

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO



DISSERTAÇÃO

O currículo de Filosofia no Ensino Médio:
em busca do diálogo entre os saberes abertos e os saberes específicos
do campo filosófico

Jorge da Cunha Dutra

Pelotas, 2010

Jorge da Cunha Dutra

O currículo de Filosofia no Ensino Médio:
em busca do diálogo entre os saberes abertos e os saberes específicos
do campo filosófico

Dissertação de Mestrado apresentada ao
Programa de Pós-Graduação em
Educação da Universidade Federal de
Pelotas como requisito parcial à obtenção
do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Mauro Augusto Burkert Del Pino

Pelotas, 2010

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação:
Bibliotecária Kênia Moreira Bernini – CRB-10/920**

D978c Dutra, Jorge da Cunha.

O currículo de filosofia no ensino médio : em busca do diálogo entre os saberes abertos e os saberes específicos do campo filosófico / Jorge da Cunha Dutra ; Orientador : Mauro Augusto Burkert Del Pino. – Pelotas, 2010.

120f.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Pelotas.

1. Currículo. 2. Saberes abertos. 3. Saberes específicos. 4. Ensino de filosofia. 5. Ensino médio I. Del Pino, Mauro Augusto Burkert, orient. II. Título.

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Álvaro Moreira Hypólito (UFPel)

Prof^a. Dr^a. Fernanda Antoniolo Hammes de Carvalho (FURG)

Prof. Dr. Sílvio Donizetti de Oliveira Gallo (UNICAMP)

Agradecimentos

Considero este momento parte imprescindível de meu trabalho. Aqui, apresento meus agradecimentos a todos aqueles e a todas aquelas que contribuíram com minha trajetória no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas. Estes agradecimentos serão dirigidos a todas as pessoas que tiveram uma ligação mais direta com esta construção.

Agradeço primeiramente a Deus. Este Ser que permitiu minha vinda ao mundo e que me oferece a graça de Sua companhia ao longo de minha existência. Ele que está sempre disposto a dialogar quando preciso e que, mesmo quando não mereço, está sempre ao meu lado. A Ti Senhor, meu Muito Obrigado!

À minha família, meu pai Jorjão, minha mãe Maria Regina, minhas duas irmãs, Miriam e Mariane. A ele e a elas, que estão intimamente ligados à minha formação como pessoa e que permanecem sempre ao meu lado, tanto comemorando as conquistas quanto enfrentando as adversidades. Devo muito do que sou a ele e a elas e espero, com minha vida, poder retribuir a tudo que fizeram por mim. Neste mesmo espaço, agradeço também à amiga Lena, que trabalhando lá em casa há mais de dez anos, também tem parte importante nesta conquista.

À Marina Veleda Lemos, minha namorada. A ela, que diariamente caminha comigo pelas “estradas da vida”, agradeço por tudo e em especial por seu carinho, sua paciência e sua compreensão nos momentos em que tivemos de estar distantes. A ti, Amor, deixo meu agradecimento e espero retribuir da melhor forma todo carinho que divides comigo.

Ao tio Cláudio Nogueira, à tia Maria Alice Nogueira e aos primos Leonardo e Othello Nogueira. A essa família que por quatro anos me acolheu em sua residência como um filho, para eu que pudesse morar em Pelotas enquanto cursava a faculdade de Filosofia. Não tenho palavras para agradecer essa ajuda, que com certeza influenciou muito a minha formação e ajudou a construir quem estou sendo agora. Espero conseguir retribuir o carinho que tiveram para comigo. Agradeço também à amiga Itatiane, que trabalhando na casa dessa família, me tratou como sendo parte da mesma. A ti, “Tati”, também, deixo meu agradecimento.

Ao curso de Pedagogia da FURG e ao curso de Filosofia Licenciatura da UFPel. Tenho certeza de que se hoje estou concluindo este trabalho, foi porque passei pelas duas formações. Agradeço aos docentes, às docentes, aos colegas e às colegas que tive, que contribuíram de diversas formas para me tornar quem estou sendo. Devo parte desta conquista, a essas Instituições e a vocês.

Aos professores Gomercindo Ghiggi (UFPel), Humberto Calloni (FURG) e à professora Elisabete da Silveira Ribeiro (E. E. E. F. N^a. Sr^a. das Graças), que ao longo do ano de 2008 me ajudaram na construção do anteprojeto de mestrado. Agradeço pelos diálogos e pelas problematizações que foram feitas e contribuíram na estruturação do trabalho que resultou nesta Dissertação.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPel, que me permitiu desenvolver esta investigação e estudar assuntos voltados à área do Currículo e da Filosofia (entre outras) e que investiu em meu potencial para construir esta Dissertação de Mestrado.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. Agradeço pelo financiamento que permitiu desenvolver a pesquisa com a maior tranquilidade, conseguindo participar de eventos – tanto regionais como internacionais – comprar livros e me manter ao longo destes dois anos de estudo. Sua ajuda foi de suma importância para a concretização deste trabalho.

Aos professores entrevistados e às professoras entrevistadas. Com certeza, sem esses e essas o trabalho ficaria incompleto e eu não conseguiria efetivar esta construção. Agradeço à confiança e à atenção para comigo durante as entrevistas. Espero que este trabalho possa realmente contribuir com a prática docente de todos e de todas vocês.

Ao professor e orientador Mauro Del Pino. Agradeço pela sua dedicação durante os dois anos de curso. Suas orientações, observações e debates permitiram que eu repensasse diversas vezes o meu projeto e os meus escritos. Sua orientação foi essencial para a construção deste trabalho. Neste mesmo espaço, agradeço aos colegas Dirnei Bonow, Herberto Mereb, Rafael Leitzke e às colegas Carla Dhein, Beatriz Katrein e Juliana Pereira. A eles e a elas agradeço o convívio, os conselhos e também dedico a construção deste escrito.

Ao professor Álvaro Hypólito. Agradeço o aceite e a participação nas bancas de defesa de Qualificação e de Dissertação. Suas contribuições e análises foram muito importantes na construção deste trabalho.

À professora Fernanda Carvalho. Agradeço seu aceite e sua participação nas bancas de defesa de Qualificação e de Dissertação. Agradeço suas considerações a respeito do texto, suas indicações bibliográficas e sua contribuição ao longo do curso, sugerindo textos que pudessem contribuir para este escrito.

Ao professor Sílvio Gallo. Agradeço seu aceite e sua participação nas bancas de defesa de Qualificação e de Dissertação, seus comentários e suas indicações sobre o trabalho, os quais me permitiram repensar a forma como o mesmo estava sendo desenvolvido. Agradeço também a sua disponibilidade em vir de Campinas/SP até Pelotas/RS para participar da defesa final. Sua presença foi de grande importância para contribuir com o debate que foi construído com o orientador, o professor e a professora da banca.

Por fim, agradeço a todas aquelas pessoas, amigos, amigas e familiares que fazem parte da minha vida e que de alguma forma contribuíram para que este trabalho atingisse seu objetivo. A todos e a todas o meu “Muito Obrigado”!

Resumo

DUTRA, Jorge da Cunha. **O currículo de Filosofia no Ensino Médio:** em busca do diálogo entre os saberes abertos e os saberes específicos do campo filosófico. 2010. 120f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação – Faculdade de Educação – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas.

O presente trabalho refere-se à pesquisa que realizei nas escolas estaduais de Ensino Médio, regulares e diurnas, do município do Rio Grande/RS. O estudo teve como objetivo geral investigar se os docentes e as docentes de Filosofia promovem o diálogo entre os *saberes abertos* e os saberes específicos do campo filosófico em suas práticas docentes. A fim de atingir o objetivo proposto, entrevistei 13 docentes de 10 escolas, coletando também os conteúdos programáticos. Após essa investigação, concluo que a presença do diálogo entre os *saberes abertos* e os saberes específicos permite uma mudança de postura por parte dos educandos e das educandas no que diz respeito ao comportamento na sala de aula, na sociedade, ao envolvimento e responsabilidade na organização e cuidado do próprio ambiente escolar e à definição de perspectivas futuras nas suas escolhas profissionais. Com isso, penso que com a investigação aqui efetivada poderá se construir novas formas de trabalho docente, de modo que o ensino se aproxime cada vez mais da vida dos discentes e das discentes e torne-se um efetivo espaço de construção histórico-social.

Palavras-chave: currículo; saberes abertos; saberes específicos; ensino de Filosofia; Ensino Médio.

Abstract

DUTRA, Jorge da Cunha. **The philosophy curriculum in High School:** searching for a dialogue between the open knowledge and specific knowledge from the Philosophic field. 2010. 120f. Dissertation (Master's degree). Education Post-Graduation Program – Education Faculty – Federal University of Pelotas, Pelotas.

This paper refers to a research which I developed on regular daytime public High Schools from Rio Grande city. The study aimed to investigate if female and male teachers of Philosophy promote dialogue between the *open knowledge* and specific knowledge to the field of Philosophy in their teaching practices. In order to achieve the proposed objective, 13 teachers from 10 schools were interviewed, and I also collected the syllabus. After finishing this investigation, I conclude that the presence of dialogue between the *open knowledge* and specific knowledge allows a change in female and male student's attitude with regard to behavior in the classroom, in society, involvement and responsibility in organization with the school environment and defining future prospects in their career choices. After all, I think new ways of teaching could be build, in a way that teaching could be close to the female and male student's lives, and became an effective area of historical and social construction.

Keywords: curriculum; open knowledge; specific knowledge; Philosophy teaching; High School.

Lista de Gráficos

Gráfico 1 – Porcentagem de Escolas de Ensino Médio	23
Gráfico 2 – Porcentagem de Matriculados/Matriculadas no Ensino Médio	24
Gráfico 3 – Tempo total de docência e Tempo de docência em Filosofia (em anos)	65

Lista de Tabelas

Tabela 1 – Renda domiciliar <i>per capita</i> mensal da população brasileira com base nos microdados da PNAD/IBGE de 2009	22
Tabela 2 – Categorias referentes aos saberes docentes	47
Tabela 3 – Modelos de ensino dos saberes específicos do campo filosófico	51
Tabela 4 – Denominações das escolas	60
Tabela 5 – Nomes dos docentes e das docentes	61
Tabela 6 – Número de docentes participantes da pesquisa	62
Tabela 7 – Porcentagem de Formação Superior dos/das docentes	63
Tabela 8 – Apresentação da Filosofia por séries e docentes	66
Tabela 9 – Relação dos livros que embasam as práticas docentes	80
Tabela 10 – Conteúdos programáticos do 1º ano	87
Tabela 11 – Conteúdos programáticos do 2º ano	89
Tabela 12 – Conteúdos programáticos do 3º ano	91
Tabela 13 – Relação dos saberes específicos entre os documentos e as entrevistas	96

Lista de abreviaturas

Coordenadoria Regional de Educação – CRE

Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM

Fundação Getúlio Vargas – FGV

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE

Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB

Ministério da Educação – MEC

Orientações Curriculares para o Ensino Médio – OCEM

Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio – PCNEM

Parâmetros Curriculares Nacionais “Mais” – PCN+

Pesquisa Nacional de Amostragem por Domicílio – PNAD

Universidade Federal de Pelotas – UFPel

Universidade Federal do Rio Grande – FURG

SUMÁRIO

1. Considerações iniciais	12
1.1. Justificativa	16
1.2. Metodologia	25
2. O embasamento teórico da investigação	28
2.1. De 1980 a 2010: Um resgate histórico sobre o retorno da Filosofia ao currículo do Ensino Médio brasileiro	28
2.2. Um breve resgate histórico sobre as Teorias do Currículo	30
2.3. A concepção de currículo defendida neste escrito	33
2.4. Os saberes presentes no currículo escolar	41
2.4.1. Os saberes docentes	44
2.4.2. Os saberes específicos do campo filosófico no currículo de Filosofia	48
2.4.3. Os saberes abertos e o currículo de Filosofia	53
3. A busca pelo diálogo entre os saberes abertos e os saberes específicos do campo filosófico	59
3.1. Apresentação do campo empírico da pesquisa	59
3.2. A relação docente com o ensino de Filosofia	69
3.3. Os saberes específicos do campo filosófico no currículo de Filosofia das escolas pesquisadas	86
3.4. A busca pelo diálogo entre os saberes	98
4. Considerações finais	110
Referências bibliográficas	113

Anexos

1. Considerações iniciais

De acordo com a atual redação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) – LDB nº 9.394/96, artigo 36, inciso IV – o ensino da disciplina de Filosofia torna-se obrigatório em todas as séries do Ensino Médio¹. Tendo ciência dessa conquista², penso ser relevante questionar por que a Filosofia é tão importante enquanto disciplina escolar. Na busca pela resposta a essa pergunta, encontro em Gallo (2007) uma das possibilidades de fundamentação. Segundo esse autor, a Filosofia é indispensável ao currículo do Ensino Médio, pois “oferece aos jovens a oportunidade de desenvolver um pensamento crítico e autônomo. Em outras palavras, a Filosofia permite experimentar um ‘pensar por si mesmo’.” (GALLO, 2007)³. Neste sentido, percebo que cada disciplina escolar tem a sua importância e carrega consigo habilidades específicas de sua matéria. No caso da Filosofia, a habilidade disciplinar desenvolvida permite um refletir sobre o próprio pensamento. Desta forma, a Filosofia possibilita criticizar o cotidiano, o senso comum, deixando sempre sob observação as coisas que acontecem na vida. Através dessa atividade reflexiva, começa a se desenvolver o exercício do pensamento crítico, sistematizado e fundamentado, com a finalidade de análise da realidade.

Refletindo sobre o mesmo assunto, Silveira (2000) salienta a importância do ensino de Filosofia pelos seus conteúdos. De acordo com seu pensamento, o fato de se enfatizar os conteúdos “não significa que se deva transformar o ensino de Filosofia em transmissão mecânica, fixa e abstrata das idéias dos filósofos” (Idem, p. 142). Sua argumentação tem por base a ideia de que a reflexão filosófica não pode iniciar partindo do nada. Esta reflexão deve partir do conhecimento que já foi, ao longo da história, “acumulado sobre ele, pois é essa referência histórica que

¹ Nesta mesma referência, a LDB 9.394/96 também torna obrigatório o ensino da disciplina de Sociologia em todas as séries do Ensino Médio. Porém, como o objetivo desta pesquisa enfoca a disciplina de Filosofia, omitirei todas as informações que possam ter relação com a disciplina de Sociologia; sem, de modo algum, negar a importância social e educacional da mesma (BRASIL, 1996).

² A questão da conquista pelo retorno da Filosofia aos currículos escolares de Ensino Médio será melhor esclarecida no item “2.1” desta Dissertação.

³ Como o artigo não possui paginação, indico que a citação encontra-se disponível no site: <<http://www.cartanaescola.com.br/edicoes/20/a-filosofia-no-ensino-medio/>>. Acesso em: 23 out. 2009.

fornece aos alunos a base teórica para uma reflexão radical, rigorosa e de conjunto, evitando que permaneçam no nível do senso comum” (Idem, p. 142).

Sem desconsiderar os saberes específicos do campo filosófico, remeto o pensamento até a sala de aula e lembro-me de que além do professor e da professora⁴, existem mais pessoas que carregam consigo seus saberes. A esses e a essas, chamo de educandos e educandas. Assim, vejo que se torna necessário que o currículo escolar possibilite a abertura de um espaço para que os discentes e as discentes possam apresentar e desenvolver a reflexão sobre seus saberes. Seguindo esse pensamento, Freire (2002a, p. 33) argumenta que o professor, a professora e a escola, têm o dever de respeitar o saber dos educandos e das educandas e, além disso, debater “a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos”. O ensino escolar deve ir além da transmissão de conhecimentos para se tornar um processo cognoscente que se dá na sala de aula, mas que não termina dentro dela.

A partir dessa argumentação, defendo a valorização dos saberes dos educandos e das educandas por meio dos *saberes abertos*⁵, os quais perpassam a vida dos mesmos e das mesmas. Ao defender essa valorização, penso que haverá o receio de que ao dividir a importância dos saberes específicos com os *saberes abertos*, os professores e as professoras possam sentir-se inseguros no exercício de

⁴ Neste trabalho, faço questão de incluir a presença dos dois gêneros por uma escolha pessoal, embora acredite que o texto fique mais longo e a leitura um pouco mais cansativa. Reconhecendo que o ser humano é um ser que está em constante transformação e aprendizado, aprendi muito com Freire (2002b) e passei a repensar minha forma de escrever. Em seu livro “Pedagogia da Esperança”, Freire relata a sua mudança de postura quanto à escrita, na qual, ao redigir no masculino, incluía também o feminino. Em suas próprias palavras, Freire (Idem, p. 67) percebe o quanto estava se enganando ao tentar justificar a utilização do gênero masculino como generalização humana: “Em certo momento de minhas tentativas, puramente ideológicas, de justificar a mim mesmo, a linguagem machista que usava, percebi a mentira ou a ocultação da verdade que havia na afirmação: ‘Quando falo homem, a mulher está incluída’. E por que os homens não se acham incluídos quando dizemos: ‘As mulheres estão decididas a mudar o mundo.’? [...] Como explicar, a não ser ideologicamente, a regra segundo a qual se há duzentas mulheres numa sala e só um homem devo dizer: ‘*Eles todos são trabalhadores dedicados*’? Isto não é, na verdade, um problema gramatical mas ideológico”. Mais adiante em seu texto, Freire (Idem, p. 68) ressalta a importância que a mudança na escrita pode trazer na construção histórica da sociedade: “Não é puro idealismo, acrescente-se, não esperar que o mundo mude radicalmente para que se vá mudando a linguagem. Mudar a linguagem faz parte do processo de mudar o mundo. A relação entre linguagem-pensamento-mundo é uma relação dialética, processual, contraditória. É claro que a superação do discurso machista, como a superação de qualquer discurso autoritário, exige ou nos coloca a necessidade de, concomitantemente com o novo discurso, democrático, antidiscriminatório, nos engajarmos em práticas também democráticas”. Nesse sentido, vejo a importância urgente dessa mudança de postura ideológica, neste momento em que me encontro na academia.

⁵ A definição da categoria *saberes abertos* será melhor explicitada no item “2.4.3.” desta Dissertação.

sua docência. Abordando a questão referente a esse assunto, Arroyo (2008, p. 70) diz que um dos

maiores ataques que o movimento de renovação pedagógica recebe é que despreza, secundariza os conteúdos escolares, o que provoca uma reação em defesa dos conteúdos. É curioso que essa reação aconteça em um momento em que os profissionais se descubram escravos dos conteúdos, cansados da monótona transmissão de programas e matérias, em que o nível de suportabilidade desses maçantes conteúdos por parte dos alunos está raiando as fronteiras da apatia, o desinteresse, a indisciplina.

Vejo que a ausência de diálogo entre os saberes pode ser um dos fatores que alimenta o tecnicismo e a mecanização do exercício pedagógico escolar, na relação professor/professora-saberes-educandos/educandas.

Tendo conhecimento deste enfoque, o presente trabalho apresenta o seguinte problema de pesquisa: o professor e a professora de Filosofia, no exercício de sua prática docente, buscam promover o diálogo entre os saberes específicos do campo filosófico e os *saberes abertos*? Para tanto, o objetivo geral visa a investigar se os docentes e as docentes promovem, em suas aulas, essa relação dialógica entre os saberes, buscando perceber se esse diálogo está presente no currículo da disciplina.

A fim de responder ao problema principal, o trabalho apresenta como objetivos específicos:

- Analisar como se apresenta a existência dos saberes específicos do campo filosófico no currículo de Filosofia das escolas pesquisadas. Por meio desse, busco investigar quais saberes oriundos da Filosofia se encontram presentes na prática docente dos entrevistados e/ou das entrevistadas;

- Analisar a presença dos *saberes abertos* no currículo de Filosofia das mesmas escolas. Neste objetivo, procuro saber se os docentes e as docentes levam em consideração, no exercício de sua profissão, os saberes que perpassam a vida dos estudantes e das estudantes;

- Verificar a formação superior dos docentes e das docentes que lecionam Filosofia nessas escolas. Busco conhecer a formação profissional dos docentes e das docentes a fim de saber se os mesmos e as mesmas possuem a devida habilitação para lecionar a respectiva disciplina;

- Por fim, verificar a presença da disciplina de Filosofia no currículo das escolas pesquisadas. Neste objetivo específico, procuro tomar conhecimento sobre

em quais séries a Filosofia encontra-se presente, bem como sua carga-horária, uma vez que as escolas têm até o ano de 2011 para incluírem a Filosofia como disciplina obrigatória nas três séries do Ensino Médio (LORENZONI, 2009). Esse prazo foi estipulado após a entrada em vigor da Lei 11.684/08 (SCHENINI, 2009) – medida que tornou obrigatório o ensino de Filosofia em todas as séries do Ensino Médio, provocando uma nova redação na LDB 9.394/96 – para que as escolas possam se adaptar em termos de estrutura e recursos humanos necessários para implementar tal solicitação. Com relação à carga horária, este levantamento permite perceber como a disciplina de Filosofia está sendo valorizada pela escola, com relação ao tempo semanal disponibilizado para sua prática.

Neste processo de investigação, busco conhecer o que cada docente trabalha nessa disciplina, procurando saber se o mesmo e a mesma, no exercício de sua docência, leva em consideração os *saberes abertos* na busca pelo diálogo com os saberes específicos do campo filosófico (FAVERO et al, 2004; SILVEIRA, 2000; ARANHA, 2000; GALLO & KOHAN, 2000). A preocupação de verificar a existência de tal diálogo ocorre no sentido de que se possa evitar que a Filosofia se torne um puro conteudismo, ou também uma conversa descompromissada entre professor e professora com os educandos e as educandas.

A abertura que o currículo de Filosofia oferece às escolas possibilita uma maior autonomia para que os professores e as professoras busquem uma maior relação entre os conteúdos filosóficos e os saberes que fazem parte da vida dos estudantes e das estudantes. O próprio PCN+ (BRASIL, 2002, p. 52) salienta que as sugestões temáticas apresentadas para o ensino de Filosofia “não devem ser entendidas como listas de tópicos que possam ser tomadas por um currículo mínimo, porque é simplesmente uma proposta, nem obrigatória nem única, de uma visão ampla do trabalho em cada disciplina”. Nessa perspectiva, as próprias orientações do Ministério da Educação (MEC) oferecem uma grande oportunidade para que possa ocorrer, aos poucos, a abertura das grades curriculares. Uma das possibilidades desta abertura poderá ser a contribuição para uma mudança no ensino, passando de algo menos tecnicista, mecânico e fechado em direção a uma educação mais humana, reflexiva e aberta, conforme também almejam e almejam pensadores como Arroyo (2008), Freire (2003a, 2002a), Gallo (2007) e Gallo & Kohan (2000), entre outros que abordarei ao longo dos estudos.

Neste momento, concluo esta primeira parte das considerações iniciais. Na seção seguinte, apresento a justificativa de minha pesquisa.

1.1. Justificativa

Começo a justificativa escrevendo um pouco sobre minha história, na qual relato o despertar de meu interesse pela pesquisa sobre o ensino de Filosofia no Nível Médio, que começou na época em que cursei a Licenciatura em Pedagogia – Habilitação Magistério das Matérias Pedagógicas (Didática, Filosofia, Psicologia e Sociologia) do Ensino Médio – Modalidade Normal – da Universidade Federal do Rio Grande (FURG), entre os anos de 2002 e 2005. Nesse curso, a minha primeira atenção voltou-se para o Ensino Médio, pois este era o nível de ensino que debatíamos frequentemente nas aulas.

No transcorrer da Faculdade, mais especificamente no estágio docente para a conclusão do curso, tive um contato mais próximo com o ensino de Filosofia, visto que para a realização do mesmo lecionei Filosofia para uma turma de Ensino Médio de uma escola pública estadual, regular e diurna no município de Rio Grande/RS. Tal experiência foi muito marcante e fez com que eu me interessasse por aprofundar essa área do conhecimento.

Após concluir a Pedagogia, ingressei na Faculdade de Licenciatura em Filosofia da Universidade Federal de Pelotas (UFPel), no período de 2006 a 2009, com a finalidade de aprofundar os estudos na área filosófica, pois me sentia incapaz de lecionar sobre tais conhecimentos tendo apenas a formação pedagógica.

Ao longo dessa Faculdade, fui adquirindo conhecimento sobre os diversos saberes do campo filosófico e comecei a amadurecer, inconscientemente, o que hoje se torna minha Dissertação de Mestrado. Esse amadurecimento não ocorreu apenas no sentido filosófico, mas também pedagógico, pois em nenhum momento deixei de lado os conhecimentos obtidos na minha primeira formação em Nível Superior. Busquei, sempre que possível, manter um diálogo reflexivo entre a Pedagogia e a Filosofia, a fim de que algo de bom e construtivo pudesse surgir desse processo, no sentido de contribuir para o crescimento humanista da educação escolar.

No momento em que me encontrava no quinto semestre do Curso de Filosofia (início do ano de 2008), senti-me preparado para tentar uma seleção de mestrado, tendo por meta aperfeiçoar e aprofundar os estudos. Desenvolvi meu

anteprojeto ao longo do respectivo ano e ao final do mesmo, após enfrentar o processo seletivo, fui aprovado para cursar o Mestrado em Educação da UFPel.

Desde que ingressei no Programa até o presente momento, construí e reconstruí meu trabalho de pesquisa, transformando-o nesta Dissertação. Os anos que sucederam a esse começo proporcionaram-me valiosas reflexões, debates e crescimento a respeito deste assunto que tanto me desperta interesse.

Como fruto desse aprendizado intelectual, comecei a desenvolver este escrito, tendo como foco investigar o currículo de Filosofia presente no Ensino Médio. Neste ponto, vejo que as duas licenciaturas apresentam uma grande contribuição para minha pesquisa. Por meio da Licenciatura em Filosofia, conheci alguns dos saberes específicos do campo filosófico; pela Pedagogia, aprendi a reconhecer que os estudantes e as estudantes também carregam consigo certos saberes. Ambos os pontos considero importantes para o exercício pedagógico da sala de aula. Desta forma, o presente estudo busca investigar se, na prática docente, existe alguma vinculação dialógica entre os saberes oriundos da disciplina de Filosofia e os saberes presentes na vida dos educandos e das educandas.

Todavia, não posso negar que a disciplina de Filosofia ainda não é fortemente reconhecida no Ensino Médio (diferentemente do caso da Matemática, da Língua Portuguesa e de algumas outras). É possível confirmar essa constatação no documento denominado “Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio” (PCNEM), o qual diz que na maioria das vezes os

alunos não costumam questionar a necessidade ou a finalidade da Matemática ou da Física, ainda que pouquíssimos cheguem a escolher, de fato, tais disciplinas como carreiras a seguir. E não poderia ser diferente, visto que até um passado recente a educação brasileira privilegiou, ora mais, ora menos, o conhecimento do tipo técnico-científico, em detrimento das “humanidades”, tendo em vista formar um mercado de trabalho de “especialistas e técnicos”, numa resposta “adequada” à demanda de desenvolvimento e modernização do mundo industrial-tecnológico (BRASIL, 1999, p. 44).

Desta forma, percebo que essa situação é fruto da própria trajetória histórica da educação escolar brasileira, na qual a Filosofia permaneceu aproximadamente 37 anos afastada de sua obrigatoriedade nos currículos escolares (LORENZONI, 2010); sendo que no período governado pela ditadura militar, ela foi excluída das escolas.

Após longos anos de luta, a disciplina de Filosofia conseguiu retornar aos quadros curriculares como disciplina obrigatória em todas as séries do Ensino Médio. A grande vantagem que observo nessa sua re-inserção é o fato de que a

Filosofia não apresenta conteúdos obrigatórios a serem seguidos e transmitidos, mas apenas propostas de ensino a serem indicadas pelos seguintes documentos: PCN+ (BRASIL, 2002), PCNEM (BRASIL, 1999) e “Orientações Curriculares para o Ensino Médio” (OCEM) (BRASIL, 2006a).

Neste sentido, percebo seu retorno ao currículo escolar como a possibilidade de se apresentar um novo “rosto” disciplinar aos educandos e às educandas, diferenciando-o das características já conhecidas das tradicionais matérias escolares. A Filosofia, diferentemente das demais ciências, apresenta algumas de suas peculiaridades voltadas ao exercício do pensamento racional, crítico e reflexivo, o que permite aos seres humanos repensarem diversos assuntos que os ajudam a construir melhor suas vidas, especialmente de maneira mais autônoma. Penso que o ensino de Filosofia deve buscar atender uma demanda muito diversificada de estudantes, cada um e cada uma com objetivos pessoais diferentes. Deste modo, o docente e a docente não podem esquecer que o ensino de Filosofia nas escolas não deve ter como meta

formar especialistas, função essa do Ensino Superior, nem atrair alunos para aqueles cursos. A atenção do professor de filosofia deve orientar-se para todos os estudantes, para aqueles que serão comerciantes, profissionais liberais, políticos, artistas, executivos, etc.; pessoas que, além de suas profissões, pertencem a uma família, a uma comunidade, são seres humanos situados num tempo e espaço, capazes de refletir a respeito das suas circunstâncias, projetos, escolhas e modos de atuação (ARANHA, 2000, p. 115).

Desta forma, acredito que seja de fundamental importância conhecer o currículo da disciplina de Filosofia das escolas estaduais de Ensino Médio. Acredito que de pouco adianta incluí-la como disciplina obrigatória se esta apresentar conteúdos que devam apenas ser transmitidos aos educandos e às educandas, a fim de que os mesmos e as mesmas os decorem para ter a possibilidade de serem aprovados no vestibular ou no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Segundo Gallo (2007), se a disciplina de Filosofia se preocupar somente em apresentar de modo geral a História da Filosofia, ou em promover um debate em aula sobre temas polêmicos, baseado somente em “opiniões”, não terá sido válido o esforço na luta pelo retorno desse componente curricular às grades curriculares das escolas brasileiras. Pelo contrário, o ensino de Filosofia só fará sentido para os jovens e para

as jovens se significar para eles e para elas uma possibilidade de pensar autonomamente (GALLO, 2007).

Particularmente, enquanto licenciado em Pedagogia e Filosofia, percebo que a educação escolar não pode se limitar somente ao ensino dos conteúdos. Os professores e as professoras devem buscar a relação da matéria com a vida dos educandos e das educandas, pois do contrário, a educação se tornará um “processo bancário” e mecânico, em que os educandos e as educandas serão vistos e vistas como recipientes a serem enchidos pelos conteúdos do professor e/ou da professora (FREIRE, 2003a). Neste sentido, ao invés “de comunicar-se, o educador faz ‘comunicados’ e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem” (Idem, p. 58).

A educação escolar deve ir além do processo de transmissão e troca de saberes entre docentes e discentes. Ela deve realizar o diálogo entre os saberes, a fim de que seus conteúdos tornem-se mais humanos, de modo que essa humanidade se reverta no sentido vital de aprender e de estudar tais conteúdos, permitindo que a educação tenha uma maior relação com as vidas desses sujeitos. Referindo-se a fase infantil do ser humano, Arroyo (2008, p. 45) afirma que se torna

necessário sobretudo tentar a tarefa de reatar com a infância. Entender o que ela nos diz sobre as possibilidades de sermos humanos, educar a sensibilidade para captar nos temas, nas unidades e nos conteúdos do programa, sinais, significados desses processos de humanização.

Acredito que não somente a infância deve ser reatada, mas a própria adolescência. Seus questionamentos, dúvidas, sonhos e “certezas” devem ser re-trabalhados, a fim de que os jovens e as jovens retomem ou desenvolvam o processo de reflexão sobre o que vivenciam em suas vidas e que tenham a possibilidade de começarem a se construir com maior autonomia enquanto seres humanos que vivem em uma fase “pré-adulta”, que exigirá dos mesmos a tomada de decisões sobre que rumos darão a seus futuros, tanto profissional como pessoalmente. Penso que a autonomia se constitui nas experiências vivenciadas pelos sujeitos, experiências estas que dependem das decisões que vão sendo tomadas diariamente. O processo de autonomia tem a possibilidade de se tornar um vir a ser que se constrói cotidianamente, desde que o sujeito esteja disposto a aprender (FREIRE, 2002a).

Neste sentido, percebo a autonomia como um caminho emancipatório onde o ser humano busca “caminhar com suas próprias pernas”, procurando firmar seu pensamento enquanto sujeito social que vive e participa, consciente ou inconscientemente, da eterna transformação histórica do mundo, tendo iniciativa para agir em situações que necessitem de sua participação. Desta forma, percebo que é preciso cultivar nas escolas a percepção sobre as possibilidades de relacionamento que existem entre as pessoas das diversas gerações (ARROYO, 2008), de maneira que o aprendizado educativo apresente-se não só na sala de aula, mas também em todo processo inter-subjetivo e inter-relacional que ocorre no ambiente escolar. No sentido de aprimorar o desenvolvimento dessa percepção, a disciplina de Filosofia pode proporcionar uma valiosa contribuição.

Neste momento, cabe uma reflexão proporcionada pelo filósofo francês Rancière (2005). Segundo esse autor, quando alguém

ensina sem emancipar, embrutece. E quem emancipa não tem que se preocupar com aquilo que o emancipado deve aprender. Ele aprenderá o que quiser, nada, talvez. Ele saberá que pode aprender *porque* a mesma inteligência está em ação em todas as produções humanas, que um homem sempre pode compreender a palavra de um outro homem. (Idem, p. 37)⁶.

Por meio de seu escrito percebo que a preocupação desse autor está em evitar que as pessoas confundam a emancipação com o embrutecimento, o qual limita o desenvolvimento reflexivo do aprendiz e da aprendiz. Rancière (Idem, pp. 162-3) acredita que

a explicação não é apenas o instrumento embrutecedor dos pedagogos, mas o próprio laço da ordem social. Quem diz ordem, diz hierarquização. A hierarquização supõe explicação, ficção distributiva, justificadora, de uma desigualdade que não tem outra explicação, senão sua própria existência. O cotidiano do trabalho explicador não é mais do que a menor expressão de uma explicação dominante, que caracteriza uma sociedade. Modificando a forma e os limites dos impérios, guerras e revoluções mudam a natureza das explicações dominantes.

Refletindo sobre esse posicionamento, acredito que o pensamento do filósofo seja importante na medida em que muitas vezes a explicação do professor e da professora, ao invés de proporcionar a reflexão e o espaço de construção da autonomia discente, limita o aprendiz e a aprendiz a aceitar aquilo como correto, negando todas as demais possibilidades. Nessa linha de pensamento, concordo com Rancière (2005), no sentido de que a emancipação dos estudantes e das

⁶ Grifo do autor.

estudantes deve se construir como um processo em que os mesmos e as mesmas investiguem e descubram possíveis verdades sobre a realidade, sabendo que as mesmas permanecem sendo verdades até que outro saber dominante a supere. Mesmo desta forma, defendo a importância do papel do docente e da docente no trato com os saberes específicos, na medida em que apresenta seus referenciais teóricos construídos ao longo de seus anos de estudo. Esse papel não deverá ser o de impor as verdades aos discentes e às discentes, mas oferecer-lhes novas formas de perceber o mundo criticamente.

Pensando desta forma, vejo que a confirmação da presença, na escola, do diálogo entre os *saberes abertos* e os saberes específicos do campo filosófico torna-se uma questão importante neste trabalho. Digo isso ao afirmar que com a existência desse diálogo, encontro a possibilidade de construção de um processo que contribua para o desenvolvimento de um ensino mais humano (ARROYO, 2008; FREIRE, 2002a). Desta forma, ao mesmo tempo em que encontro a existência do diálogo entre os saberes, traço o mapeamento das escolas, o qual permite que se veja, com base nas respostas dos entrevistados e das entrevistadas, a relação existente entre as mesmas no que diz respeito aos itens supracitados nos objetivos específicos.

Tendo esse parâmetro de pensamento, penso que este trabalho possui uma grande relevância para o campo educacional, pois seu enfoque abrange todas as escolas públicas estaduais de Ensino Médio, regulares e diurnas, do município de Rio Grande/RS. A realização desta investigação possibilita que demais pessoas possam saber como se apresenta a realidade do ensino de Filosofia nas respectivas escolas.

A escolha pelo ensino público estadual se dá por três fatores principais. O primeiro refere-se ao fato de que a maior parte da população brasileira provém, financeiramente, das classes C, D e E⁷. Segundo dados da Fundação Getúlio Vargas (FGV), com base na Pesquisa Nacional de Amostragem por Domicílio/Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (PNAD/IBGE)⁸ de 2009 (NERI, 2010), as classes C, D e E representam um total de 89,39% da população

⁷ Nestas expressões, não utilizo os conceitos de “classe média” e “classe baixa” por considerar que a mesma carrega preconceitos ideológicos, que têm por finalidade nivelar o grau de importância da população tendo por base a renda da mesma.

⁸ O PNAD entrevistou 399.387 pessoas em 153.837 domicílios em todo o território nacional, no ano de 2009 (IBGE, 2010).

pesquisada. Para uma melhor análise da questão, incluo uma tabela (Tabela 1) que permite uma melhor visualização da situação.

Tabela 1 – Renda domiciliar *per capita* mensal da população brasileira com base nos microdados da PNAD/IBGE de 2009

Classe⁹	Renda Domiciliar Per Capita Mensal (R\$)	População por Classes Econômicas	Porcentagem da população
A	Superior a 6.329,00	9.598.716	5,10%
B	entre 4.854,00 e 6.329,00	10.369.023	5,51%
C	entre 1.126,00 e 4.854,00	94.934.828	50,45%
D	entre 705,00 e 1.126,00	44.453.034	23,62%
E	inferior a 705,00	28.838.782	15,32%

Fonte: NERI, 2010.

Com base nesses dados, percebo que existe uma forte tendência de que pelo menos 38,94% (classes D e E) da população busquem o ensino público. Pode-se acrescentar, ainda, que algum percentual das pessoas pertencentes à classe C também procure essa rede ensino, influenciadas pelas condições financeiras. Desta forma, concluo que o ensino público torna-se o possível local onde a maioria das pessoas deve estudar. Nas palavras de Leão (2009), então presidente da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação, a escola pública encontra-se em um momento em “que passa por uma enorme dificuldade e é frequentada, em sua maioria, por pessoas de poucas posses, da classe média baixa, ou seja, pessoas que estão em situação econômica problemática”¹⁰. Neste sentido, esta investigação busca alcançar o ensino que se dedica a atender a maior parte da população brasileira; ressaltando que a própria Instituição que me possibilita desenvolver este trabalho, também está vinculada ao ensino público.

A fim de complementar essas informações, apresento os outros dois fatores que confirmam o meu pensamento e tornam determinante que a pesquisa seja voltada à rede pública estadual do município de Rio Grande/RS. O primeiro destes revela que as escolas públicas estaduais¹¹ representam a maior rede de Ensino

⁹ A denominação das classes em A, B, C, D e E, tomam por base a conceituação de Neri (2010).

¹⁰ Como o artigo não possui paginação, indico que a citação encontra-se disponível no site: <<http://www.adital.com.br/site/noticia.asp?lang=PT&cod=39665>>. Acesso em: 24 jan. 2010.

¹¹ Escolas públicas estaduais de Rio Grande/RS: E. E. E. M. Eng. Roberto Bastos Tellechea; C. E. Lemos Junior. E. T. E. Getulio Vargas; E. E. E. M. Bibiano de Almeida; E. E. E. M. Lilia Neves; E. E. E. M. Silva Gama; E. E. E. M. Dr. Augusto Duprat; I. E. E. Juvenal Miller; E. E. E. M. Prof. Carlos Lorea Pinto; E. E. E. M. Dr. Jose Mariano de Freitas Beck e E. E. E. M. Alfredo Ferreira Rodrigues

Médio do município de Rio Grande/RS, no que tange ao número de escolas, perfazendo um total de 11, o que corresponde a 65% do total de escolas de Nível Médio do município. A rede municipal não apresenta nenhuma escola de Ensino Médio. A rede federal¹² possui uma escola, o que corresponde a 6%. Por fim, a rede privada¹³ possui cinco escolas, o que representa 29% do total (RS, 2009a). Cabe salientar que como o interesse deste trabalho destina-se somente ao Ensino Médio regular e diurno, o número de escolas estaduais que participaram da pesquisa será de 10, visto que uma dessas atende somente no turno da noite. O número total de escolas de Ensino Médio no município de Rio Grande/RS, em 2008, era de 17. Abaixo, o “Gráfico 1” permite que se tenha uma melhor visualização dos dados.

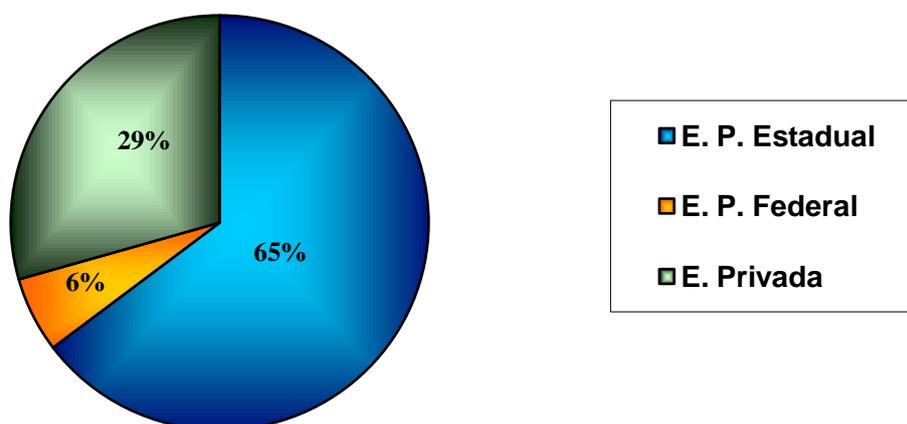


Gráfico 1 - Porcentagem de Escolas de Ensino Médio

Fonte: RS, 2009a.

O segundo fator possibilita verificar que do total de 7259 matriculados e matriculadas no Ensino Médio riograndino, no ano de 2008, 6293 estudantes encontravam-se na rede pública estadual, o que corresponde a 86,7% do total de matrículas. Na escola pública federal, o número de estudantes matriculados e matriculadas era de 328, o que corresponde a 4,5%. E nas escolas privadas, o número de educandos e de educandas era de 638, correspondendo a 8,8% do total

(esta última apresenta apenas o ensino noturno). Estes dados tiveram por base o ano de 2008 (RS, 2009a).

¹² Escola pública federal de Rio Grande/RS: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) – campus Rio Grande/RS. Este dado teve por base o ano de 2008 (RS, 2009a).

¹³ Escolas privadas de Rio Grande/RS: C. Kyrius; C. M. São Francisco; C. Santa Joana D’Arc; C. Liceu Salesiano Leão XIII; ASSPE (O nome das escolas foi encontrado por pesquisa pessoal, com base no ano de 2008).

de discentes matriculados e matriculadas (IBGE, 2008). A seguir, apresento o “Gráfico 2” para uma melhor visualização.

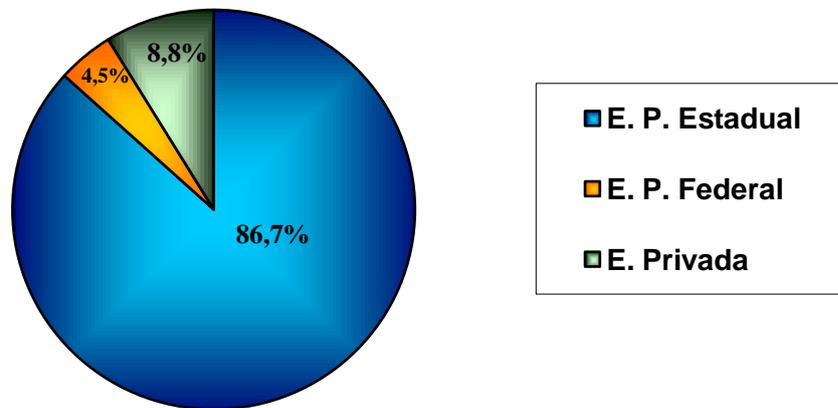


Gráfico 2 - Porcentagem de Matriculados/Matriculadas no Ensino Médio

Fonte: IBGE, 2008

Desta forma, o principal motivador dessa escolha foi o fato que o ensino público estadual abrange o maior número de estudantes de Ensino Médio do município, e também possui o maior número de escolas. Acredito que ao alcançar o objetivo da investigação, torna-se possível contribuir significativamente para um melhor estudo sobre a realidade do ensino de Filosofia no respectivo município, visto que 65% das escolas de Ensino Médio da cidade estarão envolvidas na pesquisa. Assim, esta pesquisa leva em consideração também a importância dos dados que demonstram que mais de 86% dos educandos e das educandas são atendidos por esse sistema de ensino.

A escolha pelo ensino ser “regular” e “diurno” decorre do motivo de que o ensino regular pressupõe o segmento seriado e contínuo dos estudos em caráter anual. O ensino diurno se baseia na pressuposição de que os estudantes desse turno estão incluídos ou próximos da faixa etária destinada aos adolescentes e às adolescentes estudantes de Ensino Médio, compreendida entre 15 e 17 anos. Desta forma, a pesquisa busca abranger o turno em que existe a maior possibilidade de encontrar os adolescentes e as adolescentes que estejam na faixa etária correspondente à própria adolescência, na qual acredito que deva iniciar o processo de construção do pensar autônomo.

Com isto, termino o esclarecimento sobre a justificativa da pesquisa. Na próxima seção, abordarei a metodologia utilizada na investigação.

1.2. Metodologia

Sabe-se que no campo da pesquisa, tanto qualitativa como quantitativa, existem inúmeros métodos para se realizar uma investigação, entre eles estão a pesquisa bibliográfica e a documental; a entrevista e a observação, entre outros (GIL, 2002; LANKSHEAR & KNOBEL, 2008; BOGDAN & BIKLEN, 1994). Tendo isso em consideração, buscarei situar o presente trabalho dentro das características de suas respectivas categorias.

Inicialmente, defino que este trabalho investigativo tem na “pesquisa documental” uma das fontes metodológicas de trabalho, na medida em que colete os conteúdos programáticos das escolas pesquisadas. De acordo com Gil (2002, p. 46), esse tipo de pesquisa pode ser considerado um valioso método de investigação, no sentido em que “os documentos constituem fonte rica e estável de dados”, o que permite um melhor estudo quanto à estruturação sistemática da disciplina de Filosofia da respectiva escola. A pesquisa apresenta-se como sendo “qualitativa”, uma vez que a discussão prioriza os dados qualitativos extraídos das entrevistas com os docentes e as docentes; já os dados quantitativos não terão uma relação direta com a questão referente ao diálogo entre os saberes. A pesquisa bibliográfica (GIL, 2002) também é utilizada como fonte investigativa na medida em que aprofundo a questão teórica referente ao currículo e aos saberes, bem como construo a categoria *saberes abertos* no decorrer deste escrito.

Buscando situar a abrangência da pesquisa, esclareço que a mesma realiza-se em todas as escolas estaduais de Ensino Médio, regulares e diurnas do município de Rio Grande/RS, abrangendo as três séries do Ensino Médio no que diz respeito à disciplina de Filosofia. Para alcançar o objetivo desta investigação, também utilizo como instrumento a entrevista “estruturada e aberta” (LANKSHEAR & KNOBEL, 2008) com os docentes e as docentes responsáveis pelo ensino de Filosofia das respectivas escolas. Esse tipo de entrevista torna-se um instrumento bastante eficaz, visto que a coleta das “informações que se quer obter, e os informantes que se quer contatar, em geral professores, diretores, orientadores, alunos e pais, são mais convenientemente abordáveis através de um instrumento mais flexível” (LÜDKE & ANDRÉ, 1986, p. 34). A escolha pelas entrevistas

estruturadas decorre do fato de que as mesmas “são mais adequadas a pesquisas que necessitem dos dados de muitas pessoas, porque o seu formato permite comparações relativamente fáceis das respostas a cada questão” (LANKSHEAR & KNOBEL, 2008, p. 173). Elas não possuem “respostas previamente preparadas, do tipo sim e não, e são usadas deliberadamente para encorajar os respondentes a opinar sobre algo, descrever suas experiências, esclarecer como eles vêem o mundo que os cerca e assim por diante” (Idem, pp. 177-8).

As entrevistas tiveram por base um questionário, o qual orientou o diálogo com os professores e as professoras pesquisados. Com o objetivo de manter fidelidade aos registros levantados nas entrevistas, as mesmas foram gravadas e posteriormente transcritas, a fim de melhor sistematizar suas análises. Busquei também coletar conteúdos programáticos da disciplina de Filosofia, a fim de descobrir como os mesmos se apresentam em cada escola. Esses dados permitiram realizar uma análise curricular da escola no que tange à estruturação dos saberes específicos do campo filosófico. A ideia inicial foi coletar os planos de ensino, mas das 10 escolas investigadas, apenas três me entregaram seus planos. Desta forma, decidi por não aprofundar a análise dessa documentação, detendo-me somente na sistematização dos conteúdos por meio dos documentos coletados.

Após a realização das entrevistas e da coleta dos conteúdos programáticos, realizo o levantamento dos dados categorizando-os com base na “análise de conteúdos” de Bardin (1977). A partir do exame das respostas dos professores e das professoras a respeito de suas práticas docentes, pude encontrar a existência do diálogo entre os *saberes abertos* e os saberes específicos do campo filosófico. Desta forma, torna-se possível estabelecer a relação existente entre as escolas e apresentar um mapeamento sobre o ensino de Filosofia nas escolas estaduais do município de Rio Grande/RS. Tendo concluído a investigação, realizo a construção desta Dissertação, tomando por base as orientações de Giusti et al (2006) na sistematização e normatização da mesma.

Visando a uma melhor organização textual, divido a Dissertação em quatro capítulos. No primeiro, apresentei as considerações iniciais do trabalho, introduzindo o assunto a ser problematizado, justificando a escolha do tema de pesquisa e esclarecendo a metodologia utilizada na investigação. No segundo capítulo apresentarei os referenciais teóricos que fundamentam este trabalho, dividindo-o em quatro seções. No terceiro capítulo, escreverei sobre a análise dos dados coletados,

buscando responder ao objetivo deste estudo. Para uma melhor sistematização, organizo-o em quatro seções. O quarto capítulo refere-se às considerações finais do trabalho. Após, elenco as referências bibliográficas e os anexos utilizados na pesquisa.

2. O embasamento teórico da investigação

No presente momento do trabalho, apresento os referenciais teóricos que embasam a pesquisa. Tendo por finalidade a sistematização da mesma, organizo esta apresentação em quatro seções, onde na primeira realizo um resgate histórico, das três últimas décadas, sobre o retorno da disciplina de Filosofia aos quadros curriculares do ensino médio; na segunda seção, apresento um breve resgate histórico das Teorias do Currículo; na terceira, disserto sobre a definição de currículo que embasa a investigação; e, por fim, na quarta, apresento e esclareço a questão referente aos saberes presentes no currículo escolar.

2.1. De 1980 a 2010: Um resgate histórico sobre o retorno da Filosofia ao currículo do ensino médio brasileiro

Abordar a questão do currículo de Filosofia nas escolas brasileiras é um assunto que resgata uma imensa trajetória histórica, considerando que esse ensino já se encontrava presente no Período Colonial (de 1549 a 1759), quando os jesuítas eram os responsáveis pela educação nos seminários e colégios da Companhia (PUPIN, 2006). Procurando não me distanciar do foco da pesquisa, opto por enfatizar o resgate histórico das três últimas décadas, que remetem ao processo de reinclusão da disciplina de Filosofia aos quadros curriculares de Ensino Médio, inclusive tornando-a obrigatória em todas as séries deste nível de ensino.

Ao longo das leituras que foram sendo feitas neste processo investigativo, é possível acompanhar o trajeto histórico da disciplina de Filosofia - desde o Período Colonial até o Período Republicano - fundamentado com muita propriedade em diversos autores, a saber: Pupin (2006), Horn (2000), Gallina (2000), Martins (2000), Aranha (2001), Chauí (2001). Neste sentido, discorro sobre o processo de reinserção da Filosofia nos quadros curriculares das escolas brasileiras a partir da década de oitenta (Século XX), momento este em que o Brasil começa a se reerguer como um país democrático.

No início da década de oitenta do século passado, o regime militar iniciava um processo de enfraquecimento. A sociedade civil, os movimentos estudantis e

sindicais começavam a se revoltar contra o regime. Exilados políticos retornavam ao país. Nesse mesmo período começava-se a reconhecer o fracasso da reforma da LDB, a qual acabou sendo alterada pela Lei nº 7.044/82, que definia a liberação das escolas da obrigatoriedade da profissionalização, permitindo que essas pudessem se dedicar à formação geral dos indivíduos sociais (ARANHA, 2001).

Ainda neste mesmo ano, começavam a se intensificar as lutas pelo retorno da Filosofia aos quadros curriculares, quando finalmente, pelo Parecer nº 342/82, o Conselho Federal de Educação permitiu o retorno da Filosofia como disciplina optativa para as escolas. Uma conquista mais forte começou a ganhar destaque legal no ano de 1997, quando o então Deputado Federal Padre Roque (PT-PR) propôs o Projeto de Lei nº 3.178/97, que visava a modificar a terceira – e atual – LDB (Lei nº 9.394/96). O respectivo projeto tinha por finalidade obrigar os estados brasileiros a incluírem em seus currículos a Filosofia como disciplina obrigatória nas três séries do Ensino Médio (GALLINA, 2000). Após ser aprovado pela Câmara e pelo Senado Federal, no ano de 2001, o então Presidente da República Fernando Henrique Cardoso vetou o projeto (FAVERO et al, 2004).

Somente cinco anos mais tarde, com o Parecer CNE/CEB nº 38/06 (BRASIL, 2006b), começou novamente a se efetivar a inclusão da disciplina de Filosofia. Nas palavras de Íris Rodrigues, professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ),

essa é uma luta nossa desde que terminou a ditadura. Começamos a batalhar pela introdução da Filosofia no Ensino Médio e prosseguimos na luta para que houvesse uma regulamentação. E essa norma, que é necessária, vem pela legislação complementar que está saindo agora (UNIVERSIA, 2006)¹⁴.

Essa inclusão curricular se tornou concreta no governo do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, com a entrada em vigor da Lei nº 11.684/08 (BRASIL, 2008), que tornou efetivamente obrigatório o ensino de Filosofia em todas as séries do Ensino Médio, provocando uma nova redação na LDB 9.394/96 (SCHENINI, 2009). Atualmente, com essa Lei em vigor, as escolas têm até o ano de 2011 para realizarem a inserção da Filosofia nas três séries do Ensino Médio (LORENZONI, 2009).

¹⁴ Como o artigo não possui paginação, indico que a citação encontra-se disponível no site: <<http://www.universia.com.br/materia/materia.jsp?materia=12318>>. Acesso em: 11 jun. 2008.

Após conhecer o apanhado histórico que apresenta a trajetória do ensino de Filosofia na educação escolar brasileira, torna-se possível perceber a dificuldade em se valorizar essa disciplina. Por ter sido afastada por demasiados anos do currículo escolar, muitas pessoas não a vivenciaram efetivamente. Nesse sentido, redescobrir sua importância e suas especificidades é fundamental para o retorno de sua valorização e de sua contribuição para o crescimento reflexivo e crítico da sociedade.

Tendo feito estas considerações, prossigo no desenvolvimento do referencial teórico. Na próxima seção, apresento um breve resgate histórico das Teorias do Currículo.

2.2. Um breve resgate histórico sobre as Teorias do Currículo

Nesta seção, realizo um resgate histórico sobre as Teorias do Currículo. Cabe ressaltar que as discussões sobre esse assunto são antigas, podendo ser encontrados em Goodson (2008) registros a respeito da educação escolar do século XVIII, na Inglaterra. Neste sentido, acredito que se distancia muito do foco deste trabalho realizar um longo resgate histórico da trajetória curricular. Desta forma, a fim de contextualizar o presente estudo, inicio a retomada histórica a partir do século XX, dissertando sobre as três grandes “teorias” de currículo, a saber: as Teorias Tradicionais, as Teorias Críticas e as Teorias Pós-Críticas.

As denominadas “Teorias Tradicionais” tiveram seu marco inicial no ano de 1918, com o livro intitulado “*The Curriculum*”, escrito por Bobbitt. Esses modelos de currículo surgiram como

uma reação ao currículo clássico, humanista que havia dominado a educação secundária desde sua institucionalização. Como se sabe, esse currículo era herdeiro do currículo das chamadas “artes liberais” que, vindo da Antiguidade Clássica, se estabeleceu na educação universitária da Idade Média e do Renascimento, na forma dos chamados *trivium* (gramática, retórica, dialética) e *quadrivium* (astronomia, geometria, música, aritmética) (SILVA, 1999, p. 26).¹⁵

Na organização do currículo, Bobbitt tomou como base de organização e estrutura os modelos industriais das fábricas. Segundo ele, o currículo é “a especificação precisa de objetivos, procedimentos e métodos para a obtenção de resultados que possam ser precisamente mensurados” (Idem, p. 12). Assim, os modelos mais tecnocráticos de currículo, como é o caso do modelo de Bobbitt,

destacavam “a abstração e a suposta inutilidade (...) das habilidades e conhecimentos cultivados pelo currículo clássico. O latim e o grego (...) pouco serviam como preparação para o trabalho da vida profissional contemporânea” (Idem, p. 26).

A partir desse momento, passou a existir uma definição do que seria o currículo, de modo que aquilo que Bobbitt teoricamente denominava como tal, passou a ser o próprio currículo (SILVA, 1999). Essa teoria, iniciada com esse autor, ficou conhecida como sendo parte da composição das Teorias Tradicionais. De acordo com esse posicionamento teórico, a questão fundamental do currículo deve buscar responder ao seguinte questionamento: “Como transmitir os conteúdos que já temos como dado?”. Essa visão está altamente ligada aos saberes dominantes, tendendo a ser trabalhada de forma mecânica e técnica (SILVA, 1999), visto que o principal interesse dos teóricos do currículo centrava-se no controle social (APPLE, 2006).

Por volta das décadas de 1960 e 1970, começou a surgir uma série de manifestações políticas¹⁶, as quais levaram alguns teóricos da educação a refletir e debater criticamente sobre as condições de trabalho da educação escolar (SILVA, 1999). A partir desse momento, apareceram novas correntes curriculares denominadas “Teorias Críticas”. Para essas teorias, “o importante não é desenvolver técnicas de *como* fazer o currículo, mas desenvolver conceitos que nos permitam compreender o que o currículo *faz*” (Idem, p. 30).¹⁷

Desse ponto de vista, percebe-se que as novas teorias do currículo estavam preocupadas em estudar a questão ideológica que se encontrava por trás de suas construções. Na visão de Althusser (1980), a partir de meados do século XX as escolas assumiram o lugar de influência ideológica que antes era ocupada pela Igreja. Segundo esse teórico, a escola “constitui o Aparelho Ideológico de Estado dominante, Aparelho que desempenha um papel determinante na reprodução das relações de produção de um modo de produção ameaçado na sua existência pela luta de classes mundial” (Idem, p. 68).

Outros estudiosos do currículo surgiram com essa preocupação referente à ideologia das classes dominantes sobre as classes dominadas. Dentre esses,

¹⁵ Grifo do autor.

¹⁶ A saber: protestos estudantis na França, movimentos de independência das antigas colônias européias, ditadura militar no Brasil, entre outros (SILVA, 1999).

¹⁷ Grifo do autor.

encontram-se Bourdieu & Passeron, Baudelot & Establet e Freire¹⁸, que pensavam que a forma como se apresentava o currículo escolar servia somente para reforçar a reprodução das desigualdades sociais e instalar o conformismo no pensamento das pessoas. Freire (2003a), refletindo sobre o assunto, lança o conceito de educação bancária, argumentando que a escola, ao utilizar-se desse modelo de educação, apresenta como objetivo apenas a transmissão de conteúdos do professor e da professora aos estudantes e às estudantes, de modo que o papel da instituição de ensino acaba sendo o de apassivar o ser humano “e adaptá-los ao mundo. Quanto mais adaptados, para a concepção ‘bancária’, tanto mais ‘educados’, porque adequados ao mundo” (Idem, p. 63). E mais adiante, ele complementa que a prática bancária “somente pode interessar aos opressores, que estarão tão mais em paz, quanto mais adequados estejam os homens ao mundo. E tão mais preocupados, quanto mais questionando o mundo estejam os homens” (Idem, p. 63).

Após esses teóricos, surgiram novos estudiosos curriculares que aprofundaram cada vez mais essa questão, não se convencendo de que a escola tem por fim somente a reprodução. Entre estes encontram-se Apple (2006), que procura descobrir a quem o currículo serve, e Giroux (1986), que vê no currículo uma possibilidade de resistência ideológica contra os dominantes; entre outros, a saber: Young, Bernstein e Jackson.¹⁹

Após várias décadas de construções, críticas e debates entre as teorias que estudam o currículo, por volta das décadas de 1980 e 1990 começaram a se destacar novos pensadores, os quais iniciaram um processo de reavaliação do modo de estudar o currículo, visto que o mesmo, embora houvesse teorias críticas que contrariassem as teorias tradicionais, mantinha-se como um campo de conflito que aparentemente demonstrava não ter data para terminar. Desta forma, começaram a aparecer os teóricos vinculados às “Teorias Pós-Críticas”. Para eles, o enfoque deixou de ser a construção do sujeito ideal, racional e autônomo e passou a se centrar nas questões referentes à identidade, diferença, subjetividade, representação, cultura, gênero, raça, etnia, sexualidade e multiculturalismo, entre outros (SILVA, 1999). Para esses teóricos, de modo semelhante ao que ocorre com a Teoria Crítica do currículo, o importante é investigar problematizações que direcionem aos seguintes questionamentos: “Quais interesses fazem com que esse

¹⁸ Para saber mais sobre estes teóricos, ver Silva (1999).

¹⁹ Para saber mais sobre estes autores, ver Silva (1999).

conhecimento e não outro esteja no currículo? Por que privilegiar um determinado tipo de identidade ou subjetividade e não outro?” (SILVA, 1999, p. 16). Entre os autores que se destacam nessas teorias estão Hall, Foucault, Bhabha e Fanon, entre outros²⁰.

Chegando ao século XXI, o que está para ser escrito sobre a história do currículo encontra-se nas mãos dos atuais pensadores desta temática. Neste momento, encerro esta primeira parte. Na seção seguinte, apresentarei qual concepção de currículo perpassa a presente prática investigativa.

2.3. A concepção de currículo defendida neste escrito

Quando me proponho a investigar o currículo de Filosofia no Ensino Médio, remeto minha pesquisa não somente a abordar os conteúdos programáticos e os planos de ensino que estruturam a educação nas escolas, mas também a procurar saber qual é o significado que o conceito de currículo apresenta em determinada Instituição. E, ainda mais, qual é a concepção de currículo que me constrói como pesquisador em formação.

Após apresentar as teorias curriculares, cabe situar a perspectiva teórica que embasa o presente trabalho. Tomar um posicionamento político a respeito do currículo torna-se uma atitude imprescindível, pois não é possível conceber a existência de “um currículo sem carga ideológica, visto que as decisões que se tomam sempre promovem certos valores e interesses em detrimento de outros” (SANMARTÍ, 2009, p. 123). Diversos autores (SILVA, 2008; APPLE, 2006; FREIRE, 2003a; GOODSON, 2008) defendem o posicionamento de que não existe neutralidade no currículo. Esse fato pode ser confirmado pelo sentido de que, se um currículo se diz neutro, no mínimo estará servindo às idéias das Teorias Tradicionais, que têm uma forte preocupação com a permanência do *status quo* social. (SILVA, 1999). Na visão de Apple (2001, p. 115), o espírito neoliberal vê o mundo como sendo “um vasto supermercado. A ‘escolha do consumidor’ é o que garante a democracia. Com efeito, a educação é vista como um produto a mais, como pão, carros e televisão”.

Neste sentido, o presente escrito direciona-se para a linha de pensamento das Teorias Críticas de currículo. Penso que a construção curricular, por ser um

²⁰ Para saber mais sobre estes pensadores, ver Silva (1999).

processo histórico e não contínuo, deve sempre ser questionada e reformulada pelo viés de uma educação mais humanizadora (ARROYO, 2008).

Relembrando um fato histórico que pode contribuir com a questão ideológica que se esconde por trás do currículo, retorno um pouco no tempo e destaco um episódio interessante que aconteceu na Inglaterra, no século XIX, mais precisamente no ano de 1842. Estando a matéria de Ciências presente no ensino elementar²¹, o Reverendo Richard Dawes inaugurou a Escola Nacional da Sociedade em King's Semborne, instituição destinada às classes operárias. No currículo escolar de ciências aplicadas havia uma disciplina conhecida como ensino da "Ciência das coisas comuns" (GOODSON, 2008). Desta forma, o conhecimento científico desenvolvido com os educandos e as educandas se contextualizava "na cultura e na experiência dos filhos de pessoas comuns, mas transmitido de forma a abrir a porta para o ato de entender o exercício do pensar. Esta era a escolarização como educação e, o que é mais, para os pobres da classe operária" (Idem, p. 90). Cabe aqui lembrar que esse currículo estava somente destinado às escolas elementares.

O ensino das "Ciências das coisas comuns" tinha seu currículo baseado nos interesses que envolviam a vida dos estudantes e das estudantes naquele momento e possivelmente em momentos futuros, como por exemplo: "descrição do seu vestuário, modo como o mesmo é confeccionado etc., artigos que eles consomem, procedência de tais artigos, natureza dos produtos da freguesia, os quais eles próprios e os que eles convivem estão ajudando a cultivar" (LAYTON apud GOODSON, 2008, p. 123), entre outros assuntos.

Como esse trabalho desenvolvido por Dawes alcançou um significativo sucesso prático de crescimento intelectual das classes populares, os detentores do poder político e econômico não se agradavam do que estava acontecendo. Desta forma, começaram a pensar outro modo de trabalhar a Ciência nas escolas (GOODSON, 2008). Uma comprovação desse desconforto educacional pode ser expressa pelas palavras do Lord Wrottesley, que na época era presidente do Comitê Parlamentar da Associação Britânica para o Avanço das Ciências. Ele diz:

...mancando, um menino pobre adiantou-se para dar sua resposta. Coxo e corcunda, rosto pálido e macilento, era nítida nele toda uma história de

²¹ O ensino elementar assemelha-se ao que hoje conhecemos como Ensino Fundamental, destinado às crianças até os seus 13 anos de idade.

pobreza, com suas conseqüências... Mas, ele deu uma resposta tão lúcida e inteligente que nas pessoas brotou um duplo sentimento: admiração, face aos talentos do menino; vexame, porque em alguém da mais baixa das classes inferiores fora encontrada, quanto a assuntos de interesse geral, mais informação do que em gente que, socialmente, era de classe muito superior.

Seria uma situação nociva e perversa, esta de uma sociedade em que pessoas relativamente desprovidas das benesses da natureza fossem, quanto à capacidade intelectual, geralmente superiores aos que, socialmente, estão acima delas (HODSON apud GOODSON, 2008, p. 91).

A atitude demonstrada pelo menino causou admiração e medo em Wrottesley. Após esse acontecimento, por volta do ano de 1850, a Ciência deixou de ser matéria de ensino obrigatória, passando a ser opcional. E, em 1862, todos os recursos financeiros direcionados para as Ciências foram retirados, causando a destruição sistemática da mesma, bem como sua total exclusão (GOODSON, 2008).

Vinte anos após esse feito, a ciência retornou aos quadros curriculares totalmente renovada. Desta forma, a Ciência “como disciplina escolar, foi inteiramente refundida, de modo a se tornar semelhante, na forma, às demais disciplinas do currículo secundário – um bloco de conhecimentos puros e abstratos inseridos como relíquias em epítomes e livros-texto” (Idem, p. 91). De acordo com Goodson (2008), o currículo de Ciências desse período tomou como visão correta de ensino a versão da Ciência de Laboratório, provavelmente impulsionada pelas descobertas das pesquisas laboratoriais das Universidades.

Conforme o avanço da definição universitária sobre o que eram as Ciências, aumentava o seu reconhecimento e prestígio, o que fazia com que os professores das escolas fossem pressionados a sujeitarem-se, cada vez mais, aos currículos escolares. Desta forma, os docentes foram perdendo o seu espaço criativo e deixando de desenvolver os assuntos relacionados aos problemas que poderiam surgir a partir do ensino de seus conteúdos científicos (GOODSON, 2008).

Através desse fato histórico, é possível perceber a coerência da argumentação presente na Teoria Crítica do currículo no sentido em que permite descobrir a ideologia que molda a construção do currículo escolar, por ocasião da exclusão da disciplina de Ciências do ensino elementar na década de 1860, na Inglaterra. Esse brilhante resgate histórico realizado por Goodson (2008) permite perceber a relação ideológica existente entre o governo e a classe mais favorecida economicamente na busca pela manutenção da divisão das classes sociais. Ao reparar a relação entre: “ensino de Ciências das coisas comuns → a resposta do

menino pobre ao Lord Wrottesley → a análise de Wrottesley sobre a resposta do menino → a exclusão da disciplina de Ciências”, não me parece que tal feito tenha ocorrido por acaso.

Tomando isso em consideração, imagino inúmeros processos de exclusão de disciplinas escolares que possam ter ocorrido em diversos países, sob alguma “máscara” que ocultasse o real motivo de sua exclusão. Um bom exemplo é o caso da exclusão da disciplina de Filosofia das grades curriculares do ensino brasileiro durante o período da ditadura militar, sob o pretexto de que não haveria espaço para ela no currículo.

Um outro fato que se mostra relevante decorre desse primeiro ocorrido na Inglaterra. Após a exclusão das Ciências, vinte anos mais tarde essa mesma disciplina retornou aos quadros curriculares do ensino elementar inglês, totalmente reformulada e em caráter especificamente técnico, visto que se baseava no ensino de Ciências do laboratório. Esse acontecimento permite que se tenha uma ampla visão sobre o processo ideológico que está presente na elaboração curricular. Percebo que como o ensino de “Ciências das coisas comuns” a disciplina estava possibilitando um elevado desenvolvimento intelectual das consideradas “classes baixas”, tornando-se necessário que o governo invertesse tal situação, a fim de evitar “problemas futuros”. Desta forma, com a reinserção das Ciências em seu viés laboratorial, o espaço para reflexão, debate e aprendizagem das coisas da vida passaram a ser substituídos pela transmissão de conteúdos que não necessariamente interessavam aos educandos e às educandas, mas que estavam sendo produzidos nas Universidades.

Pouco tempo após esse acontecimento, começou a surgir a divisão sistemática dos conteúdos, com seu gradeamento e sua estruturação baseadas nos moldes industriais, os quais permanecem até hoje em grande parte dos currículos escolares brasileiros. Segundo Apple (2006, p. 85), por volta do início do século XX essa sistematização possuía um forte viés político de controle da sociedade, de modo que o paradigma intelectual do currículo constituiu-se como

um conjunto identificável de procedimentos para a seleção e organização do conhecimento escolar – procedimentos a serem ensinados aos professores e a outros educadores. Na época, a principal preocupação das pessoas da área do currículo era a do controle social.

Embora Goodson (2008) tenha se detido diretamente na Inglaterra, vejo que esse apanhado histórico não deve ser muito diferente do que ocorreu no Brasil. Comparando a exclusão da disciplina de Ciências (século XIX, na Inglaterra) com a exclusão da Filosofia (século XX, no Brasil), percebo uma diferença que pode se tornar um ponto positivo para quem defende uma visão crítica de currículo. Como bem se pode ler nos PCN+ (BRASIL, 2002), nos PCNEM (BRASIL, 1999) e nas OCEM (BRASIL, 2006a), no currículo de Filosofia não existe uma obrigatoriedade no que diz respeito à sequenciação necessária dos conteúdos referentes à disciplina, mas apenas uma sugestão do que se pode ser trabalhado nas escolas. Além disso, de acordo com esses documentos, a Filosofia é um saber que abrange diversos saberes, não podendo ser, portanto, gradeado como as demais disciplinas. Para o PCN+,

não existe uma Filosofia – como há uma Física ou uma Química –, o que existem são filosofias, podendo o professor (a quem chamaríamos de *filósofo-educador*) privilegiar certas linhas de pensamento e de metodologia, sejam elas a dialética, a fenomenológica, a racionalista etc. (BRASIL, 2002, pp. 41-2)²².

Neste sentido, vejo com confiança esse espaço de abertura, embora não concorde que exista apenas uma Física ou uma Química, conforme afirma o documento. Penso que todas as disciplinas possuem “várias verdades”²³ e isso a própria história pode comprovar, como foi visto no exemplo do ensino de Ciências na Inglaterra do século XIX. Assim sendo, vejo nesse espaço de abertura uma possibilidade para o debate e a inserção teórico-crítica de pensamentos que possibilitem a construção de um novo ensino curricular de Filosofia para as escolas brasileiras.

Desta forma, questiono a concepção que vê na estruturação, sequenciação e gradeamento uma melhor forma de organização dos conhecimentos escolares, baseada na visão das Teorias Tradicionais de currículo (SILVA, 1999). Na linha do pensamento de Apple (2006), acredito que seja necessário questionar sobre quem

²² Grifo do documento.

²³ As várias verdades referem-se à quantidade de conteúdos que cada disciplina possui e quais são selecionados para serem transmitidos como sendo o conhecimento verdadeiro da respectiva disciplina. No caso da disciplina de Ciências, na Inglaterra do século XIX, no primeiro momento seu ensino estava voltado à vida dos estudantes e das estudantes. Após a reinserção da disciplina, a mesma retornou aos moldes de um ensino laboratorial. Essa alteração modificou a percepção que se tinha a respeito do ensino de Ciências naquela época.

determinou que alguns conhecimentos fossem vistos como verdadeiros enquanto outros fossem ignorados. Segundo esse autor, é importante que os estudiosos do currículo consigam desvelar a ideologia que determina a organização curricular das escolas. Desta forma,

o ato fundamental envolve tornar problemáticas as formas de currículo encontradas nas escolas, de maneira que seu conteúdo ideológico latente possa ser desvelado. As questões sobre a tradição seletiva, tais como as que se apresentam a seguir precisam ser levadas muito a sério. De quem é o conhecimento? Quem o selecionou? Por que é organizado e ensinado dessa forma? E a este grupo em particular? (Idem, p. 40).

Como pesquisei a questão referente ao currículo escolar, não posso abandonar o estudo das teorias curriculares (GOODSON, 2008), visto que, conforme foi comprovado historicamente, a teoria tem a possibilidade de se tornar algo mais do que apenas uma ideia; ela pode se tornar concretamente uma coisa objetivada (SILVA, 1999). Nisso, vejo a importância do estudo de Freire (2002a; 2003a), Apple (2006), Silva (1999) e Arroyo (2008), entre outros, pois por meio de seus escritos consigo pensar novas formas de perceber e estudar a realidade educacional.

Assim, ao buscar uma definição de currículo que possa expressar o que quero dizer, formulo o seguinte conceito: considero o currículo como sendo uma complexa rede de significados, dinâmica e flexível, que carrega consigo teorias ideológicas que objetivam alcançar determinadas metas, embasadas em documentos que buscam garantir o alcance de seus objetivos e propósitos, tendo como sujeitos efetivos da ação os gestores, as gestoras, os professores, as professoras, os educandos e as educandas. Procurando clarificar a defesa dessa conceituação, esclareço que quando defino o currículo como sendo "...uma complexa rede de significados, dinâmica e flexível,..." , digo que não é possível compreender o sentido do currículo olhando-se somente para o que se apresenta à primeira vista, ignorando o contexto histórico e social em que se está presente. É necessário, antes, um estudo profundo e cuidadoso, a fim de compreender os significados que envolvem o processo de sua formulação até sua aplicação social.

No momento em que defendo que essa complexa rede de significados "...carrega consigo teorias ideológicas que objetivam alcançar determinadas metas..." , argumento que as bases das estruturas curriculares trazem consigo

interesses ideológicos que permitem atingir o fim escolhido, podendo ser a manutenção do *status quo* ou o confronto com a atual realidade social.

Quando digo que o currículo está “...embasado em documentos que buscam garantir o alcance de seus objetivos e propósitos...”, remeto ao fato de que os documentos apresentam o caráter de legalidade formal, uma vez que as instituições públicas estão diretamente ligadas ao Estado, possibilitando tanto a fundamentação quanto a estruturação²⁴ daquilo que será ensinado. Por fim, ao dizer que o currículo “...tem como sujeitos efetivos da ação os gestores, as gestoras, os professores, as professoras, os educandos e as educandas”, defendo que essas três instâncias devem ter voz ativa no que diz respeito ao que será trabalhado, não só nas salas de aula, como também na escola.

No meu ver, tanto os professores e as professoras como os estudantes e as estudantes devem ser compreendidos como construtores e construtoras do conhecimento e não apenas desempenhar o papel de transmissor e de receptor, respectivamente. Se a educação escolar for vista sobre essa ótica, o docente e a docente não serão apenas o que “educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa” (FREIRE, 2003a, p. 68). Desta forma, ambos se tornarão “sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os ‘argumentos de autoridade’ já não valem. Em que, para ser-se, funcionalmente, autoridade, se necessita de estar sendo com as liberdades e não contra elas” (Idem, p. 68)²⁵. Essa união cognoscente pode se apresentar como uma das possibilidades para uma mudança educacional, no sentido de superar as Teorias Tradicionais do currículo.

Penso que tal construção não deve ficar apenas entre professor e professora com os estudantes e as estudantes, mas envolver também os gestores e as gestoras. Porém, no caso da transgressão (ARROYO, 2008) ir além da visão teórica tradicional dos gestores e das gestoras, os mesmos e as mesmas não necessariamente precisarão estar envolvidos na atividade. Tomando por base Alarcão (2002), ainda é possível incluir outros sujeitos no papel de protagonistas da escola. Segundo a autora, nessa instituição “todos são atores. Os alunos, os professores, os funcionários, os pais ou os membros da comunidade envolvidos nas

²⁴ Esta definição de estruturação abrange a seguinte contextualização: conteúdos a serem trabalhados, métodos de ensino e avaliação, entre outros instrumentos que orientam o trabalho docente (SANMARTÍ, 2009; GOODSON, 2008).

²⁵ Grifo do autor.

atividades da escola, todos têm um papel a ser desempenhado” (Idem, p. 23). Considerando esse posicionamento, reforço a importância de dialogar os saberes específicos com os *saberes abertos*, uma vez que a escola não é um espaço sem cultura e sem história, mas está intimamente relacionada ao seu contexto sócio-histórico-cultural.

Desta forma, por considerar a presença do educando e da educanda como sujeitos do currículo, penso que é de extrema importância contar com sua participação no processo de construção do ensino escolar. O fato de a educação não levar em conta o interesse dos educandos e das educandas na sua elaboração curricular, termina por fazer com que esses e essas não sintam mais

vontade alguma de aprender na escola. Se não há vontade de aprender perde sentido ensinar. Perdemos o sentido de nosso saber-fazer. Entretanto, é curioso constatar que essa mesma infância, adolescência e juventude se mostra curiosa em aprender a ser gente, a situar-se no tempo e espaço social, no seu tempo, ser contemporâneos com os avanços humanos, nas artes, nas músicas, nas tecnologias, no amor, na sexualidade, na estética, nas modas... (ARROYO, 2008, p. 55).

Percebo que os estudantes e as estudantes têm curiosidades e desejos de aprender coisas novas, mas aprender para a vida e não apenas para decorar e passar de ano na escola. Sendo assim, penso que valorizar os saberes que os estudantes e as estudantes trazem consigo pode despertar o interesse de um maior número de discentes pelos conhecimentos e saberes escolares, visto que não receberão apenas um conhecimento bancário (FREIRE, 2003a), mas se perceberão como parte problematizadora dos saberes que se constroem no decorrer da história.

Embora o currículo escolar das escolas estaduais de Rio Grande/RS se aproxime muito das Teorias Tradicionais, ainda carrego uma certa dose de esperança. A própria transgressão (ARROYO, 2008) pode ser uma forma de se enfrentar o ensino de viés tecnicista. Mesmo que, aparentemente, a transgressão soe com uma conotação negativa, penso que ela se apresenta como um forte espaço de mudança radical. Segundo Arroyo (Idem, p. 139), na visão da mídia, dos gestores, das gestoras e até de algumas famílias, as

transgressões podem ser interpretadas como imprudências, irresponsabilidades profissionais. Prefiro ver nelas valores éticos, difíceis de praticar em tempos de centralismos e normatização autoritária. Uma virtude de nosso ofício é ir além da prudência oficial e da responsabilidade formal das normas. Como se manter na norma, na prudência formal diante de

trinta, quarenta crianças, adolescentes ou jovens cheios de vida? A quem responder – ser responsáveis –, a essa vida que chega viva a cada dia em nossas salas de aula ou às normas frias, mortas sem pensamento e sentimento?

Com esse referencial, percebo que a visão teórica crítica de currículo está bem presente nas discussões curriculares. E, conforme frisou Silva (1999, p. 11), a teoria não se limita a descobrir ou explicar a realidade, mas está “irremediavelmente implicada na sua produção. Ao descrever um ‘objeto’, a teoria, de certo modo, inventa-o. O objeto que a teoria supostamente descreve é, efetivamente, um produto de sua criação”.

E da mesma forma como Silva (1999) registrou, ao dizer que o que Bobbitt teorizou a respeito do currículo passou a ser realmente o currículo, a mudança de realidade teórica pode acontecer também com as demais teorias. Tenho consciência de que a mudança não é um processo simples, mas da mesma forma que é complexo e delicado, também se apresenta como possível e viável.

Encerrando essa discussão curricular, partirei para o próximo momento. Na seção seguinte, abordarei a questão que envolve os saberes e suas relações com a docência e discência no currículo escolar.

2.4. Os saberes presentes no currículo escolar

Nesta seção, abordo a questão referente aos saberes que fazem parte do processo de ensino e aprendizagem da sala de aula. Dentre eles, identifico três como sendo de fundamental importância para este trabalho, a saber: os saberes docentes, os saberes específicos do campo filosófico e os *saberes abertos*.

A utilização do termo saber é recente nas publicações científicas (QUERO, 2005), o que faz com que eu procure detalhar, primeiramente, o que entendo por esse conceito. De acordo com Mota et al (2008) e Veiga-Neto & Noguera (2010), os termos “saber” e “conhecimento” muitas vezes são tomados, equivocadamente, como sinônimos. Buscando esclarecer as diferenças, Mota et al (2008) definem o “conhecimento” como fruto de uma atividade cognitiva sobre algum objeto buscando apreender suas “causas, qualidades, estruturas, propriedades e relações” (Idem, p. 125). Ao definir o “saber”, diz que este se refere ao movimento provocado sobre o conhecimento ao entrar

em contato com um determinado contexto, numa dada realidade, confrontando suas múltiplas facetas transcendendo o conhecimento já consolidado, reinventando-o, recriando-o e traduzindo-o, conforme as necessidades imperadas pelas circunstâncias (Idem, p. 125).

Assim, o conhecimento relaciona-se ao processo intelectual em que a realidade exterior se torna interior ao sujeito, enquanto que o saber refere-se não somente à relação interna do sujeito sobre o objeto, mas também sobre a relação do sujeito e seu conhecimento com o seu contexto de vida (MOTA et al, 2008).

Veiga-Neto & Noguera (2010) apresentam uma conceituação para os termos “conhecimento” e “saber”. Ao abordarem a questão da arqueologia de ambas as palavras, argumentam que

se o sujeito de conhecimento é um sujeito cognoscitivo ou cognoscente – um sujeito que conhece como resultado da sua ação frente a um objeto cognoscível –, o sujeito de saber está assujeitado pelo saber, ou seja, sujeita-se ao saber. Não é propriamente o sujeito que, por meio de sua atividade cognoscitiva, produz o saber; ao invés disso, é o saber em que está imerso o sujeito que produz esse sujeito. O sujeito passa a ser entendido como uma posição a ser ocupada por um indivíduo numa trama de saberes. E é o saber que estabelece as regras para o discurso que deve pronunciar o sujeito (Idem, p. 78).

Segundo os autores, o lugar do sujeito diante do conhecimento e do saber apresenta-se na postura que ambos ocupam em suas construções. No que diz respeito ao “conhecimento”, o sujeito é aquele que é capaz de conhecer, enquanto que com relação ao “saber”, o sujeito é fruto deste, de modo que seus pensamentos estão submetidos aos saberes sobre os quais ele está inserido cultural e socialmente. Buscando problematizar essa reflexão, trago o posicionamento de Freire (2002a, p. 59):

Gosto de ser gente porque, inacabado, sei que sou um ser condicionado mas, consciente do inacabamento, sei que posso ir mais além dele. Esta é a diferença profunda entre o ser condicionado e o ser determinado. A diferença entre o inacabado que não se sabe como tal e o inacabado que histórica e socialmente alcançou a possibilidade de saber-se inacabado.

Segundo o autor, percebo que mesmo que os seres humanos sejam condicionados pelo meio, pelos saberes que os moldam, eles são seres inacabados, que, por serem assim, têm a possibilidade de mudança e reconstrução de seus saberes. Esse espaço de inacabamento, de inconclusão permite o desenvolvimento da autonomia, possibilita aos sujeitos lidar com os saberes e conhecimentos que fazem parte de suas vidas e questioná-los, buscando se tornarem cada vez mais sujeitos de suas próprias vidas e de seus saberes.

Referindo-se ainda ao currículo escolar, Veiga-Neto e Noguera (2010, pp. 84-5) lançam um questionamento importante: “se o currículo atual está centrado no conhecimento (...) poder-se-ia pensar em um currículo cuja ênfase se deslocaria dos conhecimentos para os saberes?”. Buscando responder a questão, penso que essa mudança pode ser possível se o currículo conseguir, aos poucos, se libertar do gradeamento que sequencia e prende os conteúdos específicos às suas respectivas disciplinas. A partir do momento em que se abre o espaço para a liberdade curricular dos conteúdos, os conhecimentos podem ter seu foco dividido com os saberes, pois não haverá mais a necessidade de cumprir um determinado número de conteúdos em um determinado tempo e em uma determinada época, e com isso poderá haver a possibilidade de transformar esses conteúdos em saberes que se contextualizam na vida discente.

Tomando por base esses referenciais, defino a utilização da categoria “saber” no sentido de compreendê-la como sendo um conjunto de conhecimentos que fazem parte da vida dos seres humanos na medida em que os constituem como sujeitos e os permitem refletir sobre essa própria constituição. Os saberes referem-se, também, à aplicação contextualizada na realidade social dos conhecimentos adquiridos ao longo da existência, na medida em que esses passam a fazer sentido na vida dos homens e das mulheres.

Tendo esclarecido esse conceito, penso que a escola deve levar em consideração os saberes diversos que a compõem. O currículo escolar não deve priorizar somente o ensino dos conteúdos, como se esse fosse o verdadeiro saber a ser ensinado. Assim,

a educação não pode ser pensada de forma isolada ou desconectada das necessidades sociais [...] as instituições educacionais que ignorarem a atribuição de colaborar para a construção de um novo perfil de cidadão capaz de viver as contradições dessa nova ordem social, permanecendo como transmissores do saber, correm o risco de ficar obsoletas (CARVALHO, 2007, p. 23-4).

A escola deve trabalhar os conteúdos disciplinares tecendo uma relação com os *saberes abertos*, de forma a possibilitar ao jovem e à jovem o desenvolvimento de sua autonomia (RAMOS, 2007; HORN, 2000; CARVALHO, 2007). Esse desenvolvimento possibilita que os educandos e as educandas desenvolvam suas habilidades racionais e cognitivas, buscando prever consequências futuras de suas

decisões atuais, a fim de que possam pensar por si mesmos e por si mesmas o mundo em que desejam viver (GALLO & KOHAN, 2000).

Defendo esse posicionamento na medida em que os conhecimentos cotidianos, ao serem relacionados com os conhecimentos prévios dos sujeitos, interferem de forma positiva na aquisição de novos conhecimentos (MORAES, 2000). Neste sentido, o conhecimento filosófico pode promover o aperfeiçoamento de novos aprendizados.

Tratando do nível de Ensino Médio, torna-se uma questão importante o aprofundamento do assunto referente aos saberes. Desta forma, penso que o ensino deve ir além da priorização dos conteúdos pré-selecionados e sequencializados, pois não é possível preparar

bem o adolescente se não se criar a oportunidade para que ele possa desenvolver-se intelectualmente, para que ele possa lidar com o conhecimento de maneira adequada para que ele se promova como sujeito pessoal, enfim, para que ele se realize como ser humano, como membro de uma sociedade e como cidadão (SEVERINO, 2000, p. 12).

Tendo referenciado esse posicionamento, aprofundarei o estudo desta seção dividindo-a em três subseções, as quais permitirão um melhor enfoque sobre a função dos três saberes no currículo escolar. Na primeira subseção, falarei sobre os saberes docentes; na segunda, dissertarei sobre os saberes específicos do campo filosófico; e, na terceira, apresentarei os *saberes abertos*.

2.4.1. Os saberes docentes

Nesta subseção, abordarei a questão referente aos saberes docentes. Segundo alguns autores (TARDIF, 2005; GAUTHIER et al, 1998), os docentes devem ter o domínio sobre certos saberes que os constituem como profissionais da educação. Na visão de Tardif (2005, p. 36), o saber docente é “um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais”. Considerando sua relevância para o bom êxito do trabalho escolar, destaco a importância do estudo desses saberes.

Buscando identificá-los e baseado em Gauthier et al (1998) e Tardif (2005), os saberes necessários para o exercício da docência são: os saberes disciplinares, os saberes curriculares, os saberes da formação profissional, os saberes da tradição

pedagógica, os saberes experienciais e os saberes da ação pedagógica. Na medida em que vão sendo buscados pelo docente e pela docente, o desenvolvimento de sua atividade começa a se tornar o mais próximo possível do ideal do exercício pedagógico.

Neste sentido, buscarei detalhar a importância de cada um desses saberes, a fim de que se possa definir suas funções para o efetivo exercício da docência. Acredito que aprofundar este estudo torna-se necessário, visto que os professores e as professoras precisam aperfeiçoar-se no exercício de sua prática.

Início pelos “saberes disciplinares”. Essa categoria refere-se ao conjunto de saberes produzidos pelos/pelas cientistas, pesquisadores e pesquisadoras das Universidades a respeito do mundo (GAUTHIER, et al, 1998; TARDIF, 2005). Esses saberes constituem as diversas disciplinas que compõem os currículos escolares. De fato, para que um docente e uma docente possa lecionar sua disciplina, exige-se que o mesmo e a mesma tenha “um conhecimento do conteúdo a ser transmitido, visto que, evidentemente, não se pode ensinar algo cujo conteúdo não se domina” (GAUTHIER et al, 1998, p. 29).

A segunda categoria de saber ressaltada pelos autores é a dos “saberes curriculares”. De acordo com Tardif (2005, p. 38), esses são os saberes que “correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelos da cultura erudita e de formação para a cultura erudita”. Esses saberes decorrem da existência dos saberes disciplinares, no sentido de que os estruturam para colocá-los em prática nas aulas. Desta forma, os professores e as professoras sistematizam os saberes específicos de suas disciplinas, apresentando o enfoque que a caracteriza enquanto tal na construção dos conhecimentos a respeito do mundo. Assim, constrói-se o programa de ensino (GAUTHIER et al, 1998), que organiza e estrutura o que poderá ser lecionado, bem como o que será avaliado ao longo do ano letivo.

A terceira categoria aponta para os “saberes da formação profissional”, que se referem aos conhecimentos adquiridos pelos professores ao longo de sua formação profissional, através das ciências da educação (TARDIF, 2005). Essa é uma forma de saber que se diferencia dos demais, voltando-se especificamente para o ambiente escolar, como por exemplo, noções sobre conselho escolar, projeto político pedagógico, carga horária de aula etc. (GAUTHIER et al, 1998).

A quarta categoria está relacionada aos “saberes da tradição pedagógica”, que se referem a toda cultura educacional construída historicamente, a partir do século XVII, e que foi se modificando e se consolidando até chegar no atual sistema que constitui a educação escolar (GAUTHIER et al, 1998). É importante ressaltar que o “saber da tradição apresenta muitas fraquezas, pois pode comportar muitos erros” (Idem, p. 32). Neste sentido, cabe ao docente e à docente conhecer a tradição pedagógica, a fim de perceber-se como parte integrante de sua construção histórica e ideológica.

A quinta categoria está voltada aos “saberes experienciais” (TARDIF, 2005). Esses saberes referem-se aos conhecimentos adquiridos pelos docentes e pelas docentes por meio de suas vivências e experiências, tanto pessoais como profissionais. As adquiri-los, incorporam-se a sua prática docente, o que o permite lidar com os demais tipos de saberes relacionando-os conforme seu objetivo educacional. Porém, Gauthier et al (1998, p. 33) salienta que o limite desse tipo de saber encontra-se no “fato de que ele é feito de pressupostos e de argumentos que não são verificados por meio de métodos científicos”.

Por fim, a sexta categoria refere-se aos “saberes da ação pedagógica”. Segundo a definição de Gauthier et al (Idem, p. 33), tal forma de saber pode ser considerada uma extensão do “saber experiencial dos professores a partir do momento em que se torna público e que é testado através das pesquisas realizadas em sala de aula”. Esses saberes permitem a inter-relação entre os docentes e as docentes, de forma que ganham a oportunidade de aprender com os/as outros/outras, repensando o próprio exercício de sua profissão. Essa busca pelo diálogo e a aprendizagem sobre o saber de ação pedagógica é de fundamental importância, pois sem ela o professor e a professora, a fim de dar fundamento a suas ações, recorrerá “à experiência, à tradição, ao bom senso, em suma, continuará usando saberes que não somente podem comportar limitações importantes, mas também não o distinguem em nada, ou em quase nada, do cidadão comum” (Idem, p. 34).

Tendo destacado os saberes presentes na docência, segundo a visão de Gauthier et al (1998) e Tardif (2005), penso que é importante considerar e, se possível, acrescentar mais uma categoria de saber que os docentes e as docentes devem conhecer. A esta denomino como sendo os *saberes abertos* dos educandos e das educandas. Definindo melhor esse conceito, compreendo como *saberes*

abertos aquele tipo de conhecimento que está presente na vida de todos os seres humanos – mas que neste trabalho direciona-se para a vida dos estudantes e das estudantes – permitindo-os interagir socialmente com as demais pessoas, a fim de bem viver em sua sociedade. Esses são tipos de saberes que se encontram permeados na vida de todas as pessoas, de um modo geral, e que na escola se fazem presentes na voz dos educandos e das educandas, que se apresentam inicialmente permeados por eles, de modo que na escola poderão complementá-los e aprimorá-los no diálogo com os demais saberes e conhecimentos. Neste sentido, vejo que ao se levar em consideração os *saberes abertos*, o processo de ensino e aprendizado da sala de aula pode se desenvolver de forma mais humana. Segundo Freire (2003b, p. 98), os professores e as professoras necessitam conhecer “o que se passa no mundo das crianças com quem trabalham. O universo de seus sonhos, a linguagem com que se defendem, manhosamente, da agressividade de seu mundo. O que sabem e como sabem independentemente da escola”²⁶. Abaixo (Tabela 2), apresento um breve resumo sobre os saberes docentes:

Tabela 2 – Categorias referentes aos saberes docentes²⁷

Categorias de Saberes	Descrição
Saberes Disciplinares	Produzidos pelos/as cientistas e pesquisadores/as universitários/as.
Saberes Curriculares	Sistematizam os saberes disciplinares para colocá-los em prática nas escolas.
Saberes da Formação Profissional	São adquiridos ao longo da formação profissional dos/das docentes.
Saberes da Tradição Pedagógica	São voltados à construção cultural da educação escolar.
Saberes Experienciais	São adquiridos por meio das vivências, tanto profissionais quanto pessoais dos/das docentes.
Saber da Ação Pedagógica	Ocorre quando se cientificiza os saberes experienciais tornando-os públicos.
<i>saberes abertos</i> dos/das discentes	São os saberes que fazem parte da vida dos/das estudantes.

²⁶ Nesta citação, Freire refere-se às crianças. Aprofundando melhor tal citação, acredito que a mesma também vale para os/as demais educandos e educandas da Educação Básica.

²⁷ Para a construção dessa tabela, utilizo como referência Gauthier et al (1998) e Tardif (2005). Exceto no que diz respeito aos *saberes abertos* dos/das discentes, pois essa categoria está sendo construída neste trabalho.

Desta forma, após apresentar os variados saberes que devem estar presentes na docência, venho salientar que este trabalho de pesquisa se deterá mais especificamente em duas dessas categorias de saber. Uma delas será referente aos “saberes curriculares”, que serão denominados como saberes específicos do campo filosófico; a outra será referente aos *saberes abertos*.

Após ter feito estas considerações, abordarei nas duas subseções que se seguem, primeiramente, o assunto referente aos saberes filosóficos. Na subseção posterior, falarei sobre os *saberes abertos* e sua fundamentação na defesa de sua inclusão nos currículos escolares.

2.4.2. Os saberes específicos do campo filosófico no currículo de Filosofia

Dentre os diversos saberes que perpassam o conhecimento escolar, me deterei, nesta seção, sobre os saberes específicos do campo filosófico. Penso ser de extrema importância levá-los em consideração na estruturação curricular do Ensino Médio, no sentido de que não é possível estudar Filosofia sem que se saiba ao menos o que foi construído a seu respeito ao longo da história (NASCIMENTO apud SILVEIRA, 2000).

Assim, surge a necessidade de investigar: Que conhecimentos filosóficos podem ser levados em conta na construção curricular da disciplina de Filosofia? De que forma os mesmos podem ser trabalhados? Ao procurar a resposta à primeira pergunta, encontro em Ramos (2007, p. 198) o argumento de que é preciso ter cuidado na definição do que pode ser trabalhado no ensino de Filosofia, uma vez que essa é uma disciplina

diversa, e a sua variação permite falar de filosofias e não da filosofia. São elas que constituem um acervo de conhecimento consubstanciado na história do pensamento. Além de crítica, ela se constitui no próprio processo da sua realização na história como o resultado sistemático e rigoroso do encadeamento de idéias que são produzidas para a sustentação, ampliação, ou substituição de teorias ou conceitos que têm vigência num determinado momento da história da filosofia. Por isso mesmo, não se pode inocentemente aderir à última moda de pensamento que aparece na vitrine das idéias para o consumo de espíritos ávidos de novidade.

Desta forma, vejo que o ensino de Filosofia deve levar em conta os assuntos que acompanharam o seu desenvolvimento histórico até os dias atuais, de forma que ao ignorar esses fatores, ignoramos uma parte da própria especificidade

filosófica. Com relação à forma de se trabalhar, alguns autores apresentam sugestões de como a Filosofia pode ser abordada.

Sem abandonar os assuntos que acompanharam o desenvolvimento histórico da Filosofia, Favero et al (2004), Deleuze & Guattari (1992) e Gallo & Kohan (2000) me possibilitam pensar seis modelos para se trabalhar Filosofia nos currículos escolares de Ensino Médio. O primeiro modelo defende que o ensino de Filosofia deve ser trabalhado por “Temas filosóficos”. De acordo com essa ótica, deve-se trabalhar com questões temáticas que a própria Filosofia contribuiu para problematizar. Dentre os assuntos que compõem o ensino por temas, cito alguns que podem fazer parte de tal constituição: verdade, conhecimento, alienação, condição humana, poder, política, justiça, arte e meios de comunicação, entre outros (FAVERO et al, 2004). No livro de Chauí (2004), também é possível encontrar sete unidades temáticas que podem contribuir como sendo uma valiosa fonte de consulta e estudo.

O segundo modelo refere-se ao ensino por “Campos Filosóficos”. Nesse, de modo semelhante ao modelo anterior, pode-se enfatizar o ensino daqueles temas, como também incluir questões referentes à cultura geral, algumas fases da história da Filosofia, ética e teoria do conhecimento, entre outros (FAVERO et al, 2004).

O terceiro modelo destina-se ao ensino da Filosofia voltado para seus “Problemas”. Esse segmento de ensino refere-se ao trabalho filosófico como uma possibilidade de discussão e debate a respeito dos problemas que marcaram e marcam a Filosofia, como por exemplo a questão da metafísica, do ser, da ciência, do agir humano, entre outros (FAVERO et al, 2004). Segundo Gallo & Kohan (2000, p. 178), para esse tipo de modelo, “o ensino de filosofia tem um caráter monográfico em torno das questões que inquietam a filosofia”. Desta forma, as questões-problemas “consideradas tipicamente filosóficas e que aparecem com frequência nos programas de filosofia do nível médio são, por exemplo, a relação corpo-mente, a existência de Deus ou o conhecimento” (Idem, p. 178).

O quarto modelo refere-se ao ensino por meio dos “Critérios Cronológicos”. Esse modelo dedica-se especialmente ao ensino da história da Filosofia (FAVERO et al, 2004). De acordo com o pensamento de Rocha (2008, p. 123), no Ensino Médio “as considerações acerca da história da Filosofia podem ter maior presença”, de modo que os jovens e as jovens terão a possibilidade de aumentar a percepção

sobre a diferença entre as abordagens filosóficas e sociológicas, entre outras (ROCHA, 2008).

O quinto modelo refere-se ao ensino de Filosofia voltado às “Atitudes Filosóficas”. Para os defensores e as defensoras desse posicionamento, o ensino de Filosofia “não significa ensinar sua história, nem tratar de problemas, mas propiciar aos alunos um conjunto de habilidades de pensamento” (GALLO & KOHAN, 2000, p. 179). De acordo com essa visão, o ato de “ensinar filosofia se concretiza quando os alunos de fato praticam essas habilidades em sala de aula, e não apenas as conhecem” (Idem, p. 179). Neste sentido, o ensino de Filosofia está intimamente ligado a uma postura de ação que é resultado do exercício filosófico desenvolvido pelo sujeito.

Por fim, o sexto modelo percebe a Filosofia como sendo um trabalho de “Criação de Conceitos”. Segundo essa linha de pensamento, “a filosofia não é uma simples arte de formar, de inventar ou de fabricar conceitos, pois os conceitos não são necessariamente formas, achados ou produtos. A filosofia, mais rigorosamente, é a disciplina que consiste em *criar* conceitos” (DELEUZE & GATTARI, 1992, p. 13)²⁸. Segundo esses autores, tal característica diferencia a disciplina de Filosofia dos demais tipos de conhecimento. De acordo com Gallo (2004)²⁹, por meio da Filosofia “promovemos o diálogo dos conceitos; assim como é o conceito que permite que ela produza uma crítica radical: criticamos, mas criticamos a partir do conceito e pelo conceito”.

A seguir apresento uma tabela (Tabela 3) que resume os seis modelos, os quais apontam para diferentes modos de se trabalhar o ensino de Filosofia nos currículos escolares.

²⁸ Grifo dos autores.

²⁹ Como o artigo não possui paginação, indico que a citação encontra-se disponível no site: <http://vsites.unb.br/fe/tef/filoesco/resafe/numero002/textos/mesaredonda_silviogallo.htm>. Acesso em: 16 jan. 2010.

Tabela 3 – Modelos de ensino dos saberes específicos do campo filosófico³⁰

Modelo de Ensino	Descrição
Por Temas	Enfatiza as questões temáticas abordadas pela Filosofia ao longo da história.
Por Campos Filosóficos	Enfatiza o ensino “por temas” e alguns assuntos a mais.
Por Problemas	Enfatiza o estudo dos problemas que marcaram e marcam a Filosofia.
Por Critérios Cronológicos	Enfatiza o estudo da história da Filosofia.
Voltado às Atitudes Filosóficas	Enfatiza o estudo voltado ao desenvolvimento das habilidades do pensamento.
Por Criação de Conceitos	Enfatiza a criação de conceitos no estudo da Filosofia.

Essas são seis das diversas possibilidades que podem existir no trabalho com o ensino de Filosofia no Nível Médio. O objetivo desta seção não é o de definir incondicionalmente quais são os saberes da Filosofia ou qual é o melhor modelo para se trabalhá-la. O que busco aqui é defender a existência de saberes e modos de trabalho que compõem a disciplina de Filosofia enquanto tal, diferenciando-a dos demais tipos de conhecimentos e saberes. As definições apresentadas me permite categorizar o desenvolvimento da disciplina de Filosofia das escolas pesquisadas.

Além desses modelos de ensino, é possível encontrar documentos que constituem as orientações didáticas para o ensino de Filosofia, os quais se apresentam como embasamentos em prol de um trabalho menos mecanicista e menos limitado a conteúdos disciplinares. Nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM) (BRASIL, 1999), é possível conhecer seis competências e habilidades que o Governo Federal deseja que sejam desenvolvidas nas aulas de Filosofia, a saber: (1ª) “Ler textos filosóficos de modo significativo” (Idem, p. 49); (2ª) “Ler, de modo filosófico, textos de diferentes estruturas e registros” (Idem, p. 53); (3ª) “Articular conhecimentos filosóficos e diferentes conteúdos e modos discursivos nas ciências naturais e humanas, nas artes e em outras produções culturais” (Idem, p. 55); (4ª) “Contextualizar conhecimentos filosóficos, tanto no plano de sua origem específica quanto em outros planos: o pessoal-biográfico; o entorno sócio-político, histórico e cultural; o horizonte da sociedade científico-tecnológica” (Idem, p. 57); (5ª) “Elaborar, por escrito, o que foi apropriado de modo reflexivo” (Idem, p. 60); e por fim, (6ª) “Debater, tomando uma posição, defendendo-a argumentativamente e

³⁰ Para a construção dessa tabela, utilizo como referência Favero et al (2004), Deleuze & Guattari

mudando de posição face a argumentos mais consistentes” (Idem, p. 61). Essas indicações podem conduzir os educandos e as educandas a um exercício filosófico, ao mesmo tempo em que abrem o espaço para que o docente e a docente trabalhem da maneira como considerarem ser mais pertinente.

No PCN+ (BRASIL, 2002) encontro o embasamento que favorece o diálogo entre os saberes no sentido de buscar o desenvolvimento da autonomia por parte dos discentes e das discentes. Ao falar sobre a função do educador e da educadora de Filosofia, esse documento argumenta que é papel do

professor dar condições para que o próprio aluno construa seu conhecimento crítico e se oriente na direção da autonomia da ação. Dessa forma, não constitui incoerência recusar a função pragmática da Filosofia, no momento em que o filósofo criador elabora conceitos originais, ao mesmo tempo em que se reconhece a dimensão pedagógica da Filosofia (BRASIL, 2002, p. 42).

O pensamento que defendo, como pesquisador do campo educacional e filosófico, é que a Filosofia permita aos jovens e as jovens o desenvolvimento de sua autonomia, de forma que ao ter contato com essa disciplina,

possa desenvolver experiências de pensamento, aprendendo a reconhecer e a produzir, em seu nível, conceitos, a fazer a experiência da crítica e da radicalidade sobre a sua própria vida, a desenvolver uma atitude dialógica frente ao outro e ao mundo e, fundamentalmente, possa reaprender uma atitude interrogativa frente ao mundo e a si mesmo (GALLO & KOHAN, 2000, p. 195).

Penso que no exercício de sua capacidade reflexiva, os discentes e as discentes devem se perceber como sujeitos que não só vivem em um certo período histórico, mas que contribuem para mantê-lo ou modificá-lo com as suas ações. Complementando esse processo, acredito que os saberes específicos da Filosofia permitem a fundamentação para debates e reconstruções intelectuais que permitirão tanto ao professor e à professora, quanto aos educandos e às educandas um embasamento profundo que enriquecerá as problematizações, com o surgimento de novos pontos de vista. Neste sentido, não é possível afastar da disciplina de Filosofia os conteúdos filosóficos descobertos por sua tradição.

Tendo esclarecido a questão desses saberes, parto para a terceira subseção deste capítulo. Nesta, abordarei o assunto referente aos *saberes abertos*, bem como a sua importância para a estrutura curricular da escola.

2.4.3. Os saberes abertos e o currículo de Filosofia

Nesta subseção serão trabalhados os saberes que fazem parte da vida de todos os seres humanos – em especial os educandos e as educandas – e não estão presos às grades curriculares. Os saberes que me refiro, denomino como sendo *saberes abertos*. A definição desse conceito apresenta-se de forma autônoma neste trabalho, mas sua descoberta e seu aprimoramento foram inspirados a partir da leitura de diversos autores e autoras como: Freire (2002a; 2003b), Arroyo (2008), Carvalho (2007), Gallo & Kohan (2000) e Moreira (2010), entre outros. Tendo por base tais leituras, reforço o posicionamento de que é preciso que o currículo escolar abra espaço para a participação dos estudantes e das estudantes na construção de sua prática. É preciso que a voz dos discentes e das discentes seja parte do “motor” que impulsiona a produção e a descoberta de novos conhecimentos e saberes que podem ser desenvolvidos no ambiente escolar. Neste sentido,

na medida em que o educando se torne sujeito cognoscente e se assuma como tal, tanto quanto sujeito cognoscente é também o professor, é possível ao educando tornar-se sujeito produtor da significação ou do conhecimento do objeto. É neste *movimento* dialético que *ensinar* e *aprender* vão-se tornando conhecer e reconhecer. O educando vai conhecendo o ainda não conhecido e o educador, *re-conhecendo* o antes sabido (FREIRE, 2003b, p. 119)³¹.

Na procura da conceituação mais pertinente, um dos teóricos que mais se aproximou desse significado foi Arroyo (2008). Em certa parte de seu livro “Ofício de Mestre”, o autor aborda o que aqui chamo de *saberes abertos* como sendo “capacidades abertas”, argumentando que são competências da docência e do direito à Educação Básica (ARROYO, 2008). Minha interpretação busca incorporar o pensamento desse autor, mas atribui um novo sentido, por considerar esses saberes como parte integrante da vida de todo ser humano, que os trazem consigo por meio de suas vivências diárias nos seus contextos sociais. No decorrer de seu escrito, Arroyo (Idem, p. 78) define que muitas escolas estão mudando sua concepção

³¹ Grifo do autor.

pedagógica, passando a inserir “conteúdos, *saberes* e competências *abertas*”³² em seus currículos. Neste sentido, os mesmos referem-se ao debate e à aprendizagem dos temas referentes ao convívio social, à identidade, à cultura, ao trabalho, às relações sociais de produção, aos conceitos e preconceitos, à memória coletiva e ao cultivo do raciocínio, entre outros assuntos (Arroyo, 2008).

Os adolescentes e as adolescentes têm pouco interesse nos conteúdos escolares, que têm seus sentidos muito limitados aos resultados das provas. Por sua vez, assuntos voltados à vida dos discentes e das discentes podem despertar interesse na medida em que esses e essas colocarem em prática os conhecimentos debatidos nas aulas, buscando um melhor viver. Concordando com esse pensamento, Arroyo (Idem, p. 56) levanta o seguinte questionamento:

o desinteresse dos alunos por nossa docência não questiona nossa docência? Não nos adverte que deixou de ser humana a docência? É preocupante que a infância, adolescência e juventude não tenha interesse por nossas lições, mas pode acontecer que tenham interesse por outras lições, por exemplo como aprender os valores em uma sociedade sem valores, como aprender amizade, o amor, o relacionamento humano, os valores e leis que regulam o relacionamento entre gêneros, classes, raças, idades. Pode ser que queiram saber como vão se inserir no trabalho, nas artes, na cidadania, como funciona a produção... como ser gente.

Além do pensamento de Arroyo (2008), a ideia de *saberes abertos* também se aproxima do trabalho desenvolvido pela “Teoria da Aprendizagem Significativa” (PELIZZARI, 2002, p. 38), a qual diz que a aprendizagem torna-se

muito mais significativa à medida que o novo conteúdo é incorporado às estruturas de conhecimento de um aluno e adquire significado para ele a partir da relação com seu conhecimento prévio. Ao contrário, ela se torna mecânica ou repetitiva, uma vez que se produziu menos essa incorporação e atribuição de significado, e o novo conteúdo passa a ser armazenado isoladamente ou por meio de associações arbitrárias na estrutura cognitiva.

A Teoria da Aprendizagem Significativa aproxima-se muito da utilização dos *saberes abertos*, na medida em que “caracteriza-se pela *interação cognitiva* entre o novo conhecimento e o conhecimento prévio”³³ (MOREIRA, 2010, p. 4). Segundo essa linha de pensamento, o conhecimento torna-se significativo para o discente e para a discente quando tem relação com seus conhecimentos prévios, já experienciados em suas vidas. A categoria *saberes abertos* engloba esses

³² Grifo meu.

³³ Grifo do autor.

conhecimentos prévios, ao mesmo tempo em que amplia o leque de saberes, pois o que pode ser conhecimento prévio de algum educando, pode não ser de outro.

Ao levar em consideração os *saberes abertos* dos estudantes e das educadoras, abre-se caminho para uma melhor relação com os “saberes curriculares” (TARDIF, 2005; GAUTHIER et al, 1998), de modo que o diálogo entre ambos, somados aos conhecimentos e saberes adquiridos a partir desse diálogo, proporcionará uma maior relação e um maior sentido para a vida dos discentes e das educadoras, permitindo que tenham interesse pelo que está sendo aprendido.

Desta forma, no exercício da prática educativa, docentes e discentes devem construir juntos os conhecimentos e saberes novos a serem adquiridos no decorrer do ano letivo. Segundo Freire (2002a, p. 127), se

o sonho que nos anima é democrático e solidário, não é falando aos outros, de cima para baixo, sobretudo, como se fôssemos os portadores da verdade a ser transmitida aos demais, que aprendemos a *escutar*, mas é *escutando* que aprendemos a *falar com eles*³⁴.

Torna-se necessário para uma prática educativa crítica que o educando e a educanda sejam ouvidos como autores e reconstrutores dos saberes que a vida lhes ensina diariamente.

Mantendo-me na discussão a respeito da definição dos *saberes abertos*, argumento ainda que esses saberes diferenciam-se, também, dos “saberes experienciais” (TARDIF, 2005; GAUTHIER et al, 1998). Tendo ciência de que estes saberes referem-se ao aprendizado docente relativo às experiências adquiridas em sua própria vida, recontextualizo esta problematização levando estes saberes para o campo social. Desta forma, ao imaginar que os saberes experienciais (TARDIF, 2005; GAUTHIER et al, 1998) referem-se aos conhecimentos adquiridos por cada indivíduo a partir de suas vivências, argumento que os *saberes abertos* diferem-se dos saberes experienciais na medida em que se referem aos saberes que fazem parte da vida dos seres humanos em variados graus, mas que podem não ter sido experienciados por eles, não podendo ser considerados como saberes experienciais.

Um exemplo que pode ilustrar essa questão seria o caso do uso da “camisinha”, que envolve questões religiosas, educacionais e de saúde. Para alguns e algumas adolescentes, esse assunto pode não ter a ver com seus “saberes

³⁴ Grifo do autor.

experienciais” na medida em que eles e elas ainda não se preocupam com essa questão, por escolha pessoal. Porém, por estar na faixa etária da adolescência, os conhecimentos e os saberes que poderão ser adquiridos sobre o assunto podem ser considerados como *saberes abertos*, no sentido de que perpassam a vida desses e dessas estudantes através dos meios de comunicação e das amizades, sem que eles e elas tenham vivenciado a experiência de utilizar a camisinha ou de ter emitido algum posicionamento sobre ela.

Nessa linha de pensamento, percebo a importância de trabalhar não somente de modo isolado com os *saberes abertos*, mas mantê-los em diálogo com os saberes específicos da Filosofia. O diálogo entre os saberes pode permitir que os professores e as professoras se aproximem “dos estudantes e consigam perspectivar o trabalho com a filosofia de modo que superem resultados extremos e pouco expressivos, como o mero exercício do confronto de opiniões, por um lado, e o mero estudo de conteúdos, por outro” (FAVERO et al, 2004, p. 274). Tomando especificamente o caso da Filosofia, o seu ensino não deve basear-se apenas no conteudismo, o que descaracterizaria a sua especificidade, como também não pode ficar somente em uma conversa ou em um debate entre docentes e discentes, sem um aprofundamento mais rigoroso e filosófico da questão (GALLO, 2007).

A valorização dos *saberes abertos* contrapõe-se ao modo de ensino da educação bancária (FREIRE, 2003a), a qual vê os professores e as professoras como meros transmissores dos conhecimentos aos educandos e às educandas, sendo esses e essas vistos como receptores passivos dos conteúdos que estão sendo transmitidos. Pelo contrário, vejo que o ensino escolar

não pode limitar-se apenas a transmitir ao discípulo determinados conhecimentos, a formar um mínimo de aptidões e hábitos. A sua tarefa é desenvolver o pensamento dos alunos, a sua capacidade de analisar e generalizar os fenômenos da realidade, de raciocinar corretamente; numa palavra, desenvolver “no todo” as suas faculdades mentais (KOSTIUK apud CARVALHO, 2007, p. 24).

Pensando que o ensino deva proporcionar aos educandos e às educandas o desenvolvimento de sua autonomia, o debate sobre os *saberes abertos* oferecerá a possibilidade de despertar um maior interesse por parte dos estudantes e das estudantes, visto que os mesmos e as mesmas poderão dialogar sobre os assuntos que fazem parte de suas vidas, constituindo-os e constituindo-as como pessoas.

Cabe salientar que os saberes que partem dos estudantes e das estudantes não devem ser recebidos de forma passiva, mas devem ser tão problematizados quanto os conteúdos. É possível perceber que esse processo de criticidade tem uma enorme relação com a Filosofia, de modo que a

“elevação” do senso comum à consciência crítica é, certamente, não só um dos elementos centrais do significado do conhecimento filosófico como também uma das principais razões que sustentam a necessidade de ensinar conteúdos de filosofia na escola. Não se trata de entender que cabe somente à disciplina de filosofia suscitar no aluno uma mudança de atitude perante o mundo ou de um agir consciente enquanto construtor e sujeito da história de seu tempo, mas é intrínseco à sua natureza e especificidade quando se trata de ensino (HORN, 2000, p. 31).

Neste sentido, vejo a importância de se trabalhar com os jovens e as jovens o exercício da autonomia, de forma que possam aprimorar suas habilidades discursivas, a fim de garantir sua efetiva participação no ambiente social em que vivem (CARVALHO, 2007). É importante considerar que o ser humano não vive em um mundo organizado, linear e independente de tudo o que existe; pelo contrário, os homens e as mulheres vivem em um mundo complexo, caótico e que, ao mesmo tempo, o faz ser dependente dele, pois sem essa relação com o mundo o ser humano deixa de existir.

Desta forma, o ser humano para viver procura realizar um processo de *homeostase*, que significa a busca interior para o equilíbrio de seu próprio organismo, sempre em contato com o mundo externo a si (CARVALHO, 2007; CAPRA, 2006). O trabalho de autonomia em direção à *homeostase* está fundamentado na *autopoiese*, que significa auto-criação, no sentido de permitir que os homens e as mulheres produzam-se continuamente a si mesmos (CARVALHO, 2007; CAPRA, 2006). Um exemplo que pode demonstrar esse processo caótico em que o ser humano vive ocorre quando falece um ente querido. Esse ocorrido surpreende a pessoa e desorganiza completamente sua vida. O caos que gera, marca um processo de *autopoiese*, que tentará permitir que esse sujeito possa chegar a *homeostase* e reorganizar sua vida novamente. Além desse, outros acontecimentos sucessivos e contingentes acontecem cotidianamente na vida das pessoas. Vejo que pode caber à educação escolar e à Filosofia a possibilidade de se trabalhar com essa realidade instável que faz parte da vida de todo ser humano.

Tendo por base este estudo, é possível observar como se torna difícil para os educandos e as educandas participarem de uma sala de aula em que todos e todas devam ficar sentados em fila, em silêncio, prestando atenção em diversas matérias que seguem seus horários e suas respectivas sequências. Há que se relembrar também das provas, que de tempo em tempo são aplicadas aos educandos e às educandas e que muitas vezes exigem a memorização daquilo que foi transmitido. Se o ser humano vive em um mundo que transita constantemente entre o caos e a organização das vivências, como desejar o êxito para um ensino humanista nessa educação escolar baseada nos moldes industriais?

Desta forma, vejo que os homens e as mulheres não devem ser vistos como seres mecanicamente estruturados. É preciso que a educação escolar perceba seus discentes como seres multidimensionais, que possuem suas dimensões físicas, espirituais, culturais e psicossociais (CARVALHO, 2007). Nessa linha de pensamento, é possível perceber que o homem e a mulher se modificam na interação com o meio ambiente e na inter-relação com as pessoas; não sendo esse processo algo linear e simples, mas sempre algo complexo a ser auto-organizado pelo sujeito que sofre a mudança. Neste sentido, cada ser humano é diferente e interage de diferentes maneiras com o mundo a sua volta, aprendendo com ele os conhecimentos que o irão constituir como pessoa.

Cabe lembrar que a aprendizagem dos seres humanos não ocorre somente pelo simples armazenamento dos dados perceptuais. A aprendizagem ocorre pelo “processamento e elaboração das informações oriundas dessas percepções no cérebro, o qual, sendo um sistema dinâmico, não pode ser interpretado como um depósito estático para a armazenagem de informação” (CARVALHO, 2007, p. 31). Assim, reafirmo a importância da consideração dos *saberes abertos* como parte integrante dos conhecimentos e saberes que devem ser estudados e reelaborados pelos estudantes e pelas estudantes, a fim de evitar que o ensino se torne algo conteudista a ser depositado sobre seus receptores passivos (educandos e educandas).

Tendo feito estas considerações, concluo este capítulo. A seguir, apresento as análises construídas a partir da pesquisa de campo.

3. A busca pelo diálogo entre os saberes abertos e os saberes específicos do campo filosófico

Após tecer os variados embasamentos que fundamentam este processo investigativo, realizo, neste capítulo, a análise dos dados da pesquisa. Para uma melhor sistematização, divido esta apresentação em quatro seções, onde na primeira apresento o campo empírico da pesquisa, a fim de que o leitor e a leitora possa conhecer os aspectos mais gerais do ensino de Filosofia das escolas estaduais; aspectos estes que dizem respeito à formação docente, tempo de docência, carga-horária semanal da disciplina, entre outros pontos que serão abordados. Na segunda seção discorro sobre a relação que os docentes e as docentes têm com a disciplina de Filosofia, apresentando suas participações na construção do plano de ensino, avaliação, livros que utiliza, entre outros. No terceiro momento, identifico a presença dos saberes específicos do campo filosófico no currículo das escolas, por meio da fala dos docentes e das docentes e dos conteúdos programáticos coletados junto às mesmas. Por fim, na quarta seção apresento a busca pelo diálogo entre os *saberes abertos* e os saberes específicos do campo filosófico, situando e relacionando a fala dos docentes e das docentes com respeito à efetivação desta prática dialógica.

3.1. Apresentação do campo empírico da pesquisa

Neste momento, inicio a análise dos dados coletados que derivam das entrevistas. Nesta seção, faço a apresentação do campo empírico da pesquisa, a fim de mostrar ao leitor e à leitora como se apresenta a prática docente dos professores e das professoras.

Começo este processo identificando os nomes fictícios atribuídos às escolas, aos docentes e às docentes, visto que os mesmos e as mesmas, doravante, serão reconhecidos dessa forma. Penso que seja importante que os sujeitos investigados tenham a garantia de

que suas identidades serão preservadas, tanto quanto possível, em qualquer relato de resultados e processos do projeto. Este é um critério tradicional da ética que visa minimizar repercussões negativas para os

participantes, diante dos resultados do estudo (LANKSHEAR & KNOBEL, 2008, p. 100).

Os docentes e as docentes entrevistados assinaram uma autorização (Anexo B) permitindo a utilização dos dados coletados na entrevista, estando cientes de que suas identidades serão preservadas. Neste sentido, no momento em que realizei a pesquisa de campo atribui siglas fictícias que permitem aos docentes e às docentes se reconhecerem nesta Dissertação. Porém, para que o texto apresente uma leitura fluente, atribuo nomes para estas siglas. Assim sendo, abaixo (Tabela 4 e Tabela 5) indico as denominações que serão utilizadas:

Tabela 4 - Denominações das escolas

Sigla fictícia das Escolas	Nome fictício das Escolas
EC1	Apolo
EC2	Bóreas
EC3	Cronos
EP1	Deméter
EP2	Eurus
EP3	Febe
EP4	Gaia
EP5	Geras
EP6	Ilítia
EP7	Jápeto

As siglas das escolas querem dizer o seguinte: EC1 significa “Escola Central 1” e assim sucessivamente; a sigla EP1 significa “Escola Periférica 1” e assim por diante. A organização das escolas segue a ordem em que as mesmas foram sendo investigadas, respeitando as suas respectivas regiões (central ou periférica). Para a atribuição dos nomes fictícios, utilizo os nomes dos deuses³⁵ e das deusas da mitologia grega, escolhidos de forma aleatória, mas organizados em ordem alfabética. Cada letra inicial representa uma respectiva escola. Cabe aqui salientar que a Escola Gaia e a Escola Geras iniciam com a letra “G” por possuírem o mesmo docente.

³⁵ O significado dos nomes dos deuses gregos e das deusas gregas pode ser encontrado no site: <<http://pt.wikipedia.org>>.

Tabela 5 – Nomes dos docentes e das docentes

Sigla fictícia dos/das docentes	Nome fictício dos/das docentes
Prof ^a . EC1	Adélia
Prof ^a . EC1-2	Amanda
Prof ^a . EC1-3	Ariane
Prof. EC2	Borges
Prof ^a . EC2-2	Bruna
Prof. EC3	Carlos
Prof ^a . EP1	Dulce
Prof ^a . EP2	Eva
Prof. EP3	Fernando
Prof. EP4	Gabriel
Prof. EP5	
Prof. EP6	Igor
Prof ^a . EP6-2	Iris
Prof ^a . EP7	Janice

As siglas fictícias dos professores e das professoras identificam-se com as escolas onde os mesmos e as mesmas atuam. Os nomes fictícios seguem um critério aleatório em sua escolha, respeitando apenas dois pontos: a ordem alfabética das escolas em que atuam e o gênero do ou da docente. Sendo assim, para fins de identificação, os docentes ou as docentes que lecionam na escola que inicia com a letra “A” terão seus nomes iniciados com essa letra e assim sucessivamente.

Buscando apresentar o campo de alcance da pesquisa no que diz respeito ao número de docentes da disciplina de Filosofia de cada escola, a seguir (Tabela 6) indico o número de entrevistados e de entrevistadas, bem como a justificativa de não entrevistar alguns ou algumas docentes.

Tabela 6 – Número de docentes participantes da pesquisa

Escola	Nº total de docentes	Nº de entrevistados/as	Nº de não entrevistados/as	Justificativa da não entrevista
Apolo	3	3	0	---
Bóreas	3	2	1**	Licença saúde
Cronos	1	1	0	---
Deméter	2	1	1	Licença saúde
Eurus	1	1	0	---
Febe	1	1	0	---
Gaia	1*	1*	0	---
Geras	1*	1*	0	---
Ilítia	3	2	1	A docente argumentou que utiliza a disciplina de Filosofia para lecionar predominantemente Sociologia
Jápeto	1	1	0	---
10	16	13	3	← Nº Total

*O docente que trabalha na escola Gaia é o mesmo que trabalha na escola Geras. Por isso, na contagem final, equivale a uma pessoa.

**A docente que leciona Filosofia nessa escola, substituindo a que está em licença de saúde, é considerada como volante, pois não mantém vínculo com a Instituição e é encontrada somente no horário das aulas.

Neste sentido, é possível afirmar que 100%³⁶ das escolas foram abordadas e – a partir da fala dos docentes e das docentes – 81% dos professores e das professoras de Filosofia das escolas estaduais, regulares e diurnas do município de Rio Grande/RS foram entrevistados.

Tendo feito esses esclarecimentos iniciais, apresento o perfil dos docentes e das docentes com relação à disciplina de Filosofia de suas respectivas escolas.

Com relação à formação profissional é possível dividir os docentes e as docentes em duas categorias: licenciado em Filosofia e formado(a) em outras áreas, como Química (Q), Ciências Sociais (CS), História (H) e Pedagogia³⁷ (P). A “tabela 7” permite uma melhor visualização dos dados:

³⁶ A escolha do trabalho com porcentagem decorre do fato de que a pesquisa atingiu todas as escolas estaduais, regulares e diurnas do município de Rio Grande/RS. Mesmo que o número de escolas e de docentes seja pequeno, a utilização do percentual serve para dar uma noção comparativa com relação à totalidade de escolas e de docentes que lecionam nas mesmas.

³⁷ O curso de Pedagogia habilita para o exercício da docência em Filosofia no ensino Normal. Neste sentido, o trabalho com essa disciplina encontra-se mais voltado para a Filosofia da Educação e para a formação de docentes no Ensino Médio.

Tabela 7 – Porcentagem de Formação Superior dos/das docentes

Formação	Nome dos/das docentes	Porcentagem
Filosofia	Borges, Carlos e Gabriel*	23%
Outras áreas	Adélia (P), Amanda (Q), Ariane (H), Bruna (P)**, Dulce (P), Eva (P), Fernando (H), Igor (H), Iris (H) e Janice (CS)	77%

*Também graduado em Direito.

**Também licenciada em Artes.

Ao investigar a formação em nível de Pós-Graduação, 62% dos docentes e das docentes possuem Pós-Graduação *Latu Sensu*, porém nenhuma na área de Filosofia, mas de: Gestão Pedagógica; Supervisão Escolar; Ensino Especial; Química; História do Rio Grande do Sul; Economia e Política do Rio Grande do Sul e Educação Brasileira. Neste sentido, percebe-se que a formação *Latu Sensu* não tem relação com a Filosofia.

A partir desses dados, é possível inferir que apenas 23% dos docentes e das docentes entrevistados têm habilitação para lecionar Filosofia; o que considero uma porcentagem muito pequena. Esses dados contradizem o propósito requerido pelo PCN (BRASIL, 1999, p. 56), quando argumenta que

É oportuno recomendar expressamente que **não se pode de nenhum modo dispensar a presença de um profissional da área**, qualquer que seja a forma assumida pela Escola para proporcionar a construção de competências de leitura e análise filosófica dos diversos textos em que o mundo é tornado significativo. Nesse sentido, cabe frisar que o conhecimento filosófico é um saber altamente especializado e que, portanto, não pode ser adequadamente tratado por leigos.³⁸

A discussão que trago refere-se à qualidade no trato com os saberes específicos do campo filosófico. A Licenciatura em Filosofia proporciona ao docente e à docente deter conhecimentos peculiares que a própria história da Filosofia permite encontrar, e que estão previstos exclusivamente nas Diretrizes Curriculares para os Cursos de Graduação em Filosofia (BRASIL, 2001).

Defendendo que o ensino de Filosofia seja ministrado por alguém licenciado em Filosofia e levando em consideração a alta carga-horária de prática docente em sala de aula, os salários baixos e o excessivo número de alunos e alunas, entre outros fatores, penso que somente a licenciatura em Filosofia (no caso, presente em 23% dos/das docentes) contribuirá efetivamente com o trabalho referente aos

³⁸ Grifo do documento.

saberes específicos, uma vez que os docentes e as docentes terão um curso totalmente construído e voltado para o campo filosófico e suas diretrizes (BRASIL, 2001). Ao contrário, os professores e as professoras formados em outra área (no caso 77%), considerando as condições apresentadas acima e sabendo que lecionam outras disciplinas paralelamente (como será apresentado mais adiante nesta seção), dificilmente terão tempo para se apropriar dos conhecimentos e saberes filosóficos.

Mesmo tendo a habilitação para o ensino de Filosofia, as docentes formadas em Pedagogia também precisariam de um maior aprofundamento no estudo. A formação desse curso direciona o caminho para alguns campos filosóficos, mas não atenta para grande parte de seus problemas e suas construções históricas, visto que a habilitação direciona-se para o ensino na modalidade Normal. Neste sentido, é possível entender a preocupação presente nas OCEM:

Em primeiro lugar, boa parte dos professores tem formação em outras áreas (embora existam hoje bons cursos de graduação em Filosofia em número suficiente para a formação de profissionais devidamente qualificados para atuar em Filosofia no ensino médio), ou, sendo em Filosofia, não tem a oportunidade de promover a desejável formação contínua (sem a qual a simples inclusão da Filosofia no ensino médio pode ser ilusória e falha). Isso acarreta, em geral, um uso inadequado de material didático, mesmo quando, eventualmente, esse tenha qualidade. Dessa forma, o texto filosófico é, então, interpretado à luz da formação do historiador, do pedagogo, do geógrafo, de modo que a falta de formação específica pode reduzir o tratamento dos temas filosóficos a um arsenal de lugares-comuns, a um pretense aprendizado direto do filosofar... (BRASIL, 2006a, p. 36).

Vejo como ponto negativo que apenas 23% dos e das docentes sejam habilitados a lecionar Filosofia, pois os e as demais tenderão a trabalhar a disciplina como uma discussão sobre problemas da atualidade, ou terão que “correr atrás do tempo” para se apropriarem dos saberes que a Filosofia construiu ao longo de sua história. O foco do problema está na maior possibilidade de conhecimentos e saberes filosóficos que essa licenciatura pode proporcionar ao longo do curso, em comparação com as demais graduações.

No que diz respeito ao tempo de exercício da docência, pode-se observar no “Gráfico 3” que existe uma considerável desproporcionalidade em relação ao tempo de exercício do magistério da Filosofia e ao tempo de exercício da docência em geral.

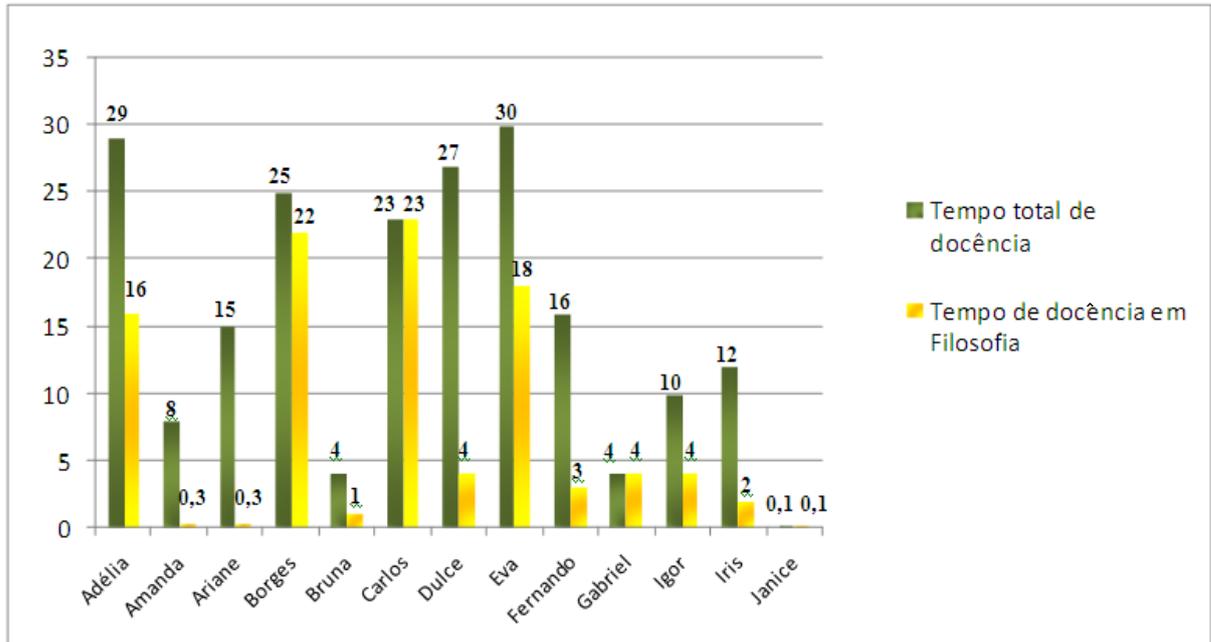


Gráfico 3 – Tempo total de docência e Tempo de docência em Filosofia (em anos)

Neste sentido, é possível verificar que 10 docentes possuem um tempo menor de exercício de docência na Filosofia, comparado ao tempo de docência total. Esses dados apontam para o argumento de que mais de dois terços dos docentes e das docentes têm pouca experiência pedagógica na área, o que pode interferir na qualidade do ensino da disciplina no que diz respeito ao trabalho com os saberes específicos do campo filosófico. Uma outra observação importante a ser feita sobre esses dados é que grande parte dos professores e das professoras não tinham se preparado para lecionar Filosofia quando iniciaram a carreira docente, pois foi necessário transcorrer um longo tempo de prática pedagógica para que pudessem assumir a respectiva disciplina.

Buscando esclarecer o grau de abrangência da investigação no que diz respeito às escolas pesquisadas, trago dados referentes às séries em que a Filosofia se encontra presente e as séries em que os docentes e as docentes lecionam. Na “Tabela 8” organizo esses dados para uma melhor visualização.

Tabela 8 – Apresentação da Filosofia por séries e docentes

Escolas	Séries em que a Filosofia está presente	Docentes (séries)	Séries não pesquisadas
Apolo	1º e 2º	Adélia (2º), Amanda (1º), Ariane (1º)	---
Bóreas	1º e 2º	Borges (2º), Bruna (1º)	---
Cronos	1º e 2º	Carlos (1º e 2º)	---
Deméter	1º, 2º e 3º	Dulce (1º)	2º e 3º
Eurus	1º, 2º e 3º	Eva (1º, 2º e 3º)	---
Febe	1º e 2º	Fernando (1º e 2º)	---
Gaia	1º e 2º	Gabriel (1º e 2º)	---
Geras	1º e 3º	Gabriel (1º e 3º)	---
Ilítia	1º, 2º e 3º	Igor (1º e 3º), Iris (2º)	---
Jápeto	1º, 2º e 3º	Janice (1º, 2º e 3º)	---

Com esses dados, percebe-se que a pesquisa atinge 92% das séries nas escolas em que a Filosofia está presente. Considero esse dado importante no sentido de que é possível extrair as informações de praticamente todas as séries em que se leciona Filosofia no âmbito das escolas estaduais de Ensino Médio, regulares e diurnas do município de Rio Grande/RS. Isso permite considerar que o alcance da pesquisa atinge um nível de grande escala, no que trata dessa rede de ensino.

Com relação à carga-horária semanal, vejo um fato preocupante. De todas as escolas pesquisadas, em apenas duas o ensino de Filosofia possui duas horas/aula no segundo ano (Escolas Bóreas e Gaia). Nas demais escolas e séries, a carga horária é de uma hora/aula semanal. É importante considerar que a hora/aula corresponde a 45 ou 50 minutos, dependendo do estabelecimento de ensino; saliento ainda que essa carga horária semanal pode ser ainda menor, conforme relata a professora Janice: “É uma hora/aula por turma. (...) Teoricamente, 45 minutos. (...) É, porque deveria começar às quinze pras oito, mas só que devido à região aqui... (...) e os alunos, com condições precárias, começa às oito” (Janice). No caso dessa professora, são 15 minutos a menos de aula, o que faz com que ela tenha apenas 30 minutos para trabalhar com a Filosofia.

Além desse fato, muitas vezes ocorrem outras perdas de tempo, em especial no início das aulas, quando ocorre a troca de turmas nos intervalos, quando os discentes e as discentes se acomodam ao chegar na sala de aula, além do tempo dedicado à chamada presencial. Assim, torna-se necessário pensar sobre a seguinte questão: o que é possível trabalhar em 45 minutos de aula? Acredito que pouco pode ser feito! E essa crítica mostra-se presente na fala de 54% dos entrevistados e

das entrevistadas, que reclamaram do pouco tempo que têm para lecionar a disciplina:

É muito, muito rápido. (...) Às vezes a gente vê temas assim, (...) quando eu trabalhei em ética aplicada, temas é... que são polêmicos e a gente, uma aulinha, quando tu vê acaba... tu já tem que correr, porque tu tem outras coisas pra poder ser trabalhadas também, e é bem complicado. Tipo um filme: (...) que é super legal trabalhar Filosofia, eles gostam muito de filme. (...) É bem complicado, porque eu tenho (...) uma hora/aula... e... então é difícil! Não dá pra passar um filme, começar e depois na outra semana já se perdeu. (...) Então com filme eu não consigo trabalhar. Eu só consigo trabalhar com vídeo, né... filme não! (...) É bem difícil (Bruna).

O professor Carlos apresenta uma questão que problematiza, inclusive, as consequências da obrigatoriedade da Filosofia no Ensino Médio, na forma como prescreve a atual legislação:

Isso é uma coisa assim, que vem atrapalhando bastante, depois que tornou-se obrigatório ter Filosofia nos três anos, aconteceu uma redução da carga horária por ano. (...) Antes tu tinhas dois períodos em uma das séries: ou na primeira, ou na segunda, ou na terceira. Quando tornou obrigatório o ensino da Filosofia nos três anos... então é uma aula no primeiro ano, uma no segundo e uma no terceiro. (...) Isso dificulta muito, porque é uma aula por semana, não dá pra fazer realmente um trabalho filosófico, (...) como deve ser feito (Carlos).

A Filosofia precisa reconquistar com mais força o seu espaço. É necessária uma ampliação da carga horária semanal da disciplina, pois é ilusão acreditar em uma efetiva melhora do ensino filosófico quando os próprios docentes e as próprias docentes não possuem “espaço temporal” suficiente para desenvolver um trabalho desejável. Nessa mesma linha de pensamento, as OCEM sugerem carga-horária semanal de duas horas-aula. Para esse documento, compreender a importância do ensino de Filosofia

é também conceder-lhe tempo. De modo específico, importa atribuir-lhe carga-horária suficiente à fixação do que lhe é próprio. Nesse sentido, propõe-se um mínimo de duas horas-aula semanais para a disciplina, apontando ademais que deva ser ministrada em mais de uma série do ensino médio (BRASIL, 2006a, pp. 17-8).

A luta pela maior carga horária semanal pode ser observada nas consequências que a ausência de tempo têm gerado sobre o trabalho dos professores e das professoras:

...o que eu tenho a meu favor, é que na escola só sou eu, nos três turnos, e eu tenho a Filosofia e a Sociologia. E algumas de Relações Humanas também, algumas turmas, não são todas. Mas Filosofia e Sociologia é em todas! (...) Então, o que que eu faço? Eu dou uma mexida, entendesse? Se

eu precisar, se eu não consegui concluir um assunto de Filosofia, eu já aviso eles: “Olha, na próxima aula é Sociologia, mas nós vamos concluir!” Porque senão é só depois de uma semana que a gente vai se ver de novo. Já esqueceram! (...) Eles têm muita coisa na cabeça, né... (...) E muitas vezes tu tá num bom caminho, né... (...) E aí tem que interromper, porque acabou o tempo! É que nem filme. Eu tenho excelentes filmes, né... (...) Então eu tenho assim (...) um bom arsenal, né... Eu não posso trazer! Porque é uma aula, o que que eu vou fazer numa aula? (...) Não tem filme de cinquenta minutos. Um filme bom, no mínimo uma hora e meia, uma hora e vinte, (...) né... (Eva).

...o tempo é escasso... então... **[J.C.D. – Quanto que é o tempo de uma hora/aula aqui?]** É 50 minutos. (...) Então, mal eu estou (...) apresentando a disciplina, conversando com eles, já tá terminando. (...) Então não dá tempo. Então eu utilizo duas horas/aula (...) por semana³⁹, né... Fica melhor (Igor). (o grifo indica minha interferência na fala do professor)

Este ano (...) eu tenho, pra completar carga horária, eu tenho que dar mais quatro aulas de Religião (...) tá... Nessa aula de Religião, se os alunos me perguntam alguma coisa eu respondo, né... se eles me pedem alguma coisa... traz algum material... mas eu ainda aproveito pra trabalhar Filosofia (Carlos).

Essas atitudes tomadas pelos docentes e pela docente são reflexos desse atual sistema de ensino que ainda se apresenta encharcado pelos moldes educacionais fundamentados nas Teorias Tradicionais do currículo (SILVA, 1999). Não é possível aceitar que a educação escolar continue dessa forma, limitando o espaço de algumas disciplinas e – inclusive – criando situações para que os docentes e as docentes se utilizem do espaço de outras disciplinas para trabalhar com a Filosofia, pois as demais disciplinas são prejudicadas.

Prosseguindo na análise das entrevistas, apresento o último ponto a ser destacado nesta seção, a saber: o professor e a professora lecionam outra disciplina além da Filosofia? Todos os docentes e as docentes lecionam mais alguma disciplina. Dentre essas, 46% lecionam Sociologia; 31% lecionam História e os/as demais lecionam Relações Humanas, Religião, Artes e Química. Esses fatos retomam a discussão a respeito da carga-horária da disciplina de Filosofia, na medida em que os docentes e as docentes, por não conseguirem cumprir em sala de aula a carga horária vinculada ao seu concurso ou contrato, acabam lecionando outras disciplinas; ou então lecionam Filosofia para também atingir esse objetivo.

³⁹ O professor Igor diz que utiliza duas horas/aula porque na grade curricular a disciplina de Sociologia está sempre próxima a de Filosofia. Assim, em uma semana ele trabalha duas aulas de Filosofia, em outra, duas de Sociologia e assim sucessivamente.

Com isto, concluo a apresentação do campo empírico da pesquisa. Na próxima seção, abordo as questões referentes à relação dos docentes e das docentes com o ensino de Filosofia de sua escola.

3.2. A relação docente com o ensino de Filosofia

Nesta seção, estabeleço a relação existente entre os docentes, as docentes e suas disciplinas. Essa relação compreende a construção do plano de ensino, a avaliação sobre os discentes e as discentes, os livros que embasam seu trabalho e a utilização de textos escritos por filósofos da tradição filosófica.

Buscando conhecer o grau de vinculação dos professores e das professoras na construção do plano de ensino, é possível perceber que apenas 46% participaram dessa construção em sua escola. Na elaboração dos planos, os docentes e as docentes procuraram, em diversos meios, inspirações de outros ambientes para sua disciplina. De acordo com o professor Carlos, o plano de ensino

praticamente foi construído aqui na escola, por mim. (...) Eu conversei com a supervisão (...) o único professor aqui formado em Filosofia na escola sou eu, (...) né... Então é um plano solitário. Claro que, com 23 anos eu já passei por várias escolas, né... (...) cada vez que eu faço uma Pós-Graduação se levantam novos questionamentos, entro em contato com professores da Universidade, (...) pra discutir o programa que é feito (Carlos).

Por meio da fala do docente, é possível perceber que mesmo estando sozinho na escola, ele busca o diálogo com outros e outras docentes da mesma área, a fim de construir e aperfeiçoar seus planos. Avalio esse fato como positivo, uma vez que ele se atualiza nos conteúdos e não se conforma com os saberes e conhecimentos que foram adquiridos apenas por sua experiência profissional.

A professora Iris também mostra essa interação com outros ambientes e outras pessoas:

Nós contamos assim, com o apoio do Hélio⁴⁰, que se formou em Filosofia o ano passado, (...) leituras que nós fazemos, nós listamos também... ãh... referencial curricular de outras escolas em várias regiões do país (...) que é para compor assim... (...) e a ideia sempre de que a Filosofia fosse o ponto de partida para um trabalho interdisciplinar, com a Sociologia, com outras áreas do conhecimento também, né... (...) e aos poucos nós estamos construindo, né... (...) Não é um trabalho acabado! (...) É um processo! (Iris).

Tomando por base essas falas, percebo como ponto positivo a construção do plano de ensino ser vista como um “processo”, pois a Filosofia não se presta a

ficar estanque, mas sim a mover-se de acordo com as situações e problemas que se apresentam no mundo.

Na fala da professora Eva, também foi possível encontrar um aspecto interessante. Segundo a docente, o plano de ensino de Filosofia não precisa mais ser feito em sua escola, visto que perdeu sua utilidade. Em sua fala, ela comenta:

...o plano de ensino, o plano de curso, o plano de aula... que hoje já não se faz mais, que (...) tornou-se obsoleta (...) essa questão de muito plano, pra (...) o trabalho efetivo, né... Então, o que que eu tenho? Eu tenho são parâmetros, né... (...) o que tu chama de plano (...) de ensino, pra nós são os Parâmetros Curriculares, né... Então esse plano de ensino (...) ele é fundamentado nas exigências atuais, entendeu? (...) já foi o tempo em que a Filosofia vinha truncada, com (...) uma teoria pesada, né... que não era significativa pro aluno. Então, houve essa ruptura e hoje a gente trabalha mais no sentido do filosofar; do pensar; do sentir; do comunicar (...) do agir e fazer; e aí por fim, a reflexão, né... cotidiana, vamos dizer assim. (...) é despertar no aluno a dúvida, a busca do conhecimento, a aquisição da sabedoria, né... (...) o compartilhar informações, experiências (...) e também as reflexões e os conceitos que se tem. (...) Então o plano de ensino é fundamentado nesses elementos aí. (...) Então, se tu me perguntar se eu fiz um plano de ensino: “Não, eu não fiz!” (...) eu tenho a minha prática diária e ela é calcada nesses elementos aqui [Parâmetros], que já eram os que eu considerava que tinha importância na Filosofia, a nível de segundo grau, e elas [Angélica Sátiro e Ana Miriam Wuensch] parece que leram os meus pensamentos (Eva).

Esse relato abre caminhos de esperança no sentido de que as estruturas do gradeamento curricular podem estar sendo abaladas. A Filosofia começou a encontrar espaços para dialogar com a vida dos estudantes e das estudantes ao invés de apenas seguir conteúdos previamente definidos. Nessa escola, a docente encontrou um maior espaço para o desenvolvimento de seu trabalho, visto que o mesmo não estava preso às grades, mas sim ligado aos Parâmetros.

Com relação aos docentes e às docentes que “não participaram” da construção do plano de ensino, 54% responderam que receberam o plano pronto, feito por outros professores ou outras professoras anteriormente. Dentre as respostas, destaco duas que apresentam sérios prejuízos com relação ao trabalho com os saberes específicos do campo filosófico. A primeira refere-se à fala da professora Amanda, que comenta sobre sua situação de lecionar Filosofia mesmo sem ter habilitação nessa área:

...no caso aqui na escola antes eu dava aula de Química, né... (...) que é minha formação, que é minha área de concurso. E esse ano pela falta de professores, remanejo, eu acabei ficando pra preencher a carga horária. (...) Então, eu já peguei o (...) plano de ensino já pronto, assim... não participei

⁴⁰ Nome fictício.

da construção. (...) Não sei nem dizer assim quando foi construído (Amanda).

No segundo caso, percebe-se pelo relato do professor Fernando a dificuldade de elaboração de um material próprio para a Filosofia por alguém que não tem formação na área: “Na verdade nós pegamos o plano pronto de Filosofia. E a gente só, por não termos mesmo a formação, a gente só apenas chega e aplica um trabalho que já vinha sendo feito pelos professores anteriores da disciplina” (Fernando).

Esses relatos mostram que a disciplina de Filosofia ainda apresenta uma representação de que não necessita de pessoas formadas na área para lecionar, basta que proporcionem debates na aula sobre temas que tenham caráter filosófico, embora não necessariamente sejam vistos pelo viés filosófico. Saliento que a professora Amanda tem apenas quatro meses de prática no ensino de Filosofia, comparado aos seus oito anos de docência, e o professor Fernando tem três anos de docência na disciplina, comparado aos seus 16 anos de docência total. Considero que o tempo de exercício de magistério da disciplina de Filosofia é relativamente pequeno para que eles consigam alcançar um forte domínio dos conteúdos específicos, uma vez que esse campo de saber diverge de suas áreas de formação.

O professor Gabriel também comenta que o plano de ensino de sua escola já estava pronto quando ele assumiu a disciplina. Mas, mesmo que ele não tenha participado da construção, considero muito interessante o modo como lida no desenvolvimento de seu plano. Para ele, o professor

tem que tá sempre, vamos dizer, pronto à novidade. (...) eles [alunos] têm o projeto da aula (...) mas eu não sei o que vai acontecer na aula. (...) Porque eu tô livre ao acontecimento, ao contexto, ao momento em que eles vão passar. Porque a vida também vai surpreendê-los (...) e eles vão ter que se virar (Gabriel).

Em sua fala, observo que o docente também oferece um espaço de abertura da grade curricular, conforme ocorre com a professora Eva. Percebo na abertura desse espaço um modo de manifestação dos *saberes abertos* em que o docente demonstra relacionar os saberes filosóficos com os saberes que perpassam a vida dos estudantes e das estudantes.

Desses dados, considero importante ressaltar o fato de que menos da metade dos docentes e das docentes participaram da construção do plano de ensino

de sua escola, o que pode ocasionar uma falta de familiaridade e re-contextualização dos conteúdos por parte do próprio docente e da própria docente no trabalho de sua disciplina.

Quando perguntei sobre o recebimento de alguma orientação da 18ª Coordenadoria Regional de Educação (18ª CRE) a respeito do que deve ser lecionado em Filosofia, sete dos 11 docentes que responderam essa questão relataram não ter recebido orientações da 18ª CRE. Mesmo com a resposta negativa, cabe aqui salientar que, neste ano, o Governo Estadual implantou o livro “Lições do Rio Grande” (RS, 2009b; RS, 2009c), com base nos PCNEM (BRASIL, 1999), buscando estabelecer uma estruturação curricular para o Estado do Rio Grande do Sul. A princípio, esse projeto chega como uma “proposta-teste”, destinado apenas para o mês de março de 2010, mas a intenção é torná-lo base para a organização curricular das escolas estaduais do Rio Grande do Sul. A título de curiosidade, nesse primeiro ensaio o tema “Ética” foi o eixo norteador (RS, 2009c).

Com relação a esse livro, duas professoras apresentaram posições antagônicas no que diz respeito a qualidade do mesmo. A professora Adélia ressalta o lado positivo do mesmo:

...esse ano veio o livro aquele “Lições do Rio Grande”, pra ser utilizado. Não sei nas outras áreas, muitos professores (...) reclamaram, mas na parte de Filosofia e Sociologia, e na parte de História, tem um conteúdo, assim... não grande, não extenso, mas tem algum conteúdo bem bom. (...) Da parte de valores humanos, da parte das necessidades humanas, de ética, de moral, (...) a orientação foi de usar pra março (Adélia).

Já, a professora Eva critica a qualidade do material produzido:

...a escola solicitou, né... (...) que se trabalhasse as atividades do “Lições do Rio Grande”, que é esse caderno de exercícios e de Parâmetros Curriculares que o Governo [Estadual] mandou, mas que no meu entendimento foram exercícios mal elaborados, né... (...) não na linguagem do aluno, (...) entendeu? (...) pra mim teve alguns assim que até não entendi! Né... então (...) que que eu faço? Que que eu fiz? Eu peguei o âmago da questão e (...) dei o exercício de uma outra forma, né... Não fiquei atrelada (...) àquele exercício que foi solicitado ali. Alguns eu eliminei, até! (Eva)

Neste sentido, mesmo com o Governo Estadual apresentando essa proposta, alguns docentes e algumas docentes nada mencionaram a respeito desse livro. O professor Igor comenta que as orientações que embasaram sua prática docente tomaram como fundamento o “PCN mesmo (...) Direto pelo Governo

Federal” (Igor). A professora Janice relata a situação de dificuldade em que se encontrou ao procurar a CRE para receber orientações sobre as disciplinas que iria assumir: “Simplesmente a CRE me disse: ‘Tu vai dar aula em tal escola, tais disciplinas e te vira!’ (...) É, foi bem isso! (...) Não com essas palavras: ‘Te vira!’, né... (...) Mas foi literalmente assim...” (Janice). O professor Carlos também alega que não recebeu orientação pelo motivo de que “nas coordenadorias não têm pessoas formadas em Filosofia” (Carlos).

Ao observar essas respostas, percebo na falta de orientação da Coordenadoria um ponto negativo, no sentido de que pode ocorrer que a disciplina seja apenas uma troca de opiniões que ao final do ano letivo aprovará todos os discentes e todas as discentes que estiveram presentes nas aulas e que simplesmente expressaram seus posicionamentos subjetivos nos trabalhos solicitados, perdendo assim a especificidade da Filosofia. Uma maior supervisão da 18ª CRE poderia evitar tais riscos e zelar pelo trabalho com os saberes e conhecimentos específicos do campo filosófico, a fim de que a disciplina possa se dedicar verdadeiramente ao trabalho filosófico.

No que diz respeito à avaliação, percebo que 46% dos docentes e das docentes aplicam prova. A professora Adélia argumenta em favor da utilização da prova, dizendo o seguinte:

...eu sempre costumo fazer prova! Uma prova, no mínimo uma prova. Por que eu acho que cada disciplina tem o seu valor e (...) cada disciplina só vai ter o seu valor se a gente também valorizar, tá... por eles acharem que a disciplina da área humana muitas vezes é só o achismo: (...) “o que eu acho de tal coisa”, não! Em cima de cada (...) disciplina tem um conteúdo específico que a gente pode trabalhar de diferentes formas, mas existe um conteúdo em si (Adélia).

Pela fala da docente, percebo que sua preocupação encontra-se em aplicar a prova como forma de atribuir autoridade à disciplina de Filosofia. Deste modo, a professora procura evitar que os discentes e as discentes expressem somente as suas opiniões, exigindo que também tenham domínio sobre os conteúdos que pertencem ao campo filosófico.

O professor Borges também utiliza prova, mas antes realiza trabalhos em grupo. Após esses trabalhos, caso algum educando ou alguma educanda não aprove, ele faz uma prova individual versando sobre os mesmos assuntos trabalhados. A fala do professor expressa esse fato:

Então, eu trabalho sempre com grupos, mesmo quando eu dou as aulas expositivas, depois eu faço (...) uma avaliação em que eu distribuo por grupos e eles montam uma resposta, né... elaboram uma resposta, uma redação, digamos assim, né... dissertativa. Depois, se de repente, a nota (...) for inferior à média, aí sim... eu faço (...) uma avaliação individual. Aí eles vão fazer um estudo e vão refazer aquela avaliação, só que agora não é mais em grupo, agora vai ser cada um desenvolvendo, né... (...) E quando se faz trabalhos de grupo, (...) do debate, então eu avalio três coisas... eu avalio: o debate, o conteúdo que eles vão me entregar por parte escrita e mais depois uma avaliação que (...) o grupo também faz e os demais fazem a partir daquele assunto que foi trabalhado (Borges).

Com relação ao peso atribuído às provas, esse dado varia conforme o professor e a professora⁴¹. As docentes Adélia e Janice atribuem o valor referente a 60% da média do trimestre, a professora Dulce e o professor Igor atribuem 50% do valor da nota trimestral e a professora Iris destina 30% do peso à prova. Nesse sentido, percebo que dos/das cinco docentes que responderam essa questão, duas professoras atribuem à prova um peso superior à metade da nota do trimestre. Esses dados mostram que a maior parte dos docentes e das docentes não atribuem tanto valor à prova, pois utilizam outras formas de avaliação para completar a média final. É possível perceber que a prova não apresenta um caráter punitivo, pois até mesmo quem atribui a ela mais que a metade da nota do trimestre, também vê a possibilidade de aprovação dos discentes e das discentes com a realização de outros instrumentos de avaliação, conforme relata a professora Janice:

O peso maior fica pra prova! (...) Porque muitos não entregam o trabalho. (...) Então, por exemplo, a média é 60, (...) a prova vale 60% por cento (...) e o restante de trabalho e qualitativo com auto-avaliação. (...) aquele que não me entregou nenhum trabalho, mas tem o qualitativo ou auto-avaliação e (...) gabaritou a prova, ele tem a possibilidade (...) de aprovar! (...) é esse o sentido que eu faço a (...) avaliação (Janice).

Os professores e as professoras que atribuem à prova um valor equivalente à metade ou menos da média do trimestre, percebem esse instrumento como um complemento da avaliação geral ou individual em relação aos demais trabalhos avaliativos. Neste sentido, é possível perceber que a prova não tem o objetivo de “complicar” a vida dos educandos e das educandas, que têm muitas chances de serem aprovados por meio dos demais trabalhos. Segundo o professor Igor, todas as aulas são avaliadas e a prova torna-se apenas um complemento dessa avaliação, permitindo uma visão mais individualizada sobre o discente e a discente. Para ele, toda

⁴¹ Essa questão não foi comentada pelo professor Borges.

...aula é avaliada. (...) Tem que ter produção! O aluno tem que ter (...) produção de texto, né... eles produzem textos deles, tá... e trabalho com pesquisa. (...) Só que eles tão recém produzindo, (...) Então, eu deixo (...) que eles ponham (...) as ideias deles... eu quero que eles se exponham no texto (...) Todo o trimestre tem pesquisa, né... (...) e trabalho (...) com prova. Tem que ter uma provinha. (...) 50% (...) da nota é prova e outro 50% é aula. (...) Trabalhos de aula, pesquisa, né... mas uma prova, eu sempre faço uma prova com eles. (...) Acho que é importante até pra medir individualmente cada um. (...) Que a prova em si, se tu vai bem na aula, tu precisa de um ponto numa prova pra passar. (...) Fez todos os trabalhos de aula, a prova precisa de um ponto. (...) Então, eu faço 50% – 50%; que a média é seis aqui na escola. (...) A pessoa que tirou 50% em sala de aula, vai atrás de um ponto (...) na prova. (...) eu não esquento a cabeça com a nota (Igor).

Com relação à organização das provas, existe uma diversidade muito grande de estilos. Dentre as construções possíveis encontram-se questões sobre interpretação de textos não-filosóficos, textos didáticos de Filosofia e/ou textos de filósofos, interpretação de charges, questões dissertativas e/ou objetivas e elaboração de redação. Uma das professoras que utiliza algumas questões objetivas em sua prova justifica o motivo de utilizar essa metodologia:

...nas avaliações sempre faço com texto e sempre, assim, claro que atualmente eu não consigo fazer com oito turmas, que dão quase 200 alunos, (...) fazer todas as questões dissertativas, (...) mas mesmo as que eu faço de marcar, múltipla escolha, eles têm que analisar bem as questões para poder (...) utilizá-las, senão... claro o ideal, em outras escolas que eu tinha uma turma, duas, eu fazia questões sempre dissertativas: aí analisa tal coisa com tal coisa, no livro ou (...) no texto tal... tal parágrafo o que eu posso tirar de mensagem com ética, com moral, com isso, com aquilo, dá exemplos; mas com tudo isso de alunos, com todas as oito turmas, (...) seria o ideal mas eu não consigo fazer (Adélia).

A professora Adélia entende que elaborar a prova com questões dissertativas seria o ideal, mas devido ao grande número de discentes, isso não é possível. Percebo que o grande número de discentes sob responsabilidade de cada docente também influencia na escolha pelo melhor método de avaliar. A fala da professora Bruna também contribui para essa discussão:

Prova eu não fiz. Ainda (...) não faço, mesmo em função do número grande de alunos que eu tenho, né... Porque uma turma eu tenho (...) Uma hora/aula, eu tenho 11 turmas, (...) então são mais de 300 alunos. Então prova eu não faço. (...) quase todos os trabalhos que eu faço são em grupo. (...) avalio a participação, que a gente tem o qualitativo, avalio a participação, avalio coisas que eles trazem, pesquisa, essas coisas... mas eu tenho que ter a avaliação pelos trabalhos. (...) E a maioria dos trabalhos é em grupo. Então, às vezes, eu perco um pouco essa avaliação mais individual (Bruna).

Nas palavras da professora, a avaliação individual fica prejudicada, pois não existe tempo suficiente para efetivá-la e o número de discentes é muito grande; mas com a realização dos demais trabalhos coletivos, é possível alcançar a avaliação dos educandos e das educandas nos grupos em que estão divididos. O fato da prova dissertativa não ser utilizada devido à pequena carga horária de aula e à grande quantidade de turmas e discentes, termina por não oferecer uma valiosa contribuição para a efetivação do diálogo entre os *saberes abertos* e os saberes específicos, pois ofereceria o espaço para que os discentes e as discentes pudessem expressar por escrito o que aprenderam ao longo do trimestre, exercitando esse tipo de desenvolvimento e atendendo a quinta competência e habilidade almejada pelos PCNEM, que diz: “Elaborar, por escrito, o que foi apropriado de modo reflexivo” (BRASIL, 1999, p. 60). Neste sentido, essa parte fica prejudicada, visto que os professores e as professoras não conseguem realizar por completo esse tipo de avaliação, na medida em que não existem condições apropriadas para que o trabalho seja desenvolvido da melhor forma. Portanto, uma das saídas acaba sendo as avaliações de grupo em que os educandos e as educandas são avaliados pelo que o grupo produziu, acarretando no prejuízo da avaliação individual.

Observando a questão da avaliação é possível perceber que 54% dos docentes e das docentes optam por não fazer prova realizando a avaliação por meio de trabalhos de pesquisa, trabalhos de grupo, participação nas aulas, escrita de diários e correção das anotações no caderno. Um dos docentes explica o motivo de não utilizar a prova como forma de medir o conhecimento dos educandos e das educandas:

A prova não prova nada pra mim! (...) sabe o meu conceito de prova? Eu digo: (...) a única coisa que se desenvolve com a prova é o pescoço! Esticando o pescoço pra ver a resposta que o outro tá dando, eu digo. É o ouvido, pra escutar qualquer coisa. Mas é o pescoço. Pra mim sempre foi! O desenvolvimento do pescoço (...) ver se a minha tá certa ou errada (Gabriel).

A tendência desses e dessas docentes é de compreender a avaliação como um processo no qual todas as atividades que ocorrem na sala de aula estão sujeitas ao ajuizamento. O professor Carlos reforça, em sua fala, a escolha por esse modo de avaliar:

Eu não faço prova! (...) eu vou avaliando toda a produtividade do aluno (...) Sempre que eu faço essa dinâmica de explicar o texto, dar o texto pro aluno e pedir que em casa ele leia, que ele responda as questões, na aula seguinte eu já vou fazer a anotação, se o aluno fez a atividade (...) e a observação na discussão (...) Então a avaliação ela se dá no processo. (...) Quando chega no final do processo eu vou olhar as anotações que eu tenho ali, tá... se o aluno participou, se ele escreveu, se ele falou, se ele questionou, né... (...) É este o processo (Carlos).

A professora Eva demonstra ir além dos trabalhos escritos e apresenta um método mais abrangente de avaliação. Nas palavras da docente, é possível perceber como se processa o seu trabalho.

No início do ano, quando eu entro na turma, eu faço um acordo com eles (...) Eu não faço prova e aí eles ficam felizes da vida, porque (...) eu digo que não faço prova. Só que tem uma coisa: tudo, tudo o que eles fazem na sala de aula é avaliado! Tudo! (...) Então assim, óh: cheguei na aula, dei um exercício... eu não chamo de exercício, eu chamo de “A. A.”, “Atividade Avaliada” (...) É prova! É o que eles chamam de prova, entendeu? O que os outros chamam de prova, mas que tem aquele período fechadinho (...) de um dia (...) Comigo eles estão sempre em prova. Tudo é avaliado! E tem uma coisa (...) tu é meu aluno! Tu fez o teu exercício, (...) fizesse ele todinho, né... tirasse a tua nota lá, vamos supor... eu geralmente eu divido quatro... três, quatro, cinco avaliações, né... vinte, vinte, somando, pra somar o total. Ai tu fez hoje essa avaliação, valia dez. Tu fez... tu acertou todinha, tu arrumou, coisa assim... no entanto, um exemplo lá: tu brigou com um colega na aula, na minha aula, né... tu foi grosseiro, tu foi mal educado, tu foi atrevido ou coisa parecida; tu pode perder teus dez pontos. (...) E tu perde! Mas isso eu faço porque eu faço um acordo lá no começo! Eu gasto uma, às vezes duas aulas dizendo tudo como tem que ser. (...) Agora, o que fica determinado, fica determinado! E a prova, é o caderno. Só que eu olho... dá mais trabalho, né... (...) porque eu olho um por um. **[J.C.D. – E olhas toda a semana, ou de tempo em tempo?]** Não, de tempo em tempo. Depende: se a atividade que eu considero assim, óh... que eu não quero perder... me perder dela, por exemplo pra quem não estava na aula no dia, né... que aí eu vou ter que fazer outra, eu rubrico e às vezes até já lanço no caderno aquela nota ali. Sempre sabendo que “o que tu tem, tu não tem!” (...) eu digo pra eles: “Vocês entram na aula com ‘zero’ e podem sair com ‘cem’! Como vocês podem tá com ‘cem’ e sair com ‘zero’!” (...) Nem no final lá do trimestre; aquela nota pode mudar! Só depois que eu dei na secretaria, aí sim, aí morreu. (...) Por quê? Porque eu não acredito na prova! (...) Eu acredito é na produção! Mas não é essa produção de capital; mas é a produção no que (...) concerne à aquisição, sabe? (...) a melhorar a qualidade de vida, (...) entendeu? (...) a sala de aula não é um lugar qualquer. A sala de aula é um (...) lugar onde tu vai buscar crescer, né... Como é que eu posso dar “cem” para um aluno que me manda longe? Não, esse aluno não merece “cem”! Né... Não a mim, vamos até tirar, vamos até tirar a professora (...) mas que não respeita o colega? (Eva). (o grifo indica minha interferência na fala da professora)

Considero muito valiosa essa experiência avaliativa da professora Eva, no sentido de que não se preocupa somente com os conhecimentos que os educandos e as educandas dominam, mas com as atitudes desses e dessas enquanto sujeitos sociais.

Analisando a prática avaliativa dos professores e das professoras, vejo que a maioria tem a preocupação de avaliar os discentes e as discentes ao longo de cada trimestre, demonstrando considerar não só os conhecimentos acumulados ao longo da matéria, mas também o envolvimento e a dedicação no desenvolvimento das atividades solicitadas.

Estabelecendo uma relação entre a avaliação e o diálogo entre os saberes, percebo que a avaliação que busca compreender o educando e a educanda como seres capazes de construir conhecimento deve valorizar o processo que ocorre ao longo do ano. Neste sentido, as avaliações que se processam em forma de trabalhos, tanto em grupos como individuais, se apresentam como alternativas positivas para estimular a capacidade de relacionamento social e a busca pessoal pela solução de problemas propostos. Os trabalhos de cunho dissertativo, tanto em prova como em outras atividades, podem possibilitar essa relação dialógica, na medida em que o educando e a educanda procuram relacionar os saberes aprendidos com aqueles que perpassam as suas vidas, o que possibilitará um melhor desenvolvimento de sua capacidade cognitiva e argumentativa na construção escrita.

Essa questão em torno da avaliação gera muitas discussões. Segundo Hoffmann (2005, p. 63), é preciso ter cuidado com o modo pelo qual está sendo feita a avaliação dos educandos e das educandas, pois pode acontecer que alguns erros sejam

desconsiderados pelos professores, tendo em vista o seu esforço e a sua atitude exemplar. Atribui-se a alunos com dificuldades alguns pontos de acréscimo por seu comportamento. Tais fórmulas de atribuição de notas e conceitos nutrem-se das questões de ordem atitudinal de forma a esconder os problemas reais de aprendizagem. Essa benevolência do professor representa, entretanto, uma grave omissão em termos de responsabilidade de encorajar esses alunos a aprimorar suas hipóteses, reorganizar o seu saber, alcançar, de fato, conceitos superiores e acaba por penalizar seriamente o estudante, ao invés de favorecê-lo.

Segunda a autora, é preciso que os docentes e as docentes entendam a importância da avaliação, que a compreendam como um momento em que se problematiza o pensar dos educandos e das educandas para que avancem no sentido de amadurecer criticamente as suas reflexões e caminhem na direção da construção de suas autonomias. Para Hoffmann (Idem, p. 64) é preciso questionar se a “correção favorece a compreensão e o desenvolvimento da autonomia dos

alunos. Ou seja, se o fato de o professor apontar ou retificar suas respostas contribui para a possibilidade de o estudante tomar consciência das contradições”.

Contribuindo com essa discussão, penso que o modelo de avaliação das escolas poderia ser repensado. O atual modelo, em que os educandos e as educandas são avaliados por trimestres, tendo suas notas estáticas ao término de cada um e presas ao rendimento do trimestre anterior, faz com que a educação escolar esteja desvinculada da vida discente. Com essa avaliação, percebo que existe pouco espaço para o erro, pois quando esse acontece, ocorre uma punição, com perda de nota, podendo, inclusive, levar a reprovação. “Somar bimestres e aprovar ou reprovar em desenvolvimento é a negação de uma postura pedagógica. É gradear o desenvolvimento, torná-lo impossível” (ARROYO, 2008, p. 45). Esse modelo avaliativo

encara a formação de ser humano como mais uma disciplina, trata a infância ou adolescência como um dado e não como um possível surpreendente. Essa lógica reforça imagens de docente que não esgotam, antes restringem funções mais educativas, mas perenes na configuração de nosso ofício (Idem, p. 45).

Acredito que o “erro” também deve ser considerado de forma positiva no momento da avaliação. Na medida em que o educando e a educanda cometem erros, estes devem ser debatidos, avaliados e repensados. O espaço aberto para discutir o erro pode servir para motivar o discente e a discente a repensarem seus conceitos, estudarem mais e buscarem alternativas para a melhoria e a superação de seu pensamento anterior. Por meio desse tipo de avaliação, que considera o erro como espaço de aprendizado e não de punição, o educando e a educanda têm a possibilidade de perder o medo de expor seu pensamento e, ao mesmo tempo, se esforçarão para melhorar, pois saberão que ao final ano letivo serão avaliados por terem desenvolvido um trabalho coerente, sistemático, bem fundamentado e que demonstre que produziram e sistematizaram os conhecimentos estudados.

É possível perceber que as formas de avaliar refletem diretamente na média de aprovação dos educandos e das educandas. Segundo os dados das entrevistas, dos/das 12 docentes que responderam essa questão, oito falaram que mais de 90% dos discentes e das discentes aprovaram em Filosofia. Os casos de reprovação geralmente ocorrem quando os educandos e as educandas não fazem os trabalhos solicitados ou quando ficam infrequentes. É possível constatar isso na fala da professora Dulce, quando comenta sobre os casos em que pode haver reprovação:

Tenho pouquíssimos reprovados. Porque realmente, né... (...) não fizeram a pasta, acharam que não ia, né... (...) “Ah, não vai dar nada! Depois eu faço à reavaliação”. Só que, aqui na escola, a nossa avaliação é assim, óh...: 10 pontos da qualitativa; 40 pontos de trabalho na sala de aula; e 50 é a prova. (...) Então é a prova geral. Como eu não faço a prova geral por causa da pasta, eles vêm só pra reavaliação. Então 50 pontos é da re-avaliação. E os outros, se eles não fizerem, não mostrarem na sala de aula, eles não têm! Só por isso que reprovam, né (Dulce).

O professor Igor comenta a experiência que teve ao avaliar os educandos e as educandas utilizando somente a prova.

...fiz alguns testes de como seria a aprovação (...) só prova. Fiz um tempo isso só pra ver o que que ia acontecer. (...) E só prova em si, (...) a média de aprovação é muito baixa! (...) 70% rodam! (...) Com o trabalho de pesquisa, eu acho que eles se engajam mais e fazem melhor a prova. (...) eles correm mais atrás e eu senti que isso tem um crescimento maior! (...) A prova assim (...) é só pra ver um rendimento, (...) até onde eles podem ir. Mas eu acho que os trabalhos de aula de pesquisa e apresentação e discussão de textos, pro grande grupo que eu faço com eles (...) a aprendizagem é bem maior! (...) **[J.C.D. – Tu diria que quantos aprovam, assim, em porcentagem?]** Ah... uns 80%, 90%! (...) tranquilamente! É... o índice é bem grande! (...) É difícil alguém ficar nessas disciplinas. (...) **[J.C.D. – E os que reprovam são os que não participam dos trabalhos?]** Não participam, (...) não vem à aula, (...) matam muito a aula (...) é que a aula tu ganha nota pela participação, (...) pela pesquisa, né (Igor). (o grifo indica minha interferência na fala do professor)

Com base nesse relato, vejo que a avaliação, quando considera os demais trabalhos, além da prova, proporciona um melhor acompanhamento sobre a aprendizagem dos discentes e das discentes, pois valoriza todo o trimestre e não apenas um único dia letivo.

Com relação aos livros que embasam a docência dos professores e das professoras, foram encontrados os seguintes títulos, organizados por ordem de utilização e, nos casos de empate, em ordem alfabética:

Tabela 9 – Relação dos livros que embasam as práticas docentes

Título	Autor/Autora	Editora	Docente	Porcentagem de docentes que utilizam
Convite à Filosofia	Marilena Chauí	Ática	Adélia; Borges; Bruna; Carlos; Janice	38%
Filosofia e Sociologia	Marilena Chauí & Pérsio Oliveira	Ática	Amanda; Ariane; Dulce; Igor	31%

Filosofando: Introdução a Filosofia	Maria Lucia Aranha & Maria Helena P. Martins	Moderna	Adélia; Borges; Bruna	23%
Filosofia Temática	Gilberto Cotrim	Saraiva	Igor; Iris	15%
Filosofia para quem não vai ser filósofo	Luis Fernando Munaretti da Rosa	Tomo Editorial	Ariane; Janice	15%
Lições do Rio Grande	---	RS, 2009b	Adélia; Eva	15%
Coleção “Os Pensadores”	---	Nova Cultural	Eva	8%
Ecologia e Cidadania	Carlos Minc	Moderna	Adélia	8%
Filosofia para jovens: Iniciação ao Filosofar	Maria Lucia (<i>sic</i>) Silveira Teles	Vozes	Adélia	8%
Filosofia: Série Novo Ensino Médio	Marilena Chauí	Ática	Carlos	8%
Fundamentos da Filosofia	Gilberto Cotrim	Saraiva	Adélia	8%
Fundamentos da Filosofia: Ser, Saber e Fazer	Gilberto Cotrim	Saraiva	Adélia	8%
História da Filosofia	Umberto Padovani & Luís Castagnola	Edições Melhoramentos	Adélia	8%
O Cidadão de Papel	Gilberto Dimenstein	Ática	Adélia	8%
Pensando Melhor: Iniciação ao Filosofar	Angélica Sátiro & Ana Miriam Wuensch	Saraiva	Eva	8%
Século XX: Urbanização e Cidadania	Ricardo Rossato	Palloti	Adélia	8%
TDF - Trabalho Dirigido de Filosofia	Mário Parisi & Gilberto Cotrim	Saraiva	Adélia	8%
Temas de Filosofia	Maria Lucia Aranha & Maria H. P. Martins	Moderna	Borges	8%

Vivendo a Filosofia	Gabriel Chalita	Ática	Adélia	8%
----------------------------	-----------------	-------	--------	----

Tendo elencado esses livros, constatei que alguns docentes e algumas docentes não souberam dizer o nome dos livros que utilizam como base. Três exemplos podem ser vistos na fala da professora Dulce, da professora Ariane e do professor Fernando, respectivamente:

...eu uso vários livros. Eu agora (...) aqui no momento agora (...) não estou com eles, mas, né... eu trabalho com as pesquisas da biblioteca, pesquisa na internet, (...) trabalhos em grupo com o material confeccionado pelos próprios alunos dos anos anteriores, trabalhos em grupo, né... (...) na sala de aula (Dulce).

...eu tô buscando... eu não... não sei te dizer nomes (...) eu tô buscando livros de ensino médio. (...) **[J.C.D. – Não te recordas o nome ou dos autores, ou dos livros?]** Eu posso (...) te dar ali pra ti copiar os nomes (Ariane). (o grifo indica minha interferência na fala do professor)

Na verdade nós fazemos um apanhado. Eu não saberia nem citar os autores, (...) porque a gente faz um apanhado, a gente não tem nada estaque. Muitas vezes eles mesmos selecionam: “Professor, eu vi lá na biblioteca tal texto assim, assim. Vamos pegar?” A gente, com ajuda da direção, fazemos as fotocópias, uma pra cada um e a gente trabalha aqueles textos. (...) Eu não me peguei nenhum livro, até mesmo por não dominar a parte da Filosofia, né... então que que eu pego muito? Eu pego pequenos recortes, ou pequenos textos que o outro professor da noite, que é de Filosofia, trabalha. (...) Então ele, com o que ele trabalha com os outros ele vai me repassando já, né... já o trabalho pronto e eu vou repassando um trabalho que o colega já vem fazendo (Fernando).

Penso que se houvesse a formação em Filosofia ou mais leitura, o nome dos livros estaria na memória do docente e das docentes; se bem que, no caso de Fernando, o professor relata que não se apegou a nenhum livro por não dominar a parte da Filosofia, o que acredito que prejudica o trabalho com os saberes específicos do campo filosófico.

Alguns professores e algumas professoras comentaram que utilizam outros materiais, como pesquisa na internet, livros não filosóficos, revista “Mundo Jovem” e textos variados. Essa constatação pode ser vista de forma positiva, na medida em que não centra o ensino somente em um único livro didático, mas o considera apenas como mais um instrumento (MOREIRA, 2010). Tomando por base esses dados, é possível perceber que os docentes e as docentes não possuem uma uniformidade quanto à escolha dos referenciais teóricos, o que demonstra uma ausência de diálogo entre os mesmos e as mesmas, visto que há muitos livros

interessantes que foram citados apenas por um professor ou por uma professora. Tal fato representa uma distância dialógica entre os docentes e as docentes. Se houvesse uma maior proximidade, poderia se estabelecer uma relação de troca de experiências e de saberes uns/umas com os/as outros/outras. Mas, com relação a esse fato, encontro na fala de um dos docentes um começo de diálogo entre os professores e as professoras de Filosofia:

...nós fizemos inclusive, agora, um planejamento de toda escola de Ensino Médio, procurando aproximar os conteúdos. (...) foi um acontecimento... **[J.C.D. – entre as disciplinas?]** Entre as... a disciplina de Filosofia! (...) Foi bom.... foi bem bacana! Inclusive foi lá no [Colégio] Bibiano. Então, houve as linhas, na passada, e aquela necessidade de nos reunir: “vamos nos encontrar!”, né... para trocar as experiências. Porque, eu coloquei também pro pessoal e eles acharam muito bom o tipo de trabalho, de sair a campo, de sair diante... **[J.C.D. – Entre os professores de Filosofia da cidade?]** Da cidade, do ensino médio da cidade. (...) Foi muito interessante (Gabriel). (o grifo indica minha interferência na fala do professor)

Esse encontro interinstitucional realizado pelas escolas estaduais demonstra o começo dessa união que pode fortalecer o ensino da Filosofia no Ensino Médio do município do Rio Grande/RS. Porém, não está prevista uma nova reunião, embora os docentes e as docentes tenham demonstrado interesse em continuar com os encontros.

Ao conversar com os docentes e as docentes sobre a utilização, nas aulas, de textos escritos por filósofos reconhecidos pela tradição filosófica, 69% dos entrevistados e das entrevistadas disseram trabalhar de alguma forma com esses textos, ou utilizando fragmentos, ou alguns trechos das obras. Uma docente disse não trabalhar, mas em sua fala cita um trecho da obra de Platão (2002):

Ainda não trabalhei! (...) trabalhei assim com... os da mitologia e tal... o antigo “Mito da Caverna”, (...) outros mitos, mas textos filosóficos não! Até mesmo (...) por eu não ter formação, eu tenho receio de ficar meio na superfície da coisa e não... então, (...) não adianta nada. Eu prefiro pegar textos gerais e explorar filosoficamente (Bruna).

Outras duas professoras comentaram que utilizam ou pretendem utilizar textos escritos por filósofos, porém em ambas falas encontro uma situação problemática. A primeira docente diz o seguinte: “Eu até adotei um livro, sabe... mas eu trabalho com os textos deles mesmo! (...) assim dos... Pitágoras, Sócrates... eu pego os mais (...) né... (...) e o que eles escreveram” (Dulce). A segunda docente também comenta sobre a leitura de texto escrito por filósofo:

Ainda não, mas (...) eu tenho um em vista! **[J.C.D. – Te recordas (...) qual filósofo?]** É o Sócrates! (...) Que a gente vai trabalhar quinta-feira. (...) Terminar. A gente começou o conteúdo na quinta-feira, no caso quinta-feira com o primeiro ano e o segundo, né... Segundo ano eu vou aplicar (...) um trabalho, (...) com relação a esse texto. (...) E o primeiro ano a gente vai fazer (...) uma reflexão em sala de aula (Janice). (o grifo indica minha interferência na fala da professora)

Dessas três professoras citadas, percebo que falta a elas a formação específica em Filosofia, pois é possível observar que a professora Bruna não reconhece o “Mito da Caverna” (PLATÃO, 2002) como parte integrante dos textos escritos por filósofos. Afirmo isso quando ela coloca esse mito no patamar dos demais mitos e argumenta não trabalhar com textos filosóficos. A professora Dulce disse trabalhar e a professora Janice relata que irá trabalhar com texto escrito por Sócrates, quando na verdade, esse filósofo não deixou nada escrito (CHAUÍ, 2004).

Nesses casos relatados, vejo a necessidade de reforçar a importância da atuação do Licenciado em Filosofia quando se trata do exercício de docência dessa disciplina, que corre o risco de ser desenvolvida por docentes que tiveram pouco contato com os saberes específicos do campo filosófico. Assim, essa falta de formação pode implicar no trabalho inadequado, observação esta que já estava prevista nas OCEM (BRASIL, 2006a), quando alertavam sobre o desenvolvimento do trabalho filosófico sob a ótica do pedagogo e do historiador, entre outros.

A fala de outra professora reflete bem a questão da falta de formação na área. Ao entrevistá-la, perguntando sobre a utilização desses textos, ela disse: “Não [utilizo], justamente porque eu não tenho essa (...) amplitude de formação, (...) né... É muito difícil pra mim trabalhar justamente as questões mais profundas assim...” (Ariane). O professor Fernando também expõe seu argumento nesse sentido: “Não sou muito adepto, até por me faltar conhecimento nessa área” (Fernando).

Analisando a partir de outro viés, o professor Carlos apresenta seu argumento relatando a dificuldade de trabalhar com textos de filósofos em sala de aula:

Eu pego muito pouco, porque (...) não temos tempo de debruçar em cima de um texto filosófico mais (...) complexo e destrinchar. Acaba muitas vezes, se o texto é difícil, ao invés de eu aproximar o aluno da Filosofia eu acabo espantando! (...) Então, eu acho que seria ideal, (...) né... a gente trabalhar com esse texto, mas as condições não permitem (Carlos).

A fala desse professor retoma o problema do prejuízo que a disciplina de Filosofia sofre com relação à pequena carga-horária semanal, uma vez que se o

docente ou a docente for realizar a atividade de leitura de textos filosóficos pode correr o risco de “espantar os estudantes e as estudantes do gosto pela Filosofia”. Observado o contexto atual do ensino de Filosofia nas escolas estaduais de Ensino Médio de Rio Grande/RS, penso que é muito complicado trabalhar o diálogo dos textos de filósofos com os demais saberes específicos da Filosofia e os *saberes abertos*. Porém, acredito que essa questão não pode se dar por encerrada, aceitando o afastamento do trabalho com esses textos. É preciso evitar que os docentes e as docentes venham a pensar da mesma forma, como expressa a docente Eva:

...da tradição eu prefiro frases. (...) eu prefiro mil vezes frases! Não texto. (...) Textos não, porque aí é que nem eu te falei antes: não adianta! (...) eu vou trazer um Voltaire, um... não adianta, não adianta! Eles não vão... não... não. Nem eu! Nem eu! Porque quando eu estudei eu achava um saco! (...) a gente sabe que tem o suprassumo da questão, (...) mas não... (...) se não vai te interessar o que que adianta trazer? (Eva).

A fala da professora pode estar relacionada ao pouco tempo para desenvolver um trabalho filosófico na sala de aula, mas não pode ser argumento para a não utilização de textos dos filósofos. Os docentes e as docentes de Filosofia devem ter em mente que é preciso, no processo de formação continuada e de prática docente, adentrar no trabalho com textos de filósofos, a fim de que os discentes e as discentes iniciem o contato com esses escritos e reflitam sobre os pensamentos dos filósofos da tradição, trazendo-os para a atualidade.

Com essa seção, busquei apresentar de que forma se estabelece a relação dos docentes e das docentes com a disciplina de Filosofia. Vejo que alguns pontos positivos se destacam, como o fato de a maioria dos professores e das professoras perceberem a avaliação como um processo que ocorre ao longo de todo ano letivo e não apenas em momentos e dias específicos nos quais o educando e a educanda ficam sujeitos as suas condições físicas e emocionais na hora de fazer a prova. Outro ponto positivo é a construção dos planos de ensino em diálogo com outras pessoas formadas na área. Alguns pontos negativos também se sobressaíram, como é o caso de docentes que não trabalham com textos filosóficos por não terem formação na área, ou quando se perdem no reconhecimento dos textos que dizem ler, como é o caso do trabalho com Sócrates. Outro ponto negativo a ser salientado é a pequena carga-horária semanal destinada à Filosofia. Tendo feito estes esclarecimentos, parto para a próxima seção, na qual abordei a questão referente à

busca pela existência dos saberes específicos a partir da fala dos docentes e das docentes, com relação a suas práticas pedagógicas da sala de aula.

3.3. Os saberes específicos do campo filosófico no currículo de Filosofia das escolas pesquisadas

Aprofundando os assuntos pesquisados na investigação, neste momento apresento os saberes específicos do campo filosófico que se encontram presentes no currículo de Filosofia das escolas estaduais, regulares e diurnas do município de Rio Grande/RS. Para fundamentar essa discussão, levo em consideração a fala dos docentes, das docentes e também os conteúdos programáticos da disciplina de Filosofia de cada escola. A escolha desse conteúdo ocorre pelo fato de que 69% dos professores e das professoras investigados argumentarem que não tinham um plano de ensino para me mostrar. Desta forma, disseram que só poderiam contribuir com o fornecimento dos conteúdos que estão sendo trabalhados ao longo do ano letivo.

Tomando por base, inicialmente, os conteúdos programáticos, analiso a forma como foram construídos e busco ver a relação que existe entre esses documentos nas diferentes escolas pesquisadas. Retomando os modelos de ensino da disciplina de Filosofia fundamentadas em Favero et al (2004), Deleuze & Guattari (1992) e Gallo & Kohan (2000)⁴², é possível perceber que das nove escolas que entregaram seus conteúdos programáticos, oito os constroem de acordo com o modelo de ensino voltado ao “campo filosófico”. Avalio de forma positiva esse percentual, na medida em que o ensino por “campos filosóficos” permite uma maior flexibilização entre os assuntos, possibilitando a retomada de outros pontos da Filosofia, como a questão dos problemas filosóficos ou da própria história da Filosofia. Apenas uma escola organiza o ensino “voltado às atitudes filosóficas”. É possível ver essa constatação no documento entregue pela mesma:

INTRODUÇÃO À FILOSOFIA: Pelo estudo da Filosofia, o estudante vai penetrar na natureza da realidade e da significação dos seus códigos, vai compreender as condições efetivas da construção do “ser” histórico, vai penetrar criticamente no mundo do conhecimento e em toda a sua estrutura axiológica e vai, por fim, equiparar-se de instrumental, ético, imprescindível, para o estabelecimento das possibilidade e dos limites humanos. (...) Objetivos: problematizar o surgimento do pensamento e a origem das “coisas”; filosofar é dar-se conta. (...) **Filosofia:** Dar embasamento essencial à iniciação aos estudos da Filosofia, mostrando sua trajetória e apontando os estudos que poderão seguir-se a tal iniciação. Por que estou aqui? O que é filosofia? Para que serve Filosofia? (Escola Geras) (grifo do documento).

⁴² Essa questão foi discutida no subitem “2.4.2.”.

Percebo, por meio dessa base curricular, que a disciplina de Filosofia oferece um ambiente propício para que se construa o estudo da realidade e de seus códigos, a fim de que o estudante e a estudante questionem as coisas do mundo e percebam como funcionam as relações sociais do meio em que vivem. Porém, percebo que esse plano não apresenta um maior embasamento teórico-filosófico, uma vez que o mesmo atribui ao estudo da Filosofia a um “dar-se conta” sobre o que acontece no mundo, instrumentalizando o discente e a discente com ferramentas para compreendê-lo. Todavia, a Filosofia está sempre em processo de busca pela verdade, nunca a alcançando por completo, e esse “dar-se conta” torna-se relativo ao conhecermos os pontos de vista da diversidade teórica que é possível encontrar na história da Filosofia.

Procurando apresentar os conteúdos programáticos⁴³ das escolas envolvidas na investigação, na tabela abaixo descrevo como se apresentam os conteúdos de Filosofia trabalhados nas escolas.

Tabela 10 – Conteúdos programáticos do 1º ano

Escola	Conteúdo Programático
Apolo	<i>1º Trimestre:</i> Introdução a Filosofia (origem e significado; o mito, a Filosofia, a Ciência; os primeiros filósofos; a Filosofia na escola, na vida, no mundo; o homem integral). <i>2º Trimestre:</i> Noções de Lógica e Conhecimento (o nascimento da lógica; a capacidade e os limites do conhecimento; modos de conhecer o mundo; conhecimento científico). <i>3º Trimestre:</i> A Mente Humana (a razão, a inteligência e a verdade; a atividade racional: inata ou adquirida?; a relação entre ideia “natural das coisas”, a tradição e a normalidade X olhar crítico sobre o mundo; senso comum X conhecimento científico). (grifo meu)
Bóreas	<i>1º Trimestre:</i> A Cultura (a atividade animal; a atividade humana; cultura de humanização; a comunidade dos homens). <i>2º Trimestre:</i> O pensamento mítico (o que é mito; função do mito; características do mito; mito e religião; mito hoje). <i>3º Trimestre:</i> Temas afins – a afetividade (nada se faz sem paixão; homem ser desejo; paixão de vida e paixão de morte; amizade; características da amizade; amor e a paixão; o amor). (grifo meu)

⁴³ Alguns conteúdos programáticos foram entregues em fase de reformulação (Escolas Ilítia e Jápeto). Outros referem-se ao que será trabalhado a partir do ano de 2011 (Escolas Apolo e Bóreas). Uma escola entregou o que ela tinha de material referente à Filosofia, de anos anteriores, porém voltado à “Educação de Jovens e Adultos”, pois o docente não tinha entregue o plano de ensino e o conteúdo programático até o momento da entrevista. Essa escola não entra no estudo sobre os conteúdos programáticos (Escola Gaia). Os demais conteúdos referem-se aos que são utilizados pelos docentes e pelas docentes atualmente (Escola Cronos, Deméter, Eurus, Febe e Geras).

Cronos	<i>Unidade 1:</i> A Filosofia (a atitude filosófica; o que é Filosofia?; a origem da Filosofia; os períodos e campos da Filosofia grega; Principais períodos da Filosofia). <i>Unidade 2:</i> O conhecimento (a preocupação com o conhecimento; o pensamento). <i>Unidade 3:</i> Temas filosóficos (a experiência do sagrado e a instituição da religião). <i>Unidade 4:</i> A Ética (a existência da ética). <i>Unidade 5:</i> A política (a vida política; a questão democrática). (grifo meu)
Deméter	<i>Unidade I:</i> 1. Origem da Filosofia (a palavra Filosofia; a Filosofia grega; o legado da Filosofia grega para o ocidente europeu). 2. O nascimento da Filosofia (Filosofia propriamente dita; mito e Filosofia; principais características da Filosofia nascente). 3. Campos de investigação da Filosofia (a Filosofia na história; os períodos da Filosofia). <i>Unidade II:</i> 1. A preocupação com o conhecimento (o conhecimento e os primeiros filósofos; os filósofos modernos e antigos: Bacon, Descartes, Lock [sic], Platão, Sócrates, Aristóteles, Pitágoras, Nietzsche, [sic] Diógenes, Kant e outros). <i>Unidade III:</i> 1. A razão na Filosofia contemporânea (a razão histórica, a razão e a sociedade). 2. A linguagem (importância, força e a origem; o que é linguagem?). 3. O pensamento (Inteligência; pensamento e linguagem). 4. A consciência (ingênua e crítica). (grifo meu)
Eurus	Toma por base os Parâmetros do “Lições do Rio Grande” (RS, 2009b, pp. 128-9), a saber: “O que é filosofia?; Períodos e áreas da Filosofia; Ética; Argumentação e Lógica; O ato de conhecer; Filosofia da ciência; Problemas da cultura científico-tecnológica; Questões de metafísica; Filosofia política; Estética; Tópicos de ética aplicada e cidadania”. Utiliza, também, o livro: “Pensando Melhor: iniciação ao filosofar” de Angélica Sátiro & Ana Miriam Wuensch.
Febe	<i>Conteúdos do primeiro e segundo ano:</i> Filosofia e conhecimento; Filosofia e ciência; definição de Filosofia; validade e verdade; proposição e argumento; falácias não formais; reconhecimento de argumentos; conteúdo e forma; quadro de oposições entre proposições categóricas; inferências imediatas em contexto categórico; conteúdo existencial e proposições categóricas; tabelas de verdade; cálculo proposicional; filosofia pré-socrática; uno e múltiplo; movimento e realidade; teoria das idéias em Platão; conhecimento e opinião; aparência e realidade; a política antiga; a República de Platão, Aristóteles e filósofos helenistas; conceitos centrais da metafísica aristotélica; a teoria da ciência aristotélica; verdade, justificação e ceticismo; o problema dos universais; os transcendentais; tempo e eternidade; conhecimento humano e conhecimento divino; teoria do conhecimento e do juízo em Tomaz de Aquino; a teoria das virtudes no período medieval; provas da existência de Deus; argumentos ontológico, cosmológico, teleológico; teoria do conhecimento nos Tempos modernos; verdade e evidência; idéias; causalidade; indução; método; vontade divina e liberdade humana; teoria do sujeito na filosofia moderna; o contratualismo; razão e entendimento; razão e sensibilidade; intuição e conceito; éticas do dever; fundamentações da moral; autonomia do sujeito; idealismo alemão;

	filosofias da história; razão e vontade; o belo e o sublime na Filosofia alemã; crítica à metafísica na contemporaneidade; Nietzsche; Wittgenstein [sic]; Heidegger; fenomenologia; existencialismo; Filosofia analítica; Frege, [sic] Russell e Wittgenstein [sic]; o Círculo de Viena; marxismo e Escola de Frankfurt; epistemologias contemporâneas; Filosofia da ciência; o problema da demarcação entre ciência e metafísica; Filosofia francesa contemporânea; Foucault; Deleuze [sic]. (Conteúdos com base nas “Orientações Curriculares para o Ensino Médio”, volume 3, 2006a). (grifo meu)
Geras	<i>Filosofia</i> : Dar embasamento essencial à iniciação aos estudos da Filosofia, mostrando sua trajetória e apontando os estudos que poderão seguir-se a tal iniciação. Por que estou aqui? O que é filosofia? Para que serve Filosofia? (grifo meu)
Ilítia	O que é Filosofia?; consciência crítica e Filosofia; origens da Filosofia (surgimento, mito e Filosofia, pensadores pré-socráticos, Sócrates, Platão e Aristóteles); períodos e áreas da Filosofia; argumentação e lógica; teoria do conhecimento; possibilidades do conhecimento (ceticismo absoluto e relativo, dogmatismo, criticismo); origens do conhecimento (empirismo, racionalismo, apriorismo kantiano).
Jápeto	<i>Capítulo 1</i> : Introdução ao estudo da Filosofia; <i>Capítulo 2</i> : A história da Filosofia Ocidental através da vida dos grandes filósofos; <i>Capítulo 3</i> : Escolas de Filosofia; <i>Capítulo 4</i> : O ato de filosofar. (Escola Jápeto) (grifo do documento)

Tabela 11 – Conteúdos programáticos do 2º ano

Escola	Conteúdo Programático
Apolo	<i>1º Trimestre</i> : Moral e Ética (homem, um ser consciente, ser racional, cultural, histórico, individual e social; relação entre moral e ética; noção de cidadania; limites e possibilidades; possibilidades de escolha: livre arbítrio; liberdade e libertinagem). <i>2º Trimestre</i> : Axiologia: uma disciplina de valor (noção de valores e virtudes; hierarquia de valores; valores éticos, estéticos, hedônicos, vitais, úteis e religiosos; necessidades do ser humano). <i>3º Trimestre</i> : Meios de Comunicação de Massa (cultura de massa/indústria cultural; o universo da propaganda e o consumismo; a ideologia; ser crítico diante dos processos de comunicação). (grifo meu)
Bóreas	<i>1º Trimestre</i> : Do mito a razão: o nascimento da filosofia na Grécia Antiga (introdução; a concepção mítica; a concepção filosófica; mito e filosofia: continuidade e ruptura). <i>2º Trimestre</i> : O que é filosofia? (introdução; a questão da definição; a atitude filosófica; filosofia e ciência; o processo de filosofar; filosofia hoje). <i>3º Trimestre</i> : A questão do conhecimento (conhecer ou não conhecer: eis a questão; o sujeito e o objeto do conhecimento [tipos de conhecimento]; conhecimento sensorial ou empírico; conhecimento lógico ou intelectual [distorções do conhecimento]; a grandeza do conhecimento; conhecer para satisfazer a curiosidade; conhecer para

	se sentir seguro; conhecer para transformar). (grifo meu)
Cronos	<i>Unidade 1:</i> A Filosofia (a atitude filosófica; o que é Filosofia?; a origem da Filosofia; os períodos e campos da Filosofia grega; Principais períodos da Filosofia). <i>Unidade 2:</i> O conhecimento (a preocupação com o conhecimento; o pensamento). <i>Unidade 3:</i> Temas filosóficos (a experiência do sagrado e a instituição da religião). <i>Unidade 4:</i> A Ética (a existência da ética). <i>Unidade 5:</i> A política (a vida política; a questão democrática). (grifo meu)
Deméter	<i>Unidade I:</i> 1. Origem da Filosofia (a palavra Filosofia; a Filosofia grega; o legado da Filosofia grega para o ocidente europeu). 2. O nascimento da Filosofia (Filosofia propriamente dita; mito e Filosofia; principais características da Filosofia nascente). 3. Campos de investigação da Filosofia (a Filosofia na história; os períodos da Filosofia). <i>Unidade II:</i> 1. A preocupação com o conhecimento (o conhecimento e os primeiros filósofos; os filósofos modernos e antigos: Bacon, Descartes, Lock [sic], Platão, Sócrates, Aristóteles, Pitágoras, Nietzsche, [sic] Diógenes, Kant e outros). <i>Unidade III:</i> 1. A razão na Filosofia contemporânea (a razão histórica, a razão e a sociedade). 2. A linguagem (importância, força e a origem; o que é linguagem?). 3. O pensamento (Inteligência; pensamento e linguagem). 4. A consciência (ingênua e crítica). (grifo meu)
Eurus	Toma por base os Parâmetros do “Lições do Rio Grande” (RS, 2009b, pp. 128-9), a saber: “O que é filosofia?; Períodos e áreas da Filosofia; Ética; Argumentação e Lógica; O ato de conhecer; Filosofia da ciência; Problemas da cultura científico-tecnológica; Questões de metafísica; Filosofia política; Estética; Tópicos de ética aplicada e cidadania”. Utiliza, também, o livro: “Pensando Melhor: iniciação ao filosofar” de Angélica Sátiro & Ana Miriam Wuensch.
Febe	<i>Conteúdos do primeiro e segundo ano:</i> Filosofia e conhecimento; Filosofia e ciência; definição de Filosofia; validade e verdade; proposição e argumento; falácias não formais; reconhecimento de argumentos; conteúdo e forma; quadro de oposições entre proposições categóricas; inferências imediatas em contexto categórico; conteúdo existencial e proposições categóricas; tabelas de verdade; cálculo proposicional; filosofia pré-socrática; uno e múltiplo; movimento e realidade; teoria das idéias em Platão; conhecimento e opinião; aparência e realidade; a política antiga; a República de Platão, Aristóteles e filósofos helenistas; conceitos centrais da metafísica aristotélica; a teoria da ciência aristotélica; verdade, justificação e ceticismo; o problema dos universais; os transcendentais; tempo e eternidade; conhecimento humano e conhecimento divino; teoria do conhecimento e do juízo em Tomaz de Aquino; a teoria das virtudes no período medieval; provas da existência de Deus; argumentos ontológico, cosmológico, teleológico; teoria do conhecimento nos Tempos modernos; verdade e evidência; idéias; causalidade; indução; método; vontade divina e liberdade humana; teoria do sujeito na filosofia moderna; o contratualismo; razão e entendimento; razão e sensibilidade; intuição e conceito;

	éticas do dever; fundamentações da moral; autonomia do sujeito; idealismo alemão; filosofias da história; razão e vontade; o belo e o sublime na Filosofia alemã; crítica à metafísica na contemporaneidade; Nietzsche; Wittgenstein [sic]; Heidegger; fenomenologia; existencialismo; Filosofia analítica; Frege, [sic] Russell e Wittgenstein [sic]; o Círculo de Viena; marxismo e Escola de Frankfurt; epistemologias contemporâneas; Filosofia da ciência; o problema da demarcação entre ciência e metafísica; Filosofia francesa contemporânea; Foucault; Deleuze [sic]. (Conteúdos com base nas “Orientações Curriculares para o Ensino Médio”, volume 3, 2006a). (grifo meu)
Geras	Não há Filosofia
Ilítia	Trabalho: liberdade e submissão; o processo de alienação (trabalho consumo e lazer alienado); problemas da cultura científico-tecnológica; Filosofia da Ciência (Ciência e Filosofia; Método e Teorias Científicas; Ciência e sociedade); Estética (arte e sociedade; arte e cultura de massa).
Jápeto	Capítulo 5: A Razão; Capítulo 6: A Verdade; Capítulo 7: O conhecimento; Capítulo 8: A lógica. (grifo meu)

Tabela 12 – Conteúdos programáticos do 3º ano

Escola	Conteúdo Programático
Apolo	Não há Filosofia
Bóreas	Não há Filosofia
Cronos	Não há Filosofia
Deméter	<i>Unidade I:</i> 1. Origem da Filosofia (a palavra Filosofia; a Filosofia grega; o legado da Filosofia grega para o ocidente europeu). 2. O nascimento da Filosofia (Filosofia propriamente dita; mito e Filosofia; principais características da Filosofia nascente). 3. Campos de investigação da Filosofia (a Filosofia na história; os períodos da Filosofia). <i>Unidade II:</i> 1. A preocupação com o conhecimento (o conhecimento e os primeiros filósofos; os filósofos modernos e antigos: Bacon, Descartes, Lock [sic], Platão, Sócrates, Aristóteles, Pitágoras, Nietzsche, [sic] Diógenes, Kant e outros). <i>Unidade III:</i> 1. A razão na Filosofia contemporânea (a razão histórica, a razão e a sociedade). 2. A linguagem (importância, força e a origem; o que é linguagem?). 3. O pensamento (Inteligência; pensamento e linguagem). 4. A consciência (ingênua e crítica). (grifo meu)
Eurus	Toma por base os Parâmetros do “Lições do Rio Grande” (RS, 2009b, pp. 128-9), a saber: “O que é filosofia?; Períodos e áreas da Filosofia; Ética; Argumentação e Lógica; O ato de conhecer; Filosofia da ciência; Problemas da cultura científico-tecnológica; Questões de metafísica; Filosofia política; Estética; Tópicos de ética aplicada e cidadania”. Utiliza, também, o livro: “Pensando Melhor: iniciação ao filosofar” de Angélica Sátiro & Ana Miriam Wuensch.

Febe	Não há Filosofia
Geras	<i>Filosofia</i> : Dar embasamento essencial à iniciação aos estudos da Filosofia, mostrando sua trajetória e apontando os estudos que poderão seguir-se a tal iniciação. Por que estou aqui? O que é filosofia? Para que serve Filosofia? (grifo meu)
Ilítia	Ética e Filosofia Moral; Filosofia Política (política e poder; Estado; pensamento político na história).
Jápeto	<i>Capítulo 9: A Metafísica; Capítulo 10: As Ciências; Capítulo 11: O Mundo da Prática</i> (a cultura; a religião; as artes; a ética; a moral; a política). (grifo meu)

Analisando esse quadro, é possível perceber que existe uma movimentação no que diz respeito à utilização dos conteúdos e suas séries⁴⁴ em relação às escolas. Neste sentido, apresento a relação dos dois maiores percentuais de conteúdos utilizados em cada um dos anos⁴⁵. Na primeira série do ensino médio, a “Introdução à Filosofia” (Apolo, Cronos, Deméter, Eurús, Geras, Ilítia e Jápeto) encontra-se na grade de 78% das escolas; questões referentes à “História da Filosofia” (Cronos, Deméter, Eurús, Febe, Ilítia e Jápeto) apresentam-se presentes em 67%.

Na segunda série, a questão referente ao “Conhecimento” (Bóreas, Cronos, Deméter, Jápeto, Eurús e Febe) tem maior destaque, apresentando-se em 75% das escolas que possuem Filosofia nessa série; e a temática “Razão” (Bóreas, Deméter, Febe e Jápeto) está presente em 50%.

Na terceira série, é possível verificar que a temática referente à “Ética e Moral” (Eurús, Ilítia e Jápeto) e à “Política” (Eurús, Ilítia e Jápeto) estão presentes em 60% das escolas que possuem Filosofia nessa série; e os assuntos referentes à “Metafísica” (Eurús e Jápeto), “História da Filosofia” (Deméter e Eurús) e “Conhecimento” (Deméter e Eurús) fazem parte dos conteúdos de 40%.

Pela apresentação exposta, percebo que a construção dos conteúdos programáticos das escolas apresenta duas tendências marcantes. A primeira refere-se ao fato de que com o passar das séries, existe cada vez menos relação entre os conteúdos que podem ser trabalhados e o número de escolas que utilizam esses

⁴⁴ Cabe aqui ressaltar que as escolas Cronos, Deméter, Eurús, Febe e Geras mantiveram os mesmos conteúdos programáticos em todas as séries em que lecionam Filosofia. Neste sentido, para efeitos de análise, no momento de elencar os conteúdos existe a possibilidade de trabalhar quaisquer dessas matérias em qualquer série.

⁴⁵ Os dados apresentados em porcentagem tomam por base a quantidade de escolas que possuem Filosofia na respectiva série.

mesmos conteúdos. Por exemplo, na primeira série, 78% das escolas trabalham com a temática “Introdução a Filosofia”, na segunda, 75% trabalham com o tema “Conhecimento” e, na terceira, somente 60% trabalham com assuntos voltados à “Ética e Moral” e “Política”. Outra tendência importante é o fato de que as escolas demonstram priorizar nos primeiros anos os assuntos referentes à introdução à Filosofia. Nos segundos, os assuntos começam a vincular-se aos campos filosóficos, como é o caso do “Conhecimento” e da “Razão”. Por fim, nos terceiros anos, questões como “Ética e Moral” e “Política” começam a aparecer mais fortemente, juntamente com as demais questões dos campos filosóficos como a “Metafísica”, a “História da Filosofia” e o “Conhecimento”.

O fato de os assuntos voltados à Ética e à Política estarem mais presentes no terceiro ano pode ser explicado na fala da professora Iris: “O terceiro ano é mais Ética e Política, né... (...) Até pela questão da faixa etária, né... em que ãh... se tornam eleitores” (Iris). Essa observação pode ser constatada como parte integrante da busca pela relação dialógica com os *saberes abertos*, pois a professora percebe em seus discentes e suas discentes um momento em que os mesmos e as mesmas estão em fase de participação efetiva na política administrativa do país, na qual suas contribuições se darão por meio do voto nas eleições.

Com relação à fala dos docentes e das docentes, é possível perceber a prevalência de outros modos de ensino da Filosofia. A partir das entrevistas, verifico que 54% dos professores e das professoras demonstram trabalhar “por campos filosóficos”. Esse dado pode ser comprovado na fala de alguns deles e algumas delas:

...nós passamos para o Ensino Médio (...) a origem, distinguir entre o homem e o animal, né... na questão da cultura humana; depois nós passamos para o pensamento mítico, que é a formação do pensamento humano as primeiras (...) manifestações; depois a gente já entra com o surgimento (...) da Filosofia, né... saindo do mito para a razão; e depois trabalha com a questão dos temas afins, né... (...) depois a gente trabalha a questão da política, questão do trabalho, a questão da alienação, né (Borges).

Olha, eu peguei vários livros. O que que eu procuro trabalhar (...) alguns textos com noções de ética; noções de construção do conhecimento; (...) noções de lógica, muito pouco, porque não tem tempo de trabalhar e ver os exercícios de lógica, né...; (...) questões antropológicas, (...) né...; (...) textos sobre valores, né (Carlos).

...a minha prioridade não é História da Filosofia, mas uma Filosofia temática! Os autores entram pra, digamos assim, iluminar alguns termos, né (...) O

segundo ano, que é o ano que eu leciono, a ênfase maior é sobre (...) são algumas questões, ãh... relacionadas a cenas do cotidiano, como trabalho, e aí entra o conceito de alienação por exemplo (...) que eu já relaciono com a questão da sociedade de consumo, né... (...) trabalhei com eles os textos publicitários a partir daí, né... discutindo esse conceito. As questões ligadas à cultura, à ideologia, (...) acho que pretendo trabalhar ainda a Filosofia da Ciência e alguma coisa sobre a Arte, também (Iris).

Por meio dessas respostas, percebo que a maior parte dos docentes e das docentes encontra na discussão por campos filosóficos uma melhor forma de sistematização do currículo no que diz respeito à organização dos conteúdos a serem lecionados. As questões temáticas permeiam esse trabalho, mas não se limitam a elas. Desta forma, entram outros assuntos que ampliam o campo de debate das aulas, como questões sobre alienação, sociedade de consumo, arte e antropologia, entre outras. Isso faz com que o ensino seja visto sob a categoria dos “campos filosóficos”.

Continuando a análise dos dados, 23% dos entrevistados e das entrevistadas trabalham por meio de “critérios cronológicos”; como é possível perceber nas falas a seguir:

...eu tô seguindo o conteúdo passado, né... (...) que a escola pediu, e a gente começou (...) como é primeiro ano comecei com as origens da Filosofia, né... os primeiros filósofos, (...) então a gente tá traçando mais esta parte inicial. (...) Filosofia Antiga (Ariane).

nós pegamos o (...) básico da Filosofia, né... primeiro os clássicos, né... Dividimos a Filosofia, né... (...) trabalho muito texto, né... discuto o texto com os alunos, né... coisas bem atuais, textos atuais, mas trabalho com os pensadores. (...) Eu vou lá na Grécia antiga, os pensadores, né... os clássicos, vou trabalhando até o contemporâneo! (...) Tanto que eu fiz divido os conteúdos, né... do Ensino Médio, né... primeiro ano é os clássicos, tá... (...) dividimos toda a... seria a história, vamos puxando pela história de novo. (...) Pra História da Filosofia (Igor).

...origem da Filosofia; (...) agora a gente já tá nos pensadores, começando por Sócrates, correndo atrás do tempo. (...) **[J.C.D. – (...) esse conteúdo ele está sendo parelho nos três anos? Como é que está acontecendo?]** Ele tá sendo (...) mais ou menos parelho, porque o terceiro ano tem que, ãh... como é que se diz... resumir, (...) porque tem vestibular aí adiante (...) mas tem que dar uma resumida (...) no geral pra eles terem algum tipo de conhecimento, de preparo pro vestibular, né (Janice). (o grifo indica minha interferência na fala da professora)

A estruturação por critérios cronológicos é vista pelos professores e pelas professoras como uma forma positiva de organização curricular. Outro fato que destaque é que essa sistematização apresenta-se presente na docência dos professores e das professoras que não possuem formação na Filosofia.

Por fim, observei que 23% dos pesquisados e das pesquisadas trabalham a Filosofia “voltada às atitudes filosóficas”. Constato isso nas seguintes falas:

O objetivo geral, (...) é dotar os alunos de conhecimentos que capacitem né... eles a identificar a contribuição da Filosofia (...) na humanidade! (...) E depois os específicos: é possibilitar ao aluno os domínios dos conteúdos básicos da Filosofia; (...) os filósofos que mais se destacaram; destacar a história da Filosofia; desenvolver a consciência crítica do aluno; proporcionar ao aluno ampliar seus conhecimentos e desenvolver as atitudes da pesquisa; identificar a Filosofia e seus recados; e auxiliar o contato inicial com a informática e a internet, que é onde eles vão pesquisar, aonde eles vão procurar (Dulce).

Geralmente é o cotidiano, né... (...) no primeiro ano os grandes filósofos, todo. A origem da Filosofia, os períodos da Filosofia, a política, movimentos sociais e geralmente mais assuntos do cotidiano, né... voltado mais para um saber assim, mais que torne a vida das pessoas assim, mais humana. Essa foi a ideia. Um questionamento, mas um questionamento racional, mas sempre olhando parte humana assim. (...) Desmistificando muita coisa. Tentando também, trabalhar dentro da Filosofia as questões religiosas, delas assim, né... O respeito mútuo das religiões. (...) É nesse caminho (Fernando).

Que graça ele tem em querer estudar conteúdo, quando ele passa ao vivo e a cores vendo na televisão tudo o que ele quer? (...) Ele vai estudar? A menos se ele se apaixone! Então, o que acontece? Eu pego (...) as coisas pela paixão deles. Tu quer ser um bom jogador de futebol? Então, vamos ver ali dentro do futebol. Ele vai jogar, vai desenvolver a parceria. (...) Ele vai começar e vai sentar: “Pô, aquela jogada... aquele negócio...” A violência; a ética. Vai ver: “Pô... o esporte quando é que começou?” Ele vai se surpreender que já lá na Grécia, né... (...) surgiu as Olimpíadas. “Pô... Foi ali professor!”, “Foi ali!” Os caras foi... colocaram já *mens sana in corpore sano*! Mentis sadias num corpo sadio. (...) Então ele vai (...) através daquilo que ele gosta, ele começa a descobrir o universo (Gabriel).

Esses docentes e essa docente buscam trabalhar a Filosofia voltada à atuação prática da vida dos estudantes e das estudantes, permitindo que eles e elas, em contato com as questões que envolvem o seu cotidiano, possam relacionar os assuntos aprendidos em Filosofia para colocá-los em prática nas suas relações sociais.

Os modos de trabalho da Filosofia referentes ao ensino por temas, por problemas e por criação de conceitos não estão presentes nem nos documentos e nem na fala dos docentes e das docentes. O modo de ensino voltado aos campos filosóficos é muito abrangente. Mesmo que apareçam questões temáticas ou problemas filosóficos, no geral o que prevalece em cada instituição é o trabalho com diversos assuntos que não necessariamente estão presos aos temas e aos problemas filosóficos. No entanto, o ensino com base nos campos filosóficos contempla melhor a organização dos conteúdos escolares.

Por meio da fala dos docentes, das docentes e do exame dos documentos, foi possível perceber que os saberes específicos da Filosofia encontram-se presentes, de modo diversificado, nas escolas estaduais. Na “tabela 13” é possível perceber essa relação:

Tabela 13 – Relação dos saberes específicos entre os documentos e as entrevistas

Modos de Ensino	Número de documentos	Porcentagem das Entrevistas
Campos Filosóficos	8	54%
Atitudes Filosóficas	1	23%
Crítérios Cronológicos	---	23%

Os dados da tabela mostram que, embora a maior parte dos documentos organizem o ensino de Filosofia por “campos filosóficos”, os docentes e as docentes têm a liberdade de organizar o modo como trabalharão os conteúdos nas suas aulas. Percebo essa autonomia como um ponto positivo no que diz respeito ao diálogo com os *saberes abertos*, pois os professores e as professoras, mesmo tendo que seguir os conteúdos programáticos, podem trabalhar da forma que considerarem melhor. Desta maneira, os documentos servem como uma “bússola” que permite aos docentes e às docentes manter o contato com os saberes específicos, sem os deixar de lado no decorrer do ano letivo.

Ao realizar a análise da presença dos saberes específicos do campo filosófico no currículo de Filosofia, retomo o debate levantado no capítulo anterior⁴⁶, quando mencionei o exemplo do “ensino de Ciências das coisas comuns” na Inglaterra. No século XIX, quando esse ensino estava presente, houve um processo de afastamento e retorno do mesmo aos quadros curriculares, porém com um caráter totalmente diferente, em um viés laboratorial. Isso fez com que perdesse a ligação direta com a vida dos estudantes e das estudantes.

No caso da Filosofia, atualmente essa disciplina se apresenta de uma forma mais valorizada, embora tenha uma pequena carga-horária para o desenvolvimento de seu trabalho. Ao lembrarmos uma parte da história é possível perceber que, após o período de 1837, houve diversas reformas no ensino escolar brasileiro. Referindo-se à Filosofia, Horn (2000, p. 24) diz que nas

⁴⁶ Vide seção “2.3.”.

dezoito grades curriculares, decorrentes de igual número de reformas, cinco delas omitiram essa disciplina. Nos anos de 1856 e 1926 a “philosophia” era prevista para duas séries, da segunda à sétima, aleatoriamente, indistinção que a caracterizou nos currículos. Em 1850, 1858, 1882, 1929 e 1951 foi alocada em duas séries, e nos anos restantes, em apenas uma. Além da indeterminação programática, serial ou presencial, em significativo número de programas, a filosofia era disponibilizada como “curso livre”.

No ano de 1915, com a Reforma de Carlos Maximiliano, a Filosofia passou a ter um caráter facultativo, pois o Ensino Médio começou a ser visto como um processo preparatório para o vestibular (PILETTI apud GALLINA, 2000). Em contrapartida, a Reforma Rocha Vaz, de 1925, estabeleceu a importância de o ensino secundário estar mais voltado a um preparo para a vida. Desta forma, este nível de ensino passou a ser dividido em seis séries e nas duas últimas incluiu-se a disciplina de Filosofia, versando mais especificamente sobre a História da Filosofia (GALLINA, 2000; HORN, 2000). Com relação a sua presença no currículo, encontrava-se localizada no quinto e no sexto ano, com três aulas em cada (GALLINA, 2000).

Seguindo nesta trajetória histórica, antes da exclusão da disciplina de Filosofia pelo governo da Ditadura Militar, ocorreu ainda mais um processo de modificação do sistema educacional. A Reforma Capanema, de 1942, teve como objetivo atender a formação integral do adolescente, procurando manter a consciência patriótica e humanista, bem como a preparação para servir de base aos estudos superiores (PILETTI apud GALLINA, 2000). Nessa Reforma, os ciclos de ensino mantiveram uma divisão, sendo o primeiro chamado de ginásio – por um período de quatro anos – e o segundo de colegial – com duração de três anos. Acrescentou-se a este, dois cursos paralelos, pelos quais os estudantes e as estudantes teriam de optar: o clássico, voltado para a formação intelectual, e o científico, que tinha ênfase no ensino das ciências (GALLINA, 2000). Nesses dois cursos, a Filosofia foi considerada como disciplina obrigatória.

Tendo feito este breve resgate histórico e comparando-o com o momento atual, percebo que a Filosofia ganhou uma maior autonomia em relação ao trabalho com sua especificidade. Considerando que, no início do século XX, o seu conteúdo era voltado aos “critérios cronológicos” (GALLINA, 2000; HORN, 2000) e que não estava presente em todas as séries, atualmente, com a obrigatoriedade de sua presença em todo o Ensino Médio e a orientação fornecida por meio dos Parâmetros

(BRASIL, 1999; BRASIL, 2002; BRASIL, 2006a), existe uma maior liberdade para que os docentes e as docentes possam trabalhar em diversos âmbitos o ensino da disciplina, como por exemplo, o ensino por campos filosóficos, por temas e por critérios cronológicos, entre outras formas. É possível, inclusive, promover o diálogo com os *saberes abertos*, conforme apresentarei na próxima seção deste trabalho. Cabe reforçar o posicionamento de que a supervisão da 18ª CRE tem fundamental importância para o bom desenvolvimento do trabalho filosófico na sala de aula.

Tendo feito estas considerações, encerro esta seção. No próximo momento, abordarei a questão referente à busca pelo diálogo entre os *saberes abertos* e os saberes específicos do campo filosófico, esclarecendo a forma como os docentes e as docentes lecionam Filosofia nas escolas pesquisadas, no que diz respeito a este trabalho dialógico.

3.4. A busca pelo diálogo entre os saberes

Com relação aos *saberes abertos*, foi possível encontrar sua presença na fala de 62% dos entrevistados e das entrevistadas. Percebo que a maior parte dos docentes e das docentes está buscando aproximar-se dos assuntos que fazem parte da vida dos educandos e das educandas, a fim de desenvolver o trabalho com a Filosofia. A professora Eva apresenta o modo como desenvolve a docência dessa disciplina, embasada no livro “Pensando Melhor: Iniciação ao Filosofar”, de Angélica Sátiro e Ana Miriam Wuensch (2003):

Então, assim óh: (...) esse livro ele (...) ele parte de juízos intuitivos, tá...! Pra cada um dos elementos que elas trazem enquanto parâmetros pra Filosofia, tu inicias com juízos intuitivos. Então é: “O que tu, Jorge, sabe a respeito do conhecimento? O que tu, Jorge, sabe a respeito da dúvida? O que...”. (...) o que o aluno sabe? Então ele vai ver quais os juízos intuitivos, o que ele sabe por intuição, pelo senso comum, né... A partir dali, eu vou adiante! E, por isso é que eu te digo que o conteúdo prende a gente. (...) são três primeiros anos por turno, cada primeiro ano eu tô trabalhando de um jeito, com a mesma atividade. (...) O professor tem que ter essa destreza! (...) Ele tem que saber que aquela turma vai caminhar numa velocidade e que a outra noutra. (...) numa primeira instância, eu vou coletar os dados, entendeu? E aí, com base no que eu tenho como conhecimento, como metodologia, (...) como fundamentação teórica, baseada nisso, pra cada turma vai andar dum jeito (Eva).

A forma como a docente desenvolve seu trabalho representa em grande medida o que é o trabalho com os *saberes abertos*. A intenção de buscar pelos juízos intuitivos dos discentes e das discentes abre espaço para que o docente e a docente comecem a conhecer os saberes que os educandos e as educandas trazem

consigo, a fim de poder relacioná-los com os saberes específicos do campo filosófico, respeitando o ritmo de cada turma, no que diz respeito aos conteúdos debatidos.

O professor Gabriel, relembando sua experiência inicial de docência, comenta o seguinte: “...eu comecei a remontar o que era levar pro zoológico a turma, levar pra passeio. E vi: o universo do aluno é um universo vivo! (...) Não é um universo de pessoa sentadinha” (Gabriel). E percebendo esse dinamismo em que vivem os estudantes e as estudantes, o professor relata:

Eu tiro se possível todos os dias da sala de aula; todos! A sala de aula, o grande palco de aprendizagem é o [Balneário] Cassino. Então, no Cassino, na beira da praia, no campo de futebol, os grupos então... dividi em grupos. Como é que eu (...) tô procurando atingir a realidade deles? (...) “Vocês se dividam por grupos de interesse!”. Quem quer fazer teatro, música, fotografia, quem quer fazer... não sei... ãh... futebol. Tem até jogo de carta. “Pô... mas professor, o que é isso? Tem jogo de carta?” Os caras jogam carta! “Mas que isso professor?” Então, comecei pelo universo de atividades, porque... tirando deles que o aprender, dentro de um quadrado, a sala de aula é o espaço pra gente se encontrar pra partir. Vamos dizer (...) aquele quadradinho, que nós temos... nós... o nosso palco é o mundo (Gabriel).

A iniciativa desse docente reflete bem sua preocupação em humanizar o currículo. Seu trabalho busca fazer com que os discentes e as discentes percebam o mundo em que vivem, relacionando os conteúdos com seus saberes, mostrando que é possível dialogar com a Filosofia nessas relações.

Percebo que a maioria dos docentes e das docentes estão preocupados em relacionar a Filosofia com a vida dos estudantes e das estudantes, o que reforça o fato de que os *saberes abertos* devem estar presentes no currículo dessa disciplina. Acredito que se isso não ocorrer, a educação escolar tenderá a se tornar um processo mecânico no qual os estudantes e as estudantes serão avaliados pela capacidade que têm de dominar um número “x” de conteúdos, que muitas vezes não têm relação com suas vidas.

Essa busca dialógica com os *saberes abertos* pode suscitar, inclusive, questionamentos político-sociais com relação ao próprio meio ambiente onde os discentes e as discentes estudam e residem. Essa questão pode ser constatada na fala do professor Fernando, quando comenta sobre os debates levantados em suas aulas:

Então por que (...) que a gente continua dentro d’água? Né... o porquê que numa determinada rua em diante tudo é limpo, tudo é colorido e por que pra cá não? Por que que nós só somos vistos como um número de estatística?

Por que que procuram nos manter com a (...) nossa estima baixa, né... Então essa é a ideia. E ver que a gente, por sermos de periferia toda e que a gente tem a mesma condição do que o jovem do centro (Fernando).

Os *saberes abertos*, por estarem livres do gradeamento curricular e de uma padronização nacional, permitem que os educandos e as educandas se percebam como seres responsáveis pelo local onde vivem. Questionar os problemas apresentados pelo professor Fernando, entre outros que podem surgir, faz parte dessa relação dialógica em que os *saberes abertos* despertarão o interesse pelo estudo, ao passo que os saberes específicos complementarão o debate, tornando mais críticos e sistemáticos os saberes dos educandos e das educandas. Isso contribuirá para suas construções sociais enquanto sujeitos históricos, de modo que os conteúdos serão valorizados para além dos vestibulares e do ENEM, e farão sentido para a vida dos aprendizes e das aprendizes.

O argumento da professora Eva, também apresenta a preocupação com os *saberes abertos*:

Então, é como eu te falei, né... Tudo em cima de atividades significativas. Eu trabalho com muito texto, com muita crônica, eu trabalho com muita pergunta e trabalho muito com os juízos intuitivos, né... Até porque (...) porque eu acredito que o que tem significado, fica! O que não tem significado, vai! (...) Eu trabalho com bastante crônica, (...) Martha Medeiros, né... eu trabalho com livros antigos, (...) eu tenho um livro de fábulas do Kalil Gibran, que ele está sempre atual, ele tá sempre atual, né... Fábulas não; Parábolas! (...) se eu tô lendo um jornal e vejo uma reportagem legal, ou uma charge, ou (...) qualquer coisa que me lembre a Filosofia, ou a Sociologia, eu já trago e já trabalho. (...) Mas, basicamente é com perguntas e respostas e com textos. (...) a exposição, né... didática (...) da minha parte, com o retorno deles que (...) enriquece com as suas vivências; e, também, bastante exercício escrito, (...) né... Só que sem a minha interferência, entendeu? (...) Então eu trabalho e aí eu dou questões e eles vão lá quebrar a cabeça e vão fazer. Às vezes eu deixo eles pensarem em dupla, (...) né... Mas não é muito comum! Eu prefiro até o individual, porque o pensamento não sofre interferências, né... (...) Quando eu quero que haja uma discussão, então eu (...) peço pra eles trabalharem dois, três, né... até quatro, dependendo do trabalho que for (Eva).

Por meio de sua fala, percebo que a docente procura utilizar variadas formas literárias para trabalhar os assuntos com os educandos e as educandas. A partir dessas discussões, a professora enriquece os debates com as experiências de vida dos discentes e das discentes. Esse modo de trabalho atende a quarta e a quinta competência e habilidade a serem desenvolvidas na Filosofia, citadas nos PCNEM (BRASIL, 1999) e referenciadas na subseção “2.4.2. Os saberes específicos do campo filosófico no currículo de Filosofia”.

O professor Gabriel apresenta um dos modos como desenvolve suas aulas:

Chego na beira da praia e digo: “Olha...”. Eu não vendo os filósofos como aquele cara como eu: velho, de barba... (...) “Um cara jovem, cara, como vocês. Mas não se calaram! Vocês foram calados! Quando crianças têm tanta correria do pai.”... “Não, deixa depois. Depois eu respondo... depois...”, “E a gente, então, tem medo até de perguntar! A gente (...) quando faz uma pergunta, faz assim óh: [entrevistado levanta o dedo, representando os discentes quando pedem para falar] ‘Professor...’.” Tem medo do pessoal rir. Eu digo: “Não! Tem coragem! Deixa que riam. Vocês podem rir queridos; quem ri é sinal que não sabe! Não se calem!” E esses jovens... que acontece? Começaram a ver... lá [falando sobre o mar] o pessoal dizia: “Lá no final do oceano, ali, óh...: morada dos deuses! Começaram a descobrir que não, não era! Eles começaram a viajar e viram que lá do outro lado existiam outros povos. Começaram: Opa... peraí, a história não tá bem contada!” Então também em nossa vida, a gente não pode receber as coisas prontas! E assim eu vou questionando com eles; saindo a campo. Como é que eu faço? (...) Eles chegam em sala de aula e já tá escrito... “Professor, hoje nós vamos ensaiar teatro em tal lugar.” “Vamos lá!” Eles têm o meu aval! Na aula... essa autonomia que eles têm. E trabalham! E como é que então o conteúdo vai chegando? Eu (...) programo todo o conteúdo e dou pra eles. E eles vão produzindo, não dou pronto! Porque eu constatei no começo (...) que dava prontinho, (...) nem liam e perguntavam assim: “Professor, quais são as perguntas?” Eu digo: “Depois eu vou dar!” (...) Eles já queriam fazer, porque eles querem responder; eles querem te dar a resposta, eles não querem saber. Então, eles sabem fazer a pesquisa; do jeito deles, eles vão aprender. (...) cada um na sua. E traz no todo. Então vai construindo o pensamento junto (Gabriel).

Ao final de sua fala, o professor Gabriel ainda relata o porquê de não trabalhar com os conteúdos previamente selecionados. Uma constatação semelhante pode ser percebida na fala do professor Borges: “...infelizmente nós temos uma grande... número de alunos que só querem saber de nota... nota... nota... então fazem as coisas pra ter nota, né... participam dos trabalhos que valem, de qualquer maneira, mas sempre visando a nota” (Borges). O professor Gabriel, ao perceber a ansiedade discente, optou por modificar a ordem curricular de seus conteúdos e passou a dividir a responsabilidade pela construção do conhecimento e pelo aprendizado. Ao mesmo tempo, o professor também aproxima os assuntos filosóficos da vida dos estudantes e das estudantes, na medida em que debate questões da Filosofia relacionados a ambientes que os educandos e as educandas vivenciam, buscando superar o desinteresse dos discentes e das discentes pela disciplina.

A professora Adélia também demonstra a preocupação em debater as questões que perpassam o cotidiano dos discentes e das discentes, logo após relatar os conteúdos filosóficos com os quais trabalha: “Isso tudo sempre assim, apesar do pouco tempo, sempre tentando trazer a noção de realidade, o que está acontecendo nos meios de comunicação, na televisão, no dia-a-dia...” (Adélia). No

decorrer da entrevista, a professora comenta que quando a Filosofia não estava presente no primeiro ano, os educandos e as educandas sentiam muita dificuldade de se adaptar com esse conteúdo no segundo. Atualmente, diz já perceber uma mudança de postura dos discentes e das discentes que estudaram Filosofia no primeiro ano.

...eu vejo, eu sinto assim... esse ano uma diferença bastante grande dos alunos que o ano passado estavam no segundo ano e que não tinham... que não tiveram a Filosofia nem a Sociologia no primeiro (...) apesar de ser uma carga horária precária, eu sinto que este ano eles têm em nível de maturidade, assim no nível de... de criticidade um pouquinho maior (...) porque são... são disciplinas que fazem pensar, que fazem analisar (...) e que elas puxam muito o conhecimento da história (Adélia).

E ao se referir ao comportamento, a professora relata:

A postura que nós temos em relação ao outro, ao respeitar os direitos, os limites do outro, também não é cidadania? Também não é Filosofia? Então eles têm a ideia, de ouvir assim, que a Filosofia só é uma... uma coisa teórica e te parece que ela tá muito longe. *Essa ideia, do ano passado pra esse ano, eu já noto uma diferença!* (...) *O respeitar, por exemplo, que o outro tá fazendo um trabalho e que tenho que fazer silêncio, ou tenho ajudar e colaborar, já é uma noção* (...) de uma política, política das relações (Adélia).⁴⁷

Percebo que o ensino de Filosofia, dependendo da forma como tem sido trabalhado, proporciona mudanças de atitudes por parte dos educandos e das educandas. Esse dado apresenta uma das contribuições efetivas que a Filosofia pode proporcionar, pois ter consciência de que se deve fazer silêncio para que os demais colegas possam trabalhar é um avanço com relação a uma turma que não tinha essa percepção no ano anterior, quando não havia estudado Filosofia e Sociologia.

O professor Borges também apresenta seu trabalho em diálogo com os *saberes abertos*, ao falar sobre os conteúdos com que trabalha.

Então a gente trabalha sempre assim... mais assim voltado para as questões temáticas... (...) Não tanto conteúdo programático mais... na questão dos filósofos e como a gente trabalha dentro da origem do pensamento, a evolução e depois a gente parte pra temas mais ligados a nossa realidade. (Borges).

Pela fala do docente, percebo que existe a preocupação dialógica entre os saberes, pois debater questões da realidade dos educandos e das educandas

permite a aproximação da vida desses e dessas com a Filosofia. Isso permitiu que alguns discentes começassem a gostar de Filosofia a partir das aulas do professor. Nas palavras de Borges é possível constatar essa situação:

...tenho alunos que: “Ah professor eu vou fazer Filosofia viu?! Vou fazer Filosofia!”... Não sei se vão fazer, ou não, né... (...) Mas este... “Óh... Despertei o gosto pela Filosofia a partir das tuas aulas!” ... “Eu até hoje me chamou a atenção o tipo de aula que tu trabalhava que era assim, não era um atrás do outro sentado, é mais um debate, né... (...) em círculo”. Então chama a atenção de alguns dessa maneira e desperta realmente o gosto, né” (Borges).

A partir dessas falas, é possível perceber o modo como os docentes e as docentes estão buscando efetivar o diálogo entre os *saberes abertos* e os saberes específicos. Seja a partir dos juízos intuitivos dos educandos e das educandas, seja questionando as condições de seu bairro, seja relacionando assuntos filosóficos com os contextos atuais, todos esses fatores contribuem com o despertar de interesse dos estudantes e das estudantes pelo ensino da Filosofia, vendo neste uma relação com as suas vidas e, inclusive, pensando em seguir esse caminho na trajetória profissional.

Através da fala de dois docentes, é possível identificar mais pontos positivos nessa busca dialógica. De acordo com o professor Fernando, o trabalho com a Filosofia tem permitido que os educandos e as educandas valorizem-se a si mesmos:

Eu procuro manter a Filosofia, ou pelo menos o que eu entendo por isso, é um modo de tu conseguir entender o que te cerca. Ao momento em que tu entendeu o que te cerca, tu domina e ao momento que domina tu é o agente, tu é o... a pessoa capaz de modificar. Porque senão esses jovens vão sair daí tipo uns robzinhos e vão ser mão de obra barata; eles têm que pensar que eles podem fazer a diferença. E se mantendo na escola e fazendo a diferença; não só estar na escola em função do... duma Bolsa Família, ou alguma coisa parecida. Que muitos deles tinham essa mentalidade: “Eu tô aqui porque sou obrigado e eu preciso desse dinheiro!” Que a grande maioria daqui é beneficiário! (...) Então a ideia é essa: é que eles podem fazer a diferença! Isso tá acontecendo! Agora mesmo quando o senhor teve na sala, pode ver que eles ficaram trabalhando igual e eles se sentem gente (Fernando).

O professor Gabriel, após relatar uma dinâmica que fez com os discentes e as discentes, também percebe que através de seu trabalho os estudantes e as estudantes modificaram as suas posturas com relação ao cuidado com o ambiente escolar:

⁴⁷ Grifo meu.

“... Turma! Deixa tudo! Vamos pro meio do campo!”, “Vamos pro meio do campo?”, “Vamos pro meio do campo!”, “Todo mundo em fila!”, “Todo mundo em fila...”, “Todo mundo abraçado!” (...) “Pessoal, eu quero diante de vocês aqui dizer como é difícil a gente fazer um gestozinho de colocar a mão em cima do outro. Se tu soubesses que um gesto pode salvar o planeta, tu farias este gesto?”, “Mas é claro professor!”, “Eu vou convocar vocês todos aqui, para fazer este gestozinho. Mas primeiro eu quero fazer o seguinte: pedir perdão, diante de vocês, diante do sol...” (...) “...pra mãe natureza, pra mãe terra, por todos os absurdos que fiz na minha vida: poluição, de falta de respeito, a gente levanta aí mesmo, né... eu há horas vinha fazendo isso, mas eu queria conversar com vocês junto, pra gente fazer esse ato junto, solidário e me comprometer perante o pessoal, perante vocês, que eu... que eu, a partir de hoje, todos os dias que eu levantar, eu vou fazer isso aqui.” Ai peguei, me ajoelhei perante o sol, beijei o chão. “Não, não faz isso professor!” Beijei o chão, pedindo perdão e dizendo: “Toda vez que eu levantar de manhã, eu vou beijar o chão!” Foi o que eu fiz hoje! E fiz o meu recente perdão; eu digo: nós não somos dignos de pisar neste planeta Terra. Se a gente começar a resgatar o sentimento de humanidade entre nós, nós vamos começar a ser mais delicados uns com os outros! E foi uma limpeza! Eu nunca vi esta escola tão limpa! E foi interessante, eu fiz com três turmas uma vez e quando eu tava saindo na última, a turma me chamou: “Oh, oh, oh... deixa conosco! Nós formamos uma equipe, vamos passar em todas as turmas e nós já vimos uma máquina de cortar, nós vamos fazer... nós vamos tomar conta da limpeza desse... dessa escola!” Então, eu vejo que nunca é tarde (Gabriel).

Com base nesses relatos, percebo que a presença dos *saberes abertos* envolve os discentes e as discentes na construção do aprendizado. Esses e essas, por estarem envolvidos, sentem-se sujeitos históricos que percebem a sua importância na construção do mundo, iniciando pelo próprio ambiente onde vivem.

A Professora Eva, relata o que é importante no ensino de sua disciplina:

o meu aluno precisa alguma coisa pra ele! (...) Eu não penso na quantidade, eu penso na qualidade. (...) O que que me faz feliz enquanto professora? Eu busco a felicidade no meu trabalho, tô quase me aposentando, mas (...) ainda busco! Me faz feliz é encontrar os meus alunos, dois, três, dez anos depois que foram meus alunos e dizerem assim: “Bah professora, depois quando eu fui pra faculdade me lembrei da senhora!”, né...: “Quando a senhora dizia não use ‘eu acho’, use ‘eu penso’, ‘eu acredito’ mesmo que tiver dúvida!” (Eva).

Por meio da fala da docente, percebo que seu método de trabalho influencia seus discentes e suas discentes no sentido de construção pessoal e de autonomia na utilização da linguagem. Sua preocupação consiste em que os educandos e as educandas levem para suas vidas os aprendizados conquistados nas aulas e isso gera uma efetiva validade do ensino voltado para o lado humanista, no sentido de que os estudantes e as estudantes aprendem para suas vidas e não para decorar e reproduzir nas avaliações.

Tendo conhecido a real possibilidade de existência da “relação dialógica entre os saberes”, percebo que a escola pode contribuir com a consolidação desse trabalho. Indico, a seguir, sete aspectos – revelados pela pesquisa – que dificultam a articulação entre os *saberes abertos* e os saberes específicos do campo filosófico.

1. *A pequena carga horária destinada à disciplina de Filosofia*: um dos fatores que necessariamente precisa ser modificado, para um melhor desenvolvimento do trabalho filosófico, é a carga horária semanal da disciplina de Filosofia. É extremamente difícil exercer um trabalho filosófico de qualidade tendo apenas 45 ou 50 minutos para desenvolvê-lo. A legislação não estabelece a quantidade de tempo que deve ser dedicada à disciplina, ficando essa decisão a cargo das escolas. Como já existe uma grande quantidade de componentes curriculares, a disciplina de Filosofia “entra no meio desse amontoado” como forma de cumprir a exigência obrigatória, o que termina por desqualificar a disciplina perante as demais, restringindo seu trabalho ao limite temporal que tem a sua disposição. Penso que essa questão deve ser revista e debatida nas instituições de ensino. É fundamental quebrar com a prioridade histórica de algumas áreas, como a Matemática e a Língua Portuguesa, por exemplo.

Sabendo que as escolas costumam trabalhar em média com 16⁴⁸ disciplinas no Ensino Médio e considerando que a Filosofia deve estar presente nas três séries deste nível de ensino, deveria haver uma reavaliação na distribuição das matérias, garantindo o tempo superior a uma hora/aula semanal para cada disciplina. Ao estabelecer um limite maior de tempo, possivelmente haverá uma melhora no desempenho do trabalho docente e uma ampliação no desenvolvimento do diálogo entre os *saberes abertos* e os saberes específicos do campo filosófico, no caso da disciplina de Filosofia.

2. *O pequeno número de professores com formação em Filosofia*: essa questão é muito significativa na medida em que os licenciados nessa disciplina focalizam seus quatro anos de estudos universitários nos saberes específicos do campo filosófico, atendendo às propostas das Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Filosofia (BRASIL, 2001), diferentemente das outras licenciaturas. É possível constatar essa necessidade nas respostas de alguns professores e

⁴⁸ A saber: Biologia, Educação Artística, Educação Física, Espanhol, Filosofia, Física, Geografia, História, Inglês, Língua Portuguesa, Literatura, Matemática, Química, Religião e/ou Relações Humanas e Sociologia.

algumas professoras que demonstraram sentir dificuldade no desempenho de algumas atividades, por não terem a habilitação específica⁴⁹. Nesse caso, a licenciatura em Filosofia suprirá o déficit apresentado por alguns e algumas docentes.

3. *Ausência de intercâmbio entre os/as docentes da rede*: penso que a existência de um “diálogo docente interinstitucional” – semelhante ao que ocorreu no segundo semestre de 2010⁵⁰ – permite aos docentes e às docentes a troca de experiências desenvolvidas em cada escola. Esse espaço de encontro deve ser retomado para que os professores e as professoras possam aprender, discutir e repensar seus próprios planos de ensino e conteúdos programáticos, a fim de que no diálogo alcancem cada vez mais a humanização curricular. É importante ter em mente que a ideia não é a de secundarizar os conhecimentos construídos ao longo da história, “mas incorporar questões perdidas, visões alargadas, sensibilidades novas para dimensões do humano secundarizadas. Alargar nossa docência nas fronteiras em que se alargou o direito à Educação Básica” (ARROYO, 2008, p. 71).

4. *A rigidez no trabalho com os conteúdos programáticos*: essa flexibilização é muito importante para a realização do diálogo com os *saberes abertos*, mantendo a especificidade dos saberes e conhecimentos filosóficos. Para Arroyo (Idem, p. 72), falar

que esse alargamento do educativo e do conhecimento secundariza os conteúdos escolares é no mínimo uma justificativa cômoda de quem prefere continuar tranqüilo entre grades curriculares e não percebeu que essas velhas e enferrujadas grades já foram derrubadas na pesquisa e na produção do conhecimento.

Na medida em que não sistematiza obrigatoriamente os conteúdos a serem desenvolvidos pelos professores e pelas professoras, essa flexibilização também requer o compromisso com os saberes específicos do campo filosófico na disciplina de Filosofia. Retomando o exemplo citado anteriormente a respeito do debate sobre a “camisinha”⁵¹, ao invés de seguir uma ordem prévia de apresentação dos conteúdos, a flexibilização permitiria que os docentes e as docentes, ao sentirem necessidade de debater tal assunto, poderiam iniciar pelos conhecimentos prévios que alguns educandos e algumas educandas trazem consigo e, a partir desses,

⁴⁹ Ver citações feitas pelas docentes e pelo docente nas páginas 83 (Bruna) e 84 (Ariane e Fernando) desta Dissertação.

⁵⁰ Ver citação do professor Gabriel, página 83 desta Dissertação.

⁵¹ Seção “2.4.3.”.

debater questões sobre gênero, sexualidade, moral e virtude, entre outros assuntos, como também trazer para as discussões o pensamento de filósofos que trabalharam essas questões, como Platão, Aristóteles, Santo Agostinho, São Tomás de Aquino, Kant, Nietzsche e Foucault, por exemplo.

Percebo como ponto positivo o fato de que essa flexibilização já está ocorrendo. Na fala da professora Eva, vejo essa confirmação:

uma boa camada ainda das professoras... elas têm um ideal, elas têm, né... têm uma perspectiva de... de que um dia melhore, né... (...) Às vezes a gente fica meia rebelde, acha que não vai... vai enxergar, aí eu digo pras gurias: "Né... eu até acredito que eu vá morrer antes de acontecer alguma coisa!", né... Mas a dos conteúdos eu vi antes de morrer. (...) Eu vi os conteúdos morrerem antes de mim! Isso aí já me deixa bem feliz, já! (...) aquela... aquela coisa estanque. Já vi essa porção de coisa que pedem, aquela parafernália de... como na primeira pergunta, né...: "o plano de ensino, o plano de..." (...) Pra que aquilo? Aquilo não tinha sentido (Eva).

Por outro lado, vejo um perigo na flexibilização na medida em que pode tornar a Filosofia um espaço de troca de opiniões, sem levá-las à crítica filosófica. Neste sentido, reforço a importância da supervisão e orientação da CRE sobre o trabalho dos docentes e das docentes, a fim de evitar que a Filosofia seja apenas uma conversa descompromissada entre professores, professoras e discentes.

5. Falta de participação discente no currículo: essa questão é fundamental na relação dialógica entre os saberes. De acordo com os PCNEM,

para o professor, nem mesmo o conteúdo programático deve estar excluído do debate com o aluno, muito ao contrário. É mesmo desejável que, na medida do possível, este possa manifestar-se, fazer opções, discutir encaminhamentos e, quem sabe até, metodologias e materiais didáticos. Ou seja, o professor deve estar atento para reorientar o seu curso em atendimento a demandas legítimas que se instalam durante o processo. Para o aluno, por sua vez, aprender a negociar seus interesses no conjunto de outras preferências é uma das mais ricas conquistas da aprendizagem (BRASIL, 1999, p. 61).

E como se daria este processo? Aproveitando as indicações feitas pelos documentos federais (BRASIL, 1999; BRASIL, 2002; BRASIL, 2006a), os docentes e as docentes podem iniciar seu trabalho por meio dos juízos intuitivos dos discentes e das docentes, além de perceber outras questões que envolvam os saberes que perpassam a vida dos educandos e das educandas, como é o caso, por exemplo, das novas falhas que ocorreram na aplicação do ENEM (GERAL, 2010) pelo segundo ano consecutivo, que podem ser debatidas pelo viés filosófico. A própria representação discente nos Conselhos de Classe pode servir como forma de

avaliação por parte dos/das docentes e dos/das discentes no que diz respeito ao trabalho que está sendo desenvolvido. Penso que essa poderia ser uma boa forma de investigação, por parte dos professores e das professoras, sobre os saberes que fazem parte da vida dos estudantes e das estudantes para, a partir desse momento, efetivar o diálogo com o trabalho filosófico.

6. *O vínculo docente com várias escolas*: esse é um fator que dificulta muito o trabalho docente no âmbito dialógico. Ao longo da pesquisa, percebi que em algumas escolas existiam professores de Filosofia que só apareciam lá para lecionar algumas aulas, sem manter vínculo com a instituição. Esse fato faz com que o professor ou a professora não construa uma relação com seu ambiente de trabalho, o que torna difícil a efetivação do diálogo entre os saberes na prática de sala de aula.

A reduzida carga-horária da Filosofia, também, é um fator que influencia nesta troca de escolas e acúmulo de disciplinas por parte dos professores e das professoras, pois os mesmos e as mesmas, para cumprirem suas jornadas precisam atender mais de uma escola, o que dificulta muito este vínculo ambiental com uma respectiva comunidade escolar. Neste sentido, considero que seja muito importante que as escolas, juntamente com a Coordenadoria, repensem esta rotatividade docente interescolar, a fim de evitar o prejuízo da qualidade do ensino.

7. *Ausência de formação continuada*: essa atividade deveria ser muito valorizada no sentido que

se o aprimoramento pessoal é uma finalidade de todos, e não apenas do educando, não parece razoável supor que profissionais inteligentes simplesmente decidam parar de ler, de aprender, ... Ainda que o professor de Filosofia **no Ensino Médio** não esteja obrigado, por dever de ofício, a produzir novidades intelectuais, sendo suficiente trabalhar como divulgador e como formador de um público leitor/agente competente, como professor **de Filosofia** está (desde sempre já) convocado a honrar uma tradição cujo motivo originário, historicamente renovado, é o *páthos* da perplexidade, a troca de certezas por dúvidas e a busca de esclarecimento⁵² (BRASIL, 1999, p. 52).

Penso que a Universidade e a CRE deveriam oferecer cursos e atividades de extensão e pesquisa aos docentes e às docentes da rede pública, permitindo a formação continuada dos mesmos e das mesmas. Essa formação possibilitaria o esclarecimento de problemas que surgem nas aulas a respeito de determinados

⁵² Grifos do documento.

temas, de modo que nos encontros fossem sanadas possíveis dúvidas e construídos novos subsídios teórico-filosóficos para o trabalho nas salas de aula do Ensino Médio.

Com isso, concluo as análises sobre o exercício do diálogo entre os saberes. Com relação a esse diálogo, percebo que grande parte dos docentes e das docentes têm a preocupação de desenvolvê-lo em suas aulas, o que gerou resultados positivos como um maior cuidado com a limpeza da escola, aulas passeio, continuidade do trabalho na sala de aula na ausência do professor e interesse discente pela formação superior em Filosofia.

Com relação ao conteúdo programático, vejo que existem apenas definições de matérias a serem trabalhadas. Acredito que nessas definições, os *saberes abertos* devem estar presentes, com a finalidade de mexer cada vez mais o currículo, humanizando-o. Nos currículos e na formação docente, esquece-se de algo muito importante:

Aprendemos disciplinas sobre que conhecimentos da natureza e da sociedade ensinar e com que metodologias, porém não entra nos currículos de formação como ensinar-aprender a sermos humanos. Falta-nos a matriz pedagógica fundante. Nosso perfil e saber de ofício fica truncado. E mais, descuidamos uma das curiosidades mais próprias de nossa condição humana, a curiosidade por aprender a ser, por entender os significados, por apropriar-nos da cultura. Nesses complexos saberes nascemos ignorantes (ARROYO, 2008, p. 55).

Os dados analisados indicam que a educação deve ultrapassar o modelo de ensino que temos atualmente. O próprio MEC demonstra estar permitindo esse processo de mudança, ao estabelecer os Parâmetros (e não conteúdos obrigatórios) que devem ser lecionados na disciplina de Filosofia. Assim, a inserção dialógica dos *saberes abertos* pode ocorrer de forma gradual, a fim de construir uma aula de Filosofia cada vez mais próxima da vida dos educandos e das educandas e fundamentada no diálogo entre os saberes específicos do campo filosófico e os *saberes abertos*.

Com isto, concluo o segundo capítulo. No próximo momento, apresentarei as considerações finais desta Dissertação.

4. Considerações finais

Após a análise feita a respeito do ensino de Filosofia nas escolas estaduais de Ensino Médio do município do Rio Grande/RS, encaminho-me para o encerramento deste trabalho. Conhecendo a realidade das escolas a partir dos conteúdos programáticos e da fala dos docentes e das docentes, considero que atingi o objetivo da investigação.

Acredito que a concretização deste trabalho oferece subsídios para que profissionais que discutem e trabalham na área de Filosofia do Ensino Médio possam refletir a respeito da construção curricular dessa disciplina, considerando que os dados apresentados retratam parte da realidade das escolas estaduais do município de Rio Grande/RS. Penso que a partir dessas informações será possível problematizar a própria organização curricular das escolas, a fim de pensar a possibilidade de inserir os *saberes abertos* dos discentes e das docentes na sistematização curricular da disciplina de Filosofia.

A investigação que me propus a fazer teve como objetivo saber se os docentes e as docentes de Filosofia promovem em suas aulas a relação dialógica entre os *saberes abertos* e os saberes específicos do campo filosófico. Para tanto, desenvolvi o conceito de *saberes abertos*, que são os saberes que perpassam a vida dos estudantes e das estudantes, e identifiquei sua presença no currículo de Filosofia das escolas pesquisadas.

Analisando os dados, percebi que essa relação é entendida como algo fundamental por parte dos professores e das professoras. Saliento, em contrapartida, que um número significativo de docentes não considera essa relação importante, pois de 13 docentes, cinco não mencionaram nas entrevistas efetivar algum tipo de relação dialógica dos saberes específicos com os *saberes abertos*. Penso que seja importante problematizar tal questão, para que os conteúdos programáticos não sejam vistos como presos aos seus respectivos trimestres, podendo interagir com os interesses e necessidades dos discentes e das docentes. A flexibilidade em alterar o trimestre previsto para discussão do conteúdo, ou mesmo a inserção de novos conhecimentos e saberes filosóficos que não estavam previstos torna-se fundamental para uma nova perspectiva de discussão de saberes relevantes para as relações sociais.

A defesa dos *saberes abertos* no currículo de Filosofia encontra respaldo na fala de alguns docentes e algumas docentes, quando mencionam a mudança de postura por parte de alguns dos/das estudantes. Essa mudança demonstra ter relação com o método de trabalho dos professores e das professoras, que não se prende somente aos conteúdos, mas busca ir ao encontro do que os discentes e as docentes têm interesse. Percebo isso nos relatos dos professores Borges, Fernando, Gabriel e das professoras Adélia e Eva⁵³.

Um fator importante e que precisa novamente ser discutido refere-se ao fato de que a disciplina de Filosofia tem, em grande parte, apenas uma hora/aula de trabalho semanal para cada turma. Torna-se importante o aumento da carga horária pelo fato de que o trabalho docente fica prejudicado e não se consegue possibilitar um espaço para um melhor debate dos conteúdos e saberes. Esse fato pode ser comprovado nas falas das professoras Bruna e Eva e dos professores Carlos e Igor⁵⁴.

Essa discussão fornece margem para a problematização do fato de que a inserção da disciplina de Filosofia como componente curricular obrigatório no Ensino Médio não garante a conquista de seu espaço no currículo escolar. Diferentemente do que ocorre com a Física, a Matemática e a Língua Portuguesa, a Filosofia tem seu currículo submisso àquelas disciplinas e dessa forma, apropria-se apenas do espaço que sobra das disciplinas que são consideradas mais importantes. É preciso que a Filosofia conquiste seu espaço no currículo escolar e ofereça um oportuno ambiente para debates e construções filosóficas que possibilitem aos discentes e às docentes refletir sobre as questões que fazem parte de suas vidas, problematizando seus próprios pensamentos. Pelas falas dos docentes e das docentes, comprova-se que não é possível desenvolver um trabalho mais aprofundado em apenas 50 minutos de aula por semana.

A formação docente em Filosofia também é uma questão muito importante na medida em que sua respectiva licenciatura oferece um amplo campo de estudo na área filosófica, o que favorece a autonomia docente no que se refere ao trabalho com os saberes específicos desse campo. Na maior parte das entrevistas, os docentes e as docentes disseram que possuem formação em áreas diferentes da Filosofia. Esse dado mostra que a formação profissional pode comprometer o

⁵³ Ver páginas 103, 103, 104, 102 e 104 desta Dissertação, respectivamente.

⁵⁴ Ver páginas 67, 67-8, 67 e 68 desta Dissertação, respectivamente.

trabalho docente no âmbito do campo filosófico. Tal questão pode ser constatada nas falas das professoras Dulce e Janice⁵⁵.

Analisando o presente estudo, percebo que a inclusão dos *saberes abertos* no currículo escolar de Filosofia pode oferecer uma significativa contribuição para esse ensino, permitindo que no diálogo entre os saberes os próprios discentes e as próprias discentes fundamentem seus saberes e encarem a vida a partir de uma perspectiva mais crítica, indo além de suas opiniões. Os conceitos construídos ao longo da história da Filosofia, os pensamentos dos filósofos, as temáticas filosóficas devem entrar em contato com os *saberes abertos* dos educandos e das educandas, de forma a ampliar as reflexões, os conhecimentos e os saberes, a fim de que possam se constituir como sujeitos que constroem a história.

Foi possível constatar que os conteúdos filosóficos não necessariamente devem ter uma sequência prévia, trimestral e gradeada. É fundamental que o currículo esteja aberto para acolher os assuntos que possam sobressair em cada turma (ou série, e que os saberes específicos apresentem-se como forma de problematizar a questão a ser debatida. Cabe salientar, novamente, que será necessário um aumento da carga horária semanal de Filosofia para que se possa desenvolver um trabalho com uma melhor qualidade.

Com isso, concluo esta Dissertação. Acredito que a discussão curricular a respeito da disciplina de Filosofia não se encerra por aqui. Espero que este trabalho possa fornecer subsídios teóricos para novas discussões sobre o assunto e contribua para tornar o ensino de Filosofia no Ensino Médio cada vez mais importante para a vida dos estudantes e das estudantes deste Brasil.

⁵⁵ Ver páginas 83 e 84 desta Dissertação, respectivamente.

Referências bibliográficas

ALARCÃO, Isabel. A Escola Reflexiva. In: _____. **Escola Reflexiva e Nova Racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado**. Tradução de Joaquim José de Moura Ramos. Lisboa: Presença, 1980.

APPLE, Michael. **Ideologia e Currículo**. Tradução de Vinicius Figueira. 3 ed. Reimpressão 2008. Porto Alegre: Artmed, 2006.

_____. A educação e os novos blocos hegemônicos. In: RODRIGUES, Alberto Tosi. **Sociologia da Educação**. 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação**. 2 ed. rev. e atual. São Paulo: Moderna, 2001.

_____. Filosofia no Ensino Médio: relato de uma experiência. In: GALLO, Sílvio; KOHAN, Walter Omar (Orgs.). **Filosofia no Ensino Médio**. Petrópolis: Vozes, 2000.

ARROYO, Miguel. **Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens**. 10 ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edição 70, 1977.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução a teoria dos métodos**. Tradução de Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei N. 11.684/08**. Brasília, 02 jun. 2008.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**. Volume 3: Ciências Humanas e suas Tecnologias. Brasília: MEC/SEB, 2006a.

_____. Ministério da Educação. PARECER CNE/CEB N° 38/2006, **Inclusão obrigatória das disciplinas de Filosofia e Sociologia no currículo do Ensino Médio**. Relatores: César Callegari, Murílio de Avellar Hingel e Adeum Hilário Sauer. Processo n°: 23001.000179/2005-11. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, aprovado em 07 de julho de 2006. Despacho do Ministro, publicado no Diário Oficial da União de 14 de agosto de 2006b.

_____. Ministério da Educação. **PCN+ Ensino Médio: Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais: Ciências Humanas e Suas Tecnologias**. Filosofia, pp. 41 - 53. Brasília: MEC, 2002.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação Básica.

PARECER CNE/CES 492/2001, **Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia**. Brasília: MEC, 2001.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica.

Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio. Parte IV: Ciências Humanas e Suas Tecnologias. Conhecimentos de Filosofia, pp. 44 - 63. Brasília: MEC/SEMT, 1999.

_____. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)**. Lei nº 9.394/96. Brasília: MEC, 20 dez. 1996.

CAPRA, Fritjof. **A teia da vida**: uma nova compreensão científica dos sistemas vivos. Tradução Newton Roberval Eicheberg. São Paulo: Cultrix, 2006.

CARVALHO, Fernanda Antoniolo Hammes de. **Reaprender a Aprender**: a pesquisa como alternativa metacognitiva. 2007. 150f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

CHAUÍ, Marilena. **Convite a Filosofia**. 13 ed. São Paulo: Ática, 2004.

_____. A situação da Filosofia. In: ARANHA, Maria Lúcia. **História da Educação**. 2 ed. rev. e atual. São Paulo: Moderna, 2001.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é Filosofia?** Tradução de Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Muñoz. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.

FAVERO, Altair Alberto et al. O Ensino da Filosofia no Brasil: um mapa das condições atuais. **Cadernos Cedes**. Campinas, vol. 24, n. 64, p. 257-284, set./dez. 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 35 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003a.

_____. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. 13 ed. São Paulo: Olho D'Água, 2003b.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Coleção Leitura. 22 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002a.

_____. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a Pedagogia do oprimido. 9 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002b.

GALLINA, Simone Freitas da Silva. A disciplina de filosofia e o ensino médio. In: GALLO, Sílvio; KOHAN, Walter (Orgs.). **Filosofia no Ensino Médio**. Petrópolis: Vozes, 2000.

GALLO, Sílvio. A função da filosofia na escola e seu caráter interdisciplinar. In: **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação**. V. 2. 2004. Disponível em: <http://vsites.unb.br/fe/tef/filoesco/resafe/numero002/textos/mesaredonda_silviogallo.htm>. Acesso em: 16 jan. 2010.

_____. A Filosofia no Ensino Médio. **Carta na Escola**. 20 ed. 11 out. 2007. Disponível no site: <<http://www.cartanaescola.com.br/edicoes/20/a-filosofia-no-ensino-medio/>>. Acesso em: 23 out. 2009.

GALLO, Sílvio; KOHAN, Walter Omar. Crítica de alguns lugares-comuns ao se pensar a Filosofia no ensino médio. In: _____ (Orgs.). **Filosofia no Ensino Médio**. Petrópolis: Vozes, 2000.

GAUTHIER, Clermont et al. **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Tradução de Francisco Pereira de Lima. Ijuí: UNIJUÍ, 1998.

GERAL. Trapalhadas se repetem: erros abalam confiança no Enem. **Zero Hora**, Porto Alegre, 8 nov. 2010. p. 26

GIL, Antonio. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIROUX, Henry. **Teoria Crítica e Resistência em Educação**: para além das teorias da reprodução. Tradução de Ângela Maria B. Biaggio. Petrópolis: Vozes, 1986.

GIUSTI, Carmen Lúcia Lobo et al. **Teses, dissertações e trabalhos acadêmicos**: manual de normas da Universidade Federal de Pelotas. Pelotas: [s.ed.], 2006.

GOODSON, Ivor. **Currículo**: Teoria e História. Tradução de Atílio Brunetta. 8 ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação – mito & desafio**: uma perspectiva construtivista. Porto Alegre: Mediação, 2005.

HORN, Geraldo Balduino. A presença da filosofia no currículo do ensino médio brasileiro. In: GALLO, Sílvio; KOHAN, Walter Omar (Orgs.). **Filosofia no Ensino Médio**. Petrópolis: Vozes, 2000.

IBGE. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios**: síntese de indicadores – 2009. Rio de Janeiro: IBGE, 2010.

_____. **Ensino – matrículas, docentes e rede escolar 2008**. Rio Grande – 43, Rio Grande do Sul, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2008. Disponível no site: <<http://www.ibge.gov.br/cidadesat/topwindow.htm?1>>. Acesso em: 14 jan. 2010.

LANKSHEAR, Colin; KNOBEL, Michele. **Pesquisa Metodológica**: do projeto à implementação. Tradução de Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 2008.

LEÃO, Roberto de. A escola pública brasileira: uma realidade dura: entrevista. 08 de julho de 2009. **ADITAL - Agência de Informação Frei Tito para a América Latina**: Notícias da América Latina e Caribe. Entrevista concedida a IHU – Instituto Humanitas Unisinos. Disponível em: <<http://www.adital.com.br/site/noticia.asp?lang=PT&cod=39665>>. Acesso em: 24 jan. 2010.

LORENZONI, Ionice. **Filosofia e sociologia devem ser incluídas nas escolas até 2011**. In: BRASIL. Ministério da Educação. Brasília: MEC, 27 mai. 2009. Disponível no site: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13590:ensino-medio&catid=211&Itemid=86>. Acesso em: 12 jan. 2010.

_____. **Novas disciplinas promovem o pensamento**. In: BRASIL. Ministério da Educação. Brasília: MEC. Disponível no site: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content &task=view&id=10645>. Acesso em: 18 jan. 2010.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Elisa. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MARTINS, Marcos Francisco. Uma nova filosofia para um novo ensino médio. In: GALLO, Sílvio; KOHAN, Walter Omar (Orgs.). **Filosofia no Ensino Médio**. Petrópolis: Vozes, 2000.

MORAES, Roque. Teorias Implícitas. In: _____. (Org). **Construtivismo e Ensino de Ciências: reflexões epistemológicas e metodológicas**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2000.

MOREIRA, Marco Antonio. **Aprendizagem Significativa Crítica**. 2010. Disponível no site: <<http://www.if.ufrgs.br/~moreira/apsigcritport.pdf>>. Acesso em: 25 out. 2010.

MOTA, Ednaceli Abreu Damasceno et al. Buscando possíveis sentidos de saber e conhecimento na docência. **Cadernos de Educação**. | FAE/PPGE/UFPel | 30 ed. Pelotas: 109 – 134, janeiro/junho, 2008.

NERI, Marcelo Cortes (Coord.). **A Nova Classe Média: o lado brilhante dos pobres**. Rio de Janeiro, FGV/CPS, 2010.

PELIZZARI, Adriana et al. Teoria da Aprendizagem Significativa segundo Ausubel. **Ver. PEC**. Curitiba, v. 2, n. 1, p. 37-42, jul. 2001-jul. 2002.

PLATÃO. **A República**. Texto integral. Coleção a Obra-Prima de cada autor. Tradução de Pietro Nasseti. São Paulo: Martin Claret, 2002.

PUPIN, Eloy. **Trajetórias do Ensino de Filosofia no Brasil: rupturas e continuidades**. 2006. 144f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro Universitário Moura Lacerda, Ribeirão Preto.

QUERO, Victor Díaz. Teoría emergente en la construcción del saber pedagógico. **Revista Iberoamericana de Educación**. N. 37/03. Madri: OEI, 25 dez. 2005. Disponível no site: <<http://www.rieoei.org/1122.htm>>. Acesso em: 24 nov. 2009.

RAMOS, Cesar Augusto. Aprender a Filosofar ou Aprender a Filosofia: Kant ou Hegel? **Trans/Form/Ação**. São Paulo, 30(2), p. 197-217, 2007.

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual**. Tradução de Lílian do Valle. 2 ed. 1 reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

ROCHA, Ronai Pires da. **Ensino de Filosofia e Currículo**. Petrópolis: Vozes, 2008.

RS – Rio Grande do Sul. Secretaria da Educação do RS. **18ª CRE – Relação de Escolas Estaduais por Município**. Disponível no site: <[http://www.educacao.rs.gov.br/pse/html/quadros_cres_mun.jsp?f_Cre_cod=18&f_Cre_nome=Rio Grande](http://www.educacao.rs.gov.br/pse/html/quadros_cres_mun.jsp?f_Cre_cod=18&f_Cre_nome=Rio%20Grande)>. Acesso em: 17 dez. 2009a.

_____. Secretaria de Estado da Educação. Departamento Pedagógico. **Lições do Rio Grande – Referenciais Curriculares do Estado do Rio Grande do Sul: Ciências Humanas e suas Tecnologias**. Porto Alegre: SE/DP, 2009b.

_____. Secretaria de Estado da Educação. Departamento Pedagógico. **Lições do Rio Grande: livro do aluno**. Porto Alegre: SE/DP, 2009c.

SANMARTÍ, Neus. **Avaliar para aprender**. Tradução de Carlos Henrique Lucas Lima. Porto Alegre: Artmed, 2009.

SÁTIRO, Angélica; WUENSCH, Ana Miriam. **Pensando melhor**: iniciação ao filosofar. 4 ed. São Paulo: Saraiva, 2003.

SCHENINI, Fátima. **Filosofia e Sociologia no ensino médio**. 20 fev. 2009. In: BRASIL. Ministério da Educação. Brasília: MEC. Disponível no site: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&task=view&id=12143>. Acesso em: 18 jan. 2010.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Prólogo. In: GALLO, Sílvio; KOHAN, Walter (Orgs.). **Filosofia no Ensino Médio**. Petrópolis: Vozes, 2000.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
_____. Apresentação. In: GOODSON, Ivor. **Currículo**: Teoria e História. Tradução de Atílio Brunetta. 8 ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

SILVEIRA, Renê José Trentin. Um sentido para o ensino de filosofia no nível médio. In: GALLO, Sílvio; KOHAN, Walter Omar (Orgs.). **Filosofia no Ensino Médio**. Petrópolis: Vozes, 2000.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 5 ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

UNIVERSIA. **Educação com visão crítica**: MEC aprova obrigatoriedade da Sociologia e Filosofia no Ensino Médio. 26 set. 2006. Disponível no site: <<http://www.universia.com.br/materia/materia.jsp?materia=12318>>. Acesso em: 11 jun. 2008.

VEIGA-NETO, Alfredo; NOGUERA, Carlos Ernesto. Conhecimento e saber: apontamentos para os estudos de currículo. In: SANTOS, Lucíola et al (Org.). **Coleção Didática e Prática de Ensino**: convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: currículo – ensino de Educação Física – ensino de Geografia – ensino de História – escola, família e comunidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, pp. 67-87.

ANEXOS



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRANDO: JORGE DA CUNHA DUTRA



ANEXO A - ROTEIRO DE ENTREVISTA

Dados Pessoais

Nome: _____ Sexo: () Masculino () Feminino
 Escola: _____ Região/Bairro: _____
 Formação: _____
 Possui Pós-Grad.? () SIM () NÃO. Se SIM, em qual área? _____

Dados do Currículo de Ensino Médio de Filosofia da Escola

Lecionas em quais séries? () 1º ano () 2º ano () 3º ano

Em quantas turmas lecionas? 1º - _____; 2º - _____; 3º - _____

Carga horária semanal: 1º - _____; 2º - _____; 3º - _____

01. Como foi construído o plano de ensino de Filosofia?

02. O que está sendo trabalhado no ensino de Filosofia?

03. Como está sendo trabalhado este ensino?

04. Como é feita a avaliação sobre os educandos e as educandas?

05. O que tens como objetivo quando lecionas Filosofia?



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRANDO: JORGE DA CUNHA DUTRA



ANEXO B - TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA DIVULGAÇÃO DA ENTREVISTA

Por meio deste, autorizo a divulgação, para qualquer fim acadêmico e/ou educativo, das gravações, transcrições e conteúdos da entrevista concedida por mim ao mestrando Jorge da Cunha Dutra, ciente de que a minha identidade será preservada.

Rio Grande, _____ de _____ de 2010.

Assinatura do Entrevistado

Nome completo do entrevistado: _____

MSc^{ando}. Jorge da Cunha Dutra
Assinatura do Entrevistador