecer CEB/CNE nº 15/98 e instituídas com força de lei pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), por meio da Resolução nº 3 de 26 de junho de 1998, publicada no D.O.U. de 5/8/98 - Seção I ó p.21. Conferir a publicação completa no endereço: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_98.pdf

Ademais, as Diretrizes propõem uma organização da base nacional comum curricular⁴² em três áreas de conhecimento: *1-linguagens, códigos e suas tecnologias; 2-ciências da natureza, matemática e suas tecnologias; e 3-ciências humanas e suas tecnologias.*

Em 2000 foram lançados os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) com o objetivo de orientar os trabalhos de professores e escolas no processo de implementação das orientações e propostas contempladas nas Diretrizes, enfocando seus princípios gerais. Não demorou muito para que os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio tornarem-se referência na difusão da ideia de um currículo escolar em que as diversas áreas do conhecimento não se excluam, mas se complementem. Pois sendo a escola o espaço institucional:

[...] por excelência da difusão do conhecimento, nossos currículos escolares estão, naturalmente, decalcados desse pano de fundo cultural fragmentador, isto é, nossa prática escolar ainda se ancora no ensino de disciplinas isoladas, para não dizer desconexas. O resultado já conhecido é a falência e a insuficiência de nossos modelos educacionais, do ponto de vista de seus mais altos objetivos, os quais exigem a formação de competências gerais e básicas nos planos cognitivo, instrumental, moral, político e estético. [...] O momento, hoje, porém, é o de se estruturar um currículo em que o estudo das ciências e o das humanidades sejam complementares e não excludentes. Busca-se, com isso, uma síntese entre humanismo, ciência e tecnologia, que implique a superação do paradigma positivista, referindo-se à ciência, à cultura e à história. [...] A reforma curricular que ora se apresenta visa, expressamente, a tentar corrigir essa distorção. (PCNEM, 2000, p.7-56).

Nos meandros destes parâmetros, evocam-se os conceitos de *õcompetênciasö*, *õhabilidadesö* e *õinterdisciplinaridadeö*, indispensáveis para o nível médio de ensino, mas numa perspectiva que nunca fez parte da preparação docente, e que por isso, os professores viam-se pouco preparados para aplicá-los em suas práticas didáticas.

⁴² A LDB n^o9394/96 expressa que a estrutura curricular do Ensino Médio deve conter uma base nacional comum, como podemos conferir em seu art.26^o, *õOs currículos do Ensino Fundamental e Médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientelaö.*

Em 2006 foi publicada pelo Ministério da Educação, as Orientações Curriculares do Ensino Médio (OCEM), uma série de reflexões resultantes de debates, com o objetivo de contribuir para a fomentação do diálogo entre professor e escola acerca da prática docente no ensino médio. As OCEM visam explicar quais são as competências, habilidades e as áreas do conhecimento que podem ser trabalhados à luz das DCNEM.

Ao longo das décadas pós-publicação da LDB nº 9394/96, as principais ações no campo das políticas educacionais para o Ensino Médio estavam voltadas para dois objetivos:

1-reformular o currículo, adequando-o às disposições da LDB vigente;

2-fortalecer a educação profissional de nível técnico.

No campo das ações pedagógicas, este período foi marcado pela disseminação das ideias construtivistas, que em consonância com ações de fortalecimento do Ensino Médio⁴³, fundamentavam novas formas de organização escolar e de sistemas de ensino, enfatizando os ciclos de aprendizagem e a progressão continuada. O objetivo era construir uma nova escola, alinhada com o preceito constitucional do acesso igualitário à educação, na qual todos tem a oportunidade de aprender, sem exceção. Entrementes, a distância entre a teoria e a prática acabou criando, insistentes falhas no ensino, pois muitos estudantes do Ensino Fundamental prosseguiram seus estudos sem efetiva aprendizagem, resultando posteriormente, em reprovação, defasagem idade-série e, por fim, abandono escolar. Faltou um programa capaz de viabilizar a universalização efetiva do acesso à educação, focado na formação docente e, em pesquisas sobre novas didáticas para dar suporte às novas propostas pedagógicas.

A partir dos anos 2000, os problemas ainda persistem e se acumulam. Um exame do quadro educacional deste período aponta a queda geral nas matrículas do Ensino Médio, revelada por dados estatísticos oficiais. A tabela abaixo ilustra exatamente este declínio⁴⁴ em números:

⁴³ Destacam-se neste período o Programa de Equalização das Oportunidades de Acesso à Educação Básica (PRODEB) e a implementação do Programa Nacional do Livro do Ensino Médio (PNLEM).

⁴⁴ Dados do Censo Escolar de 2000 apontam que neste ano o número total de matrículas no Ensino Médio foi de 7.513.576. Este valor representa um aumento de mais de 41% em relação aos números apresentados pelo Censo Escolar em 1996, de 5.301.236 matrículas no Ensino Médio. Fonte: MEC/INEP/SEEC.

TABELA 2 - Total de matrículas no Ensino Médio de 2001 a 2016

ANO DO CENSO ESCOLAR	TOTAL DE MATRÍCULAS DO ENSINO MÉDIO NO BRASIL
2001	8.398.008
2002	8.710.584
2003	9.072.942
2004	9.169.357
2005	9.032.320
2006	8.906.820
2007	8.362.994
2008	8.366.100
2009	8.337.160
2010	8.357.675
2011	8.400.689
2012	8.376.852
2013	8.312.815
2014	8.300.189
2015	8.074.881
2016	8.131.988

FONTE: MEC/INEP/SEEC.

As razões para o declínio dos indicadores de matrículas no Ensino Médio brasileiro estariam relacionadas a um conjunto de fatores, aqui destacados na seguinte ordem:

- 1- *a conservação de um currículo defasado, repleto de conteúdos das mais diversas naturezas, sem nenhuma conexão entre si;*
- 2- *o aumento na oferta de vagas no ensino fundamental que não refletiu na melhoria do fluxo escolar, o ritmo da expansão congestionou esta etapa do ensino e esvaziou o ensino médio;*
- 3- *a debilidade do quadro de professores, em especial no que concerne às áreas das Ciências Exatas;*
- 4- *o curto período para ensinar e aprender, de 800h/anuais, previstas pelo currículo do ensino médio;*
- 5- *a falta de flexibilização do ensino, a formação técnica de nível médio não possui espaço dentro da carga horária do ensino médio regular.*

Em síntese, a incapacidade do poder público, em fazer frente aos problemas relacionados acima, revela a dramaticidade da situação do Ensino Médio brasileiro. É neste sentido que o enfrentamento destas dificuldades está diretamente ligado à

promoção de ações⁴⁵ capazes de corrigir a retenção e a distorção idade-série dos estudantes do Ensino Fundamental, propiciando a melhoria da aprendizagem e evitando a evasão na etapa subsequente da Educação Básica. Contudo, mais do que manter o estudante na escola, é preciso estabelecer com nitidez em qual tipo de escola ele deve permanecer estudando. Atualmente no Ensino Médio, os estudantes acabam tendo contato com muitas disciplinas em pouco tempo de horas/aula.

Com vistas à implantação de um ensino mais interessante e atraente para os jovens estudantes do Ensino Médio, as Diretrizes Curriculares da Educação Básica, de 2012, reafirma o compromisso de ofertar:

[...] distintas modalidades de organização, inclusive a formação técnica, com o intuito de tratar diferentemente os desiguais, conforme seus interesses e necessidades, para que possam ser iguais do ponto de vista dos direitos. Desse modo, dentre os grandes desafios do Ensino Médio, está o de organizar formas de enfrentar a diferença de qualidade reinante nos diversos sistemas educacionais, garantindo uma escola de qualidade para todos. Além disso, também é desafio indicar alternativas de organização curricular que, com flexibilidade, deem conta do atendimento das diversidades dos sujeitos. (Diretrizes Curriculares da Educação Básica, 2012, p.169-170).

No entanto, na direção de uma escola menos enrijecida, mais flexível e variada, essas ações propostas ainda insistem a permanecer no campo da teoria devido à persistente falta de sintonia entre as propostas das políticas educacionais e a realidade da sala de aula.

Em face das graves deficiências do Ensino Médio brasileiro, o Governo Federal publicou em 22 de setembro de 2016 a Medida Provisória nº 746 com o propósito de

⁴⁵ Em resposta aos graves problemas detectados ao longo de décadas no Ensino Médio brasileiro, algumas ações foram desenvolvidas, pelo governo federal, com a proposta de estruturar um cenário de possibilidades para a Educação Básica. Nesse sentido, situam-se a aprovação e implantação do FUNDEB (Lei nº 11.494/2007), a formulação e implementação do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), e a consolidação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). No âmbito deste Conselho, destacam-se as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (Parecer CNE/CEB nº 7/2010 e Resolução CNE/CEB nº 4/2010) e o processo de atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

reformular o Ensino Médio. Mas em 16 de fevereiro de 2017, a Medida Provisória deu lugar a Lei nº 13.415⁴⁶, que estabelece novas diretrizes para o Ensino Médio.

As razões apresentadas⁴⁷ para justificar a publicação urgente desta Lei, buscam dar uma resposta aos dados educacionais negativos que, como é de conhecimento público, evidenciou resultados aquém do mínimo previsto. Figuram neste rol os seguintes problemas:

- 1- O desacordo evidente entre os objetivos propostos pela LDB/1996 em relação à função social do ensino médio em seu art.35 e os resultados efetivamente alcançados;*
- 2- A ineficiência dos Sistemas Estaduais de Ensino em propor alternativas de diversificar o currículo, como recomenda as DCNEM 1998/2012, uma vez que a legislação vigente determina que o estudante curse treze disciplinas obrigatoriamente;*
- 3- A distorção idade-série, a reprovação em massa e a evasão por longos anos refletiram diretamente nos indicadores sociais e econômicos do país;*
- 4- A estagnação desde 2011 do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica-IDEA, usado para avaliar a aprendizagem dos estudantes brasileiros;*
- 5- A queda no desempenho em matemática e língua portuguesa, registrado através de sistema de avaliação nacional, revela que atualmente os estudantes apresentam menor proficiência nestas áreas de conhecimento do que a 20 anos atrás;*
- 6- A qualidade do ensino médio ofertado não acompanhou o direito ao acesso irrestrito, sobretudo, ao se observar que mais de 2 milhões de jovens estudantes não conseguem aplicar os conhecimentos adquiridos em matemática e língua portuguesa de forma elementar, o que representa 25% do total de estudantes desta etapa, enquanto que os 75% restantes estão abaixo do esperado.*

⁴⁶ Substituiu a Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016. A lei nº 13.415 altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 01 de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Conferir publicação completa no endereço: <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=17/02/2017&jornal=1&pagina=1&totalArquivos=440>

⁴⁷ É aqui uma síntese dos argumentos oficiais (EM nº 00084/2016/MEC) utilizados para justificar a publicação da Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016. Conferir publicação completa no endereço: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/Exm/Exm-MP-746-16.pdf

Diante dos fatos apresentados, está claro que o Ensino Médio brasileiro, necessitava de uma reforma educacional urgente, para reorganizar os Sistemas Estaduais de Ensino e ofertar um ensino atrativo, em consonância com as demandas sociais.

Nesta perspectiva, a Lei nº 13.415 estabelece a flexibilização do Ensino Médio, através da oferta de diferentes itinerários formativos e da Base Nacional Comum Curricular⁴⁸, que serão organizados conforme a relevância para a realidade local e as possibilidades dos sistemas de ensino. A oportunidade de o estudante optar por uma formação acadêmica ou técnica profissional dentro do Ensino Médio regular está assegurada a partir de agora.

Outra mudança imediata diz respeito à carga horária mínima anual, que deverá ser ampliada de forma progressiva, no Ensino Médio, para mil e quatrocentas horas, devendo os sistemas de ensino oferecer, no prazo máximo de cinco anos, pelo menos mil horas anuais de carga horária, a partir de 2017. Para cumprir as exigências curriculares do Ensino Médio, os Sistemas de Ensino poderão reconhecer competências e firmar convênios com instituições de educação à distância com notório reconhecimento, mediante comprovação. Passa a ser admitido para o cumprimento das medidas prioritárias desta Lei, profissional com notório saber reconhecido pelos respectivos Sistemas de Ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, comprovados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privada sem que tenham atuado.

Nesta nova formulação curricular da Educação Básica, também é instituída a política de implementação de escolas de Ensino Médio em tempo integral que, contará com recursos financeiros para garantir sua efetivação através de repasses do Ministério

⁴⁸ A Base Nacional Comum Curricular é uma exigência colocada para o Sistema Educacional brasileiro pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996; 2013), pelas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (Brasil, 2009) e pelo Plano Nacional de Educação (Brasil, 2014), e deve se constituir como um avanço na construção da qualidade da educação. A BNCC, figura como uma referência nacional para a formulação de currículos, constitui-se como unidade na diversidade, reorientando o trabalho das Instituições Educacionais e Sistemas de Ensino em direção a uma maior articulação. A BNCC definirá competências e objetivos de aprendizagem nas 4 áreas do conhecimento: I - linguagens e suas tecnologias; II - matemática e suas tecnologias; III - ciências da natureza e suas tecnologias; IV - ciências humanas e sociais aplicadas.

da Educação para os Estados por dez anos a partir da data de implementação desta modalidade de ensino na respectiva escola.

Em tese, as ações propostas pela Lei nº 13.415/17 visam corrigir de forma emergencial, os graves problemas que assolam o Sistema Educacional brasileiro desde o período colonial e que se acentuaram sobremaneira nas últimas décadas. Problemas de rendimento, defasagem idade-série, evasão e desempenho escolar, são apenas algumas deficiências que, na prática, necessitam de ações que repercutam por longo prazo e que seja o resultado da discussão de todos os seguimentos da sociedade, envolvidos no processo educacional brasileiro.

3.3 O ENSINO DE FILOSOFIA NOS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS PARA O ENSINO MÉDIO (PCNEM)

Com a inclusão do ensino escolar de Filosofia e Sociologia em 2008, pela ação da Lei nº 11.684⁴⁹, estas áreas do conhecimento tornaram-se, em fim, disciplinas obrigatórias da matriz curricular do Ensino Médio brasileiro. Este retorno, contudo, trouxe também inúmeros questionamentos em relação às práticas e métodos aplicados ao processo de ensinar e apreender conteúdos filosóficos no âmbito da Educação Básica. Neste sentido, diante das indagações, cabe aqui uma reflexão acerca da existência ou não de uma metodologia adequada para o ensino de filosofia, capaz de ser tão útil e interessante quanto a de qualquer outra disciplina.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), publicados em 2000, constitui um Marco Legal da Educação Nacional que estabelece um novo perfil para esta etapa da Educação Básica, apoiado em competências básicas, que visam dar significado ao conhecimento escolar de acordo com os princípios definidos pela LDB 9.394/96. Um dos seus objetivos basilares é auxiliar o professor na tarefa de reflexão e discussão de sua prática pedagógica.

Composto por quatro partes⁵⁰, este documento dá ênfase ao Ensino de Filosofia na parte IV, que trata das Ciências Humanas e suas Tecnologias. Nesta parte, toda a

⁴⁹ Conferir a publicação completa no seguinte endereço: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111684.htm

⁵⁰ PCNEM: PARTE I ó BASES LEGAIS; PARTE II ó LINGUAGENS, CÓDIGOS E SUAS TECNOLOGIAS; PARTE III ó CIÊNCIAS DA NATUREZA, MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS; PARTE IV ó CIÊNCIAS HUMANAS E SUAS TECNOLOGIAS.

argumentação visa demarcar o espaço da Filosofia no Ensino Médio, ancorando sua determinação na relação que há entre esta área do conhecimento e o objetivo difundido pela LDB 9.394/96 de promover o pleno exercício da cidadania através da educação.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), tratam a Filosofia como disciplina, embora apresentem um vasto leque de possibilidades para seu ensino. Ao que parece, o sentido específico da presença da Filosofia no Ensino Médio se articula com a finalidade educacional de engendrar nos indivíduos, por meio da escola, o princípio da formação humana do cidadão.

Do ponto de vista das diretrizes estabelecidas pela LDB 9.394/94 para o Ensino Médio em seu art.36, destaca-se: *“dominar os conhecimentos de Filosofia e Sociologia necessários ao exercício da cidadania”*. Esta competência da Filosofia, enfatizada pelos PCNEM, é fruto da atividade filosófica, que promove sistematicamente, condições indispensáveis para a formação da cidadania plena. Entretanto, nesta perspectiva haveria menos sentido ser a Filosofia uma disciplina curricular e desfrutar de conteúdos programáticos de livros didáticos específicos porque esta competência estaria vinculada mais a um processo que os estudantes constroem a partir de uma reflexão crítica da realidade em que vivem do que de um roteiro específico de conteúdos filosóficos.

Diante dos questionamentos, se apresentam algumas perspectivas importantes que devem ser consideradas a fim de superar as ambiguidades suscitadas na apresentação das habilidades e competências esperadas pelos PCNEM em relação à Filosofia no ensino médio. Destarte, as múltiplas maneiras de interação que se podem prever entre as disciplinas devem contemplar os estudos de Filosofia à medida que, por recomendação, as propostas pedagógicas escolares deverão assegurar tratamento interdisciplinar e contextualizado para os conhecimentos de Filosofia. Desta maneira, o papel da Filosofia torna-se mais abrangente, e assim poderemos delinear alguns elementos que podem auxiliar na contextualização mais apropriada dos saberes filosóficos no Ensino Médio.

A proposição de interdisciplinaridade⁵¹ como eixo norteador através do qual os conteúdos devam ser escolhidos e trabalhados evidenciam-se através da elucidação de três questões: a) *Que conhecimentos de filosofia são necessários para o exercício da*

⁵¹ A concepção de interdisciplinaridade que converge para as recomendações dos PCNEM pressupõe a interação entre disciplinas aparentemente distintas, mas que através de uma ação recíproca complementar ou suplementar possibilita a formulação de um saber crítico-reflexivo, saber esse que visa garantir a construção de um conhecimento globalizante, rompendo com os limites das disciplinas.

cidadania? b) Que Filosofia utilizar para este fim? e c) Que aspectos atendem a concepção de cidadania assumida aqui como fundamento educacional? Na perspectiva escolar:

[...] a interdisciplinaridade não tem a pretensão de criar novas disciplinas ou saberes, mas de utilizar os conhecimentos de várias disciplinas para resolver um problema concreto ou compreender um determinado fenômeno sob diferentes pontos de vista. Em suma, a interdisciplinaridade tem uma função instrumental. Trata-se de recorrer a um saber diretamente útil e utilizável para responder às questões e aos problemas sociais contemporâneos. [...] a interdisciplinaridade deve ser compreendida a partir de uma abordagem relacional, em que se propõe que, por meio da prática escolar, sejam estabelecidas interconexões e passagens entre os conhecimentos através de relações de complementaridade, convergência ou divergência. (PCNEM, 2000, p.21).

A Filosofia como espaço estruturado possibilita a promoção de uma articulação crítica dos saberes institucionalmente assentado através da interdisciplinaridade. Neste sentido é necessário, primeiro, se aproximar da resolução de (b), examinando detalhadamente (c), para finalmente chegarmos à discussão de (a).

A Filosofia é um saber distinto em essência. Ela não se ocupa apenas de problemas provenientes das mais diversas experiências cognitivas, mas possui ela também seus próprios problemas característicos, construídos através da relação do saber da Filosofia com as demais formas de conhecimento do âmbito educacional que baseia os PCNEM. O saber filosófico não é um saber privado, ele:

[...] constrói-se no diálogo. Ensinar significa tirar a Filosofia do mundo privado e exclusivo de uns poucos para expô-la aos olhos de todos, na construção coletiva de um espaço público. [...] Ensinar filosofia é convidar a pensar. É convidar a compartilhar uma atividade que supõe um esforço, é certo, mas abre a enorme perspectiva de chegar a enfrentar-se com o novo. E quando se possibilita a novidade, quando aparece algo que antes não havia, em alguma medida, transformamos o mundo. (CERLETTI, 2008, p.41).

Ao voltar seu olhar para si, a Filosofia, não se encerra em si mesma, mas é levada a se auto reformular com base nas indagações que sofre. Esse aspecto é essencial para o ensino de Filosofia, pois configura uma interação, um debate filosófico, o que

garante que o pensamento não se cristalice e não se torne superado. A redação dos PCNEM contempla de forma específica a concepção de Filosofia, destacando sua natureza reflexiva. Desta maneira, a Filosofia:

[...] concebe seu empreendimento não tanto como uma investigação que tematiza diretamente este ou aquele objeto, mas, sobretudo, enquanto um exame de como os objetos podem nos ser dados no processo de conhecimento, como eles se tornam acessíveis para nós. Mais do que aquilo que se tem diante da visão, a atividade filosófica privilegia o ãvoltar atrásö (*reflectere*). (PCNEM, 2000, p.47).

Do ponto de vista dos valores que devem delimitar a prática educativa na construção da cidadania, aqueles assumidos pelos PCNEM como necessários para o fortalecimento dos vínculos familiares, dos laços de solidariedade humana e de tolerância mútua, eles estão em constante cooperação através das diferentes perspectivas teóricas e pedagógicas que compõem o universo escolar. E neste propósito a natureza reflexiva da filosofia exerce papel fundamental.

A reflexão privilegiada pela atividade filosófica compreende duas dimensões, a saber, a *reconstrução (racional)* e a *crítica*. O primeiro caso está voltado para as elaborações filosóficas que se esforçam para explicitar competências cognitivas adquiridas à medida que nos inserimos em certo sistema de regras. No segundo caso, a reflexão está voltada para as formas de percepção individual ou coletiva, que por meio da análise de elementos determinantes, conseguem extrair consequências práticas. Neste sentido, quando o professor de Filosofia do Ensino Médio se vê diante da pergunta (b) *õQue Filosofia utilizar para este fim?ö*, não encontra uma resposta apenas:

[...], mas várias doutrinas concorrentes, que se excluem mutuamente e se proclamam como a verdadeira filosofia. Mas como decidir entre elas e entre a verdade de seus ensinamentos? Não há, finalmente, um critério teórico independente das próprias doutrinas filosóficas que permita escolher entre elas. [...], o que se ensina em filosofia, em última análise, tanto para os que pretendem se dedicar à filosofia como para os estudantes de outras áreas, é a possibilidade de desenvolver seu próprio pensamento de forma crítica, [...] A reflexão crítica não é espontânea, mas se elabora a partir das questões de cada um, [...] através dos métodos e argumentos que a tradição filosófica nos legou e que devemos, de alguma maneira, converter em nossos. (MARCONDES, 2008, p.58-65).

Ainda assim, a resposta decorre exclusivamente da opção que cada professor faz por um aspecto do filosofar que considera adequado. Sua escolha justificada ocorre a partir de como ele entende e pensa o mundo a sua volta. Sua tomada de posição é fruto de sua formação cultural. Entrementes, neste caso o risco é ensinar sem convicção, e assim, ensinar determinada perspectiva:

[...] como se fosse toda a filosofia, ou como se fosse a única filosofia, ou ainda como se fosse a melhor das filosofias. A melhor maneira de escapar dessa armadilha, parece-me, é ter clareza em relação a que perspectiva de filosofia adotamos e deixar claro para nossos alunos que ensinamos a partir desta perspectiva, sem com isso queremos esgotar o campo filosófico. (GALLO, 2012, p.126).

No contexto de uma discussão detalhada acerca da questão (c) *“Que aspectos atendem a concepção de cidadania assumida aqui como fundamento educacional?”*, os PCNEM iniciam afirmando que a cidadania é a síntese da finalidade da Educação Básica e que está diretamente associada com as finalidades da Filosofia no Ensino Médio. Tomando como ponto de partida os valores:

[...] nucleados a partir do respeito ao bem comum e da consciência social, democrática, solidária e tolerante, permitem identificar mais precisamente a concepção de cidadania que **queremos** para nós e que desejamos **difundir** para os outros. Eles projetam um *éthos* que, embora se refira à totalidade do ser humano, deixa-se clarificar em três dimensões distintas: estética, ética e política. (PCNEM, 2000, p.48).

A cidadania, nestes termos, se traduz na possibilidade de refletir criticamente aspectos conscientes do comportamento humano, materializando-se assim, em uma capacidade de interação que privilegia a *diversidade*, *solidariedade* e a *participação democrática*. Estas três perspectivas que se cruzam, devem:

[...] ser tomadas em conjunto, na medida em que cada uma delas implica, pressupõe e corrige as outras. Embora brevissimamente esboçadas, servem ao propósito de explicitar os critérios político-

axiológicos **destes** Parâmetros Curriculares. Funcionam, portanto, como referência ideal. Sua pontuação, aqui, justifica-se no sentido de que tudo, desde as concepções de base, passando pelo material didático, até a relação pedagógica, deve ser pensado coerentemente, se não quisermos repetir os resultados que aquela antiga educação, referida no início, empenhou-se tão diligentemente em fazer parecer democráticos. (PCNEM, 2000, p.49).

Tomando como base os referidos princípios de cidadania e assumindo-os numa perspectiva particular, podemos encaminhar uma resposta à questão (a) *“Que conhecimentos de filosofia são necessários para o exercício da cidadania?”*, cujo exame é mais conveniente, em termos de um debate sobre competências e habilidades básicas serem alcançadas em Filosofia pelos estudantes do Ensino Médio. A partir de uma reflexão sobre estes pressupostos podemos inferir que o termo competência faz referência à capacidade desenvolvida pelos estudantes de correlacionar diferentes saberes, atitudes e valores durante o processo de aprendizagem. Outra correlação sobre o conceito de competências converge:

[...] para a articulação com base em três dimensões: conhecimentos, habilidades e atitudes. O conhecimento corresponde a uma série de informações assimiladas e estruturadas pelo indivíduo, que lhe permite entender o mundo, ou seja, trata-se da dimensão do *saber*. A habilidade, por sua vez, está associada ao *saber-fazer*, ou seja, corresponde à capacidade de aplicar e fazer uso produtivo do conhecimento adquirido e utilizá-lo em uma ação com vista ao alcance de um propósito específico. Finalmente, a atitude é a dimensão do *querer-saber-fazer*, que diz respeito aos aspectos sociais e afetivos relacionados ao trabalho. As três dimensões da competência estão interligadas e são interdependentes. (SANTOS, 2011, p.370).

Contudo, as competências não são os únicos protagonistas no transcurso do ensino, há um encadeamento necessário com as habilidades específicas que cada aluno apresenta ao realizar determinada ação frente a uma atividade proposta. O quadro abaixo descreve basicamente as competências e habilidades a serem desenvolvidas em Filosofia segundo os PCNEM.

QUADRO 5 - Competências e Habilidades em Filosofia

COMPETÊNCIAS DE	HABILIDADES
Representação e Comunicação	<ul style="list-style-type: none"> * Ler textos filosóficos de modo significativo. * Ler, de modo filosófico, textos de diferentes estruturas e registros. * Elaborar por escrito o que foi apropriado de modo reflexivo. * Debater, tomando uma posição, defendendo-a argumentativamente e

	mudando de posição em face de argumentos mais consistentes.
Investigação e Compreensão	* Articular conhecimentos filosóficos e diferentes conteúdos e modos discursivos nas Ciências Naturais e Humanas, nas Artes e em outras produções culturais.
Contextualização sociocultural	* Contextualizar conhecimentos filosóficos, tanto no plano de sua origem específica, quanto em outros planos: o pessoal-biográfico; o entorno sociopolítico, histórico e cultural; o horizonte da sociedade científico-tecnológica.

FONTE: PCNEM/2000.

Essas competências e habilidades são por assim dizer, uma via para se entender com mais clareza o que genericamente é assinalado como o objetivo do Ensino de Filosofia no Ensino Médio:

[...] desenvolvimento do pensamento crítico por meio da vinculação entre os conhecimentos filosóficos, a cultura e as vivências. Uma educação para a inteligibilidade supõe a constituição de um conjunto de referências, que pela circulação sistemática de conteúdos, linguagem e processos específicos de pensamentos permita aos alunos descobrir encadeamentos, estruturas, nos discursos de proveniência diversa, inclusive nos produzidos por eles mesmos. Evita-se, assim, que as aulas sejam preenchidas por discursos vazios, por simulacros de reflexão, ou então que se tornem lugares apenas para discussões e ócríticasö vagas, indeterminadas. (FAVARETTO, 2008, p.49-50).

É neste contexto que os PCNEM esperam que a Filosofia auxilie a consolidar a prática interdisciplinar, superando o quadro atual de superespecialização e de fragmentação das disciplinas.

Um olhar mais atento sobre esta questão permitirá compreender se a tarefa da Filosofia para promover a interdisciplinaridade é uma questão realmente essencial ou apenas urgente. A concepção de interdisciplinaridade remonta à problemática instaurada pela pesquisa científica:

[...] quando da tentativa de delimitação de domínios de investigação que recaem, por assim dizer, num õentre disciplinasö, como, por exemplo, a físico-química, a bioquímica, a psicolinguística etc. Mais recentemente, entretanto, o conceito de interdisciplinaridade passou a apontar para a necessidade de se ir além de uma prática científica meramente disciplinar, buscar as conexões existentes entre todos os saberes e tentar abrir os canais de diálogo entre todas as comunidades especializadas. (PCNEM, 2000, p.55).

Interdisciplinaridade é, grosso modo, a forma de se trabalhar o conhecimento, visando especialmente a restauração de elementos que estavam afastados uns dos outros no âmbito disciplinar dos currículos escolares. Neste caso, a interdisciplinaridade projetada pelos PCNEM visa a busca por uma contextualização do saber escolar, evitando sua divisão e apontando competências e habilidades a serem desenvolvidas. Em tese, a escola é por excelência o espaço institucional das conexões entre os saberes e da difusão do conhecimento. Mas na prática, os currículos escolares ainda estão ancorados na atuação de disciplinas fragmentadas, isoladas dos planos cognitivo, instrumental, moral, político e estético. Neste sentido, a busca pela interdisciplinaridade é naturalmente, uma reação contra essa tendencial atual de fragmentação dos saberes, tendencial cultural a uma perspectiva reducionista, isolacionista e de superespecialização do conhecimento. Segundo os PCNEM, a consequência de uma opção pela interdisciplinaridade deve ser:

[...] a formação de cidadãos dotados de uma **visão de conjunto** que lhes permita, de um lado, integrar os elementos da cultura, apropriados como fragmentos desconexos, numa identidade autônoma e, de outro, agir responsabilmente tanto em relação à natureza quanto em relação à sociedade. (PCNEM, 2000, p.56).

Entretanto, a interdisciplinaridade não pode incidir em mera justaposição de conteúdos programáticos de diferentes áreas, associando de maneira rápida e superficial conhecimentos de domínios cognitivos e culturais que não podem nem devem ser reduzidos ou inter-relacionados.

Talvez a questão da interdisciplinaridade seja realmente urgente, mas:

[...] muito mais essencial é pensar a crise de paradigmas pela qual estamos passando, a fragmentação ou especialização é apenas um dos aspectos dessa crise. A filosofia pode e deve contribuir para o debate desde que não aceite muito rapidamente as regras do jogo tal lhe é apresentada. (FEITOSA, 2008, p.95).

A rigor, a filosofia possui uma natureza transdisciplinar, e é esta característica que pode atuar decisivamente na função de articular os diversos saberes curriculares. Transdisciplinar supõe através e além de qualquer disciplina, consiste muito mais numa atitude do que uma disciplina específica. Os termos interdisciplinaridade, transdisciplinaridade e multidisciplinaridade embora sejam de difícil definição, são tratados erroneamente como sinônimos, por exemplo:

[...] a interdisciplinaridade pode significar, pura e simplesmente, que diferentes disciplinas são colocadas em volta de uma mesma mesa, como diferentes nações se posicionam na ONU, sem fazerem nada além de afirmar, cada qual, seus próprios direitos nacionais e suas próprias soberanias em relação às invasões do vizinho. Mas interdisciplinaridade pode significar também troca e cooperação, o que faz com que a interdisciplinaridade possa vir a ser alguma coisa orgânica. A multidisciplinaridade constitui uma associação de disciplinas, por conta de um projeto ou de um objeto que lhes sejam comuns; as disciplinas ora são convocadas como técnicos especializados para resolver tal ou qual problema; ora, ao contrário, estão em completa interação para conceber esse objeto e esse projeto, como no exemplo da hominização. No que concerne à transdisciplinaridade, trata-se frequentemente de esquemas cognitivos que podem atravessar as disciplinas, as vezes com tal virulência, que as deixam em transe. De fato, são os complexos de intermulti-trans-disciplinaridade que realizaram e desempenharam um fecundo papel na história das ciências; é preciso conservar as noções chave que estão implicadas nisso, ou seja, cooperação; melhor, objeto comum; e, melhor ainda, projeto comum. (MORIN, 2003, p.115).

Neste sentido, a articulação efetiva dos conhecimentos filosóficos com outros saberes curriculares com o propósito de auxiliar o ensino escolar, só ocorrerá efetivamente mediante a construção socialmente compartilhada de um currículo escolar inter/transdisciplinar e contextualizado.

3.4 AS ORIENTAÇÕES EDUCACIONAIS COMPLEMENTARES AOS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS (PCN+) E O ENSINO DE FILOSOFIA

As orientações educacionais que complementam os Parâmetros Curriculares Nacionais⁵² foram publicadas para auxiliar a elaboração de propostas curriculares em âmbito estadual e municipal, facilitando a organização dos trabalhos escolares em termos de área de conhecimento. Os PCN+ evidenciam a articulação presente entre os conceitos:

[...] estruturadores e as competências gerais que se desejam promover e apresenta um conjunto de sugestões que, coerentes com aquela articulação, propõe temas do ensino disciplinar na área. Além de abrir um diálogo sobre o projeto pedagógico escolar e de apoiar o professor das disciplinas em seu trabalho, o texto traz elementos para a continuidade da formação profissional docente na escola. (PCN+, 2002, p.7).

Na esfera particular das disciplinas curriculares, os PCN+ apontam para a importância dos conceitos estruturadores com os quais se pode organizar o ensino e que, constituem um arranjo de elementos dos saberes comuns às Ciências Humanas e suas Tecnologias, que podem ser descritos como competências e habilidades. Em vista disso, cada componente curricular manifesta uma associação de conceitos estruturadores, articulados com conhecimentos, que são por assim dizer, uma síntese dos tópicos disciplinares e competências gerais ou habilidades. Estes conceitos estruturadores do processo ensino/aprendizagem incorporam metas educacionais, o que indica modificações em procedimentos e métodos, apontando na direção de uma nova relação entre escola e professor. Em vista disso, os PCN+ propõem encaminhar:

[...] um ensino compatível com as novas pretensões educativas e ampliar as orientações contidas nos PCN para o ensino médio, adiantando elementos que ainda não estavam explicitados, este volume dedicado especialmente às Ciências Humanas procura trazer elementos

⁵² Conferir publicação completa no endereço: portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/CienciasHumanas.pdf

de utilidade para o professor de cada disciplina, na articulação entre competências e conceitos da qual emergem sugestões temáticas que sejam facilitadoras para a construção dos processos de ensino e de aprendizagem. (PCN+, 2002, p.13).

Sob as diretrizes do PCN+, o professor não conduziria sozinho, a organização do aprendizado de cada disciplina, pois escolhas pedagógicas feitas numa disciplina não seriam independentes do tratamento dado às demais disciplinas, uma vez que se trata de uma ação de caráter interdisciplinar, que articula o trabalho das disciplinas, no sentido de promoverem competências. Essa conexão inter-áreas envolve:

[...] uma sintonia de tratamentos metodológicos e, no presente caso, pressupõe a composição de um aprendizado de conhecimentos disciplinares com o desenvolvimento de competências gerais. Só em parte essa integração de metas formativas pode ser realizada por projetos concentrados em determinados períodos, nos quais diferentes disciplinas tratem ao mesmo tempo de temas afins. (PCN+, 2006, p.17).

Segundo os PCN+, existem habilidades e competências cujo desenvolvimento implica um domínio conceitual e prático amplo, para além de temas e de disciplinas. E por transcender a questão disciplinar, o exercício das competências e habilidades está presente em todas as disciplinas, ainda que com diferentes ênfases e abrangências. Por conta disso, a natureza interdisciplinar de um currículo escolar não está nas possíveis conexões temáticas entre as disciplinas, que habitualmente geraram apenas integrações multidisciplinares. Com efeito, o interdisciplinar se alcança por meio de uma prática docente comum, na qual diferentes disciplinas são mobilizadas, por meio da associação de múltiplos conhecimentos e competências, gerais e particulares, de modo que cada disciplina contribua para a construção de conhecimentos por parte do aluno, visando desenvolver plenamente sua autonomia intelectual. O caso de diferentes disciplinas trabalharem com temas também variados não pressupõe a inexistência de trabalho interdisciplinar, desde que competências e habilidades sejam incessantemente mobilizadas no contexto de uma prática docente. Outro aspecto dessa proposta a ser lembrado é que:

[...] sob tal perspectiva, o trabalho docente deve fazer com que as chamadas aulas meramente ôdiscursivasô ou ôexpositivasô se tornem coadjuvantes e secundárias em relação às posturas de mediação que o educador deve assumir em relação aos trabalhos realizados pelos educandos (individualmente, em grupos ou coletivamente). O subproduto natural dessa opção será a redução drástica dos chamados conteúdos programáticos, que não podem ser vistos como um fim em si, mas apenas como meios para que os educandos construam conhecimentos. Afinal, não se deve pretender formar ôjovens historiadoresô; ôjovens geógrafosô; ôjovens filósofosô; ôjovens sociólogosô etc., na escola de Ensino Médio. Não são essas as finalidades desse segmento de ensino. (PCN+, 2002, p.22).

Nesta edição complementar dos PCNEM vemos novamente a ideia de transdisciplinaridade, centrada no desenvolvimento de competências e habilidades como práticas docentes permanentes. Mas de forma inédita, vincula a articulação de *conceitos estruturadores* com as competências gerais. Em termos de conceitos estruturadores, estes são concebidos como a representação das características gerais de determinado objeto pelo pensamento. Nestes termos podemos inferir que um conceito não é a realidade em si, mas uma representação dela, construída através da razão.

O conceito é construído pelo intelecto, sua finalidade é de servir como instrumento cognitivo para que possa ser reutilizado e, novas análises sejam feitas. Desta forma, podemos interpretar que os conceitos estruturadores de uma determinada área de conhecimento, são conjuntos de representações do real, que caracterizam determinada área e a diferencia de outras. Entretanto, é importante lembrar que:

[...] uma área de conhecimento só pode ser caracterizada a partir das partes que a compõem, em um processo de análise que, ao desmontar o objeto central da área, nos conduz à percepção de outros objetos que caracterizam os segmentos da área. Tais segmentos são as disciplinas, com seus objetos próprios, que trazem em seu bojo aspectos que formam a área como um todo. (PCN+, 2002, p.24-25).

Toda essa fundamentação exposta até aqui, aponta para o fato de que as habilidades, competências e conceitos estruturadores só desenvolvem-se por meio da construção/reconstrução de conhecimentos. Esta relação materializada garante alunos ativos na realização das atividades escolares e os afasta dos conteúdos programáticos descompromissados com a construção/reconstrução de conhecimentos.

Quanto especificamente ao ensino de Filosofia, os PCN+ discutem o trabalho do professor de Filosofia (filósofo-educador), abordando aspectos de suas ações pedagógicas, pragmáticas ou intencionais. Assim, é papel do professor de Filosofia dar condições para que o próprio estudante, em posse dos conceitos estruturadores da área, desenvolva seu conhecimento crítico e o mantenha sempre autônomo diante da ação. Neste sentido, podemos dizer que o professor de Filosofia é aquele que:

[...] na contramão da aceleração e da imediatez dos tempos hipermodernos, chama seus alunos à paciência do conceito, ao movimento do pensamento, ao trato com a filosofia. Sem a ação transversal do professor de filosofia, que corta o movimento inercial da aceleração hipermoderna, os estudantes não fariam o movimento da filosofia. Por isso ele é um intercessor, um catalisador da relação com o conceito, da criação, para além da opinião generalizada. (GALLO, 2012, p.119-120).

Mesmo reconhecendo a multiplicidade dos rumos que o professor de Filosofia pode privilegiar na escolha de seu conteúdo programático, é sua responsabilidade eleger a proposta que considera mais adequada. A Filosofia segundo os PCN+ (2002, p.44), é apresentada em linhas gerais como *uma reflexão crítica a respeito do conhecimento e da ação, a partir da análise dos pressupostos do pensar e do agir e, portanto, como fundamentação teórica e crítica dos conhecimentos e das práticas*.

Considerando a Filosofia em sua dimensão pedagógica, ou seja, como disciplina da matriz curricular do Ensino Médio, fica evidente através de suas características e especificidades, que sua função é, por meio da ação docente, fornecer elementos para o estudante examinar de forma crítica as certezas adquiridas e desvelar os pormenores ocultos.

Saber que a Filosofia pode significativamente auxiliar o estudante a compreender o mundo de maneira crítica, nos permite concluir que o professor de Filosofia é fundamentalmente um mediador entre o estudante e o texto filosófico, transformando sobremaneira a experiência vivida numa experiência compreendida. A partir do posicionamento e das ressalvas tomados até aqui, torna-se possível estabelecer:

[...] como conceitos estruturadores da Filosofia: o ser, o conhecimento e a ação. Desdobramos então esses conceitos, lembrando que a apropriação que deles faz a Filosofia é no sentido de uma reflexão radical que busca as raízes dos conceitos, seus fundamentos e pressupostos e indaga sobre seus fins. (PCN+, 2002, p.45).

A separação entre os três conceitos estruturadores da área de Filosofia é meramente didática, uma vez que estão interligados. Sobre o *ser* podemos afirmar que se trata de um conceito que se ocupa da totalidade dos seres e que suscita indagações sobre a realidade representada e seus pressupostos. Com relação ao *conhecimento*, seus fins e fundamentos, evidenciam-se as diversas formas de apreensão do real, distinguindo, comparando e indagando sobre os limites e possibilidades do conhecimento. A respeito dos fins e fundamentos da *ação*, sabemos que elas partem das grandes áreas do saber, a fim de compreender suas formas de agir.

3.5 AS ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA O ENSINO MÉDIO E OS CONHECIMENTOS DE FILOSOFIA (OCEM)

As Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM) /2006 se apresenta como um importante documento da Educação Nacional que consubstancia a LDB/96 ao apresentar um conjunto de reflexões acerca da prática docente, e de aprofundar o debate sobre o conteúdo programático do Ensino Médio e de metodologias didático-pedagógicas recomendadas para cada disciplina do currículo escolar. Não se trata aqui de um sistema de regras de caráter obrigatório, mas assim como os PCNEM e os PCN+, as OCEM são apenas sugestões que estabelecem orientações e parâmetros para a organização curricular do ensino no país.

Para as OCEM o currículo escolar é a manifestação ativa daquilo que a escola e o sistema de ensino se propõe a realizar com vistas ao desenvolvimento dos seus alunos. Neste sentido, a Filosofia no Ensino Médio, não deve ser tratada como uma prescrição disciplinar, pois isso a impediria de integrar com sucesso projetos transversais e assim, em conexão com as outras disciplinas, contribuir para o pleno desenvolvimento do estudante.

A presença efetiva da Filosofia como componente da matriz curricular do Ensino Médio, contribui sobremaneira para a integração dos saberes e fortalece o debate

permanente sobre questões inerentes à própria disciplina, tais como: a concepção teórica do Ensino de Filosofia; as abordagens metodológicas; e, sobretudo, os conceitos estruturantes. Nesse debate acerca da Filosofia como componente curricular no Ensino Médio, a noção de competência:

[...] não pode ser apresentada como solução mágica para as dificuldades do ensino, mas também não constitui obstáculo intransponível. Afastou-se assim tudo que nesse termo possa sugerir competição ou adequação flexível ao mercado de trabalho, ressaltando-se, primeiro, que a definição de competência não pode ser exterior à própria disciplina, e, segundo, que a competência pode realizar-se no interesse de contato com nossa tradição e nossa especificidade filosófica. (OCM, 2006, p.19).

De acordo com o texto do documento, as ambiguidades apresentadas nos PCNEM são decorrentes, em grande parte da indefinição da obrigatoriedade do ensino de Filosofia, embora fosse apontada sua necessidade premente. A afirmação da obrigatoriedade do ensino de Filosofia é requisito primordial para qualquer debate interdisciplinar, caso contrário:

[...] ela se tornaria uma vulgarização perigosa de boas intenções que só podem conduzir a péssimos resultados. [...], mas essas só podem ser bem compreendidas ou satisfeitas por profissionais formados em contato com o texto filosófico e, desse modo, capazes de oferecer tratamento elevado de questões relevantes para a formação plena dos nossos estudantes. (OCM, 2006, p.17).

A Filosofia como componente da matriz curricular consolidado, cumpre um papel de articulador de saberes que venham a acrescentar informações verdadeiramente relevantes a outras áreas do conhecimento. Contudo, a vocação transdisciplinar da Filosofia não pode desconsiderar a importância do professor de Filosofia e sua metodologia de trabalho. Em síntese:

[...] a resposta de cada professor de Filosofia do ensino médio à pergunta "que filosofia?" sempre dependerá da opção por um modo determinado de filosofar que considere justificado. Aliás, é relevante que ele tenha feito uma escolha categorial e axiológica a partir da qual

lê o mundo, pensa e ensina. Isso só tende a reforçar sua credibilidade como professor de Filosofia, uma vez que não lhe falta um padrão, um fundamento a partir do qual pode dar início a qualquer esboço de crítica. Por certo, há talvez Filosofias mais ou menos críticas sem que isso diminua a importância formadora e sempre algo corrosiva de todo filosofar. No entanto, independentemente da posição adotada (sendo pressuposto que o professor se responsabilize por ela), ele só pode pretender ver bons frutos de seu trabalho docente na justa medida do rigor com que operar a partir de sua escolha filosófica ou um rigor que, certamente, varia de acordo com o grau de formação cultural de cada um e deve ser de todo diverso de uma doutrinação. (OCEM, 2006, p.24).

Sinaliza-se assim para um currículo que se articule com o perfil de um profissional cujas habilidades e competências derivam de uma sólida formação em nível de graduação. Em outras palavras, isto significa que a base do processo de se ensinar Filosofia, consiste em definir sua natureza por parte do professor, desde o início de sua prática docente. Trata-se de uma tomada de posição concreta diante de seu trabalho, de uma atitude filosófica frente a problemas filosóficos exteriorizados a partir do processo de ensino.

Competências e habilidades que devem ser desenvolvidas durante o processo de ensino, são construídas através da transmissão de conhecimentos próprios da Filosofia e que, contribuem decisivamente para o exercício da cidadania. Essa especificidade da atividade filosófica está expressa em sua natureza, reconhecidamente reflexiva que resulta:

[...] não tanto de uma investigação que tematiza diretamente este ou aquele objeto, mas, sobretudo, de um exame de como os objetos nos podem ser dados, como eles se nos tornam acessíveis. Mais do que o disposto à visão, a atividade filosófica privilegia um certo voltar atrás, um refletir porque a própria possibilidade e a natureza do imediatamente dado se tornam alvo de interrogação. Observadas assim as diferenças de intenção nas várias abordagens filosóficas, o conceito de reflexão, em geral, abarca duas dimensões distintas que frequentemente se confundem. Primeira: a reconstrução racional, quando o exame analítico se volta para as condições de possibilidade de competências cognitivas, linguísticas e de ação. É nesse sentido que podem ser entendidas as lógicas, as teorias do conhecimento, as epistemologias e todas as elaborações filosóficas que se esforçam para explicar teoreticamente um saber pré-teórico que adquirimos à medida que nos exercitamos num dado sistema de regras. Segunda: a crítica, quando a reflexão se volta para os modelos de percepção e de ação compulsivamente restritos pelos quais, em nossos processos de formação individual ou coletiva, nos iludimos a nós mesmos, de sorte que, por um esforço de análise, a reflexão consegue flagrá-los em sua

parcialidade, vale dizer, em seu caráter propriamente ilusório. É nesse sentido que podemos compreender as tradições de pesquisa do tipo da crítica da ideologia, das genealogias, da psicanálise, da crítica social e todas as elaborações teóricas motivadas pelo desejo de alterar os elementos determinantes de uma falsa consciência e de extrair disso consequências práticas. (OCEM, 2006, p.23-24).

Embora defenda a autonomia docente em relação à construção de um conceito próprio de Filosofia, as OCEM/Filosofia acenam para uma dicotomia entre o currículo escrito (formal) e o currículo interativo (em ação), uma vez que o currículo textual, ao que parece, perde seu afeito quando o currículo interativo é desenvolvido em sala de aula, onde o professor pode subverter ou transcender as definições teóricas com base em prioridades sociais e políticas particularmente elencadas como fundamentais. Estendendo mais o alcance destes conceitos, identifica-se ainda o currículo oculto, criado para:

[...] se referir àquele aspecto da experiência educacional não explicitados no currículo oficial, formal, [...] importante na tarefa de compreender o papel do currículo na produção de determinados tipos de personalidade. [...] o conceito também contribui para de certa forma absolver o currículo oficial e formal de sua responsabilidade na formação de sujeitos sociais. (MOREIRA, SILVA, 1994, p.31).

Assumindo essa perspectiva, podemos compreender que o hiato existente entre o saber e o não saber é o que faz do professor de filosofia aquele personagem que se torna um não-filósofo para que posteriormente, no contato com seus alunos, redescubra a Filosofia, na exata medida em que seus alunos a descubrem. Tentando explicar de outra maneira, poderíamos dizer que:

[...] é preciso que o professor se apresente não como aquele que sabe, mas como aquele que está aberto para descobrir, para possibilitar o jogo do aprendizado. Buscar a linguagem dos alunos, identificar-se com eles, sem tornar-se mais um deles, sentir e pensar com eles, para que o ato filosófico se dê. (GALLO, 2012, p.56).

A Filosofia enquanto disciplina do Ensino Médio deve cumprir a função de articular conhecimentos de maneira bem mais permanente do que outros saberes, isto

porque, diferentemente de outras áreas do conhecimento, a Filosofia não se apresenta como um saber suscetível às instabilidades das opiniões de época, em geral, carregadas de informações voláteis e desconexas. Essas opiniões se apresentam:

[...] como a única forma de vencer o caos, pois nos apavora e angustia ver nosso pensamento escapar de si mesmo, nossas ideias se perderem no vazio. A opinião, no entanto não vence o caos, mas foge dele, como se essa fuga fosse possível. E assim se consolida, num jogo de esquecimento do caos, como se vivêssemos todos felizes, por não saber ó ou não querer saber ó de sua existência, uma vez que construímos um mundinho perfeito, onde tudo tem seu lugar. Daí a importância que adquirem em nossa sociedade, nos mais distintos níveis, os chamados formadores de opinião; são eles os artífices dessa droga que se distribui tanto quanto o bom-senso (com o perdão do trocadilho com Descartes...) e nos aprisiona nesse jogo. Mas isso é viver de aparências, como já denunciava Platão há quase 2.500 anos. (GALLO, 2012, p.157-158).

Essa sagacidade do saber filosófico implica na proposição de uma espécie de ensino que se distancia da simples oferta de conhecimentos a serem absorvidos pelos estudantes. Trata-se de uma construção de saberes capazes de encorajar e aprimorar o estudante enquanto ser humano, lhe conferindo condições plenas para desenvolver autonomia intelectual e pensamento crítico. Neste sentido, o objetivo da disciplina Filosofia:

[...] não é apenas propiciar ao aluno um mero enriquecimento intelectual. Ela é parte de uma proposta de ensino que pretende desenvolver no aluno a capacidade para responder, lançando mão dos conhecimentos adquiridos, as questões advindas das mais variadas situações. Essa capacidade de resposta deve ultrapassar a mera repetição de informações adquiridas, mas, ao mesmo tempo, apoiar-se em conhecimentos prévios. Por exemplo, caberia não apenas compreender ciências, letras e artes, mas, de modo mais preciso, seu significado, além de desenvolver competências comunicativas intimamente associadas à argumentação. (OCEM, 2006, p.29).

Superando a perspectiva de um ensino que preza apenas pelo domínio de conteúdos, ou seja, meramente enciclopédico, as OCEM propõe o desenvolvimento da concepção de um ensino centrado em competências cognitivas e sociais, com o propósito de aprimorar habilidades por meio de conhecimentos específicos.

Contudo, a grande interrogação a ser feita neste caso, consiste em saber que tipo de competências se está falando quando a questão é o ensino de Filosofia em nível escolar. Com base numa convergência entre o papel formador do ensino da Filosofia e a Postulação Legal da educação para cidadania, podemos vislumbrar consonâncias entre competências comunicativas, que estão relacionadas ao aprimoramento argumentativo da linguagem, e competências socioculturais, frutos da atividade cívica que envolve a capacidade de trabalhar em equipe; a capacidade de aprofundar várias alternativas para solucionar um problema, ou ainda, a disposição para buscar novos conhecimentos.

Não obstante, alguns conteúdos filosóficos, como por exemplo, *Ética e Filosofia Política*, sobretudo, não coadunam com as prerrogativas de uma educação escolar indispensável para o exercício da cidadania. Mas contribuem para desenvolver no estudante, uma competência discurso-filosófica, pressuposto fundamental e determinante para o exercício da autonomia.

Neste sentido, ao professor de Filosofia do Ensino Médio não basta simplesmente dizer que um olhar especificamente é filosófico sem que antes tenha sido interiorizado um arcabouço referencial mínimo a partir da tradição filosófica. Um indicativo evidente das habilidades e competências que se deve esperar dos professores de filosofia no Ensino Médio pode ser encontrada nas:

Diretrizes Curriculares aos Cursos de Graduação em Filosofia e pela Portaria INEP nº 171, de 24 de agosto de 2005, que instituiu o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) de Filosofia, que também apresenta as habilidades e as competências esperadas do profissional responsável pela implementação das diretrizes para o ensino médio:

- a) capacitação para um modo especificamente filosófico de formular e propor soluções a problemas, nos diversos campos do conhecimento;
- b) capacidade de desenvolver uma consciência crítica sobre conhecimento, razão e realidade sócio-histórico-política;
- c) capacidade para análise, interpretação e comentário de textos teóricos, segundo os mais rigorosos procedimentos de técnica hermenêutica;
- d) compreensão da importância das questões acerca do sentido e da significação da própria existência e das produções culturais;
- e) percepção da integração necessária entre a Filosofia e a produção científica, artística, bem como com o agir pessoal e político;
- f) capacidade de relacionar o exercício da crítica filosófica com a promoção integral da cidadania e com o respeito à pessoa, dentro da tradição de defesa dos direitos humanos.

Destacando ainda a mesma portaria, que o egresso do curso de Filosofia, seja ele licenciado ou bacharel, deve apresentar uma sólida formação em História da Filosofia, que o capacite a:

- a) compreender os principais temas, problemas e sistemas filosóficos;

- b) servir-se do legado das tradições filosóficas para dialogar com as ciências e as artes, e refletir sobre a realidade;
- c) transmitir o legado da tradição e o gosto pelo pensamento inovador, crítico e independente. (OCEM, 2006, p.31-32).

Estas habilidades e competências mencionadas acima⁵³ são as que se esperam que um professor de filosofia possua e desenvolva em seus alunos do Ensino Médio. O recurso à tradição filosófica, especificamente os textos clássicos, dá a sustentação fundamental para uma sólida formação filosófica.

O ensino de Filosofia não consiste, decisivamente, em uma abstração superficial de um mundo ideal, sua atividade percorre ações cognitivas relacionadas ao pensamento, permitindo enfrentar dilemas objetivos e concretos com vistas a encontrar soluções racionais. Neste sentido, há alguns elementos no processo de ensino do qual o professor de Filosofia não pode abrir mão:

[...] o contato com textos dos próprios filósofos, a leitura desses textos, a busca pelos conceitos criados pelos filósofos e presentes no texto; a investigação em torno do campo problemático que fez brotar aqueles conceitos. Como fará isso, em que ordem, com quais estratégias, se usando ou não trabalhos de grupo, se usando ou não pesquisa bibliográfica ou pela internet etc., fica a critério de cada professor, no ambiente em que trabalha e com as condições de que dispõe. [...] Não se trata, aqui, de em seguida convidar o estudante a òfazer como o filósofo, mas sim de procurar despertá-lo para a possibilidade desse fazer filosófico e lançar um convite para òfazer com o. [...] O filósofo pensa não porque sabe, mas porque ignora. A experiência do problema mobiliza no filósofo o sentimento de ignorância, que o leva a investigar, a procurar e a criar os conceitos. Ensinar filosofia de modo ativo, convidando ao aprendizado, seria, portanto, mais do que transmitir a sabedoria filosófica - os conceitos criados - , transmitir o sentimento de ignorância e a vivência dos problemas como mobilizadores e impulsionadores do pensamento. (GALLO, 2012, p.114-115).

⁵³Trata-se da Portaria INEP nº 171, de 24 de agosto de 2005, publicada no Diário Oficial de 26 de agosto de 2005, Seção 1, pág. 60 Filosofia. Conferir publicação completa no endereço: http://download.inep.gov.br/download/enade/PORTARIAS_ENADE_2005/Filosofia.pdf Esta portaria tem como base o Parecer CNE/CES nº 492/2001, aprovado em 03 de abril de 2001, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia. Podemos conferir essa publicação completa no endereço: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf>

Com relação aos conteúdos de Filosofia do Ensino Médio, as OCEM propõem referências para montagem de propostas curriculares, através de temas que não precisam necessariamente ser todos inseridos e tratados de maneira análoga aos trabalhados no Curso de Graduação. Trata-se de temas cuidadosamente escolhidos, clássicos da Filosofia que proporcionam uma ligação entre questões atuais e o modo de argumentar próprios da Filosofia, a saber:

- 1) Filosofia e conhecimento; Filosofia e ciência; definição de Filosofia;
- 2) validade e verdade; proposição e argumento;3) falácias não formais; reconhecimento de argumentos; conteúdo e forma;4) quadro de oposições entre proposições categóricas; inferências imediatas em contexto categórico; conteúdo existencial e proposições categóricas;
- 5) tabelas de verdade; cálculo proposicional;6) filosofia pré-socrática; uno e múltiplo; movimento e realidade;7) teoria das idéias em Platão; conhecimento e opinião; aparência e realidade;8) a política antiga; a República de Platão; a Política de Aristóteles;9) a ética antiga; Platão, Aristóteles e filósofos helenistas;10) conceitos centrais da metafísica aristotélica; a teoria da ciência aristotélica;11) verdade, justificação e ceticismo;12) o problema dos universais; os transcendentais;13) tempo e eternidade; conhecimento humano e conhecimento divino;14) teoria do conhecimento e do juízo em Tomás de Aquino;15) a teoria das virtudes no período medieval;16) provas da existência de Deus; argumentos ontológico, cosmológico, teleológico;17) teoria do conhecimento nos modernos; verdade e evidência; idéias; causalidade; indução; método;18) vontade divina e liberdade humana;19) teorias do sujeito na filosofia moderna;20) o contratualismo;21) razão e entendimento; razão e sensibilidade; intuição e conceito;22) éticas do dever; fundamentações da moral; autonomia do sujeito;23) idealismo alemão; filosofias da história;24) razão e vontade; o belo e o sublime na Filosofia alemã;25) crítica à metafísica na contemporaneidade; Nietzsche; Wittgenstein; Heidegger;26) fenomenologia; existencialismo;27) Filosofia analítica; Frege, Russell e Wittgenstein; o Círculo de Viena;28) marxismo e Escola de Frankfurt;29) epistemologias contemporâneas; Filosofia da ciência; o problema da demarcação entre ciência e metafísica;30) Filosofia francesa contemporânea; Foucault; Deleuze. (OCEM, 2006, p.34-35).

Nos termos da OCEM, a Filosofia enquanto área do conhecimento e componente curricular obrigatório do ensino em nível médio é teoria, visão crítica, trabalho de conceitos, e que deve ser entendida não como um somatório de doutrinas que o estudante deve conhecer e decorar. Tal pensamento recai sobre a questão de como organizar tudo aquilo que será evidenciado nas aulas de Filosofia de maneira prática, ou seja, sobre a metodologia do ensino de Filosofia.

A metodologia mais comum nas aulas de Filosofia é a aula expositiva, geralmente, consubstanciada por debates e trabalhos em grupo. Em termos de recursos, os professores costumam ter como apoio os livros didáticos ou apostilas, limitando-se à exegese e à contextualização de textos da Filosofia clássica, ou ao debate sobre temas da atualidade. Há ainda, de maneira mesmo acentuada, o emprego de seminários, pesquisas bibliográficas e ocasionalmente, o uso de músicas e vídeos.

Neste sentido, os livros didáticos de filosofia não devem, de forma alguma, representar o único e exclusivo material didático do ensino médio:

[...] Como tentei mostrar, aqueles que estão disponíveis no mercado editorial brasileiro ou são organizados em uma perspectiva histórica, ou em uma perspectiva temática. Nenhum deles está orientado para propiciar uma experiência conceitual, mas são uma proposta de transmissão daquilo que foi produzido no pensamento. [...], o professor precisa valer-se de textos dos próprios filósofos em traduções confiáveis, textos não filosóficos que permitam uma aproximação aos temas e problemas trabalhados, bem como outros materiais, como filmes, documentários, músicas, poesias, obras de arte, que permitam sensibilizar os estudantes para os problemas filosóficos a serem abordados. (GALLO, 2012, p.147).

Na perspectiva de um ensino de Filosofia ideal, é possível afirmar que a metodologia mais empregada pelos professores atualmente, destoa da concepção que se pretende. Segundo as OCEM, isto ocorre, em primeiro lugar, porque não há um número ideal de professores de Filosofia devidamente qualificados para a atividade docente, facilmente constatado pelo alto número de profissionais de outras áreas atuando como professores de Filosofia. Em geral, este problema estimula o uso impreciso do material didático, dando margem a interpretações equivocadas de aspectos fundamentais da Filosofia enquanto disciplina escolar.

Como deve transcorrer as aulas de filosofia no Ensino Médio, é uma questão que parte necessariamente do entendimento daquilo que é genuinamente específico da Filosofia, buscando um equilíbrio entre a diversidade de determinadas questões e as condições apresentadas para ensiná-las. Nesse universo escolar de estudantes jovens é fundamental:

[...] despertar o estudante para os temas clássicos da Filosofia e orientá-lo a buscar na disciplina um recurso para pensar sobre seus problemas. Em todos esses níveis, no entanto, não se pode perder de vista a especificidade da Filosofia, sob pena de se ter uma estranha concorrência do profissional de Filosofia com o de Letras, Antropologia, Sociologia ou Psicologia, entre outros. Diferentemente, ciente do que lhe é próprio, o profissional de Filosofia poderá desenvolver projetos em conjunto, inclusive com temas transversais e interdisciplinares, enriquecendo o ensino e estimulando a criatividade, o espírito inventivo, a curiosidade pelo inusitado e a afetividade. (OCEM, 2006, p.39).

3.6 O ENSINO DE FILOSOFIA NA ESTRUTURA DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC)

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de natureza regimental que estabelece o conjunto de aprendizagens essenciais desenvolvidas pelos estudantes durante as etapas da Educação Básica. A BNCC aponta especificamente competências e conhecimentos a serem alcançados, com base numa formação humana integral, democrática e inclusiva. O documento integra a Política Nacional da Educação Básica e visa contribuir na aplicação de políticas públicas, destinadas à formação de docentes, à construção de conteúdos educacionais e aos critérios para oferta de infraestrutura que garantam o pleno desenvolvimento da educação.

A BNCC do Ensino Médio se organiza por meio da orientação do princípio da educação integral, centrada no desenvolvimento de competências gerais com base na fundamentação de componentes curriculares. Para cada área do conhecimento foram definidas competências específicas para orientar e estimular a construção de itinerários formativos⁵⁴ estabelecidos pelos sistemas de ensino. Na BNCC (2017, p.8) competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho.

⁵⁴ Na Lei nº 13.415/17, a expressão é utilizada em referência a itinerários formativos acadêmicos, o que supõe o aprofundamento em uma ou mais áreas curriculares, e também, a itinerários da formação técnica profissional a ser ofertados

Dentre os Marcos Legais da Educação Nacional que fundamentam a construção da BNCC, podemos destacar a LDB nº 9.394/96 no Inciso IV de seu Artigo 9, onde afirma que cabe à União:

estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum. (BRASIL, 1996, p.3).

Este trecho evidencia a relação existente entre o que é básico-comum (as competências e diretrizes), e o que é diverso (os currículos), orientando desta maneira, para a questão das aprendizagens essenciais e conteúdos mínimos a ser ensinados. A ênfase nesta questão é dada no Artigo 26, onde afirma que:

Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela. (BRASIL, 1996, p.12).

Esta determinação foi fundamental na construção das Diretrizes Curriculares Nacionais DCN/2000, na medida em que contribuiu para a construção da ideia do conhecimento curricular focado na realidade local, social e individual da escola e do estudante.

Atualmente, com a publicação da Lei nº 13.415, que através de várias ações, reformulou o formato e o conteúdo pedagógico do Ensino Médio, a LDB nº 9.394/1996 sofreu mudanças pontuais, como por exemplo, o acréscimo do Artigo 35-A, que passa a vigorar com a seguinte redação:

A Base Nacional Comum Curricular definirá direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação, nas seguintes áreas do conhecimento: I - linguagens e suas tecnologias; II - matemática e suas tecnologias; III -

ciências da natureza e suas tecnologias; IV - ciências humanas e sociais aplicadas. (BRASIL, 2017, p.1).

A proposição de um currículo escolar nacional, num país como o Brasil, que possui grande diversidade cultural e aguda desigualdade social, talvez seja desmedida. A busca por isonomia na educação pressupõe, a priori, currículos escolares diferenciados, adequados a cada Sistema de Ensino, que absorvam os padrões de sociabilidade da cultura brasileira, principalmente no tocante às experiências vividas pelos estudantes e na relação destas vivências com o ambiente escolar.

A equidade na educação deve estar compromissada com a inclusão escolar dos grupos historicamente marginalizados, como é caso dos indígenas, quilombolas e das pessoas com algum tipo de deficiência. Se de um lado a igualdade é firmada em nível nacional:

[...] a equidade é efetivada nas decisões curriculares e didático-pedagógicas das Secretarias de Educação, no planejamento do trabalho anual das instituições escolares, nas rotinas e nos eventos do cotidiano escolar, levando em conta as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes, assim como suas identidades linguísticas, étnicas e culturais. Daí a importância da articulação entre a BNCC e os currículos e de um intenso regime de colaboração entre todos os atores educacionais, nas mais diversas esferas da federação. (BNCC, 2017, p.11).

Outra ação proposta pela BNCC, é a implementação de escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.

A formação escolar em tempo integral é uma ação imprescindível para a realização dos objetivos traçados pela BNCC para a educação básica. Neste processo, todas as áreas do conhecimento devem convergir, de maneira que as disciplinas escolares e seus objetivos estejam em conexão direta com os eixos formativos⁵⁵, compondo um conjunto de aprendizagens, responsáveis pelo pleno desenvolvimento dos estudantes em todos os aspectos. A formação integral segue dois caminhos:

⁵⁵Em consonância com as dimensões do *trabalho*, da *tecnologia*, da *ciência* e da *cultura*, tratadas em detalhes pelas Diretrizes Curriculares Nacionais, a BNCC apresenta quatro eixos de formação para o Ensino Médio, a saber, Eixo 1 Pensamento crítico e projeto de vida; Eixo 2 Intervenção no mundo natural e social; Eixo 3 Letramentos e capacidade de aprender e Eixo 4 Solidariedade e sociabilidade.

O primeiro concerne às contribuições dos vários componentes curriculares para a efetivação da formação integral pretendida. No contexto da BNCC, cada um dos componentes do Ensino Médio trata de suas possibilidades de integração com outros componentes e áreas. Essas possibilidades devem ser observadas na construção de projeto interdisciplinares que sejam significativos para os estudantes, consideradas a diversidade de contextos em que o currículo se realiza. A segunda forma de integração concerne à presença, na BNCC, dos chamados temas integradores, a seguir enumerados em ordem alfabética e acompanhados das siglas que os identificam nos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento: 1) Economia, educação financeira e sustentabilidade [ES]; 2) Culturas africanas e indígenas [CIA]; 3) Culturas digitais e computação [CD]; 4) Direitos humanos e cidadania [DHC]; 5) Educação ambiental [EA]. Ao mesmo tempo em que esses temas expressam compromissos formativos centrais, percebe-se que cada um deles, por atravessar vários componentes curriculares e objetivos de aprendizagem do Ensino Médio, presta-se muito bem à efetivação de ações integradoras. (BNCC, 2016, p.494-493).

Em relação propriamente ao ensino de Filosofia, em sua segunda versão revisada⁵⁶, a BNCC ressalta sobremaneira a importância de questões filosóficas como a *ética* e *política*, que perpassam todas as etapas do ensino fundamental desenvolvendo nos estudantes a compreensão de ideias relacionadas à socialização dos espaços comuns, ou ainda, na relação entre a natureza e o homem nos vínculos de poder e governo. Esta é uma constatação que valoriza ainda mais a presença da Filosofia como componente curricular obrigatório do Ensino Médio, pois o docente com formação filosófica em nível superior, pode de forma integral inserir saberes próprios do âmbito filosófico com o auxílio de metodologias adequadas.

Nos termos da BNCC, a filosofia somente cumprirá seu papel formativo se operar a formação filosófica a partir de questões do interesse cotidiano dos estudantes. A metodologia utilizada se concentrará na discussão filosófica de temas da atualidade, através da leitura direta de textos filosóficos, ou ainda, através da análise de temas filosóficos dos campos da:

[...] ontologia, da lógica e da retórica, da epistemologia, da ética, da política e da estética, os três últimos campos, não por acaso, usados

⁵⁶ Versão preliminar publicada em abril de 2016. Conferir essa publicação completa no endereço <http://historiadabncc.mec.gov.br/documentos/bncc-2versao.revista.pdf>

como balizadores dos direitos gerais de aprendizagem que estruturam toda a BNCC. Tem-se aí uma boa medida da importância da Filosofia no projeto integral de formação básica ora proposto. (BNCC, 2016, p.636).

Ainda que figure como disciplina no currículo obrigatório⁵⁷ do Ensino Médio apenas recentemente, a Filosofia, como área do conhecimento escolar, pode e deve se relacionar, em sentido lato, não apenas com as disciplinas que compõem as Ciências Humanas, mas com todos os outros componentes curriculares, tanto em sua base comum, como em sua parte diversificada, mantendo-se sempre íntegra às prerrogativas educacionais que lhe conferiram permanência obrigatória no currículo escolar do Ensino Médio.

Para a BNCC, a função do ensino de Filosofia é contribuir:

[...] para a formação de estudantes capazes de estranhar e colocar consistentemente em questão não só a realidade em que vivem, mas os saberes que nela encontram constituídos, e de fundamental importância que a Filosofia lhes seja apresentada, não só de início, mas ao longo de todo o Ensino Médio, como experiência conectada com sua vida e problemas, escolares, existenciais, políticos. Viabiliza-se, assim, entre outras coisas, a contribuição da Filosofia para a formação de estudantes emancipados e capazes de atribuir real significado a palavra cidadania. (BNCC, 2016, p.636).

Em comparação com propostas e orientações curriculares já apresentados, tais como os PCNEM (2000, 2002), e as OCEM (2006), a BNCC assegura que sua proposta para o ensino de Filosofia é mais propositiva, pois dá ênfase ao currículo e sua efetiva implementação nas escolas, através de investimentos e da valorização do professor de filosofia.

Quanto aos objetivos do ensino de Filosofia, a BNCC os organiza de maneira a dar aos docentes e as escolas, total autonomia temática e metodológica sobre sua elaboração. Neste processo, estrategicamente, não são recomendados autores, pensadores ou ramos da Filosofia, que se possa privilegiar. Até mesmo:

⁵⁷ Lei nº 11684, de 02 de Junho de 2008, que alterou o Artigo 36 da Lei 9.394, de 20 de Dezembro de 1996, que Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos Currículos do Ensino Médio.

[...] os cruzamentos e sequenciamentos de objetivos resultam bastante livres em função de entendimento que atravessa toda a BNCC: o de que, no interior de cada etapa, os elaboradores dos currículos podem propor novas progressões de aprendizagem. A estrutura em Unidades Curriculares, que organiza o Ensino Médio, não se subtrai a essa regra, que se torna mesmo mais relevante dada a possibilidade de percursos formativos diversos na etapa. Há, enfim, bastante liberdade de trabalho na Filosofia, bem entendido, desde que garantida ao aluno, desde o início do primeiro ano, a aproximação à singularidade do pensar filosófico, e observada, ao longo das possíveis progressões curriculares, a boa articulação e exploração dos objetivos de aprendizagem propostos. (BNCC, 2016, p.637).

O quadro abaixo faz a relação entre as principais propostas curriculares e metodológicas apresentadas pela BNCC. Neste caso, a relação é apresentada especificamente para o ensino de Filosofia.

QUADRO 6 - Relação entre as categorias curriculares e metodológicas apresentadas pela BNCC

EIXOS DE FORMAÇÃO	UNIDADE CURRICULAR	OBJETIVOS/TEMAS INTEGRADORES
<p>Eixo 1. Pensamento crítico e projeto de vida: este eixo diz respeito a adoção, pelos/ pelas estudantes, de uma atitude questionadora frente aos problemas sociais, de modo a assumir protagonismo em relação aos desafios contemporâneos e projetar expectativas em relação a sua vida pessoal, acadêmica e profissional, a partir da análise crítica de fatos e situações.</p>	<p>1.Introdução ao pensar filosófico, seus caminhos e culturas.</p>	<p>1.Realizar a experiência do pensar filosófico, diferenciando-o dos demais saberes e descobrindo sua presença implícita em conhecimentos anteriormente adquiridos, mas não filosoficamente problematizados. (ES, CIA, CD, DHC, EA) 2.Explorar a existência de relações entre Filosofia e vida cotidiana, de modo que problemas correntes como o do sofrimento e da felicidade, da justiça e da violência, da certeza e do erro, possam ser reconhecidos como passíveis de abordagem filosófica. (DHC) 3.Identificar o entrelaçamento da Filosofia com questões políticas, pedagógicas, epistemológicas, etc, no contexto grego do seu surgimento e nomeação, portanto do seu embate com o mito e a sofística, resguardando-se abertura para diálogos com matrizes de pensamento não ocidentais. (CIA, DHC) 4.Compreender e explorar as principais obras e momentos da História da Filosofia como lugares privilegiados de discussão de questões filosóficas que, recorrentes, mantêm-se contemporâneas e passíveis de enfrentamentos diferenciados. (DHC, EA) 5.Explorar possibilidades de leitura e diálogo oral e escrito com textos de</p>

		vários gêneros, registros, temporalidades e procedências culturais, extraindo e compreendendo os elementos filosóficos a eles subjacentes. (ES, CIA, CD, DHC, EA)
<p>Eixo 2 _ Intervenção no mundo natural e social: este eixo diz respeito ao protagonismo dos/das estudantes frente às questões sociais e ambientais contemporâneas. Refere-se à capacidade de dar respostas aos problemas de seu tempo, utilizando-se, para tal, de diferentes recursos e tecnologias, colocando-os a serviço de seus propósitos.</p>	<p>2. Opinião, Discurso e Conhecimento.</p>	<p>1.Refletir sobre os processos de formação e circulação de opinião - midiáticos, propagandísticos, artísticos, educacionais ou religiosos -, com atenção às suas injunções políticas. (ES, CIA, CD, DHC, EA)</p> <p>2.Refletir sobre as ideias de comprovação científica e conhecimento científico, em suas aspirações à superação do campo da mera opinião. (EM42CH03)</p> <p>3.Refletir sobre o papel das ciências na formação das culturas contemporâneas, com atenção às questões éticas e política pertinentes a tais processos formativos. (ES, CIA, CD, DHC, EA)</p> <p>4.Desenvolver capacidades de apreciação das artes e discussão de conceitos a elas filosoficamente associados ó de gosto, belo, feio, grotesco, sublime ó, visando a compreender o lugar da experiência estética na vida humana. (CIA, CD)</p> <p>5.Explorar a lógica e a retórica com vistas ao exercício da argumentação e ao aprimoramento dos discursos com pretensões de legitimidade (política ética, estética), compreendendo essa necessidade tanto nas demandas cotidianas, quanto na lida com saberes mais específicos ou complexos. (DHC)</p>
<p>Eixo 3 _ Letramentos e capacidade de aprender: este eixo, que também está presente no Ensino Fundamental, diz respeito a ampliação da participação dos/das estudantes do Ensino Médio no mundo letrado por sua inserção em esferas mais abrangentes da vida social. Tal ampliação, além de proporcionar novas aprendizagens na escola, deve se traduzir no desenvolvimento da capacidade de continuar aprendendo ao longo da vida.</p>	<p>3.Condição humana e Responsabilidade pelo mundo</p>	<p>1.Diferenciar a ética de outras formas de regulação da conduta como a moral, o direito e as tecnologias de controle, percebendo sua importância para as mais diversas áreas do conhecimento e do fazer humano. (CD, DHC, EA)</p> <p>2.Compreender a política como problema de organização das coletividades em várias escalas, da micropolítica ao estado, descobrindo suas nuances históricas e culturais, variedades de formas de governo e injunções que presentemente oferecem a democracia como regime a valorizar e aprimorar. (CIA, DHC)</p> <p>3.Refletir sobre o trabalho como conceito filosófico ligado ao mesmo tempo à produção do mundo comum e</p>

		<p>à existência individual, emancipada ou alienada. (ES, DHC, EA)</p> <p>4. Discutir o desenvolvimento tecnológico e suas implicações ético-políticas no mundo contemporâneo, em especial sobre as modificações que esse desenvolvimento opera em modos de vida os mais diversos, humanos e não humanos. (CD, DHC, EA)</p> <p>5. Formular filosoficamente a pergunta pelo sentido da vida e da morte, reconhecendo-a como inerente à condição humana e, ao mesmo tempo, objeto de enfrentamentos éticos, políticos, existenciais e religiosos. (DHC)</p> <p>6. Compreender ao final dos três anos do Ensino Médio a abrangência, singularidade e importância da Filosofia na formação escolar básica e, por extensão, os possíveis lugares do filosofar na vida por vir. (ES, CIA, CD, DHC, EA)</p>
<p>Eixo 4 – Solidariedade e sociabilidade: assim como no Ensino Fundamental, no Ensino Médio este eixo diz respeito aos compromissos que os sujeitos assumem com relação a coletividade e aos processos de construção de identidade, que se dão no reconhecimento e acolhimento das diferenças. Diz respeito, ainda, a adoção de uma postura sensível diante da vida, das relações sociais e dos seres humanos.</p>		

FONTE: BNCC/2016. Elaboração do autor.

4. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

4.1 A ELABORAÇÃO DOS QUESTIONÁRIOS

Com o propósito de conhecer os desafios do ensino de Filosofia em escolas públicas na cidade de Manaus, foi construído e aplicado aos sujeitos desta pesquisa, um questionário com perguntas abertas. Este método de coleta de dados possui a vantagem de obter dos informantes:

[...] respostas objetivas, por escrito ou verbalmente, sobre o problema de estudo. Sua utilização exige que o pesquisador saiba, com clareza e objetividade, as informações que busca em cada uma e em todas; que o informante compreenda claramente as questões que lhe são propostas; que contenha estrutura lógica; que seja progressivo (parta do simples para o complexo) e preciso (uma questão por vez); seja estruturado em linguagem simples, usual, exata e facilmente inteligíveis; produzir respostas curtas, rápidas e objetivas. (BRITO, 2016, p.60-61).

O questionário foi organizado para coletar dados especificamente de dois grupos de sujeitos:

- 1- 4 (quatro) alunos regularmente matriculados na Graduação em Filosofia da Universidade Federal do Amazonas, que atuam como bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID)**
- 2- 123 (cento e vinte três) alunos da 3º série do Ensino Médio, que estejam regularmente frequentando as aulas de Filosofia em escola pública da cidade de Manaus.**

4.1.1 O QUESTIONÁRIO DIRECIONADO AOS ALUNOS DO PIBID-UFAM

Com o objetivo de apreender as perspectivas, as tendências e as práticas do ensino de Filosofia em âmbito local, tendo em vista os elementos culturais e sociais que envolvem a construção de conhecimentos, o questionário para alunos do Programa

Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID/UFAM) foi concebido como instrumento essencial de coleta de dados. Tal instrumento foi apresentado aos sujeitos da pesquisa contendo 6 (seis) questões, acompanhado de todo o esclarecimento necessário, mediado pelo pesquisador através de instruções contidas no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. O questionário foi apresentado contendo as seguintes questões:

1º Faça um breve relato a respeito dos fatores que o conduziram a ingressar como bolsista no PIBID/FILOSOFIA.

2º Descreva quais são as atividades que você desenvolve com o programa PIBID/FILOSOFIA na escola que você atua como bolsista.

3º Com base na sua vivência como bolsista PIBID/FILOSOFIA, relate quais são as maiores dificuldades enfrentadas pelo professor ao ensinar Filosofia para seus alunos.

4º Você pensa em seguir a carreira docente depois de se formar na graduação? Que papel o PIBID teve nesta escolha?

5º Como você avalia, sendo um bolsista PIBID, as condições de trabalho do professor de Filosofia e sua relação com os alunos nas escolas públicas da cidade de Manaus?

6º Está claro que o Ensino Médio precisa ter um programa pedagógico afinado com as necessidades e os projetos de vida dos adolescentes, para que eles enxerguem valor na escola e se sintam estimulados a concluir seus estudos na educação básica. Que avaliação você faz para o ensino de filosofia a Lei nº 13.415/17, que reformula o formato e o conteúdo pedagógico do Ensino Médio?

Após todos os esclarecimentos acerca dos objetivos da pesquisa e da importância da aplicação deste questionário como instrumento para coletar dados, houve a adesão de 4 (quatro) sujeitos⁵⁸ que por questões legais e, de acordo prévio entre pesquisador e voluntários, ficarão registrados aqui obedecendo a seguinte terminologia: *P1 (bolsista nº 01); P2 (bolsista nº 02); P3 (bolsista nº 03); P4 (bolsista nº 04)*. No quadro abaixo estão as informações iniciais referentes ao perfil dos sujeitos da pesquisa, a saber, bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID/UFAM).

QUADRO 7 - Dados dos sujeitos da pesquisa: Alunos bolsistas PIBID/FILOSOFIA

IDENTIFICAÇÃO	IDADE	INGRESSO NA GRADUAÇÃO	INGRESSO NO PIBID	ESCOLA DO PROGRAMA	LOCAL DA CIDADE
P1	19	2016	2016	E. E. RUY ARAÚJO	ZONA SUL
P2	21	2015	2017	E. E. RUY ARAÚJO	ZONA SUL

⁵⁸ O primeiro contato com esses estudantes ocorreu através da coordenação do programa PIBID/FILOSOFIA/UFAM, que ao conhecer o projeto de pesquisa e seus desdobramentos, fez a apresentação do pesquisador e intermediou a aplicação dos questionários.

P3	22	2013	2016	E. E. RUY ARAÚJO	ZONA SUL
P4	22	2014	2016	E. E. RUY ARAÚJO	ZONA SUL

FONTE: Elaboração do autor.

4.1.2 O QUESTIONÁRIO DIRECIONADO AOS ALUNOS DO ENSINO MÉDIO

O questionário destinado aos estudantes de Filosofia do Ensino Médio objetiva primordialmente compreender as perspectivas, as tendências e as práticas do ensino de Filosofia em âmbito local, tomando como fundamento os elementos culturais e sociais que envolvem a construção de conhecimentos. Seu principal propósito foi verificar se o ensino de Filosofia em escolas públicas de Ensino Médio da cidade de Manaus pode contribuir para a construção de uma autonomia intelectual no educando. O questionário foi apresentado exclusivamente aos alunos da 3ª série do Ensino Médio de escolas públicas que oferecem em sua grade curricular regular o ensino de Filosofia na cidade de Manaus. Tal instrumento foi apresentado aos sujeitos da pesquisa contendo 7 (sete) questões, acompanhado de esclarecimento necessário, mediado pelo pesquisador através das instruções contidas no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. O questionário foi apresentado obedecendo ao seguinte roteiro:

1º Qual a importância das aulas de Filosofia para você?

2º Com base nas aulas de Filosofia, você enxerga alguma relação entre os conteúdos ensinados e a sua vivência pessoal e social, ou seja, com o cotidiano da vida de um jovem? Comente.

3º Cite algum tema que foi apresentado durante as aulas de Filosofia, que você achou muito interessante e o relacionou com aspectos do seu cotidiano. Por quê?

4º Para você, quais são as principais dificuldades enfrentadas nas aulas de filosofia que interferem na sua aprendizagem?

5º Você acha importante a presença da Filosofia enquanto disciplina obrigatória no Ensino Médio? Justifique sua resposta.

6º Em seu entendimento, qual a melhor maneira de compreender a Filosofia: Através da leitura dos conteúdos do livro didático ou através do diálogo e da reflexão de temas importantes?

7º Em seu entendimento, as aulas de filosofia possibilitam uma compreensão dos princípios éticos, que devem orientar a conduta das pessoas em suas atividades diárias, tais como o respeito às pessoas e a honestidade?

O questionário foi realizado exclusivamente em escola pública, no período destinado as aulas de filosofia (45 a 50 minutos) e teve a anuência do professor titular da turma, coordenação pedagógica e gestor escolar. Depois de esclarecimentos acerca dos objetivos da pesquisa e da importância da aplicação de um questionário como instrumento para coletar dados, houve a adesão de 123 (cento e vinte três) sujeitos de diferentes escolas que por questões legais e, de acordo prévio entre pesquisador e voluntários, estarão registrados aqui obedecendo a seguinte terminologia: *A1 (aluno nº 01); A2 (aluno nº 02); A3 (aluno nº 03); [...]A123 (aluno nº123).*

4.2 A ELABORAÇÃO DA ENTREVISTA PARA PROFESSORES DE FILOSOFIA DO ENSINO MÉDIO

Com o propósito de obter informações objetivas e imediatas sobre questões referentes às perspectivas, práticas e tendências do ensino de Filosofia ministrado em escolas publicas da cidade de Manaus, foi realizada uma entrevista dirigida com docentes que atuam como professores de Filosofia no Ensino Médio. Em termos de fundamentação teórica, a entrevista dirigida:

[...] trabalha com questões fechadas para servirem de indicadores explicativos do problema, ou seja, as informações transcritas devem ser passíveis de codificações para serem transformadas em indicadores de variáveis que se pretende explorar. (BRITO, 2016, p.60).

E neste sentido, a entrevista dirigida permitiu a captação instantânea da informação desejada, pois o entrevistado, neste procedimento, fala abertamente sobre o tema proposto com base no seu repertório de conhecimentos e informações, resultantes de sua experiência profissional.

A entrevista se deu inicialmente através do conhecimento prévio, por parte do entrevistado, do roteiro de perguntas e seus desdobramentos. Nesta oportunidade, ao entrevistado foram apresentadas todas as instruções contidas no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, e posteriormente, foi agendado o dia e a hora em

que o participante seria entrevistado. A entrevista seguiu um roteiro contendo 10 (DEZ) perguntas:

1º Segundo a Proposta Curricular de Filosofia para o Ensino Médio do Amazonas, o objetivo geral deste componente curricular é compreender a Filosofia como um saber que proporciona uma explicação racional e consistente do homem e do mundo e, ao mesmo tempo, que prepara o indivíduo para o exercício da cidadania. (2012, p.35). Este objetivo orienta o seu trabalho de alguma forma? Como você avalia a proposta deste objetivo? Por quê?

2º O conteúdo das Orientações Curriculares Para o Ensino Médio; dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN); das Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN+), que orientam e traçam diretrizes para o ensino de Filosofia em âmbito nacional, norteia de alguma forma a construção do planejamento de suas aulas? Como você avalia esse material?

3º Qual ou quais as maiores dificuldades, que você encontra ao trabalhar o conteúdo de Filosofia com seus alunos?

4º Com relação às suas aulas, qual o nível de satisfação quanto aos resultados do processo ensino-aprendizagem?

5º Qual a forma mais usual de apresentar suas aulas? Expositiva, dialogada? Por quê?

6º Nas suas aulas, você utiliza o livro didático recomendado pela Secretaria de Educação ou utiliza outra(s) bibliografia(s)? Por qual motivo?

7º Baseado em sua experiência docente, que resultado(s) você mais objetiva alcançar com suas aulas de Filosofia?

8º Você em alguma oportunidade transforma temas de interesse dos jovens em abordagens filosóficas? Explique como se dá esse processo metodológico.

9º Aponte os principais desafios para o ensino de Filosofia, diagnosticado por você durante suas aulas, e que de alguma forma lhe inclinaram a aplicar uma metodologia diferente da planejada inicialmente por você.

10º Está claro que o Ensino Médio precisa ter um programa pedagógico afinado com as necessidades e os projetos de vida dos adolescentes, para que eles enxerguem valor na escola e se sintam estimulados a concluir seus estudos na educação básica. Como você avalia para o ensino de filosofia a Lei nº 13.415/17, que reformula o formato e o conteúdo pedagógico do Ensino Médio?

Durante a realização da entrevista, o registro dos diálogos em áudio foi feito por meio de gravador portátil, através de recurso via aparelho celular. Em posse do áudio, foi realizada sua transcrição seguindo a integralidade e fidelidade ao que foi dito. A entrevista foi realizada com 4 (quatro) professores de Filosofia de diferentes escolas públicas em plena atividade docente na cidade de Manaus. Por questões legais e, de acordo prévio entre as partes envolvidas na pesquisa, os sujeitos estarão registrados aqui

obedecendo a seguinte terminologia⁵⁹: *D1 (docente nº1); D2 (docente nº2); D3 (docente nº3); D4 (docente nº4)*. No quadro abaixo estão as informações iniciais referentes ao perfil dos sujeitos da pesquisa, a saber, professor de Filosofia de escola pública do Ensino Médio.

QUADRO 8 - Dados dos sujeitos da pesquisa: Professores de Filosofia

IDENTIFICAÇÃO	IDADE	FORMAÇÃO	CARGO	TEMPO DE DOCÊNCIA	LOCAL ONDE TRABALHA
D1	34	LICENCIATURA PLENA EM FILOSOFIA	PROFESSOR	6 ANOS	ZONA SUL
D2	30	LICENCIATURA PLENA EM FILOSOFIA	PROFESSOR	7 ANOS	ZONA LESTE
D3	30	LICENCIATURA PLENA EM FILOSOFIA	PROFESSOR	7 ANOS	ZONA LESTE
D4	26	LICENCIATURA PLENA EM FILOSOFIA	PROFESSOR	1 ANO E 9 MESES	ZONA LESTE

FONTE: Elaboração do autor.

4.3 APRESENTANDO E ANALISANDO OS DADOS COLETADOS

As amostras dos dados coletados nesta pesquisa figuram como elementos fundamentais na construção de um panorama da atual situação do ensino de Filosofia, oferecido nas escolas públicas da cidade de Manaus. Aspectos do ensino e da metodologia do ensino de Filosofia tornam-se mais evidentes à medida que os dados são analisados e relacionados com o conceito que a escola e o sistema de ensino têm sobre o desenvolvimento escolar de seus alunos. Diante disso é possível dizer que o objetivo da análise dos dados aqui coletados é apresentar:

[...] os múltiplos aspectos que envolvem o problema estudado e mostrar sua relevância para espaço e os sujeitos participantes da pesquisa. A análise dos dados deve fornecer a compreensão doxológica ou epistêmica do problema no contexto cultural da pesquisa e indicar as possibilidades de ação sobre os mesmos. (BRITO, 2016, p.62).

⁵⁹ As escolas que participaram da pesquisa obedecem a mesma sequência respectivamente: 1-E.E. Maria Madalena Santana de Lima; 2-E.E. Ruy Araújo; 3-E.E. Maria Teixeira Goes; 4-E.E. Professor Jorge Karan Neto.

Nesta perspectiva, a análise dos dados obtidos nesta pesquisa representa o processo de investigação em seu momento central, a saber, o de propor respostas às questões que nortearam a construção da pesquisa. Os dados obtidos, através dos instrumentos já detalhados, serão analisados a partir de três questões centrais:

- 1- O Currículo de Filosofia no Ensino Médio;**
- 2- Fundamentação teórico-metodológico do ensino de Filosofia;**
- 3- Filosofia, cidadania e cotidiano.**

QUADRO 9 - Distribuição das categorias de análise em relação às questões centrais da pesquisa

QUESTÕES CENTRAIS	INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS	CATEGORIAS-PRINCÍPIOS NORTEADORES
1 - O Currículo de Filosofia no Ensino Médio	1 - QUESTIONÁRIO PARA ALUNOS DO ENSINO MÉDIO; 2 - QUESTIONÁRIO PARA ALUNOS BOLSISTAS PIBID/FILOSOFIA/UFAM; 3 - ENTREVISTA COM PROFESSORES DE FILOSOFIA DO ENSINO.	A - Competências a serem desenvolvidas em Filosofia; B - Habilidades a serem desenvolvidas em Filosofia; C - Conteúdos; D - Eixos Temáticos.
2 - Fundamentação teórico-metodológico do ensino de Filosofia	1 - QUESTIONÁRIO PARA ALUNOS DO ENSINO MÉDIO; 2 - QUESTIONÁRIO PARA ALUNOS BOLSISTAS PIBID/FILOSOFIA/UFAM; 3 - ENTREVISTA COM PROFESSORES DE FILOSOFIA DO ENSINO.	A - A Filosofia no Ensino Médio; B - A metodologia do ensino de Filosofia.
3 - Filosofia, cidadania e cotidiano	1 - QUESTIONÁRIO PARA ALUNOS DO ENSINO MÉDIO; 2 - QUESTIONÁRIO PARA ALUNOS BOLSISTAS PIBID/FILOSOFIA/UFAM; 3 - ENTREVISTA COM PROFESSORES DE FILOSOFIA DO ENSINO.	Cidadania e cotidiano

FONTE: Elaboração do autor.

1 - O Currículo de Filosofia no Ensino Médio

O currículo deve ser a manifestação ativa da proposta que a escola e o Sistema de Ensino detêm acerca do desenvolvimento escolar dos estudantes em todos os seus aspectos, tanto nas Orientações Legais como em aspectos paradigmáticos, sociais e culturais. O currículo é:

[...] elaborado em cada escola, com a presença intelectual, cultural, emocional, social e a memória de seus participantes. É na cotidianidade, formada por múltiplas redes de subjetividade, que cada um de nós forja nossas histórias de educandos e de professores. (Proposta Curricular de Filosofia para o Ensino Médio, 2012, p.22).

Neste sentido podemos afirmar que o currículo escolar é conjunto de atividades essenciais produzidas pela escola, que possuem ação direta ou indireta na vida dos estudantes. Estas atividades nucleares devem ser amplas e flexíveis, promovendo o debate acerca dos princípios e metas do projeto educativo, através dos sujeitos que participam desse processo.

Para além de uma área meramente técnica, voltada para questões relacionadas à procedimentos, técnicas e métodos, o currículo é guiado sobretudo por questões sociológicas, políticas e epistemológica. Numa perspectiva escolar, o currículo só ganha sentido quando considera as razões e as indagações do processo de construção de conhecimento. Neste sentido, o currículo é considerado:

[...] artefato social e cultural. Isto significa que ele é colocado na moldura mais ampla de suas determinações sociais, de sua história, de sua produção contextual. O currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares. O currículo não é um elemento transcendente e atemporal ó ele tem uma história, vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação. (MOREIRA, SILVA, 1994, p.7-8).

Em termos de Currículo de Filosofia para o Ensino Médio, temos que ressaltar que esse enfoque refere-se ao projeto curricular proposto pelo Sistema de Ensino Nacional. Seus pressupostos e fundamentos estão ancorados sobremaneira na Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394/96 e norteados pelas Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM/2006), pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN/2000), pelas Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN+/2006) e pelos referenciais nacionais. Os caminhos definidos por estes marcos legais educacionais fomentam a construção de um currículo alinhavado com a perspectiva de um ensino comprometido com os princípios da interdisciplinaridade, transdisciplinaridade, transversalidade, competências e habilidades.

Em termos regionais, a Proposta Curricular do Ensino Médio do Amazonas, organiza seus Componentes Curriculares fundamentados nas diretrizes norteadoras desse nível de ensino:

[...], sem desconsiderar as questões de cunho filosófico, psicológico, por exemplo, que as mesmas implicam, expressas pelo Ministério da Educação, considerando a autonomia das instituições escolares e a aprendizagem dos educandos de modo efetivo. Os conteúdos apresentam-se por meio de temas, os quais comportam uma bagagem de assuntos a serem trabalhados pelos professores, conforme as especificidades necessárias para cada nível de ensino. As Competências e Habilidades expressam o trabalho a ser proposto pelo professor quanto ao que é fundamental para a promoção de um educando mais preparado para atuar na sociedade. E os procedimentos metodológicos, como sugestões, auxiliam o professor nas atividades a serem experienciadas pelos educandos, ressaltando-se que se trata de um encaminhamento que norteará a elaboração de um Planejamento Estratégico Escolar. (Proposta Curricular de Filosofia para o Ensino Médio, 2012, p.28).

A Proposta Curricular de Filosofia para o Ensino Médio do Estado do Amazonas objetiva Compreender a Filosofia:

[...] como um saber que proporciona uma explicação racional e consistente do homem e do mundo e, ao mesmo tempo, que prepara o indivíduo para o exercício da cidadania. (Proposta Curricular de Filosofia para o Ensino Médio, 2012, p.35).

Com este propósito, a Proposta Curricular de Filosofia espera que o Professor não só planeje e apresente suas aulas, mas que seja responsável também em escolher alternativas que complementem a programação delas. Entretanto a Proposta Curricular de Filosofia para o Ensino Médio no Estado do Amazonas (2012, p.34) só não detalha como estas etapas podem ser feitas, mas reconhece o pouco tempo que se terá em sala de aula para se trabalhar os conteúdos da Proposta.

A análise dos dados obtidos dentro desta questão deverá fundamentalmente privilegiar as seguintes categorias⁶⁰:

A) Competências a serem desenvolvidas em Filosofia: Representação e comunicação; Investigação e compreensão; Contextualização sociocultural.

B) Habilidades a serem desenvolvidas em Filosofia: Ler textos filosóficos de modo significativo; Ler, de modo filosófico, textos de diferentes estruturas e registros; Elaborar por escrito o que foi apropriado de modo reflexivo; Debater, tomando uma posição, defendendo-a argumentativamente e mudando de posição face a argumentos mais consistentes; Articular conhecimentos filosóficos e diferentes conteúdos e modos discursivos nas Ciências Naturais e Humanas, nas Artes e em outras produções culturais; Contextualizar conhecimentos filosóficos, tanto no plano de sua origem específica, quanto em outros planos: o pessoal-biográfico; o entorno sociopolítico, histórico e cultural; o horizonte da sociedade científico-tecnológica.

C) Conteúdos:

1ª SÉRIE

1º BIMESTRE- As origens, o pensamento racional e o pensamento lógico;

2º BIMESTRE- Viver em um mundo melhor: a Ética, a Política e a Estética;

3º BIMESTRE- O material e o imaterial: a matéria e o pensamento;

4º BIMESTRE- A Filosofia na atualidade: novo homem/novas reflexões.

2ª SÉRIE

1º BIMESTRE- Do Mito à Filosofia: do mundo material ao mundo humano;

2º BIMESTRE- Entre a fé e a razão: o pensamento medieval e o pensamento moderno;

3º BIMESTRE- Entre Kant, Hegel e Marx: o Criticismo, o Idealismo e o

Materialismo; 4º BIMESTRE- Os vários métodos da Filosofia.

3ª SÉRIE

⁶⁰Conforme recomendação das Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCM/2006), Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN/2000), Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN+/2006) e da Proposta Curricular de Filosofia para o Ensino Médio no Amazonas/2011.

1ºBIMESTRE- De Nietzsche à Filosofia da Existência; 2ºBIMESTRE- Da Fenomenologia ao Estruturalismo; 3ºBIMESTRE- A linguagem na Filosofia: a reflexão heideggeriana; 4ºBIMESTRE- As perguntas do homem: as questões do existencialismo, do pós-estruturalismo e as novas filosofias.

D) Eixos Temáticos:

1ª SÉRIE: Filosofia: definição, objeto e as reflexões atuais;

2ª SÉRIE: As Escolas Filosóficas: conceitos e filósofos;

3ª SÉRIE: A Filosofia que nos sustenta: filósofos e filosofias.

Podemos afirmar que em face do entendimento acerca das categorias apresentadas, as questões que contemplam estes princípios norteadores estão relacionadas conforme descrição do quadro abaixo:

QUADRO 10 - A relação entre as categorias de análise e os instrumentos de coleta de dados

INSTRUMENTOS	QUESTÕES/ROTEIRO	CATEGORIAS (PRINCÍPIOS NORTEADORES)
QUESTIONÁRIO PARA ALUNOS DO ENSINO MÉDIO.	5º Você acha importante a presença da Filosofia enquanto disciplina obrigatória no Ensino Médio? Justifique sua resposta. 6º Em seu entendimento, qual a melhor maneira de compreender a Filosofia: Através da leitura dos conteúdos do livro didático ou através do dialogo e da reflexão de temas importantes? 7º Em seu entendimento, as aulas de Filosofia possibilitam uma compreensão dos princípios éticos, que devem orientar a conduta das pessoas em suas atividades diárias, tais como o respeito às pessoas e a honestidade?	Competências; Habilidades; Conteúdos; Eixos Temáticos.
QUESTIONÁRIO PARA ALUNOS BOLSISTAS PIBID/FILOSOFIA /UFAM.	6º Está claro que o Ensino Médio precisa ter um programa pedagógico afinado com as necessidades e os projetos de vida dos adolescentes, para que eles enxerguem valor na escola e se sintam estimulados a concluir seus estudos na educação básica. Que avaliação você faz para o ensino de Filosofia a Lei nº 13.415/17, que reformula o formato e o conteúdo pedagógico do Ensino Médio?	Competências; Habilidades; Conteúdos; Eixos Temáticos.
ENTREVISTA COM PROFESSORES DE FILOSOFIA DO ENSINO	1º Segundo a Proposta Curricular de Filosofia para o Ensino Médio do Amazonas, o objetivo geral deste componente curricular é <i>compreender a Filosofia como um saber que proporciona uma explicação racional e consistente do homem e do mundo e, ao mesmo tempo, que prepara o indivíduo para o exercício da cidadania.</i> (2012, p.35). Este objetivo orienta o seu trabalho de alguma forma? Como você avalia a proposta deste objetivo? Por quê? 2º O conteúdo das Orientações Curriculares Para o Ensino Médio; dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN); das Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros	Competências; Habilidades; Conteúdos; Eixos Temáticos.

	<p>Curriculares Nacionais (PCN+), que orientam e traçam diretrizes para o ensino de Filosofia em âmbito nacional, norteia de alguma forma a construção do planejamento de suas aulas? Como você avalia esse material?</p> <p>6º Nas suas aulas, você utiliza livro o livro didático recomendado pela Secretaria de Educação ou utiliza outra(s) bibliografia(s)? Por qual motivo?</p> <p>10º Está claro que o Ensino Médio precisa ter um programa pedagógico afinado com as necessidades e os projetos de vida dos adolescentes, para que eles enxerguem valor na escola e se sintam estimulados a concluir seus estudos na educação básica. Como você avalia para o ensino de filosofia a Lei nº 13.415/17, que reformula o formato e o conteúdo pedagógico do Ensino Médio?</p>	
--	--	--

FONTE: Elaboração do autor.

O quadro acima explicita os parâmetros da análise da questão *Currículo de Filosofia no Ensino Médio* em relação aos instrumentos utilizados para coletar os dados. Vejamos o que foi dito e registrado com a aplicação dos instrumentos de coleta de dados na perspectiva das categorias desta questão.

Questionário/Aluno Ensino Médio.

5º Você acha importante a presença da Filosofia enquanto disciplina obrigatória no Ensino Médio? Justifique sua resposta.

Sim, é muito importante, pois nos ajuda a refletir, pensar em como agir, rever conceitos, observar comportamentos, tanto da sociedade quanto de nós mesmos. (A107).

Sim, a filosofia auxilia na formação da capacidade de formação do pensamento crítico do cotidiano de uma grande parcela da população. (A98).

Para mim sim, a filosofia ajuda muitos seres humanos a não serem seres alienados, o problema é que muitas das vezes, as pessoas não veem interesse nessa matéria. (A88).

Não como disciplina obrigatória, mas com seu lado histórico e filosófico, não como obrigatório porque depois do ensino completo nunca irão me perguntar quem foi Platão ou Aristóteles. (A85).

Sim, pois é uma disciplina fundamental para despertar o senso de questionamento sobre as situações que ocorrem na vida. (A79).

Sim, pois a mesma nos apresenta as faces da política, coisa essa que é bastante importante para ser informada. (A77).

Não muito, porque fala muito contra a religião. (A76).

Sim, pois ela é fundamental nas outras disciplinas. (A72).

õTotalmente! A filosofia serve para muitas coisas, as quais os adolescentes precisam. Ter ética é uma delasö. (A68).

õSim, pois gosto de pensar, gosto de refletir sobre os temas abordados na sala de aula, é bom para pessoas que não gostam de pensar e que não abrem oportunidades para novas experiências em suas vidasö. (A59).

õSim, a filosofia é essencial, pois ajuda-nos a ver a evolução da sociedade pelo meio de pensamentos que ao longo dos anos foram mudando, e isso ajuda a formamos nosso próprio pensamento sobre algoö. (A33).

õEla é importante porque é uma das poucas matérias que tratam de assuntos atuais e presentes e que de certa forma abre a mente do alunoö. (A49).

õSim. A filosofia no Ensino Médio busca estimular a reflexão e o pensamento crítico dos alunosö. (A48).

õSim, porque a formação de pessoas na filosofia, essa pessoa tem capacidade de õacabarö com o governo, é por isso que o governo quer õtirarö a filosofiaö. (A45).

õSim. Ela é importante assim como qualquer outra matéria e deve ser valorizada assim como as outras. (A44).

Sim, porque em algumas situações ela me ajuda a resolver alguns problemas da vida e também me ajuda a ser alguém melhorö. (A43).

õNão acho importante. Porque a filosofia não vai servir em nada no meu futuroö. (A56).

õSim, os ensinamentos são ótimos. Os ensinamentos sobre valores humanos são necessários para nossa compreensão socialö. (A99).

Estas respostas representam um resumo do total de respostas recolhidas com a aplicação do questionário. Elas retratam o pensamento de alguns alunos do último ano do Ensino Médio. Embora tenham ocorrido casos em que as respostas não foram consideradas por serem evasivas e/ou repetitivas, como nos casos dos sujeitos *õSimö. (A78); õSimö. (A82); õSimö. (A94); õNãoö. (A97)*, na maioria das respostas foi identificada a devida justificativa. A predominância das respostas evidencia que os estudantes concordam com a presença da Filosofia enquanto disciplina no Ensino Médio e de que há razões para tal. Outro dado observado, e que podemos tomar como umas das razões para que os alunos reconheçam a importância da presença do ensino de Filosofia como disciplina curricular, é que em sua maioria, os alunos percebem que a Filosofia no Ensino Médio contribui para a construção de uma reflexão crítica da realidade e buscam na disciplina um recurso para pensar sobre os problemas do seu cotidiano. Esta observação encontra fundamentos em Barba (2013) quando afirma que ensinar Filosofia pressupõe ensinar a transformar o mundo através de uma prática da consciência voltada para a ação, de modo que este ensino seja voltado para a realidade.

6° Em seu entendimento, a melhor maneira de compreender Filosofia é através exclusivamente da leitura dos conteúdos do livro didático ou através do diálogo e da reflexão de temas importantes da atualidade?

õEu prefiro que o assunto seja dado em forma de diálogo e da reflexão de temas importantes da atualidade, porque eu consigo compreender melhor e acredito que meus colegas também aprendem melhor dessa forma. (A43).

õPara mim o diálogo e a reflexão é mais importante, claro que o livro é importante também, mas o diálogo faz com que você fale o que está dentro de você, faz as pessoas falarem. As vezes o aluno lê o livro mas não entende nada, então devemos ligar o livro com o diálogo. (A59).

õNa minha opinião ambos são importantes, mas a reflexão de temas importantes da atualidade é bem mais interessante e dinâmico. (A77).

õAtravés do diálogo e da reflexão de temas importantes da atualidade apresentando com slides e aulas práticas. (A111).

õAtravés do diálogo, porque causa uma curiosidade muito maior. (A37).

õAtravés do diálogo e da reflexão de temas importantes, porque com o diálogo é mais fácil a compreensão de temas mais difíceis. (A32).

õEu acho que é a leitura dos conteúdos do livro didático, porque com o diálogo nem sempre prestamos atenção. (A14).

õO livro pode ser útil, mas acho que o diálogo e a reflexão de temas importantes da atualidade ficaria melhor compreender. (A7).

õAmbos têm sua importância na filosofia. Eu acho que a leitura completa o diálogo, pois mesmo que conversemos sobre um assunto, devemos buscar mais fontes e aprofundar o conhecimento nesse assunto. (A52).

õAcho necessário tudo que está incluso na questão. Exclusivamente da leitura dos conteúdos dos livros, através do diálogo e da reflexão de temas importantes da atualidade. Talvez a aprendizagem fosse melhor e mais produtiva com TUDO isso incluso. (A60).

õAtravés do diálogo e da reflexão, pois cada um falando seus pensamentos, fica bem mais fácil de interpretar e entender as maneiras filosóficas. (A71).

õCreio que quando os dois modos são utilizados a compreensão fica melhor. (A74).

õAtravés do diálogo e da reflexão de temas importantes da atualidade. (A84).

õDiálogo e reflexão, pois assim pode ser que nós alunos possamos ter base do que estudamos. (A110).

õÉ através do livro didático. (A101).

õNa minha opinião os dois juntos. (A106).

õTanto da leitura dos livros como a reflexão e diálogo dentro de sala, formas excelentes de debater a filosofia. (A128).

õAmbos. Você pode compreender na leitura e muito mais no diálogo, não precisa privar uma coisa da outra. (A99).

Embora tenham ocorrido casos em que as respostas não foram consideradas por serem evasivas e/ou repetitivas, como nos casos *õNão seiö. (A5)*; *õNão sei dizer, não tive livro esse anoö. (A106)*; *õSim, livros e pesquisa na internetö. (A62)*, na maioria das respostas, foi identificada a devida justificativa.

Analisando as respostas a essa questão, podemos verificar que para a maioria dos sujeitos, as aulas de Filosofia são mais interessantes quando os conteúdos do livro didático estão conciliados com questões da atualidade e que o estudante considera relevante. Esta interação fazendo links com os eixos temáticos propostos pelo programa curricular. Esse entendimento encontra justificativas no pensamento de Marcondes (2008) ao afirmar que o estudante de filosofia desenvolve suas próprias reflexões por meio da reconstrução dos argumentos filosóficos evidenciados com a leitura dos textos dos filósofos.

7º Em seu entendimento, as aulas de filosofia possibilitam uma compreensão dos princípios éticos, que devem orientar a conduta das pessoas em suas atividades diárias, tais como o respeito às pessoas e a honestidade?

õSim, com certeza. Além do tão citado pensamento crítico, conceitos como o de Direitos humanos, desigualdade social, dívida histórica, são importantes pautas a se debater nas aulas de filosofia que agregam mais humanidade e sensibilidade aos alunosö. (A98).

õSim, a nossa sociedade já teve muitos pensadores brilhantes e aprender com as experiências deles, e usá-las as vezes na nossa atualidade, dependendo da situação me parece algo simples mas eu tenho certeza de que os resultados desses impactos na sociedade seriam muito bem aceitos em nossa vidaö. (A107).

õSim, mesmo que isso seja algo que deva ser trabalhado em casa, é um assunto que se encaixa com a filosofia e com a forma de pensar de um todoö. (A88).

õSim! A forma como a filosofia faz parte da nossa vida é tão impressionante a ponto de mexer com nossos princípiosö. (A68).

õSim! O respeito e honestidade está um pouco em falta, pois desde cedo aprendemos a nos virar e conhecer o mundo, muitas das vezes pensam que ser esperto é melhor para sobreviver, deixando de lado o mais importante em nossas vidasö. (A59).

õSim, eu acho que a filosofia junto com a sociologia nos ajuda a conviver melhor com as pessoas, e com isso nos ajuda a respeitar o próximo e a sermos honestosö. (A43).

õClaro que sim, até porque a compreensão dos princípios são basicamente o começo de tudo para termos a honestidade e caráter, e absorver as realidades da lei para que tenhamos um conhecer adequado ao nosso cotidianoö. (A117).

õSim possibilita, mas eu acho que respeito e honestidade é algo do nosso caráter e, só aperfeiçoamosö. (A91).

õSim, sempre que pode o Professor nos explica que algo relacionado a isso, que devemos respeitar do outro na sociedadeö. (A90).

õClaramente sim, pois se você absorve ensinamentos bons, rapidamente irá produzir esses ensinamentos e isso é fundamental para a sociedade. (A71).

õSim, a filosofia faz com que possamos ver as coisas com mais clareza. (A62).

õPossibilita uma compreensão sim, principalmente quanto a respeito. (A32).

õNão. Filosofia só nos ensina quem foi Platão e outros filósofos que são mais velhos que minha tataravó e que não souberam nada do que aconteceu no século XXI, então pra que nós estudarmos sobre eles? (A111).

õSim assim como a aula de filosofia com alguns diálogos pode mudar bem esse modo de conduta humana e pode ajudar os jovens a melhorar mais seus modos e passar a enxergar a realidade com outros pontos de vista. (A9).

Ainda que tenham ocorrido casos pontuais em que os sujeitos não responderam este questionamento de maneira clara e justificada, como no caso das respostas *õCreio que sim. (A8)*; *õSim. (A21)*; *õMais pra menos. (A22)*; *õNão sei. (A30)*, na maioria das respostas foi identificado a devida justificativa. Estes dados apontam que a maioria dos sujeitos compreende que as aulas de filosofia podem contribuir sobremaneira à condução de princípios éticos, como por exemplo, o respeito e a honestidade, valores e práticas fundamentais na construção da cidadania.

A amostra dos dados encontra consonância com o entendimento de Nicolau (2015) quando afirmar que os princípios éticos dizem respeito à conduta das pessoas em suas experiências cotidianas e que a apresentação desses princípios através do ensino de filosofia, convida o estudante a pensar sobre os valores que adota, o sentido dos atos que pratica e a maneira pela qual toma decisões e assume responsabilidades em sua vida.

Questionário/Aluno Bolsista PIBID/FILOSOFIA/UFAM.

6º Está claro que o Ensino Médio precisa ter um programa pedagógico afinado com as necessidades e os projetos de vida dos adolescentes, para que eles enxerguem valor na escola e se sintam estimulados a concluir seus estudos na educação básica. Que avaliação você faz para o ensino de filosofia a Lei nº 13.415/17, que reformula o formato e o conteúdo pedagógico do Ensino Médio?

õDe certo que sim, nossos jovens seguem sem perspectiva de vida, sem saber o que lhes espera depois do ensino médio, os PPP's estão defasados na maioria das escolas, e muitas vezes não é feito em conjunto com o corpo pedagógico, traçar metas a partir de um projeto de vida, melhorar intelectual e humanamente seriam pontos bem centrais para uma melhora significativa da educação, levando em conta o compromisso de cada educador. (P1).

õUm golpe contra a educação brasileira e contra a Democracia, a disciplina de filosofia no ensino médio representa a solidificação da Democracia em nosso país, a sua retirada é um prejuízo irreparável para a educação. (P2).

As contribuições da disciplina de Filosofia para os alunos de ensino médio é tema de discussões tem muito tempo. Reconhece-se que a filosofia contribui com o desenvolvimento crítico, social e cognitivo dos alunos, e isso não é tarefa fácil. A reformulação do Ensino Médio funcionaria de maneira eficiente, mas a partir do momento que fosse buscado trabalhar tanto as áreas formativas do aluno para o mercado de trabalho quanto, principalmente, o seu desenvolvimento questionador, para que assim pudesse ser um cidadão responsável sobre suas ações. Entretanto, com a Lei nº 13.415/17, entra-se em um retrocesso. O aluno deve cada vez mais pensar a sua realidade, os fatos que ocorrem em seu país e o seu papel na sociedade de maneira analítica e sem manipulações. A escola pode e contribui para isso. Entretanto, a partir do momento que a escola torna-se um lugar tecnicista, onde é dado apenas o conteúdo que o forma de maneira técnica e não o ajuda a questionar o que acontece ao seu redor, a escola acaba perdendo o seu papel. (P3).

É perigoso, pois com essa reforma educacional modifica a estrutura do ensino, que antes já era problemática e cheia de falhas, e com esses novos ajustes continuaremos a ver o nosso curso marginalizado e com muito menos oportunidades. (P4).

Para esta etapa da pesquisa, os dados foram coletados por meio de questões direcionadas aos alunos da graduação em Filosofia que atuam como bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID. Em termos de dados obtidos, podemos observar através das respostas que em sua totalidade, os sujeitos entendem que o modelo atual do Ensino Médio brasileiro necessita urgentemente de um programa pedagógico alinhado com os anseios e os projetos de vida da juventude estudantil, como ficou registrado na seguinte passagem *“[...] nossos jovens seguem sem perspectiva de vida, sem saber o que lhes espera depois do ensino médio, os PPP's estão defasados na maioria das escolas, e muitas vezes não é feito em conjunto com o corpo pedagógico [...]” (P1).*

Outra questão que ficou evidente foi a preocupação dos sujeitos com os rumos do ensino de Filosofia previstos pela Lei 13.415/17 que institui um novo formato para o Ensino Médio. Esta preocupação ficou registrada nos seguintes trechos *“[...] a disciplina de filosofia no ensino médio representa a solidificação da Democracia em nosso país, a sua retirada é um prejuízo irreparável para a educação” (P2); *“[...] Entretanto, com a Lei nº 13.415/17, entra-se em um retrocesso” (P3); *“a estrutura do ensino, que antes já era problemática e cheia de falhas, e com esses novos ajustes continuaremos a ver o nosso curso marginalizado e com muito menos oportunidades” (P4).***

Os dados obtidos revelaram também que em termos de currículo de Filosofia, os sujeitos reconhecem que a melhor maneira para se construir um, é, sobretudo, dando a devida importância às necessidades e projetos de vida dos adolescentes, para que eles percebam que a escola os compreende e assim, se sintam estimulados a prosseguir seus estudos. Esta sugestão ficou registrada nos trechos, a saber, *“[...] e muitas vezes não é feito em conjunto com o corpo pedagógico, traçar metas a partir de um projeto de vida,*

melhorar intelectual e humanamente seriam pontos bem centrais para uma melhora significativa da educação [...]ö. (P1); õ[...] A reformulação do Ensino Médio funcionaria de maneira eficiente, mas a partir do momento que fosse buscado trabalhar tanto as áreas formativas do aluno para o mercado de trabalho quanto, principalmente, o seu desenvolvimento questionador, para que assim pudesse ser um cidadão responsável sobre suas ações [...]ö. (P3).

Entrevista/Professores de Filosofia Ensino Médio.

1º Segundo a Proposta Curricular de Filosofia para o Ensino Médio do Amazonas, o objetivo geral deste componente curricular é compreender a Filosofia como um saber que proporciona uma explicação racional e consistente do homem e do mundo e, ao mesmo tempo, que prepara o indivíduo para o exercício da cidadania. (2012, p.35). Este objetivo orienta o seu trabalho de alguma forma? Como você avalia a proposta deste objetivo? Por quê?

õBom eu creio que o objetivo da proposta curricular de filosofia para o ensino médio no Amazonas está em sintonia com os PCNs e justificada pela LDB, isto é, comporta um ideal para o ensino de filosofia no ensino médio. Assim sendo, não tomar esse objetivo como orientação para o trabalho do ensino de filosofia pode promover um ensino sem implicação no campo da inteligibilidade e no campo da vida cidadã ao passo que nem os objetivos previstos, nem outros objetivos poderão ser atingidos. Por isso, trabalhar o ensino de filosofia no ensino médio requer uma atitude de comprometimento com a explicação racional do ser humano e do mundo e ao mesmo tempo com o pensamento sobre a conduta humana, além da questão da cidadaniaö. (D1).

õNão completamente. O conteúdo como é proposto pelo sistema õDiário Digitalö possui um caráter mais histórico. A ênfase na cidadania fica realmente a cargo do professor em ser aplicada de forma transversal uma vez que o próprio material pedagógico também não possui esse direcionamento. Geralmente os materiais didáticos disponíveis oferecem um plano que incentiva uma compreensão geral e histórica da filosofia. Eu pessoalmente me oriento pelo material didático e faço o direcionamento para a questão da cidadania quando o assunto permite, mas não é exclusividade da minha metodologia. Minha ênfase é a primeira proposta, a segunda, aplico quando é conveniente ao temaö. (D2).

õRaramente recorro aos documentos, digamos, oficiais, mas em relação ao objetivo que você citou, o vejo como de grande valia para a formação de homens mais críticos e participantes da construção do seu meio. De um homem passivo para um ativo a filosofia tem papel importantíssimoö. (D3).

õSim. A Filosofia é exercício de compreensão dos fenômenos que nos cercam. Estar no mundo nos exige, de forma natural, a compreensão dele. Como todos os âmbitos da nossa vida é permeada por decisões políticas - tanto as minhas como a do outros - se faz necessário saber e assumir meu lugar de cidadão como sujeito de direito e ajudar para que o outro também o faça a fim de estabelecer relações de acolhida e respeito mútuo entre todosö (D4).

Os dados transcritos acima, obtidos por meio de entrevista dirigida com alguns professores de Filosofia do Ensino Médio, retratam de maneira significativa a avaliação

que estes profissionais fazem da Proposta Curricular de Filosofia para o Ensino Médio do Amazonas.

Tomando como base o objetivo geral estabelecido pela Proposta Curricular de Filosofia para o Ensino Médio do Amazonas, os sujeitos da pesquisa julgaram, em primeiro lugar, se de alguma forma este propósito que se pretende alcançar, orienta o desenvolvimento de seu trabalho em sala de aula, e em segundo lugar, se os argumentos utilizados para compor este objetivo geral, representam de forma clara aquilo que realmente o professor espera alcançar através de suas aulas.

A transcrição da entrevista com o sujeito da pesquisa (D1) constata que para este docente, o objetivo geral proposto para o ensino de Filosofia nas escolas públicas de Ensino Médio do Amazonas está em concordância com os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e amparada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Esta sintonia, nas palavras do entrevistado *õ[...] comporta um ideal para o ensino de filosofia no ensino médio. Assim sendo, não tomar esse objetivo como orientação para o trabalho do ensino de filosofia pode promover um ensino sem implicação no campo da inteligibilidade e no campo da vida cidadã ao passo que nem os objetivos previstos, nem outros objetivos poderão ser atingidos [...].ö (D1).*

O registro da entrevista com o sujeito da pesquisa (D2) deixa claro que este docente não orienta seu planejamento escolar por meio exclusivo da orientação proposta por Marcos Legais da Educação Nacional, uma vez que, segundo o entrevistado, o material pedagógico disponível para se trabalhar em sala de aula, por meio do recurso *õdiário digitalö⁶¹*, possui um direcionamento voltado mais para o lado da compreensão geral e histórica da Filosofia do que propriamente para preparar *õo indivíduo para o exercício da cidadaniaö*. Esta constatação destaca-se no seguinte trecho de sua entrevista *õ[...] A ênfase na cidadania fica realmente a cargo do professor em ser aplicada de forma transversal [...] Eu pessoalmente me oriento pelo material didático e faço o direcionamento para a questão da cidadania quando o assunto permite, mas não*

⁶¹ Trata-se do processo informatizado de registro e acompanhamento de frequência estudantil da Rede Pública de Ensino do Estado do Amazonas. O Diário Digital é uma ferramenta do Sistema de Gestão Educacional do Amazonas (SIGEAM), da Secretaria de Educação e Qualidade no Ensino do Estado do Amazonas (SEDUC/AM), desenvolvido em 2013 para substituir o antigo diário em papel utilizado pela maioria das escolas do país. O sistema Diário Digital permite que todas as escolas da rede estadual armazenem eletronicamente dados como, frequência, diário escolar, notas parciais por disciplina, conteúdo programático e materiais de apoio didático-pedagógico.

é exclusividade da minha metodologia. Minha ênfase é a primeira proposta, a segunda, aplico quando é conveniente ao tema. (D2).

Na reprodução da entrevista com o sujeito da pesquisa (D3) fica nítido que, embora o mesmo tenha convicção da importância da orientação proposta para o ensino de Filosofia, por meio de Marcos Legais da Educação Nacional, raramente pauta sua ação docente a partir dele(s). É o que está registrado no seguinte comentário *õRaramente recorro aos documentos, digamos, oficiais, mas em relação ao objetivo que você citou, o vejo como de grande valia para a formação de homens mais críticos e participantes da construção do seu meio.õ (D3).*

A transcrição da entrevista com o sujeito da pesquisa (D4) deixa claro que de alguma forma o objetivo proposto para o ensino de Filosofia no Amazonas, orienta sua ação docente, como pode-se observar no seguinte trecho *õSim. [...] Como todos os âmbitos da nossa vida é permeada por decisões políticas - tanto as minhas como a do outros - se faz necessário saber e assumir meu lugar de cidadão como sujeito de direito e ajudar para que o outro também o faça a fim de estabelecer relações de acolhida e respeito mútuo entre todosõ (D4).*

2º O conteúdo das Orientações Curriculares Para o Ensino Médio; dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN); das Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN+), que orientam e traçam diretrizes para o ensino de Filosofia em âmbito nacional, norteia de alguma forma a construção do planejamento de suas aulas? Como você avalia esse material?

õSim. A atividade docente não pode ser exclusividade do desejo ou ideal do professor, deve antes estar amparado nos anseios da sociedade... e o PCN e o PCN+ em certa medida comportam anseios e ideais da sociedade. Esse material é riquíssimo, mas está colocado num plano acima das realidades da vida escolar brasileira, não digo com isso que seja rebaixado, mas que as políticas públicas de educação básica sejam de promoção do ser humano e do conhecimento humano de modo que esse material possa ser efetivamente explorado.õ (D1).

õSim, como parâmetro geral que diferencia o conteúdo dos bimestres do ano letivo e das séries entre siõ, (D2).

õDigamos que em alguns aspectos as diretrizes recomendadas por esses documentos limitam o trabalho criativo, instrumental e a formação da personalidade de um jovem, apresentando o material cognitivo necessário ao pensar filosófico. Eu acho que as orientações oficiais dão muita ênfase a uma história da filosofia e não a formação de habilidades ao pensar.õ (D3).

õBom meu caro, de certa forma o considero apenas para planejamento bimestral. Não tenho domínio sobre o seu conteúdo, acho que nenhum professor de filosofia aqui na escola segue as diretrizes desses documentosö. (D4).

De um modo geral as Bases Legais da Educação Nacional tendem a apresentar orientações curriculares convergentes, invariavelmente fundamentadas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96. Esta convergência basilar, contribui sobremaneira para a integração e afirmação da Filosofia como componente curricular do Ensino Médio.

A tarefa da Filosofia enquanto disciplina do Ensino Médio, é de proporcionar pleno desenvolvimento ao educando, o preparando para o exercício da cidadania e o qualificando para o trabalho, o que significa, mais que dominar um conteúdo, saber ter acesso aos diversos conhecimentos de forma significativa. Nesse sentido, embora restaurando para a Filosofia o papel que lhe cabe no contexto educacional, a legislação tratou igualmente de indicar como se deve corretamente dimensioná-la no Ensino Médio.

O registro da entrevista com o sujeito da pesquisa (D1) apresentou aspectos relevantes para a compreensão da realidade investigada e que merecem destaque. Ficou claro na transcrição que para este entrevistado, a construção do planejamento de suas aulas não deve partir apenas de suas convicções como professor de Filosofia, mas deve também estar em acordo com os anseios e ideais de toda a sociedade. E neste sentido, o sujeito da pesquisa comenta *õ[...] o PCN e o PCN+ em certa medida comportam anseios e ideais da sociedade. Esse material é riquíssimo, mas está colocado num plano acima das realidades da vida escolar brasileira [...]ö (D1).*

Outro dado importante que pode ser extraído da fala do entrevistado (D1), é seu ponto de vista em relação às políticas públicas voltadas para a educação nacional, registrado na passagem *õ[...] Esse material é riquíssimo, mas está colocado num plano acima das realidades da vida escolar brasileira, não digo com isso que seja rebaixado, mas que as políticas públicas de educação básica sejam de promoção do ser humano [...]ö (D1).*

As considerações transcritas e apresentadas encontram estreita relação com o entendimento de Carminati (2013) quando destaca que a Filosofia não é apenas mais uma disciplina a ser ensinada e apreendida, pois, mais que disciplina, metodologia ou textos filosóficos, a atitude do filosofar deve considerar essencialmente aspectos da vida do aluno em sua totalidade existencial e social.

6º Nas suas aulas, você utiliza livro o livro didático recomendado pela Secretaria de Educação ou utiliza outra(s) bibliografia(s)? Por qual motivo?

Costumo utilizar o livro didático pelo motivo de ser o material mais acessível aos alunos. Todavia, uma vez por bimestre proponho uma bibliografia alternativa que disponibilizo em pdf. (D1).

Na atualidade eu prefiro utilizar o livro didático porque ele é mais eficiente. Usar outras obras muitas vezes pode parecer aos alunos uma digressão. Há o problema de que eles se recusam a ler o material por preguiça ou desinteresse com outros materiais isso acaba piorando. Trabalhar com o material proposto pela SEDUC oferece um parâmetro geral pra eles principalmente pra estudarem para os simulados. Então eu busco adequar a proposta curricular da secretaria ao conteúdo do material didático, assim então eu não sigo a ordem de temas proposta pelo livro embora use o conteúdo do livro, porem na ordem temática que determina o Diário Digital. (D2).

Isso é um problema, não uso o livro tanto quanto queria, eu uso textos paralelos e mídias em geral. Como eu já disse o livro é apenas um suporte, ele apenas ilustra a filosofia em sua perspectiva histórica, o que para o ensino em sala de aula não representa tudo. (D3).

Olha, por não ter recebido orientação nas disciplinas de estágio - que foi bem escasso na graduação - até mesmo agora pela própria Seduc, não utilizo o livro; utilizo partes de obras dos próprios filósofos e compartilho com os alunos via whatsapp. (D4).

Em suma, os registros das entrevistas, com exceção do sujeito da pesquisa (D4), revelam que os entrevistados, em algum momento do ano letivo utilizam o livro inteira ou parcialmente como principal instrumento de auxílio didático. Esta constatação é observada nos seguintes trechos: *Costumo utilizar o livro didático pelo motivo de ser o material mais acessível aos alunos [...] (D1); Na atualidade eu prefiro utilizar o livro didático porque ele é mais eficiente [...] (D2); [...] não uso o livro tanto quanto queria, eu uso textos paralelos e mídias em geral. Como eu já disse o livro é apenas um suporte [...] não representa tudo. (D3).* A oferta de livros de Filosofia é disponibilizada por meio do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD)⁶². Para o Ensino Médio do Estado Amazonas, notabilizou-se nos últimos dez anos⁶³ a presença marcante e exclusiva de dois livros didáticos em volumes únicos, a saber:

⁶² O Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) é destinado a avaliar e a disponibilizar obras didáticas, pedagógicas e literárias, entre outros materiais de apoio à prática educativa, de forma sistemática, regular e gratuita, às escolas públicas de educação básica das redes federal, estaduais, municipais e distrital e também às instituições de educação infantil comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas com o Poder Público. FONTE: <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/318-programas-e-acoess1921564125/pnld-439702797/12391-pnld>

⁶³ Os parâmetros foram obtidos através de consulta ao Sistema de Controle de Materiais Didáticos (SIMAD). O sistema permite o cadastramento e a inscrição de empresas e materiais didáticos e literários para participar dos Programas do Livro, conforme determinado em cada edital. A consulta eletrônica pode ser realizada no endereço: <https://www.fnde.gov.br/distribuicaosimadnet/filtroDistribuicao>

1. COTRIM, Gilberto; FERNANDES. **Fundamentos da Filosofia: História e Grandes Temas**. Saraiva, 2006.
2. CHAUI, Marilena. **Iniciação à Filosofia**, Ática, 2010.

Em relação ao sujeito da pesquisa (D4), nota-se logo no início da entrevista, que ele não faz uso do livro didático em qualquer momento do ano letivo, a alegação é que não houve, antes ou depois da graduação, já no começo de sua carreira como docente, orientações específicas quanto à metodologia empregada no uso do livro didático.

As observações destacadas sobre a utilização ou não do livro didático, estão em acordo com o entendimento de Silva (2012) quando comenta que o livro didático tem assumido papel de destaque entre os recursos didáticos utilizados na maioria das salas de aula do Ensino Básico, por sua vez, as editoras oferecem um produto com estratégias já indicadas para o professor, pronto do início ao fim, voltado principalmente para se adaptar a uma realidade predefinida, que desconsidera a preparação de aulas através do entendimento do próprio docente.

10º Está claro que o Ensino Médio precisa ter um programa pedagógico afinado com as necessidades e os projetos de vida dos adolescentes, para que eles enxerguem valor na escola e se sintam estimulados a concluir seus estudos na educação básica. Como você avalia para o ensino de filosofia a Lei nº 13.415/17, que reformula o formato e o conteúdo pedagógico do Ensino Médio?

õPenso que é claro para todos... mas, o fato da escola não ser um espaço democrático faz com que o discurso constante no PPP e a prática cotidiana na vivência escolar sejam contraditórios e o espaço que deveria ser atrativo por ser o espaço da liberdade, passa a ser o espaço da repressão... Não tenho uma ideia completamente formada sobre essa lei, mas, em princípio a reconheço como uma intervenção de negação da filosofia no ensino médio. (D1).

õAcho um retrocesso, acho que a escola deve ser mais abrangente ao invés de restrita, ao invés de se retirar disciplinas deveriam ser adicionadas disciplinas optativas relacionadas às humanidades e arte. Acredito que a lei quer levar a educação brasileira pra um viés utilitarista que preza por um discurso de que a educação pública deve ser básica e pobre assim como os que dela se utilizam. (D2).

õVejo a necessidade de que os currículos e o material pedagógico dê mais ênfase à formação de habilidades do pensar. E uma ressalva ao pouco tempo que se dá a esse trabalho, que exige mais tempo na carga horária. O professor tem que fazer do pouco tempo que tem para ensinar, milagres. (D3).

õA verdade é que esta Lei é vazia e limitada porque não considera a posição dos personagens orgânicos do processo, não houve prévio debate sério e profundo sobre a lei em questão com os profissionais da educação, houve apenas uma aprovação rápida e mesquinha comprada pelo atual Poder Executivo deste país. Mudanças verticais de cima pra baixo apenas irão precarizar ainda mais o ensino escolar. (D4).

Em face da atual realidade educacional brasileira, onde se discute as consequências da publicação da Lei nº 13.415/17, que através de várias ações, reformula o formato e o conteúdo pedagógico do Ensino Médio, as entrevistas com os sujeitos da pesquisa transcritas acima, procuraram identificar a partir do ponto de vista dos docentes, quais são os desafios mais prementes que se apresentam diante dessa nova etapa da Educação nacional.

Em síntese, os impactos das mudanças que já estão ocorrendo no Ensino Médio, em virtude da ação da Lei, aparecem nos registros através dos relatos dos entrevistados, como se pode observar nos seguintes trechos: *õ[...] Não tenho uma ideia completamente formada sobre essa lei, mas, em princípio a reconheço como uma intervenção de negação da filosofia no ensino médioö. (D1); *õAcho um retrocesso, acho que a escola deve ser mais abrangente ao invés de restrita [...]ö. (D2); *õA verdade é que esta Lei é vazia e limitada [...]ö. (D4).***

Os registros destacam sobretudo a insegurança dos entrevistados em dar sua opinião sobre algo que sobreveio repentinamente, sem que houvesse previamente um profundo debate com os entes envolvidos ou consulta à sociedade. A carência de argumentos pode ser observada nos seguintes trechos: *õNão tenho uma ideia completamente formada sobre essa lei [...]ö. (D1); *õAcho um retrocesso [...] Acredito que a lei quer levar a educação brasileira pra um viés utilitarista [...]ö. (D2); *õA verdade é que esta Lei é vazia e limitada [...] não houve prévio debate sério e profundo sobre a lei em questão com os profissionais da educação, houve apenas uma aprovação rápida e mesquinha comprada pelo atual Poder Executivo deste paísö. (D4).***

2 ó Fundamentação teórico-metodológico do ensino de Filosofia

O problema *ensinar Filosofia*, nesse contexto, afetou-me de tal modo que me fez sentir como um estrangeiro em meu próprio país; fez que me sentisse como *não filósofo* em minha formação filosófica: era como se falasse minha língua materna e não fosse compreendido. Falava de filosofia, do pensamento filosófico e de filósofos, mas era como se estivesse falando outra língua qualquer que não podia ser compreendida pelos estudantes. Sentia-me como se falasse javanês. (GELAMO, 2009, p.22).

Desde sua reinserção em 2008 nas escolas de Ensino Médio brasileiro, o ensino de Filosofia por meio da Lei nº 11.684, de 02 de junho, completou 10 anos em 2018 como disciplina escolar obrigatória da Educação Básica nacional. Ainda que esta retomada constitua um importante avanço educacional, estando amparada por Orientações e Diretrizes Legais da Educação Nacional, ainda são inúmeros os desafios a se enfrentar.

A dimensão do processo de introdução do ensino de Filosofia nos três anos do Ensino Médio aponta, sobretudo para a responsabilidade de se apresentar uma estrutura curricular adequada às necessidades de formação dos jovens estudantes. Trata-se também de identificar neste processo, o protagonismo essencial no seio da atividade escolar, do professor de Filosofia e da metodologia do ensino de Filosofia. As questões são muitas e as discussões:

[...] sobre a disciplina de Filosofia no Ensino Médio precisam ser ampliadas, permitindo aos professores de Filosofia da escola básica o acesso a fóruns de discussão que tratam da organização da disciplina no Ensino Médio. [...] Os professores de Filosofia, diante dessa nova realidade, além de pensar sobre o ensino de Filosofia, deverão refletir sobre outros problemas como a questão da formação específica, devido à carência de professores formados em Filosofia para atender a toda a rede de escolas, à manutenção dos cursos de Filosofia existentes, à abertura de novos cursos e, acima de tudo, à valorização e reconhecimento deste profissional. (GONÇALVES, 2007, p.2).

Ensinar Filosofia é desafiar o outro a pensar, é uma atividade essencialmente dialógica, desenvolver essa atividade partindo da teoria sem prejudicar a dinâmica de uma aula interessante e prazerosa para o aluno, requer uma metodologia que evidencie as experiências de vida e as percepções intelectuais e culturais dos alunos, buscando avançar na superação do senso comum acerca da realidade e das coisas.

O intento precípuo do ensino de Filosofia está além de uma consciência crítica e moral do mundo apenas. O filosofar é um processo de criação que ao ser engendrado produz filosofia, sendo esta, a matéria que gera o filosofar num processo indissociavelmente contínuo de tensões e confluências. Neste sentido, o ensino de Filosofia ao assumir seu papel formativo atua no processo de criação filosófica.

Com vistas a atender ao objetivo deste trabalho, qual seja, obter informações objetivas e imediatas sobre questões referentes às perspectivas, práticas e tendências do ensino de Filosofia ministrado em algumas escolas públicas da cidade de Manaus. A análise dos dados obtidos dentro desta questão deverá fundamentalmente privilegiar as seguintes categorias:

- A) A Filosofia no Ensino Médio:** Fundamentos da Filosofia como componente curricular integrador da matriz do Ensino Médio a partir do processo de ensino-aprendizagem e da formação docente.
- B) A metodologia do ensino de Filosofia:** A ação docente ao encontro de alternativas metodológicas para o ensino de Filosofia.

Podemos afirmar que em face do entendimento acerca destas categorias de análise, as questões que contemplam estes princípios norteadores estão distribuídas no quadro abaixo:

QUADRO 11 - A relação entre as categorias de análise e os instrumentos de coleta de dados

INSTRUMENTOS	QUESTÕES/ROTEIRO	CATEGORIAS (PRINCÍPIOS NORTEADORES)
QUESTIONÁRIO PARA ALUNOS DO ENSINO MÉDIO.	4º Para você, quais são as principais dificuldades enfrentadas nas aulas de Filosofia que interferem na sua aprendizagem?	A Filosofia no Ensino Médio; A metodologia do ensino de Filosofia
QUESTIONÁRIO PARA ALUNOS BOLSISTAS PIBID/FILOSOFIA /UFAM.	2º Descreva quais são as atividades que você desenvolve com o programa PIBID/FILOSOFIA na escola que você atua como bolsista. 3º Com base na sua vivência como bolsista PIBID/FILOSOFIA, relate quais são as maiores dificuldades enfrentadas pelo professor ao ensinar Filosofia para seus alunos. 4º Você pensa em seguir a carreira docente depois de se formar na graduação? Que papel o PIBID teve nesta escolha? 5º Como você avalia, sendo um bolsista PIBID, as condições de trabalho do professor de Filosofia e sua relação com os alunos nas escolas públicas da cidade de Manaus?	A Filosofia no Ensino Médio; A metodologia do ensino de Filosofia
ENTREVISTA COM PROFESSORES DE FILOSOFIA DO ENSINO	3º Qual ou quais as maiores dificuldades, que você encontra ao trabalhar o conteúdo de Filosofia com seus alunos? 4º Com relação às suas aulas, qual o nível de satisfação quanto aos resultados do processo ensino-aprendizagem? 5º Qual a forma mais usual de apresentar suas aulas? Expositiva, dialogada? Por quê? 7º Baseado em sua experiência docente, que resultado(s) você mais objetiva alcançar com suas aulas de Filosofia? 9º Aponte os principais desafios para o ensino de Filosofia, diagnosticado por você durante suas aulas, e que de alguma forma lhe inclinaram a aplicar uma metodologia diferente da planejada inicialmente por você.	A Filosofia no Ensino Médio; A metodologia do ensino de Filosofia

FONTE: Elaboração do autor.

Estes são os parâmetros da análise da questão *Fundamentação teórico-metodológico do ensino de Filosofia* em relação aos instrumentos utilizados para coletar os dados. Vejamos o que foi dito e registrado com a aplicação dos instrumentos de coleta de dados na perspectiva das categorias desta questão.

Questionário/Aluno Ensino Médio.

4º Para você, quais são as principais dificuldades enfrentadas nas aulas de filosofia que interferem na sua aprendizagem?

õ a má compreensão de alguns assuntos, mesmo após a explicação ainda fica dúvidas. (A65).

õEu não consigo pensar como eles pensam, a imaginação deles vai além da minha compreensão. (A75).

õMuitas vezes os professores falam de uma forma muito técnica e isso pode nos confundir. (A140).

õDesde quando eu estudo Filosofia nunca senti interesse algum sobre essa matéria. As aulas são sempre tão chatas e sempre são iguais não importa se mudar de professor vai continuar a mesma coisa. (A111).

õA difícil compreensão do pensamento de certos filósofos, como Montesquieu, através de suas obras e o real objetivo delas. (A79).

õAs palavras bastante formal cujo algumas nos pede à consultar dicionários para poder entender o texto. (A77).

õOs textos tem linguagens muito complexas. (A74).

õNa verdade o professor que nos passa o conteúdo, muitas vezes fala mais do que dialoga com os alunos. Seria uma ótima forma de apreender filosofia por meio de dialogos, só escutar um professor falar é chato. (A33).

Em suma, as observações destacadas sobre as principais dificuldades enfrentadas pelos sujeitos da pesquisa durante as aulas de Filosofia e que, de maneira decisiva interfere na sua aprendizagem, deixa claro que a maioria dos estudantes não consegue ter acesso a uma aprendizagem eficaz, muito por conta da falta de compreensão dos conceitos filosóficos apresentados nas aulas. Nota-se que essa é uma dificuldade que pode estar associada a baixa capacidade de interpretação textual dos estudantes na atualidade, e pela desmotivação resultante da falta de relação entre o ensino escolar e o cotidiano dos estudantes. Por outro lado, há de se destacar também a importância da ação docente na construção de metodologias adequadas à realidade dos estudantes, e desta maneira, oportunizar igualdade nas condições de aprendizagem a todos.

Questionário/Aluno Bolsista PIBID/FILOSOFIA/UFAM.

2º Descreva quais são as atividades que você desenvolve com o programa PIBID/FILOSOFIA na escola que você atua como bolsista.

õParticipação direta e indireta nas aulas, acompanhar e preparar aulas, produzir um relatório diagnóstico a partir das observações, formular um projeto de intervenção a partir do relatório diagnóstico, fazer a frequência para entregar ao supervisor, estudos nas reuniões ampliadas que ocorrem no departamento de filosofia e buscar os meios para implementar o projeto de intervenção junto ao supervisor. (P1).

õO PIBID me proporcionou a está conhecendo o diário digital, a participar do planejamento dos professores, feira de humanas e outras atividades, que realmente confirmarão a minha vontade de me tornar um professor. (P2).

õPrimeiramente desenvolve-se um relatório diagnóstico da escola, onde nós bolsistas conhecemos a escola fisicamente, estruturalmente, de maneira que sejamos inseridos no ambiente escolar. A partir disso, participamos das aulas de Filosofia, acompanhados do professor supervisor. As atividades variam-se entre auxiliar o professor em sala, participar do planejamento das aulas, auxiliar os alunos na reflexão sobre os temas abordados, mediar o debate, sempre com a presença do professor supervisor, propor projetos que incentivem a participação dos alunos, entre outras atividade. (P3).

õAtuamos na sala de aula como professores auxiliares, ou seja, fazemos chamadas, fazemos correções de exercícios ó dos que nós mesmos trabalhamos com os alunos em sala-, temos acesso ao diário digital do professor/supervisor, com a permissão dele, fazemos o planejamento escolar junto com o professor, o ajudamos com possíveis ideias e até mesmo com os conteúdos complementares. (P4).

Em resumo, as informações obtidas com a coleta dos dados, revelam que as atividades desenvolvidas pelos voluntários do Programa PIBID/FILOSOFIA, dentro da escola onde atuam como bolsistas contribui sobremaneira no processo de iniciação à docência. Trata-se de um primeiro contato com a realidade escolar de uma sala de aula. Conforme os registros, a participação inicia com o conhecimento físico do ambiente escolar onde se constrói um diagnóstico a partir das observações realizadas. Em seguida é formulado um projeto de intervenção, que mediado pela análise do professor supervisor, se propõe a incentivar a participação dos alunos nas atividades desenvolvidas em sala de aula pelo professor da turma. Os meios para implementar os projetos de intervenção escolar são discutidos em reuniões com o coordenador do PIBID/FILOSOFIA diretamente no Departamento de Filosofia da Universidade Federal do Amazonas. As atividades realizadas seguem com a participação direta nas aulas através da elaboração do planejamento com o professor titular e no auxílio de correção de exercícios.

3º Com base na sua vivência como bolsista PIBID/FILOSOFIA, relate quais são as maiores dificuldades enfrentadas pelo professor ao ensinar filosofia para seus alunos.

õDesinteresse, falta de apetite intelectual, uso do celular, leitura defasada, não levam o livro didático, horário suprimido da aula por ser no turno noturno, além de ser apenas uma aula por semana, falta de assiduidade, falta de compromisso com a educação dentre tantos fatores que poderíamos mencionär. (P1).

õLutar contra uma cultura de desmerecimento do conhecimento filosófico, essa cultura trás para a filosofia a banalização por parte do governo, por parte da escola, por parte dos colegas professores diante disso o professor se senti desmotivado e sozinho porque essa banalização atinge diretamente os alunos, fazendo com que não sintam interesse pela disciplina. A questão do tempo e apenas reflexo dessa banalização que vem sendo um dos principais fatores para que não se tenha aproveitamento na disciplina. (P2).

õEm primeiro lugar encontra-se o pouco tempo reservado para as aulas de filosofia. Apenas um tempo de aula por semana é insuficiente para trabalhar conteúdos mais demorados, quebra a rotina de pensamento dos alunos e também do professor. Outra dificuldade é motivar os alunos a participarem das aulas. O conteúdo de filosofia não possui experimentos, exemplos visíveis aos olhos e os textos filosóficos algumas vezes são de difícil interpretação. Isso requer um esforço maior do professor em promover aulas participativas. (P3).

õA minha maior dificuldade é ter de trabalhar com alunos desmotivados, cansados que não dão ouvidos aos que tentam ajuda-los, não que todos os alunos sejam assim, porque obviamente não é, há muitas salas de aula na escola Ruy Araújo, assim como muitos alunos, isso significa que determinados assuntos serão bem aceitos pelos alunos assim como tem conteúdos que eles não dão a mínima atenção e nem querem saber. Competir com celulares é difícil. Apesar de utilizarmos outros recursos para melhorar as aulas nem sempre funciona, mas ainda é mais aceitável, como por exemplo, usar o projetor multimídia para passar filmes, curtas-metragens, documentários. (P4).

As respostas destacadas retratam, a partir das observações de alunos da Graduação em Filosofia num contato inicial com a docência, as principais dificuldades enfrentadas pelos professores de Filosofia em escolas de Ensino Médio da cidade de Manaus. As considerações descrevem que as dificuldades são inúmeras, a começar pela desmotivação dos estudantes, pelo pouco tempo de aula para se trabalhar os conteúdos, o uso constante do aparelho celular durante as aulas, falta de assiduidade dos alunos nas aulas que acontecem apenas uma vez por semana em cada turma. Todos esses problemas enfrentados pelos professores de Filosofia já se consolidou como uma espécie de cultura: *õ[...] uma cultura de desmerecimento do conhecimento filosófico, essa cultura trás para a filosofia a banalização por parte do governo, por parte da escola, por parte dos colegas professores diante disso o professor se senti desmotivado e sozinho porque essa banalização atinge diretamente os alunos, fazendo com que não sintam interesse pela disciplina [...]. (P2).*

4º Você pensa em seguir a carreira docente depois de se formar na graduação? Que papel o PIBID teve nesta escolha?

õPenso sim em seguir como professor, o PIBID me deu nesse ano e meio um cabedal de experiência para entrar numa sala de aula e saber lidar com os diversos universos que é cada um dos alunos. (P1).

õCursar filosofia sempre foi um sonho, o PIBID tem contribuído para que esse sonho possa se tornar realidade graças ao PIBID hoje estou aprendendo a buscar caminhos a encontrar formas para ensinar filosofia, graças ao PIBID hoje já tenho base de como trabalhar a questão do ensino e aprendizagem de filosofia. (P2).

õSim, eu penso. O PIBID só me ajudou a ter mais certeza de seguir a carreira docente. Muitas pessoas tem uma visão do que é ser professor enquanto está cursando a graduação e quando vai para a sala de aula percebe que é totalmente diferente. O PIBID, entretanto, ajuda o aluno a ter a experiência do que é ser professor, não só os desafios, mas também das coisas boas que acontecem, dos resultados obtidos. (P3).

õSim, é necessário devolver à sociedade a oportunidade que eles me deram de estar em uma universidade pública, e sim, pois, o curso de filosofia precisa de profissionais comprometidos com a educação, com o ensino, com o conhecimento. O PIBID me possibilitou experienciar a sala de aula, não mais como aluna de ensino médio, mas como profissional em formação, com uma leitura pedagógica preparatória à longo prazo. Logo, tudo que descubro, observo, analiso durante minha formação com programa é algo único e necessário à todos os graduandos em licenciatura independente de qual área. (P4).

As considerações destacadas pelos sujeitos da pesquisa registram, que participação o Programa PIBID/FILOSOFIA deve ter na escolha de seguir a carreira de docência em Filosofia. Nota-se, a princípio, que todos os sujeitos que responderam o questionário afirmam que pensam em ser professor de Filosofia após o término da Graduação e que, esta escolha partiu decisivamente do contato estabelecido com o cotidiano escolar por meio do PIBID. Esta constatação ressalta a importância do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência para incentivar as Licenciaturas e dar oportunidade de um contato prévio com a prática docente.

5º Como você avalia, sendo um bolsista PIBID, as condições de trabalho do professor de filosofia e sua relação com os alunos nas escolas públicas da cidade de Manaus?

õPrecária e desumana, se fosse necessário justificar diria, precária, pois não fornecem o mínimo necessário, o professor se quiser dá uma aula de qualidade tem que buscar de seu sustento que já é o mínimo, desumana porque um professor ter 60h semanais com 12h dessas 60h para planejar e corrigir material e lançar notas fica difícil dá uma aula descente tendo pelo menos 48 turmas para trabalhar. (P1).

õComo já falei o professor luta contra uma cultura que tende a banalizar o ensino de filosofia, isso dificulta a relação dos professores com os alunos por que o sentido da disciplina acaba se perdendo e fica uma coisa vaga fragmentada, no qual o professor fica sem espaço para ministrar as suas aulas planejadas já que os alunos não sentem interesse isso acaba deixando uma coisa negativa entre alunos e professoresö. (P2)

õAvalio que ainda tem muito a ser melhorado. Boa parte dos professores de filosofia da rede pública do estado (não só de filosofia como de outras disciplinas também) têm que se dividir em 3 ou mais escolas para cumprir a carga horária de aulas semanais. Isso sobrecarrega demais o professor, e alguns casos compromete suas aulas. A relação dos professores de filosofia com os alunos são sempre amistosas. Fui bolsista durante o turno matutino durante 8 meses antes de ir pro turno noturno, e consigo ver um bom relacionamento entre professor e aluno. De cordialidade e respeitoö. (P3).

õOs professores de filosofia são desafiados a sobreviver nesse mercado de trabalho que tanto o desvaloriza, com cargas horários pesadas, incluindo aceitar dar outras matérias que nem são seu campo de atuação, como sociologia, religião, artes e outros, fora os desafios que enfrentamos para adentrar no mercado de trabalho, que muitas vezes são escassos e/ou seletivosö. (P4).

As respostas destacadas acima trazem a avaliação feita pelos sujeitos da pesquisa em relação às condições de trabalho dos professores de Filosofia no Ensino Médio. Percebe-se que os sujeitos já conhecem bem os desafios enfrentados pelos professores, mesmo ainda sendo alunos da Graduação. Em síntese, os detalhes que mais chamam a atenção é a carga horária da disciplina que, para completar o mínimo exigido precisa ser distribuído, em muitos casos, em outra(s) escola(s), ou ainda o acúmulo de outras disciplinas a qual o professor não possui formação e nem experiência, incluindo: *õaceitar dar outras matérias que nem são seu campo de atuação, como sociologia, religião, artes e outros, fora os desafios que enfrentamos para adentrar no mercado de trabalho, que muitas vezes são escassos e/ou seletivosö. (P4).*

Entrevista/Professores de Filosofia Ensino Médio.

3º Qual ou quais as maiores dificuldades, que você encontra ao trabalhar o conteúdo de filosofia com seus alunos?

õTrabalhar o ensino de filosofia numa sociedade onde a opinião é endeusada e a razão é tomada como pavulagem provoca de início um desconforto dialógico entre professor e alunos que não gostam ou não querem ou ainda não dispõem de técnica para argumentar, apresentar argumentos, exercitar a razão por seus princípios. Essa dificuldade com algum trabalho pode ser superada. Por outro lado dificuldades estruturais são as mais desgastantes, por exemplo, o excesso de horas aula... um professor de 20h cumpre em sala de aula 16h sobre 4h para planejar, preparar, formular problemas, atender pais, alunos, corrigir provas, preencher diário, participar de reuniões de improviso... Na prática falta tempo para atualizar leitura e preparar bem as aulas... Considero o excesso de carga horário a maior dificuldade do trabalho docente no ensino médio seguida de perto pelo salário defasado que impossibilita o acesso as várias manifestações culturais e mesmo ao necessário para garantir tranquilidade no trabalhoö. (D1).

õA maior dificuldade é a falta de interesse causada pela vida escolar deles. Eles vêm de uma vida escolar que não favorece ao conhecimento, eles não possuem discernimento pra compreender o contexto implícito na leitura ou em qualquer fato complexo que esteja diante deles. Foram condicionados desde cedo a dar o mínimo de si. Tudo o que sabem é minimamente o básico (leitura, escrita, modos), a escola pública os fez seguir cada ano relevando suas dificuldades apenas pra satisfazer indicadores õabstratosõ. Chega ao ponto em que eu dou aula a alunos que são claramente analfabetos funcionais, mas que estão saindo do Ensino Médio sem ter isso questionado. A escola dá todas as oportunidades burocráticas para os alunos passarem de ano e isso faz com que eles não tenham o menor respeito pela pessoa do professor e pela própria escola em si. Isso faz da falta de interesse e sua conseqüentemente falta de respeito um obstáculo quase que intransponível. (D2).

õA minha maior dificuldade é a falta de bons materiais didáticos e de apoio. Os livros didáticos contam uma história da filosofia, que é válido, mas pouco ensina as habilidades do pensar. Não quero que eles apenas apreendam a ler e interpretar textos, quero que eles saibam fazer isso de modo filosófico, usando a livre capacidade de analisar as coisas de forma críticaõ. (D3).

õSão muitas, mas a que é mais evidente diz respeito a total falta de capacidade de leitura e interpretação de textos por parte de alguns alunos; a aplicação da linguagem filosófica em sala, tentar simplificar o máximo possívelõ. (D4).

As considerações transcritas e apresentadas acima, descrevem quais são as maiores dificuldades encontradas ao se trabalhar os conteúdos programáticos de Filosofia a partir do relato dos próprios professores da área. Evidencia-se a princípio como grande dificuldade estrutural para o ensino de Filosofia, a questão do excesso de horas/aula para se trabalhar com muitas turmas e a falta de tempo para planejar melhor as aulas. Outra questão que se apresenta como algo que atrapalha o processo de ensinar e apreender Filosofia é a falta de interesse na disciplina pelos estudantes, causada pela desestrutura do Ensino Básico em todas as suas etapas. õ[...] Chega ao ponto em que eu dou aula a alunos que são claramente analfabetos funcionais, mas que estão saindo do Ensino Médio sem ter isso questionado. A escola dá todas as oportunidades burocráticas para os alunos passarem de ano e isso faz com que eles não tenham o menor respeito pela pessoa do professor e pela própria escola em si. Isso faz da falta de interesse e sua conseqüentemente falta de respeito um obstáculo quase que intransponívelõ. (D2).

Outro ponto mencionado pelos sujeitos da pesquisa é a falta de bons materiais didáticos e de apoio e a falta de capacidade de leitura e interpretação de textos, fundamentais na compreensão dos conteúdos filosóficos.

4º Com relação às suas aulas, qual o nível de satisfação quanto aos resultados do processo ensino-aprendizagem?

õOlha meu amigo as minhas aulas são pensadas a partir da concepção filosófica de que o ensino de filosofia deve ser um ensino para emancipação e autonomia do indivíduo, por isso minha prática metodológica é conforme a tendência libertadora digo isso porque meu trabalho não faz os resultados aparecerem de pronto é como um trabalho de semeador... considerando alguns casos de ex alunos que manifestam seu reconhecimento ao trabalho desenvolvido penso que independente de minhas expectativas o trabalho deve ser orientado de maneira metódica e auto reflexiva. (D1).

õEu me considero satisfeito quando eu consigo ser compreendido e isso faz com que eles queiram dialogar comigo sobre determinado tema. Durante minha caminhada na docência eu aprendi na prática que uma forma de fazer um resultado positivo de compreensão é trazer a filosofia pra próximo dos alunos colocando exemplos próximos à realidade deles enquanto jovens que vivem na periferia onde as coisas acontecem de forma caótica. (D2).

õEu acho que são muito boas, pois consigo mesclar historia da filosofia, que são exigidas em provas de larga escala, como a formação mínima de habilidades para o pensar filosófico. (D3).

õOlha, eu sinceramente considero satisfatório. Há um feedback positivo em conversas informais entre mim e os estudantes, eles demonstram na medida do possível, os conhecimentos em aplicações diárias de sua vida e conseguem formar paralelos com brincadeiras e piadas (as vezes sem graça). (D4).

Os diálogos transcritos e apresentados acima, são integralmente as respostas fornecidas pelos sujeitos da pesquisa que registram o quanto eles estão satisfeitos com os resultados de suas aulas. Nota-se de início que todos os entrevistados de alguma forma avaliam positivamente o(s) resultado(s) obtido(s) em sala de aula através de sua ação docente. Cada sujeito da pesquisa descreve como emprega sua metodologia para obter o melhor resultado em suas aulas. *õ[...] as minhas aulas são pensadas a partir da concepção filosófica de que o ensino de filosofia deve ser um ensino para emancipação e autonomia do indivíduo, por isso minha prática metodológica é conforme a tendência libertadora [...]. (D1).*

5º Qual a forma mais usual de apresentar suas aulas? Expositiva, dialogada? Por quê?

õCostumo trabalhar as aulas de maneira diversificada entre aulas interativas ou dialogada e aulas por dinâmica de grupo porque o ensino de filosofia não pode ser um curso de um sábio para ignorantes, deve ser sobretudo o espaço para o exercício da reflexão, do argumento, do filosofar. (D1).

õUma mistura dos dois. Eu faço uma exposição baseada no material didático para ter um parâmetro a ser seguido, mas também procuro suscitar o debate sobre o tema pra que haja fixação do que está sendo estudado. (D2).

õOlha, lhe digo que é provocativa, tento sempre em primeiro momento colocar um tema chamativo nas minhas aulas expositivas, e aí proponho um espaço de dialogo que segue esse tema inicial. Na maioria das vezes, consigo a atenção da maioria, sempre tem aqueles que não querem saber de nada. (D3).

õ Geralmente são expositivas num primeiro momento, dada a necessidade de os estudantes receberem o conteúdo programático. Num segundo momento há um certo diálogo por meio de atividades em sala, onde os estudantes precisam demonstrar que dominam o conteúdo. Essas atividades podem ser jogos filosóficos, redação individual ou em grupo. (D4).

As transcrições da entrevista realizada como os sujeitos da pesquisa e destacadas acima, respondem de que forma os professores de Filosofia do Ensino Médio dessas escolas, costumam apresentar suas aulas. Em sua obra *Pedagogia da autonomia*, Paulo Freire se opõe absolutamente ao ensino do tipo õbancárioõ, ou seja, aquele em que o docente apenas deposita saberes memorizados no intelecto do estudante:

[...] Saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção. Quando entro em uma sala de aula devo estar sendo um ser aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, a suas inibições, um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tenho - a ele ensinar e não a de transferir conhecimento. (FREIRE, 1996, p.27).

Em síntese, nota-se que todos os entrevistados são contrários ao ensino do tipo õbancárioõ, embora nenhum tenha citado claramente isso na transcrição. É só verificar por exemplo quando diz: *õ Costumo trabalhar as aulas de maneira diversificada entre aulas interativas ou dialogada e aulas por dinâmica de grupo porque o ensino de filosofia não pode ser um curso de um sábio para ignorantes, deve ser sobretudo o espaço para o exercício da reflexão, do argumento, do filosofar. (D1).*

7º Baseado em sua experiência docente, que resultado(s) você mais objetiva alcançar com suas aulas de filosofia?

õ Promover a autonomia do pensar e assim engendrar a emancipação intelectual dos educandos. (D1).

õ A compreensão aprofundada. Acredito que meu grande objetivo é propiciar a eles uma compreensão que não seja a compreensão superficial que eles já possuem. É propiciar o discernimento das coisas que existem, mas não são materiais, aquelas instâncias que é objeto da filosofia, mas também se encontram na sociologia, na história, no direito. Eles são imediatistas, eu quero que eles percebam que há coisas que não se apresentam de forma imediata, mas mesmo assim elas têm papel condicionante em nossas vidas. (D3).

õ Eu acho que dar uma mínima habilidade cognitivo-filosófica para criar seus conceitos necessários e universais já seria excelente. (D3).

õEm minhas aulas busco sempre que os estudantes tenham boa compreensão dos conceitos trabalhados em sala a fim de façam boas análises da conjuntura de sua própria realidade, mas é claro que nem sempre aquilo que planejamos alcançar é realizado, não depende só de mim, faço meu papelö. (D4).

Com base nos dados obtidos na entrevista e destacados acima, pode-se analisar que resultados os professores de Filosofia mais objetivam alcançar através de suas aulas. Em síntese, evidencia-se como principal resultado objetivado pelos professores, a promoção de uma compreensão profunda, capaz de proporcionar autonomia e emancipação intelectual nos estudantes: *õPromover a autonomia do pensar e assim engendrar a emancipação intelectual dos educandosö. (D1).*

9º Aponte os principais desafios para o ensino de filosofia, diagnosticado por você durante suas aulas, e que de alguma forma lhe inclinaram a aplicar uma metodologia diferente da planejada inicialmente por você.

õA forte crença religiosa, o preconceito sobre a filosofia e fundamentalmente o excesso de carga horária em sala de aula interferem no processo porque o ritmo e a forma do trabalho pedagógico vai variar de uma turma para outra e do primeiro tempo para o quinto tempoö. (D1).

õUm grande desafio pra o ensino de filosofia é que a Filosofia como disciplina escolar depende de outras disciplinas, principalmente língua portuguesa, para ser eficiente, sem esse conhecimento prévio o professor terá uma barreira muito forte a derrubar. A falta de hierarquia escolar é outro problema sério, o professor é coagido por certos tipos de alunos; se ele não é respeitado ele não pode fazer o õmilagre do conhecimentoö acontecerö. (D2).

õO principal desafio é leitura, a maioria não tem o habito de ler, durante anos de estudos eles nunca foram incentivados a ler e a interpretar textos, chegaram aqui com essa deficiência, não posso fazer muito, não foi minha responsabilidade. O uso de filmes, vídeos, imagens e dinâmicas auxiliam nessa carência dos alunosö. (D3).

õSem dúvidas o principal desafio é a simplificação da linguagem filosófica, que naturalmente é técnica por excelência. A filosofia se utiliza de conceitos próprios e que na maioria das vezes está fora do cotidiano dos estudantes. Foi necessário mais exemplificações e uso de recurso de mídia como vídeos que trazem recortes sobre temas do seu interesse. As cenas de filmes são mais usuais e acessíveis. Um exemplo é a cena de luta entre o Super Homem e a invasora criptoniana; nesta cena de Superman, ela avalia uma suposta fraqueza dele com base na sua moral construída entre os terráqueos enquanto ela de Cripton não era afetada por tal fraqueza por não viver naquele meio. Esta cena oferece um excelente quadro sobre o que é a moral e sua construçãoö. (D4).

As transcrições da entrevista realizada como os sujeitos da pesquisa e destacadas acima, aponta os principais desafios diagnosticado pelo professor durante suas aulas, e que de alguma forma lhe inclinaram a aplicar uma metodologia diferente da planejada inicialmente. Em resumo, nota-se como destaques desta questão, a forte crença religiosa que por consequência desqualifica preconceituosamente a importância da Filosofia.

Destaca-se também as dificuldades em leitura e interpretação de textos devido a falta de hábito: *õ[...] a maioria não tem o habito de ler, durante anos de estudos eles nunca foram incentivados a ler e a interpretar textos, chegaram aqui com essa deficiência, não posso fazer muito, não foi minha responsabilidade [...]ö. (D3).*

3 - Filosofia, cidadania e cotidiano.

Envolvidos numa situação de constante contradição, desmotivados, os estudantes vivem a experiência do estudo não como uma gostosa aventura, a aventura de mergulhar nas próprias raízes, aprendendo-as e sentindo-se comprometidos com seu próprio destino, mas como uma obrigação. Estudar passa a ser um dever, uma obrigação enfadonha, fatigante, um mal que, õembora necessárioö, aborrece. E ao final do período letivo: õUfa! Desta eu estou livre...ö. (MATOS, 2013, p.58).

Um dos objetivos basilares da Educação Básica é o de, a partir do cotidiano escolar e dos alunos, promover a construção de habilidades e competências fundamentais para o exercício da cidadania. Entretanto na realidade concreta das escolas e das salas de aula o que há é uma preocupação quase que exclusiva com a transmissão apenas dos conteúdos estabelecidos pelos currículos escolares. A preocupação é o desenvolvimento da dimensão cognitiva dos estudantes, a partir de conteúdos muitas vezes descontextualizados e dissociados do cotidiano e dos interesses da maioria dos estudantes, não evidenciando outras dimensões constitutivas do ser humano e suas necessidades básicas. Uma Escola que se proponha a priorizar a democracia e a formação de sujeitos éticos competentes para o exercício da cidadania precisa ter coragem e desejo político para reorganizar sua estrutura curricular.

A cidadania é, pois, a finalidade síntese da Educação Básica que se projeta em três dimensões distintas:

[...] Do ponto de vista estético, a cidadania se instala à proporção que se adquire a capacidade de acesso à própria õnatureza internaö, suas necessidades e seus pontos cegos. Trata-se, portanto, de um modo de ser

que se traduz na fluência da expressão subjetiva e na livre aceitação da diferença. Por um lado, a capacidade de reconhecer-se a si mesmo pode ser traduzida na possibilidade de refletir criticamente no sentido apontado e levar à elaboração consciente de comportamentos sintomáticos e/ou afetos reprimidos e, por outro lado, a capacidade de abertura para a diversidade, a novidade e a invenção que deve materializar-se expressivamente, num fazer criativo e lúdico que tornam possível conceber um dos aspectos fundamentais em que a cidadania se exercita, a saber, a **sensibilidade**. [...] Do ponto de vista ético, a cidadania deve ser entendida como consciência e atitude de respeito universal e liberdade na tomada de posição. De uma parte, a possibilidade de agir com simetria, a capacidade de reconhecer o outro em sua identidade própria e a admissão da solidariedade como forma privilegiada da convivência humana; de outra parte, a liberdade de tematizar e, eventualmente, criticar normas, além de agir com (e exigir) reciprocidade com relação àquelas que foram acordadas e o poder, livremente, decidir sobre o que fazer da própria vida, possibilitam desenhar os contornos de uma cidadania exercida em bases orientadas por princípios universais igualitários. O aspecto do *éthos* que se evidencia aqui é o que chamaríamos de **identidade autônoma**. [...] Por último, do ponto de vista político, a cidadania só pode ser entendida plenamente na medida em que possa ser traduzida em reconhecimento dos direitos humanos, prática da igualdade de acesso aos bens naturais e culturais, atitude tolerante e protagonismo na luta pela sociedade democrática. Sem a consciência de direitos e deveres individuais e coletivos, sem a sede de uma justiça que distribua de modo equânime o que foi produzido socialmente, sem a tolerância a respeito de opiniões e estilos de vida não convencionais e, sobretudo, sem o engajamento concreto na busca por uma sociedade democrática, não é possível de nenhum modo que se imagine o exercício pleno da cidadania. É o aspecto que poderíamos chamar de **participação democrática**. (PCNEM, 2000, p.48-49).

Nestes termos, as finalidades da Filosofia no Ensino Médio (Artigo 35 da LDB 9.394/96) estão intimamente associados às concepções apresentadas acima, na medida em que, como disciplina escolar, pode realizar a mediação Escola-Sociedade. E desta forma permitir que os estudantes percebam a disciplina como atividade do pensamento, conectada aos mais variados conhecimentos e saberes, de forma a entender os problemas concretos que a vida cotidiana apresenta.

Neste sentido, com vistas a atender ao objetivo central desta pesquisa, qual seja, obter informações esclarecedoras sobre questões referentes às perspectivas, práticas e tendências do ensino de Filosofia ministrado em algumas escolas públicas da cidade de Manaus. A análise dos dados obtidos dentro desta questão deverá fundamentalmente privilegiar a seguinte categoria:

A) Cidadania e cotidiano: Compreender durante o processo educativo, aspectos do ensino de Filosofia que conduzem a prática da cidadania no cotidiano escolar e dos estudantes.

QUADRO 12 - A relação entre as categorias de análise e os instrumentos de coleta de dados

INSTRUMENTOS	QUESTÕES/ROTEIRO	CATEGORIAS (PRINCÍPIOS NORTEADORES)
QUESTIONÁRIO PARA ALUNOS DO ENSINO MÉDIO.	1º Qual a importância das aulas de Filosofia para você? 2º Com base nas aulas de Filosofia, você enxerga alguma relação entre os conteúdos ensinados e a sua vivência pessoal e social, ou seja, com o cotidiano da vida de um jovem? Comente. 3º Cite algum tema que foi apresentado durante as aulas de Filosofia, que você achou muito interessante e o relacionou com aspectos do seu cotidiano. Por quê?	Cidadania e cotidiano
QUESTIONÁRIO PARA ALUNOS BOLSISTAS PIBID/FILOSOFIA /UFAM.	1º Faça um breve relato a respeito dos fatores que o conduziram a ingressar como bolsista no PIBID/FILOSOFIA.	Cidadania e cotidiano
ENTREVISTA COM PROFESSORES DE FILOSOFIA DO ENSINO	8º Você em alguma oportunidade transforma temas de interesse dos jovens em abordagens filosóficas? Explique como se dá esse processo metodológico.	Cidadania e cotidiano

FONTE: Elaboração do autor.

O quadro acima explicita os parâmetros da análise da questão *Filosofia, cidadania e cotidiano* em relação aos instrumentos utilizados para coletar os dados. Vejamos o que foi dito e registrado com a aplicação dos instrumentos de coleta de dados na perspectiva da categoria desta questão.

Questionário/Aluno Ensino Médio.

1º Qual a importância das aulas de Filosofia para você?

õNenhuma, não gosto. (A5).

õSão bem interessantes, pois mostra uma visão diferente das coisas. (A66).

õCom a Filosofia aprendemos princípios éticos e conhecemos pensamentos de grandes filósofos e suas idéias. Isso faz que o aluno entenda melhor. (A81).

õA importância das aulas de filosofia é que recomenda-se a priorização de práticas que favoreça a formação de jovens capazes de desenvolver seus próprios pensamentosõ. (A129).

õPra mim é importante para amadurecer um pouco e tentar encarar de cabeça erguida os problemas da vidaõ. (A109).

õA filosofia traz consigo uma grande carga de conteúdo que são encontrados durante a vidaõ. (A141).

õPara mim tem mais informação do modo de pensar, de expressar opiniões e diálogoõ. (A119).

õCom pensamentos de filósofos que estudamos a gente acaba montando o nosso próprio conceito em cima daquilo, e eu acho isso bem interessanteõ. (A51).

Com base nos dados obtidos com o questionário destacado acima, pode-se discutir qual é a importância da aula de Filosofia para o estudante do Ensino Médio. Em resumo, nota-se que para maioria dos sujeitos da pesquisa, há de fato uma importância no ensino recebido nas aulas de Filosofia. São aspectos do ensino de Filosofia que conduzem a prática da cidadania no cotidiano escolar e dos estudantes. Estes aspectos estão registrados nos seguintes trechos: *õSão bem interessantes, pois mostra uma visão diferente das coisasõ. (A66); õCom a Filosofia aprendemos princípios éticos [...]õ. (A81); õA importância das aulas de filosofia é que [...] favoreça a formação de jovens capazes de desenvolver seus próprios pensamentosõ. (A129); õPra mim é importante para amadurecer um pouco e tentar encarar de cabeça erguida os problemas da vidaõ. (A109); õA filosofia traz [...] conteúdo que são encontrados durante a vidaõ. (A141).*

2º Com base nas aulas de Filosofia, você enxerga alguma relação entre os conteúdos ensinados e a sua vivência pessoal e social, ou seja, com o cotidiano da vida de um jovem? Comente.

õSim, pelo fato de muitos deles se encaixarem em certos acontecimentos de algumas pessoas. Por exemplo a depressão, ela é relacionada a angústia, e o porquê de muitas perguntas feitas por nósõ. (A88).

õSim, com certeza. Além de fazer uma ligação/ponte entre pensamentos filosóficos antigos e atuais, ajuda os alunos e futuros ativos cidadãos a desenvolver senso crítico em relação as temáticas diversas do cotidianoõ. (A98).

õSim, pois eu acho que tanto a minha vida quanto a filosofia, são de certa forma, difíceis de lidar, pelo fato de tentar compreender as coisas, de tentar distinguir o certo do errado, fazer descobertas ou se fuchar para o mundoõ. (A52).

õSim, a filosofia está em toda parte do planeta. A moral, a ética e tantos outros como deveres e liberdade fazem parte da nossa existênciaõ. (A107).

õPara mim eu acho que não. Não enxergo alguma relação entre os conteúdos ensinados sobre minha vida pessoalõ. (A18).

õSim porque buscam propor, por meio de normas, ajuda a ter uma convivência melhor entre os indivíduos e pelos valores culturais, próprios de determinada sociedade. (A25).

õSim, respeito e honestidade. (A91).

õBem no cotidiano agente ver bastante as desigualdades sociais e a questão da Ética de uma pessoa querer respeito e não se dá. (A9).

õA ética e Moral apesar de que o mundo em que vivemos não exista essa qualidade em varios jovens. (A27).

Com base nas informações obtidas com a aplicação de um questionário e destacadas acima, pretende-se verificar se há, a partir do ponto de vista de alunos do Ensino Médio, relação entre os conteúdos apresentados em sala de aula e o cotidiano de vida destes jovens. Em suma, pode-se notar que para maioria dos sujeitos da pesquisa, há de fato uma estreita relação entre os assuntos apresentados durante as aulas de Filosofia e a vivência pessoal e social dos jovens, como se vê no seguinte destaque: *õSim, pelo fato de muitos deles se encaixarem em certos acontecimentos de algumas pessoas [...]ö. (A88).*

Ocorre que, pelo que se pode constatar nas respostas, os sujeitos da pesquisa não enxergam o cotidiano que se relaciona de alguma forma com os assuntos de Filosofia como sendo da sua realidade de vida, ou seja, do seu cotidiano. Os sujeitos se colocam como jovens com outras realidades, onde os aspectos do conhecimento adquirido nas aulas de Filosofia jamais se relacionarão. É o que se nota na seguinte resposta: *õBem no cotidiano agente ver bastante as desigualdades sociais e a questão da Ética de uma pessoa querer respeito e não se dá. (A9).*

3º Cite algum tema que foi apresentado durante as aulas de Filosofia, que você achou muito interessante e o relacionou com aspectos do seu cotidiano. Por quê?

õÉtica porque influencia na vida social de varias pessoas. (A27).

õSim. A Ética porque envolve todo aquele respeito com as pessoas. (A9).

õSobre as Tribos sociais. Sobre as músicas e coisas diferentes que cada tribo social tem ou representa. Isso está muito envolvido na vida social. (A4).

õDiscriminação Racial, um tema muito importante aonde a parte filosófica entra de forma importante fazendo olhar o mundo de forma diferente. (A50).

õA aula falando sobre os (LGBT) mostrando para as pessoas que isso não é uma doença e sim escolhas das pessoas. (A113).

õO assunto sobre LGBT mostrou para as pessoas que isso não é doença. (A118).

õVida em comunidade, pois é muito difícil de conviver em uma sociedade tão preconceituosa. (A115).

õO tema que achei muito interessante foi o mito da caverna, porque o texto fala sobre as pessoas que vêem as coisas de fora da caverna através das sombras e acho que no nosso cotidiano somos assim vemos as coisas através das sombras. (A81).

õPolítica, ética, cidadania. (A102).

õDireitos humanos, porque ajudou a conhecer um pouco mais deles e ter uma melhor ideia sobre. (A109).

õLiberdade, por Sartre. Pois, por mim mesma eu já me sinto um espírito livre, e abordar um tema super interessante, é algo que cativa. (A88).

õachei bem interessante uma das aulas em que o professor colocou em pauta um debate sobre qual seria o governo ideal e o que ele tem que fazer para atender aos anseios da população. (A98).

õO assunto que mais me ajudou a ter compreensão foi õArte e Criação, pois me ajudou a compreender um pouco das sensações do homem ao criar arte. (A52).

Com base nas informações acima destacadas, obtidas através da aplicação do questionário destinado a alunos do Ensino Médio, pretende-se verificar se há algum tema, apresentado durante as aulas de Filosofia, que estes sujeitos consideraram muito interessante a ponto de os relacionar com aspectos do seu cotidiano. Em síntese, as respostas apontam para temas como õPolítica, Ética e Cidadania como os que mais chamaram a atenção dos estudantes. Destacam-se também temas como õLiberdade, Direitos humanos e Diversidade sexual. Este último constituindo questão relacionada à orientação sexual e à identidade de gênero, temáticas urgentes e necessárias dentro do contexto educacional. É como sugerem os seguintes sujeitos da pesquisa: *õA aula falando sobre os (LGBT) mostrando para as pessoas que isso não é uma doença e sim escolhas das pessoas. (A113); õO assunto sobre LGBT mostrou para as pessoas que isso não é doença. (A118).*

Questionário/Aluno Bolsista PIBID/FILOSOFIA/UFAM.

1º Faça um breve relato a respeito dos fatores que o conduziram a ingressar como bolsista no PIBID/FILOSOFIA.

õA proposta do Programa de Iniciação a Docência logo me encantou pelo fato de gostar muito da educação, mas não tinha noção da proporção que o PIBID possuía, um fator determinante é a seriedade da coordenação. (P1).

õPela oportunidade que o PIBID proporciona na formação de seus bolsistas, o nosso curso e de licenciatura, mas não temos políticas voltadas para o incentivo a docência o estágio supervisionado é muito vago e deixa muito a desejar, diferente do PIBID que te leva para a escola faz o acadêmico se sentir um professor, sentir a bagagem que carrega um professor. (P2).

õO desejo de fazer parte do PIBID Filosofia ocorreu devido ao desejo de vivenciar as experiências em sala de aula de maneira mais completa possível, ainda na graduação. Ao entrar em contato com as matérias didático-pedagógicas na graduação, nós temos a possibilidade de refletir sobre o papel do professor de filosofia em sala de aula, mas, a meu ver, é de maneira teórica. Até mesmo o Estágio Supervisionado Obrigatório não abrange todas as curiosidades e experiências com o ensino de maneira que prepare o licenciando à sua futura realidade. Por essas razões decidi fazer a seleção para ser bolsista PIBID, buscando a oportunidade de conhecer o universo escolar de maneira que eu esteja ainda mais preparada para exercer a profissão. (P3).

õA oportunidade de participar de um programa que me possibilitasse entrar em uma escola, vivenciar certo tempo com os alunos de ensino médio a matéria de filosofia, pra assim ter noção do que possivelmente eu irei encarar ao me formar, é somável para minha carreira. A bolsa que ganhamos ajuda muito nas despesas necessárias de um universitário. (P4).

As considerações destacadas acima correspondem aos dados obtidos através do questionário realizado com os sujeitos da pesquisa e registram os fatores que lhes conduziram a participar do Programa PIBID/FILOSOFIA. Nota-se, a partir de uma observação geral, que a oportunidade de participar de um projeto voltado ao incentivo à docência, ofertado ainda na Graduação foi o fator decisivo que conduziu os sujeitos a ingressar como bolsistas no PIBID/FILOSOFIA. Essa constatação ficou evidente nos seguintes comentários: *õPela oportunidade que o PIBID proporciona na formação de seus bolsistas, o nosso curso e de licenciatura, mas não temos políticas voltadas para o incentivo a docência [...]ö. (P2); õO desejo de fazer parte do PIBID Filosofia ocorreu devido ao desejo de vivenciar as experiências em sala de aula de maneira mais completa possível, ainda na graduação [...]ö. (P3); õA oportunidade de participar de um programa que me possibilitasse entrar em uma escola, vivenciar certo tempo com os alunos de ensino médio a matéria de filosofia, pra assim ter noção do que possivelmente eu irei encarar ao me formar [...]ö. (P4).*

Entrevista/Professores de Filosofia Ensino Médio.

8º Você em alguma oportunidade transforma temas de interesse dos jovens em abordagens filosóficas? Explique como se dá esse processo metodológico.

õTudo que pode ser pensado pode ser discursado e tudo que pode ser discursado pode ser analisado e tudo que pode ser analisado por ser pensado filosoficamente. Assim, toda questão alinhada ao tema da aula ou não uma vez posta é tratada como problema filosófico e exposta por perguntas que os próprios alunos vão sob certas orientações pensar seriamente e com isso desenvolver a potencialidade de pensar por si mesmo as questões do seu cotidiano e de seu interesse. (D1).

õSim, principalmente no que tange às relações humanas. Relacionamentos os interessam muito, de forma geral, quando você trás as relações humanas como centro e exemplo pra explicar algum tema, ou como analogia é nítida a percepção que eles absorvem a coisa com mais facilidade. Este é um recurso que eu muito utilizo. (D2).

õSim, na medida do possível trago sempre um tema atual da sociedade como um gatilho para as minhas aulasö. (D3).

õAlgumas vezes sim, quando percebo que posso trazer algum assunto da atualidade para discutir em sala de aula de forma filosófica é sempre interessante. A liberdade em Sartre, por exemplo, há a questão da construção identitária, o que abre a exemplos sobre sexualidade e escolhas de profissão, temas bem queridos pelos estudantesö. (D4).

As transcrições da entrevista realizada com os sujeitos da pesquisa e destacadas acima, revelam se há momentos durante as aulas de Filosofia em que o docente relaciona temas de interesse dos jovens com as abordagens dos conteúdos didáticos. Nota-se que os entrevistados em sua totalidade, realizam com frequência esse processo metodológico durante suas aulas. É uma forma de incentivar os alunos a praticar a reflexão e deixar as aulas mais bem mais interessantes. *õ[...] Assim, toda questão alinhada ao tema da aula ou não uma vez posta é tratada como problema filosófico e exposta por perguntas que os próprios alunos vão sob certas orientações pensar seriamente e com isso desenvolver a potencialidade de pensar por si mesmo as questões do seu cotidiano e de seu interesseö. (D1); õSim, principalmente no que tange às relações humanas [...]ö. (D2); õSim, na medida do possível trago sempre um tema atual da sociedade como um gatilho para as minhas aulasö. (D3); õ[...] A liberdade em Sartre, por exemplo, há a questão da construção identitária, o que abre a exemplos sobre sexualidade e escolhas de profissão, temas bem queridos pelos estudantesö. (D4).*

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desde a retomada de seu ensino, aprovada no dia 07 de agosto de 2006, pelo Conselho Nacional de Educação, parecer CNE/CEB 38/2006, e principalmente pela obrigatoriedade estabelecida pela Lei 11.684 aprovada em 02 de junho de 2008, a Filosofia transitou pela área da Educação Básica, convivendo durante as últimas décadas com incertezas, conflitos e resistências. Marcada algumas vezes por sua redução gradativa no currículo escolar (Lei nº 4.024/61), outras vezes por sua ausência (Lei nº 5.692/71), e em outra, por sua presença moderada (Lei nº 7.044/82).

Em 1996, com a publicação da LDB nº 9.394, o ensino de Filosofia voltou a fazer parte das políticas curriculares oficiais. Entretanto, a indicação de sua possibilidade, não se caracterizou como obrigatório, e desta maneira, foi mantida em posição de saber transversal em relação às disciplinas do currículo escolar brasileiro, evidenciado em seu Artigo 36, que determina que, ao final do Ensino Médio, o estudante deve *“dominar os conhecimentos de Filosofia e Sociologia necessários ao exercício da cidadania”*. No Estado do Amazonas, o ensino de Filosofia esteve presente na matriz curricular escolar mesmo depois de 1980, fazendo parte do núcleo de disciplinas diversificadas e ofertada como disciplina escolar para o 3º ano do Ensino Médio até o período de sua obrigatoriedade. Nesta perspectiva, entendemos que a presença de uma legislação favorável à introdução da Filosofia no currículo escolar, deve ser vista não como um ponto de chegada, e sim o ponto de partida para novos e necessários avanços.

Devido ao longo período de ausência da Matriz Curricular da Educação Básica Nacional, o ensino de Filosofia busca consolidar suas bases, tanto no campo das políticas públicas voltadas para a construção de uma proposta curricular significativa, capaz de promover processos educativos reflexivos e críticos, quanto no campo de recursos teórico-metodológico, capazes de oferecer materiais didáticos adequados e procedimentos pedagógicos eficazes.

Neste sentido, a realização desta pesquisa aportou suas diretrizes no objetivo central de conhecer os desafios que o ensino de Filosofia enfrenta em escolas públicas da cidade de Manaus, e desta maneira compreender as perspectivas, as tendências e as práticas deste componente curricular no Ensino Médio. A análise desta problemática em âmbito local possibilitará uma revisão crítica sobre o papel da escola pública no

desenvolvimento crítico-reflexivo do estudante. Possibilitará também, uma reavaliação daquilo que a escola já construiu, os procedimentos adotados, questionar aquilo que é colocado como essencial, elaborar novas perguntas, suscitar problemas, procurar repensar a função social da escola, seu sentido e seu papel na sociedade atual.

A delimitação da pesquisa correspondeu a quantidade de 4 (quatro) professores de Filosofia da Rede Estadual de Educação do Amazonas, que trabalham em escolas públicas no município de Manaus; de 4 (quatro) universitários do Curso de Filosofia que participam como bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) da Universidade Federal do Amazonas e de 123 (cento e vinte três) alunos regularmente matriculados em escola pública na cidade de Manaus.

Os procedimentos metodológicos partiram de uma abordagem qualitativa, fundamentada no método fenomenológico, pois dá ênfase à vida cotidiana dos sujeitos da pesquisa, no confronto com o mundo dos valores, crenças, ações conjuntas, pelo qual o ser humano se reconhece como aquele que pensa a partir da realidade que aí está. Os instrumentos metodológicos utilizados para coletar dados para a pesquisa consistiu na realização de entrevista dirigida com docentes que atuam como professores de Filosofia em escola pública de Ensino Médio na cidade de Manaus; questionário com perguntas abertas para alunos regularmente matriculados na Graduação em Filosofia da Universidade Federal do Amazonas, que atuam como bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e outro direcionado à alunos da 3º série do Ensino Médio regularmente matriculados e frequentando as aulas de Filosofia em escola pública da cidade de Manaus.

Inicialmente a pesquisa se propôs a investigar e analisar, em nível teórico, aspectos históricos do ensino e da metodologia do ensino de Filosofia. As informações coletadas nesta etapa da pesquisa foram extremamente relevantes para a compreensão da importância da presença desta área do conhecimento para a educação brasileira. Nesta etapa foi utilizada a técnica da pesquisa documental e bibliográfica na tentativa de construir um perfil histórico do ensino de Filosofia, antes e depois de sua inserção como componente curricular obrigatório nas escolas de Ensino Médio. Complementando esta etapa foi realizada pesquisa bibliográfica sobre a fundamentação teórico-metodológico do ensino de Filosofia, com vistas a identificar se no processo de aprendizagem dos alunos, há elementos que dependem de uma ação docente predeterminada.

O diálogo estabelecido entre os objetivos propostos, as teorias fundantes e os dados levantados no campo, possibilitou constatar que o ensino de Filosofia encontra atualmente grandes desafios, questões que se apresentam em todos os aspectos e que podem ser discutidas amplamente. Em relação aos alunos do Ensino Médio, a presente pesquisa detectou que eles apresentam evidentes dificuldades em ler e interpretar textos de natureza filosófica. Na realidade esta dificuldade persiste na leitura e na interpretação de textos de qualquer natureza escolar, tendo reflexos sobremaneira na escrita. Analisando esta questão podemos apontar que a falta de experiências anteriores com as abordagens filosóficas pode ser um fator determinante na apresentação destas dificuldades. Mas, por si só a falta de experiências anteriores não pode ser considerada o fator causador destas dificuldades, pois mesmo em disciplinas que estão em todas as etapas da Educação Básica, como por exemplo Matemática e Língua portuguesa, encontramos estudantes destas disciplinas na 3ª série do Ensino Médio que não dominam minimamente os conteúdos destas áreas em qualquer aspecto.

Atualmente o ensino de Filosofia é oferecido como componente do currículo escolar em todas as séries do Ensino Médio no Estado do Amazonas, a carga horária ficou distribuída com 1(uma) aula por semana para as 1ª e 2ª séries, e com 2(duas) aulas por semana para a 3ª série. Com base nos dados obtidos sobre esta questão, podemos notar que para preencher a carga horária obrigatória de 20h semanais, cada professor de Filosofia possui em média de 10 a 15 turmas por escola. Considerando que em média o número de alunos por turma varia entre 35 a 50, podemos concluir que cada professor de Filosofia tem que lecionar em média para 350 a 750 alunos por turno/escola. A situação se agrava quando o professor precisa fazer arranjos para completar a carga horária obrigatória e passa a lecionar em outra(s) escola(s), quase sempre distante uma da(s) outra(s). Houve relatos de que para completar a carga horária obrigatória de 20h ou 40h, professores de Filosofia assumem outras disciplinas, como Sociologia, Religião ou Artes por exemplo.

Em relação aos alunos da Graduação em Filosofia, bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência PIBID/FILOSOFIA, percebemos nitidamente que a oportunidade de experimentar um contato inicial com a docência e com a realidade escolar, estando ainda na universidade, foi o principal motivo que lhes conduziram a ingressar no programa. Por outro lado, essa vivência com a escola e com

o cotidiano de professores e alunos, resultou numa compreensão mais crítica daquilo que a profissão reserva para eles depois da faculdade.

Em termos da relação entre professor e estudantes, parece claro que se trata da questão central para entendermos os desafios do ensino de Filosofia. Em sala de aula é difícil para o professor escolher um problema filosófico que tenha exatamente as mesmas proporções dos problemas vividos pelos estudantes em seu cotidiano. Por outro lado, todos os professores entrevistados relataram que tentam buscar no ambiente social dos estudantes, temas que dialoguem em alguma medida com o interesse dos seus alunos. De igual forma os professores reconhecem que devem participar desse processo de forma que eles também proponham, partindo das colocações propostas pela turma, uma direção para o problema escolhido, para que possa ser investigado, analisado e discutido.

REFERÊNCIAS

AMAZONAS. **Proposta Curricular de Filosofia para o Ensino Médio.** ó Manaus: Seduc ó Secretaria de Estado de Educação e Qualidade do Ensino, 2012.

BARBIER, René. **Pesquisa-ação na instituição educativa.** Tradução Estela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1985.

BAUMAN, Z. **Globalização: As consequências humanas.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular ó BNCC 2ª versão revista.** Brasília, DF, 2016.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular ó BNCC versão final.** Brasília, DF, 2017.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio).** Brasília: MEC, 2000.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais + (PCN+) - Ciências da Humanas e suas Tecnologias.** Brasília: MEC, 2002.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio - Ciências da Humanas e suas Tecnologias.** Brasília: MEC, 2006.

_____. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº 9394/96.** Brasília: 1996.

BARBA, Clarides Henrich. **O ensino de Filosofia no contexto de uma educação amazônica.** In: DANNER, Leno Francisco. (org.). Ensino de filosofia e interdisciplinaridade. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2013.

BRITO, Rosa Mendonça de. **Caminhos metodológicos do processo de pesquisa e de construção de conhecimento.** Manaus: EDUA, 2016.

_____. **Construindo conhecimentos no processo educativo.** Manaus: Academia Amazonense de Letras, 2011.

_____. **Ensaio Filosóficos.** Manaus: Secretaria de Cultura, 2014.

CARMINATI, Celso João. **Formação e ensino de Filosofia.** Revista Perspectiva Filosófica, Recife, v. II, n. 38, ago./dez. 2012.

CERLETTI, Alejandro A. **Ensinar Filosofia: da pergunta filosófica à proposta metodológica.** In: KOHAN, Walter O. (org.). Filosofia: caminhos para seu ensino. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

CORTELLA, Mário Sérgio. **Filosofia e ensino médio: uma proposta**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

CUNHA, Luiz Antônio. **A universidade temporã: o ensino superior, da colônia à era Vargas**. São Paulo: UNESP, 2007.

DEMO, Pedro. **Metodologia científica em ciências sociais**. São Paulo: Atlas, 1995.

FAVARETTO, Celso. **Filosofia, ensino e cultura**. In: KOHAN, Walter O. (org.). *Filosofia: caminhos para seu ensino*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

FEITOSA, Charles. **O ensino de filosofia como uma estratégia contra a tarefa da interdisciplinaridade**. In: KOHAN, Walter O. (org.). *Filosofia: caminhos para seu ensino*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

FRANCA, L.S.J. **O Método Pedagógico dos Jesuítas ó O òRatio Studiorumö: Introdução e Tradução**. Rio de Janeiro: Agir, 1952.

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

_____. **Pedagogia do oprimido**, 17ª. Ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

GALLO, Silvio. **Filosofia do ensino de filosofia/Silvio Gallo, Gabrielli, Márcio Danelon ó Petrópolis, RJ : Vozes, 2003**.

GELAMO, Rodrigo Pelloso. **O Ensino da Filosofia no limiar da contemporaneidade**. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009. 178 p. ISBN 978-85-98605-95-1. Available from SciELO Books <<http://books.scielo.org>>.

GIDDENS, A. **As consequências da modernidade**. São Paulo: UNESP, 1991.

GOLDENBERG, Mirian. **A Arte de Pesquisar**. Rio de Janeiro: Record, 2009.

GONÇALVES, Rita Athayde. **A Filosofia e seu ensino no nível médio: que paradigmas seguir**. Santa Maria: Centro Universitário Franciscano, 2003.

LUIJPEN, W. **Introdução à Fenomenologia Existencial**. Tradução Carlos Lopes de Matos. São Paulo: Editora da USP, 1973.

GAMBOA, Silvio A. S. **A dialética na pesquisa em educação: elementos de contexto**. In: FAZENDA, Ivani (org.). *Metodologia da pesquisa educacional*. 4. Ed. São Paulo: Cortez, 1997.

MARCONDES, Danilo. **Filosofia: caminhos para seu ensino**. Walter O. Koran (org). Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

MATOS, Junot Cornélio. **A formação pedagógica dos professores de filosofia; Um debate, muitas vozes**. São Paulo: Loyola, 2013.

MOREIRA, Antônio Flavio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da. **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 1994.

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

NICOLAU, Marcos Fábio A. **Ética e autonomia: uma via de mão dupla na docência**. Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação. Número 25: nov/2015 - abril/2016, p. 153-171.

PAIM, Antônio. **História das idéias filosóficas no Brasil**. São Paulo: Convívio, 1987.

PALMA FILHO, J. C. Pedagogia Cidadã ó Cadernos de Formação ó História da Educação ó 3. ed. São Paulo: PROGRAD/UNESP/ Santa Clara Editora. 2005, p. 49-60.

PIANA, Maria Cristina. **A construção do perfil do assistente social no cenário educacional**. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. **Historia da educação brasileira: a organização escolar**. São Paulo: Cortez, 1992.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil**. Belo Horizonte: Petrópolis, 1986.

SANTOS, Aleksandra Pereira dos. **Conhecimentos, habilidades e atitudes: o conceito de competências no trabalho e seu uso no setor público**. Revista do Serviço Público Brasília 62 (4): 369-386 out/dez 2011.

SILVA, Marco Antônio. **A Fetichização do Livro Didático no Brasil**. Revista Educação Real., Porto Alegre, v. 37, n. 3, p. 803-821, set./dez. 2012. Disponível em: http://www.ufrgs.br/edu_realidade

SOKOLOWSKI, Robert. **Introdução à Fenomenologia**. Tradução Alfredo de Oliveira Moraes. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

VECHIA, Ariclê; LORENZ, Karl Michael (Org.) **Programa de ensino da escola secundária brasileira ó 1850-1951**. Curitiba: Ed. Do Autor, 1998.

APÊNDICE

APÊNDICE A 6 QUESTIONÁRIOS E ROTEIROS



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS-UFAM
FACULDADE DE EDUCAÇÃO-FACED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO-PPGE

QUESTIONÁRIO DESTINADO AOS ALUNOS DE FILOSOFIA DO ENSINO MÉDIO

NOME: _____ DATA: _____
 IDADE: _____
 ESCOLA: _____
 SÉRIE: _____ TURMA: _____ TURNO: _____
 EMAIL: _____

1º Qual a importância das aulas de filosofia para você?

R=

2º Com base nas aulas de filosofia, você enxerga alguma relação entre os conteúdos ensinados e a sua vivência pessoal e social, ou seja, com o cotidiano da vida de um jovem? Comente.

R=

3º Cite algum tema que foi apresentado durante as aulas de filosofia, que você achou muito interessante e o relacionou com aspectos do seu cotidiano. Por quê?

R=

4º Para você, quais são as principais dificuldades enfrentadas nas aulas de filosofia que interferem na sua aprendizagem?

R=

5º Você acha importante a presença da Filosofia enquanto disciplina obrigatória no Ensino Médio? Justifique sua resposta.

R=

6º Em seu entendimento, qual a melhor maneira de compreender a Filosofia: Através da leitura dos conteúdos do livro didático ou através do diálogo e da reflexão de temas importantes?

R=

7º Em seu entendimento, as aulas de filosofia possibilitam uma compreensão dos princípios éticos, que devem orientar a conduta das pessoas em suas atividades diárias, tais como o respeito às pessoas e a honestidade?

R=



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS-UFAM
FACULDADE DE EDUCAÇÃO-FACED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO-PPGE

**QUESTIONÁRIO DESTINADO AOS ALUNOS BOLSISTAS PIBID-
FILOSOFIA**

NOME: _____ DATA: _____
 DATA DE INGRESSO NA GRADUAÇÃO: _____
 DATA DE INGRESSO NO PIBID: _____
 IDADE: _____ DATA NASC: _____
 ESCOLA EM QUE ATUA COMO BOLSISTA: _____
 EMAIL: _____

1º Faça um breve relato a respeito dos fatores que o conduziram a ingressar como bolsista no PIBID/FILOSOFIA.

R=

2º Descreva quais são as atividades que você desenvolve com o programa PIBID/FILOSOFIA na escola que você atua como bolsista.

R=

3º Com base na sua vivência como bolsista PIBID/FILOSOFIA, relate quais são as maiores dificuldades enfrentadas pelo professor ao ensinar filosofia para seus alunos.

R=

4º Você pensa em seguir a carreira docente depois de se formar na graduação? Que papel o PIBID teve nesta escolha?

R=

5º Como você avalia, sendo um bolsista PIBID, as condições de trabalho do professor de filosofia e sua relação com os alunos nas escolas públicas da cidade de Manaus?

R=

6º Está claro que o Ensino Médio precisa ter um programa pedagógico afinado com as necessidades e os projetos de vida dos adolescentes, para que eles enxerguem valor na escola e se sintam estimulados a concluir seus estudos na educação básica. Que avaliação você faz para o ensino de filosofia a Lei nº 13.415/17, que reformula o formato e o conteúdo pedagógico do Ensino Médio?

R=



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS-UFAM
FACULDADE DE EDUCAÇÃO-FACED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO-PPGE

**ROTEIRO DE ENTREVISTA DIRIGIDA COM DOCENTES DA REDE
PÚBLICA DE ENSINO DA CIDADE DE MANAUS**

NOME: _____ DATA: _____

IDADE: _____ TEMPO DE SERVIÇO NA DOCÊNCIA: _____

FORMAÇÃO: _____

ESCOLA QUE LECIONA: _____

SÉRIE QUE LECIONA: _____ TURMA(S) _____

TURNOS: _____ EMAIL: _____

- 1) Segundo a Proposta Curricular de Filosofia para o Ensino Médio do Amazonas, o objetivo geral deste componente curricular é *compreender a Filosofia como um saber que proporciona uma explicação racional e consistente do homem e do mundo e, ao mesmo tempo, que prepara o indivíduo para o exercício da cidadania.* (2012, p.35). Este objetivo orienta o seu trabalho de alguma forma? Como você avalia a proposta deste objetivo? Por quê?

- 2) O conteúdo das Orientações Curriculares Para o Ensino Médio; dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN); das Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN+), que orientam e traçam diretrizes para o ensino de Filosofia em âmbito nacional, norteia de alguma forma a construção do planejamento de suas aulas? Como você avalia esse material?

- 3) Qual ou quais as maiores dificuldades, que você encontra ao trabalhar o conteúdo de filosofia com seus alunos?

- 4) Com relação às suas aulas, qual o nível de satisfação quanto aos resultados do processo ensino-aprendizagem?

- 5) Qual a forma mais usual de apresentar suas aulas? Expositiva, dialogada? Por quê?

- 6) Nas suas aulas, você utiliza livro o livro didático recomendado pela Secretaria de Educação ou utiliza outra(s) bibliografia(s)? Por qual motivo?

- 7) Baseado em sua experiência docente, que resultado(s) você mais objetiva alcançar com suas aulas de filosofia?

- 8) Você em alguma oportunidade transforma temas de interesse dos jovens em abordagens filosóficas? Explique como se dá esse processo metodológico.
- 9) Aponte os principais desafios para o ensino de filosofia, diagnosticado por você durante suas aulas, e que de alguma forma lhe inclinaram a aplicar uma metodologia diferente da planejada inicialmente por você.
- 10) Está claro que o Ensino Médio precisa ter um programa pedagógico afinado com as necessidades e os projetos de vida dos adolescentes, para que eles enxerguem valor na escola e se sintam estimulados a concluir seus estudos na educação básica. Como você avalia para o ensino de filosofia a Lei nº 13.415/17, que reformula o formato e o conteúdo pedagógico do Ensino Médio?

APÊNDICE B - TERMOS DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE
Faculdade de Educação - FACED
Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Gostaríamos de solicitar sua participação como voluntário(a) da pesquisa intitulada **Os Desafios do Ensino de Filosofia em Escolas Públicas da Cidade de Manaus: Perspectivas, Tendências e Práticas no Ensino Médio**. Sob a responsabilidade do pesquisador **Isofran Gonçalves de Souza**, com o qual você **poderá entrar em contato** no endereço Av. Rodrigo Otávio, 3000, Coroado, Campus UFAM, Faculdade de Educação (FACED), Sala de Estudo Linha 1, Manaus-AM, pelo telefone (92) 99361-4173, e-mail: isofrang@gmail.com, **sob a orientação da Prof^ª. Dr^ª. Rosa Mendonça de Brito**, endereço profissional Av. General Rodrigo Otávio, nº 3000, Faculdade de Educação ó Coroado I ó Manaus/AM, Sala do PPGE/FACED, Cep 69000-810, telefone (92) 9136-8300, e-mail: rosa.m.brito@uol.com.br.

A pesquisa tem como objetivo geral, identificar e refletir sobre os desafios do ensino de filosofia em escolas públicas de nível médio da cidade de Manaus, visando apreender e analisar as perspectivas, as tendências e as práticas deste ensino no Amazonas, tendo em vista os elementos culturais e sociais que envolvem a construção de conhecimentos. Como instrumento de coleta de dados, para obter informações objetivas por escrito sobre o problema de estudo, será utilizado um **questionário com perguntas abertas**. O questionário contém 7(sete) questões específicas para alunos da 3^o série do Ensino Médio, que estejam regularmente frequentando as aulas de filosofia em escola pública da cidade de Manaus.

Toda pesquisa envolvendo seres humanos pode apresentar riscos. Nesta pesquisa, durante a realização do questionário pode ocorrer certo constrangimento por parte do voluntário. Se isto vier a ocorrer, o pesquisador tomará todas as providências para minimizá-los ou dissipá-los. Antes e durante a pesquisa será garantido esclarecimentos sobre a metodologia desta coleta de dados e qualquer outra dúvida que surja acerca da pesquisa. O questionário será realizado exclusivamente, no período destinado as aulas de filosofia (45 a 50 minutos) e por meio da anuência doo professor titular da turma, coordenação pedagógica e gestor escolar. Além disso, informamos que, conforme Resolução nº510/16 do Conselho Nacional de Saúde e caso seja necessário, o pesquisador garantirá ao participante indenização por dano imediato ou tardio, bem como ressarcimento de despesas decorrentes de sua participação na pesquisa.

Caso aceite participar desta pesquisa, estará contribuindo para a verificação, em nível teórico e prático, de aspectos do ensino e da metodologia do ensino de filosofia,

relevantes para a construção de um panorama da atual situação do ensino de filosofia nas escolas públicas da cidade de Manaus.

Em nenhum momento desta pesquisa será necessário o registro fotográfico ou gravação de vídeos. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade não será divulgada, sendo guardada em sigilo. O voluntário possui o direito e a liberdade de declinar, em qualquer fase da pesquisa, de sua participação, independente do motivo, não ensejando qualquer prejuízo às partes envolvidas.

Para obter informações adicionais, entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa do CEP/UFAM, situado na Escola de Enfermagem de Manaus - Sala 07, na Rua Teresina, 495, Adrianópolis, Manaus-AM, telefone (92) 3305-1181 Ramal 2004, e-mail: cep.ufam@gmail.com.

Consentimento Pós-Informação

Eu, _____, fui informado sobre o que o pesquisador quer fazer e porque precisa da minha colaboração, e entendi a explicação. Por isso, eu concordo em participar do projeto, sabendo que não vou ganhar nada e que posso sair quando quiser. Este documento é emitido em duas vias que serão ambas assinadas por mim e pelo pesquisador, ficando uma via com cada um de nós.

Assinatura do Participante



Assinatura Dactiloscópica

Assinatura do (a) Pesquisador (a) Responsável

Assinatura do Orientador(a)

Manaus, ____ de _____ de _____



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE
Faculdade de Educação - FACED
Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Gostaríamos de solicitar sua participação como voluntário(a) da pesquisa intitulada **Os Desafios do Ensino de Filosofia em Escolas Públicas da Cidade de Manaus: Perspectivas, Tendências e Práticas no Ensino Médio**. Sob a responsabilidade do pesquisador **Isofran Gonçalves de Souza, com o qual você poderá entrar em contato** no endereço Av. Rodrigo Otávio, 3000, Coroado, Campus UFAM, Faculdade de Educação (FACED), Sala de Estudo Linha 1, Manaus-AM, pelo telefone (92) 99361-4173, e-mail: Isofrang@gmail.com, **sob a orientação da Prof^ª. Dr^ª. Rosa Mendonça de Brito**, endereço profissional Av. General Rodrigo Otávio, nº 3000, Faculdade de Educação ó Coroado I ó Manaus/AM, Sala do PPGE/FACED, Cep 69000-810, telefone (92) 9136-8300, e-mail: rosa.m.brito@uol.com.br.

A pesquisa tem como objetivo geral identificar e refletir sobre os desafios do ensino de filosofia em escolas públicas de nível médio, da cidade de Manaus, visando apreender as perspectivas, as tendências e as práticas deste ensino no Amazonas, tendo em vista os elementos culturais e sociais que envolvem a construção de conhecimentos. Como instrumento de coleta de dados, para obter informações objetivas por escrito sobre o problema de estudo, será utilizado um **questionário com perguntas abertas**. O questionário contém 6(SEIS) questões específicas para alunos de graduação, acima de 18 anos, do curso de Filosofia da Universidade Federal do Amazonas, que atuam como bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência-PIBID.

Toda pesquisa envolvendo seres humanos pode apresentar riscos. Nesta pesquisa, durante a realização do questionário pode ocorrer certo embaraço por parte do voluntário. Se isto vier a ocorrer, o pesquisador tomará todas as providências para minimizá-los ou dissipá-los. Antes e durante a pesquisa será garantido esclarecimentos sobre a metodologia desta coleta de dados e qualquer outra dúvida que surja acerca da pesquisa. O questionário destina-se exclusivamente aos alunos bolsistas/PIBID que estejam em atividade de iniciação docente em escola pública da cidade de Manaus. O participante terá prazo de tempo correspondente à 36h para devolução do questionário, o qual será aplicado com a anuência do professor coordenador do programa PIBID/FILOSOFIA/UFAM. Além disso, informamos que, conforme Resolução nº510/16 do Conselho Nacional de Saúde e caso seja necessário, o pesquisador garantirá ao participante indenização por dano imediato ou tardio, bem como ressarcimento de despesas decorrentes de sua participação na pesquisa e, que jamais será exigida dos participantes, sob qualquer argumento, renúncia ao direito à indenização.

Caso aceite participar desta pesquisa, estará contribuindo para a verificação, em nível teórico e prático, de aspectos do ensino e da metodologia do ensino de

filosofia, relevantes para a construção de um panorama da atual situação do ensino de filosofia nas escolas públicas da cidade de Manaus.

Em nenhum momento desta pesquisa será necessário o registro fotográfico ou gravação de vídeos. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade não será divulgada, sendo guardada em sigilo. O voluntário possui o direito e a liberdade de declinar, em qualquer fase da pesquisa, de sua participação, independente do motivo, não ensejando qualquer prejuízo às partes envolvidas.

Para obter informações adicionais, entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa ó CEP/UFAM, situado na Escola de Enfermagem de Manaus - Sala 07, na Rua Teresina, 495, Adrianópolis, Manaus-AM, telefone (92) 3305-1181 Ramal 2004, e-mail: cep.ufam@gmail.com.

Consentimento PósóInformação

Eu, _____, fui informado sobre o que o pesquisador quer fazer e porque precisa da minha colaboração, e entendi a explicação. Por isso, eu concordo em participar do projeto, sabendo que não vou ganhar nada e que posso sair quando quiser. Este documento é emitido em duas vias que serão ambas assinadas por mim e pelo pesquisador, ficando uma via com cada um de nós.

Assinatura do Participante



Assinatura Dactiloscópica

Assinatura do Pesquisador Responsável

Assinatura do Orientador(a)

Manaus, ____ de _____ de _____



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
 Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE
 Faculdade de Educação - FACED
 Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Gostaríamos de solicitar sua participação como voluntário(a) da pesquisa intitulada **Os Desafios do Ensino de Filosofia em Escolas Públicas da Cidade de Manaus: Perspectivas, Tendências e Práticas no Ensino Médio**. Sob a responsabilidade do pesquisador **Isofran Gonçalves de Souza, com o qual você poderá entrar em contato** no endereço Av. Rodrigo Otávio, 3000, Coroadó, Campus UFAM, Faculdade de Educação (FACED), Sala de Estudo Linha 1, Manaus-AM, pelo telefone (92) 99376-2152, e-mail: Isofrang@gmail.com, **sob a orientação da Prof^ª. Dr^ª. Rosa Mendonça de Brito**, endereço profissional Av. General Rodrigo Otávio, nº 3000, Faculdade de Educação ó Coroadó I ó Manaus/AM, Sala do PPGE/FACED, Cep 69000-810, telefone (92) 9136-8300, e-mail: rosa.m.brito@uol.com.br.

A pesquisa tem como objetivo geral, identificar e refletir sobre os desafios do ensino de filosofia em escolas públicas de nível médio da cidade de Manaus, visando apreender e analisar as perspectivas, as tendências e as práticas deste ensino no Amazonas, com base em elementos culturais e sociais que envolvem a construção de conhecimentos. Como instrumento de coleta de dados, para obter informações objetivas e imediatas sobre o problema de estudo, será realizado uma **entrevista dirigida**. A entrevista seguirá um roteiro contendo 10(DEZ) perguntas, específicas para **professores de Filosofia** que estejam em atividade docente efetiva na rede pública de ensino da cidade de Manaus.

Toda pesquisa envolvendo seres humanos pode apresentar riscos. Nesta pesquisa, durante a realização da entrevista pode ocorrer certo descontentamento ou embaraço por parte do voluntário. Se isto vier a ocorrer, o pesquisador tomará todas as providências para minimizá-los ou dissipá-los. Antes e durante a pesquisa será garantido esclarecimentos sobre a metodologia desta coleta de dados e qualquer dúvida que surja acerca da pesquisa. A entrevista dirigida permitirá a captação imediata e corrente da informação desejada, pois o entrevistado neste procedimento, fala sobre o tema proposto com base no seu repertório de conhecimentos e informações, resultantes de sua experiência de vida. A entrevista dar-se-á inicialmente através do conhecimento prévio, por parte do entrevistado, do roteiro das perguntas e seus desdobramentos. Nesta oportunidade, será agendado o dia e a hora em que o participante será entrevistado. Além disso, informamos que, conforme Resolução nº510/16 do Conselho Nacional de Saúde e caso seja necessário, o pesquisador garantirá ao participante indenização por dano imediato ou tardio, bem como ressarcimento de despesas decorrentes de sua participação na pesquisa e, que jamais será exigida dos participantes, sob qualquer argumento, renúncia ao direito à indenização.

Caso aceite participar desta pesquisa, estará contribuindo para a verificação, em nível teórico e prático, de aspectos do ensino e da metodologia do ensino de

filosofia, relevantes para a construção de um panorama da atual situação do ensino de filosofia nas escolas públicas da cidade de Manaus.

Lembramos que durante a realização da entrevista será necessário o registro dos diálogos em áudio, por meio de gravador portátil. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade não será divulgada, sendo guardada em sigilo. O voluntário possui o direito e a liberdade de declinar em qualquer fase da pesquisa, de sua participação, independente do motivo, não ensejando qualquer prejuízo às partes envolvidas.

Para obter informações adicionais, entrar em contato o Comitê de Ética em Pesquisa ó CEP/UFAM, situado na Escola de Enfermagem de Manaus - Sala 07, na Rua Teresina, 495, Adrianópolis, Manaus-AM, telefone (92) 3305-1181 Ramal 2004, e-mail: cep.ufam@gmail.com.

Consentimento PósInformação

Eu, _____, fui informado sobre o que o pesquisador quer fazer e porque precisa da minha colaboração, e entendi a explicação. Por isso, eu concordo em participar do projeto, sabendo que não vou ganhar nada e que posso sair quando quiser. Este documento é emitido em duas vias que serão ambas assinadas por mim e pelo pesquisador, ficando uma via com cada um de nós.

Assinatura do Participante



Assinatura Dactiloscópica

Assinatura do Pesquisador Responsável

Assinatura do Orientador(a)

Manaus, ____ de _____ de _____