

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**UM ESTUDO SOBRE AS NECESSIDADES  
FORMATIVAS DOS PROFESSORES DE FILOSOFIA  
NA REDE ESTADUAL DE ENSINO MÉDIO DA  
CIDADE DE SANTA MARIA**

**DISSERTAÇÃO DE MESTRADO**

**MARCIA ELIANA MIGOTTO ARAUJO**

**SANTA MARIA, RS, BRASIL**

**2007**

# **Livros Grátis**

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

**UM ESTUDO SOBRE AS NECESSIDADES FORMATIVAS  
DOS PROFESSORES DE FILOSOFIA NA REDE ESTADUAL  
DE ENSINO MÉDIO DA CIDADE DE SANTA MARIA**

**por**

**Marcia Eliana Migotto Araujo**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação, Área de concentração em Educação, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito para obtenção do grau de **Mestre em Educação.**

**Orientador: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Elisete M. Tomazetti**

**Santa Maria, RS, Brasil.**

**2007**

**Universidade Federal de Santa Maria  
Centro de Educação  
Programa de Pós-Graduação em Educação**

A Comissão Examinadora, abaixo-assinada,  
aprova a Dissertação de Mestrado

**UM ESTUDO SOBRE AS NECESSIDADES FORMATIVAS DOS  
PROFESSORES DE FILOSOFIA NA REDE ESTADUAL DE ENSINO  
MÉDIO DA CIDADE DE SANTA MARIA**

elaborada por

**Marcia Eliana Migotto Araujo**

como requisito para obtenção do grau de  
**Mestre em Educação**

**COMISSÃO EXAMINADORA**

---

**Elisete M. Tomazetti. Dr<sup>a</sup>.**

(Presidente/Orientadora)

---

**Eduardo Adolfo Terrazzan, Dr. (UFSM)**

---

**Albertinho Luiz Gallina, Dr. (UFSM)**

Santa Maria, 26 de junho de 2007

**Dedico este trabalho de dissertação  
à minha avó, Dosolina Dambrós,  
à minha mãe, Teresinha Migotto,  
ao meu pai, Eduardo Araujo,  
e aos meus filhos, Carolina e Leonardo.**

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus e à “Mãe Rainha”, por estarem comigo nos momentos difíceis.

À professora Dr<sup>a</sup>. Elisete M. Tomazetti, pela orientação e pela sensibilidade nas reflexões, que muito contribuíram para o desenvolvimento da pesquisa.

Aos professores Silvio Gallo, Eduardo Terrazan e Amarildo Trevisan, pelas sugestões na qualificação do projeto e pela disponibilidade em fazerem parte da banca.

Ao professor Albertinho Gallina que fez parte da defesa da dissertação, devido à impossibilidade do professor Silvio Gallo.

Aos professores que ministram a disciplina de Filosofia nas escolas de ensino médio na cidade de Santa Maria que, solicitamente, responderam ao formulário e ao questionário; também aos diretores das escolas que nos receberam.

Aos professores e funcionários do Centro de Educação.

Aos professores responsáveis pela área das humanas na 8<sup>a</sup>CRE, que sempre me receberam com delicadeza.

Em especial, a alguns amigos (as) que fizeram a leitura do texto e deram sugestões que muito contribuíram na pesquisa.

À direção da Escola Estadual de Ensino Médio Dom Antônio Reis, na cidade de Faxinal do Soturno, pela compreensão no sentido de organizar os meus horários, o meu muito obrigada.

À Violeta, minha professora de Filosofia no ensino médio, na Escola Estadual Emílio Zuñeda, na cidade de Alegrete, por contribuir na minha escolha profissional.

Há um descuido e um descaso pela coisa pública. Organizam-se políticas pobres para os pobres; os investimentos sociais em segurança alimentar, em saúde, em educação e em moradia são, em geral, insuficientes. Há um descuido vergonhoso pelo nível moral da vida pública marcada pela corrupção e pelo jogo explícito de poder de grupos, chafurdados no pantanal de interesses corporativos.  
(Leonardo Boff)

## **RESUMO**

Dissertação de Mestrado  
Programa de Pós-Graduação em Educação  
Universidade Federal de Santa Maria, RS, Brasil

### **UM ESTUDO SOBRE AS NECESSIDADES FORMATIVAS DOS PROFESSORES DE FILOSOFIA NA REDE ESTADUAL DE ENSINO MÉDIO DA CIDADE DE SANTA MARIA**

Autora: Marcia Eliana Migotto Araujo  
Orientadora: Elisete Medianeira Tomazetti  
Data e Local da Defesa: Santa Maria, 26 de junho de 2007

Esta pesquisa foi desenvolvida no Curso de Mestrado em Educação, da Universidade Federal de Santa Maria/ UFSM, na Linha de Pesquisa Formação, Saberes e Desenvolvimento Profissional. Nosso objetivo foi verificar quais são as necessidades formativas dos professores de Filosofia da rede estadual de ensino médio da cidade de Santa Maria, a partir da análise dos questionários enviados aos professores. As questões de pesquisa foram: 1- Identificar quais as modalidades de formação continuada são oferecidas aos professores de Filosofia da rede estadual de ensino médio da cidade de Santa Maria; 2- Verificar se as necessidades formativas dos professores de Filosofia da rede estadual de ensino médio da cidade de Santa Maria estão atendendo às necessidades dos docentes pelos cursos de formação continuada, oferecidos pelas escolas de atuação; 3- Compreender como os professores de Filosofia estão enfrentando as mudanças do ensino médio e da disciplina Filosofia na rede estadual de ensino médio da cidade de Santa Maria - 8ª CRE (Coordenadoria Regional de Educação). A abordagem é qualitativa e os instrumentos utilizados foram um formulário e um questionário. A presente pesquisa apresenta uma leitura das necessidades formativas dos professores de Filosofia na rede estadual de ensino médio da cidade de Santa Maria, a partir da descrição de professores. Nossa leitura, em determinado sentido, foi realizada "a certa distância", pois apenas analisamos as considerações dos professores a partir dos questionários por eles respondidos. Abordamos algumas questões do ensino da Filosofia e sua realidade na cidade de Santa Maria, a partir das descrições feitas pelos professores no questionário. Percebemos que muitas são as questões apresentadas: em relação ao ensino da Filosofia, prevalece um ensino voltado para a reflexão filosófica. Em relação às condições do trabalho docente, apresentam-se, em geral, escassos recursos, salários baixos, falta de interdisciplinaridade, professores e alunos desmotivados. Discutimos também questões relacionadas ao ensino da disciplina de Filosofia e sua inclusão definitiva no currículo do ensino médio no Brasil. O estudo traz autores que escrevem sobre a Filosofia e seu ensino, entre eles Gallo (2000), Cerletti (2004), Ghedin (2002), Favaretto (2004) bem como autores que discutem sobre a análise de necessidades formativas, sobretudo Rodrigues e Esteves (1993). Para concluir, apresentamos algumas considerações finais que pensamos ser oportunas sobre o ensino da Filosofia e os professores da referida disciplina.

Palavras-chave: Filosofia, necessidades formativas, docência.

## **SUMMARY**

Dissertation of Master's degree  
Program of Masters degree in Education  
Federal university of Santa Maria, RS, Brazil

### **A STUDY ABOUT THE TEACHERS' OF PHILOSOPHY FORMATIVE NEEDS IN THE STATE NET OF MEDIUM TEACHING OF SANTA MARIA'S CITY**

Author: Marcia Eliana Migotto Araújo  
Guiding: Elisete Medianeira Tomazetti

He/she dates and Place of the Defense: Santa Maria, 26 of June of 2007

This research was developed in the Course of Master's degree in Education, of Santa Maria's Federal University / UFSM, in Pesquisa Formation's Line, Know and Professional Development. Our objective was to verify which they are the teachers' of Philosophy of the state net of medium teaching of Santa Maria's city formative needs, starting from the analysis of the questionnaires sent to the teachers. The specific objectives were: 1 - to identify which the modalities of continuous formation are offered to the teachers of Philosophy of the state net of medium teaching of Santa Maria's city; 2 - to verify the teachers' of Philosophy of the state net of medium teaching of Santa Maria's city formative needs is assisting to the teachers' needs for the courses of continuous formation, offered by the schools of performance; 3 - to understand as the teachers of Philosophy is facing the changes of the medium teaching and of the discipline Philosophy in the state net of medium teaching of Santa Maria's city - 8th HAVE FAITH (Regional Coordenadoria of Education). The approach is qualitative and the used instruments were a form and a questionnaire. To present research it presents a reading of the the teachers' of Philosophy formative needs in the state net of medium teaching of Santa Maria's city, starting from the teachers' description. Our reading, in certain sense, "the certain distance" was accomplished, because we just analyzed the teachers' considerations starting from the questionnaires for them answered. At the end, we approached some subjects of the teaching of the Philosophy and his/her reality in Santa Maria's city, starting from the descriptions done by the teachers in the questionnaire. We noticed that many are the presented subjects: in relation to the teaching of the Philosophy, a teaching prevails returned for the philosophical reflection. In relation to the conditions of the educational work, they come, in general, scarce resources, low wages, interdisciplinaridade lack, teachers and unfounded students. To conclude, we present some final considerações that we think to be opportune on the education of the Philosophy and the professors of the related one discipline.

Word-key: Philosophy, formative needs, teaching.

## LISTA DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 1</b> – Demonstrativo das respostas dadas na categoria professores pelos docentes pesquisados .....	34
<b>Gráfico 2</b> - Demonstrativo das respostas dadas na categoria alunos pelos docentes pesquisados .....	35
<b>Gráfico 3</b> - Demonstrativo das respostas dadas na categoria necessidades escola/ instituto pelos docentes pesquisados.....	36

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> – Escola, graduação, ano e instituição de formação do professor.....	30
<b>Quadro 2</b> - Escola, pós-graduação, ano e instituição .....	31
<b>Quadro 3</b> – Demonstrativo das horas/aula ministradas pelos professores, a carga horária da disciplina, número de alunos e média de idade .....	33
<b>Quadro 4</b> – Distribuição das categorias e sub-categorias .....	37
<b>Quadro 5</b> – Demonstrativo da concepção sobre o ensino da Filosofia .....	38
<b>Quadro 6</b> - Demonstrativo sobre o ensino da lógica .....	40
<b>Quadro 7</b> – Demonstrativo sobre a organização da aula a partir de problemas filosóficos .....	41
<b>Quadro 8</b> - O sentido de ensinar Filosofia no ensino médio .....	42
<b>Quadro 9</b> – Demonstrativo sobre a participação dos alunos .....	44
<b>Quadro 10</b> – Demonstrativo: leitura sobre o ensino de Filosofia .....	46
<b>Quadro 11</b> – Demonstrativo sobre a utilização de livros didáticos .....	47
<b>Quadro 12</b> – Uma aula de Filosofia .....	48
<b>Quadro 13</b> – Sobre a insatisfação docente .....	49
<b>Quadro 14</b> – Aprendizagens vivenciadas na graduação .....	52
<b>Quadro 15</b> – Demonstrativo sobre preferências de temas para a formação continuada .....	54
<b>Quadro 16</b> – Sobre modelos de formação continuada .....	55
<b>Quadro 17</b> – Dificuldades dos alunos em relação à disciplina de Filosofia .....	56
<b>Quadro 18</b> – Filosofia no ensino fundamental .....	58
<b>Quadro 19</b> – Demonstrativo da carga horária da disciplina de Filosofia .....	60
<b>Quadro 20</b> – Projetos integrando outras disciplinas .....	61
<b>Quadro 21</b> - A Filosofia fará parte do vestibular e do PEIES .....	63

## LISTA DE APÊNDICES

<b>APÊNDICE A</b> - Formulário para professores .....	114
<b>APÊNDICE B</b> - Questionário para professores .....	115
<b>APÊNDICE C</b> - Endereço das escolas na cidade de Santa Maria .....	120
<b>APÊNDICE D</b> - Entrevista na 8 <sup>a</sup> Coordenadoria Regional de Educação .....	124

## LISTA DE ANEXOS

<b>ANEXO A</b> - Resolução nº 291/ 2007.....	127
<b>ANEXO B</b> - Parecer nº 322/2007.....	128
<b>ANEXO C</b> - Carta de São Leopoldo/ 07 de maio de 2004.....	132
<b>ANEXO D</b> - Carta de londrina/ 2006 .....	134
<b>ANEXO E</b> - Documento inclusão da filosofia e da sociologia/ 07 julho de 2006	137
<b>ANEXO F</b> - Orientações curriculares .....	145
<b>ANEXO G</b> - Declaração de Paris .....	160

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	14
<b>2 CAMINHOS DA PESQUISA</b> .....	22
<b>2.1 Procedimentos e instrumentos de coleta de dados</b> .....	24
2.1.1 Formulário .....	24
2.1.2 Questionário .....	25
<b>2.2 Análise dos dados</b> .....	27
<b>3 OS PROFESSORES E O ENSINO DA FILOSOFIA NA CIDADE DE SANTA MARIA</b> .....	30
<b>4 FORMAÇÃO DE PROFESSORES, NECESSIDADES FORMATIVAS E SABERES DOCENTES</b> .....	65
4.1 Formação de professores .....	65
4.2 Necessidades Formativas .....	68
<b>5 O ENSINO DE FILOSOFIA E SEUS PROFESSORES: APRESENTANDO UM CENÁRIO</b> .....	78
5.1 Filosofia no ensino médio hoje .....	78
5.2 Os professores e o ensino da Filosofia .....	83
5.3 Concepções para o ensino da Filosofia .....	89
5.3.1 Filosofia e /como reflexão .....	89
5.3.2. Filosofia e Interdisciplinaridade .....	95
5.3.3. Filosofia e Conceito .....	98
<b>6 INICIANDO ALGUMAS CONSIDERAÇÕES “FINAIS”</b> .....	103
<b>7 REFERENCIAL BIBLIOGRÁFICO</b> .....	107
<b>8 APÊNDICE</b> .....	114
<b>9 ANEXO</b> .....	127

# 1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa nasceu das dificuldades e desafios por mim enfrentados em sala de aula, como docente no ensino médio<sup>1</sup>. Uma delas está relacionada à pergunta que muitos alunos fazem quanto à disciplina de Filosofia: para que estudar Filosofia? A partir dessa questão, percebi o quanto é difícil, no dia a dia, ter que convencer os alunos da importância da disciplina, pois, a partir dela, eles poderão abandonar muitos dos seus pré-conceitos, desenvolver uma reflexão mais apurada da realidade em que estão inseridos, tornarem-se mais conscientes de suas atitudes, porque, atualmente, a sociedade em geral privilegia o utilitarismo, em detrimento de uma prática reflexiva que conduza a um sujeito crítico.

Acreditamos em um ensino que conduza à reflexão e que possa levar os discentes a serem pensadores livres, a superarem seus preconceitos e formularem juízos<sup>2</sup> a partir de suas descobertas. Quando o discente reflete sobre o que leu ou vivenciou, ele está seguindo alguns passos importantes na Filosofia para contribuir no seu crescimento individual e social. Essa reflexão é “um movimento pelo qual o pensamento volta-se para si mesmo, interrogando a si mesmo” (CHAUÍ. 2005, p. 12). A reflexão filosófica examina nossos pensamentos a partir de algumas questões: as razões, os sentidos e as intenções do que pensamos.

Um dos grandes desafios que pensamos existir na disciplina de Filosofia é fazer com que a aula seja conduzida e trabalhada para a nossa realidade atual e, principalmente, não perdendo de vista o legado dos grandes filósofos clássicos.

Infelizmente, sabemos que hoje os jovens são conduzidos ao imediatismo, há respostas rápidas, sem grandes reflexões, e isso ocorre no dia a dia através dos meios de comunicação, como algo normal.

É necessário que, a partir da aula de Filosofia, o discente construa uma reflexão filosófica e esteja aberto ao novo. Isso auxiliará o jovem na construção de sua caminhada, também poderá conscientizá-lo de suas limitações, mas, acima de

---

<sup>1</sup> Sou professora contratada do Estado do Rio Grande do Sul. Em 2000, trabalhei na Escola Estadual Érico Veríssimo (ensino médio), na cidade de Restinga Seca - RS, pertencente à 24ª CRE; atualmente trabalho na Escola Estadual Dom Antônio Reis, na cidade de Faxinal do Soturno, pertencente à 8ª CRE (Coordenadoria Regional de Educação).

<sup>2</sup> Juízo: quando a partir de um conceito e /ou uma idéia fazemos um julgamento e a expressamos.

tudo, que este jovem seja preparado para que jamais desista de seus ideais, podendo, assim, problematizar e/ou questionar a sua própria leitura de mundo.

No presente momento, podemos suscitar, então, o seguinte questionamento: quem são os professores de Filosofia da rede estadual de ensino médio da cidade de Santa Maria e quais suas condições de atuação em sala de aula? Este é um dos pilares para o início deste estudo que tem por título “Um estudo sobre as necessidades formativas dos professores de Filosofia na rede estadual de ensino médio da cidade de Santa Maria”.

As necessidades formativas dos professores manifestam-se na prática cotidiana em sala de aula frente a seus alunos. As diversas situações enfrentadas no seu dia a dia desencadeiam e ressaltam a necessidade de um maior relacionamento entre os indivíduos, com a sua cultura, seus valores que, algumas vezes, passam por transformações e/ou alterações provocadas pelo poder avassalador da mídia e o contexto social em que estão inseridos. Afetados pelo turbilhão dessas transformações, tanto o discente quanto o docente enfrentam, no cotidiano, dificuldades que necessitam ser (re) pensadas.

É necessário que os docentes tenham condições de definir seus objetivos e, assim, colocá-los em prática. Convém lembrar que a sala de aula é um espaço complexo, a partir da definição de Morin. A educação é produto do trabalho de indivíduos, retrata e reflete a sociedade e também projeta a sociedade que se quer. Devemos pensar a diferença entre a informação e o conhecimento, pois conhecer é trabalhar as informações, organizá-las, analisá-las e transformá-las em conhecimento. Essa é, fundamentalmente, uma das tarefas da escola.

Quando utilizamos a frase “a sala de aula é um lugar complexo”, estamos pensando no significado de “complexo”, apresentado por Morin, para o qual o conhecimento pertinente deve enfrentar a complexidade. O termo *Complexus* significa “o que foi tecido junto; de fato, há complexidade quando elementos diferentes são inseparáveis constitutivos do todo” (2000, p.3). Os elementos diferentes são o econômico, o político, o sociológico, o psicológico, o afetivo.

Muitas vezes escrevemos sobre as dificuldades<sup>3</sup> que assolam a vida escolar. Perguntamos também sobre qual a melhor maneira de formarmos professores mais críticos e reflexivos<sup>4</sup> para um trabalho de conscientização e aprimoramento dos conhecimentos e informações dos alunos. Mas a grande pergunta é: como superar tais dificuldades?

A profissionalidade de um docente está intimamente ligada à sua trajetória profissional, pois é, a partir desta, que o professor, de forma processual, constrói seus saberes. É necessário que o professor tenha clareza deles, de suas metodologias e dos seus valores na prática profissional, para que, assim, possa construir espaços que potencializem a superação de suas necessidades .

Pensando sobre a minha trajetória profissional, enquanto professora da disciplina de Filosofia, há mais de seis anos ministrando aulas para adolescentes, percebo que o ser docente<sup>5</sup> transcende a mera transmissão de conhecimentos. Fazem-se necessárias, cada vez mais, alternativas diferenciadas de atividades em sala de aula. Também é necessário um trabalho de valorização da profissão docente, de conscientização sobre os desafios da profissão, de recuperação salarial. Levando em consideração essas dificuldades, é fundamental a importância da formação continuada, pois a inicial, embora muito importante, não contempla as necessidades educativas que estão emergindo da nossa sociedade contemporânea. Então somos “induzidos”, necessariamente, a uma formação continuada?

Essa última pergunta é vista por Deleuze como uma questão que merece reflexão, pois os professores, segundo ele, são muitas vezes induzidos a uma formação continuada. Atualmente, as sociedades de controle estão substituindo as sociedades disciplinares e, sobre isso, afirma que:

Encontramo-nos numa crise generalizada de todos os meios de confinamento, prisão, hospital, a fábrica, escola, família. A família é um interior, em crise como qualquer outro interior, escolar, profissional, etc. Os ministros competentes não param de anunciar reformas supostamente

---

<sup>3</sup> Número reduzido de professores, pequena carga horária ( uma hora semanal) para a disciplina de Filosofia, ausência de livros didáticos nas bibliotecas das escolas, desvalorização docente, mal-estar docente, desinteresse dos alunos entre outras.

<sup>4</sup> Crítico e reflexivo no entender de Schön e Tardif, que comentaremos no capítulo II.

<sup>5</sup> A expressão “ser docente” constitui-se na atuação prática do professor em sala de aula, no seu cotidiano profissional.

<sup>7</sup> Profissionais qualificados: no sentido de uma formação continuada, cobrada pela estrutura política e escolar.

necessárias. Reformar a escola, reformar a indústria, o hospital, o exército, a prisão; mas todos sabem que essas instituições estão condenadas, num prazo mais ou menos longo. Trata-se apenas de gerir sua agonia e ocupar as pessoas, até a instalação das novas forças que se anunciam. São as sociedades de controle que estão substituindo as sociedades disciplinares. (1992, p. 220)

Para ele, na sociedade de controle, a empresa substituiu a fábrica e a empresa é uma alma, um gás. Também, nas sociedades de controle, nunca terminamos nada, a "Senha" faz com que os indivíduos tornem-se "Dividuais"; a partir daí, as pessoas podem ser controladas. Essas sociedades operam por meio da informática. Os indivíduos são induzidos a consumir; o marketing tem um efeito de controle social, fazendo com que estes estejam sempre prontos a consumir e a permanecerem endividados.

Quando pensamos a respeito da formação continuada, é necessário salientar uma questão que vem sendo apresentada por Gallo (2006) e também por Rocha (2004). Para esses autores, na sociedade em que vivemos, somos induzidos à formação continuada como “necessidade” para sermos “profissionais qualificados”<sup>7</sup>.

Gallo (2006), para exemplificar o que acontece nas sociedades de controle, comenta que hoje não é preciso ir a uma agência bancária para verificação da conta, porque é possível fazê-lo por telefone, fax ou microcomputador. Parece algo simples e rápido; no entanto, serve para que os governos estejam sempre a par do que acontece com seus “súditos” (grifo nosso).

Nesse mesmo artigo, Gallo (2006) relata que a escola não é excluída desses acontecimentos, pois as formas de controle contínuo, avaliação contínua, ocorrem através da formação permanente que, muitas vezes, apresenta-se em forma de lei na própria LDB, ou exigências das coordenadorias de educação sobre a escola.

Nos capítulos a seguir, pretendemos uma maior compreensão das necessidades formativas dos docentes, levando em consideração as perspectivas sobre o ensino da Filosofia na rede estadual de ensino médio da cidade de Santa Maria. Para tanto, tomaremos como base a compreensão do termo “necessidades formativas”, de Rodrigues e Esteves (1993) e Garcia (1999)<sup>8</sup>. De acordo com essas autoras,

---

<sup>8</sup> Realizaremos um estudo mais detalhado no item 4.

Analisar necessidades significa conhecer os interesses, as expectativas, os problemas da população a formar, para garantir o ajustamento ótimo entre programa-formador-formando (e a ordem desses fatores não é arbitrária)... A análise das necessidades desempenha, então uma função social que, em nome da eficácia e da racionalidade de processos, procura adequar a formação às necessidades socialmente detectadas. (1993, p. 20-21)

Quando pensamos em identificar e, ao mesmo tempo, superar dificuldades profissionais, devemos estar cientes de que isso só é possível quando os profissionais estão pré-dispostos a aceitar as suas necessidades reais, como as muitas dificuldades que surgem no cotidiano, quanto ao interesse dos alunos, carga horária semanal mínima para a disciplina de Filosofia, ou ainda, como fazer o aluno filosofar e/ou interessar-se por textos filosóficos, entre outras.

Utilizamos a palavra filosofar a partir do conceito de Saviani (1983). O autor escreve que filosofar é examinar detidamente, prestar atenção, analisar com cuidado. É o ato de retomar, reconsiderar os dados disponíveis, revisar, vasculhar numa busca constante de significado. Convém ressaltar que são muitos os autores que tratam sobre o significado da palavra filosofar, mas aqui a usaremos a partir do conceito de Saviani.

Ramborger (2003) e Silveira (2004), em suas pesquisas de mestrado, comentam sobre a realidade dos professores de Filosofia e a situação da disciplina no ensino médio da cidade de Santa Maria. A partir dessa leitura, percebemos que há, em ambos, desafios que se salientam: como despertar nos alunos o desejo para o filosofar? Como tratar a indisciplina dos alunos? Como superar os desafios, renovar o saber-fazer que a educação contemporânea<sup>9</sup> nos impõe? Quais concepções de ensino conduzem o cotidiano dos professores? O que é ser professor? Para avançarmos na compreensão dessas questões, é necessário verificarmos quais são as necessidades formativas dos professores, para que, posteriormente, seja possível disponibilizar processos de formação condizente com as suas expectativas. A formação continuada deveria dar conta dessas questões,

---

<sup>9</sup> Segundo Morin (1999, p. 45), “o século XX produziu avanços gigantescos em todas as áreas do conhecimento científico, assim como em todos os campos da técnica. Ao mesmo tempo, produziu nova cegueira para os problemas globais, fundamentais e complexos, esta cegueira gerou inúmeros erros e ilusões, a começar por parte dos cientistas, técnicos e especialistas”.

além de propiciar ao professor um conhecimento profissional que possa ser alicerçado em uma contínua reflexão<sup>10</sup>.

Gonçalves (2004), em sua dissertação, faz um estudo sobre a formação inicial do professor de Filosofia, analisando os modelos de formação existentes antes e depois das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica de 2001 e das Diretrizes Nacionais dos Cursos de Filosofia (2002), na tentativa de fazer um contraponto sobre o que era e o que passou a ser a formação inicial. O estudo ainda faz uma análise sobre os formadores dos professores de Filosofia, também entrevista alguns alunos dos cursos de Filosofia de duas Instituições de Ensino Superior: uma pública e a outra privada. A autora propõe, a partir dos dados de sua pesquisa, uma discussão sobre os desafios e perspectivas de ser professor de Filosofia hoje. Também ressalta uma questão enfrentada nos cursos de Filosofia, que é a valorização da pesquisa em detrimento do ensino.

Para a autora, a formação inicial do professor de Filosofia está direcionada à pesquisa. Naquele momento, as discussões sobre o ensino da Filosofia eram poucas e superficiais. Os professores formadores reconheciam a necessidade de transformação na sua prática pedagógica, enquanto formadores de professores. Gonçalves (2004) considerou que existia uma aceitação, por parte dos docentes formadores, da necessidade de ampliar a formação pedagógica, pois o professor deveria despertar o senso crítico no aluno e ser capaz de problematizar as questões que estão emergindo no seu dia a dia.

Muitas indagações sobre o que ensinar, como ensinar, vêm aflorando em meio aos docentes. Na cidade de Santa Maria, a Filosofia, no ano de 2007, já fez parte do vestibular e também do PEIES<sup>11</sup> em 2006. Sabemos, todavia, que o professor encontra um outro desafio, como fazer com que o aluno do ensino médio

---

<sup>10</sup> A reflexão, segundo Saviani (1983), é uma palavra que vem do verbo latino "reflectere" que significa "voltar atrás". É pois um re-pensar, ou seja, um pensamento em segundo grau. Poderíamos, pois, dizer: se toda reflexão é pensamento, nem todo pensamento é reflexão. Este é um pensamento consciente de si mesmo, capaz de se avaliar, de verificar um grau de adequação que mantém com os dados objetivos de medir-se com o real. Pode aplicar-se às impressões e opiniões, aos conhecimentos científicos e técnicos, interrogando-se sobre o seu significado. É examinar detidamente, prestar atenção, analisar com cuidado. E é isto o filosofar. (p. 23)

<sup>11</sup> PEIES: Programa de Ingresso ao Ensino Superior, criado em 1995. O Programa é uma modalidade alternativa de vestibular, seriada.

tenha interesse pela disciplina, além de não permitir que esta se torne conteudista<sup>12</sup> devido à sua inclusão nos processos seletivos.

Autores como Gallo (2002), Ghedin (2002), Favaretto (2004), Marcondes (2004), Gallina (2000), Rocha (2000), Fávero (2004), Tomazetti (2002), entre outros, produziram textos que salientam a especificidade da Filosofia e a sua importância enquanto disciplina no ensino médio, além de pensarem e questionarem como essa disciplina deveria ser inserida nas escolas. Também cada um, a seu modo, apresenta questões sobre “ser professor de Filosofia”.

Dessa forma, a dissertação que apresento propõe uma investigação sobre as necessidades a partir das condições e desafios do professor de Filosofia no ensino médio. Diante da efetivação da Filosofia nos currículos do ensino médio e da importância atribuída ao seu papel formativo, é imposto ao professor um repensar de sua prática docente<sup>13</sup>.

Convém neste momento salientar algumas questões sobre o que aqui apresentaremos: as respostas dos questionários enviadas pelos professores estão colocadas na íntegra, apenas com alguma revisão de linguagem na redação. Sobre as respostas, em alguns momentos aprofundaremos as discussões, em outros, apenas um breve comentário.

Muitas são as teorias e os conceitos sobre a definição do que é Filosofia, sobre o ensino da disciplina de Filosofia, sobre metodologias do ensino da Filosofia, sobre necessidades formativas. São inúmeros os autores que tratam sobre o assunto, no entanto usaremos conceitos a partir de Gallo e Kohan, Saviani, Ghedin e outros.

Os capítulos foram organizados da seguinte forma: No capítulo “Caminhos da pesquisa”, abordamos a trajetória da pesquisa, os procedimentos e os instrumentos de coleta de dados utilizados. Em “Os professores e o ensino da Filosofia”, fazemos uma análise dos dados obtidos através das respostas do formulário e do questionário, enviados aos professores de Filosofia da rede estadual de ensino médio da cidade de Santa Maria.

No capítulo “Conceito sobre formação de professores, necessidades formativas, saberes docentes e prática cotidiana”, apresentamos o conceito de

---

<sup>12</sup> Conteudista, apenas conteúdos sem uma reflexão.

<sup>13</sup> A efetividade da disciplina de Filosofia no ensino médio, enquanto forma de lei, Parecer CNE/CEB Nº 38/2007, colegiado CEB, aprovado no dia 07/07/2006, a lei consta no anexo.

formação a partir de autores como Garcia (1999), Ferry(1996) e Beillerot (1995). Também fazemos algumas considerações sobre necessidades formativas a partir de autores como Rodrigues e Esteves (1993) e Garcia (1995), finalizando com a apresentação de alguns conceitos sobre saberes docentes e prática cotidiana, partindo da abordagem de teóricos como Schön (2000), Tardif (2002), Zeichner (1998).

Em “O ensino de Filosofia e seus professores: apresentando um cenário”, discutimos o ensino da Filosofia hoje e tecemos algumas considerações sobre concepções de ensino de Filosofia, além de algumas questões sobre as orientações curriculares para o ensino médio, relativas ao ensino de Filosofia.

No último capítulo, pretendemos iniciar algumas considerações finais, visto que o tema da dissertação não se encerra.

## 2 CAMINHOS DA PESQUISA

Nosso objetivo nesta investigação foi verificar quais são as necessidades formativas dos professores de Filosofia da rede estadual de ensino médio na cidade de Santa Maria, a partir da análise de questionários enviados aos professores.

As questões de pesquisa foram: 1 - Identificar quais as modalidades de formação continuada são oferecidas aos professores de Filosofia da rede estadual de ensino médio da cidade de Santa Maria; 2 - Verificar se as necessidades formativas dos professores de Filosofia da rede estadual de ensino médio da cidade de Santa Maria estão atendendo às necessidades dos docentes pelos cursos de formação continuada, oferecidos pelas escolas de atuação; 3 - Compreender como os professores de Filosofia estão enfrentando as mudanças do ensino médio e da disciplina Filosofia na rede estadual de ensino médio da cidade de Santa Maria - 8ª CRE (Coordenadoria Regional de Educação).

Embora tivéssemos clareza nos nossos objetivos, muitas foram as dificuldades encontradas no decorrer da pesquisa: como pretendíamos pesquisar todas as escolas de ensino médio, uma das dificuldades foi organizar os horários para entregar o formulário e o questionário pessoalmente ao professor responsável pela disciplina de Filosofia e também conversar com, pelo menos, alguns deles. Foram muitos os telefonemas para as escolas e idas e vindas, também. Em uma determinada escola, a coordenação não permitiu que eu falasse com o professor. Segundo a coordenadora, em reunião geral na escola, os professores decidiram que não responderiam a questionários para pesquisas.

Outra dificuldade foi o retorno dos formulários e questionários. Para garantir que não iríamos apenas coletar dados na escola, sem garantir um retorno futuro, que era uma queixa geral dos docentes, comprometemo-nos em levar os resultados para todas as escolas envolvidas na pesquisa. Após a conclusão da dissertação, serão enviados para as escolas que participaram alguns resultados referentes à pesquisa. Esperamos que os professores que ministram a disciplina de Filosofia possam ter acesso aos dados.

Também convém ressaltar que esta pesquisa não recebeu nenhum tipo de financiamento, foi totalmente custeada por mim, que sou professora contratada pelo

Estado do Rio Grande do Sul, cujo salário é baixo. E aqui um desabafo: fiz o último concurso (2005) no Estado do Rio Grande do Sul para a disciplina de Sociologia, fiquei em primeiro lugar, porém uma escola, por mais ou menos dois anos, suspendeu a disciplina da grade curricular por não ter professor para ministrar Sociologia. Quando, no ano de 2006, a disciplina retornou para a grade curricular da escola, a 8ª Coordenadoria Regional de Educação apenas remanejou um professor de outra escola para assumir a disciplina, mas, no seu diploma, não consta regência de classe para a disciplina de Sociologia.

Relatei esse fato, porque sabemos que infelizmente a disciplina de Filosofia e também a disciplina de Sociologia não recebem a devida importância por parte dos órgãos responsáveis, e isso é visível na entrevista realizada com a professora responsável pela área, na 8ª CRE, em que relata as orientações que receberam e como deveriam agir em relação às referidas disciplinas.

Sabemos que as disciplinas de Filosofia e Sociologia tornaram-se obrigatórias, enquanto disciplinas, no ensino médio, a partir de 7/7/2006. No entanto, as Coordenadorias Regionais de Educação do Rio Grande do Sul, têm um prazo para torná-las obrigatórias na grade curricular das suas escolas, pois a Resolução nº 291, do Conselho Estadual de Educação, de 11 de abril de 2007<sup>14</sup>, afirma :

“... à inclusão obrigatória da Filosofia e Sociologia no currículo do ensino médio, no início do ano letivo de 2008, nas instituições de ensino que integram o Sistema Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul”. (Parecer Nº 291, 2007)

Na cidade de Santa Maria, no ano de 2007, em algumas escolas, professores que estavam afastados das salas de aula e trabalhando em funções burocráticas, até o momento, estão sendo encaminhados para a docência nas referidas disciplinas e, em alguns casos, esses professores **nunca ministraram aula de Filosofia e de Sociologia**. Nossa pergunta é: os órgãos competentes estão se preocupando com a “qualidade do ensino dessas disciplinas?”, ou apenas estão em um programa de contenção de despesas?

Apesar dessas e de outras questões, jamais pensamos em desistir da pesquisa e, para alcançarmos nossos objetivos, utilizamos uma abordagem qualitativa no estudo. A partir dessa abordagem, procuramos compreender a

---

<sup>14</sup> A referida resolução consta no anexo.

realidade descrita pelos professores, para podermos evidenciar a situação em que se encontram. A abordagem qualitativa é flexível, não possui regras fechadas. A utilização de determinada teoria ou categoria pode ser definida ao longo da pesquisa, sem prejuízo quanto ao resultado que pretende atingir, desde que esteja coerente com a proposta. As pesquisas qualitativas podem ser consideradas como multimetodológicas (MAZZOTTI e GEWANDSZNAJDER, 1998, p. 163).

Também é importante, na pesquisa qualitativa, a obtenção de dados descritivos, em que possamos retratar, mostrar, evidenciar a situação em que se encontram os participantes da pesquisa.

No ano de 2006, verificamos que, na cidade de Santa Maria, havia um total de 22 escolas de ensino médio pertencentes à 8ª CRE<sup>15</sup>. Nos quadros que serão apresentados no capítulo 3, constarão um total de 21 escolas fazendo parte da nossa pesquisa. Não fará parte do quadro uma escola noturna que oferece o ensino médio em forma de EJA.

Das 22 escolas, duas (2) não responderam ao formulário e ao questionário e também não foi possível levar o instrumento para três (3) escolas. Nossa pesquisa possui as respostas de vinte e um (21) professores que trabalham nas escolas pesquisadas; em algumas, mais de um professor de Filosofia ministra a disciplina. Assim, temos os resultados de 17 escolas.

Dentre as 22 escolas dos quadros, está a Escola de Educação Especial Dr. Reinaldo Fernando Coser, que atende a estudantes surdos. Neste ano de 2007, a 8ª CRE possui vinte e quatro (24) escolas de ensino médio na cidade de Santa Maria em funcionamento.

## **2.1 Procedimentos e instrumentos de coleta de dados**

### **2.1.1 Formulário**

O formulário foi enviado às escolas de ensino médio da rede estadual na cidade de Santa Maria para ser preenchido pelos professores no ano de 2006. Tivemos como objetivo saber quem são os professores de Filosofia da rede estadual de ensino médio de Santa Maria. A partir dele, foi possível constatar quantos dos

---

<sup>15</sup> A relação das escolas e seus endereços consta no apêndice.

professores lecionam a disciplina de Filosofia e que são formados em Filosofia, quantos possuem pós-graduação, qual a sua carga horária de atuação com a disciplina, número de alunos, carga horária da disciplina de Filosofia, etc. Segundo Gil (1996, p. 95), “(...) o formulário tem alcance limitado(...), com freqüência, é aplicado em condições não muito favoráveis(...)”. Como é de alcance limitado (poucas perguntas), pode ser respondido rápido, enquanto que o questionário levaria, com certeza, mais tempo. Também, porque, naquele momento, queríamos abranger todas as escolas e todos os professores que ministravam a disciplina de Filosofia no ensino médio.

### 2.1.2 Questionário

O questionário foi enviado a todas as escolas de ensino médio da rede estadual, especificamente para os professores que ministravam Filosofia e teve, como objetivo principal, conhecer as perspectivas para o ensino da Filosofia na cidade de Santa Maria, a partir dos professores. Para Brandão (2002), o questionário implica que se conheça o mundo de referência e a construção do mesmo exige uma escolha prévia de fatores discriminantes.

Segundo Gil (1996), no questionário devem conter apenas as perguntas relacionadas ao problema proposto; as perguntas devem ser formuladas de maneira clara, concreta e precisa. O número de perguntas deve ser limitado; devemos evitar que as perguntas provoquem respostas defensivas, estereotipadas ou socialmente indesejáveis; o questionário deve ter uma introdução que informe as razões que determinaram a realização da pesquisa e da importância das respostas para atingir os seus objetivos.

Para o questionário, foram formuladas questões fechadas e de única escolha e algumas questões abertas.

Na primeira parte do questionário, foram organizadas perguntas em que os professores deveriam marcar questões numeradas de 1 a 4.

1 = insuficiente, ruim, baixa, fraca, inadequada, inexistente.

4 = suficiente, bom, forte, alta, adequada, existente.

Na categoria *necessidades relacionadas aos alunos*, foram formuladas oito (08) perguntas, em que os professores responderiam sobre o grau de interesse do

aluno pela Filosofia, o nível de leitura filosófica, a auto-estima, a sua concentração, a sua disciplina sobre o uso de filmes nas aulas de Filosofia, além de responderem sobre o grau de envolvimento do aluno no trabalho com textos.

Na categoria *necessidades dos próprios professores*, foram formuladas quatorze (14) perguntas em que os professores deveriam escrever sobre o conceito que dariam para a sua graduação, para cursos e seminários a que assistiram, a sua relação, em sala de aula, com os alunos, com os colegas da mesma área, também com a escola em geral (professores, pais, funcionários...), sua opinião sobre a introdução da Filosofia no PEIES e no Vestibular, a sua relação com os colegas de outras áreas, sobre eventos realizados pela COPERVES e PEIES, qual a sua relação com os cursos de Filosofia e seus projetos, a sua relação com os estagiários, como se dá o acompanhamento dos estagiários por parte dos orientadores, sobre o seu nível de satisfação na profissão, sua metodologia e como é a sua leitura sobre o ensino de Filosofia.

Na categoria *necessidades da escola*, foram formuladas seis (06) perguntas nas quais os professores deveriam opinar sobre como está a distribuição do número de alunos por salas, sobre o ambiente de trabalho na escola, como está o trabalho da coordenação pedagógica, qual a nota dada pela formação continuada oferecida pela escola, sobre o material didático disponível relativo ao ensino de Filosofia, e como estão as condições materiais de sua escola.

Na segunda parte do questionário, foram organizadas perguntas consideradas abertas. Essas foram divididas em três categorias:

Na categoria *necessidades dos professores*, foram organizadas doze (12) perguntas que versavam sobre as formas dominantes<sup>16</sup> para o ensino da Filosofia, descrita por Gallo e Kohan (2000); nessa questão, os professores deveriam responder qual ou quais ele usava e justificar a escolha. Também deveriam descrever se trabalhavam questões e problemas de lógica, se sua aula é organizada para discutir problemas filosóficos e qual o sentido de ensinar Filosofia.

Também, nesse item, deveriam descrever sobre a participação dos alunos; citar o nome de um autor estudado na graduação e que escreveu especificamente sobre ensino de Filosofia; se adota ou não um livro em sala de aula; como ele

---

<sup>16</sup> A expressão forma dominante apresentada por Gallo e Kohan (2000), no texto “ crítica de alguns lugares- comuns ao se pensar a filosofia no ensino médio”.

caracterizaria uma boa aula de Filosofia; se possui insatisfação na profissão; quais as aprendizagens que vivenciou na profissão e que foram fundamentais para a sua prática docente atual; quais temas deveriam ser oferecidos em algum curso de formação continuada e qual seria o modelo de formação continuada necessário.

Na categoria relacionada a *necessidades referentes aos alunos*, foram organizadas duas (02) perguntas em que os professores deveriam discorrer sobre as dificuldades de seus alunos em relação à aprendizagem da Filosofia, qual a sua opinião sobre o ensino da disciplina de Filosofia no ensino fundamental.

Na categoria *necessidades da escola/instituto*, foram organizadas três (03) perguntas em que os professores deveriam escrever sobre o número de horas-aula da disciplina de Filosofia, se ele participa ou não de algum projeto integrando outras disciplinas e sobre o que ele pensa da inclusão da Filosofia no PEIES e Vestibular.

Pretendemos, com essas questões, conhecer a realidade dos professores de Filosofia da rede estadual de Santa Maria e também observar como os professores percebem o seu trabalho, os alunos e a instituição da qual fazem parte. Contamos com a participação quase total dos professores através dos questionários e formulários.

Na segunda parte dos questionários, organizamos as perguntas individualmente, porque pretendemos, a partir das respostas, organizar subcategorias. Exemplo: questão nº 1: fizemos a leitura de todas as respostas de todos os professores no questionário, a partir daí escolhemos os termos, expressões com maior incidência e criaremos subcategorias.

O formulário e o questionário utilizados na pesquisa constam em anexo.

## **2.2 Análise dos dados**

Para a análise dos dados oriundos do formulário e questionário, optamos pela Análise de Conteúdo. Para Bardin (1977), a análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações e dos diálogos.

Na visão de Moraes (s.d), a análise de conteúdo aplica-se tanto em descrição como em interpretação. Nesse sentido, apresentamos a importância do seu uso na pesquisa, pois pretendemos, a partir da leitura do formulário e do questionário, uma

descrição de quem são os professores de Filosofia e também interpretar suas necessidades formativas.

Moraes (s.d), no texto *Uma Tempestade de Luz: a compreensão possibilitada pela análise textual qualitativa*, afirma que há muitos sentidos em um texto e que se podem construir vários conjuntos de categorias a partir de uma mesma amostra de informações. Também, segundo ele, é possível estabelecer relações entre os elementos que compõem as categorias. Sendo assim, em uma categoria é possível criar subcategorias.

Ao longo da pesquisa, foram elaboradas as categorias, cuja construção é importante, porque são “uma espécie de gavetas ou rubricas significativas que permitem a classificação dos elementos de significação constitutiva da mensagem” (BARDIN, 1977, p. 37). A finalidade da classificação por categorias está em deduzir determinadas compreensões a partir das respostas dadas pelos professores através dos instrumentos de pesquisa sobre a Filosofia e seu ensino.

No estudo, a análise será feita a partir das três categorias prévias descritas na pesquisa que são: necessidades relativas aos alunos, necessidades relativas aos professores e necessidades relativas ao currículo.

Bardin (1977) descreve três fases da análise de conteúdo: na pré-análise, ocorrem a organização, a escolha dos documentos, a formulação das hipóteses e dos objetivos, o universo demarcado. Também a referenciação dos índices e a elaboração de indicadores. O índice pode ser a menção explícita de um tema (palavra) numa mensagem. Também é importante salientar que “uma vez escolhidos os índices, inicia-se a construção de indicadores... *recorte do texto* em unidades comparáveis de *categorização* para análise temática e a de modalidade de *codificação* para o registro dos dados” (BARDIN, 1977, p. 100).

Na fase da exploração do material, codificam-se os materiais encontrados até então na pesquisa. Segundo Holsti (*apud* BARDIN, 1977, p. 103), “a codificação é o processo pelo qual os dados brutos são transformados sistematicamente e agregados em unidades, as quais permitem uma descrição precisa das características pertinentes do conteúdo”.

Na última fase, que se refere ao tratamento dos resultados obtidos e à interpretação, consideramos que o analista deve propor inferências e interpretações a partir dos resultados significativos da pesquisa. Geralmente, os procedimentos da

análise de conteúdo organizam-se a partir da categorização. Retomando, as categorias nesta pesquisa são termos ou conceitos que abrangem características comuns entre os participantes da pesquisa. Nesse sentido, através das categorias, pretendemos agrupar idéias. É importante salientar que:

As categorias, são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidade de registro, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão dos caracteres comuns destes elementos. O critério de categorização pode ser semântico (categorias temáticas: por exemplo, todos os temas que significam a ansiedade, ficam agrupados na categoria “ansiedade”, enquanto que os que significam a descontração, ficam agrupados sob o título conceptual “descontração”), sintático (os verbos, os adjectivos), léxico (classificação das palavras segundo o seu sentido, com emparelhamento dos sinónimos e dos sentidos próximos) e ou expressivo (por exemplo, categorias que classificam as diversas perturbações da linguagem) ( BARDIN, 1977, p. 117,118).

O aspecto inferencial da análise de conteúdo, segundo Bardin (1977), pode responder a dois tipos de problemas: primeiro, que fato conduziu a um determinado enunciado? <sup>17</sup> Segundo, quais as conseqüências que um determinado enunciado vai provavelmente provocar?<sup>18</sup>

Com a análise do conteúdo dos questionários e formulários, pretendemos compreender o que as respostas nos dizem e também, como escreve Bardin (1977, p.41), “o realçar de um sentido que se encontra em segundo plano,... atingir através de significantes ou de significados (manipulados), outros significados de natureza psicológica, sociológica, etc.” Nossa pretensão está em explicitar e sistematizar o conteúdo das mensagens.

Para isso, no próximo capítulo, contemplaremos o cenário em que se apresentam professores de Filosofia no ensino médio santa-mariense.

---

<sup>17</sup> Este aspecto diz respeito às causas ou antecedentes da mensagem (BARDIN, 1977, p.39).

<sup>18</sup> Refere-se aos possíveis efeitos das mensagens: de uma campanha publicitária, de propaganda.

### 3 OS PROFESSORES E O ENSINO DA FILOSOFIA NA CIDADE DE SANTA MARIA

Nesse capítulo, pretendemos, a partir da interpretação dos dados do formulário e do questionário respondido pelos professores que ministram a disciplina de Filosofia na cidade de Santa Maria, descrever quem são os professores, sua graduação, pós-graduação, a carga horária da disciplina, suas necessidades na escola, com os alunos, com os colegas, enfim caracterizar os professores, quem são e o que fazem. Para tanto, usaremos na íntegra as respostas dos professores de Filosofia e, a partir dessas, comentaremos sobre alguns autores e suas idéias.

O formulário foi construído no sentido de considerarmos uma panorâmica sobre a instituição de formação, ano, pós-graduação, cuja apresentação será através de quadros. O número de escolas, formulários distribuídos e questionários respondidos está identificado no capítulo 2, caminhos da pesquisa.

A seguir, iniciaremos a descrição dos dados referentes ao formulário, utilizaremos alguns quadros para visualizar resultados e nos quais apresentaremos as escolas, a graduação, o ano e a instituição na qual se formou o docente.

ESCOLA	GRADUAÇÃO	ANO	INSTITUIÇÃO
1Z	Filosofia	1976	UFSM
1A/respondeu. 1B e 1#. <sup>19</sup>	Pedagogia	2000	CANOAS
1D	Filosofia	1989	UFSM
1E	História	1996	UFSM
2E	Ciências Sociais	1986	UFRGS
1O	Filosofia	1969/UFSM	UFSM
1Y	História	1993	UFRGS
1G	Pedagogia	1980	UFSM
1H	Filosofia	1992	UFSM
1I	Filosofia	1995	UFSM
2I	Filosofia	1997	UFSM
3I	Filosofia	1985	UFSM
4I	Filosofia	1982	UFSM
2O	Filosofia	1987	UFSM
1F	Filosofia	1992	UFSM
2F	Filosofia	1970	UNIFRA
3F	Filosofia	1988	UFSM

<sup>19</sup> Nestas três (3) escolas apenas um professor leciona a disciplina.

1J	Filosofia	1994	UNISSINOS
1L	Pedagogia	1979	UNIVALE/ CACH. SUL
1N	n.r.		
1M	n.f.		
1P	Filosofia	1991	UFSM
1Q	Filosofia	1984	UCPEL
1W	não possui Filosofia (supletivo)		
1X	n.r. <sup>20</sup>		
1U	n.f.		
1&	n.f.		

**Quadro 1** – escola, graduação, ano e instituição de formação do professor.

No que se refere à formação acadêmica, 15 professores possuem graduação em Filosofia e estão ministrando a disciplina. Também constatamos que 6 professores possuem outras graduações, mas estão ministrando a disciplina de Filosofia.

No quadro abaixo, aparece a escola, a pós-graduação, o ano e a instituição promotora em que o professor cursou o *lato sensu* ou *strito sensu*.

ESCOLA	PÓS-GRAD	ANO	INSTITUIÇÃO
1Z	Especialização em Filosofia	1977	UFSM
1A/respondeu. 1B e 1# <sup>21</sup>	Mestrado (não especificou)	2004	IJUÍ
1D	Mestrado Ciência Política	2006	UFRGS
1E	Especialização em Arqueologia	1999	PUC-RS
2E	Especialização em Psicopedagogia	2000	UFRJ
1O	Especialização em Orientação Educativa	1994	UFSM
1Y	-----		
1G	Especialização em Administração Escolar	1982	UNIFRA
1H	Especialização em Pensamento Político Brasileiro	2000	UFSM
1I	-----		
2I	Especialização em Gestão do Trabalho	2007	FACINTER
3I	Filosofia	UNIFRA	UNIFRA
4I	-----		
2O	Especialização em Orientação Educativa	1999	UFSM
1F	Mestrado incompleto/Ciência	2006	UFSM

<sup>20</sup> n.r. significa que o professor não respondeu.

<sup>21</sup> Nestas escolas, apenas uma professora lecionava nas três (3).

	Política	(incompleto)	
<b>2F</b>	Especialização em Filosofia	1975	UFSM
<b>3F</b>	n.r.		
<b>1J</b>	Especialização em Educação	2000	UNIFRA
<b>1L</b>	Especialização em Psicopedagogia	2006	IBPEX
<b>1N</b>	n.r.		
<b>1M</b>	n.f.		
<b>1P</b>	Especialização em Supervisão Escolar	2005	UNIFRA
<b>1Q</b>	Especialização em Filosofia		UFSM
<b>1W</b>	não possui Filosofia(supletivo) <sup>22</sup>		
<b>1X</b>	n.r.		
<b>1U</b>	n.f.		
<b>1&amp;</b>	n.f.		

**Quadro 2** - escola, pós-graduação, ano e instituição.

Uma questão que nos chamou a atenção foi sobre o curso de pós-graduação dos professores: 14 possuem pós-graduação *lato sensu*, sendo que apenas 4 são específicos na área da Filosofia. Em nível de mestrado, temos 3 professores, destes um (1) professor possui mestrado em Ciências Políticas, o outro está cursando mestrado em Ciências Políticas e o terceiro não especificou a área do seu mestrado.

A esse respeito, pensamos que a justificativa para não terem cursado pós-graduação seja pela falta de tempo, por possuírem uma carga horária elevada, ou talvez por considerarem que não seja necessário ou importante. Também podemos supor que a pós-graduação “paga” seja um ônus muito alto para os professores. No caso das “não pagas”, por serem muito concorridas ou também por não oferecerem o curso aos finais de semana, que seria um facilitador para os professores que trabalham durante a semana, também apresentam empecilhos.

No que se refere à especialização, o interesse pode estar em relação ao plano de carreira do magistério estadual que prevê a elevação de nível para os professores com pós-graduação e, em decorrência, elevação salarial.

No quadro a seguir, aparece a escola, a carga horária em sala de aula, a carga horária da disciplina de Filosofia e, por último, a média de alunos e sua respectiva idade.

<sup>22</sup> A justificativa da escola é de que esta direciona seu ensino para as provas do supletivo.

ESCOLA	C.H./EM SALA AULA	C.H./DISCIPLINA/ SEMANTAL	Nº ALUNOS/ IDADE
1Z	18H	1H	360/17anos
1A/respondeu. 1B e 1#	16h	16h	
1D	25	7H	100/15 e 25; EJA/18 a 60
1E	3H	1H/A	020/15 <sup>a</sup>
2E	3 Módulos/75minutos	1M./Semanal	080Filosofia e 070Filosofia da Educação
1O	12H	2H 20H Orientação Educatonal	125/16 A 19ANOS
1Y	8H		
1G	10H	1H	300/13 a 18 anos
1H	40H	1H	400/13 a18; EJA/15 a 60
1I	20H	2H./ 1H./ 2H./	1800/14 a 21
2I	30H	2H./ 1H./ 2H./	1800/14 a 21
3I	16H	2H./ 1H./ 2H./	1800/14 a 21
4I	8H	2H./ 1H./ 2H./	1800/14 a 21
2O	12H	2H	138/17 anos
1F	36H	2H	035/17 anos
2F	16H	72H	300
3F	20H	16H(ATUA 8TURMAS)	240/15 a 16 anos
1J	14H	14H	200/30 anos
1L	10H/ 4H/ 6H 20H.Educação Infantil	1H	212/adolescentes e adultos
1N	n.f. <sup>23</sup>		
1M	n.f.		
1P	36H/A	1H/ Semana (nos 3 anos)	1100 alunos/ 12 a 40 anos
1Q	PÓS FIL		
1W	não possui Filosofia(supletivo)		
1X	n.r.		
1U	n.f.		
1&	n.f.		

**Quadro 3** – Demonstrativo das horas/aula ministradas pelos professores, a carga horária da disciplina, número de alunos e média de idade.

É importante salientar que as respostas do formulário são referentes aos professores que estavam ministrando aulas de Filosofia nas escolas estaduais de

<sup>23</sup> O significado de n.f. é não fomos, são 3 escolas que não foram contempladas.

Ensino Médio no ano de 2006. Em algumas escolas noturnas, funcionava o EJA e não o Ensino Médio. Nessas, não fizemos um estudo mais profundo sobre como estava sendo ministrada a disciplina de Filosofia no Ensino de Jovens e Adultos.

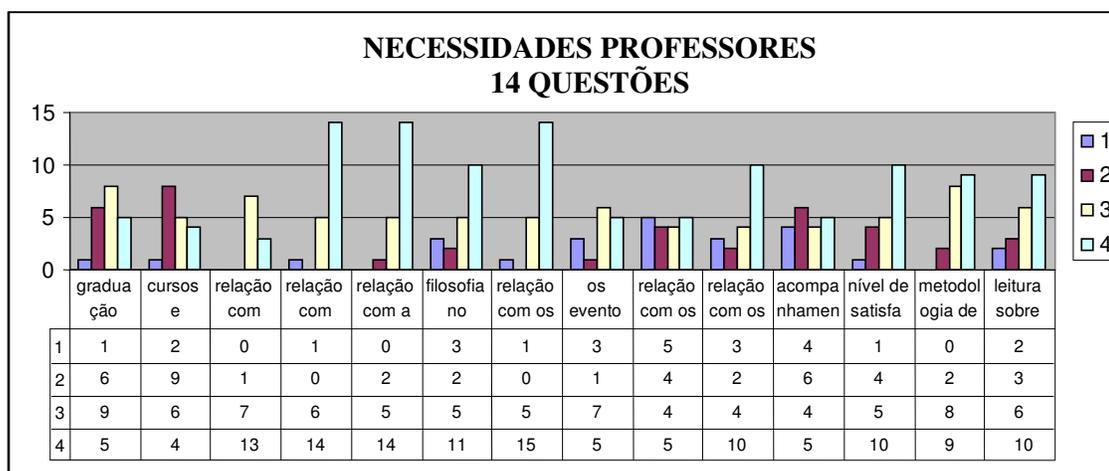
Nas escolas com mais de um professor, a grande maioria respondeu ao questionário e, em alguns casos, os professores eram os mesmos em diferentes escolas (nesse caso, respondiam ao questionário em apenas uma delas).

Utilizaremos gráficos, a seguir, para apresentar as respostas sobre as questões fechadas, que incluem as três (3) categorias abordadas na pesquisa: as necessidades dos alunos, dos professores e da escola/instituto, juntamente com suas subcategorias. Utilizamos um parâmetro de 1 a 4, no qual os professores deveriam colocar “uma nota” a respeito do assunto abordado:

1= INSUFICIENTE, RUIM, BAIXA, FRACA, INADEQUADA, INEXISTENTE

4= SUFICIENTE, BOM, FORTE, ALTA, ADEQUADA, EXISTENTE

### CATEGORIA NECESSIDADES PROFESSORES



**Gráfico 1** – Demonstrativo das respostas dadas na categoria professores pelos docentes pesquisados.

Sobre a categoria necessidades dos próprios professores, podemos dizer que, a maioria, no que se refere ao conceito que daria à sua graduação, colocou que, em geral, foi insuficiente para abarcar as problemáticas existentes hoje na educação de um modo geral.

No que se refere aos conceitos que os professores dariam aos cursos e seminários específicos da Filosofia e se, de algum modo, contribuíram no seu cotidiano em sala de aula, a maioria marcou os números 2 e 3.

Perguntamos a respeito da relação dos professores com os alunos em sala de aula, obtivemos como maior número o item 4 e, posteriormente, o número 3.

No que se refere à relação dos professores com os colegas da mesma área e a relação com a escola em geral e, neste caso, entre professores, pais, funcionários e equipe diretiva, a grande maioria marcou o número 4 e um percentual muito pequeno, o número 3. A respeito da relação dos professores com os colegas de outras áreas, a maioria marcou o número 4.

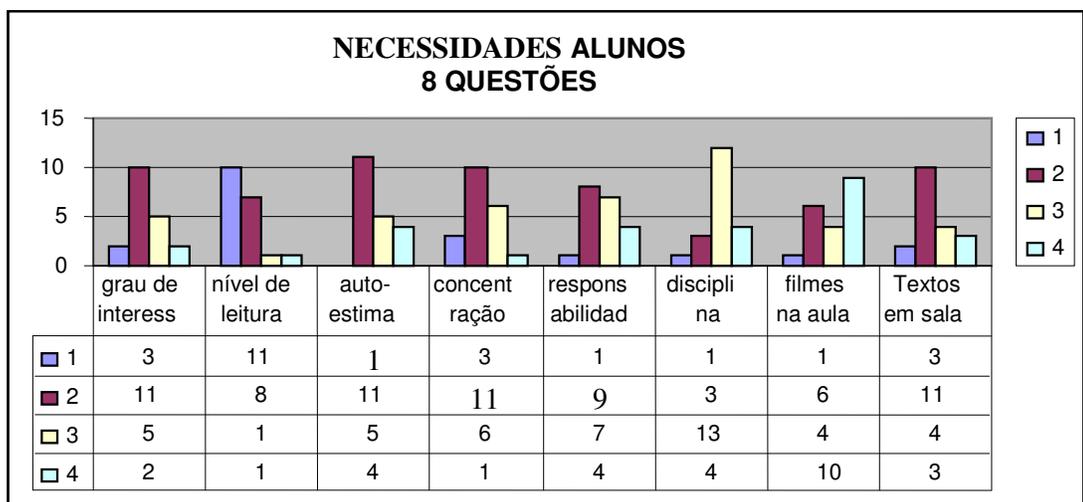
Quando perguntamos a respeito da introdução da Filosofia no PEIES e no vestibular, não obtivemos um consenso, mas podemos dizer que, talvez, pelo número de respostas marcadas no 4, a maioria deles concorde que a Filosofia deva fazer parte.

Nas questões seguintes, em sua maioria, foram diversas as respostas: eram sobre a relação com os cursos de Filosofia e seus projetos, a relação com os estagiários dessas instituições, o acompanhamento dos estagiários por parte dos orientadores, no que se refere à sua leitura sobre o ensino de Filosofia.

Uma questão que nos chamou atenção foi sobre a metodologia de ensino: percebemos que a maioria dos professores colocou o número 4 e o número 3, significa que, na visão deles, a metodologia utilizada é adequada.

A respeito do nível de satisfação na profissão, os números mais citados foram 4 e, posteriormente, o número 3.

### CATEGORIA NECESSIDADES ALUNOS



**Gráfico 2** - Demonstrativo das respostas dadas na categoria alunos pelos docentes pesquisados.

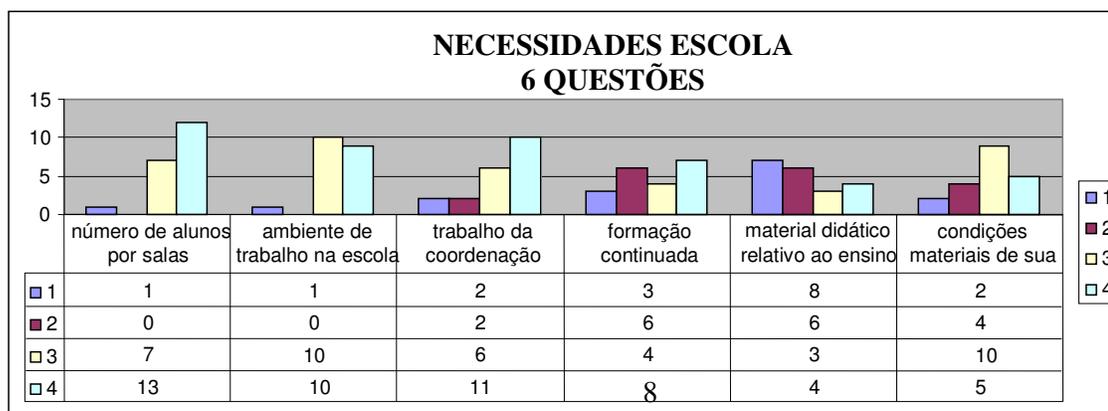
Quando perguntamos aos professores o que eles diriam sobre o grau de interesse do aluno pela Filosofia, a maioria marcou o número 2 e, posteriormente, o número três. A respeito do nível de leitura filosófica de seus alunos, a grande maioria marcou o número 1, considerando, assim, ineficiente e fraco.

A questão relacionada à auto-estima e à concentração dos seus alunos, a maioria respondeu o número 2 e, posteriormente, o número 3.

Sobre a responsabilidade dos alunos em relação aos trabalhos e provas em geral, os números que se sobressaíram foram 2 e 3. Quando perguntamos a respeito da disciplina dos alunos em sala de aula, a maioria marcou o número 3.

Sobre a utilização de filmes e sua aceitação pelos alunos, foram marcados os números 4, 2 e 3. Na pergunta que se refere aos trabalhos com textos e o grau de envolvimento do seu aluno, a maioria dos professores marcou o número 2 e, posteriormente, o número 3.

### CATEGORIA NECESSIDADES ESCOLA/INSTITUTO



**Gráfico 3** - Demonstrativo das respostas dadas na categoria necessidades escola/ instituto pelos docentes pesquisados.

Em geral, na questão sobre a distribuição do número de alunos por salas, e também sobre o ambiente de trabalho na sua escola, a maioria dos professores respondeu o número 4 e, logo em seguida, o número 3.

Sobre o trabalho da coordenação pedagógica na escola, prevaleceu o número 4 e 3. A respeito da formação continuada oferecida pela escola, as respostas foram muito divididas entre os números 1 e 4.

Quanto ao material didático disponível nas escolas, o item que prevaleceu foi o número 1 e, posteriormente, o número 2. Percebemos a dificuldade enfrentada

pelos professores em relação aos materiais didáticos disponíveis na sua escola. Quanto às condições materiais gerais, foi marcado pela maioria dos professores o número 3.

Para a análise dos dados das questões abertas, também utilizamos três categorias e suas subcategorias, as quais ficaram distribuídas da seguinte maneira:

<b>CATEGORIA</b>	<b>SUBCATEGORIA</b>
PROFESSORES 14 QUESTÕES	<ul style="list-style-type: none"> <li>• concepção sobre o ensino da Filosofia</li> <li>• ensino da lógica</li> <li>• problemas filosóficos</li> <li>• o sentido do ensino de Filosofia</li> <li>• participação dos alunos</li> <li>• leitura sobre ensino de Filosofia</li> <li>• metodologia utilizada</li> <li>• boa aula de Filosofia</li> <li>• insatisfação docente</li> <li>• aprendizagens significativas</li> <li>• temas para formação continuada</li> <li>• modelo(s) de formação continuada</li> </ul>
ALUNOS 2 QUESTÕES	<ul style="list-style-type: none"> <li>• dificuldades dos alunos</li> <li>• filosofia no ensino fundamental</li> </ul>
ORGANIZAÇÃO ESCOLAR 3 QUESTÕES	<ul style="list-style-type: none"> <li>• carga horária</li> <li>• projetos na escola</li> <li>• filosofia PEIES e Vestibular</li> </ul>

**Quadro 4** – Distribuição das categorias e sub-categorias.

Quando realizamos a leitura do que chamamos de questões abertas, percebemos como as respostas são diversas, para não dizer, em alguns casos, muito diferentes entre si. Isso nos leva a pensar sobre a graduação desses professores, a instituição formadora e, principalmente, o ano de formação, pois observamos, no formulário, que temos professores formados desde o ano de 1969 até o ano de 1998, e nem todos os professores que ministram a disciplina de Filosofia possuem graduação em Filosofia.<sup>24</sup>

Na primeira questão aberta, os professores deveriam responder segundo três formas dominantes para o ensino da Filosofia, descritas por Gallo e Kohan (2000) e explicadas no item “categoria Professores”.

<sup>24</sup> Essas informações estão contidas no Quadro I.

### CATEGORIA PROFESSORES

**QUESTÃO 1** Gallo e Kohan (2000) descrevem três formas dominantes para o ensino da Filosofia. **1** = um ensino baseado na história da Filosofia (o ensino da Filosofia é o ensino da história da filosofia... ensinar Filosofia significa ensinar o que a história da Filosofia produziu até hoje. Há duas formas: baseado nos filósofos (Heráclito, Platão, Descartes, Heidegger...) ou conceitos ou conteúdos filosóficos (liberdade, verdade, justiça...); **2** = um ensino baseado em problemas filosóficos (em torno de problemas: relação corpo-mente, a existência de Deus ou o conhecimento); **3** = um ensino baseado em habilidades cognitivas e ou atitudes filosóficas (propiciar aos alunos um conjunto de habilidades de pensamento). Alguma delas orienta a sua prática docente? Por quê? Ou você usa outra forma para o ensino da Filosofia? Qual?

CONCEPÇÃO SOBRE O ENSINO DA FILOSOFIA	Nº DE PROF
<ul style="list-style-type: none"> <li>☉ Sim. A última contribui muito, principalmente nas questões de atitudes filosóficas, porque leva o aluno à reflexão, a pensar.</li> <li>☉ Minha prática de ensino se identifica com a do item 3, porque acredito que, para a atualidade, o que realmente importa são as habilidades de pensamento. Mesmo assim não deixo de dar referência histórica da Filosofia.</li> <li>☉ Acredito que a questão 3, por permitir habilidades e atitudes de reflexão.</li> </ul>	3
<ul style="list-style-type: none"> <li>☉ Identifico-me com a 1 e 3. Procuo trabalhar a história, mas sempre contextualizando com o hoje, procurando fazer com que o aluno pense, interprete textos, argumente.</li> <li>☉ A forma adequada à realidade que trabalho é a 1 e 3, pois uma complementa a outra.</li> </ul>	2
<ul style="list-style-type: none"> <li>☉ Sem resposta</li> </ul>	1
<ul style="list-style-type: none"> <li>☉ Procuo direcionar a minha prática pedagógica em consonância com as três, pois acredito serem indissociáveis, sob pena de perder-se a especificidade da Filosofia.</li> <li>☉ Uso as três formas, uma vez que acredito que as mesmas são interdependentes.</li> <li>☉ 1, 2 e 3 - é difícil priorizar, o “passeio” se dá em todas.</li> <li>☉ Todas as três formas de ensinar a Filosofia fazem parte da minha prática em sala de aula, em diferentes momentos. Além de trabalhar com pesquisa.</li> </ul>	4
<ul style="list-style-type: none"> <li>☉ Por eu ter uma formação voltada à história, acabo sempre levando para o caminho da história da Filosofia. Embora meu curso tivesse uma formação interdisciplinar, também não me sinto apto a entrar nas problemáticas filosóficas.</li> <li>☉ Tenho como base a história da Filosofia, porque o aluno deve saber o contexto histórico para poder comparar com os fatos presentes. Leitura de mundo, hoje e sempre.</li> <li>☉ Eu abordo basicamente a história da Filosofia.</li> </ul>	4

☉ Sim a primeira forma. Quando temos um alicerce bem construído, conceituado, teremos bem mais facilidade de edificar o restante.	
☉ Eu particularmente desconsidero relações teóricas fechadas, procuro olhar para a Filosofia de forma multicultural, resgatando de forma dialética os seus sentidos e as possibilidades de desconstrução do universalismo X razão planejadora .	1
☉ Todas(5)	5
☉ A forma universal. Lógica, metafísica, gnoseologia, cosmologia, filosofia moral.	1

**Quadro 5** – Demonstrativo da concepção sobre o ensino da Filosofia.

As respostas dos professores mostram a deficiência de sua formação, pois não têm claro o que desejam com o ensino de Filosofia, como se não houvesse uma abordagem metodológica do processo. Devemos aliar o conhecimento histórico do tema com as próprias reflexões que os filósofos elaboraram, situando-os em seu contexto. Este seria o papel da história na disciplina de Filosofia. A partir daí, poderíamos entender melhor o que o filósofo quis dizer com a sua linha de pensamento. A falha no processo, encontrada nas respostas, está em como o professor utiliza a Filosofia para fazer o aluno pensar filosoficamente. Do contrário, é apenas mais uma informação sobre o que aconteceu.

Resumidamente, podemos dizer que, em relação às respostas, a maioria dos professores preocupa-se muito com os alunos no sentido de eles terem um pensamento reflexivo, além de conhecerem a história da Filosofia e formularem idéias com bons argumentos.

Partindo de Gallo e Kohan (2000), um ensino baseado na história da Filosofia significa ensinar o que a história da Filosofia lançou e produziu até os dias de hoje. São duas as formas de ensinar Filosofia a partir da história da Filosofia: a primeira diz respeito ao estudo de filósofos como Heráclito, Platão, Descartes, Foucault, etc. A segunda maneira enfatiza conceitos ou conteúdos e também salientam que um dos pressupostos é que a Filosofia, assim como as outras disciplinas curriculares, também possui conteúdos próprios e específicos.

Os autores, quando descrevem um ensino baseado em problemas filosóficos, colocam a Filosofia como especificidade em torno de questões-problema que aparecem freqüentemente no ensino médio, como, por exemplo, a relação corpo-mente, a existência de Deus ou o conhecimento. Nesse sentido, são ressaltados problemas para serem pensados e repensados pelos alunos.

Quando Gallo e Kohan (2000) descrevem um ensino a partir de habilidades cognitivas e/ou atitudes filosóficas, estão se referindo à possibilidade de oferecer ao aluno habilidades de pensamento. Nesse modo, ensinar Filosofia aos alunos é oportunizar para que conheçam e compreendam que habilidades de pensamento compõem o ato de filosofar.

**QUESTÃO 2:** Você costuma trabalhar questões e problemas de lógica?

<b>ENSINO DA LÓGICA</b>	<b>Nº DE PROF</b>
☉ Sim, por exemplo, o que é uma argumentação? Valor de verdade e erros de raciocínio, etc.	1
☉ Sem resposta (3)	3
☉ Apenas alguns conceitos básicos, relacionando-os com as vivências que envolvem momentos afirmativos, no embate dos sujeitos sociais com suas vivências.	1
☉ Trabalho a lógica com a intenção de desenvolver a capacidade de organizar idéias. Por isso trabalho o nascimento da lógica e seus elementos.	1
☉ Atualmente não, mas posso utilizar. ☉ Não ☉ Atualmente não, trabalho no segundo ano. A lógica ficou para o terceiro ano. ☉ Não. Descrevo mais a história da Filosofia, procurando relacionar as idéias dos principais filósofos, e seus questionamentos com os problemas atuais que a sociedade vive.	4
☉ Sim, seqüência numérica, variáveis, figuras que faltam. Traçados geométricos, produtos cartesianos, eixo de inclinação da terra, continente.	1
☉ Como construir um texto lógico, com uma argumentação lógica. ☉ Sim, argumentação e lógica aristotélica. ☉ Sim, argumentação(4).	6
☉ O que é lógica? Por que ela é necessária? Relação com a linguagem. Tipos de argumentos (indutivo, dedutivo e analogias), validade dos argumentos.	1
☉ Trabalho silogismos, no sentido de que os alunos aprendam a usar seus argumentos de maneira coerente.	1
☉ Muito pouco. Alguns silogismos dentro da lógica.	1
☉ Todas.	1

**Quadro 6** - Demonstrativo sobre o ensino da lógica.

A utilização da lógica, como método de raciocínio, é pouco utilizada nas aulas de filosofia. Em geral, os professores parecem acreditar que este estudo está além da capacidade dos alunos e, por isso, se limitam a ensinar história da filosofia, como se viu na resposta anterior. Sentimos, igualmente, que os próprios professores, em

geral, não dominam o conceito e a utilização da lógica, o que torna impossível seu repasse aos alunos. Novamente, verificamos um problema de formação em sua trajetória.

Aqui percebemos que os professores não identificaram claramente como eles trabalham em sala de aula questões sobre lógica, apenas alguns citaram a lógica aristotélica, argumentos, silogismos.

**QUESTÃO 3:** Você organiza a aula a partir de problemas filosóficos? Apresente alguns exemplos.

<b>PROBLEMAS FILOSÓFICOS</b>	<b>Nº DE PROF</b>
☉ Infelizmente nem sempre, ou quase nunca faço a partir disso. Seria melhor, é importante.	1
☉ Seguimos uma apostila que elenca os conteúdos conforme as séries.	1
☉ Sem resposta	4
☉ Origem do universo, da vida (não creio na teoria do BIG-BEN, nem da evolução das espécies ), porque há o ser ao invés do nada? Se a verdade é histórica, o que podemos realmente conhecer? ☉ Os limites do conhecimento humano. Sabe-se muito ou pouco a respeito do próprio ser, mundo e coisas? Quem sou? De onde venho? Para onde vou? (questões existencialistas); física, metafísica, transcendental (difícil).	2
☉ Políticos éticos que estão na mídia e diretamente ligados com o conteúdo em estudo. ☉ Éticos, do conhecimento e educação, que estão ligados ao conteúdo da 3ª série. ☉ Problemas políticos e éticos e também culturais. ☉ Problemas políticos, éticos que estão na mídia e estão diretamente ligados com o conteúdo de 2ª série na nossa escola. ☉ Ética, finalidade e valores da ação moral. Idéias de liberdade, responsabilidade, dever, política, análise e crítica das ideologias; idéia de lei, justiça, dominação, violência. Significado das diferenças culturais. ☉ Em alguns momentos trabalhei com o problema da alienação da sociedade, salientando papel da mídia, consumismo, desequilíbrio da natureza pela interferência humana. ☉ Tema: "Ética" - pesquisar e trazer todo o material possível sobre ética. A partir daí, começamos a construir conceitos de ética, fundamentando com a leitura de pensadores sobre o tema. Pode e deve nos levar a fazer reflexões sobre ética e o no cotidiano, na política, etc.	7
☉ Para quê? Por quê? Para quem? ☉ O tempo? O que é? Existe? Em si? Uma relação? A ciência tem verdades? Totais? Parciais? Por quê?	2
☉ Algumas vezes quando estes temas são pertinentes à formação do aluno, como a modernidade e contemporaneidade, etc.	1
☉ Pretendo utilizar o livro "os arquivos filosóficos", de Stephen Law, indicado	1

para o PEIES.	
<ul style="list-style-type: none"> <li>● Recentemente problematizei a questão da mitologia junto à noção de tempo, com o artigo da ZH. "África que perdeu a esperança" em que o eixo temático sugeria a problematização da concepção mítica da Aids, ao seu encortinamento, enquanto um problema que envolve questões sociais e políticas.</li> <li>● A reflexão filosófica no cotidiano</li> </ul>	2

**Quadro 7** – Demonstrativo sobre a organização da aula a partir de problemas filosóficos.

As respostas sobre a organização da aula a partir de problemas filosóficos mostram que os professores não atuam plenamente desta forma, optando por abordar temas de outras disciplinas (como biologia) ou centrar-se na questão ética, vinculada à situação do país. Problemas mais filosóficos, como a existência do ser no mundo ou a formação do pensamento e da idéias, poderiam ser melhor explorados em sala de aula.

Nesse sentido, entendemos, a partir das respostas dos professores, que são poucos os que organizam a aula a partir de problemas filosóficos, pois as respostas não foram satisfatórias para uma conclusão mais aprimorada.

**QUESTÃO 4:** Para você, qual o sentido de ensinar Filosofia no ensino médio?

<b>O SENTIDO DO ENSINO DE FILOSOFIA</b>	<b>Nº DE PROF</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>● Pensar a realidade, no sentido de construir e reconstruir conceitos a partir da reflexão filosófica.</li> </ul>	1
<ul style="list-style-type: none"> <li>● Um espaço de possibilidade de trabalhar a cultura filosófica e ressignificar seus sentidos no cotidiano das relações sociais.</li> <li>● Fazer o jovem despertar, acordar para a realidade das coisas. Criar gosto pelo saber. Ver o mundo de forma crítica, inteligente, saber ser ele mesmo, defender idéias, criar recursos de argumentação.</li> <li>● Incentivar o aluno a participar dos problemas sociais que estão diretamente ligados a sua comunidade e fazer uma análise crítica da atualidade.</li> </ul>	3
<ul style="list-style-type: none"> <li>● Ensinar Filosofia ajuda na formação integral do aluno. Ajuda no amadurecimento da pessoa, tornando-a autônoma no pensar e agir. Ajuda na formação de conceitos, na conduta. Ajuda, ainda, no desenvolvimento da consciência crítica.</li> <li>● A formação integral do aluno através de um espírito crítico</li> <li>● Contribuir para a formação de um cidadão crítico, questionador e apto a interpretar a sociedade.</li> <li>● Acredito que o maior ganho dos alunos é ter um momento para exercitar a reflexão e, principalmente, a argumentação, que ele saiba refutar, criticar ou mesmo aceitar argumentos; que ele saiba sustentar o seu argumentar.</li> <li>● É importante como uma forma de esclarecer as pessoas quanto aos problemas que a sociedade enfrenta, despertar o senso crítico do aluno.</li> </ul>	8

<ul style="list-style-type: none"> <li>☉ Incentivar a participação crítica na sociedade.</li> <li>☉ Desenvolver o senso crítico, a autonomia, formar cidadãos conscientes, participativos.</li> <li>☉ Possibilitar ao educando desenvolver com maior habilidade a criticidade, a reflexão ou a investigação, abrir horizontes.</li> </ul>	
☉ Reflexão sobre os valores, sentido da vida, conhecimento, etc.	1
☉ Tentar ampliar horizontes. Ver, desvelar questões.	1
<ul style="list-style-type: none"> <li>☉ A Filosofia proporciona liberdade do pensamento. Assim quanto mais cedo a criança ou adolescente começar a estudar Filosofia, melhor.</li> <li>☉ A Filosofia faz parte da nossa essência.</li> <li>☉ Primeiro, a realização pessoal. Segundo, sinto-me bem em perceber que o aluno começa a valorizar a Filosofia, porque ela está presente na vida do ser humano.</li> </ul>	3
<ul style="list-style-type: none"> <li>☉ Incentivar o aluno a pensar no seu cotidiano - falta de conhecimento.</li> <li>☉ Para incentivar o aluno a pensar e refletir para a vivência do mundo.</li> <li>☉ Ajudar a construir no educando uma atitude de permanente problematização da realidade, de construção e desconstrução do óbvio, de inquietação e busca de transformação através da cidadania.</li> </ul>	3
☉ Sem resposta.	1

**Quadro 8** - O sentido de ensinar Filosofia no ensino médio.

Essa questão evidencia que os professores estão preocupados com a formação integral do aluno, formação de um cidadão crítico, e que este possa exercitar a reflexão e a argumentação, que ele saiba refutar, aceitar argumentos. Também é necessário que o professor incentive o aluno à participação crítica na sociedade, na construção de sua autonomia.

Aqui, os professores respondem que a Filosofia, enquanto disciplina, aproxima-se de uma reflexão, uma participação crítica na sociedade, formação integral para ver e desvelar questões, desenvolver no jovem uma atitude de problematização da realidade.

Nesse sentido, é importante citar Saviani (1985), que aborda a Filosofia enquanto uma reflexão. Para ele, *problema* significa tudo aquilo que desconhecemos, coisa inexplicável, incompreensível. Uma questão, em si, não caracteriza o problema. No entanto, uma questão cuja resposta desconhecemos e necessitamos conhecer, eis aí um problema. A esse problema o homem rebate com a reflexão.

Essa noção de reflexão para o autor significa afirmar que refletir é o ato de retomar, reconsiderar os dados disponíveis, revisar, vasculhar numa busca constante de significado; é examinar detidamente, prestar atenção, analisar com

cuidado. E isto é filosofar. Uma atitude filosófica é uma reflexão sobre os problemas. Essa reflexão filosófica deve ser:

- *Radical*: ir às raízes da questão.
- *Rigorosa*: deve-se proceder com rigor, colocando-se em questão as conclusões da sabedoria popular e as generalizações apressadas que a ciência pode ensejar.
- *De conjunto*: o problema deve ser examinado numa perspectiva de conjunto.

A profundidade (radicalidade) é essencial à atitude filosófica do mesmo modo que a visão de conjunto. E a reflexão é provocada pelo problema e, ao mesmo tempo, dialeticamente, constitui-se numa resposta ao problema; nesse sentido, a Filosofia é vista como uma reflexão radical, rigorosa e de conjunto sobre os problemas que a realidade apresenta.

Souza (2004) afirma que o papel da Filosofia não é apenas o de “fazer pensar”, mas o de “fazer pensar melhor”. Acrescenta ainda a necessidade de o aluno tornar-se um investigador de questões problemáticas e, posteriormente, poder posicionar-se criticamente.

A autora estabelece objetivos específicos para o ensino da Filosofia no ensino médio. A Filosofia deve instigar o aluno a usar suas habilidades de pensamento (competência em áreas como clarificar, formular, definir...), habilidades de investigação (competências em áreas como descrição, explanação) e formação de conceitos (mobilizar processos de raciocínio).

**QUESTÃO 5:** Comparando anos anteriores com este ano, você acha que a participação de seus alunos nas aulas de Filosofia aumentou ou diminuiu? Por quê?

PARTICIPAÇÃO DOS ALUNOS	Nº DE PROF
<ul style="list-style-type: none"> <li>☉ Temos mais participação. O aluno começa a questionar mais.</li> <li>☉ A participação melhorou. Na medida em que os alunos têm uma compreensão maior ou um conhecimento maior, eles passam aos poucos a demonstrar mais interesse. No início acham muito difícil.</li> <li>☉ A cada ano acredito que aumenta. Cresce o grau de conhecimento, a exigência é maior. Conhecem-se melhor os alunos. O mundo da Filosofia passou a ser obrigatória no ensino médio.</li> <li>☉ Aumentou. Após o primeiro contato com a Filosofia, eles passam a ter um maior interesse, além da propaganda dos colegas.</li> </ul>	4

<ul style="list-style-type: none"> <li>☉ Continua a mesma, pouca participação e interesse. As turmas de 1ª série têm muita dificuldade na leitura e interpretação de textos.</li> <li>☉ Estão na média, porque não trabalhamos diretamente para o PEIES, o vestibular.</li> <li>☉ Estão na média. É noturno e não tem muito tempo para ler.</li> <li>☉ Mais ou menos, porque o aluno não compreende ainda a linguagem da Filosofia, é muito difícil para ele questionar.</li> <li>☉ Acho que permaneceu igual.</li> </ul>	5
<ul style="list-style-type: none"> <li>☉ Sem resposta.</li> </ul>	2
<ul style="list-style-type: none"> <li>☉ Aumentou imensamente, acredito que em função da introdução da Filosofia no PEIES e vestibular.</li> <li>☉ Aumentou certamente por exigência do conhecimento da disciplina no PEIES vestibular.</li> <li>☉ Do segundo para o terceiro ano aumentou o interesse. Vestibular, PEIES.</li> <li>☉ Aumentou.</li> </ul>	4
<ul style="list-style-type: none"> <li>☉ É o primeiro ano que leciono essa matéria.</li> <li>☉ É o primeiro ano que trabalho com a disciplina.</li> <li>☉ Trabalho há pouco nesta disciplina, mas percebe-se que os alunos, aos poucos, vão tomando gosto.</li> </ul>	3
<ul style="list-style-type: none"> <li>☉ Acho que permaneceu igual.</li> </ul>	1
<ul style="list-style-type: none"> <li>☉ Não trabalhamos outros anos.</li> </ul>	1
<ul style="list-style-type: none"> <li>☉ Essa pergunta é estanque. Por exemplo, o gosto da e pela Filosofia é um processo construtivo no qual os estudantes vão gradativamente apropriando-se de alguns referenciais teóricos, enquanto uma possibilidade de constituírem espaços autônomos nos seus processos de produção e interação com o passado e o presente da Filosofia. Isso não é mensurável .</li> </ul>	1

**Quadro 9** – Demonstrativo sobre a participação dos alunos.

Sobre essa questão, observamos que não existe um consenso em relação às opiniões dos professores, mas percebemos uma certa preocupação a respeito do assunto.

Aqui, também está implícita a questão sobre o ingresso dos alunos nas universidades, que ainda é questão de discussão, haja vista a dificuldade de acesso a alguns cursos das universidades estaduais e federais, devido ao grande número de alunos concorrendo a poucas vagas.

Atualmente temos nas escolas diversos tipos de alunos. Aqueles que têm clareza sobre o que querem para o seu futuro, aqui podem estar os alunos que estão estudando para o PEIES e o vestibular. Também temos aqueles que não se interessam pelo seu futuro e aqueles que estão apenas “curtindo” o momento.

Dentre autores que tratam sobre o assunto, estão Tomazetti (2000, 2003), Green, Bigum (1995), Navia (2004), Rocha R. (2002), etc.

**QUESTÃO 6:** Cite o nome de um autor, estudado na sua graduação, que escreveu especificamente sobre ensino de Filosofia.

<b>LEITURA SOBRE ENSINO DE FILOSOFIA</b>	<b>Nº DE PROF</b>
☉ Lembro-me de alguma coisa de Kant, entretanto não sei se ele escreveu especificamente sobre esse assunto.	1
☉ Não lembro de nenhum, faz muito tempo (4). ☉ Não me lembro no momento. ☉ Sem resposta (5).	10
☉ Marilena Chauí (3). ☉ Marilena Chauí, "Filosofando", é o material que uso como apoio às minhas aulas.	4
☉ Comecei a ler Filosofia atualmente, mas já li Descartes, etc.	1
☉ Especificamente é difícil. Sobre educação, sim.	1
☉ Ivan Illich - sociedade sem escola.	1
☉ Neill - liberdade sem medo.	1
Antonio Paim (pesquisa própria), Heidegger, Kant, Jaspers, Sartre, Foucault...	1
☉ Freire - pedagogia do oprimido e outros.	1

**Quadro 10** – Demonstrativo: leitura sobre o ensino de Filosofia.

Nessa questão, observamos que, para a maioria desses professores, provavelmente o ensino da Filosofia não tenha sido objeto de estudo e reflexão durante o curso de graduação. Isso já havia sido constatado em algumas leituras de Gonçalves (2004), Silveira (2003), Ramborger (2003), entre outros.

A partir do resultado das respostas dos professores, podemos constatar que não estão tendo acesso a determinados autores que tratam sobre o ensino da Filosofia. Podemos citar alguns representantes como: Souza, Gallo, Kohan, Cerletti, Severino, entre outros. Esses autores não foram, em nenhum momento, citados pelos participantes da pesquisa.

**QUESTÃO 7:** Você adota algum livro específico com seus alunos em sala de aula?

METODOLOGIA UTILIZADA	Nº DE PROF
<ul style="list-style-type: none"> <li>☉ Não, normalmente é feito um levantamento e pesquisa de vários autores, textos originais de filósofos e textos atuais.</li> <li>☉ Não adoto. Mas trabalho bastante com os livros "Filosofando" e "Filosofia", de Marilena Chauí.</li> <li>☉ Não, seguimos uma apostila que reúne autores como Marilena Chauí, Maria Lucia Aranha, Maria Helena Martins, Rubem Alves, Gilberto Cotrin, Angélica Sátiro, Ana Miriam Wuensch, entre outros.</li> <li>☉ Não. Utilizo de forma alternada o "Convite à filosofia" (Marilena Chauí), o "Filosofando" (Maria Lucia e Maria Helena), o "Vivendo a filosofia" (Gabriel Chalita) e notícias e crônicas de jornais (Correio do Povo e A Razão ).</li> <li>☉ Chauí, Aranha, são materiais paradidáticos que uso, mas procuro sempre ler e incluir materiais de revistas e outros livros que leio: caros amigos, Fritjof Capra, palestras...</li> <li>☉ Não. Uso alguns textos de livros e revistas, jornais, documentários. Nem polígrafos adotamos.</li> <li>☉ Uso várias fontes.</li> <li>☉ Trabalho com vários autores.</li> </ul>	8
<ul style="list-style-type: none"> <li>☉ Não. Temos vários livros, adotamos um polígrafo.</li> <li>☉ Sim, o caderno didático de Filosofia um.</li> </ul>	2
<ul style="list-style-type: none"> <li>☉ Sem resposta.</li> </ul>	2
<ul style="list-style-type: none"> <li>☉ Filosofia: série novo ensino médio, Marilena Chauí.</li> </ul>	1
<ul style="list-style-type: none"> <li>☉ PEIES e vestibular.</li> </ul>	1
<ul style="list-style-type: none"> <li>☉ Não (7)</li> </ul>	7

**Quadro11** – Demonstrativo sobre a utilização de livros didáticos.

Aqui, percebemos que a literatura existente para o ensino da Filosofia (enquanto disciplina) ainda é um pouco restrita, haja vista que foram poucos os autores citados pelos professores. De modo geral, podemos dizer que os autores mais citados foram Marilena Chauí, Maria Aranha, Maria Martins, etc, as quais são responsáveis pela criação de livros e manuais sobre a Filosofia. Estas respostas indicam que o perfil do egresso de um curso de Filosofia tem pouca leitura a respeito da questão pedagógica, desconhecendo autores e o que se pode fazer com o ensino de Filosofia.

Também não foi possível saber se os professores consideram que os livros didáticos citados sejam de boa ou má qualidade.

**QUESTÃO 8:** Como você caracteriza uma boa aula de Filosofia?

<b>BOA AULA DE FILOSOFIA</b>	<b>Nº DE PROF</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>☉ Participativa (3).</li> <li>☉ Participativa, reflexiva e contextualizadora.</li> <li>☉ Quando há participação de todos, conseguem chegar a conclusões.</li> <li>☉ No momento que o aluno passa a mostrar interesse e participa.</li> <li>☉ Ela é boa, quando o aluno aprende, constrói conhecimento.</li> </ul>	7
☉ Leitura orientada. Explanação de idéias. Questionamentos (1, 2 ou 3) a respeito de um tema qualquer. Alunos precisam criar o hábito de ler e perguntar.	1
<ul style="list-style-type: none"> <li>☉ Aula em que alunos e professora têm um diálogo aberto e direto sobre questões filosóficas.</li> <li>☉ Que a aula permita aos alunos falar e escrever, enfim se posicionar diante da proposta de trabalho.</li> <li>☉ Dialogada, debatida.</li> </ul>	3
<ul style="list-style-type: none"> <li>☉ Em primeiro lugar, deve contar com uma abordagem teórica clara, sem a exclusão das vivências tecidas no cotidiano, relacionados de forma direta ou indireta com o conteúdo, de forma que proporcione o debate filosófico.</li> <li>☉ Penso que seja aquela que possibilita ao aluno a relação com o hoje, com seu cotidiano, debater temas que despertem a criticidade.</li> <li>☉ Que têm objetivos (claros) e que os alunos sejam envolvidos.</li> <li>☉ Após a leitura de texto e estudos a respeito do tema em foco, é feita uma interpretação individual e após uma reflexão no grande grupo fazendo um fechamento do assunto, sem que ele se esgote e despertar mais ainda a vontade de conhecer.</li> <li>☉ Uma boa aula de Filosofia, no meu entendimento, é aquela que faz com que o aluno passe a pensar, interpretar, questionar sobre a realidade social, histórica, sobre seus próprios atos, sobre a vida e o cotidiano.</li> </ul>	5
☉ Objetividade, lógica, reflexão.	1
☉ Quando há um primeiro momento de concentração total para a compreensão do assunto; um segundo, de troca de compreensões em duplas ou pequenos grupos, tentando construir novas hipóteses ou associações sobre o assunto; um terceiro, de apresentação e discussão no grande grupo (seminário).	1
☉ Sem resposta.	1
☉ Uma boa aula é aquela que você percebe que surtiu efeito ao longo de sua jornada e que nem sempre é a daquele dia, pode ser muito após.	1
☉ Acho que é boa a aula quando há um diálogo com a turma, o aluno tem que participar, formar opinião a respeito do assunto e buscar relacioná-lo com o cotidiano.	1

**Quadro 12** – Uma aula de Filosofia.

Na questão sobre como você caracteriza uma boa aula de Filosofia, percebemos que, na resposta dos professores, eles possuem uma definição muito

peçoal do que seria uma boa aula, visto que as respostas descritas por eles são diversificadas.

Para a maioria dos professores, uma boa aula de Filosofia deve apresentar uma abordagem teórica clara, em que o conteúdo da disciplina possa ser relacionado de forma direta ou indireta com a realidade do aluno.

Também é importante que o aluno participe e faça uma reflexão sobre o que está sendo objeto de discussão. Muitas vezes, essa reflexão não acontece de imediato, mas a longo prazo. Essa constatação deu-se a partir de conversas com os professores, eles comentaram que alguns alunos, após a conclusão do ensino médio, contam que as reflexões das aulas de Filosofia, realizadas na teoria, muitas vezes acontecem na prática, diariamente.

Mais uma vez evidencia-se a Filosofia como uma reflexão, na opinião da maioria dos professores. A esse respeito, autores como Ghedin (2002), Souza (1992), Saviani (1985), Severino (2004), Cerletti (2004), Favareto (2004) devem ser considerados.

#### **QUESTÃO 9:** Qual (ais) sua(s) insatisfação(ões) na profissão?

<b>INSATISFAÇÃO DOCENTE</b>	<b>Nº DE PROF</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>☉ A minha insatisfação é com a falta de políticas educacionais para a educação como um todo. Mas a minha maior insatisfação é com algumas escolas que resistem a mudanças e são extremamente conservadoras e ineficientes.</li> <li>☉ Sinto-me angustiada com a falta de interesse e de comprometimento dos alunos. Também é complicada a questão da avaliação (notas).</li> </ul>	2
<ul style="list-style-type: none"> <li>☉ Salário baixo e pouco tempo de leitura.</li> <li>☉ Muito trabalho, pouca valorização financeira.</li> </ul>	2
<ul style="list-style-type: none"> <li>☉ Sem resposta.</li> <li>☉ Nenhuma.</li> </ul>	2
<ul style="list-style-type: none"> <li>☉ Total desmotivação salarial.</li> <li>☉ O baixíssimo salário dos professores estaduais.</li> <li>☉ Salário (4).</li> </ul>	6
<ul style="list-style-type: none"> <li>☉ Falta de recursos técnicos. Temos apenas textos (xerox) quadro, giz, e o artista (professor fazendo de tudo para cativar o aluno na aprendizagem).</li> <li>☉ Na era da multimídia, caminhando no período da pedra lascada/falta de material, pouco tempo disponível para aulas.</li> </ul>	2
<ul style="list-style-type: none"> <li>☉ Minha maior e talvez única insatisfação e angústia é a resistência e o preconceito dos alunos em relação a ciências sociais e, especificamente, à Filosofia.</li> <li>☉ Melhor remuneração financeira; mais reconhecimento da importância do</li> </ul>	5

papel do professor na sociedade. ☉ Idéias errôneas sobre o que é a Filosofia, trazida por alunos e professores que acarretam na desvalorização da mesma; e, é claro, salário do magistério estadual. ☉ Basicamente os resquícios da ausência de valorização da Filosofia. ☉ Talvez, a falta de reconhecimento da importância dessa disciplina.	
☉ Falta de reconhecimento da classe (ensino médio), salário, falta de maiores condições de trabalho, biblioteca apropriada, espaço maior para a Filosofia (carga horária)	1
☉ sou feliz com o que faço.	1

**Quadro 13** – Sobre a insatisfação docente.

Nessa questão, uma quantidade expressiva dos professores colocou como insatisfação o baixo salário no magistério estadual.

Na leitura das respostas dos professores, podemos pensar na desvalorização da escola pública, dos baixos salários pagos aos professores, de um ensino fragmentado através de disciplinas que fazem com que, muitas vezes, o aluno sinta muita dificuldade na aprendizagem. Em alguns casos, os professores percebem a docência como sendo um trabalho individual e que não necessita de reflexões, apenas reproduz o conhecimento - “Dá a sua aula e vai embora”, não interage com a escola, alunos, colegas, pais, etc.

Outro ponto devemos destacar e que cresce na educação atual é o que alguns autores estão chamando de “Mal-estar docente”, também conhecido como a “Síndrome de Burnout”, trata-se de um problema que afeta os profissionais, de modo geral, encarregados de cuidar, no nosso caso, os professores.

Segundo Codo e Menezes (2002), a Síndrome envolve três componentes: primeiro, a exaustão emocional, na qual os profissionais percebem um desgaste em nível afetivo e de sua energia; em segundo, a despersonalização que seria um endurecimento afetivo, “coisificação da relação”; e, em terceiro, a falta de envolvimento pessoal no trabalho, quando ele passa a ter uma evolução negativa. Considerada a Síndrome do final do século, é identificada a partir de alguns comportamentos, como: falta de motivação, desesperança, passividade, depressão, stress, etc.

Ainda Codo e Menezes (2002) salientam que essa Síndrome ocorre com trabalhadores altamente motivados. O problema está na discrepância entre o que os

professores investem no trabalho em relação àquilo que ele recebe, que seria o reconhecimento dos colegas, alunos, etc..

Esses são apenas alguns dos pontos que fazem parte da realidade do docente brasileiro e, nela, incluem-se os professores da rede estadual de ensino médio da cidade de Santa Maria.

Também constatamos que, na obra “O perfil dos professores brasileiros” (2004), encontram-se dados de uma pesquisa realizada com professores brasileiros em que foi comprovado que um número razoável de professores não tem acesso ao cinema, ao teatro, à compra de livros, aspectos que poderiam ser considerados necessidades básicas para um bom nível cultural<sup>25</sup>.

Canário (2006), em relação à situação portuguesa, cita alguns problemas que os professores apresentam no sentido de fazer os alunos trabalharem: a escola atribui, como castigo, um acréscimo de tarefas escolares ou no tempo de permanência na escola e os alunos que trabalham intensamente sentem-se injustiçados com uma classificação negativa (nota). A falta de interesse e a falta de pontualidade dos alunos, a massificação da escola e a heterogeneidade do público, às vezes, fazem com que o trabalho do professor se torne uma missão impossível.

Sabemos que as condições de trabalho dos professores mudaram com as inovações tecnológicas e de valores da sociedade em geral. Segundo Nóvoa (apud ANDRADE et al, 2004, p. 30),

Os professores são vistos com desconfiança e como profissionais medíocres, dotados de uma formação deficiente, sob outro, são bombardeados com uma retórica cada vez mais abundante que os considera elementos essenciais para a melhoria da qualidade do ensino e para o progresso social e cultural.

Nesse sentido, é possível perceber como a escola está desvalorizada e, conseqüentemente, o profissional que nela desenvolve as suas atividades profissionais.

O professor historicamente vem construindo a sua profissão, tem passado por transformações, está atento às mudanças, embora muitas vezes não consiga respostas para os novos desafios que surgem diariamente. Muitas são as teorias

---

<sup>25</sup> Segundo alguns dados do livro ANDRADE, E.; NUNES, M.; NETO, M.; ABRAMOVAY, M. **O perfil dos professores brasileiros**. Brasília, DF: Moderna, 2004.

existentes sobre a educação, sobre o ensino, sobre a formação de professores. O papel do professor, ao longo dos anos, tem sofrido modificações, provocando certa insatisfação profissional que vem gerando desconforto em alguns profissionais.

Os avanços tecnológicos e as TIC ainda não fazem parte do cotidiano de algumas escolas, também é preocupante que existam professores que não têm acesso a esses avanços ou até mesmo não sabem utilizá-los em suas aulas.

Uma outra questão que merece destaque, neste momento, é o “pedantismo pedagógico”, descrito por Savater (2006). Este filósofo escreve que o pedante é aquele professor que coloca o conhecimento próprio acima da necessidade docente de comunicá-lo. Segundo o autor, um dos motivos é que os professores que lecionam a disciplina foram provavelmente excelentes alunos e, na atualidade, esses professores não entendem como seus alunos não consideram a disciplina de Filosofia importante.

Essas são algumas das questões que fazem parte do cotidiano do professor e podem servir de base para futuros estudos. Nesse sentido, entendemos a necessidade de uma formação continuada que trabalhe essas questões e outras que surgirem.

**QUESTÃO 10:** Que aprendizagens você vivenciou na profissão e que foram fundamentais para a sua prática docente hoje?

APRENDIZAGENS SIGNIFICATIVAS	Nº DE PROF
<ul style="list-style-type: none"> <li>☉ Principalmente a questão da preservação dos papéis de educando e educador. Embora aconteça a simbiose deles na prática, é fundamental que o adolescente não perca de vista que ambos têm papéis diferenciados no processo ensino - aprendizagem.</li> </ul>	1
<ul style="list-style-type: none"> <li>☉ A discussão entre as várias áreas do conhecimento.</li> </ul>	1
<ul style="list-style-type: none"> <li>☉ Cultivar bons relacionamentos; aprimoramento constante; responsabilidade.</li> <li>☉ O meu dia-a-dia de trinta anos de trabalho pautado no comprometimento com o aluno e com minha formação.</li> <li>☉ Tudo da minha existência, e não especificamente na profissão.</li> <li>☉ Troca de experiências entre colegas.</li> <li>☉ Aprende mais com a vida diária, com os problemas humanos dos alunos confrontando com os meus, com a realidade social...</li> </ul>	5
<ul style="list-style-type: none"> <li>☉ Tive que baixar o nível de conteúdo, reformular o vocabulário, pois os alunos hoje têm menos condições de entendimento.</li> <li>☉ Que a clientela muda conforme mudam os processos tecnológicos, e reformular o vocabulário e o nível de conhecimento dos alunos está</li> </ul>	2

declinando.	
☉ A busca de metodologias - (tentativas). A metodologia não é a mesma para todas as turmas, uma vez que cada uma tem uma característica diferente. Vale mais investigar do que impor.	1
☉ Professor de psicologia educacional, trabalho com o pessoal do magistério. Regente de classe no ensino fundamental, diretor de escola durante dez anos, serviço administrativo em secretaria escolar.	1
☉ Sem resposta.	2
☉ O aluno, ao final do terceiro ano do segundo grau, é crítico e isso é visível nas suas falas e articulação com os colegas e a equipe diretiva, na busca de melhores condições para estudarem. ☉ Que toda a "Luta para aprender" não está na burocracia ou nota, mas no "Corpo-a-corpo" - professor-aluno (indivíduos). ☉ a possibilidade de envolver os alunos nas atividades voltadas ao ensino.	3
☉ Identifico-me com a proposta pedagógica da escola em que atuam à noite, trabalhamos por área, em etapas, com parecer. A Interdisciplinaridade foi fundamental para aumentar a motivação. ☉ Pesquisa envolvendo professores e alunos com a comunidade num trabalho interdisciplinar.	2
☉ A própria prática pedagógica, desenvolvimento de projetos	1
☉ A construção de texto, práticas dialéticas, como debater, reflexões, seminários, pesquisas. ☉ Cursos e seminários.	2

**Quadro 14** – Aprendizagens vivenciadas na graduação.

No que se refere à aprendizagem significativa, podemos perceber pela descrição dos professores que a prática cotidiana da profissão muito lhes tem ensinado e auxiliado no aumento de seu desempenho. Ressaltam que as experiências, a busca por metodologias, as conversas com colegas auxiliam no seu crescimento profissional.

A aprendizagem significativa, a partir do conceito de Obiols (2002, p.105), implica desenvolver atividades para que os mesmos possam construir significados e atribuir sentido ao que aprendem.

Canário (2006) destaca seis características que considera importante para o aprender. Em primeiro, a aprendizagem é um trabalho que o indivíduo realiza sobre si mesmo. A informação é importante, pois sem ela não existe o conhecimento, além de que o indivíduo, a partir de suas experiências, contribui para a sua própria formação. Em segundo, o homem, por ser inacabado, está condenado a aprender, sendo o trabalho de aprender natural e vital, como o próprio respirar.

Em terceiro, a aprendizagem é um processo temporal e espacial, além de ser amplo e multiforme. Aqui é importante ressaltar a aprendizagem escolar (formal) e

as aprendizagens não formais. Em quarto, a aprendizagem é um processo, em que alguém que sabe (professor) ensina alguém que não sabe (aluno). Em quinto, a aprendizagem ocorre em todos os contextos, cabe ressaltar aqui a escola e outros locais freqüentados pelos indivíduos.

Em sexto e último, a aprendizagem nem sempre é resultado de uma ação deliberada e intencional, isso significa que os indivíduos aprendem com eles mesmos, com os outros e também com o contexto do qual faz parte.

Nesse sentido, percebemos que a aprendizagem dos professores é contínua, está impregnada de suas experiências cotidianas.

**QUESTÃO 11:** Que temas você gostaria de ver contemplados em algum curso de formação continuada?

<b>TEMAS PARA FORMAÇÃO CONTINUADA</b>	<b>Nº DE PROF</b>
☉ Aulas práticas e criativas.	1
☉ Alguns assuntos relacionados ao jovem adolescente e à realidade que compõe nossas escolas. Que jovem é esse? Para que possamos compreendê-lo melhor e alcançar nossos objetivos.	1
☉ A possibilidade de envolver os alunos nas atividades voltadas ao ensino.	1
☉ Continuo vendo como atuais alguns temas: disciplina, a avaliação, metodologia e principalmente motivação, pois a insatisfação e angústia docentes crescem cada vez mais.	1
☉ Sem resposta (4).	4
☉ Educação popular e Filosofia.	1
☉ Como estou iniciando, qualquer tema será interessante e necessário.	1
☉ Teoria do conhecimento; discussões sobre ética; axiologia, hoje.	1
☉ Didática da Filosofia.	1
☉ Filosofia para crianças ou de como estimular a curiosidade científica e a descoberta do mundo.	1
☉ Gosto pelo saber. Escola como ponto de encontro e cultura. Compromisso com os estudos. Despertar para o conhecimento. O esclarecimento cultural como forma de um futuro melhor.	1
☉ Estética, a lógica,...	4
☉ Estética.	
☉ Ética relacional e profissional.	1
☉ A formação do professor de Filosofia, o ensino da Filosofia no segundo grau, a relação professor universitário e professor do ensino médio.	1
☉ Teoria aliada à prática.	1

**Quadro 15** – Demonstrativo sobre preferências de temas para a formação continuada.

Quando pensamos sobre a formação continuada, podemos dizer que infelizmente ou felizmente somos “induzidos” à formação continuada. Para ser mais específica, a lei prevê que cursos de pós-graduação acarretam elevação de nível e, conseqüentemente, aumento salarial.

A questão que os professores deveriam responder sobre quais os temas que gostariam de ver contemplados em algum curso de formação obteve várias indicações de que esses cursos deveriam ser práticos, e também deveriam contemplar a área referente à estética.

Percebemos que os professores sentem necessidade de uma reflexão em conjunto com outros professores, no sentido de trocas de experiência, também em relação aos conteúdos trabalhados nas aulas de Filosofia, o que os alunos consideram como interessante, etc, além de alguma atividade diferenciada.

**QUESTÃO 12:** De que modelo de formação continuada você pensa que necessita?

<b>MODELO(S) DE FORMAÇÃO CONTINUADA</b>	<b>Nº DE PROF</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>☉ Cursos e/ou seminários presenciais promovidos por instituições superiores (UFSM).</li> </ul>	1
<ul style="list-style-type: none"> <li>☉ Prático (3).</li> <li>☉ Mais próxima da realidade dos professores, em forma de troca de experiência e debate.</li> </ul>	4
<ul style="list-style-type: none"> <li>☉ Sem resposta (5).</li> </ul>	5
<ul style="list-style-type: none"> <li>☉ Experiências vividas por outros profissionais em sala de aula. Poder comparar as suas aulas com as de outros. Relato de sucessos e insucessos na docência. A própria escola tem pessoas para trocar experiências.</li> <li>☉ Palestras, oficinas e trocas de experiências entre professores da mesma área e áreas diferentes numa visão interdisciplinar.</li> </ul>	2
<ul style="list-style-type: none"> <li>☉ Todos.</li> </ul>	1
<ul style="list-style-type: none"> <li>☉ Eu estou em formação continuada.</li> </ul>	1
<ul style="list-style-type: none"> <li>☉ Aquela que se aproxima das necessidades reais dos docentes, que se encontram desmotivados, estressados, depressivos, enfim o famoso "Mal-estar docente".</li> <li>☉ Depende do contexto e das necessidades do grupo em questão.</li> <li>☉ Relacionados à auto-estima do educador. Acho que precisamos de um fortalecimento periódico.</li> <li>☉ A formação continuada seria o professor ter a oportunidade, em um determinado período do ano, na mesma instituição que se formou, de se qualificar mais, produzir pesquisa e trocar experiências na sua área de ação. Além de ter direito a um tratamento psiquiátrico continuado gratuito, financiado pelo governo. Para garantir a qualidade na educação. Nem comentamos os salários.</li> </ul>	4

<ul style="list-style-type: none"> <li>☉ Formação continuada que trate com maior profundidade as questões referentes à educação como um todo.</li> </ul>	1
<ul style="list-style-type: none"> <li>☉ Será que existe um modelo pronto? Não creio. Penso que seria muito bom trabalhar, abordar as questões éticas sobre a Ética a Nicômaco.</li> <li>☉ Não sei definir um modelo claro, mas acredito em uma formação que contemple a sala de aula.</li> </ul>	2

**Quadro 16** – Sobre modelos de formação continuada.

A pergunta sobre o modelo de formação continuada que o professor necessitaria também obteve respostas variadas e algumas repetições em relação a uma formação continuada mais relacionada à prática.

Nesse sentido, são muitas as dúvidas sobre o modelo, no entanto os professores salientam alguns itens importantes referentes à formação continuada: o professor deve ter a oportunidade de se qualificar mais, produzir pesquisa e trocar experiências; uma formação que contemple a sala de aula; experiências vividas por outros profissionais em sala de aula; relato de sucessos e insucessos na docência, enfim, atividades concretas e práticas de sala de aula.

### CATEGORIA ALUNO

Uma parte do questionário estava dirigida à categoria aluno, em que os professores deveriam responder a duas (2) questões. A primeira questão referia-se às dificuldades de seus alunos em relação à aprendizagem da Filosofia, citando-as em ordem decrescente.

**QUESTÃO 1:** Quais as dificuldades de seus alunos em relação à aprendizagem da Filosofia (cite-as em ordem decrescente)?

DIFICULDADES DO ALUNO	Nº DE PROF
<ul style="list-style-type: none"> <li>☉ Pouca leitura e abertura para reflexões que exigem um maior esforço mental.</li> <li>☉ Interpretação.</li> <li>☉ O que sinto é que eles não têm o hábito da leitura, chegam ao ensino médio com essa defasagem na aprendizagem. Não sabem ler, interpretar, e muito menos argumentar.</li> <li>☉ Leitura e interpretação.</li> <li>☉ O vocabulário pobre, a falta de hábito de leitura dificultam a aprendizagem.</li> <li>☉ Interpretação; relação com a história (por falta de conhecimento);</li> </ul>	11

entender a relação com a vida, com o cotidiano. <ul style="list-style-type: none"> <li>● Falta de leitura(4).</li> <li>● Dificuldade de interpretação, escrita, o modelo de ensino tradicional.</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>● Desmotivação; o mundo deles parece ser outro “estão noutra”; não querem pensar muito... Mas trabalham muito bem os temas propostos.</li> </ul>	1
<ul style="list-style-type: none"> <li>● Aceitar o conhecimento ou a disciplina de Filosofia com o mesmo grau de importância das outras disciplinas, sem discriminações. Fazer a reflexão filosófica.</li> </ul>	1
<ul style="list-style-type: none"> <li>● Sem resposta.</li> </ul>	1
<ul style="list-style-type: none"> <li>● Ausência da discussão filosófica no primeiro grau (ensino fundamental).</li> </ul>	1
<ul style="list-style-type: none"> <li>● Trabalho em uma escola especial com alunos com problemas de surdez.</li> </ul>	1
<ul style="list-style-type: none"> <li>● No momento tenho dificuldades de comunicação, pois é meu primeiro ano.</li> <li>● Ainda não sei.</li> </ul>	2
<ul style="list-style-type: none"> <li>● Gostar de Filosofia (predisposição, gosto); saber o que quer na vida? (vocação, profissão); tomar consciência do ato de estudar (importância); ler, estudar, ter curiosidade, manter-se atento.</li> <li>● Predomínio de interesses imediatistas; falta de hábito no sentido de esforçar-se para atingir uma disciplina mental que possibilite o rigor intelectual. O contrário do psicologismo atual. Cultura geral precária, analfabetismo funcional, falta de base.</li> <li>● Motivação geral para o estudo. Postura física, psíquica, disciplinar e falta de "autodomínio".</li> </ul>	3

**Quadro 17** – Dificuldades dos alunos em relação à disciplina de Filosofia.

O docente deve perceber que as condições de seu aluno são diferentes em relação a décadas passadas. Nesse sentido, é necessário destacar algumas questões: alguns alunos possuem pouco tempo para leitura, pois, além de alunos, são trabalhadores. Os alunos que não trabalham perdem a noção do tempo assistindo à televisão ou usando o computador, ou outros meios que oferecem entretenimento imediato.

Nesse sentido, percebemos que o docente, muitas vezes, encontra dificuldade em fazer com que seu aluno leia um texto ou até mesmo um livro.

A tv, a Internet, os *videogames*, muitas vezes fazem com que esse aluno escreva pouco, dificuldade que irá repercutir no seu desenvolvimento escolar.

Segundo Tomazetti (2006), os alunos encontram-se imersos na cultura contemporânea, midiática. Também ressalta que as ciências, a literatura, a Filosofia, as artes estão sendo apresentadas de modo fragmentado, fazendo com que o aluno se sinta desestimulado e não desafiado em relação ao conteúdo.

Uma outra questão discutida pela autora é que a escola hoje, em relação ao que era na modernidade (com função transmissora), é incapaz de cumprir a função de transmissão e formação cultural.

Para Tomazetti, é preciso;

Criar condições na escola e na sala de aula para o contato e o aprendizado de determinadas idéias, conceitos possa se dar de forma significativa, ou seja, que o aluno efetivamente consiga estabelecer uma “relação com o saber”. (2003, p. 367)

Ainda, salienta a necessidade do desenvolvimento de um elo entre o mundo do conhecimento, da ciência, das artes, da literatura, da filosofia com o mundo cotidiano.

Podemos entender que essa falta de interesse e dificuldade de interpretação expressa pelo aluno é um reflexo da cultura contemporânea que está envolta pelo imediatismo, pelas respostas rápidas e, até mesmo, pela incerteza de um futuro profissional, pois apenas o certificado de conclusão do ensino médio e/ou diploma de graduação não necessariamente colocarão o jovem no mercado de trabalho.

O desafio, aqui, parece-nos encontrar alternativas metodológicas que proporcionem a esse estudante um maior interesse pela leitura, escrita, reflexão, enfim, que valorize o ensino e a própria escola.

**QUESTÃO 2:** Em geral, os alunos iniciam a disciplina de Filosofia no Ensino Médio, você acha que, antecipando a disciplina no Ensino Fundamental, haveria um interesse maior por parte dos alunos? Por quê?

<b>FILOSOFIA NO ENSINO FUNDAMENTAL</b>	<b>Nº DE PROF</b>
☉ Estou achando muito interessante o trabalho com os segundos e terceiros anos do médio e com os adultos EJA. Acredito que a maturidade facilita um pouco a compreensão.	1
☉ Não, o que tem que ser mudado é a forma de trabalhar a disciplina de Filosofia. Para antecipar deveríamos rever a prática de grande parte dos professores, o que seria importantíssimo.	1
☉ Não necessariamente. Qualquer disciplina ou matéria é atrativa aos alunos, dependendo muito de como professor trabalha e desperta a curiosidade dos alunos.	1
☉ Sim, despertaria o interesse por conhecer, atitude de questionamento sim, pois o preparo começa sempre na tenra idade.	13

<ul style="list-style-type: none"> <li>☉ A juventude é a explosão dos interesses mal formados ou a falta. A preocupação dos mestres.</li> <li>☉ Sim. Acredito que eles aceitariam a Filosofia com mais naturalidade, sem o tradicional preconceito que existe em relação à disciplina, e poderiam aprender com mais tempo. (em relação a vestibular etc).</li> <li>☉ Sim. Teriam maior familiaridade com a disciplina e seu vocabulário.</li> <li>☉ Sim, pois teria mais conhecimento com a disciplina e seu vocabulário.</li> <li>☉ Sim. Teriam maior familiaridade com a disciplina e seu vocabulário</li> <li>☉ Sim, porque teriam maior familiaridade com a disciplina e seu vocabulário.</li> <li>☉ Sim: porque já estariam preparados para iniciarem um trabalho mais complexo em termos de constituição de referenciais teóricos que os conduzam a problematizar os dilemas sociais e culturais que vivenciam.</li> <li>☉ Sim, pois eles teriam o hábito da leitura mais cedo, iriam se familiarizar com debates, questionamentos, argumentação.</li> <li>☉ Claro. A Filosofia para a criança é uma atividade normal de curiosidade. Assim como a disciplina proporcionaria a continuação da busca do saber no ensino médio, que hoje, é sufocado pelo ensino fragmentado tradicional.</li> <li>☉ Talvez sim. Porque já estariam habituados com a Filosofia.</li> <li>☉ Acho que sim, porque desta maneira o aluno já chegaria ao ensino médio familiarizado com os termos e temas da Filosofia.</li> <li>☉ Sim, porque despertariam mais cedo para a prática, o exercício da leitura e do pensar reflexivo.</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>☉ Filosofia pode ser ensinada "Desde sempre" e sempre. Porque somos indivíduos naturalmente angustiados.</li> </ul>	1
<ul style="list-style-type: none"> <li>☉ Sem resposta.</li> </ul>	1
<ul style="list-style-type: none"> <li>☉ Sim. Haveria mais tempo que possibilitaria uma melhor formação, além de incentivar desde cedo a educação para o pensar.</li> </ul>	1
<ul style="list-style-type: none"> <li>☉ Não sei se mudaria o interesse. O que melhoraria seriam as condições de participação. Melhoraria o nível de aprendizagem.</li> <li>☉ Não creio, pois o que realmente os leva a se interessarem mais ou menos pelas disciplinas em geral é a sua "Utilidade" (PEIES Vestibular) somada ao trabalho sério e competente do professor.</li> </ul>	2

**Quadro 18** – Filosofia no ensino fundamental.

Ao perguntarmos aos professores o que pensavam sobre o ensino da disciplina de Filosofia no Ensino Fundamental, responderam que, em geral, se os alunos entrassem em contato com discussões filosóficas antes do ensino médio, isso ajudaria sim, pois eles já teriam uma base do que é a disciplina de Filosofia.

Muitos são os autores que tratam sobre o ensino da disciplina de Filosofia no Ensino Fundamental. Também sabemos que o contato com a Filosofia poderia despertar nas crianças o interesse por questões filosóficas, problemas, conceitos e reflexões que fazem parte da disciplina de Filosofia.

O contato precoce com a Filosofia e suas questões, realizado de maneira séria e responsável, com certeza auxiliaria o jovem no ensino médio, pois deixaria de ser uma nova disciplina para a maioria dos alunos das escolas públicas de ensino médio da cidade de Santa Maria, pois são raras as escolas que possuem a respectiva disciplina no ensino fundamental.

Entendemos que a disciplina no ensino fundamental seria um momento de os alunos anteciparem o contato com ela. Essa seria uma oportunidade de familiarizarem-se com os conceitos filosóficos e, talvez, no ensino médio pudessem entender melhor a importância da disciplina de Filosofia.

### CATEGORIA ORGANIZAÇÃO ESCOLAR

Na categoria organização escolar, formulamos 3 perguntas para os professores. A primeira pergunta era sobre o número de horas-aula da disciplina de Filosofia. Nessa questão, percebemos que as escolas possuem uma carga horária muito diversa para a disciplina, nos três anos.

**QUESTÃO 1:** Na sua escola, qual o número de horas-aula da disciplina de Filosofia?

CARGA HORÁRIA	Nº DE PROF
1. 16h Filosofia e Sociologia.	1
3. 16h por (20h).	1
4. 1h aula por semana em cada turma./ 1h aula semanal ensino médio./ 1h./ 1h semanal. / 1h semanal./ 1h semanal, 40h anual./ um período por semana./	7
6. 2h semanais, 1h por semana.	1
7.Sem resposta.	2
9. 1h em cada série do 2º grau, totalizando 7h aulas.	1
10. Primeiro ano 2h; segundo ano 1h; terceiro ano 2h semanais./ primeiro ano 2h; segundo ano 1h; terceiro ano 2h semanais./ primeiro ano 2h; segundo ano 1h; terceiro ano 2h semanais./ primeiro ano 2h; segundo ano 1h; terceiro ano 2h semanais./	4
17. 2h na segunda série, 2h na terceira série./ 2h no segundo ano do ensino médio e 2h no terceiro do ensino médio	2
1º ano= 1módulo semanal; 2º ano = 1 módulo semanal; 3º ano= 1 módulo semanal.	1
18. Um módulo semanal.	1

**Quadro 19** – Demonstrativo da carga horária da disciplina de Filosofia.

As informações sobre o número de horas-aula da disciplina de Filosofia apresentaram algumas dificuldades na interpretação, visto que os professores, na maioria, não especificaram a sua carga horária em relação ao primeiro, segundo e terceiro ano do ensino médio.

É importante destacar que as informações do quadro 19, são do ano de 2006. No ano de 2007, algumas escolas reduziram a carga horária de Filosofia pela necessidade de inserir, na sua grade curricular, a disciplina de Sociologia. No ano de 2007, obtivemos informações de que duas (2) escolas, de quatro (4), diminuíram em uma hora (1) a carga horária da disciplina de Filosofia. Esse quadro nos mostra que a disciplina de Filosofia, infelizmente, ainda possui pouca carga horária em relação a outras disciplinas.

**QUESTÃO 2:** Na sua escola, você participa de algum projeto integrando outras disciplinas? Qual a sua participação?

PROJETOS NA ESCOLA	Nº DE PROF
☉ Sim, participo ativamente do projeto "Cinema na escola" em parceria com as disciplinas de História, Literatura e Filosofia, além de outros projetos.	1
☉ Ainda não deu tempo, pois comecei há duas semanas.	1
☉ Sim. Planejando atividades com os colegas e organizando a prática com os alunos. ☉ Na medida do possível sim. Nós dialogamos muito com professores assuntos comuns, mas ainda de uma maneira bastante informal.	2
☉ Sem resposta (3).	3
☉ Isso não existe. Como nas demais, é tudo muito isolado, fragmentado. Cada um no seu mundo. Igual às disciplinas e cursos da universidade. ☉ Não(2). ☉ Nenhuma, até porque não é uma prática da minha escola, infelizmente. Vários projetos meus foram rejeitados, pois estes poderiam promover a desordem na escola, segundo seus dirigentes. ☉ Participação não é tão grande, para não dizer quase nada, a não ser nas reuniões por área: Filosofia, Ensino Religioso, História, Geografia.	5
☉ Sim. Trabalho as questões sociais, políticas, ideológicas; relaciono com algum tema filosófico; fundamento com a idéia de alguns filósofos, etc.	1
☉ Sim. Projeto noturno. (2)	2
☉ Sim: sou autora e coordeno junto às demais colegas das atividades relativas à "Consciência negra".	1
☉ Boa.	1
☉ Participo. Trabalhamos bastante em forma de projeto na EJA.	1
☉ Sim. Na reflexão dos problemas colocados e na organização do projeto.	1
☉ Sou professora... Nesta escola, estou em fase de "Adaptação". ☉ Por enquanto ainda não.	2

**Quadro 20** – Projetos integrando outras disciplinas.

Essa questão expressa claramente a realidade brasileira, em que ainda prevalece um ensino compartimentado em disciplinas e a grande dificuldade das escolas em organizarem projetos que integrem diversas disciplinas. A prática da interdisciplinaridade, apesar de ser entendida como ideal, ainda está no plano teórico e não no plano prático. Observa-se, assim, a falta de projetos, neste sentido, na escola.

A esse respeito são muitas as leituras existentes, entre elas podemos destacar Souza (2003), em seu texto "A crise da escola", que escreve sobre a crise que acontece no interior das escolas de São Paulo. O foco principal do ensino encontra-se apenas na transmissão de conteúdos, a sua fragmentação em relação às diversas disciplinas. Não ocorre um diálogo entre os professores para uma continuidade dos conteúdos.

Sabemos que, atualmente, os jovens estão mais próximos ao imediatismo, às respostas rápidas, sem reflexão. Essa questão pode ser intensificada na medida em que os alunos não conseguem perceber que as disciplinas não são "isoladas" e, sim, uma continuidade, um conjunto.

Segundo Souza,

A fragmentação e a simplificação do conhecimento escolar, reduzido a um mero conteúdo, estão relacionadas, sem dúvida, a estruturação dos currículos, a qualificação dos professores, as características dos alunos, etc., devem ser buscadas numa esfera mais ampla. (2003, p. 21)

Um dos pontos destacados pela autora é que, atualmente, o docente perdeu sua autoridade, o magistério encontra-se em desprestígio, tanto na sala de aula quanto no "status" social, que era bom em anos anteriores. Essas são questões debatidas em congressos, em livros, artigos, etc.

No entanto, é visível que essa problemática não ocorre somente em São Paulo, pois, a partir das respostas dos professores participantes da pesquisa, é possível perceber que ainda ocorre, na maioria das escolas, um ensino fragmentado.

**QUESTÃO 3:** A Filosofia fará parte do vestibular e do PEIES. O que você pensa sobre isso?

FILOSOFIA PEIES E VESTIBUAR	Nº DE PROF
<ul style="list-style-type: none"> <li>☉ Maravilhoso ótimo.</li> <li>☉ Ótima.</li> <li>☉ Penso que é muito bom. Ela é mais fundamental para o estudante do que qualquer outra disciplina.</li> <li>☉ Muito bom. Fará o aluno ler, interpretar, ser atencioso, organizar idéias para discernir entre o certo e o errado. Acaba com aquelas decorebas clássicas: Quem, dia, mês, data, onde, quantos...</li> <li>☉ Muito bom se for de forma crítica, e não mais um conteúdo para os alunos decorar.</li> <li>☉ Início da valorização da disciplina.</li> <li>☉ Muito bom, valoriza a disciplina. Sabemos que através da Filosofia os alunos saberão se posicionar muito melhor diante das outras disciplinas.</li> <li>☉ Como já transpareceu no que escrevi, sou totalmente favorável a esta iniciativa. Creio que os conteúdos de Filosofia são tão necessários e importantes quanto as outras que a cultura humana produziu (matemática, física, história...), além da questão da interdisciplinaridade entre os saberes para o "Conhecimento" do todo. Penso que devemos apresentar aos nossos alunos da rede pública (que são os que mais precisam) um trabalho dedicado, sério e competente. Quanto ao programa do PEIES faria algumas poucas alterações.</li> <li>☉ De forma positiva. Está mais que na hora que o jovem demonstre capacidade de pensar, de organizar idéias e ter posicionamentos críticos.</li> </ul>	9
<ul style="list-style-type: none"> <li>☉ Penso que ao mesmo tempo que coloca Filosofia em evidência na educação, também a coloca no prenúncio de morte da sua própria essência.</li> <li>☉ Considero que seja um espaço que se abre para o filosofar, mas temos que ver que filosofia e como isso vai ser feito.</li> </ul>	2
<ul style="list-style-type: none"> <li>☉ Acho válido enquanto estiver voltado para o despertar do senso crítico, que desenvolva o pensar, argumentar, mas que seja um contexto, relacionada com outras disciplinas, e não apenas mais uma disciplina, conteudista, distante e isolada.</li> </ul>	1
<ul style="list-style-type: none"> <li>☉ Sem resposta.</li> </ul>	1
<ul style="list-style-type: none"> <li>☉ Médio conceito.</li> </ul>	1
<ul style="list-style-type: none"> <li>☉ Somente vou me posicionar após analisar as provas.</li> </ul>	1
<ul style="list-style-type: none"> <li>☉ Não é a melhor maneira de introduzir a Filosofia nas escolas; os conteúdos até hoje mostrados estão em dissonância com os temas trabalhados pelos alunos. Poderá terminar com a autonomia das escolhas com relação aos conteúdos.</li> <li>☉ Sou contra, pois o aluno deverá ter liberdade de pensamento e nós professores teremos autonomia.</li> <li>☉ Péssimo, pois vai acabar se tornando mais uma disciplina para dar mais dinheiro para os cursinhos e transformar em decoreba o que deveria ser conhecimento.</li> </ul>	3
<ul style="list-style-type: none"> <li>☉ Em minha opinião, se a Filosofia no vestibular e no PEIES servir para o aluno refletir, pensar, criticar sobre o que ele aprendeu e também incentivar</li> </ul>	1

a leitura, e não só para decorar os macetes e as dicas dos cursinhos. No entanto, não tenho nada contra a Filosofia no vestibular e no PEIES.	
☉ Eu acho que qualquer matéria, mesmo Filosofia, não deveria se limitar apenas ao vestibular, mas está difícil ir além. Acho que os alunos darão maior importância (nem que seja pela imposição) à matéria.	1
☉ Acho bom... sabe ela será mais valorizada pelos alunos. Espero que sim. Aliás, muitos alunos têm muito interesse... Porque ela vai "cair no vestibular".	1

**Quadro 21** - A Filosofia fará parte do vestibular e do PEIES.

Nessa pergunta, os professores mostraram que não existe um consenso, pois temos docentes que consideram a idéia excelente e outros não, mas algumas das respostas merecem destaque: muito bom, valoriza a disciplina, acho válido enquanto estiver voltado para o despertar do senso crítico, etc.

Fica evidente também a preocupação dos professores em relação à autonomia nas escolhas dos conteúdos da disciplina de Filosofia, visto que o PEIES e o vestibular possui uma seqüência de conteúdos para a mesma, isto é, "sugerem" um determinado programa. Colocamos a palavra "sugerem", porque esses programas, na maioria das vezes, acabam sendo uma exigência da escola e dos próprios pais dos alunos. Em alguns casos, é possível que esse programa não seja condizente para uma determinada realidade escolar.

Também existe uma expectativa grande, por parte de alguns dos professores, em relação ao modelo da prova da disciplina de Filosofia, pois este é o primeiro ano de sua inclusão no PEIES (2006) e no vestibular (2007). Os professores responderam ao formulário e ao questionário no ano de 2006.

No próximo capítulo, questões sobre a formação de professores, necessidades formativas e saberes docentes serão consideradas, pelo menos em parte, devido à sua grande e real complexidade.

## **4 FORMAÇÃO DE PROFESSORES, NECESSIDADES FORMATIVAS E SABERES DOCENTES**

O tema sobre formação de professores é importante porque aborda a complexidade do contexto docente. O próprio conceito sobre formação, por si só, é abrangente e traz vários autores que discorrem sobre a questão. Necessidades formativas e saberes docentes fazem parte da trajetória dos professores do ensino médio da cidade de Santa Maria e, por isso, consideramos importante trazer algumas questões sobre formação de professores, necessidades formativas e saberes docentes, porque fazem parte do cotidiano da escola, mais diretamente relacionados ao professor e à sua prática. Para tanto, evidenciaremos alguns autores que tratam sobre o tema.

### **4.1 Conceituando formação de professores**

Atualmente, a busca por uma boa qualidade do ensino está provocando várias discussões sobre formação continuada, mas, para isso, é necessário considerar quais são as necessidades formativas dos professores. Pesquisas que versam sobre necessidades formativas e formação continuada são realizadas por vários autores, entre eles, Garcia (1999), Rodrigues e Esteves (1993), Schön (2000), Gauthier (2001), (Nóvoa 1995), Zeichner (1998), Ferry (1996), Tardif (2001,2002), entre outros.

Estudos sobre a formação continuada dos professores tornaram-se um tema importante e complexo, pois depende do interesse das políticas públicas, da

---

<sup>41</sup> A leitura do texto original não foi possível.

instituição escolar, do professor em exercício e de suas expectativas. Devido à amplitude desse tema, inicialmente consideramos importante pensar a respeito do conceito de “formação” de professores, apresentado pelos autores Garcia (1999), Ferry (1996) e Beillerot (1995), para, posteriormente, apresentar os conceitos de necessidades formativas e formação continuada.

O conceito de formação perpassa vários caminhos: uma função social de transmissão de saberes, um processo de desenvolvimento e estruturação da pessoa, a formação como instituição, a formação que se oferece ao indivíduo e também a formação procurada pelo indivíduo.

Para Garcia (1999), na área da educação, o conceito de “formação” vem geralmente associado ao “desenvolvimento pessoal”. É um conceito amplo, podendo estar ligado à formação como realidade conceptual, incluindo também uma dimensão pessoal de desenvolvimento humano global e, além desses, os relacionados com a capacidade e vontade. Nesse sentido, percebemos que é necessário que o indivíduo queira participar da “formação”.

O conceito de “formação de professores”, entendido por Garcia (1999), é amplo, pois esse inclui um processo que tem caráter sistemático e organizado; um processo que se refere tanto aos professores em formação quanto àqueles em serviço. A perspectiva individual ou em equipe deve formar além da sala de aula (aqui como exemplo projetos). A área de conhecimento e investigação deve estar centrada no estudo dos processos de aprendizagem do ser professor e, ainda, a formação do professor tem como critério último a qualidade da educação dos alunos.

Garcia descreve o conceito de formação de professores em um sentido amplo, dizendo que:

A formação de professores é a área de conhecimentos, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da Didática e da Organização Escolar, estuda os processos através dos quais os professores – em formação ou em exercício – se implicam individualmente ou em equipe, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem. (1999, p. 26)

Beillerot (1995) descreve três noções a respeito da palavra “formação”: a formação prática, a formação de trabalhadores e a formação profissional que existe desde o século XIX.

Quando falamos sobre formação, estamos nos referindo aos indivíduos, à sua cultura, à sua vontade de adquirir novos saberes. Essa formação deve ter um sentido para o indivíduo.

A formação, para Ferry (1996), “significa um processo de desenvolvimento individual destinado a adquirir ou aperfeiçoar as capacidades”. Ele ressalta três dimensões na formação de professores: a primeira é uma formação acadêmica (científica, literária...) e uma formação pedagógica; a segunda é um tipo de formação profissional e, em terceiro, é uma formação de educadores. O autor apresenta também a relação entre a formação (o ambiente formativo), como ser professor (o elo) e a prática.

Ferry (1996) também descreve duas concepções para a palavra “formação”: uma relaciona-se à formação docente inicial e continuada, aqui residem certas condições e suportes para a formação. A outra concepção de formação consiste em implementar programas e conteúdos de aprendizagem (aprendizagem específica de uma determinada área). No geral, para o autor, formação tem relação com “forma” - “formar-se é adquirir uma certa forma”. O formador é necessário, mas como um mediador.

Nas palavras de Ferry (1996, p. 54), “*Nadie forma a outro. Los individuos se forma, és el quien encuentra su forma...*” Podemos perceber que o autor considera muito importante o interesse do indivíduo, a busca pela sua formação tanto individual, como coletiva. Também salienta que, durante a formação inicial, o indivíduo está no centro da formação e não no campo profissional, enquanto que, na formação continuada, ocorre o contrário.

A partir da idéia desses autores, de um modo geral, podemos dizer que a formação é autocomprometimento, não apenas ensino. A formação é mais que ensino e instrução.

Garcia (1999) propõe alguns princípios: a formação de professores é um processo que tem início na formação inicial, a iniciação é um desenvolvimento profissional contínuo através da própria carreira. É necessário integrar a formação de professores em processos de mudança, inovação e desenvolvimento curricular,

ainda é necessário ligar os processos de formação de professores com o desenvolvimento organizacional da escola, articular a integração entre a formação de professores em relação aos conteúdos propriamente acadêmicos e disciplinares, isto é, a formação pedagógica é necessariamente integrar teoria e prática na formação de professores.

No entanto, é preciso que exista coerência e harmonia entre o conhecimento didático do conteúdo e o conhecimento pedagógico transmitido, e a forma como esse conhecimento se transmite. O princípio de individualização em relação à formação de professores deve basear-se nas necessidades e interesses dos participantes, deve estar adaptada ao contexto em que estes trabalham, provocando participação e reflexão; a formação deve propiciar aos professores a oportunidade de questionarem suas crenças pessoais e práticas institucionais.

É necessário que os professores sejam agentes de seus saberes e tenham a capacidade de provocar reflexões pessoais e coletivas para melhor desempenharem sua profissão. Garcia (1999), quando escreve a respeito das teorias sobre mudanças dos professores, coloca em evidência a questão pessoal, salientando que os professores devem querer mudar. Muitas teorias implícitas e subjetivas fazem parte do professor e este, por sua vez, deve sentir a necessidade de mudar e saber quais teorias sustentam a sua ação. Entretanto, mudanças, na maioria das vezes, provocam ansiedade e medo de errar, em geral alguns professores tentam mudar, porém sabemos que alguns boicotam essa tentativa da mudança.

Outro aspecto importante a ser considerado é a carência de teorias existentes sobre a aprendizagem de adultos. Estamos em busca de uma psicologia da aprendizagem, acrescentando, ainda, o uso da aprendizagem significativa nos cursos de formação, além de como fazer para que os professores possam transformar esses novos conhecimentos em sua prática cotidiana.

## **4.2 Necessidades Formativas**

O termo necessidade nos remete à carência de bens necessários ou à exigência de algo que os indivíduos precisam, que seja imprescindível ou inevitável. Fazendo uma leitura sobre o significado da palavra necessidade, percebemos que ela não é fixa, varia dependendo do local, podendo significar desejo, aspiração, etc.

Ao consultarmos as obras de Garcia (1999) e Rodrigues e Esteves (1993), observamos que existe uma série de tipologias sobre as necessidades dos indivíduos.

Barbier e Lesne (apud RODRIGUES e ESTEVES)<sup>41</sup> dizem que:

Toda expressão de necessidades é uma expressão de necessidades em situação (seja a situação criada por constrangimentos profissionais ou por constrangimentos institucionais ou por constrangimentos pedagógicos), que diferentes agentes podem intervir no processo (direções das empresas, superiores hierárquicos, assalariados, agentes externos), os quais tendem a exprimir objetivos, interesses ou necessidades totalmente diversos se não mesmo apostos (1993, p.56).

Analisar as necessidades exige um teor de rigorosidade, pois é algo muito abrangente e complexo por si só, refere-se à trajetória docente. A partir dessas análises é que uma formação continuada pode tornar-se satisfatória no quesito ir ao encontro do que os professores almejam.

Maslow (apud RODRIGUES e ESTEVES, 1993) descreve cinco categorias de necessidades fundamentais, seguindo uma ordem hierárquica:

- *necessidades fisiológicas;*
- *de segurança;*
- *de pertença;*
- *de estima;*
- *necessidade de realização pessoal.*

D'Hainaut (apud RODRIGUES e ESTEVES, 1993) também descreve cinco categorias de necessidades:

- *Necessidades das pessoas versus necessidades dos sistemas:* nessa categoria, encontramos as necessidades dos indivíduos e as necessidades que se referem às condições não satisfeitas. Algumas vezes as necessidades dos indivíduos não são as mesmas necessidades que o sistema tem.

- *Necessidades particulares versus necessidades coletivas:* as necessidades podem variar individualmente ou também apresentar-se em determinada comunidade ou grupo.

- *Necessidades conscientes versus necessidades inconscientes:* os indivíduos podem ter consciência de suas necessidades e assim tentar superá-las.

No entanto, podem ocorrer necessidades inconscientes que os envolvidos não percebem ou não conhecem.

- *Necessidades actuais versus necessidades potenciais*: as necessidades podem ser imediatas, ocorrer no presente, ou ainda após um determinado tempo, no futuro.

- *Necessidades segundo o sector em que se manifestam*: as necessidades podem surgir a partir dos papéis desempenhados pelos indivíduos ao longo de sua carreira e vida.

Stufflebeam (apud RODRIGUES e ESTEVES, 1993) destaca quatro tipos de estudos sobre necessidades:

- *Necessidades como discrepâncias ou lacunas*: nesse estudo salienta a importância de documentar os resultados atuais e os que se pretende obter.

- *Necessidades como mudança ou direção desejada por uma maioria*: nessa existe a preocupação em ponderar as necessidades expressas pela maioria e se realmente é verdadeira a necessidade.

- *Necessidade como direção em que se prevê que ocorra um melhoramento*: essa se preocupa em realizar uma análise sistemática, metódica e extenuante da situação que se apresenta.

- *Necessidade é algo cuja ausência ou deficiência provoca prejuízo ou cuja presença é benéfica*: aqui se faz a exposição das deficiências e um estudo das variáveis quanto ao seu benefício ou seu prejuízo.

Tejedor (apud GARCIA 1999, p. 199) faz referência a quatro tipos de necessidades:

- necessidades *normativas* são as impostas pela política educativa;
- necessidades *percebidas*;
- *necessidades expressas* são as que surgem a partir de algum programa;
- *necessidades relativas*, quando ocorre a comparação de diferentes situações ou grupos.

É importante acrescentar, ainda, a idéia de Oldroyd e Hall (apud GARCIA, 1999, p. 199), em que diferenciam necessidades em função dos grupos a que pertencem, *necessidades individuais, de grupo e da totalidade da escola*.

Kauffman (apud RODRIGUES e ESTEVES, 1993) salienta que a determinação das necessidades deve obedecer a três propriedades:

- dados representativos;
- nenhuma determinação de necessidades é definitiva,
- as distâncias devem ser enunciadas em termos de comportamentos efetivos, ou seja, os fins.

É preciso pensar sobre a diversidade dos estudos das tipologias existentes a respeito das necessidades dos indivíduos e os vários modelos existentes de análise das necessidades, para que possamos identificar as necessidades formativas dos professores de Filosofia.

Rodrigues e Esteves (1993) apresentam alguns modelos de análise de necessidades:

- O *modelo de discrepâncias* pretende estabelecer objetivos a partir das expectativas, verificar o que realmente acontece através de questionários e entrevistas e também pretende verificar o que é e o que deve ser .

- O *modelo de marketing* coloca as necessidades como parte dos desejos da população alvo.

- O *modelo de tomada de decisão* explicita os valores e o seu papel na análise de necessidades, salientando, ainda, que em primeiro lugar devemos conceituar o problema incluindo opções e atributos; em segundo, devemos quantificar e, em terceiro, devemos realizar uma síntese, ordenando as necessidades de acordo com a quantificação feita. Convém ressaltar que esse último modelo envolve múltiplas dimensões.

Pensamos que, dentre os modelos citados por Rodrigues e Esteves (1993), o que mais vai ao encontro das necessidades formativas dos professores, de um modo geral, é o de D'Hainaut (1979), que procura um equilíbrio entre as necessidades das pessoas e do grupo e também as exigências do sistema. O *modelo de diagnóstico de necessidades educativas* é composto por quatro fases:

- em primeiro, fazemos um diagnóstico das necessidades; buscam-se as necessidades conscientes e inconscientes, as expressas e as não expressas;
- em segundo, devemos diagnosticar o tipo de papel e/ ou função que os interessados querem assumir e se é possível;
- em terceiro, decidir quais as necessidades que deverão ser satisfeitas, sanadas pelos pesquisados;
- em quarto lugar, a partir das necessidades escolhidas no item três, precisamos verificar quais os saberes, saber fazer e saber ser, são necessários para superar as necessidades.

D'Hainaut (1979) descreve cinco abordagens para aquelas situações em que as necessidades já existiam.

1. *abordagem pela procura de formação*: traça os interesses e características dos indivíduos que sentem a necessidade de freqüentar cursos ou outras atividades de formação. A dificuldade dessa abordagem está em saber o conhecimento que o público estudado tem dos serviços que podem satisfazer as suas necessidades.

2. *abordagem através dos profissionais de educação*: enfatiza a opinião dos especialistas (planificadores, administradores, pessoal docente) que estão preocupados com os interesses e necessidades dos seus clientes.

3. *abordagem pelos informantes-chave*: é feita a partir de informações recolhidas em uma determinada comunidade numa perspectiva pessoal. Se os instrumentos estiverem corretos, é possível que os resultados sejam razoavelmente válidos.

4. *abordagem através de assembléias*: comporta um número maior de indivíduos para análise de necessidades. Assim, a discussão é realizada através de tópicos selecionados e aqui trabalha-se com a representatividade. Nessa abordagem, a dificuldade está em evidenciar as necessidades dos indivíduos que não manifestam sua opinião.

5. *abordagem através de sondagens (survey)*: ocorre quando temos uma amostra rigorosamente constituída da população. Nessa abordagem, segundo Pennington (apud RODRIGUES e ESTEVES, 1993), pode existir a dificuldade de gerar e conduzir a sondagem.

Barbier e Lesne (apud RODRIGUES e ESTEVES, 1993) expõem três categorias de análise de necessidades ou modos de determinação de objetivos indutores de formação:

1. a primeira categoria refere-se à determinação a partir da definição de exigências de funcionamento das organizações;
2. a segunda categoria refere-se à determinação a partir da expressão das expectativas dos indivíduos ou dos grupos;
3. a terceira e última categoria refere-se à determinação a partir da definição dos interesses sociais nas situações de trabalho.

Stufflebeam et al. (apud RODRIGUES e ESTEVES, 1993) preocupam-se com as possíveis confusões a respeito das terminologias que servem de análise para as necessidades educativas. Para essas dificuldades, Stufflebeam propõe resumir as várias perspectivas existentes sobre a determinação de necessidades. A partir dessas questões, o autor considera quatro perspectivas:

- Perspectiva da discrepância: as necessidades expressam-se individual e coletivamente; em alguns casos as necessidades podem ser contrárias.
- Perspectiva democrática: procura-se recorrer ao que a maioria dos indivíduos necessita e, ainda, devemos obedecer a dois critérios: ser necessário e ser benéfico.
- Perspectiva analítica: as necessidades nessa ótica partem de uma análise metódica e extenuante da atualidade.
- Perspectiva do diagnóstico: nessa a ausência de uma necessidade pode tanto ser benéfica quanto prejudicial.

Hewton (apud GARCIA, 1995) estabelece diferentes níveis e categorias quanto ao tipo de necessidades de formação marcada e ressaltada pelos professores:

- a primeira são necessidades relativas aos alunos, no que diz respeito à aprendizagem dos alunos, à disciplina e à motivação;
- a segunda são necessidades relativas ao currículo, em que os novos planos curriculares fazem com que os professores necessitem de aperfeiçoamento profissional;

- a terceira são as necessidades dos próprios professores no que se refere à sua profissionalização;

- a quarta são as necessidades da escola/ instituto enquanto organização, aqui seriam as mudanças impostas pela escola ao trabalho do professor. Podemos, ainda, dizer que essas categorias são apenas exemplos de algumas necessidades apresentadas pelos professores.

Rodrigues e Esteves entendem por formação continuada

aquela que tem lugar ao longo da carreira profissional após a aquisição da certificação profissional inicial (a qual só tem lugar após a conclusão da formação em serviço) privilegiando a idéia de que a sua inserção na carreira docente é qualitativamente diferenciada em relação à formação inicial. (1993, p. 44-45)

Consideramos importante trazer para a discussão autores como Schön (2000), Tardif (2002), Zeichner (1998) que muito contribuem a respeito da formação dos docentes e sua prática cotidiana, para auxiliá-los na construção crítica e reflexiva do ensino. Sabemos que é possível a mudança se existir boa vontade por parte dos professores, quando isso ocorre, o que se deve pensar é como fazer ou proceder.

A partir desses autores, podemos pensar como é possível a reflexão dos professores, isso nos auxiliará no estudo das necessidades formativas dos docentes.

Schön (2000) e Tardif (2002) ressaltam questões a respeito do profissional professor a partir de suas práticas e de seus saberes. Quando pensamos a respeito das necessidades formativas dos professores, pensamos que o docente deveria ter uma identidade profissional construída a partir da significação social da profissão, através de práticas e teorias existentes e de seus valores, de como age no mundo; ter consciência de suas experiências, de seu conhecimento e de resultados profissionais. Isso significa que o professor deveria ter consciência de seus saberes docentes, para utilizá-los de modo mais apropriado.

Tardif, quando escreve sobre os saberes docentes, diz que:

O saber é sempre o saber de alguém que trabalha alguma coisa no intuito de realizar um objetivo qualquer... o saber dos professores é saber *deles* e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com sua experiência de vida. (2002, p.11)

Zeichner (1997), em trabalho apresentado na XX Reunião Anual da ANPEd, Caxambú, comenta que, nos Estados Unidos, a formação continuada apresenta algumas opções de escolha, entre elas, decisões isoladas ou conjuntas (de um distrito escolar, uma universidade, um sindicato de professores) sobre o que os professores precisam aprender e, a seguir, a organização de um curso regular ou intensivo para que se atualizem. Ultimamente, organizam-se cursos para determinar a natureza e o foco do trabalho de desenvolvimento profissional.

Para Schön (2000), o ensino é uma atividade que pressupõe o exercício de "um talento artístico" - competências que os profissionais demonstram em certas situações de prática(...). O professor deveria ser capaz de ter muitos conhecimentos, produzir seus saberes específicos e refletir sobre suas próprias práticas, objetivá-las e partilhá-las para que se tornem mais eficientes.

É importante também que o professor seja reflexivo e pesquisador, com conhecimento sobre o projeto pedagógico das escolas, da importância do trabalho coletivo. Essas são questões que poderão permitir ao profissional e às entidades adquirirem autonomia, carreira, salário, profissionalização, identidade epistemológica (quais saberes lhe são próprios) e cursos de formação.

Muitas vezes os professores não conseguem refletir concretamente sobre mudanças, pois eles são condicionados ao contexto em que atuam. Schön (2000), no entanto, faz uma análise do processo de reflexão na ação direcionando-se para a situação problema que se apresenta. Para ele, o pensamento prático do docente é o que determina e auxilia na resolução de seus problemas no cotidiano da sala de aula com seus alunos.

Segundo Tardif (2002), as questões sobre o conhecimento dos professores, saberes, saber-fazer, competências e habilidades que servem de base ao seu trabalho, historicamente estão ligadas à profissionalização do ensino e dos esforços feitos pelos pesquisadores no sentido de definir a natureza dos conhecimentos profissionais que servem de base ao magistério. Com o passar do tempo, essa questão foi-se alargando e se ramificando e deu origem a produções teóricas autônomas relativas: ao trabalho dos professores e à sua formação; ao pensamento dos professores e à sua história de vida; às relações entre a cultura escolar e a cultura dos professores, ao lugar do saber dos professores entre os saberes sociais.

A subjetividade dos professores apresentados por Tardif (2002) nos relembra que os docentes de profissão possuem saberes específicos que são mobilizados, utilizados e produzidos por eles no âmbito de suas tarefas cotidianas, que devem ser considerados como sujeitos que possuem, utilizam e produzem saberes específicos ao seu ofício, ao seu trabalho e também que os professores ocupam na escola uma posição fundamental em relação ao conjunto dos agentes escolares (mediadores da cultura e dos saberes escolares).

Tardif (2002) acredita também que, para compreender a natureza do ensino, é necessário levar em conta a subjetividade dos atores em atividade, isto é, a subjetividade dos próprios docentes. Um professor de profissão é um ator no sentido forte do termo, isto é, um sujeito que assume sua prática a partir dos significados que ele mesmo apreende, um sujeito que possui conhecimentos e um saber-fazer provenientes de sua própria atividade e, a partir dos quais, ele a estrutura e a orienta. Ainda, a pesquisa sobre o ensino deve se basear num diálogo fecundo com os professores, considerados não como objetos de pesquisa, mas como sujeitos competentes que detêm saberes específicos ligados à sua área de atuação.

Devemos considerar que é a partir e através de suas próprias experiências, tanto pessoais quanto profissionais, que os professores constroem seus saberes, assimilam novos conhecimentos, competências e desenvolvem novas práticas e estratégias de ação. Considerando essas questões, entendemos a importância de verificar as necessidades formativas dos professores, para assim oferecer uma formação continuada que esteja atenta às necessidades reais dos docentes.

Para Tardif (2002), o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e com a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional. Então podemos dizer que "os saberes a serem ensinados" e o "saber ensinar" passam por transformações devido ao tempo e às mudanças que ocorrem no mundo. Os professores, ao longo de sua carreira profissional, sofrem um processo de construção em que, com a experiência, aprendem a construir e se inserir em seu ambiente de trabalho através de suas ações cotidianas na escola.

O autor ainda diz que nos saberes dos professores também estão presentes suas emoções, a cognição, a sua história acadêmica, os seus sonhos. O sujeito professor e o seu agir são resultados de sua formação escolar e universitária que

desabrocham no seu trabalho escolar. Esses saberes são apreendidos diariamente, dependem de sua formação escolar e universitária, não estática - visto que as idéias, os valores, os conhecimentos, enfim, a sociedade em geral e o mundo sofrem constantes mudanças. Assim sendo, é possível dizer que são as experiências diárias dos docentes que poderão consolidar e transformar sua trajetória profissional.

Acrescentamos ainda que os saberes são elementos organizadores da prática docente e estes são de diferentes tipos, são plurais e heterogêneos. Durante toda a trajetória profissional, o professor passa por transformações culturais e de interesses pessoais, essas muitas vezes modificam o seu saber trabalhar. Podemos então considerar que os saberes ligados ao trabalho são temporais, porque exigem conhecimentos, atitudes, competências que são constituídas no seu dia a dia em contato com os "outros". É muito provável que a ausência de determinados saberes possam indicar o caminho para orientar as necessidades formativas dos docentes.

Tardif diz que:

Atribuímos à noção de "saber" um sentido amplo que engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes dos docentes, ou seja, aquilo que foi muitas vezes chamado de saber, de saber-fazer e de saber-ser. (2002, p. 60)

O crescimento interior do ser humano ocorre no cotidiano, em suas experiências vividas e compreendidas por ele, assim, ele é sujeito de sua liberdade, de sua autonomia. Sabemos que ensinar exige decisões conscientes, pois, com a educação, o indivíduo pode tornar-se crítico, autônomo e político, entretanto, é necessário interpretar suas necessidades formativas.

A partir dessas questões apresentadas pelos autores, percebemos como os professores da rede estadual de ensino médio da cidade de Santa Maria, que ministram a disciplina de Filosofia, ainda deverão persistir, pois sabemos das inúmeras dificuldades existentes. Para que ocorram mudanças no ensino da disciplina de Filosofia, é imprescindível que os próprios professores de Filosofia estejam dispostos a realizarem uma profunda e consciente reflexão.

No próximo capítulo, faremos uma breve descrição da realidade sobre os professores e o ensino da Filosofia.

## 5 O ENSINO DE FILOSOFIA E SEUS PROFESSORES: APRESENTANDO UM CENÁRIO

### 5.1 Filosofia no ensino médio hoje

A Câmara dos Deputados, em 22 de setembro de 1999, aprovou o projeto de lei nº 3.178/97 do Deputado Padre Roque Zimmerman, que modificava a lei 9.394/96 e que obrigava os Estados a incluírem a Filosofia como disciplina nos currículos do ensino médio. Em 2001, o então Presidente da República, Fernando Henrique Cardoso, vetou o referido projeto de lei, já aprovado pela Câmara e pelo Senado. Esse fato evidenciou que o ensino da Filosofia continuaria excluído da escola básica.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional diz que o ensino médio é a "etapa final da educação básica (Art. 36). Deve também apresentar uma educação de caráter geral, que pretende construir competências básicas nos educandos, necessárias para a construção de seu projeto individual para que ele possa tornar-se um "ser social" capaz de transformar o contexto em que vive. Ainda podemos observar que a lei não colocou a sua devida obrigatoriedade no currículo, podendo ser ofertada ou não pela escola, e não aparecendo especificamente como disciplina, e sim como conhecimentos de Filosofia e Sociologia<sup>42</sup>.

Nos Parâmetros Curriculares, a disciplina de Filosofia consta muito genericamente:

Do ponto de vista de sua inclusão curricular na área de ensino Ciências Humanas e suas Tecnologias - Diretrizes Curriculares Nacionais, Parecer Nº 15/98: "nesta área se incluirão também os estudos de Filosofia" (Ministério da Educação, PCN, 1999, 328).

---

<sup>42</sup> Segundo Ghedin (2002), foi apresentado à Câmara dos Deputados um projeto de Lei que tornava obrigatório o ensino da Filosofia e da Sociologia no Ensino Médio. A Lei foi imediatamente aprovada na Câmara e seguiu para o Senado. Neste, houve uma série de discussões e o governo, através de seus líderes, começou a pedir o veto à Lei. O Senado... colocou o projeto em votação que foi aprovado com o apoio da maioria, apesar da insistência dos governistas pedindo que o projeto não fosse aprovado, visto que foi o governo, através do presidente da República (na época Fernando Henrique Cardoso), sob recomendação do Ministério da Educação, que vetou a Lei. Assim finda-se mais um episódio do sociólogo que impediu a Sociologia e a Filosofia de serem ensinadas. O projeto retornou ao Congresso e espera uma decisão para que seja derrubado o veto presidencial... GHEDIN, Evandro. **Pensamento reflexivo e ensino da filosofia no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

Resolução 03/98, a saber, no § 2ª, alínea do Artigo 10- "As propostas pedagógicas das escolas deverão assegurar tratamento interdisciplinar e contextualizado para os conhecimentos de filosofia" (Ministério da Educação, PCN, 1999, 329).

Em 7 de julho de 2006, foi aprovada uma lei pelo colegiado: CEB, Parecer CNE/CEB Nº: 38/2006, que incluiu, no ensino médio, a disciplina de Filosofia e de Sociologia<sup>43</sup>. Importante ressaltar que a Filosofia aparece como disciplina e não mais como uma prática interdisciplinar, com professores de outras áreas.

Art. 2º São acrescentados ao artigo 10 da resolução CNE/CEB nº 3 /98, os § 3º e 4º, com a seguinte redação:

§ 3º - No caso de escolas que adotarem, no todo ou em parte, organização curricular estruturada por disciplinas, deverão ser incluídas as de Filosofia e de Sociologia.(Ministério da Educação, 2006)

Apesar de ter aprovação por lei, atualmente, sabemos que existe o prazo de um (1) ano para essa entrar em vigor. Em alguns momentos, as mudanças tornam-se lentas e difíceis.

**Art. 3º** Os currículos dos cursos de Ensino Médio deverão ser adequados a estas disposições.

§ Único No caso do § 3º, acrescentado ao Artigo 10 da Resolução CNE/CEB nº 3/98, os sistemas de ensino deverão, no prazo de um ano a contar da publicação desta Resolução, tomar as medidas necessárias para a inclusão das disciplinas de Filosofia e Sociologia no currículo das escolas de Ensino Médio.(Ministério da Educação, 2006)

Realizamos uma breve leitura das *Orientações Curriculares para o Ensino Médio - conhecimentos de Filosofia* que, atualmente, poderíamos dizer que servem de base para direcionar a disciplina de Filosofia no ensino médio. Convém salientar que as Orientações Curriculares foram produzidas por especialistas da área da Filosofia, vinculados à Associação Nacional de Pós-Graduação (Anpof).

A consulta desse documento deu-se na medida em que pretendemos entender como a Filosofia está sendo tratada. Inicialmente devemos dizer que o documento foi escrito antes do parecer CNE/CEB, Nº 38/2006, aprovado em

---

<sup>43</sup> A Lei que finalmente inclui a Filosofia e a Sociologia no ensino médio consta no anexo.

7/7/2006<sup>44</sup>, que trata da inclusão obrigatória das disciplinas de Filosofia e Sociologia no ensino médio brasileiro.

Algumas questões são apresentadas: a Filosofia, enquanto componente curricular do ensino médio, vem ao encontro da cidadania, no entanto, a oferta de um ensino de qualidade necessita de recursos materiais e humanos. Nessas questões também estão implícitas a formação do profissional que lecionará a disciplina de Filosofia.

Conforme as Orientações Curriculares para o Ensino Médio - conhecimentos de Filosofia:

Uma sociedade que compreenda a obrigatoriedade da Filosofia – na Educação Básica - não a pode desejar como um pequeno luxo, um saber supérfluo que venha a acrescentar noções aparentemente requintadas a saberes outros, os verdadeiramente úteis. A Filosofia cumpre, afinal, um papel formador, articulando noções de modo bem mais duradouro que o porventura afetado pela volatilidade das informações. ( Brasil: 2006,p. 17)

*As Orientações Curriculares para o Ensino Médio - conhecimentos de Filosofia* afirmam que "a compreensão da filosofia como disciplina reforça, sem paradoxo, sua vocação transdisciplinar". Além de ressaltar que o currículo de Filosofia deve contemplar a diversidade.

No que se refere à sua identidade, segundo o documento, o termo "Filosofia recobre muitos sentidos". E podemos dizer que uma das questões, até hoje discutidas, é "o que é Filosofia?" (Brasil: 2006, p.21).

Algumas questões estão colocadas em destaque no documento "... a filosofia costuma quebrar a naturalidade com que usamos as palavras, tornando-se reflexão" (2006, p.21); "...a atividade privilegia um certo "voltar atrás", um refletir, porque a própria possibilidade e a natureza do imediatamente dado se tornam alvo de interrogação" (2006 p. 23).

No texto, encontramos também uma pergunta: "qual a contribuição específica da Filosofia em relação ao exercício da cidadania para essa etapa da formação?" Como resposta, a Filosofia é importante no desenvolvimento da competência geral de fala, leitura e escrita. Isso estaria relacionado à natureza argumentativa da Filosofia e à sua tradição histórica. O que diferencia a Filosofia de outras áreas do

---

<sup>44</sup> O presente Parecer consta no apêndice.

saber e "a sua relação com sua história, sempre retornando a seus textos clássicos para descobrir a identidade, mas também sua atualidade e sentido" (Brasil: 2006 p. 27).

Quanto aos objetivos da Filosofia no ensino médio, o texto apresenta em destaque que "A Filosofia cumpre, afinal, um papel formador, uma vez que articula noções de modo bem mais duradouro que outros saberes..." (Brasil: 2006 p. 28).

Nesse item, fica claro que o objetivo da disciplina é parte de uma proposta de ensino que pretende fazer com que o aluno desenvolva capacidade para responder a questões, a partir dos conhecimentos adquiridos, independente das questões e situações variadas. Para isso, é necessário que o aluno não apenas repita informações adquiridas, mas que também se apóie em conhecimentos prévios.

Quando o documento refere-se a competências e habilidades em Filosofia , exploramos aí a superação de um ensino meramente enciclopédico, pois esse ensino deve propiciar o desenvolvimento de competências. Espera-se que o aluno desenvolva o pensamento crítico, que seja capaz de trabalhar em equipe, que saiba aceitar críticas, que saiba comunicar-se e que tenha a capacidade de buscar conhecimentos. Resumidamente, poderíamos dizer que são competências comunicativas.

Nessas competências , está implícito um tipo de leitura que envolve capacidade de análise, de interpretação, de reconstrução racional e de crítica.

O documento aborda vários temas, um deles é a questão entre aprender Filosofia e aprender a filosofar. Nesse sentido, é citado, no documento, Gallo: "Filosofia é processo e produto ao mesmo tempo; só se pode filosofar pela história da filosofia, e só se faz história filosófica da filosofia, que não é mera reprodução" (Brasil: 2006, p. 32).

No item sobre os conteúdos de Filosofia, está em destaque que "A filosofia é teoria, visão crítica, trabalho do conceito, devendo ser preservada como tal e não como um somatório de idéias que o estudante deva decorar" (Brasil: 2006, p. 35).

No que se refere à metodologia, o texto salienta que a mais utilizada nas aulas de Filosofia é a expositiva, muitas vezes acompanhada do debate ou de trabalhos em grupo. Quase sempre, os professores trabalham com interpretação e contextualização de fragmentos de filósofos. Também utilizam seminários, pesquisas

bibliográficas, música, poesia, literatura e filmes para a abordagem de algum tema a ser desenvolvido.

Outro aspecto relevante a ser mencionado é a recomendação de que o ensino da História da Filosofia e o texto filosófico

Tenham papel central no ensino da Filosofia, ainda que a perspectiva adotada pelo professor seja temática, não sendo excessivo reforçar a importância de se trabalhar com os textos propriamente filosóficos e primários, mesmo quando se dialoga com textos de outra natureza, literários e jornalísticos, por exemplo \_ o que pode ser bastante útil e instigante nessa fase de formação do aluno. Porém, é a partir de seu legado próprio, com uma tradição que se apresenta na forma amplamente conhecida como História da Filosofia, que a Filosofia pode propor-se ao diálogo com ela e outras áreas do conhecimento e oferecer uma contribuição peculiar na formação do educando (2006, p. 27).

O texto também expõe uma série de temas e esses, por sua vez, transcorrem pela História da Filosofia. Essa reverência à História da Filosofia tem como base alguns pontos:

1. os professores de Filosofia estudam na graduação assuntos específicos da Filosofia;
2. também requer que os professores continuem pesquisando e tenham formação especificamente filosófica;
3. é necessário que a aula de Filosofia não se torne um "Eu acho", e sim um lugar para a reflexão filosófica e para a crítica;
4. o professor formado em Filosofia teve História da Filosofia como referencial, isso poderá facilitar didaticamente a ligação de questões filosóficas.

Para concluir, o texto descreve que está se abrindo para o ensino da Filosofia um novo tempo, e que existe um reconhecimento da importância da formação continuada dos docentes de Filosofia no ensino médio, além de muita reflexão e produção de novos materiais para o seu ensino<sup>45</sup>.

---

<sup>45</sup> É necessário colocar que, em algumas escolas de ensino médio, no ano de 2006, os professores ainda não tinham tido acesso às Orientações Curriculares para o ensino médio-conhecimento de Filosofia, o que será considerado no item a seguir.

## 5.2 Os professores e o ensino da Filosofia

A instituição escolar vem enfrentando desafios e transformações provocados pelas mudanças do mundo contemporâneo. Transformações que exigem do professor, na maioria das vezes, uma outra compreensão da escola e a construção de outras competências e habilidades para desenvolver sua ação docente. Estamos vivendo em um período de profundas mudanças sociais e, em consequência, os sistemas educativos devem oferecer condições para suprir possíveis necessidades, problemas e carências que façam parte do cotidiano do docente.

Sobre as mudanças sociais que afetam a escola, remetendo-nos à falta de tempo, na maioria das escolas, a carga horária da disciplina de Filosofia é mínima, o que acarreta muitas vezes na abreviação de questões fundamentais sobre o conhecimento, com o uso de macetes sem reflexão e sem sistematização. A inclusão das novas tecnologias da informação e comunicação (TIC) na escola é outro problema, porque muitos professores ainda não sabem usar esses instrumentos, já utilizados por muitos estudantes, também a valorização das diferenças culturais, religiosas, étnicas, etc.

Sabemos que as mudanças curriculares propostas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e nos Parâmetros Curriculares Nacionais, que servem para orientar o ensino médio<sup>46</sup>, para serem eficazes, devem contar com uma participação ativa e contínua dos professores.

A formação continuada dos professores está presente na Lei de Diretrizes e Bases, de 1996, em vários artigos e incisos:

**Art. 40º.** A educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho.

**Art. 61º.** A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos:

I - a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço;

**Art. 63º.** Os institutos superiores de educação manterão:

---

<sup>46</sup> Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio, "Pensar um novo currículo para o Ensino Médio coloca em presença estes dois fatores: as mudanças estruturais que decorrem da chamada 'revolução do conhecimento', alterando o modo de organização do trabalho e as relações sociais; e a expansão crescente da rede pública, que deverá atender a padrões de qualidade que se coadunem com as exigências desta sociedade". (1999, p. 16.)

III - programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis.

**Art. 67º.** Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;

**Art. 87º.** É instituída a Década da Educação, a iniciar-se um ano a partir da publicação desta Lei.

Percebemos que a formação continuada está reconhecida como um direito e esperamos que essa sirva de suporte para atender às necessidades formativas dos professores. No entanto, embora exista enquanto lei, ela ainda enfrenta muitas dificuldades para a sua implementação devido à falta de organização da escola e às difíceis condições de trabalho. Faltam também metodologias adequadas para verificar as necessidades formativas dos docentes, entre outros. A clareza em relação a isso é importante, porque servirá de base na definição de metas para uma proposta de formação continuada de professores.

As práticas docentes na disciplina de Filosofia certamente exigem transformações. Há pesquisas de vários autores (as): Cerletti (2004), Favaretto (2004), Ghedin (2002), Gallo (2000), Navia (2004) Gallina (2000), Obiols (2002), Canário (2006), Tomazetti (2006), entre muitos outros, que apontam as dificuldades dos professores em lidar com os problemas em sala de aula: falta de interesse dos alunos; indisciplina; uso de metodologia expositiva, entre outros problemas.

De forma mais abrangente, observamos que a grande maioria dos professores passa por dificuldades em relação aos baixos salários, falta de valorização, falta de uma infra-estrutura adequada com acesso às TIC, carência de livros nas bibliotecas. Citamos também outras dificuldades, como o difícil acesso às escolas, além de escolas com insuficiência de recursos humanos e materiais.

Tudo isso, somado à desmotivação do professor, acarreta um grande prejuízo para o desafio de educar. Também devemos considerar as dificuldades que se apresentam na transposição didática do conteúdo filosófico para a realidade no ensino médio.

Os professores de Filosofia nas escolas devem problematizar o "porquê", o "para quê" e "como" é possível ensinar Filosofia. Como afirma Gallo,

Ensinar filosofia é um exercício de apelo à diversidade, ao perspectivismo; é um exercício de acesso a questões fundamentais para a existência humana; é um exercício de abertura ao risco, de busca de criatividade, de um pensamento sempre fresco; é um exercício da pergunta e da desconfiança da resposta fácil. Quem não estiver disposto a tais exercícios, dificilmente encontrará prazer e êxito nesta aventura que é ensinar filosofia, aprender filosofia" (2002, p. 199).

O ensino não deve tornar-se apenas uma transferência de conhecimentos, uma mera recepção de informações. Esse ensino deve favorecer a formação do indivíduo e não somente a sua informação. A disciplina de Filosofia deve ser pensada a partir de "atividades, estudos" que dêem ênfase ao desenvolvimento do senso crítico, através de atividades críticas e criativas, caso contrário seria apenas um "repasso de conteúdos". Aqui podemos pensar na utilização de filmes, textos literários, seminários, que sirvam de apoio para ministrar as aulas de Filosofia, proporcionando, assim, uma maior participação do aluno.

Espera-se que os alunos possam fazer uma reflexão filosófica, uma apreciação, com habilidade para dar sentido à leitura, usando conhecimentos adquiridos. Essa leitura deve superar a repetição de informação adquirida. Espera-se que o aluno valorize a reflexão e apresente um desempenho crítico.

Quando nos referimos à prática reflexiva<sup>47</sup> docente, estamos nos remetendo a momentos em que os professores precisam tomar uma decisão, resolver algum problema, para tanto é necessário que ele primeiro perceba que o problema existe e, posteriormente, ele pode pensar a respeito e, a partir daí, procurar alguma forma para resolvê-lo.

Gonçalves (2004) constatou que as universidades em geral enfatizam a pesquisa em detrimento do ensino e da discussão sobre como ensinar Filosofia, ou ainda, se é possível ensinar Filosofia.

Em alguns casos, a própria formação que o professor vem recebendo das universidades ou centros de formação de professores não contribui eficazmente para que se sinta preparado para exercer a docência. Para os professores, existe a necessidade de uma formação continuada que possa auxiliá-los em suas dificuldades.

---

<sup>47</sup> Schön descreve os movimentos que ocorrem na prática: o conhecimento-na-ação é o saber fazer, é onde executamos uma ação, é um conhecer dinâmico; a reflexão-na-ação é quando pensamos e analisamos o nosso fazer, o nosso agir na prática. A reflexão do professor está imbricada de valores, crenças, interesses, circunstâncias.

Favaretto (2004) faz uma reflexão sobre a importância dos problemas tipicamente filosóficos com aqueles que surgem da experiência individual, ou seja, a respeito dos saberes docentes. Para o autor, a formação cultural do professor, sua versatilidade e seu entusiasmo serão um dos pontos-chave para o bom desenvolvimento profissional do docente com seus alunos.

Para Navia (2004), professor da Universidade de La República (Uruguai), no momento atual do mundo e da América Latina, existem várias condições que geram dificuldades no ensino secundário da Filosofia. Ele ressalta as precárias condições materiais do ensino médio público, onde se encontram turmas com excesso de alunos, falta de materiais didáticos, baixo salário, professores não formados em Filosofia ministrando aulas de Filosofia, entre outros, revelando também que as dificuldades socioculturais apresentadas pelos educandos mostram que suas famílias não têm condições financeiras de custear livros, cadernos, jornais. Também no que se refere as questões ideológico-políticas, as discussões sobre o assunto são muito superficiais ou quase inexistentes.

É oportuno que as aulas de Filosofia proporcionem aos alunos reflexão filosófica em relação às suas dificuldades e auxiliem o jovem na descoberta de sua direção frente ao mundo que está aí para ser apreendido por ele. Para isso, é necessário que os professores estejam minimamente preparados para essa função. Entretanto, sabemos que temos alunos sem muitas perspectivas e pouco interesse pela disciplina de Filosofia, professores desmotivados; alguns currículos possuem uma carga horária irrisória para a disciplina de Filosofia e, em outras escolas, em alguns casos, a disciplina não consta no currículo, ou ainda, nas aulas de Filosofia não são trabalhados temas filosóficos.

Sabemos, no entanto, que a falta de interesse de alguns alunos não é somente pela disciplina de Filosofia. Para entendermos uma das questões do desinteresse do aluno, Green e Bigum salientam que

A construção social e discursiva da juventude envolve um complexo de forças que inclui a experiência da escolarização, mas que, de forma alguma, está limitada a ela. Entre essas forças e fatores estão os meios de comunicação de massa, o rocke e a cultura da droga, assim como várias outras formações subculturais. Até o momento, entretanto, educadores/as, professores/as, pesquisadores/as e elaboradores/as de políticas não têm considerado essas perspectivas e questões como sendo dignas de atenção (1995, p.210).

Na dissertação de Ramborger (2003), foram entrevistados alguns professores que atuavam no ensino médio público, no ano de 2001, na cidade de Santa Maria-RS. Ela constatou que profissionais de outras áreas ministravam aula na disciplina de Filosofia e que havia professores inseguros de seu ofício na prática em sala de aula. A disciplina, segundo os professores, não era importante, porque “não era cobrada no vestibular”, muitos professores afirmavam que a formação inicial não preparava o docente para os desafios da prática em sala de aula.

A esse respeito, atualmente, podemos dizer que depende das Coordenadorias de Educação e das escolas, para que a disciplina de Filosofia passe a ser ministrada por professores formados em Filosofia. Em nossa pesquisa, constatamos que professores não licenciados em Filosofia ministram aulas no ensino médio, na cidade de Santa Maria, no ano de 2006.

Silveira (2004) constatou que ainda existe um distanciamento entre formação inicial e a atuação docente. O autor, além de constatar que os professores em atuação no ensino médio, na cidade de Santa Maria, sentem a necessidade de um espaço para discutir as dificuldades do seu cotidiano, tratou também de alguns dualismos: filosofia X filosofar, utilitarismo X imediatismo, burocracia X docência.<sup>48</sup>

Salienta que o professor precisa ter em mente que, ao ser ensinada a Filosofia, ela insere-se no contexto da complexidade do conceito de educação(...) a educação é fundamentalmente auto-educação, possuindo, assim, caráter de liberdade, entretanto acontece em ambiente pré-estabelecido que possui regras e normas que são exteriores aos indivíduos.

Na mesma pesquisa, constatamos que a formação inicial dos professores entrevistados não possibilitou discussões sobre as especificidades do ensino da Filosofia no ensino médio, que os professores pesquisados não procuram uma formação continuada na área da Filosofia e a construção do profissional docente

---

<sup>48</sup> Ramborger (2001) dedica o capítulo II, item 2.2, de sua Dissertação de mestrado, a discussão de como o docente de filosofia percebe na sua prática a dicotomia entre o filosofar e o ensinar filosofia. Silveira (2004:43) no capítulo I, item 1.2, utiliza-se da antropologia socrática que aceita a idéia de que é possível ensinar filosofia (condição intrinsecamente humana, possuir razão). Pensar esses dois conceitos de forma separada e independente é mutilar tanto a educação quanto a filosofia. Silveira (2004) quando refere-se ao utilitarismoX imediatismo, ressalta que o ato de ler, de refletir, de discutir que são pré-requisitos para o filosofar parecem não encontrar espaço num mundo que prima pelo transitório. No que se refere a burocraciaX docência Silveira(2004: 150) salienta que o professor precisa Ter em mente que ao ser ensinada a filosofia se insere no contexto da complexidade do conceito de educação... a educação é fundamentalmente auto-educação, possuindo assim caráter de liberdade, entretanto acontece em ambiente pré-estabelecido que possui regras e normas que são exteriores aos indivíduos)

ainda não transcendeu a figura do professor explicador<sup>49</sup>. Em sua ação docente, o professor não identifica com clareza os dualismos que estão contidos na sua ação docente.

Em Santa Maria, no ano de 2006, ocorreram alguns eventos sobre a Filosofia e seu ensino, porém, ainda são poucos os professores que ministram aulas de Filosofia no ensino médio e que participaram desses eventos. Isso nos remete a uma questão: por que os professores da disciplina de Filosofia ainda são em número reduzido em eventos específicos sobre a Filosofia?

Também, nessa mesma cidade, estamos tentando formar uma associação de professores de Filosofia, no entanto muitas são as dificuldades, que vão desde o aspecto financeiro a questões de ordem pessoal, pois são poucos os professores de Filosofia da rede Estadual de Ensino que compareceram às reuniões iniciais, além de um número muito reduzido de professores universitários que assistiram às mesmas.

Parece-nos que os professores ainda não estão dispostos a debater e pensar sobre a Filosofia e seu ensino, talvez por questões pessoais e também profissionais, por possuírem elevada carga horária.

Gonçalves (2004) discorreu sobre algumas questões importantes: na formação inicial, em muitos casos, o professor de Filosofia não discute sobre o sentido ou os objetivos do ensino de Filosofia na escola e nem sobre a didática da Filosofia. Frente a essa realidade, o estagiário de Filosofia, que no futuro será o professor, não sabe “como” e “para quê” ensinar Filosofia. A autora sugere que a grande dificuldade para o ensino de Filosofia está na formação inicial, que prioriza a formação de pesquisadores que dificilmente se interessam pelas questões de ensino.

Outra questão relevante sobre a disciplina de Filosofia é a sua inclusão nos processos seletivos das universidades. Um exemplo que podemos citar aqui é o da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), descrito em artigo por um professor do Departamento de Filosofia. Guido (2004 p. 117-118), em seu texto, salienta o percurso e as dificuldades enfrentadas para a inclusão da disciplina de Filosofia nos vestibulares da UFU, onde existe um vestibular tradicional e o Programa alternativo

---

<sup>49</sup> Segundo Silveira, “o professor explicador é aquele que explica o conteúdo enquanto o aluno assiste” (2004, p. 152).

para ingresso no ensino superior (Paies). Ainda, nesse texto, o autor relata um motivo não muito coerente apresentado pelo diretor de uma das unidades acadêmicas da área tecnológica, em 2001, que alegava que as provas de Filosofia obrigaram as escolas secundárias a reduzir a carga horária de matemática, provocando um baixo desempenho dos estudantes do ciclo básico na área das engenharias.

Na cidade de Santa Maria, no ano de 2006, a disciplina de Filosofia fez parte do PEIES e, no ano de 2007, fez parte do Vestibular na Universidade Federal de Santa Maria.

Além de todas as questões abordadas até o momento, sabemos que ocorrem em vários locais do país eventos no sentido de pensarem a respeito da Filosofia e de seu ensino.

### **5.3 Concepções para o ensino da Filosofia**

O objetivo deste item é apresentar algumas formas dominantes no ensino de Filosofia, a partir de alguns autores como: Ghedin (2002), Saviani (1986), Gallo e Kohan (2000), entre outros. No intuito de atingirmos esse objetivo, identificaremos três formas para o ensino da Filosofia.

#### **5.3.1 Filosofia e /como reflexão**

Marcondes (2004) ressalta que a reflexão crítica não é espontânea, mas se elabora a partir das questões de cada um, isso deve acontecer através dos métodos e argumentos que a tradição filosófica nos legou e que devemos, de alguma maneira, converter para a nossa realidade.

Saviani (1985) conceitua a Filosofia como “reflexão radical, rigorosa e de conjunto - sobre os problemas que a realidade apresenta”. No entanto, para que ocorra a reflexão filosófica, é necessário ressaltar três questões que considera fundamental: a radicalidade, o rigor e a globalidade.

Esses elementos são fundamentais para a reflexão, pois incluem-se aí as raízes e questões fundamentais sobre o referido “problema”; rigorosa, porque devemos proceder com rigor, utilizando métodos e questionando questões do senso

comum e preconceitos e, por último, deve ser em conjunto, porque o problema não deve ser examinado de maneira parcial e, sim, numa perspectiva de conjunto.

A reflexão é provocada pelo problema que também pode constituir-se numa resposta, haja vista que, quando realizamos a reflexão, evidenciamos o que chamamos de situação problemática, contribuindo, assim, para a superação do problema.

Para Ghedin (2002), "o método da Filosofia nada mais é que seu processo de reflexão". Segundo ele, o filosofar e a Filosofia são processos complementares, sendo que o filosofar ocorre a partir do pensamento e concepções dos filósofos, e a Filosofia propõe-se a formar pensadores que pensem criticamente.

Nesse sentido, a crítica filosófica primeiramente busca compreender para, a partir de sua compreensão, transformar a realidade. É a partir do processo de filosofar que se constrói o caminho para o pensar criticamente, para interpretar a realidade.

A Filosofia como reflexão sistemática, como crítica da cultura, dos valores, do senso comum, dos preconceitos, das formas de conhecimento, deve estar sempre atenta ao "poder dominante", deve permanecer lúcida e não se deixar levar pelas aparências e ideologias.

No processo de reflexão, ocorre uma caminhada, construída conscientemente. Esse processo reflexivo é resultado de uma caminhada de formação que ocorre na vida, possibilitando a compreensão em seu processo. A reflexão nos retira da acomodação.

Severino vê o ensino de Filosofia como

Um investimento pedagógico intencional, que visa contribuir para que os adolescentes desencadeiem um processo de resignificação de sua experiência existencial, pois eles vivem fazendo uma contínua experiência do mundo, em todas as suas dimensões. Eles vão retirando dessa experiência e de seu contexto as significações conceituais e valorativas de que precisam para dar continuidade a sua própria existência histórica. (2004, p. 107-108)

Nesse sentido, o autor espera que os adolescentes sejam levados a experienciar uma atividade reflexiva, compartilhando uma caminhada na construção de conceitos e valores, isto é, uma experiência pessoal e subjetiva. Aqui

se encontra um dos desafios do professor, isto é, provocar, instigar, suscitar no aluno o desejo e a vontade do conhecimento.

É necessário motivar o aluno, fazê-lo alcançar e ou/ realizar problematizações, viabilizar a leitura de textos e o debate conceitual. Os professores precisam entender que o processo ensino e aprendizagem é um processo de construção de conhecimento e, para isso, é necessário investigação. O aluno deve ser convidado a problematizar e buscar respostas.

Pela reflexão, os alunos deverão orientar-se para mudanças, pensar a realidade a partir do seu contexto social, analisando o mundo como um processo em construção.

Ghedin (2002) ressalta que o ensino da Filosofia deve possibilitar a formação de indivíduos autônomos, e que deve ocorrer a partir de um processo reflexivo-crítico, argumentando que formar mentes reflexivas é romper com as formas e modelos tradicionais da educação.

Cerletti (2004) distingue três questões problemáticas sobre o “ensinar Filosofia”: a delimitação de um campo teórico e contextual (a Filosofia); o reconhecimento de uma atividade ou uma prática singular (o filosofar) e, por último, a possibilidade de introduzir outrem neste campo teórico e textual e de iniciá-lo nesta prática (ensinar Filosofia/ a filosofar). Também discorre sobre a dificuldade de iniciar uma aula de Filosofia para um público leigo no assunto. Nesse início, irão surgir perguntas como “o que é Filosofia?”, “para que serve?”, “o que fazem os filósofos?”.

Caruso e Dussel (apud CERLETTI) afirmam:

Ensinar filosofia em contextos institucionalizados nos coloca outro problema em relação às possibilidades de dar um lugar ao pensamento, livremente. Alguns autores assinalaram que toda a instituição educativa impõe, de saída, uma renúncia ao ensino e ao aprendizado, e que todo o vínculo pedagógico se organiza em torno desta imposição. Aquilo ao que se renunciaria seria o aprender por conta própria, o produzir um caminho próprio de conhecimento, e paralelamente, o ensinar segundo os desafios dos que aprendem. (2004, p.31)

Segundo Cerletti (2004), pensar supõe o desafio de se abrir ao novo, à vontade de conhecer o estranho. Acima de tudo, pensar é um apropriar-se ou confrontar os conhecimentos, de modo inédito. Aqui também o autor ressalta que nas instituições educativas o que costumeiramente se faz é transmitir o pensamento

de outros. Acrescenta, ainda, que o professor de Filosofia deve estimular<sup>50</sup> a vontade do aluno e convidá-lo a pensar e que, acima de tudo, a Filosofia não deve ser considerada como uma questão privada, pois ela constrói-se no diálogo.

No entender de Cerletti (2004), “ensinar é conduzir à ante-sala de desafios que, em última instância, são pessoais”. A partir daí, o professor deve estimular o desafio, pois filosofar é atrever-se a pensar por si mesmo e, para fazê-lo, é necessário decisão, iniciando assim um novo relacionamento com o mundo e com os conhecimentos, e não apenas reproduzi-lo (CERLETTI, 2004, p. 30). O filosofar é atrever-se a pensar por si mesmo e para fazê-lo é necessário querer. É necessário o exercício do pensar, e isso requer a incerteza; o pensamento depende de cada indivíduo, pois sabemos que repassar idéias prontas não significa pensar. Pensar, segundo o autor, implica atravessar, apropriar-se ou confrontar os conhecimentos de uma maneira inédita.

Também ressalta que a Filosofia não é uma questão privada, ela constrói-se no diálogo. Ensinar é convidar a pensar, compartilhar uma atividade em uma perspectiva para compartilhar com o novo. E, a partir do novo, podemos, em alguma medida, transformar o mundo do qual fazemos parte.

Para Favareto (2004), colocar a Filosofia como disciplina na escola, a partir dos problemas contemporâneos, definidos por ele como científicos, tecnológicos, ético-políticos, artísticos, culturais, acarreta questionar a sua contribuição enquanto disciplina. Pergunta-se "De que forma a Filosofia se situa na cultura como modo de produção de sistemas de significação?" (2004, p. 44). Para o autor, a Filosofia se apresenta como ato, constitui-se em uma modalidade enunciativa, tematizando e elaborando as dificuldades da produção de sentido<sup>51</sup>.

Entretanto, sabemos que, atualmente, os alunos fazem parte de uma sociedade que privilegia o consumo, o imediatismo e torna-se necessário que eles possam organizar seu pensamento de maneira reflexiva. É provável que, assim, eles organizem e repensem questões importantes do seu cotidiano.

---

<sup>50</sup> Esse estímulo pode vir a partir de filmes, textos literários, poesia, textos filosóficos, entre outros, em que o aluno possa associá-los com a sua realidade e pensar reflexivamente.

<sup>51</sup> Lebrun (apud FAVARETTO, 2004) salienta que isso ocorre quando os alunos iniciam a experiência reflexiva pela passagem do heterogêneo ao homogêneo, do disperso ao uno, da variedade dos fatos, acontecimentos e opiniões...

Segundo Favaretto, "intervir reflexivamente significa fazer a crítica dos imaginários da cultura e do imaginário individual; de reindividualização (bens, sentimentos, doutrina)" (2004, p. 46), salientando ainda que, a partir da crítica, é possível suspender a realidade para entendê-la ou percebê-la melhor, além de que "a crítica surge da capacidade dos alunos em formular questões e objeções de maneira organizada, e o quanto possível rigorosa conceitualmente" (2004, p. 51).

A partir dessas questões, o referido autor propõe que o professor de Filosofia deve pensar, em primeiro lugar, quais são os objetivos educacionais da disciplina.

Situar a filosofia como disciplina escolar no horizonte dos problemas contemporâneos – científicos, tecnológicos, ético-políticos, artísticos ou os decorrentes das transformações das linguagens e das modalidades e sistemas de comunicação – implica uma tomada de posição para que a sua contribuição seja significativa quanto aos conteúdos e processos cognitivos.(FAVARETTO, 2004, p. 48)

Então, como disciplina de ensino, deve exercitar capacidades intelectuais, além de ser uma disciplina que trabalhe com a significação dos processos culturais e históricos. É preciso também levar em conta os conteúdos e as situações de aprendizagem, que podem ocorrer por leitura de textos e nos exercícios operatórios de fixação de conceitos e técnicas argumentativas, nas discussões e elaboração de textos. Conforme Favaretto,

A crítica, como processo reflexivo, não é um conhecimento expositivo, um saber positivo sobre o mundo e muito menos uma percepção: é uma interpretação, que exige perspectiva de análise, sistemas de referência e práticas discursivas adequadas. Assim, pode-se conceber um programa de filosofia para o ensino médio a partir de temas e problemas - recortados na tradição fixada como história da filosofia ou no elenco das áreas filosóficas (ético - políticos, científicos, estéticos,), referido ou não a problemas imediatos (sociais, culturais, vivenciais). (2004, p. 51)

Em sentido pedagógico, segundo Favareto (2004), o ensino da Filosofia em nível médio deve ocorrer a partir de duas posições gerais: a aprendizagem da Filosofia é um exercício pessoal; aprende-se Filosofia no seu próprio conteúdo, nos textos da tradição filosófica, em que se encontram temas, problemas, métodos, conceitos. A segunda salienta procedimentos gerais de pensamento, que são o desenvolvimento das capacidades de análise e leitura; de técnicas de raciocínio e a argumentação. Ainda ressalta que essas duas posições não são excludentes, além

de que nas duas é possível a utilização da história da Filosofia como centro ou referencial para montagem de conteúdos de ensino.

Para Marcondes (2004), a tradição filosófica mostra que, com o passar dos séculos, a Filosofia é preconcebida de diferentes maneiras, originando várias tradições. Também colocam em evidência que não existe uma única resposta sobre a desafiante problemática "O que é a Filosofia". Em seu artigo, apresenta duas concepções filosóficas: uma que descreve a Filosofia como busca e não um saber pronto e acabado – buscar nos transforma, e a outra concepção, com caráter histórico, mostra que a Filosofia é o estudo da tradição filosófica através da leitura das obras dos filósofos mais importantes<sup>52</sup>.

Nessas duas concepções, a Filosofia como busca ou estudo da tradição filosófica não necessariamente se excluem, podendo sim favorecer o surgimento de elementos para o seu ensino.

A história da Filosofia deve ser vista como conceito e como história dos argumentos filosóficos. O autor apresenta dois exemplos, o conceito de causalidade (pré-socráticos) e a noção de idéia (Descartes). Quanto ao ponto de vista da história dos argumentos filosóficos, pensamos a partir de como os filósofos tentavam justificar uma concepção determinada ou defender racionalmente uma posição, uma idéia.

Marcondes (2004) também tratou uma questão importante: contemporaneamente podemos distinguir, em geral, entre o ensino da Filosofia, preocupado em formar o professor ou o pesquisador<sup>53</sup>; e o que está voltado para

---

<sup>52</sup> Segundo Marcondes (2004), a Filosofia como busca significa que: "O buscar nos transforma, faz-nos mudar de atitude em relação ao que sempre fomos, revela nossas insatisfações nos impulsiona a atingir uma nova visão das coisas. Talvez a busca seja interminável, mas nela está o que nos torna filósofos. Nesse sentido não podemos ensinar a filosofia, já que não se trata de algo pronto e acabado... mas pode-se ensinar a filosofar no sentido de motivar ou impulsionar para a busca". (2004, p.55,56). Na concepção com caráter histórico, Marcondes (2004) salienta que "A história da filosofia deve ser vista assim como história não da tradição em seu sentido doutrinário ou como história dos grandes sistemas e sim como contendo a contribuição dos grandes filósofos ao introduzir questões que até hoje nos motivam a pensar, e como indicando os vários modos como essas questões foram tratadas... (2004 p. 60)".

<sup>53</sup> Para Marcondes (2004), "O estudante de filosofia deve ser capaz sempre de buscar as suas próprias questões, mas sua reflexão se desenvolverá na medida em que puder aperfeiçoar um método de leitura dos textos dos filósofos, e de interpretar e reconstruir seus argumentos". (2004, p.63,64).

estudantes ou profissionais de outras áreas, que terão um contato apenas inicial com a Filosofia<sup>54</sup>. Para ele,

O grande desafio para o ensino da filosofia consiste em motivar aquele que ainda não possui qualquer conhecimento do pensamento filosófico, ou sequer sabe para que serve a filosofia, a desenvolver o interesse por este pensamento, a compreender sua relevância e a vir a elaborar suas próprias questões. (MARCONDES, 2004, p. 64)

Assim, torna-se necessário o conhecimento da realidade de nossos alunos, pois, conhecendo-a, poderemos talvez compreendê-los com mais clareza, isso poderá nos oferecer mais subsídios para propormos atividades e fazer com que os estudantes participem. Essa proposta de integração entre disciplinas será considerada no próximo item.

### 5.3.2. Filosofia e Interdisciplinaridade

O ensino da Filosofia, a partir de uma proposta interdisciplinar, vem sendo debatido por alguns teóricos como Severino (2004), Obiols (2002), Contaldo (2004), entre outros, além de ser encontrada nos PCNs e na LDB.

Podemos constatar, a partir desses autores, uma preocupação em salientar a importância do ensino da Filosofia e dos problemas ou das questões que se apresentam na concepção interdisciplinar e /ou a partir de temas transversais.

Apresentaremos a resolução 3/98, dos Parâmetros Curriculares Nacionais-Ensino Médio. Convém ressaltar que a Filosofia ainda não se apresentava, naquele momento, enquanto uma disciplina, de caráter obrigatório.

Resolução 03/98, a saber, no § 2ª, alínea do Artigo 10- "As propostas pedagógicas das escolas deverão assegurar tratamento interdisciplinar e contextualizado para os conhecimentos de filosofia" (Ministério da Educação, PCN, 1999, 329).

---

<sup>54</sup> Segundo Marcondes (2004), "A filosofia tem um papel mais geral em um sentido cultural, quando se pretende mostrar a relevância e a influência de teorias e de conceitos filosóficos em nossa tradição para além das próprias teorias filosóficas, fazendo assim com que o estudante entenda melhor essa tradição, sua formação, seus desdobramentos, suas crises" (2004, p.64).

Nesse sentido, os parâmetros curriculares nacionais (ensino médio) descrevem o ensino da disciplina de Filosofia numa concepção baseada na interdisciplinaridade, que levaria o aluno a ter condições de argumentar e de problematizar o seu discurso, além de que a interdisciplinaridade poderia servir para integrar projetos ou até mesmo algum plano de intervenção. A isso os PCNs descrevem como "eixo estruturante a ser privilegiado em toda a formulação curricular e o modo como devem ser tratados os conhecimentos filosóficos" (Brasil, 1999, p. 329).

Nessa proposta, o que pretendemos é auxiliar a contextualização adequadamente dos conhecimentos filosóficos no ensino médio. Nesse sentido, a interdisciplinaridade ocorreria a partir de um eixo integrador, partindo da "necessidade sentida pelas escolas, professores e alunos de explicar, compreender, intervir, mudar, prever algo que desafia uma disciplina isolada e atrai a atenção de mais de um olhar, talvez vários" (Brasil, 1999, p.88).

Obiols descreve que:

Em relação ao ensino de filosofia no nível secundário... seria necessário considerar a necessidade de estabelecer conexões de tipo interdisciplinar com as restantes disciplinas do currículo, com todas as quais a filosofia pode e deve estabelecer ricas relações: com os estudos de língua, pela filosofia da linguagem; com a matemática, pela lógica formal; com as áreas de ciências naturais ou ciências sociais, pela epistemologia; com área de expressão plástica e musical, pela estética; com a formação ética e cidadania, pela ética e pela filosofia política etc. Realmente, como se disse, "A filosofia é a própria Interdisciplinaridade", pois a filosofia... supõe sempre uma relação com outros saberes e práticas, uma reflexão de segunda ordem ou um conhecimento ou, ao menos, uma vocação à totalidade, tudo o que deveria localizar a filosofia no centro da cena curricular. Pensar as conexões e projetar experiências interdisciplinares é também uma tarefa pendente. (2002, p. 136)

Contaldo (2004), ao tratar sobre interdisciplinaridade, traz para a discussão Morin e Freire (1996), no sentido de que esses autores criticam os desenvolvimentos disciplinares das ciências, a sua superespecialização, o despedaçamento e ou compartimentação dos saberes que, segundo a referida autora, há dois desafios pedagógicos importantes.

O primeiro desafio está em não recortar a cultura humana em dois blocos<sup>55</sup>, em segundo lugar é necessário enfrentar o enfraquecimento do senso de responsabilidade. Esse enfraquecimento ocorre porque o saber está cada vez mais concentrado em especialistas, sendo assim, o senso de responsabilidade e solidariedade enfraquece.

A interdisciplinaridade é um princípio que fundamenta o ensino-aprendizagem, é o que leva o educando a perceber a inter-relação das várias disciplinas que compõem o conhecimento. A interdisciplinaridade não pretende criar novas disciplinas ou saberes, mas sim utilizar os conhecimentos de várias disciplinas para resolver um problema concreto ou compreender determinado fenômeno, sob diferentes pontos de vista.

A interdisciplinaridade trabalhada nesta dissertação aproxima-se daquela descrita pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNEM) e é caracterizada por cada professor, contribuindo com o seu campo de conhecimento para a compreensão dos temas socialmente relevantes. Dentro deste contexto, cabe destacar a visão de interdisciplinaridade apontada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNEM):

Na perspectiva escolar, a interdisciplinaridade não tem a pretensão de criar novas disciplinas ou saberes, mas de utilizar os conhecimentos de várias para resolver um problema concreto ou compreender um determinado fenômeno sob diferentes pontos de vista. Em suma, a interdisciplinaridade tem uma função instrumental. Trata-se de recorrer a um saber diretamente útil e utilizável para responder às questões e aos problemas sociais contemporâneos. (PCNEM, Ensino Médio, Parte I: 23)

Trabalhar com a interdisciplinaridade exige um estudo bem mais aprofundado dos professores, pois estes devem deixar de se preocupar somente com a sua matéria e sim com todas as disciplinas curriculares fazendo parte de um todo. Para isso, precisamos perder o hábito da fragmentação de matérias, porque a mente dos nossos alunos não se encontra dividida por disciplinas, pois não existe um momento em que se aprende matemática ou só português. Pode-se ensinar matemática e o português em um processo simultâneo. Para isso, o professor precisa ser um pesquisador, buscando a melhor forma de aplicar esta prática no seu dia-a-dia.

---

<sup>55</sup> Cultura das humanidades que vê na ciência apenas um amontoado de saberes abstratos ou ameaçadores e, de outro lado, a cultura científica que... vê a cultura das humanidades como uma espécie de ornamento, o luxo estético (CONTALDO, 2004 p. 54).

Então tem-se que fomentar a interdisciplinaridade como uma das formas de se criar cidadãos com visão do todo, atendendo às necessidades que o mundo moderno requer, pois o conhecimento não deverá mais tender à especialização e sim à generalização.

Toma-se como referência a opinião de Demo (1997, p. 101-103):

A necessidade da interdisciplinaridade não provém apenas das deficiências do conhecimento científico ou da organização histórica de seu fomento, mas sobretudo da realidade como tal [...], o trabalho de equipe é a verdadeira interdisciplinaridade, na qual os conhecimentos buscam a convergência e, possivelmente, a constituição de um texto único, escrito a muitas mãos.

### 5.3.3. Filosofia e Criação de Conceito

Gallo e Kohan (2000), em seu texto "Crítica de alguns lugares - comuns ao se pensar a filosofia no ensino médio", apresentam a noção de Filosofia como experiência de pensamento, pois, para eles, conceituar e produzir conceitos sobre os acontecimentos é uma experiência de pensamento. Para tanto, os autores descrevem alguns elementos fundamentais para caracterizar o que eles chamam de aventura filosófica do pensamento.

Deleuze e Guattari (apud GALLO e KOHAN) consideram que o conceito destaca o acontecimento das coisas:

Destacar sempre um acontecimento das coisas, e dos seres, é a tarefa da filosofia quando cria conceitos, entidades. Erigir o novo evento das coisas e dos seres dar-lhes sempre um novo acontecimento: o espaço, o tempo, a matéria, o pensamento, o possível como acontecimentos.(2000, p. 192-193)

Em segundo, a aventura filosófica de pensamento, a partir de seu caráter dialógico. Para Gallo e Kohan( 2000), é a partir do diálogo e do debate que pode ocorrer uma produção conceitual, pois não é possível criar conceito do nada.

Em terceiro, o pensamento é marcado pela crítica radical e aqui está presente o "incomodar-se", pois a Filosofia incomoda pela crítica que exerce. Desse modo,

O pensamento filosófico é aquele que busca compreender o vivido em suas raízes, percebendo as inter-relações que se estabelecem e podendo agir sobre elas. É também o pensamento que não, satisfeito com o estado das coisas, age sobre elas produzindo conceitos críticos que são essencialmente transformadores. (GALLO e KOHAN, 2000, p. 193 - 194)

Em quarto, a experiência de pensamento filosófico também possui remissão à história da Filosofia. Essa remissão deve apreender um sentido crítico e criativo, para que a Filosofia se faça multiplicidade. Também, essa mesma remissão à história da Filosofia deve ser a partir de um diálogo, para se pensar o novo, ou seja, retornar um conceito e problematizá-lo a partir de nossas necessidades para, assim, torná-lo outro.

Retomar um conceito é problematizá-lo, recriá-lo, transformá-lo de acordo com nossas necessidades, torná-lo outro. O diálogo com a história da filosofia é uma forma de desvio, de pensar o novo repensando o já dado repensado. (GALLO e KOHAN, 2000, p. 194)

Para Gallo e Kohan (2000), a Filosofia apresenta-se como experiência de pensamento. A educação deve direcionar-se para a autonomia, em que a formação do indivíduo propicie a escolha do mundo em que quer viver. Assim, o jovem poderá ter acesso à aventura do pensamento como experiência crítica e criativa para alcançar a multiplicidade de elementos que, até então, foram trabalhados. Por isso, a importância de experiências de pensamento filosófico é vital.

Esses autores estabelecem categorias para situar o ensino da Filosofia descrevendo três categorias: um ensino baseado na história da Filosofia, nos filósofos ou nos temas ou conteúdos filosóficos (ênfase nos conceitos ou conteúdos: liberdade; justiça...); um ensino baseado em problemas filosóficos, ou em torno de problemas sobre relação corpo/mente, a existência de Deus ou o conhecimento.

Uma terceira categoria estabelecida por eles é um ensino de habilidades cognitivas e /ou atitudes filosóficas; neste, é necessário propiciar aos alunos um conjunto de habilidades de pensamento. O aluno deverá conhecer e compreender as habilidades de pensamento que configuram o ato de filosofar.

Sabemos que existem várias formas de ensinar Filosofia no ensino médio. A partir de agora, apresentaremos algumas formas descritas por Gallo e Kohan (2000):

- a primeira - distinção entre professor de Filosofia (ensino) x filósofo (pesquisa);
- a segunda - distinção entre Filosofia e filosofar;
- a terceira - a Filosofia é um saber sistemático (interdisciplinar);
- a quarta - a Filosofia tem sua origem no espanto (Platão);
- a quinta - a Filosofia não serve para nada (Aristóteles). A Filosofia serve ao pensamento, à sua própria lógica problematizadora, sem que isso signifique que preste uma utilidade definida externamente.
- a sexta - é importante defender espaços para Filosofia na escola, no vestibular e nos programas alternativos de ingresso na universidade.

Infelizmente sabemos que essa inclusão não garante a qualidade das aulas de Filosofia e da prática do pensamento. Para Gallo e Kohan (2000), a questão do ensino é uma questão filosófica e não meramente pedagógica. Segundo os autores, a noção de Filosofia apresenta-se como "experiências de pensamento", uma vez que conceituar, produzir conceitos sobre os acontecimentos é uma experiência de pensamento. A Filosofia é uma atividade de fazer experiências de pensamento, transversalmente permeando o vivido e construindo sentidos para esses acontecimentos.

Para Gallo<sup>56</sup>, a Filosofia não se justifica nos currículos da educação média por oferecer uma forma de visão crítica do mundo, nem por tornar possível uma visão interdisciplinar, muito menos por trabalhar com conhecimentos fundamentais ao exercício da cidadania. Entretanto, por outro lado, a não presença da Filosofia nos currículos significa o não contato dos estudantes com essa importante construção humana, que é o conceito. Isso, sim, a Filosofia pode oferecer. E apenas ela pode oferecer. Para o referido autor, é o conceito que permite à Filosofia ser dialógica: dialogamos, sim, mas a partir de conceitos... criticamos, mas criticamos a partir do conceito e pelo conceito. O autor, quando se refere ao conceito, pretende propor um ensino da disciplina baseado em um sentido restritamente filosófico.

O significado de conceito, para Gallo (apud DELEUZE e GUATTARI), é:

---

<sup>56</sup> Disponível em <http://www.unb.br/fe/tef/filoesco/resafe/numero002/editorial.html>. Acesso em 02.mai.2005.

É próprio da filosofia a criação do conceito, isto é, uma apreensão, a configuração de um acontecimento, que não se confunde com estado de coisas. O conceito destaca o acontecimento das coisas, para circunscrevê-lo: destacar sempre um acontecimento das coisas, e dos seres, é a tarefa da filosofia quando cria conceitos, entidades (2000, p. 192).

O mesmo autor, em outra obra, ainda continua suas idéias no que se refere ao conceito, dizendo que:

O conceito é, pois, uma forma racional de equacionar um problema ou problemas, exprimindo uma visão coerente do vivido...o conceito nunca é dado de antemão, mas é sempre criado. Sua etimologia está na própria noção de concepção: dar vida, trazer à luz. Concebemos (fazemos) conceitos como concebemos (fazemos) filhos...(2002, p. 204).

Deleuze e Guattari (2004) colocam em questão uma pergunta que foi pensada por todos os filósofos ao longo da história da Filosofia: "O que é a Filosofia?"

Esses autores partem da idéia de que a Filosofia é a arte de formar, de inventar, de fabricar conceitos. Esses conceitos, no entanto, necessitam de personagens conceituais que fortaleçam a sua definição. Para os autores,

O filósofo é o amigo do conceito, ele é conceito em potência. Quer dizer que 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 e GUATTARI, 2004, p. 13)

Deleuze e Guattari (2004) avançam em questões que até os dias de hoje possuem várias interpretações a respeito do que a Filosofia para eles não é:

Não é contemplação, nem reflexão, nem comunicação, mesmo se ela pôde acreditar ser ora uma, hora outra coisa, em razão da capacidade que toda disciplina tem de engendrar suas próprias ilusões, e de se esconder atrás de uma névoa que ela emite especialmente... ela não é reflexão, porque ninguém precisa de filosofia para refletir sobre o que quer que seja: acredita-se dar muito à filosofia fazendo dela a arte da reflexão, mas retira-se tudo dela, pois os matemáticos como tais não esperaram jamais os filósofos para refletir sobre a matemática, nem os artistas sobre a pintura ou um a música (p. 14).

Pensar sobre o que é um conceito não é uma tarefa simples. O conceito possui componentes, é uma multiplicidade, além de nos remeter a um problema. Na Filosofia, criam-se conceitos em função dos problemas. Todo conceito tem uma história, pedaços ou componentes vindo de outro conceito, advindo de outros problemas. Um conceito deve ser reativado ou recortado, assumindo, assim, novos contornos. Todo conceito possui um devir e um número finito de componentes que, por sua vez, perpassará outros conceitos. Podemos dizer que cada conceito remete a outros conceitos; também que é próprio do conceito tornar os componentes inseparáveis nele; além de que cada conceito será considerado ponto de coincidência, de condensação ou de acumulação de seus próprios componentes.

Deleuze e Guattari usam como exemplo o conceito de um pássaro:

O conceito de um pássaro não está em seu gênero ou sua espécie, mas na composição de suas posturas, de que suas cores, e de seus cantos: algo de indiscernível, que é menos que uma sinestesia que uma sineidesia. Um conceito é uma heterogênese... é ordinal, é uma intenção presente em todos os traços que o compõem. ( 2004, p. 32)

Percebemos que muitos são os significados e interpretações sobre as formas dominantes do ensino da Filosofia e, com certeza, ainda surgirão novas respostas para a questão. Por hora, apenas tentamos abarcar, no texto apresentado neste capítulo, os significados que mais foram visíveis nas respostas dos questionários dos professores que fizeram parte da pesquisa.

## 6 INICIANDO ALGUMAS CONSIDERAÇÕES “FINAIS”<sup>64</sup>

Iniciaremos as nossas considerações, destacando uma citação de Obiols na qual faz uma reflexão a respeito das práticas pedagógicas:

As práticas pedagógicas são “herdadas”. Alguém aprendeu filosofia de determinada maneira, ensinada por professores que por sua vez também a aprenderam dessa maneira e, como é natural, segue-se com o costume de ensinar da mesma forma, sem sentir a necessidade de algum tipo de questionamento. É que quando uma prática se torna padrão, quando é canonizada, o exame crítico não apenas é considerado desnecessário, mas também pode ser tachado de mau gosto (2002, p.14-15).

Quando pensamos sobre o ensino da Filosofia na atualidade, levamos em consideração vários pontos importantes: primeiro, sabemos que não existe apenas uma metodologia; segundo, o jovem que se encontra na escola pública atualmente está imerso na cultura midiática e eletrônica; em terceiro, ainda, segundo vários autores, Gonçalves (2004), Silveira (2003), Ramborger (2003), entre muitos outros, os cursos de graduação não estão conseguindo formar professores de Filosofia que se sintam preparados para a docência.

O professor historicamente vem construindo a sua profissão, tem passado por transformações, está atento às mudanças, embora muitas vezes não consiga respostas para os novos desafios que surgem diariamente. Muitas são as teorias existentes sobre a educação, sobre o ensino, sobre a formação de professores.

Sabemos também que o papel do professor, ao longo dos anos, tem sofrido modificações, provocando certa insatisfação profissional que vem gerando desconforto em alguns profissionais. Outra questão que merece destaque, neste momento, é a entrevista realizada com a professora responsável pelo setor pedagógico, da 8ª Coordenadoria Regional de Educação da cidade de Santa Maria, na qual percebemos que as respostas, em sentido geral, são vagas e se moldam a partir de orientações que partem de instâncias maiores, ou seja, decisões que partem de gabinetes. Aqui, lembramos que, em algumas escolas, temos professores de outras graduações (professores sem graduação em Filosofia e sem graduação em Sociologia), ministrando tanto disciplina de Filosofia quanto a disciplina de Sociologia.

---

<sup>64</sup> Colocamos entre aspas a palavra “finais”, no sentido de (re) pensarmos a Filosofia no Ensino Médio, pois alguns problemas ainda permanecem, embora estejam mascarados através da lei.

Outra questão que merece destaque é que, recentemente, a Secretária de Educação do Estado do Rio Grande do Sul anunciou que professores de outras disciplinas (humanas) podem assumir a Filosofia e a Sociologia nas escolas de ensino médio. O referido Parecer consta nos anexos<sup>65</sup>.

Assim, fica visível que mais uma vez deu-se prioridade a questões de ordem burocrática, evidenciando que a disciplina de Filosofia ainda enfrenta problemas, no que se refere à graduação dos professores que assumem ou assumirão a disciplina.

Atualmente, é comum assistirmos a seminários que versam sobre a crise da escola pública brasileira. Inicialmente, podemos dizer que alguns professores estão desmotivados e preocupados a respeito de sua profissão por vários motivos. Dentre eles, podemos salientar os baixos salários, a desvalorização docente, a falta de atitude dos nossos governantes no que se refere à educação. Enfim, sabemos que, em relação ao futuro, existe uma certa instabilidade, o que fazer então?

Em princípio, não temos a “fórmula mágica”, mas podemos fazer algumas considerações. A partir das respostas dos questionários, percebemos algumas questões importantes no sentido de que nossos alunos lêem pouco, estão desmotivados, os professores insatisfeitos. Em alguns casos, entendemos que determinada atividade (metodologia/no caso filmes) utilizada pelos professores tem boa aceitação por parte dos alunos.

Verificamos, através da pesquisa, que há um problema de formação dos professores de Filosofia, no que diz respeito à sua prática pedagógica. O currículo dos cursos não parece ser direcionado para a formação como professor, deixando muito a desejar na sua didática. As respostas indicaram que os professores direcionam o ensino da Filosofia em relação a história da Filosofia. Embora entendam a necessidade de o aluno “pensar” o processo, talvez, na prática não é o que acontece em sala de aula. A Filosofia acaba sendo mais uma forma de informação, e não conhecimento, a ser incorporada pelo aluno. Não há indícios de que o aluno que completa a disciplina questione o seu espaço no mundo enquanto ser que produz o seu pensamento e faz a sua história.

Da mesma forma, a disciplina de Filosofia, nem sempre, relaciona-se com as outras do currículo, deixando a desejar no quesito interdisciplinaridade. Seria

---

<sup>65</sup> Parecer nº 322/2007 e a Resolução Nº 291, de 11 de abril de 2007.

interessante que cada escola elaborasse projetos de extensão ou de ensino calcados em uma proposta de integração das disciplinas.

Evidentemente, esta noção mais aprofundada passa pela leitura que o professor faz do ensinar filosofia, na qual a pesquisa mostrou claramente que os professores conhecem poucos autores sobre o assunto. Em geral, suas leituras incluem um ou outro filósofo mais conhecido, como Marilena Chauí, mas desconhecem autores importantes, opiniões de educadores da Filosofia, que a projetam do ponto de vista didático.

Em vista dessas questões, faz-se necessária à construção de alternativas para que os professores possam discutir e refletir essas questões, haja vista que algumas fazem parte da realidade vivenciada pela grande maioria.

Sabemos, no entanto, o quanto é difícil, devido às circunstâncias atuais<sup>66</sup>, e aqui estamos direcionando, especificamente, para a cidade de Santa Maria, promover as mudanças necessárias.

Um outro fato que consideramos grave é que o governo do Estado não está preocupado em resolver o problema. A esse respeito sabemos que, até o momento, algumas carências estão sendo supridas com “sobras de professores” nas escolas – isso não significa que os professores são diplomados para a função, e alguns raros contratos serão utilizados.

Sobre essa questão, convém colocar que o Estado do Rio Grande do Sul, no ano de 2005, realizou um concurso público e os aprovados para as disciplinas de Filosofia e Sociologia ainda esperam ser chamados. É possível, portanto, perceber como as referidas disciplinas estão sendo tratadas quanto às políticas do Estado.

Entendemos que a atividade docente depende da forma como o professor, enquanto profissional, construiu a sua trajetória de aluno (ensino médio), acadêmico e docente. Somos indivíduos históricos, construímos nossa trajetória.

Pensando nesse aspecto, nós, enquanto professores da disciplina de Filosofia – na Educação Básica -, temos o “dever” de, ao menos, tentar mudar a situação em que nos encontramos, de acordo com as realidades descritas pelos professores nos questionários.

---

<sup>66</sup> Leitura da entrevista com a responsável das áreas humanas da 8ª CRE, constará nos apêndices.

Nesse sentido, fica evidente a necessidade de uma reflexão sobre a prática docente e também quem são os nossos alunos atualmente. Fica clara a necessidade de uma formação continuada para os professores em atuação, pois sabemos que são muitas as dificuldades e que, para superá-las, será necessário um trabalho conjunto com professores tanto do ensino médio, quanto professores de nível superior.

No presente momento, arriscaríamos afirmar que os professores têm necessidade de trocarem experiências, realizarem mais leituras em textos ou livros sobre o ensino da Filosofia, entrarem em contato com novos métodos para o ensino da disciplina que eles, por ventura, desconheçam. Também deveriam participar mais de eventos específicos que tratem sobre a Filosofia, além de repensarem a sua profissão e a importância da mesma na vida do aluno.

Também a necessidade de que os “órgãos públicos responsáveis pela educação”, mais especificamente, em relação à disciplina de Filosofia, não a coloquem na condição de que “qualquer professor”, que contenha em seu histórico escolar uma carga horária de, no mínimo, 120 horas de Filosofia, possa ser considerado apto para ministrar a referida disciplina, uma vez que existem muitos professores de Filosofia na expectativa por uma oportunidade docente nas escolas<sup>67</sup>.

Enquanto professora do ensino médio, vejo a disciplina de Filosofia como uma reflexão a partir da qual o aluno possa se posicionar. Em primeiro lugar, este deve fazer uma leitura do conteúdo para, posteriormente, refletir sobre o assunto. A partir da história da filosofia, fazer uma contextualização, proporcionar ao aluno reflexão sobre “passado”, fazendo um paralelo com a atualidade e suas mudanças.

Enfim, esperamos que ocorram mudanças na rede estadual de ensino médio da cidade de Santa Maria em relação à disciplina de Filosofia, porém sabemos que são muitos os empecilhos. Para finalizar, apresentamos um fragmento da Declaração de Paris para a Filosofia: **“o ensino de Filosofia deve ser assegurado por professores competentes, especialmente formados para esse fim, e não pode estar subordinado a nenhum imperativo econômico, técnico, religioso, político ou ideológico”**.

---

<sup>67</sup> O referido Parecer consta nos anexos.

## 7 REFERENCIAL BIBLIOGRÁFICO

ABRAHAM, Ada. **El enseñante es también una persona**. Barcelona: Editorial Gedisa. S. A, 2000.

ANDRADE, E.; NUNES, M.; NETO, M.; ABRAMOVAY, M. **O perfil dos professores brasileiros**. Brasília, DF: Moderna, 2004.

ANDRÉ, Marli. **Formação de professores no Brasil (1990-1998)**. MEC/INEP/COMPED. Brasília - DF. Série Estado do Conhecimento, n. 6, 2000.

ARANHA, M. L. Filosofia no ensino médio; relato de uma experiência. In: GALLO, Kohan (org.) **Filosofia no ensino médio**. Petrópolis: Editora Vozes, 2000.

ARANHA, M.; MARTINS, M. **Temas de filosofia**. São Paulo: Moderna. 2005.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BEILLEROT, Jack. **La formación de formadores (entre teoría y la práctica)**. Universidad de Buenos Aires: Educaciones Novedades Educativas, 1995.

BOGDAN, R. e BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**. Portugal. Porto Editora Ltda, 1994.

BRASIL, MEC. Orientações Curriculares para o Ensino Médio. Ciências Humanas e suas Tecnologias. Brasília, 1999.

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais; ensino médio**. Brasília: Ministério da Educação, 1999.

CANÁRIO, R. **A escola tem futuro? das promessas às incertezas**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

CARTOLANO, Maria. **Filosofia no ensino de 2º Grau**. São Paulo: Cortez. 1985.

CERLETTI, A.. Ensinar filosofia; da pergunta filosófica à proposta metodológica. In: KOHAN, W. (Org). **Filosofia; caminhos para o seu ensino**. Rio de Janeiro: DP&.A, 2004.

CHAUÍ, M. **Filosofia: série novo ensino médio**. São Paulo. Editora Ática, 2005.

CODO, Meneses. **Educação: carinho e trabalho**. Petrópolis. Vozes, 2002.

CONTALDO, S. A filosofia no ensino médio: interdisciplinaridade e temas transversais – desafios pedagógicos. In GALLO, S.; DANELLON, M.; CORNELLI, G. (Org). **Ensino de Filosofia teoria e prática**. Ijuí. Unijuí, 2004.

COOK T.D.; REICHARDT, CH. S. **Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa**. Madrid: Ediciones Morata, 1986.

DELEUZE, G. **Conversações**. Rio de Janeiro. Editora 34, 1992.

DEMO, Pedro. **Conhecimento moderno**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

FAVARETTO, C. Filosofia, ensino e cultura. In: KOHAN, W. (Org). **Filosofia; caminhos para o seu ensino**. Rio de Janeiro: DP& A, 2004.

FÁVERO, A.; CEPPAS, A.; GALLO, S.; KOHAN, W.; GONTIJO, P. O ensino da filosofia no Brasil; um mapa das condições atuais. In: A filosofia e seu Ensino - **Cadernos Cedes**, v. 24, n. 64, Dez 2004. Disponível em [http: www.cedes.unicamp.br/caderno/cad/cad64.htm](http://www.cedes.unicamp.br/caderno/cad/cad64.htm) (Acesso em 22.jun.2006)

FERRY, Gilles. **Pedagogía de la formación**. Universidad de Buenos Aires: Educaciones Novedades Educativas, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia; saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GALLINA, S. A disciplina de filosofia e o Ensino Médio. In: GALLO, S.; KOHAN, W. (Org.) **Filosofia no Ensino Médio**. Petrópolis: Editora Vozes, 2000.

GALLO, S. A função da filosofia na escola e seu caráter interdisciplinar. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação**. ISSN 1579 – 8775. Disponível em <http://www.unb.br/fe/tef/filoesco/resafe/numero002/editorial.html>. Acesso em 02.maio.2005.

GALLO, S. A especificidade do ensino de filosofia; em torno dos conceitos. In: PIOVESAN, A. (Org.) **Filosofia e ensino em debate**. Ijuí: Editora Unijuí, 2002.

GALLO, S. e KOHAN, W. Critica de alguns lugares-comuns ao se pensar a filosofia no ensino médio. In: GALLO, S.; KOHAN, W. (Org) **Filosofia no Ensino Médio**. Petrópolis: Editora Vozes, 2000.

GALLO, S. Saberes, Transversalidade e poderes. Disponível em [http://www.educacaoonline.pro.br/saberes\\_transversalidades.asp?f\\_id\\_artigo=185](http://www.educacaoonline.pro.br/saberes_transversalidades.asp?f_id_artigo=185) Acesso em 07.07.2006.

GARCIA, Carlos Marcelo. Formação de professores; novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

\_\_\_\_\_. **Formação de professores; para uma mudança educativa**. Portugal: Porto Editora, 1999.

GATTI, Bernadete. **Formação de professores e carreira; problemas e movimentos de renovação**. São Paulo: Autores Associados, 1997.

GHEDIN, Evandro. **Pensamento reflexivo e ensino da filosofia no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Editora Atlas S.A., 1996.

GÓMEZ, A. I. Pérez. A função e formação do Professor/a no ensino para a compreensão: diferenças perspectivas. In: SACRISTÁN, J. Gimeno; GÓMEZ; A I. Pérez. **Comprender e transformar o ensino**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

GONÇALVES, Rita. Formação inicial de professores de filosofia: um estudo sobre sua situação e perspectiva. **Dissertação de Mestrado em Educação**. Santa Maria: UFSM, 2004.

\_\_\_\_\_. Um estudo sobre a formação inicial do professor de filosofia desafios e perspectivas atuais. In: RIBAS et al., Maria Alice Coelho (Org.) **Filosofia e ensino; a filosofia na escola**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2004.

GUIDO, H. A filosofia no vestibular: expansão do ensino e impasses metodológicos. In: KOHAN, W. (Org.) **Filosofia; caminhos para o seu ensino**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

GREEN, B e BIGUM, C. Alienígenas na sala de aula. In SILVA, T.T. (Org.). **Alienígenas na sala de aula**. RJ: Vozes, 1995.

HOLANDA, Aurélio Buarque de. **Mini-dicionário Aurélio da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Editora nova fronteira, 1989.

HORN, Geraldo B. A presença da filosofia no currículo do Ensino Médio brasileiro: uma perspectiva histórica. In: GALLO, S.; KOHAN, W. (Org.) **Filosofia no Ensino Médio**. Petrópolis: Editora Vozes, 2000.

HORN, Geraldo B. Por uma mediação praxiológica do saber filosófico no ensino médio: análise e proposição a partir da experiência paranaense. **Tese de Doutorado**. São Paulo. Universidade Federal de São Paulo: Faculdade de Educação. 2002.

LÁNGON, M. Filosofar e ensinar a filosofar no século XXI? In In: PIOVESAN, A. (Org.). **Filosofia e ensino em debate**. Ijuí: Editora Unijuí, 2002.

LUDKE, M; ANDRE, M. **Pesquisa em educação; abordagens qualitativas**. São Paulo: Editora pedagógica universitária, 1986.

MARCONDES, D. É possível ensinar a filosofia? E, se possível como? In: KOHAN, W. (Org.) **Filosofia; caminhos para o seu ensino**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

MAZAI, N. Trajetória do ensino de filosofia no Brasil. **Revista Disciplinarum sciencia**. Série: ciências sociais e humanas. Centro Universitário Franciscano. 2004.

MAZZOTTI, Alda; GEWANDSZNAJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais**. São Paulo: Editora Pioneira, 1998.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez / Unesco. 2000.

NAVIA, R. Ensino Médio de filosofia nas presentes condições culturais e sociais de nossos países. In: KOHAN, W. (Org). **Filosofia: caminhos para o seu ensino**. Rio de Janeiro: DP& A, 2004.

NÓVOA, Antônio. Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. In: **Teoria e educação**. 1991, n. 4, Porto Alegre, 1991, p. 109-139.

\_\_\_\_\_. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA., Antônio (org.). **Profissão professor**. Portugal: Porto Editora, 1995.

NUNEZ, I; RAMALHO, B. Estudo da determinação das necessidades de professores; o caso do novo ensino médio no Brasil – elementos norteadores do processo formativo (inicial e continuado). **OEI – Revista Iberoamericana de Educación** (ISSN 1681 – 5653). Disponível em <http://www.campus-oei.org/revista/dedoslectores/240beltran.pdf#> Acesso em 22.jun.2006.

NUNES, R. A filosofia e o filosofar. In: PIOVESAN, A. (Org.). **Filosofia e ensino em debate**. Ijuí: Editora Unijuí, 2002.

OBIOLS, G. **Uma introdução ao ensino da filosofia**. Ijuí: Editora Unijuí, 2002.

RAMBORGGER, Rejane Justen. O professor de filosofia no ensino médio; uma reflexão sobre sua formação inicial. **Dissertação de Mestrado em Educação**. Santa Maria: UFSM, 2003.

ROCHA, M. Inteligência, trabalho imaterial e ensino de filosofia. **Políticas do ensino de filosofia**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2004.

ROCHA, R. Filosofia como educação de adultos. In: GALLO, S.; KOHAN, W. (Org.) **Filosofia no Ensino Médio**. Petrópolis: Editora Vozes, 2000.

\_\_\_\_\_. Filosofia no vestibular? In: PIOVESAN, A. (Org.). **Filosofia e ensino em debate**. Ijuí: Editora Unijuí, 2002.

RODRIGUES, A.; ESTEVES, M. **A análise de necessidades formativas na formação de professores.** Portugal: Porto editora, 1993.

SACRISTÁN, Gimeno; GOMES, Pérez. **Compreender e transformar o ensino.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOS FILHO, José C. dos; GAMBOA, Silvio S.. **Pesquisa educacional; quantidade-qualidade.** São Paulo: Cortez, 1997.

SAVATER, Fernando. **O valor de educar.** São Paulo. Editora Planeta do Brasil Ltda. 2005

SAVIANI, D. **Educação; do senso comum à consciência filosófica.** São Paulo: Cortez, 1983.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO. **Proposta Curricular para o Ensino de Filosofia 2º Grau. Versão Preliminar.** São Paulo, 1992.

SEVERINO, A. O ensino da filosofia: entre a estrutura e o evento. In GALLO, S.; DANELLON, M.; CORNELLI, G. (Org). **Ensino de Filosofia teoria e prática.** Ijuí. Unijuí, 2004.

SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

SILVEIRA, Paulo Ricardo. Saberes docentes do professor de filosofia no nível médio. **Dissertação de Mestrado em Educação.** Santa Maria: UFSM, 2003.

SOUZA, Regina. **Escola e Juventude: o aprender a pensar.** São Paulo. Educ Paulus, 2003.

SOUZA, S. A filosofia no ensino médio uma (re)leitura a partir dos PCNs. In GALLO, S.; DANELLON, M.; CORNELLI, G. (Org). **Ensino de Filosofia teoria e prática.** Ijuí. Unijuí, 2004.

SILVA, Maria. A análise de necessidades de formação na formação contínua de professores: um caminho para a integração escolar. **Tese de Doutorado.** São Paulo. Universidade de São Paulo: Faculdade de Educação, 2000.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Editora Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice; GAUTHIER, Clermont. O professor como ator racional: que racionalidade, que saber, que julgamento? In: PERRENOUD, Philippe et all. **Formando professores profissionais**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.

TOMAZETTI. **Dimensões da profissão docente**. Texto, UFSM/PPGE, 2003.

\_\_\_\_\_. Filosofia no ensino médio e seu professor; algumas reflexões. **Revista Educação**. Série: Dossiê: filosofia e ensino. Universidade Federal de Santa Maria. 2002. V.27, n. 02.

\_\_\_\_\_. Sobre cultura, escola e ensino de filosofia. In: TREVISAN, A.; TOMAZETTI, E. (Org.). **Cultura e alteridade: confluências**. Ijuí: Editora Unijuí, 2006.

ZEICHNER, Kenneth M. Tendências da pesquisa sobre formação de professores nos Estados Unidos. **Revista Brasileira de Educação**. Set/Out/Nov/Dez 1998, número 9. (Trabalho apresentado na XX Reunião Anual da ANPEd, Caxambu, Setembro de 1997)

**APÊNDICE A - Formulário para os professores que ministram a disciplina / e  
ou professores de filosofia que atuam em setores da escola**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PPGE- CURSO DE MESTRADO**

Prezado professor, gostaríamos de sua participação para o preenchimento do presente formulário, que tem por objetivo fazer um levantamento sobre a Disciplina de Filosofia e dos professores que a ministram nas escolas Estaduais de Ensino Médio na cidade de Santa Maria - 8ª Coordenadoria Regional de Educação.

Pesquisadora: Marcia Araujo

Orientadora: Dra. Elisete Tomazetti

Projeto: "Quais são as necessidades formativas dos professores de Filosofia?"

Local: UFSM -PPGE- Centro de Educação.

Nome do Professor:.....

Graduação:.....Ano de Conclusão:.....Local:.....

Pós-Graduação:..... Ano de Conclusão:.....Local:.....

Escola de Atuação:.....

Número de horas atuando em sala de aula com Filosofia: .....

Carga horária da disciplina de Filosofia na escola:.....

Número de alunos e média de idade:.....

Trabalha em outra escola, qual número de horas, em qual disciplina:.....

Outra informação que considere importante:.....

A escola tem a disciplina de Sociologia e/ou Psicologia? Se tem qual a carga horária e qual a formação do professor responsável pela mesma?.....

Agradecemos sua colaboração.

## APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO- QUESTÕES FECHADAS

1. Necessidades relativas aos alunos;
2. Necessidades dos professores;
3. Necessidades da escola/ instituto.

1= INSUFICIENTE, RUIM, BAIXA, FRACA, INADEQUADA, INEXISTENTE.

**4= SUFICIENTE, BOM, FORTE, ALTA, ADEQUADA, EXISTENTE.**

### 1 Necessidades relativas aos alunos

PERGUNTAS	1	2	3	4
1. Você diria que o grau de interesse do aluno pela Filosofia é				
2. O nível de leitura filosófica da maioria de seus alunos é (texto de algum filósofo, livro didático de filosofia)				
3. A auto-estima de seus alunos é				
4. A concentração dos seus alunos é				
5. A responsabilidade dos alunos em relação aos trabalhos, provas, em geral é				
6. A disciplina dos alunos em sala de aula é				
7. Na sua opinião, a utilização de filmes na aula é aceito pelos alunos de que forma?				
8. No trabalho com textos, o grau de envolvimento do seu aluno é				

### 2 Necessidades dos próprios professores

PERGUNTAS	1	2	3	4
1. Qual o conceito que você daria para a sua graduação				
2. Em geral, que conceito você daria para os cursos e seminários específicos da Filosofia a que você assistiu (contribuíram no seu cotidiano em sala de aula)				
3. A sua relação em sala de aula com os alunos é				
4. A sua relação com os colegas da mesma área é				
5. A sua relação com a escola em geral (professores, pais, funcionários, equipe diretiva...) é				
6. A introdução da Filosofia no PEIES e no Vestibular é				
7. A sua relação com os colegas de outras áreas é				

8. Você considera que os eventos realizados pela COPERVES, PEIES( em relação à introdução da Filosofia no PEIES e Vestibular foram dois)				
9. Sua relação com os cursos de Filosofia e seus projetos é				
10. A sua relação com os estagiários destas Instituições é				
11. O acompanhamento dos estagiários por parte dos orientadores é				
12. O seu nível de satisfação, em geral, na profissão é				
13. Sua metodologia de ensino é				
14. Sua leitura sobre ensino de Filosofia é				

### 3 Necessidades da escola/ instituto

PERGUNTAS	1	2	3	4
1. A distribuição do número de alunos por salas é				
2. O ambiente de trabalho na sua escola é				
3. O trabalho da coordenação pedagógica na escola				
4. A formação continuada oferecida pela escola é				
5. O material didático relativo ao ensino da Filosofia disponível é				
6. As condições materiais de sua escola são				

### QUESTÕES ABERTAS:

#### PROFESSORES

1. Gallo e Kohan (2000), descrevem três formas dominantes para o ensino da filosofia. **1** = um ensino baseado na história da filosofia (o ensino da filosofia é o ensino da história da filosofia... ensinar filosofia significa ensinar o que a história da filosofia produziu até hoje. Há duas formas: baseado nos filósofos (Heráclito, Platão, Descartes, Heidegger...) ou conceitos ou conteúdos filosóficos (liberdade, verdade, justiça...); **2** = um ensino baseado em problemas filosóficos (em torno de problemas: relação corpo-mente, a existência de Deus ou o conhecimento); **3** = um ensino baseado em habilidades cognitivas e ou atitudes filosóficas (propiciar aos alunos um conjunto de habilidades de pensamento). Alguma delas orienta a sua prática

docente? Por quê? Ou se você usa outra forma para o ensino da filosofia, qual seria?

---

---

---

---

---

2.Você costuma trabalhar questões e problemas de lógica? Quais?

---

---

---

---

3.Se você organiza a sua aula a partir de problemas filosóficos, apresente alguns exemplos.

---

---

---

---

4.Para você, qual o sentido de ensinar Filosofia no ensino médio?

---

---

---

---

5.Comparando anos anteriores com este ano, você acha que a participação dos seus alunos nas aulas de Filosofia aumentou ou diminuiu? Por quê?

---

---

---

---

6.Cite o nome de um autor, estudado na sua graduação, que escreveu especificamente sobre ensino de Filosofia.

---

---

---

---

7. Você adota algum livro específico com seus alunos em sala de aula?

---

---

---

---

8. Como você caracteriza uma boa aula de Filosofia?

---

---

---

---

9. Qual (ais) sua (s) insatisfação(ões) na profissão?

---

---

---

---

10. Que aprendizagens você vivenciou na profissão e que foram fundamentais para a sua prática docente hoje?

---

---

---

---

11. Que temas você gostaria de ver contemplados em algum curso de formação continuada?

---

---

---

12. De que modelo de formação continuada você necessita?

---

---

**ALUNOS**

1.Quais as dificuldades de seus alunos em relação à aprendizagem da Filosofia (cite-as em ordem decrescente)?

---

---

---

---

2.Em geral, os alunos iniciam a disciplina de Filosofia no Ensino Médio, você acha que antecipando a disciplina para o Ensino Fundamental, haveria um interesse maior por parte dos alunos? Por quê?

---

---

---

---

**ORGANIZAÇÃO ESCOLAR**

1.Na sua escola qual o número de horas aulas da disciplina de filosofia?

---

---

---

2.Em sua escola você tem algum projeto interdisciplinar, se tem qual(ais)?

---

---

---

**APÊNDICE C - ESCOLAS**

Colégio Estadual Manoel Ribas  
Pç. Eduardo Trevisan, 85  
Centro  
97050-150 Santa Maria RS

Escola Estadual. de Educação Básica Augusto Ruschi  
Rua Dr. Paulo da S. e Sousa, s/n  
Bairro J. Kubistchek  
9700-000 Santa Maria RS

Escola Básica Estadual Cícero Barreto  
Rua Serafim Valandro, 385  
Centro  
97010-480 Santa Maria RS

Colégio Estadual Coronel Pilar  
Rua Pinto bandeira, 225  
Bairro Dores  
97050-610 Santa Maria RS

Escola. Básica Estadual. Dr. Paulo Devanir Lauda  
Av. Dr. Paulo D. Lauda, 851  
Cohab Tancredo Neves  
97032-000 Santa Maria RS

Escola Básica Estadual Érico Veríssimo  
Rua Cassemiro de abreu, 18  
Perpétuo Socorro  
97045-120 Santa Maria RS

Escola Estadual de Educação Básica Irmão José Otão  
Rua Heitor campos, 495  
Medianeira  
97060-290 Santa Maria RS

Escola Estadual de Educação Básica Profa. Margarida Lopes  
Rua Gançalves Ledo, 565  
Camobi  
97110-320 Santa Maria RS

Colégio Estadual Pe. Romulo Zanchi  
Rua Fontoura Ilha, 240  
João Goulart  
97090-590 Santa Maria RS

Escola Estadual de Ensino Médio Dr. Walter Jobim  
Rua Visconde Ferreira Pinto, 240, Itararé  
97045-510 Santa Maria RS

Instituto Estadual Padre Caetano  
Av. Maurício Sirotsky, 442  
Patronato  
97020-440 Santa Maria RS

Colégio Estadual Profa. Edna May Cardoso  
Rua 9, quadra 28  
Cohab Fernando Ferrari  
97100-000 Santa Maria RS

Colégio Estadual Tancredo Neves

Rua Armin Schvarcz, s/n

COHAB Tancredo Neves

97030-020 Santa Maria RS

Escola Estadual de Ensino Médio Cilon Rosa

Rua Appel, 805, Centro

97015-030 Santa Maria RS

Escola Estadual de Ensino Médio Profa. Maria Rocha

Rua Conde de Porto Alegre, 795, Centro

97050-110 Santa Maria RS

Instituto Estadual de Educação Olavo Bilac

Rua Conde de Porto Alegre, 655, Centro

97015-110 Santa Maria RS

Instituto Estadual. Luiz Guilherme do Prado Veppo

Rua Olga Parcianello, s/n

Vila Lorensi

97100-000 Santa Maria RS

Núcleo de Educação de Jovens e Adultos e de Cultura Popular Mario Quintana  
(NEEJACP)

Av. Vale Machado, 1454, S202

Centro

97010-530 Santa Maria RS

E. E. de Educ. Esp. Dr. Reinaldo Fernando Coser

Rua Valdemar Coimbra, s/n

Vila Lorenze

97100000 Santa Maria RS

E. E. de Ensino Médio Princesa Isabel  
Rua Rio Branco , s/n  
Arroio do Só  
97165000

E. E. de Ens. Fund. Humberto de Campos (CASE)  
Rua BR.158, nº 11105  
Cerrito  
97095080 Santa Maria RS

Também a escola Núcleo Est. EJA e Cultura Popular – Julieta Balestro, que possui o ensino médio em formato de EJA.

### **Em Funcionamento no ano de 2007**

E. E de Ens. Fund. Naura Teixeira Pinheiro  
Rua João Francisco, 15  
São José  
97095410 Santa Maria RS

E. E. de E. F. Mal. Humberto de A. Castelo Branco  
Rua Cap. Vasco da Cunha, 1390  
J. Kubistchek  
97030110 Santa Maria RS

## **APÊNDICE D - Entrevista**

### **ENTREVISTA 8ª CRE**

Consideramos importante saber como a disciplina de Filosofia e Sociologia estava sendo “pensada”, “administrada” pela 8ª CRE, então entramos em contato com a professora responsável por essas disciplinas. A professora faz parte da coordenação pedagógica do ensino médio e é responsável pela área das humanas. A nossa entrevista realizou-se no dia 15 de dezembro de 2006, a pedido da professora não usamos gravador.

Formulamos uma pergunta geral, a partir desta, desmembramos em 3 perguntas iguais para as disciplinas de Filosofia e Sociologia, que foram respondidas separadamente. A questão geral foi: quais as orientações dadas às escolas de ensino médio, pertencentes à 8ª CRE, sobre a disciplina de Filosofia? Esta subdividimos em 3 outras.

A primeira questão: primeiro, segundo e terceiros anos do ensino médio, qual a carga horária?

A segunda questão: quem irá ministrar as aulas (especificaram a graduação para o professor que será responsável pela disciplina).

A terceira questão: houve alteração na carga horária das escolas que já possuíam no currículo a disciplina de Filosofia? (se aumentou a carga horária ou diminuiu).

As respostas foram:

Questão 1 - Fica a critério do projeto político pedagógico da escola a carga horária.

Questão 2 - A princípio, professores com formação em Filosofia. Na ocorrência de outras graduações que estejam atuando, cada caso será analisado. Cursos antigos da pedagogia permitem ministrar Filosofia.

Questão 3 - A realidade das nossas escolas é de 1 a 2 períodos semanais. O que está sendo colocado hoje como orientação? (mínimo), a Filosofia trabalhada em pelo menos uma das séries do ensino médio.

É importante ressaltar que a Coordenadoria Regional de Educação e a Secretaria Estadual de Educação não determinam a matriz curricular quanto ao número de períodos.

No entanto, sabemos que, em algumas escolas, a carga horária da disciplina de Filosofia foi reduzida para a inclusão da disciplina de Sociologia.

No que se refere à disciplina de Sociologia as respostas foram as seguintes:

Questão 1 - No mínimo, em uma das séries do ensino médio. PARECER 38/2006 – CNE/CEB. APROVADO 7/7/2006. RESOLUÇÃO nº 4 de 16/ agosto/2006.

Questão 2 - O professor com formação e ou habilitação em Sociologia.

Questão 3 - mesma resposta dada para a disciplina de Filosofia.

CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – MESTRADO

PROJETO DE PESQUISA: **Um Estudo Sobre As Necessidades Formativas Dos Professores De Filosofia Na Rede Estadual De Ensino Médio Da Cidade De Santa Maria**

**CARTA DE CESSÃO**

Eu \_\_\_\_\_,  
atualmente \_\_\_\_\_ da \_\_\_\_\_,  
CPF \_\_\_\_\_, residente na cidade de \_\_\_\_\_  
na (rua, nº, Av. Bairro) \_\_\_\_\_ **Autorizo**  
**E CONCEDO** a **Márcia Araújo**, mestranda do Programa de Pós-Graduação em  
Educação da Universidade Federal de Santa Maria (matrícula nº 2560379), sob a  
orientação da Profª Drª Elisete Medianeira Tomazetti, os direitos de publicar,  
integralmente ou em partes, sem restrições de prazo e citação, minha entrevista  
gravada no dia \_\_\_\_\_.

Santa Maria, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ 2007.

\_\_\_\_\_  
Assinatura

## ANEXO A - Resolução Nº 291

ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL  
CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO

**RESOLUÇÃO Nº 291, de 11 de abril de 2007.**

*Dispõe sobre a inclusão obrigatória de Filosofia e Sociologia no currículo do ensino médio, no início do ano letivo de 2008, nas instituições de ensino que integram o Sistema Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul.*

O **CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO RIO GRANDE DO SUL**, com fundamento no Artigo 11, inciso III, item 4, inciso IV, item 1 e inciso XIX, da Lei estadual nº 9.672, de 19 de junho de 1992, com as alterações introduzidas pela Lei estadual nº 10.591, de 28 de novembro de 1995,

**RESOLVE:**

Art. 1º - As instituições de ensino integrantes do Sistema Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul devem incluir, obrigatoriamente, Filosofia e Sociologia no currículo do ensino médio a partir do início do ano letivo de 2008.

Art. 2º - As propostas pedagógicas estruturadas por componentes curriculares ou que adotarem outra organização curricular devem incluir Filosofia e Sociologia, assegurando tratamento interdisciplinar e contextualizado que possibilite ao educando a *"formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico"* (Art. 35, inciso III, LDBEN).

Art. 3º - Independente da organização curricular adotada pela instituição de ensino deve a mesma oferecer condições para a inclusão de Filosofia e Sociologia com professores habilitados para a docência desses componentes, bem como com acervo bibliográfico adequado.

Art. 4º - As mantenedoras têm prazo de até 05 (cinco) anos a contar da publicação desta Resolução para que os componentes curriculares sejam ministrados por professores licenciados em Filosofia e Sociologia ou Ciências Sociais, respectivamente.

Art. 5º - O Conselho Estadual de Educação do Rio Grande do Sul recomenda que as instituições de ensino e suas mantenedoras incluam no currículo escolar, no mínimo, dois períodos semanais de cada um dos componentes curriculares – Filosofia e Sociologia – em um dos anos do ensino médio para os alunos que iniciam o 1º ano desse curso a partir de 2008.

Resolução nº 291/2007 – p. 2

Art. 6º - A presente Resolução entra em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Em 27 de março de 2007.

*Cecília Maria Martins Farias* - relatora

*Ruben Werner Goldmeyer*

*Antônio Maria Melgarejo Saldanha*

*Indiara Souza*

*Maria Eulália Pereira Nascimento*

*Terezinha Galdino da Silva Azzolin*

Aprovada, por maioria, em sessão plenária de 11 de abril de 2007, com a abstenção do Conselheiro Ruben Werner Goldmeyer.

*Sônia Maria Seadi Veríssimo da Fonseca*

Presidente

## ANEXO B - Parecer Nº 322/2007

ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL  
 CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO  
 COMISSÃO DE ENSINO MÉDIO E EDUCAÇÃO SUPERIOR  
 Parecer nº 322/2007

*Manifesta-se sobre a inclusão obrigatória de  
 Filosofia e Sociologia no currículo do ensino médio,  
 a partir do início do ano letivo de 2008, no Sistema  
 Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul.*

### RELATÓRIO

Em 07 de julho de 2006, O Conselho Nacional de Educação aprovou o Parecer CNE/CEB nº 38, com homologação publicada no Diário Oficial da União de 14 de agosto de 2006, e a Resolução CNE/CEB nº 4, de 16 de agosto de 2006, que tornam obrigatória a inclusão de Filosofia e Sociologia no currículo do ensino médio.

2 - O referido Parecer reitera a importância e o valor da Filosofia e da Sociologia *“para um processo educacional consistente e de qualidade na formação humanística de jovens que se deseja sejam cidadãos éticos, críticos, sujeitos e protagonistas”*. Refere, ainda, que *“o legislador reconheceu sua importância ao destacar nominalmente os conhecimentos de Filosofia e de Sociologia, dando-lhes valor essencial e não acidental, com caráter de finalidade do processo educacional do Ensino Médio (Art. 36, § 1º - inciso III, da Lei nº 9.394/1996)”*.

3 - A Câmara de Educação Básica, em sessão do dia 07 de julho de 2006, aprovou por unanimidade o voto dos Relatores em que consta: *“votamos para que se altere a redação do artigo 10 da Resolução CNE/CEB nº 3/98 que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio”*, alterando o perfil da inclusão da Filosofia e da Sociologia no currículo dos cursos de ensino médio, tornando-as obrigatórias.

4 - Em 16 de agosto de 2006, o Conselho Nacional de Educação exarou a Resolução CNE/CEB nº 4, de 16 de agosto de 2006, publicada em 21 de agosto de 2006, alterando *“o artigo 10 da Resolução CNE/CEB nº 3/98 que instituiu as Diretrizes Nacionais para o Ensino Médio”*. A referida Resolução altera o parágrafo 2º e inclui os parágrafos 3º e 4º do Art. 10, passando a ter, respectivamente, a seguinte redação:

*“§ 2º As propostas pedagógicas de escolas que adotarem organização curricular flexível, não estruturada por disciplinas, deverão assegurar tratamento interdisciplinar e contextualizado, visando ao domínio de conhecimentos de Filosofia e Sociologia necessários ao exercício da cidadania.*

*§ 3º No caso de escolas que adotarem, no todo ou em parte, organização curricular estruturada por disciplinas, deverão ser incluídas as de Filosofia e Sociologia.*

*§ 4º (...).”*

5 - Por fim, a Resolução CNE/CEB nº 4/2006 estabelece, ainda, que os currículos dos cursos de ensino médio devem ser adequados a essas disposições e que os sistemas de ensino deverão, no prazo de um ano a contar da publicação da Resolução, ou seja, até 21 de agosto de 2007, manifestar-se sobre a inclusão de Filosofia e Sociologia no currículo das escolas de ensino médio.

Parecer nº 322/2007 – p. 2

### ANÁLISE DA MATÉRIA

#### A Filosofia no Ensino Médio

6 - A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) - Lei federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, determina no Art. 36, § 1º, III que, ao final do ensino médio, todo o educando demonstre dominar os conhecimentos de filosofia e de sociologia necessários ao exercício da cidadania. Este foi um avanço significativo para a presença da Filosofia nesse nível de ensino, que deixou de ser obrigatória com a Lei federal nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, ratificada pela Lei federal nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.

7 - A Resolução CNE/CEB nº 3, de 26 de junho de 1998, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio - PCNEM - caracteriza os conhecimentos de Filosofia a serem trabalhados nas escolas como temas transversais. Ainda que esse ato legal não exclua o ensino disciplinar, a presença transversal nos currículos garantiria, em tese, o cumprimento da LDBEN quanto ao domínio de conhecimento de filosofia, sem a necessidade de uma disciplina específica.

8 - Durante muito tempo tramitou na Câmara e no Senado projeto de lei complementar que substituíria o citado artigo da LDBEN, instituindo a obrigatoriedade de Filosofia e Sociologia nos currículos do

ensino médio. O projeto de Lei nº 3.178/1997, que tratava desse tema, foi vetado pelo Presidente da República, em 8 de outubro de 1997.

9 - A partir daí, houve inúmeras iniciativas e debates sobre a inclusão obrigatória desses componentes curriculares no ensino médio, até que em 2004, por iniciativa do Ministério da Educação, professores de Filosofia reuniram-se, regional e nacionalmente para discutir os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio. Os professores trabalharam no sentido de sugerir modificações nas Diretrizes Curriculares do Ensino Médio, com proposta de alteração da Resolução nº 03/1998.

10 - Diante da trajetória em defesa da obrigatoriedade da inclusão de Filosofia no ensino médio, em 7 de julho de 2006, o Conselho Nacional de Educação aprovou o Parecer CNE/CEB nº 38, com homologação publicada no Diário Oficial da União de 14 de agosto de 2006, que também torna obrigatória a Sociologia nesse nível de ensino.

11 - O grande desafio dos professores de Filosofia será aproximá-la da vida dos estudantes para que se constitua um ato educativo significativo. Segundo Sílvio Gallo\* há três eixos curriculares em torno dos quais é possível construir um currículo de Filosofia: um eixo histórico, um eixo temático e um eixo problematizador. No primeiro eixo os conteúdos são organizados segundo uma ordem cronológica o que pode ocasionar um ensino enciclopédico, transformando a Filosofia em apenas mais um conteúdo. O eixo temático trabalha com temas de natureza filosófica, como liberdade, amor, paz, podendo ou não ter abordagem histórica, tornando-os mais próximos da realidade vivida pelos jovens. O último eixo organiza os conteúdos em torno dos problemas tratados pela filosofia, que, por sua vez, se apresentam em temas e podem ser abordados historicamente.

Segundo o filósofo, *“essa abordagem abarca as duas anteriores, na medida em que permite tanto o acesso aos temas filosóficos mais relevantes quanto à história da Filosofia. Mas também avança para além delas, pois torna a filosofia como uma ação, uma atividade, posto que se organiza em torno daquilo que motiva e impulsiona o filosofar, isto é, o problema”*. O estudante deve fazer ele mesmo a experiência do pensamento e para isso o professor de Filosofia deve dotá-lo das ferramentas necessárias e mediar o processo de sensibilização, problematização, investigação e conceituação, considerando que o conceito pode e deve ser recriado, ou seja, nunca é uma definição perene.

\* Sílvio Gallo – Filósofo, mestre e doutor em Educação; é professor com experiência na área de Educação, ênfase em Filosofia da Educação.

Parecer nº 322/2007 – p. 3

### **A Sociologia no Ensino Médio**

12 - A introdução da Sociologia no Brasil como disciplina escolar no ensino médio aconteceu em 1891; deste ano até 1941 houve a institucionalização no ensino secundário; de 1941 a 1981 ela praticamente desapareceu dos currículos escolares. Desde 1982, intensificaram-se, no mundo acadêmico, as discussões com a proposição de retorno da Sociologia ao ensino médio.

13 - A LDBEN estabelece que os conteúdos de Sociologia no ensino médio têm como finalidade o exercício da cidadania do educando, sem especificar o momento e os conteúdos que serão trabalhados. A construção da cidadania deve estar relacionada também ao trabalho desenvolvido por esse componente curricular. O educando tem oportunidade, dessa forma, de construir uma postura mais reflexiva e crítica diante da complexidade da sociedade em que vivemos e se inserir nesse espaço de forma propositiva, dotado de capacidade para atuar e transformar a sociedade em que vive e convive.

14 - Somente com o Parecer CNE/CEB nº 38/2006, que estabelece a obrigatoriedade da inclusão da Sociologia no ensino médio em âmbito nacional, amplia-se o disposto na LDBEN: a partir de então as escolas devem desenvolver o seu projeto pedagógico contando com esse componente curricular que pretende representar um avanço na compreensão das relações sociais.

15 - A inclusão da Sociologia no currículo do ensino médio, nas escolas, tem causado muita discussão: de um lado por utilizar a expressão estereotipada “formar o cidadão crítico”; por outro lado, pela contribuição para a formação do jovem brasileiro aproximando-o de uma linguagem especial que a Sociologia oferece, bem como pela sistematização dos debates em torno de temas incorporados ao longo da história pela tradição ou pela contemporaneidade.

16 - O que tem chamado a atenção é que existe um espectro de temas que podem dar conta da reflexão sobre a sociedade e sobre a integração do indivíduo com essa sociedade, ou seja, a Sociologia para o ensino médio ainda não se consolidou como componente curricular, bem como não chegou a um determinado currículo sobre os quais haja unanimidade.

17 - No entanto, há pelo menos três tipos de recortes nas propostas construídas para a Sociologia para o nível médio, presentes nos Parâmetros e Orientações Curriculares Nacionais – OCNs, na bibliografia e mesmo nas escolas - conceitos, temas e teorias.

18 - Um tema não pode ser tratado sem o recurso de conceitos e teorias sociológicas senão se banaliza, vira senso comum. Do mesmo modo, as teorias são compostas por conceitos e ganham concretude quando aplicadas a um tema ou objeto da Sociologia; ao passo que a teoria pela teoria só produz desinteresse para os alunos. Entende-se, também, que esses recortes se referem as três dimensões necessárias a que deve atender o ensino de Sociologia; uma explicativa ou compreensiva – teorias; uma lingüística ou discursiva – conceitos e uma empírica ou concreta – temas.

19 - Merece destaque o papel da pesquisa para o ensino da Sociologia na escola média, enfatizado pelas OCNs que deve estar presente em qualquer dos recortes escolhidos. Ou seja, a pesquisa é um componente muito importante na relação dos alunos com o meio em que vivem, podendo ser feita depois das discussões teóricas, conceituais ou temáticas. Aqui também, se deve ter certo cuidado para que a pesquisa traga resultados que permitam aos alunos a compreensão não só dos fenômenos sociais como do método de trabalho, utilizado para conhecer a realidade.

#### **Inclusão de Filosofia e Sociologia no currículo escolar**

20 - Grande parte das escolas públicas e privadas dos estados brasileiros adotaram livremente a Filosofia e Sociologia no ensino médio, mesmo que a legislação educacional não as tornasse obrigatórias; alguns desses estados, inclusive, através de legislação estadual.

Parecer nº 322/2007 – p. 4

21 - Esses avanços criam uma situação desigual, tanto nas escolas públicas quanto nas privadas no que diz respeito ao acesso a esses conhecimentos, reflexão que impôs a manifestação do Conselho Nacional de Educação.

22 - O Conselho Estadual de Educação do Rio Grande do Sul, a partir da homologação do Parecer CNE/CEB nº 38/2006, e da Resolução CNE/CEB nº 4, de 16 de agosto de 2006, tem discutido, nas suas instâncias, a inclusão da Filosofia e da Sociologia no currículo do ensino médio nas escolas que integram o Sistema de Ensino do Rio Grande do Sul.

23 - A referida Resolução estabelece o prazo de 1 (um) ano, a contar da sua publicação, para que sejam tomadas as medidas necessárias para a inclusão de Filosofia e Sociologia no currículo das escolas de ensino médio.

24 - Em 20 de novembro de 2006, o Conselho Estadual de Educação do Rio Grande do Sul promoveu Audiência Pública convidando mantenedoras de instituições de ensino públicas, sindicato dos estabelecimentos de ensino, sindicatos de professores, sindicatos profissionais de filósofos e sociólogos, federações, instituições formadoras de educação superior, organizações não governamentais e sociedade em geral para discutir a inclusão da Filosofia e Sociologia no currículo escolar.

25 - A Audiência foi marcada pela unanimidade das intervenções sobre a importância da Filosofia e da Sociologia para os estudantes do ensino médio e marcada, também, pela posição majoritária da necessidade de se tornarem obrigatórias nos currículos do ensino médio.

26 - De posse das contribuições, a Comissão de Ensino Médio e Educação Superior propõe que este Conselho se manifeste sobre a inclusão obrigatória de Filosofia e Sociologia no currículo do ensino médio.

27 - As instituições de ensino públicas e privadas que ofertam o ensino médio devem incluir obrigatoriamente, em seus currículos, Filosofia e Sociologia a partir do início do ano letivo de 2008. Tanto as escolas cuja organização curricular for estruturada por componentes curriculares ou as que adotarem outra organização curricular devem assegurar tratamento interdisciplinar e contextualizado, a fim de que seja proporcionado ao educando um espaço de investigação intelectual no qual articule conhecimentos de Filosofia e Sociologia, necessários ao exercício da cidadania.

28 - A proposta pedagógica da instituição deve prever o ensino de Filosofia e Sociologia, e seus planos de estudos devem estar em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio e Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio do Ministério da Educação.

29 - Os professores de Filosofia e Sociologia, para o exercício da docência, devem ter cursado, respectivamente, Licenciatura em Filosofia e Licenciatura em Sociologia ou Ciências Sociais.

30 - Para o exercício da docência de Filosofia, até 2012, é admitida formação de Bacharelado em Filosofia, com Licenciatura Plena em outra disciplina; Licenciatura com Pós-Graduação em Filosofia; Licenciatura em Sociologia ou Ciências Sociais; Licenciatura em História; Licenciatura em Pedagogia, desde que o docente comprove no seu histórico escolar, no mínimo, cento e vinte horas cursadas da disciplina de Filosofia.

31 - Para o exercício da docência de Sociologia, até 2012 é admitida formação em Bacharelado em Sociologia ou Ciências Sociais com Licenciatura em outra disciplina; Licenciatura com Pós-Graduação em Sociologia ou Ciências Sociais; Licenciatura em Filosofia; Bacharelado em Filosofia, com Licenciatura Plena em outra disciplina; Licenciatura em História; Licenciatura em Parecer nº

322/2007 – p. 5 Pedagogia, desde que o docente comprove no seu histórico escolar, no mínimo, cento e vinte horas cursadas da disciplina de Sociologia.

32 – O Conselho Estadual de Educação do Rio Grande do Sul recomenda que as instituições de ensino e suas mantenedoras incluam no currículo escolar, no mínimo, dois períodos semanais de cada um dos componentes curriculares – Filosofia e Sociologia – em um dos anos do ensino médio para os alunos que iniciam o 1º ano deste curso a partir de 2008.

33 - As mantenedoras têm prazo de até 05 (cinco) anos a contar da data da publicação da Resolução CEED nº 291, de 11 de abril de 2007, para que os componentes curriculares sejam ministrados por professores licenciados em Filosofia e Sociologia ou Ciências Sociais, respectivamente.

#### **CONCLUSÃO**

Face ao exposto a Comissão de Ensino Médio e Educação Superior propõe que este Conselho se manifeste sobre a inclusão obrigatória de Filosofia e Sociologia no currículo do ensino médio, a partir do início do ano letivo de 2008, no Sistema Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul nos termos deste Parecer.

Em 27 de março de 2007.

*Cecília Maria Martins Farias* – relatora

*Ruben Werner Goldmeyer*

*Antônio Maria Melgarejo Saldanha*

*Indiara Souza*

*Maria Eulália Pereira Nascimento*

*Terezinha Galdino da Silva Azzolin*

Aprovado, por maioria, em sessão plenária de 11 de abril de 2007, com a abstenção do Conselheiro

Ruben Werner Goldmeyer.

*Sônia Maria Seadi Veríssimo da Fonseca*

Presidente

## ANEXO C - Carta São Leopoldo

### CARTA DE SÃO LEOPOLDO MANIFESTO PELO RETORNO DA DISCIPLINA DE FILOSOFIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA NAS ESCOLAS BRASILEIRAS

Os coordenadores e professores dos cursos de Filosofia dos estados do Sul do Brasil, integrantes do Fórum Sul de Cursos de Filosofia, reunidos no IV Simpósio Sul Brasileiro sobre o ensino de Filosofia, redigem e assinam o manifesto que segue.

A mobilização dos estados do sul do Brasil e das instituições de Ensino Superior que possuem o Cursos de Filosofia credenciados junto ao MEC vêm apresentar um conjunto de argumentos em prol do retorno do ensino de Filosofia nas escolas de Educação Básica.

A importância dos conteúdos de Filosofia na formação integral da pessoa humana tem sido reconhecida inquestionavelmente na nova LDB. No artigo 35 em seu inciso III prescreve, aludindo diretamente aos conteúdos e indiretamente à disciplina de Filosofia, a necessidade do *“aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico”*. A valorização da Filosofia na LDB é também reforçada no artigo 36, parágrafo 1º, inciso III quando decreta a necessidade do *“domínio dos conhecimentos de filosofia e de sociologia necessários ao exercício da cidadania”*.

O argumento de que não existiriam professores preparados para trabalhar a disciplina no Ensino Médio e que foi utilizado pelo presidente Fernando Henrique Cardoso para vetar o projeto de lei complementar 9/00 não se justifica. Visto que já existem em diferentes regiões do Brasil, a exemplo do Fórum Sul de Filosofia, (RS, SC, PR), uma articulação consistente entre os cursos de Filosofia, especialmente preocupados com o ensino de Filosofia, cujo presente evento é resultado desta articulação.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), no subtítulo “Conhecimentos de Filosofia” da “Parte IV – Ciências Humanas e suas Tecnologias”, reforçam a posição adotada na LDB afirmando que *“a nova legislação educacional brasileira parece reconhecer afinal, o próprio sentido histórico da atividade filosófica e, por esse motivo, enfatiza a competência da Filosofia para promover, sistematicamente, condições indispensáveis para a formação da cidadania plena”* (p. 89). Novamente parece não haver dúvida de que os conteúdos filosóficos são imprescindíveis para a formação humanística. No entanto, o que garante, sem a obrigatoriedade da disciplina de Filosofia, que os conteúdos imprescindíveis para a formação humana, serão observados? Por isso, acreditamos que a inclusão da Filosofia no ensino não contribui apenas para o fortalecimento da própria Filosofia, mas também para a garantia de um ensino devidamente qualificado e comprometido com a formação humanística.

Outra conquista na luta pela defesa da Filosofia e, conseqüentemente, por uma melhor qualidade no ensino tem sido a experiência concreta de algumas universidades ao adotarem a disciplina de Filosofia em seus programas de vestibular. Dentre as universidades que já estão com o programa podemos citar a Universidade Federal de Uberlândia (UFU) e a Universidade Estadual de Londrina (UEL). A Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), a Federal de Santa Maria (UFSM), a Federal de Pelotas (UFPEL) e a Federal do Paraná (UFPR) estão em processo de discussão e implementação dessa mesma prática. A inclusão da Filosofia nos programas de vestibular ocasionará um impacto significativo sobre a vida cultural dos estudantes de Ensino Médio, contribuindo para a formação de cidadãos aptos para o exercício da sociabilidade. Ainda além do vestibular existem outros programas de ingresso universitário sendo organizados que incluem a disciplina de Filosofia. Citam-se, aqui, os projetos *Programa de ingresso no Ensino Superior* (UFSM) e *Programa de avaliação da vida escolar* (UFPEL).

De acordo com Humberto Aparecido de Oliveira Guido (2000), no artigo *“A Filosofia no Ensino Médio: um disciplina necessária”* - Parte III, capítulo 5 do livro **“Filosofia no Ensino Médio”**, organizado por Walter Kohan & Sílvia Gallo - *“a inclusão da filosofia nas provas de vestibular tem contribuído também, segundo a Comissão Permanente do Vestibular da Universidade Federal de Uberlândia, para a melhoria da qualidade das provas discursivas das outras disciplinas”* (p.92). Outro aspecto notável, que, segundo ele, é resultado da inclusão de conteúdos de Filosofia no vestibular, é o aumento da procura de profissionais formados em Filosofia para trabalharem no Ensino Médio, o que conseqüentemente resultou no aumento de alunos que procuravam o Curso de Filosofia. Nesse sentido, acreditamos que a inclusão de conteúdos de Filosofia na provas do vestibular contribuiria

não somente para o fortalecimento de seu Curso de Filosofia como também, para determinar e adequar o programa do Ensino Médio a um padrão acadêmico desejado pelo Ensino Superior.

A Filosofia é, sem dúvida alguma, a disciplina que possibilita as condições para o *pensar crítico e reflexivo* por excelência. Isso significa que a Filosofia será cada vez mais necessária, pois é ela, na medida em que se ocupa com o pensar em geral, quem nos prepara para pensar as outras disciplinas. Não se trata, porém, de querer defender a superioridade hierárquica da Filosofia, mas de mostrar apenas que ela é tão importante – e atende uma demanda específica – quanto a Matemática, a Física, a Biologia, a História, a Geografia, a Química etc. Salienta-se, portanto, a importância da Filosofia não somente como uma disciplina isolada, mas também como um projeto interdisciplinar, ou seja, como uma proposta de escola e de educação que deverá perpassar todas as disciplinas. Nesse sentido, é imprescindível a inclusão da Filosofia ao conjunto das disciplinas que, tradicionalmente, compõem a grade curricular do Ensino Médio.

Nos estados de Santa Catarina, São Paulo, Distrito Federal, Mato Grosso do Sul, e mais recentemente Minas Gerais a Filosofia no Ensino Médio, por legislação estadual, é obrigatória. Tais experiências têm sido consideradas altamente positivas no aproveitamento dos estudos dos alunos no Ensino Médio, melhorando significativamente, também, a preparação para o ingresso na Universidade.

O próprio documento do MEC, “Padrões de qualidade” entende que o papel da Filosofia no Ensino Médio é prestar uma essencial contribuição tanto para a “compreensão do significado da ciência, das letras e das artes”, quanto para “o exercício da cidadania”. Como isso se tornará viável se não existir um espaço insitucional para o exercício da Filosofia?

Por fim, atendendo as normatizações do MEC para os Cursos de Licenciatura, os Curso de Filosofia, juntamente com as demais licenciaturas, estão se atualizando no sentido de enfatizar a formação do Professor.

Abaixo, seguem os cursos de Filosofia representados no Fórum Sul de Filosofia e presentes no IV Simpósio Sul Brasileiro sobre o ensino de Filosofia, cujos coordenadores estiveram presentes na assembléia que aprovou esta carta.

UNISINOS, UCS, UNIJUÍ, UPF, UFSM, UNISC, UNOCHAPECÓ, UNIFRA, FAPAS, UCPel, UFPel, UEM, UEL, PUCPR, UNILASALLE, PUCRS, UFPR, FACCAT, UNIOESTE, Faculdade de Palmas.  
São Leopoldo, 07 de maio de 2004.

## ANEXO D - Carta Londrina

### Carta/Manifesto de Londrina em favor da Filosofia como disciplina obrigatória no Ensino Médio<sup>36</sup>

Os coordenadores, professores e estudantes dos cursos de Filosofia dos Estados do sul (e de outras regiões) do Brasil, integrantes do Fórum Sul de Filosofia, reunidos na Universidade Estadual de Londrina nos dias 10, 11 e 12 de maio, durante o VI Simpósio Sul Brasileiro sobre o Ensino de Filosofia, VIII Encontro de Cursos de Filosofia e I Congresso Internacional sobre Filosofia na Universidade, **considerando a situação atual do Ensino de Filosofia e de Sociologia no Brasil**, vêm manifestar publicamente:

1. SEU APOIO ao parecer da Secretaria do Ensino Básico do Ministério da Educação (MEC-SEB) que estabelece diretrizes para as disciplinas de Filosofia e Sociologia no Ensino Médio e altera a resolução 03/98 da Câmara do Ensino Básico do Conselho Nacional de Educação (CNE-CEB). Essa resolução, no artigo 10º, parágrafo 2º, alínea B, põe os conhecimentos de Filosofia e de Sociologia no viés da interdisciplinaridade e da contextualização, ou seja, como temas transversais com outros conhecimentos, outras disciplinas. Ao determinar esta condição, deixa a Filosofia e a Sociologia, ao mesmo tempo, em todo e em nenhum lugar. Na verdade, é somente enquanto matérias de Ensino, enquanto disciplinas, que seus conhecimentos podem contribuir com a interdisciplinaridade e a contextualização. Em termos bem claros, a eliminação da disciplina enquanto tal impede a própria interdisciplinaridade. É por meio da disciplina que se pode estabelecer a interdisciplinaridade. Mais ainda: a reinclusão da Filosofia e da Sociologia como disciplinas obrigatórias só será bem sucedida com professores que tenham sido plena e adequadamente formados para esta tarefa.

O Ministério da Educação vem trabalhando, desde 2003, na reformulação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) do ensino médio para reafirmá-los e oferecê-los como orientação curricular para as disciplinas. Nos seus encontros regionais, onde se articula tal reformulação, vem sendo consensualmente dito e acentuado que só se pode discutir orientação curricular para o ensino da Filosofia e da Sociologia se ambas tiverem tratamento disciplinar, *status* de disciplinas.

Atualmente, sabe-se que metade dos Estados já reintroduziram a Filosofia e a Sociologia como disciplinas, seja como obrigatórias na base nacional comum ou como optativas na parte diversificada. Se esse retorno da Filosofia e da Sociologia pode ser visto como um bom exemplo da autonomia dos sistemas estaduais, muito melhor certamente seria, dada a quantidade de pessoas envolvidas, se eles tivessem uma base legal nacional para sustentar-se. Por outro lado, essa mesma base legal determinaria a discussão sobre a obrigatoriedade da Filosofia e da Sociologia nos Estados onde isso não ocorre.

2. SEU APOIO ao Recurso (139/2004) do deputado Carlos Abicalil, propondo que o Projeto de Lei (1.641/03) do deputado Ribamar Alves -- que inclui a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias em todas as séries do Ensino Médio -- seja discutido em plenário da Câmara dos Deputados. Para facilitar o diálogo e o entendimento com os professores das demais disciplinas, os participantes, professores e estudantes de filosofia, não fecham posição quanto ao número de aulas por série nem quanto à sua obrigatoriedade nas três séries, mas entendem que o mínimo para cada disciplina, Filosofia e Sociologia, seria de ao menos duas aulas semanais em pelo menos uma das séries do nível médio, cabendo à escola estabelecer, no conjunto dos demais conteúdos curriculares, a carga horária apropriada para estas disciplinas.

3. SEU APOIO também ao Projeto de Lei (151/06) do deputado estadual Ângelo Vanhoni, que reintroduz a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nas escolas do Ensino Médio no Paraná e propõe que sua regulamentação seja discutida pelo Conselho Estadual de Educação. Em vista disto, solicita-se que o Conselho pautue com urgência essa discussão.

4. SEU APOIO às iniciativas do Departamento do Ensino Médio da Secretaria de Educação do Estado do Paraná, que vem trabalhando com objetividade para a reintrodução da Filosofia e da Sociologia como disciplinas necessárias ao currículo do Ensino Médio.

5. SUA DISPOSIÇÃO de colaborar, procurando até mesmo comprometer suas respectivas instituições de ensino na política nacional de formação de professores, a fim de capacitar continuamente o trabalho docente.

<sup>36</sup> Disponível em <http://www.forumsulfilosofia.org>. Acesso em 05.jul.2005.

6. SUA CONDIÇÃO de signatários da Declaração de Paris para a Filosofia, aprovada durante as jornadas internacionais sobre Philosophie et Démocratie dans le Monde, organizadas pela Unesco, em fevereiro de 1995.

7. Por fim, QUE ENTENDEM como direito de cidadania garantir aos estudantes o acesso aos textos dos filósofos e aos conhecimentos de filosofia.

Londrina, 12 de maio de 2006.

As entidades, coordenadores de curso, professores e alunos abaixo relacionados subscrevem esta carta:

Celso Cândido (UNISINOS), Adriana Mattar Maamari (UEL) e Joce Giotto (UNICS) – Equipe de coordenação do Fórum Sul de Filosofia e Ensino.

Claudio Boeira Garcia - Departamento de Filosofia e Psicologia –Unijui

Emmanuel Appel – Departamento de Filosofia - UFPR

Walter Omar Kohan - Professor Titular da Universidade do Estado do Rio de Janeiro - Coordenador do Grupo de Trabalho “Filosofar e Ensinar a Filosofar” - Associação Nacional de Pós-Graduação em Filosofia (ANPOF).

Gonçalo Armijos Palácios (Professor Titular da Universidade Federal de Goiás) e Humberto Guido (Professor Titular da Universidade Federal de Uberlândia) – Representantes do Fórum Centro Oeste de Filosofia e Ensino.

João Carlos Salles Pires da Silva - Presidente da Associação Nacional de Pós-Graduação em Filosofia – ANPOF.

Rodrigo Pelloso Gelamo - Doutorando da pós graduação em Educação da Unesp de Marília.

Márcio Antônio Cardoso Lima - Professor Adjunto da Universidade Federal do Tocantins/Campus Universitário de Miracema.

Filipe Ceppas - Professor do Programa de Pós-Graduação em Filosofia da UGF-RJ Professor de Prática de Ensino em Filosofia da PUC-RJ .

Rosi Giordano – Professora da Universidade Federal do Pará – Fórum Norte de Filosofia e Ensino.

Marcos von Zuben - Coordenador de graduação em Filosofia – IESCO.

Renato Nunes - Professor do Curso de Filosofia da UNISC e Sub-Chefe do Departamento de Ciências Humanas da UNISC

Flavio Williges - Coordenador do Curso de Filosofia da UNISC.

Raquel Walloni Klaudat – Professora de Filosofia pela UFRGS.

Arnildo Pommer – Coordenador de Curso – Unijuí

Joana Tolentino Batista – Professora de Filosofia – RJ.

Lisete Rigoni - Licenciada em Filosofia – UFC - Integrante do Mathesis Laboratório Pedagógico de Filosofia – UFC.

Márcio Danelon - Faculdade de Educação - Universidade Federal de Uberlândia.

Cláudio Roberto Brocanelli - Mestre em Educação - Universidade Estadual Paulista - UNESP - Marília – SP - Doutorando em Educação - Universidade Estadual Paulista - UNESP - Marília – SP.

Liliana Oliveira – Professora e representante da FAPAS (Santa Maria).

Marta Vitória de Alencar - Escola de Aplicação/FE-USP.

José Fernandes Weber – Chefe de depto. Filosofia – Universidade Estadual de Londrina – PR.

Antonio Tadeu Campos de Bairros – Prof. de Filosofia UEL – Coordenador de Estágio.

Simone Freitas da Silva Gallina – Professora – FAPAS (Santa Maria).

Rita de Cassia Sant' Anna de Athayde Gonçalves - Professora do Curso de Filosofia do Centro Universitário Franciscano - UNIFRA/ Santa Maria.

Joce Giotto – Professora da UNICS – Palmas – Pr.

Márcia Cristina de Souza Pugas - Rio de Janeiro – Sociologia.

Maria Alice Coelho Ribas - Professora do Curso de Filosofia do Centro Universitário Franciscano- UNIFRA/Santa Maria.

Ricardo Antonio Rodrigues - Centro Universitário Franciscano - Santa Maria, RS.

Marisa Meller - Professora do Curso de Filosofia do Centro Universitário Franciscano - UNIFRA/ Santa Maria.

Humberto Guido - Diretor da Faculdade de Artes, Filosofia e Ciências Sociais da UFU.

Evandro Alberto Schuler – Professor/ Pesquisador de Filosofia.

Anita Helena Schlesener - Professora de Filosofia – UFPR - e Mestrado em Educação - UTP.

Eduardo Salles de Oliveira Barra - Professor adjunto do Departamento de Filosofia da UFPR.

José Veríssimo – Professor/ pesquisador de Filosofia.

- Delvan – Professor/ pesquisador de Filosofia.  
 Daniel Monteiro da Silva - Pia Sociedade de S. Paulo.  
 Elisete M. Tomazetti – Professora - UFSM.  
 José Luiz de Souza Maranhão – Professor/ Pesquisador de Filosofia.  
 Remi Shorn – Prof. Unijuí - Doutorando PUCRS.  
 Rejane Giacomassi - Profª de Filosofia no Ensino Médio da Rede Estadual/Curitiba-Paraná - Profª de Iniciação à Filosofia no Ensino Fundamental(séries iniciais) da Rede Municipal de Educação de Curitiba/Pr.  
 Antonio dos Santos Neto - Decano Adjunto do CTCH – PUCPR - Diretor do Curso de Filosofia da PUCPR.  
 Vinicius Berlendis de Figueiredo - Professor Adjunto do Departamento de Filosofia da Universidade Federal do Paraná - Bolsista Produtividade do CNPq. Editor da Revista de Filosofia "Dois Pontos" - Coordenador do Grupo "Estudos de Filosofia Moderna e Contemporânea" (UFPR/CNPq).  
 Geraldo Bladuno Horn – Professor UFPR - NESEF (Núcleo de Estudos Sobre Educação Filosófica).  
 Cecilia Maria Pinto Pires - membro do GT Ética e Cidadania da ANPOF - Professora Titular de Filosofia da UNISINOS.  
 Wallace Soares de Oliveira – Professor de Filosofia - Faculdade Cristo Rei Cornélio Procópio.  
 Maria Isabel Limongi - Professora de Dpto de Filosofia da UFPR; pesquisadora CNPQ.  
 Rogério Tolfo – Coordenação de curso, representando os professores de Filosofia da Unochapecó.  
 Castor M.M. Bartolomé Ruiz - Dr. Filosofia PPG-Filosofia Unisinos - Coordenador do GT-ANPOF Ética e Cidadania - Coordenador da Cátedra Unesco de Direitos Humanos, Unisinos.  
 Paulo Denisar Fraga - Depto. de Filosofia e Psicologia da Unijuí, RS.  
 Ademir Aparecido Pinhelli Mendes - Secretaria de Estado da Educação do Paraná.  
 Eliane Caldas – Professora/ pesquisadora de Filosofia.  
 Eliana Gonçalves - Professora de Filosofia do Ensino Médio da Rede Pública do Estado do Paraná e integrante de uma equipe de gestores de trabalho do Plano Estadual de Educação, na SEED.  
 Ivone Fonseca Bengochea- Coordenação do PENSARE, Centro de Estudos de Filosofia, Cultura e Humanidades.  
 Darcísio Natal Muraro - Centro Brasileiro de Filosofia para Crianças  
 Centro Paranaense de Filosofia - Fundação Sidônio Muralha.  
 Maria Amelia Sabbag Zainko - Doutora em Educação - Professora/pesquisadora sênior do PPGE/UFPR.  
 Sergio Sardi – Professor e representante da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas - FFCH - e o Departamento de Filosofia da PUCRS.  
 Robespierre de Oliveira – Professor de Filosofia – Universidade Estadual de Maringá.  
 Edison Casagranda - Coordenador do Curso de Filosofia - UPF.  
 Idalgo J. Sangalli - Coordenador do Curso de Filosofia - UCS.  
 Luciano Marques de Jesus – Representante da FFCH e do Departamento de Filosofia da PUCRS.  
 Solange M. Norjosa Gonzaga – Profa. Titular do Depto. Filosofia e C.Sociais da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) - Doutoranda em História da Filosofia Antiga - UNICAMP.

## ANEXO E - Documento inclusão da Filosofia e da Sociologia



### MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

**INTERESSADO:** Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica **UF:** DF  
**ASSUNTO:** Inclusão obrigatória das disciplinas de Filosofia e Sociologia no currículo do Ensino Médio.  
**RELATORES:** Cesar Callegari, Murílio de Avellar Hingel e Adeum Hilário Sauer  
**PROCESSO** nº: 23001.000179/2005-11  
**PARECER CNE/CEB** Nº: **COLEGIADO:** **APROVADO EM:**  
 38/2006 CEB 7/7/2006  
**I – RELATÓRIO**

#### Histórico

Em 24/11/2005, foi protocolado no Conselho Nacional de Educação o Ofício nº 9647/GAB/SEB/MEC, de 15 de novembro de 2005, pelo qual o Secretário de Educação Básica do Ministério da Educação encaminhou, para apreciação, documento anexado “sobre as *Diretrizes Curriculares das disciplinas de Sociologia e Filosofia no Ensino Médio*”, elaborado pela Secretaria com a participação de representantes de várias entidades.

O documento juntado contém com uma série de considerações favoráveis à inclusão obrigatória de disciplinas de Filosofia e Sociologia no currículo do Ensino Médio.

Nesse documento, em sua “**Parte I – Do contexto legal**”, entre outras considerações, é lembrado o inciso III do § 1º do artigo 36 da Lei nº 9.394/96 – LDB:

“§ 1º. Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação serão organizadas de tal forma que ao final do Ensino Médio o educando demonstre:

III – domínio dos conhecimentos de Filosofia e Sociologia necessários ao exercício da cidadania.”

Em contraposição, é lembrado o artigo 10 da Resolução CNE/CEB nº 3/98, fundamentada no Parecer CNE/CEB nº 15/98:

“§ 2º. As propostas pedagógicas das escolas deverão assegurar tratamento interdisciplinar e contextualizado para:

b) *Conhecimentos de Filosofia e Sociologia necessários ao exercício da cidadania.*”

É referido, ainda, o Parecer CNE/CEB nº 22/2003, no qual, ao tratar de “*questionamento sobre currículos da Educação Básica, das escolas públicas e particulares*”, e recorrendo à LDB e à Resolução CNE/CEB nº 3/98, este Colegiado ponderou que “*não há, dentro da legislação pertinente, obrigatoriedade de oferecer Filosofia e Sociologia como disciplinas.*”

Entretanto, com apoio no disposto na LDB, os proponentes desenvolvem argumentação que conclui que Filosofia e Sociologia devem passar a ser entendidas como disciplinas obrigatórias.

A “**Parte II - Do contexto pedagógico**”, do documento anexado, está dividida em três títulos:

“**1 – Filosofia**”

“**2 – Sociologia**”

“**3 - Filosofia e Sociologia no currículo do Ensino Médio**”.

Nos dois primeiros, entre várias considerações, são apresentadas razões que justificam a inclusão de cada uma como disciplina obrigatória no currículo do Ensino Médio, contrapondo-se, em especial, às Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Parecer CNE/CEB nº 15/98 e Resolução CNE/CEB nº 3/98).

No terceiro título, também entre outras considerações, são confrontadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – DCNEM com os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – PCNEM, salientando que estes, diferentemente dos primeiros, apresentam opção por estruturação disciplinar, “*apenas fazendo certa concessão à imposição que as DCNEM determinaram de se buscar a interdisciplinaridade*”.

Indagam, ainda, quanto ao tratamento preconizado pelas DCNEM: “como garantir que os ‘conhecimentos de Filosofia e Sociologia necessários ao exercício da cidadania’ sejam tratados

efetivamente pelas demais disciplinas escolares, ou seja, como dizem as DCNEM, com *‘tratamento interdisciplinar e contextualizado’*?

Ao final da argumentação, acabam por propor que seja alterada a Resolução CNE/CEB nº 3/98, no seu artigo 10º, § 2º, com a supressão da alínea b e inclusão do § 3º com a seguinte redação:

*“As propostas pedagógicas das escolas deverão assegurar tratamento de componente disciplinar obrigatório à Filosofia e à Sociologia”.*

Antes de passar à análise da proposta, registra-se que, em 1º de fevereiro de 2006, a Câmara de Educação Básica promoveu reunião, para a qual foram convidadas mais de trinta entidades e pessoas, para discussão do tema *“Alteração das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio/inclusão de componentes curriculares obrigatórios de Filosofia e Sociologia”*, com base na proposta da Secretaria de Educação Básica do MEC. Participaram dessa audiência vinte pessoas, entre sociólogos, professores de Filosofia e de Sociologia, representantes de entidades, estudantes e profissionais. Foram apresentados e discutidos os vários aspectos concernentes à reivindicação da inclusão obrigatória de disciplinas de Filosofia e Sociologia no currículo do Ensino Médio, mediante alteração na Resolução CNE/CEB nº 3/98.

A mesma preocupação com o ensino da Filosofia e da Sociologia está presente em outras instâncias, inclusive no Legislativo, onde se registram iniciativas parlamentares visando a sua inclusão no currículo do Ensino Médio: Projeto de Lei da Câmara dos Deputados nº 1.641, de 2003, e Projeto de Lei do Senado nº 4, de 2004.

### **Análise do Mérito**

Preliminarmente, reitera-se a importância e o valor da Filosofia e da Sociologia para um processo educacional consistente e de qualidade na formação humanística de jovens que se deseja sejam cidadãos éticos, críticos, sujeitos e protagonistas. Esta relevância é reconhecida não só pela argumentação dos proponentes, como por pesquisadores e educadores em geral, inclusive não filósofos ou não sociólogos.

O legislador, por seu lado, reconheceu essa importância, ao destacar nominalmente os conhecimentos de Filosofia e de Sociologia, dando-lhes valor essencial e não acidental, com caráter de finalidade do processo educacional do Ensino Médio. (inciso III do § 1º do art. 36 da LDB).

Não é demais destacar que, na ótica da LDB, os conhecimentos de Filosofia e Sociologia são justificados como *“necessários ao exercício da cidadania”* (inciso III do § 1º do art. 36 da LDB). Com os demais componentes da Educação Básica devem contribuir para uma das finalidades do Ensino Médio, que é a de *“aprimoramento como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico”* (inciso II do art. 35 da LDB). E devem, ainda, mais especialmente, seguir a diretriz de *“difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática”* (inciso I do art. 27 da LDB).

Outro ponto a considerar é a realidade, expressa na adoção crescente do ensino de Filosofia e de Sociologia pela maioria das redes de escolas públicas estaduais. Segundo informação do MEC, em dezessete estados da Federação, a Filosofia e a Sociologia foram incluídas no currículo, sendo optativas em dois deles. Muitas escolas particulares, em todo o país, por seu lado, também, decidiram livremente a sua inclusão.

Essa inclusão crescente não foi determinada por lei federal ou por norma nacional, mas, sim, pelos próprios sistemas estaduais de ensino para suas redes públicas escolares, seja por iniciativa própria, seja por força de legislação estadual, em todos os casos como resultado de uma persistente mobilização de amplos setores ligados à educação que defendem a Sociologia e a Filosofia no contexto dos esforços de qualificação do Ensino Médio no Brasil.

Esses avanços, ocorridos na maioria dos Estados, acabaram por criar uma situação desigual no acesso aos conhecimentos de Filosofia e Sociologia. Nos Estados que ainda não incluíram o ensino da Filosofia e da Sociologia no currículo do Ensino Médio, há toda uma população jovem posta à margem do acesso aos seus conhecimentos. Essa desigualdade ocorre, igualmente, na rede particular de ensino, na qual, malgrado a iniciativa de inclusão por uma parte das escolas, muitas outras não o fizeram.

Esta reflexão impõe a manifestação deste Conselho, propiciadora de uma equalização, visando à igualdade de direitos de acesso a esses conhecimentos no Ensino Médio do país.

Uma análise cuidadosa da legislação e das normas pertinentes à matéria permite reunir os argumentos favoráveis à presença da Filosofia e da Sociologia no currículo do Ensino Médio, inclusive na forma de disciplinas, neste caso sempre e quando os sistemas de ensino estruturarem os currículos com o formato disciplinar.

Já em maio de 1997, poucos meses após a promulgação da LDB, esta Câmara de Educação Básica cuidava indiretamente da questão, pelo Parecer CNE/CEB nº 5/97, que tratou de “*Proposta de Regulamentação da Lei 9.394/96*”. No item 3.1, referente às Disposições Gerais sobre a Educação Básica, indicava que:

*“A lei trata de uma base comum nacional na composição dos currículos do ensino fundamental e do ensino médio. Caberá à Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação “deliberar sobre diretrizes curriculares”, a partir de propostas oferecidas pelo Ministério da Educação e do Desporto, nelas definidas, é claro, essa base comum nacional, por sua vez, a ser complementada com uma parte diversificada, capaz de atender as condições culturais, sociais e econômicas de natureza regional. Essa diversificação haverá de ser feita pelos órgãos normativos dos sistemas e, principalmente, pelas próprias instituições de ensino, à luz do interesse da demanda em cada uma (art. 26). Além desse complemento curricular (parte diversificada), o legislador impôs (art. 27), tanto nas finalidades como sob a forma de diretrizes, **objetivos que não se enquadram como componentes curriculares propriamente ditos**, visto que abrangem a base comum nacional e a diversificação, ou seja, não de natureza ético/social. Dizem respeito a valores fundamentais ao interesse social, direitos e deveres dos cidadãos, envolvendo respeito ao bem comum e à ordem democrática, como fundamentos da sociedade. Abrangem formação de atitudes, preparação para o trabalho, para a cidadania e para a ética nas relações humanas. Sobre o assunto, estudos estão em andamento neste Colegiado visando à definição da base comum nacional e da especificação dos conteúdos definidos em lei, genericamente, como “o estudo da língua portuguesa e da matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil”. Além do ensino da arte como “componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos”. A tais **componentes curriculares**, somam-se a “educação física, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar, sendo facultativa nos cursos noturnos” e o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição.” (gg. nn.)*

Note-se que a diversidade de termos correlatos utilizados pela LDB (componente, conteúdo, conhecimento, disciplina, estudo, matéria, ensino) foi unificada, nesse Parecer, que adotou o termo “**componente curricular**”. Com efeito, na Seção I – Das Disposições Gerais, e na Seção IV – Do Ensino Médio, que aqui interessa mais de perto, verificamos equivalente ocorrência desses termos, com sentido correlato. O termo “*componente curricular*”, com este sentido abrangente, aliás, é utilizado na própria LDB, como, por exemplo, no inciso IV do seu art. 24:

*“IV – poderão organizar-se classes ou turmas, com alunos de séries distintas, com níveis equivalentes de adiantamento na matéria, para o ensino de línguas estrangeiras, artes, **ou outros componentes curriculares;**” (g.n.)*

De todo modo, cabe assinalar que o Parecer CNE/CEB nº 5/97, no item 3.4, referente ao Ensino Médio, já profetizava que:

*“Muito provavelmente, se pode antecipar a dúvida que será levantada nos sistemas de ensino e nas instituições que os integram, quanto à forma a ser adotada, visando ao domínio dos conhecimentos de Filosofia e Sociologia”.*

Verifica-se, preliminarmente, que não há relação direta entre *obrigatoriedade* e *formato ou modalidade do componente curricular* (seja chamado de componente, conteúdo, conhecimento, disciplina, estudo, matéria ou ensino). Assim, o art. 26 da LDB, ao tratar dos currículos do Ensino Fundamental e Médio, em seus parágrafos, não determina que forma de organização o respectivo estudo, conhecimento ou ensino deverão ter, ao comporem a base nacional comum e a parte diversificada. Todos os componentes referidos são *obrigatórios*, mas, sem determinação de forma ou modalidade. Mais diretamente é colocada essa dissociação no § 2º do art. 26-A, relativo ao ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira, o qual é *obrigatório*, porém, seus conteúdos “*serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras*”.

O Parecer CNE/CEB nº 16/2001, referente a “consulta quanto à obrigatoriedade da Educação Física como componente curricular da Educação Básica e sobre a grade curricular do curso de Educação Física da rede pública de ensino”, tratou dessa questão:

**“Portanto, o exame da LDB e do Parecer CNE/CEB nº 5/97, que a esclarece, não permite concluir que os componentes curriculares devam configurar disciplinas de mesmo nome. Antes disso, deverão fazer parte da Proposta Pedagógica da Escola, que detalhará a modalidade na qual serão abordados ao longo do trabalho pedagógico.**

Para investigar mais profundamente a vinculação obrigatória ou não entre um componente curricular obrigatório e uma disciplina escolar específica, caberia uma analogia entre a Educação Física e a Educação Ambiental. A Lei 9.795/99 estabelece a Educação Ambiental como componente essencial e permanente da educação nacional, devendo estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo. Não resta dúvida que se trate de componente curricular obrigatório na escola básica inclusive. No entanto, em seu artigo 10, afirma:

‘Art 10. A educação ambiental será desenvolvida como uma prática educativa integrada, contínua e permanente em todos os níveis e modalidades do ensino formal.

§ 1o. A educação ambiental não deve ser implantada como disciplina específica no currículo de ensino.’

Note-se, pois, que a mesma lei que determina a inclusão de um componente curricular recomenda que ele não constitua disciplina específica. **A legislação em vigor tem outras evidências da desvinculação direta e automática entre componentes curriculares e disciplinas específicas.’**

(...)

**Conclui-se, portanto, que não existe vinculação direta entre componente curricular, mesmo obrigatório e disciplina específica no currículo de ensino.”**

(...)

Examinemos a situação do Ensino Médio. As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Res. CNE/CEB nº 3/98) dispõem da mesma forma em relação à constituição de Proposta Pedagógica da Escola contemplando três áreas de conhecimento, que não correspondem biunivocamente a disciplinas:

“Art. 10 A base nacional comum dos currículos do Ensino Médio será organizada em áreas de conhecimento, a saber:

I - Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, (...)

II - Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias, (...)

III - Ciências Humanas e suas Tecnologias, (...)

§ 1º A base nacional comum dos currículos do Ensino Médio deverá contemplar as três áreas do conhecimento, com tratamento metodológico que evidencie a interdisciplinaridade e a contextualização.

**§ 2º As propostas pedagógicas das escolas deverão assegurar tratamento interdisciplinar e contextualizado para:**

a) Educação Física e Arte, como componentes curriculares obrigatórios;

**b) Conhecimentos de Filosofia e Sociologia necessários ao exercício da cidadania.”**

Deve-se notar, novamente, que nenhuma das áreas de conhecimento configura disciplina escolar tradicional.”(gg.nn.)

O Parecer CNE/CEB nº 22/2003, que tratou de “questionamento sobre currículos da Educação Básica das escolas públicas e particulares”, além de explicitar que “não há, dentro da legislação pertinente, obrigatoriedade de oferecer Filosofia e Sociologia como disciplinas”, também, acrescentou que o artigo 12 da Lei nº 9.394/96 dispõe que:

“Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de:

**– elaborar sua proposta pedagógica”; que confere aos estabelecimentos de ensino a competência de construir os seus projetos pedagógicos atendendo a toda a legislação**

**existente e dando-lhes o tratamento curricular que julgarem compatível** com a sua proposta de trabalho, como por exemplo, considerar alguns assuntos como temas transversais.

Ademais, a atual LDB não contempla mais a existência de currículos mínimos com disciplinas estanques, como muito bem explicitam os pareceres e resoluções desta Câmara de Educação Básica, que definiram Diretrizes Curriculares Nacionais para os vários níveis e modalidades da Educação Básica.” (gg.nn.)

A Filosofia e a Sociologia são explicitamente mencionadas, apenas, no inciso III do § 1º do art. 36 da LDB, que determina que o currículo do Ensino Médio observará o disposto na Seção I do Capítulo II (onde está o art. 26) e as seguintes **diretrizes**:

“Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação serão organizados de tal forma que ao final do Ensino Médio o educando demonstre:

I – (...);

II – (...);

III – domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania.”

Quanto aos lembrados Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – PCNEM, deve-se esclarecer, primeiramente, que são subsídios valiosos, porém não são normas, nem são de aplicação obrigatória, como o são as DCNEM. No que se refere à questão em tela, se os PCNEM contemplam a Filosofia e a Sociologia, não deixam de ressaltar que:

“É importante compreender que a Base Nacional Comum não pode constituir uma camisa-de-força que tolha a capacidade dos sistemas, dos estabelecimentos de ensino e do educando de usufruírem da **flexibilidade que a lei não só permite, como estimula**. Essa flexibilidade deve ser **assegurada, tanto na organização dos conteúdos mencionados em lei, quanto na metodologia a ser desenvolvida no processo de ensino-aprendizagem e na avaliação.**” (gg.nn.)

(...)

“**O fato de estes Parâmetros Curriculares terem sido organizados em cada uma das áreas por disciplinas potenciais não significa que estas são obrigatórias ou mesmo recomendadas. O que é obrigatório pela LDB ou pela Resolução nº 03/98 são os conhecimentos que estas disciplinas recortam e as competências e habilidades a eles referidos e mencionados nos citados documentos.**” (gg.nn.)

A Secretaria de Educação Básica do MEC promoveu, em 2004, a elaboração do documento “Orientações Curriculares do Ensino Médio”, destinado a subsidiar as discussões de seminários regionais, realizados com o fito de consolidar a organização curricular do Ensino Médio (in site do MEC: www.mec.gov.br). No título referente à Filosofia, ao tratar das relações entre a LDB, as DCNEM e os PCNEM, encontra-se a consideração de que:

“Ao contrário da legislação, não só os PCN dão tratamento disciplinar à Filosofia como, de modo singular, defendem sua obrigatoriedade. É evidente que, **não podendo tornar obrigatório o que a LDB apenas faculta**, os PCN tomam a defesa da área e recomendam a presença obrigatória de um profissional de Filosofia no Ensino Médio” (g.n.)

Em resumo, há uma diretriz de que **ao final do Ensino Médio, o educando demonstre, entre outros, o domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania.**

Quanto ao **formato de disciplina**, não há sua obrigatoriedade para nenhum componente curricular, seja da base nacional comum, seja da parte diversificada. As escolas têm autonomia quanto à sua concepção pedagógica e para a formulação de sua correspondente proposta curricular, “sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar”, dando-lhe o formato que julgarem compatível com a sua proposta de trabalho.

O fato é que poucas escolas adotam concepções mais flexíveis e inovadoras, que a LDB permite e as DCNEM incentivam, com a autonomia que dão às instituições educacionais e aos sistemas de ensino, concepções essas que conduzam à construção de currículos de arquitetura diversa da estruturada habitualmente por disciplinas (por exemplo, por unidades de estudos, atividades e projetos interdisciplinares).

A maioria das escolas mantém a concepção curricular mais comum, estruturada em disciplinas, entendidas estas, na prática, como recortes de áreas de conhecimento, sistematizados e distribuídos em aulas ao longo de um ou mais períodos escolares, com cargas horárias estabelecidas em calendário, sob a responsabilidade de docentes específicos e devidamente habilitados para cada uma delas.

Para estas escolas, as dúvidas quanto à capacidade de efetivação do prescrito na LDB e nas DCNEM são maiores, pois, se os professores estão comprometidos com o desenvolvimento do programa de suas disciplinas, dificilmente terão condições de dar tratamento **interdisciplinar e contextualizado aos necessários conhecimentos de Filosofia e Sociologia**, ou mesmo outros, tão requeridos para o exercício da cidadania e para atender ao dever de “*vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social*”, além das legalmente obrigatórias História e Cultura Afro-Brasileira e Educação Ambiental, esta assim definida pela Lei nº 9.795/99.

Estas dúvidas não desmerecem os professores, pois decorrem, muito, de outros fatores, que vão, desde o tipo de formação nas licenciaturas, até o generalizado regime “horista” de trabalho, passando pelo processo de gestão da escola, por sua proposta pedagógica e, sobretudo, por seu zelo em executá-la tal como concebida.

Voltando à questão objeto deste Parecer, constata-se e reafirma-se que **é obrigatório atender à diretriz** de que os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação sejam organizados de tal forma que, **ao final do Ensino Médio, o educando demonstre, entre outros, o domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania**.

Coloca-se, então, a questão: como garantir a eficácia desta diretriz, se não forem efetivados processos pertinentes de ensino e aprendizagem que propiciem estes conhecimentos?

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio - DCNEM deram interpretação que adiantou, em parte, sua solução, pois considerou, na composição e no tratamento a ser dado ao currículo do Ensino Médio, a Filosofia e a Sociologia como equiparadas à Educação Física e à Arte, estas, sim, contempladas pelo art. 26 da LDB como componentes curriculares dessa etapa da Educação Básica.

A propósito dos componentes Educação Física e Arte, contemplados pelo art. 26, sem ressalva (como a do § 2º do art. 26-A o faz para “História e Cultura Afro-Brasileira”), não podem deixar de ter o mesmo tratamento que os demais componentes indicados no mesmo artigo.

Assim, no caso de estruturação curricular por disciplinas, devem Educação Física e Arte ser incluídos e tratados como tais. História e Cultura Afro-Brasileira (art. 26-A da LDB) e Educação Ambiental (Lei nº 9.795/99) serão sempre tratadas de forma transversal, permeando, pertinentemente, os demais componentes, pois, assim, explicitamente determinam as respectivas disposições legais.

No caso de organização curricular baseada, por exemplo, em unidades de estudos, atividades e projetos interdisciplinares e contextualizados, e não por disciplinas segmentadas, é desnecessário dar-lhes um caráter de exceção, como é feito no § 2º do art. 10 da Resolução CNE/CEB nº 3/98, pois, aí, o tratamento “interdisciplinar e contextualizado” é a regra para todos os componentes.

Pode-se, nesta oportunidade, avançar mais, indicando-se, como diretriz, a obrigação das escolas garantirem a completude e a *coerência de seus projetos pedagógicos*, dando o mesmo valor e tratamento aos componentes do currículo que são obrigatórios, seja esse tratamento por disciplinas, seja por formas flexíveis, como, por unidades de estudos, atividades ou projetos interdisciplinares e contextualizados, por desenvolvimento transversal de temas ou outras formas diversas de organização, como a LDB possibilita e as Diretrizes Curriculares Nacionais orientam normativamente.

É cabível e oportuno, ainda, reforçar, como diretriz, que a proposta pedagógica de toda e qualquer escola do país deve assegurar, efetivamente, que, ao final do Ensino Médio, o educando demonstre, entre outros, o domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania.

Se a escola tem autonomia para desenvolver sua própria concepção pedagógica, o que, aliás, é garantido pela Constituição Federal e reiterado pela LDB, ela tem, por outro lado, a obrigação de coerência nessa concepção, bem como no seu planejamento, organização e na sua execução. Nesse sentido, se a escola planejou e organizou seu currículo, no todo ou em parte, com base em disciplinas, a lógica obriga que os componentes obrigatórios, sem ressalva legal, sejam oferecidos da mesma forma. Se a escola, ao contrário, usando da autonomia que lhe dá a Lei, organizou seu currículo de outra forma, do mesmo modo deverá dar tratamento a todos os componentes obrigatórios.

Portanto, observando a coerência exigida pela base legal e normativa vigente, os conhecimentos relativos a Filosofia e a Sociologia, da mesma forma que os componentes Arte e Educação Física, devem estar presentes nos currículos do Ensino Médio, inclusive na forma de disciplinas específicas, sempre e quando a escola, valendo-se daquilo que a Lei lhe faculta, adotar no todo ou em parte, organização curricular por disciplinas.

Para garantia do cumprimento da diretriz da LDB, referente à Filosofia e à Sociologia, não há dúvida de que, qualquer que seja o tratamento dado a esses componentes, as escolas devem oferecer condições reais para sua efetivação, com professores habilitados em licenciaturas que concedam direito de docência desses componentes, além de outras condições, como, notadamente, acervo pertinente nas suas bibliotecas.

Para finalizar, não se pode deixar de considerar a necessidade de revisão e atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, visando à sua revitalização. Já são passados oito anos de sua edição, período no qual inovações foram propostas, experiências foram desenvolvidas, estudos e pesquisas foram realizados. Alterações legislativas foram efetivadas, sendo que a LDB já sofreu várias emendas, algumas delas referentes, justamente, ao Ensino Médio. Outras leis foram promulgadas, que interferem nesse ensino, como as Leis Federais nº 10.172/2001 (Plano Nacional de Educação), nº 9.795/99 (Política Nacional de Educação Ambiental), e nº 11.161/2005 (oferta do ensino da língua espanhola).

De qualquer modo, norma da magnitude das Diretrizes que, por vez primeira foi elaborada e editada, tem, inevitável e desejavelmente, um caráter de orientação inicial de trabalho. Já é tempo de avaliar seus resultados, propriedades e inadequações e, sobretudo, de incorporar dados das experiências e de retornar ao debate com a comunidade educacional e com a sociedade civil, contribuindo para que o Ensino Médio, etapa final da Educação Básica, se corporifique, verdadeiramente, como um projeto da Nação.

## II – VOTO DOS RELATORES

Diante do exposto, e nos termos deste parecer, votamos para que se altere a redação do artigo 10 da Resolução CNE/CEB nº 3/98 que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio, especificamente:

a) que seja alterado o § 2º do artigo 10 da Resolução CNE/CEB nº 3/98, que deverá ter a seguinte redação:

*§ 2º As propostas pedagógicas de escolas que adotarem organização curricular flexível, não estruturada por disciplinas, deverão assegurar tratamento interdisciplinar e contextualizado, visando ao domínio de conhecimentos de Filosofia e Sociologia necessários ao exercício da cidadania.*

b) que sejam incluídos os § 3º e 4º no artigo 10 da Resolução CNE/CEB nº 3/98, com a seguinte redação:

*§ 3º - No caso de escolas que adotarem organização curricular estruturada por disciplinas, deverão ser incluídas as de Filosofia e Sociologia.*

*§ 4º - Os componentes História e Cultura Afro-Brasileira e Educação Ambiental serão, em todos os casos, tratados de forma transversal, permeando, pertinentemente, os demais componentes do currículo.*

c) que seja incluída orientação no sentido de que os currículos dos cursos de Ensino Médio deverão ser adequados a essas novas disposições, sendo que, no caso do § 3º, acrescentado ao artigo 10 da Resolução CNE/CEB nº 3/98, devem os sistemas de ensino, no prazo de um ano a contar da data de publicação da Resolução decorrente deste Parecer, fixar as medidas necessárias para a referida inclusão de disciplinas de Sociologia e Filosofia.

Propõe-se, em decorrência, a aprovação do Projeto de Resolução em anexo.

Brasília(DF), 7 de julho de 2006.

Conselheiros Cesar Callegari – Relator

Conselheiro Murílio de Avellar Hingel – Relator

Conselheiro Adeum Hilário Sauer – Relator

### III – DECISÃO DA CÂMARA

A Câmara de Educação Básica aprova por unanimidade o voto do Relator.  
Sala das Sessões, em 7 de julho de 2006.

Conselheira Clélia Brandão Alvarenga Craveiro – Presidente

Conselheira Maria Beatriz Luce – Vice-Presidente

### PROJETO DE RESOLUÇÃO

Altera o artigo 10 da Resolução CNE/CEB nº 3/98,  
que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

A Presidente da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, no uso de suas atribuições legais, e de conformidade com o disposto na alínea “c” do § 1º do artigo 9º da Lei nº 4.024/1961, com a redação dada pela Lei nº 9.131/1995, com fundamento no Parecer CNE/CEB nº /2006, homologado por despacho do Senhor Ministro de Estado da Educação em, resolve:

**Art. 1º** O § 2º do artigo 10 da Resolução CNE/CEB nº 3/98 passa a ter a seguinte redação:

*§ 2º As propostas pedagógicas de escolas que adotarem organização curricular flexível, não estruturada por disciplinas, deverão assegurar tratamento interdisciplinar e contextualizado, visando ao domínio de conhecimentos de Filosofia e Sociologia necessários ao exercício da cidadania.*

**Art. 2º** São acrescentados ao artigo 10 da Resolução CNE/CEB nº 3/98, os § 3º e 4º, com a seguinte redação:

*§ 3º - No caso de escolas que adotarem, no todo ou em parte, organização curricular estruturada por disciplinas, deverão ser incluídas as de Filosofia e Sociologia.*

*§ 4º - Os componentes História e Cultura Afro-Brasileira e Educação Ambiental serão, em todos os casos, tratados de forma transversal, permeando, pertinentemente, os demais componentes do currículo.*

**Art. 3º** Os currículos dos cursos de Ensino Médio deverão ser adequados a estas disposições.

§ Único No caso do § 3º, acrescentado ao Artigo 10 da Resolução CNE/CEB nº 3/98, os sistemas de ensino deverão, no prazo de um ano a contar da publicação desta Resolução, tomar as medidas necessárias para a inclusão das disciplinas de Filosofia e Sociologia no currículo das escolas de Ensino Médio.

**Art. 4º** Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

## **ANEXO F - Orientações Curriculares**

**Volume 3: Ciências Humanas e suas Tecnologias**

**ORIENTAÇÕES CURRICULARES**

**PARA O ENSINO MÉDIO**

**BRASÍLIA**

**2006**

**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO**

**SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA**

***Ciências Humanas e***

***suas Tecnologias***

**4 ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA O ENSINO MÉDIO**

***mário***

**CONHECIMENTOS DE FILOSOFIA**

Introdução **15**

1 Identidade da filosofia **21**

2 Objetivos da filosofia no ensino médio **28**

3 Competências e habilidades em Filosofia **29**

4 Conteúdos de filosofia **34**

5 Metodologia **36**

Referências bibliográficas **40**

### **INTRODUÇÃO**

A Filosofia deve ser tratada como disciplina obrigatória no ensino médio, pois isso é condição para que ela possa integrar com sucesso projetos transversais e, nesse nível de ensino, com as outras disciplinas, contribuir para o pleno desenvolvimento do educando. No entanto, mesmo sem o status de obrigatoriedade, a Filosofia, nos últimos tempos, vem passando por um processo de consolidação institucional, correlata à expansão de uma grande demanda indireta, representada pela presença constante de preocupações filosóficas de variado teor. Chama a atenção um leque de temas, desde reflexões sobre técnicas e tecnologias até inquirições metodológicas de caráter mais geral concernentes a controvérsias nas pesquisas científicas de ponta, expressas tanto em publicações especializadas como na grande mídia.

Também são prementes as inquietações de cunho ético, que são suscitadas por episódios políticos nos cenários nacional e internacional, além dos debates travados em torno dos critérios de utilização das descobertas científicas.

Situação análoga foi detectada em outras instâncias de discussão pública e mobilização social, como o evidenciam, por exemplo, os debates relativos à conduta de veículos de comunicação, tais como televisão e rádio. Ainda que, na grande maioria dos casos, não se possa falar de uma conceituação rigorosa, não se pode ignorar que nessas discussões estão envolvidos temas, noções e critérios de ordem filosóficas. Isso significa que há uma certa demanda da sociedade por uma linha de reflexão que forneça instrumentos para o adequado equacionamento de tais problemas. Uma prova disso é que mesmo a grande mídia não se furta ao aproveitamento dessas oportunidades para levar a público debates de idéias no nível filosófico, ainda que freqüentemente de modo superficial ou unilateral.

O tratamento da Filosofia como um componente curricular do ensino médio, ao mesmo tempo em que vem ao encontro da cidadania, apresenta-se, porém, como um desafio, pois a satisfação dessa necessidade e a oferta de um ensino de qualidade só são possíveis se forem estabelecidas condições adequadas para sua presença como disciplina, implicando a garantia de recursos materiais e hu-

### **1 Capítulo**

***Ciências Humanas e***

***suas Tecnologias***

**CONHECIMENTOS**

**DE FILOSOFIA**

**16 ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA O ENSINO MÉDIO**

manos. Ademais, pensar a disciplina Filosofia no ensino médio exige também uma discussão sobre os cursos de graduação em Filosofia, que preparam os futuros profissionais, e da pesquisa filosófica em geral, uma vez que, especialmente nessa disciplina, não se pode dissociá-la do ensino, da produção filosófica e da transmissão do conhecimento.

Considerando a reflexão acerca da Filosofia no ensino médio, cabe mencionar uma dificuldade peculiar: trata-se da reimplantação de uma disciplina por muito tempo ausente na maioria das instituições de ensino, motivo pelo qual ela não se encontra consolidada como componente curricular dessa última etapa da educação básica quer em materiais adequados, quer em procedimentos pedagógicos, quer por um histórico geral e suficientemente aceito. Tendo deixado de ser obrigatória em 1961 (Lei no 4.024/61) e sendo em 1971 (Lei nº 5.692/71) excluída do currículo escolar oficial, criou-se um hiato em termos de seu amadurecimento como disciplina. E embora na década de 1990 (Lei nº 9.394/96) se tenha determinado que ao final do ensino médio o estudante deva “dominar os conteúdos de Filosofia e Sociologia necessários ao exercício da cidadania” (artigo 36), nem por isso a Filosofia passou a ter um tratamento de disciplina, como os demais conteúdos, mantendo-se no conjunto dos temas ditos transversais. Assim, a idéia de rediscutir os parâmetros curriculares para a disciplina traz novo fôlego para a sua consolidação entre os componentes curriculares do ensino médio, e, com eles e outras iniciativas, a filosofia pode e deve retomar seu lugar na formação de nossos estudantes.

Respeitada a diversidade própria dos níveis de ensino, vemos desenhar-se, sem solução de continuidade e em todo o país, um padrão elevado e comum tanto para o ensino de Filosofia como para a formação de docentes, superando-se progressivamente a antiga objeção de que por ausência de profissionais qualificados seria desastrosa a introdução da Filosofia no ensino médio. Aqui, entre outros motivos, a qualificação desejada para nossos profissionais decorre, em grande medida, da ampliação e da melhoria dos cursos de graduação e da clara ampliação da rede de pós-graduação, com a existência de quase trinta programas de pós-graduação em Filosofia em todo o país.

Um ponto central, cuja relevância talvez escape a áreas que já o têm resolvido, é a obrigatoriedade do ensino de Filosofia. Muitas das ambigüidades dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) anteriores resultam da indefinição, que consiste em apontar a necessidade da Filosofia, sem oferecer-lhe, contudo, as adequadas condições curriculares. A afirmação da obrigatoriedade, inclusive na forma da lei, torna-se essencial para qualquer debate interdisciplinar, no qual a Filosofia nada teria a dizer, não fora também ela tratada como disciplina, ou

### **17 CONHECIMENTOS DE FILOSOFIA**

seja, como conjunto particular de conteúdos e técnicas, todos eles amparados em uma história rica de problematização de temas essenciais e que, por conseguinte, exige formação profissional específica, só podendo estar a cargo de profissionais da área. Caso contrário, ela se tornaria uma vulgarização perigosa de boas intenções que só podem conduzir a péssimos resultados. Cabe insistir na centralidade da História da Filosofia como fonte para o tratamento adequado de questões filosóficas. Com efeito, não realizamos no ensino médio uma simplificação ou uma mera antecipação do ensino superior e sim uma etapa específica, com regras e exigências próprias, mas essas só podem ser bem compreendidas ou satisfeitas por profissionais formados em contato com o texto filosófico e, desse modo, capazes de oferecer tratamento elevado de questões relevantes para a formação plena dos nossos estudantes.

Como sabemos, uma simples didática (mesmo a mais animada e aparentemente crítica) não é por si só filosófica. Não basta então o talento do professor se não houver igualmente uma formação filosófica adequada e, de preferência, contínua. Isto é, pois, parte essencial desta discussão. Ser capaz de valer-se de elementos do cotidiano pode tornar rica, por exemplo, uma aula de Física, mas não torna um discurso sobre a natureza uma aula de Física, no sentido disciplinar que estamos dispostos, coletiva e institucionalmente, a reconhecer. Da mesma forma, a utilização de valiosos materiais didáticos pode ligar um conhecimento filosófico abstrato à realidade, inclusive ao cotidiano do estudante, mas a simples alusão a questões éticas não é ética, nem filosofia política a mera menção a questões políticas, não sendo o desejo de formar cidadãos o suficiente para uma leitura filosófica, uma vez que tampouco é prerrogativa exclusiva da Filosofia um pensamento crítico ou a preocupação com os destinos da humanidade. Com isso, a boa formação em Filosofia é, sim, condição necessária, mesmo quando não suficiente, para uma boa didática filosófica.

Uma sociedade que compreenda a obrigatoriedade da Filosofia não a pode desejar como um pequeno luxo, um saber supérfluo que venha a acrescentar noções aparentemente requintadas a saberes outros, os verdadeiramente úteis. A Filosofia cumpre, afinal, um papel formador, articulando noções de modo bem mais duradouro que o porventura afetado pela volatilidade das informações. Por isso mesmo, compreender sua importância é também conceder-lhe tempo. De modo específico, importa atribuir-lhe carga horária suficiente à fixação do que

**A Filosofia cumpre, afinal,  
um papel formador,  
articulando noções**

**de modo bem mais duradouro...**

### **18 ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA O ENSINO MÉDIO**

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. Não desconhecemos, porém, que essas questões envolvem diferenças regionais e são subordinadas a distintas correlações políticas, de sorte que deixamos essa proposição como um horizonte a ser considerado nas formulações dos diversos projetos pedagógicos.

Outra decorrência da obrigatoriedade da Filosofia é, por conseguinte, uma reflexão sobre sua especificidade e seus pontos de contato com outras disciplinas, cabendo ressaltar que, a nosso juízo, a Filosofia não se insere tão-somente na área de ciências humanas. A compreensão da Filosofia como disciplina reforça, sem paradoxo, sua vocação transdisciplinar, tendo contato natural com toda ciência que envolva descoberta ou exercite demonstrações, solicitando boa lógica

ou reflexão epistemológica. Da mesma forma, pela própria valorização do texto filosófico, da palavra e do conceito, verifica-se a possibilidade de estabelecer proveitoso intercâmbio com a área de linguagens. Além de contribuir para a integração dos currículos e das outras disciplinas, a afirmação da Filosofia como componente curricular do ensino médio traz à tona questões inerentes à própria disciplina, tais como: a concepção teórica do ensino de Filosofia como Filosofia; as abordagens metodológicas específicas; e, sobretudo, os conteúdos que podem estruturar o ensino.

Os PCN vigentes para a disciplina, assim como os anteriores, sofrem da ambigüidade que pretenderam curar e muitas vezes oscilam entre enunciar pouco e enunciar excessivamente. Assim, ao lado de uma cautela excessiva, podemos encontrar passos por demais doutrinários que terminam por roubar à Filosofia um de seus aspectos mais ricos, a saber, a multiplicidade de perspectivas, que não deve ser reduzida a uma voz unilateral. Mostrou-se, pois, necessária uma reformulação que evite imposições doutrinárias, mesmo quando resultantes das melhores intenções. Um currículo de Filosofia deve contemplar a diversidade sem desconsiderar o professor que tem suas posições, nem impedir que ele as defenda. Essa honestidade é inclusive condição de coerência. Ao mesmo tempo, a orientação geral em um currículo de Filosofia pode tão-somente ser filosófica, e não especificamente kantiana, hegeliana, positivista ou marxista. A cautela filosófica é ainda mais necessária nesse nível de ensino, no qual posturas por demais

**... a noção de competência não pode ser apresentada como solução mágica para as difi culdades do ensino, mas também não constitui obstáculo intransponível.**

### **19 CONHECIMENTOS DE FILOSOFIA**

doutrinárias podem sufocar a própria possibilidade de diálogo entre a Filosofia e as outras disciplinas, cabendo sempre lembrar que as tomadas de posições, mesmo as politicamente corretas, não são ipso facto filosoficamente adequadas ou propícias ao ensino.

Nesse debate, a noção de competência não pode ser apresentada como solução mágica para as dificuldades do ensino, mas também não constitui obstáculo intransponível. Afastou-se assim tudo que nesse termo possa sugerir competição ou adequação flexível ao mercado de trabalho, ressaltando-se, primeiro, que a definição de competência não pode ser exterior à própria disciplina, e, segundo, que a competência pode realizar-se no interesse de contato com nossa tradição e nossa especificidade filosófica. Nesse sentido, o currículo desejado se articula com o perfil de profissional que deve ser formado nos cursos de graduação em Filosofia, cujas habilidades e competências são bem definidas em documento da comissão de especialistas no ensino de Filosofia da Secretaria de Educação Superior (SESu) do Ministério da Educação.

Essas considerações iniciais reproduzem, em parte, o Relatório das Discussões sobre as Orientações Curriculares do Ensino Médio e a Filosofia, resultante de uma série de seminários regionais e de um seminário nacional realizados em 2004 sob a coordenação do Departamento de Políticas de Ensino Médio da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação. Esse texto é uma das peças institucionais que subsidiam o presente documento, dando-lhe as coordenadas, em conjunto com o texto Os Parâmetros Curriculares do Ensino Médio e a Filosofia, as Diretrizes Curriculares aos Cursos de Graduação em Filosofia e a Portaria das Diretrizes do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade) 2005 para a Área de Filosofia. 2 O processo de redação deste documento coincidiu com um novo quadro institucional para a disciplina Filosofia. Em primeiro lugar, os cursos de

graduação em Filosofia passaram a ser submetidos à avaliação institucional, tendo sido nomeada uma comissão para elaborar os critérios para a futura elaboração de provas para o Enade 2005 da área de Filosofia. Os trabalhos dessa comissão certamente contribuíram para o amadurecimento das discussões sobre a composição da disciplina para o ensino médio, na medida em que se afirmaram algumas posições acerca da graduação e das competências esperadas do profissional formado nos cursos de licenciatura em Filosofia. A primeira decisão importante 1As Diretrizes foram elaboradas para o MEC-SESu por uma comissão de especialistas de ensino de Filosofia, composta pelos professores Álvaro Valls (Unisinos), Nelson Gomes (UnB) e Oswaldo Giacoia Júnior (Unicamp).

2 A elaboração da portaria contou com apoio de comissão composta pelos professores Alfredo Carlos Storck (UFRG), Antonio Edmilson Paschoal (PUC-PR), Ethel Menezes Rocha (UFRJ), João Carlos Salles Pires da Silva (UFBA), Milton Meira do Nascimento (USP) e Nelson Gonçalves Gomes (UnB).

## **20 ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA O ENSINO MÉDIO**

da comissão foi a de não separar, no momento da avaliação, o bacharelado e a licenciatura em Filosofia, uma vez que, como bem rezam as Diretrizes Curriculares aos Cursos de Graduação em Filosofia, “ambas as habilitações devem oferecer substancialmente a mesma formação básica, em termos de conteúdo e de qualidade, com uma sólida formação de História da Filosofia, que capacite para a compreensão e a transmissão dos principais temas, problemas, sistemas filosóficos, assim como para a análise e a reflexão crítica da realidade social em que se insere”. Em segundo lugar, decidiu-se que a avaliação de cursos de graduação em Filosofia deve tomar como eixo central o currículo mínimo composto pelas cinco matérias básicas: História da Filosofia, Teoria do Conhecimento, Ética, Lógica e Filosofia Geral: Problemas Metafísicos. Enfatizando o papel da história da filosofia e das demais disciplinas básicas, a comissão indicou os pontos centrais da avaliação do profissional que irá atuar com a citada disciplina. Com isso, concorda-se com a posição expressa nas Diretrizes Curriculares aos Cursos de Graduação em Filosofia de que o elenco de tais disciplinas tem permitido aos melhores cursos do país um ensino flexível e adequado.

Ao lado disso, tomam corpo em todo o país as discussões acerca da formação do professor de Filosofia no ensino médio, especialmente em função dos impactos causados nos cursos de graduação pela nova legislação para as licenciaturas (CNE. Resolução CNE/CP 2/2002. Diário Oficial da União, Brasília, 4 de março de 2002. Seção 1, p. 9). A nova legislação estabelece, em seu Artigo 1o, 400 horas de prática como componente curricular e 400 horas de estágio curricular supervisionado.

Tendo em conta as dificuldades de se integralizar tal carga horária sem perder de vista a formação básica em conteúdo e a qualidade da formação do profissional da área (formação que não deve diferenciar, substancialmente, sob esse aspecto, o bacharel e o licenciado), é possível afirmar que a preparação específica de atividades e a seleção de material didático para o ensino médio podem e devem ser consideradas quando da integralização curricular, orientando as atividades práticas previstas tanto em oficinas de pesquisa e produção de material didático como em sua aplicação durante o estágio supervisionado.

Portanto, o presente documento busca sistematizar os resultados de uma ampla discussão em curso na área de Filosofia, desde a caracterização da disciplina até a preparação do profissional que irá atuar com ela, oferecendo subsídios para a definição de temas e conteúdos a serem trabalhados, bem como do material didático a ser confeccionado. Ao evitar estabelecer de antemão os conteúdos ou uma linha a ser seguida e enfatizar ainda a especificidade da Filosofia em relação às outras disciplinas, bem como a necessidade de um ensino de qualidade no ensino médio, destaca-se o respeito tanto ao profissional da área com as peculiaridades

## **21 CONHECIMENTOS DE FILOSOFIA**

de sua formação quanto ao caráter plural e diverso da Filosofia. Tem-se aqui como pressuposto que não existe uma Filosofia, mas Filosofias, e que a liberdade de opção dentro de seu universo não restringe seu papel formador.

### **1 IDENTIDADE DA FILOSOFIA**

A pergunta acerca da natureza da filosofia é um primeiro e permanente problema filosófico. Não podendo ser solucionado aqui mais que parcialmente (nem devendo ser solucionado integralmente em nenhum lugar), cabe-nos, porém, a tarefa de delinear alguns elementos para uma contextualização mais adequada dos conhecimentos filosóficos no ensino médio. Tomando-se como ponto de partida o já mencionado Inciso III do § 1o do Artigo 36 da Lei de Diretrizes e Bases (Lei nº 9.394 de 20/12/1996), no qual se afirma que o educando ao final do ensino médio deve demonstrar o “domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania”, faz-se necessária alguma compreensão, mesmo provisória e descritiva, do que se pode entender por

“Filosofia”, de modo que, em seguida, a possamos também relacionar com uma possível compreensão do termo “cidadania” e seu importante exercício.

O termo “Filosofia” recobre muitos sentidos, mesmo em sua prática profissional. Em certa medida, contra uma ingênua cobrança lógica de univocidade, a ambigüidade não é, em seu caso, um malefício, resultando de uma sua exigência íntima. Se a questão “o que é Física?”

não é exatamente um problema físico, a questão “o que é Filosofia?” é talvez um primeiro e recorrente problema filosófico, e a ela cada filósofo sempre procurará responder baseado nos conceitos pelos quais elabora seu pensamento. Não há então como controlar universalmente tal ambigüidade se já por decreto ou por alguma definição restritiva. Não obstante, vale observar que no interior de cada pensamento a exigência de univocidade volta a impor-se.

É comum o embaraço que sentimos diante da pergunta sobre o sentido da Filosofia. De certa forma, é como se nos indagassem acerca de algo que não está nem pode estar bem resolvido. Não fugimos aqui a uma resposta. Ao contrário, indicamos explicitamente, em primeiro lugar, que nenhuma pode ser ingênua, uma vez que cada resposta está comprometida com pontos de vista eles próprios filosóficos. Assim, responder à pergunta é já filosofar, sendo perigosa e enganadora a

**... a Filosofia costuma quebrar a naturalidade com que usamos as palavras, tornando-se reflexão.**

## **22 ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA O ENSINO MÉDIO**

inocência. Uma resposta aparentemente universal se situa logo em um campo particular (no aristotelismo, no platonismo, no marxismo, etc.), sendo a trama que lhe confere sentido um misto de autonomia do pensador e de instalação em um contexto histórico. Ademais, se descrevemos alguns procedimentos característicos do filosofar, não importando o tema a que se volta nem a matriz teórica em que se realiza, podemos localizar o que caracteriza o filosofar. Afinal, é sempre distintivo do trabalho dos filósofos sopesar os conceitos, solicitar considerandos, mesmo diante de lugares-comuns que aceitaríamos sem reflexão (por exemplo, o mundo existe?) ou de questões bem mais intrincadas, como a que opõe o determinismo de nossas ações ao livre arbítrio. Com isso, a Filosofia costuma quebrar a naturalidade com que usamos as palavras, tornando-se reflexão.

Pretende decerto ser um discurso consciente das coisas, como a ciência; entretanto, diferencia-se dessa por pretender ainda ser um discurso consciente de si mesmo, um discurso sobre o discurso, um conhecimento do conhecimento. Não pergunta simplesmente se isso ou aquilo é verdadeiro; antes indaga: o que pode ser verdadeiro? Ou ainda, o que é a verdade? Por isso, a Filosofia a é corrosiva mesmo se reverente, pois até a covardia ou a servidão que porventura algum filósofo defenda exigirá considerandos e passará pelo crivo da linguagem.

3 Se a Filosofia não é uma ciência (ao menos não no sentido em que se usa essa palavra para designar tradições empíricas de pesquisa voltadas para a construção de modelos abstratos dos fenômenos) e tampouco uma das belas-artes (no sentido poético de ser uma atividade voltada especificamente para a criação de objetos concretos), ela sempre teve conexões íntimas e duradouras com os resultados das ciências e das artes. Ao dirigir o olhar para fora de si, no entanto, a Filosofia tem a necessidade, ao mesmo tempo, de se definir no interior do filosofar como tal, isto é, naquilo que tem de próprio e diferente de todos os outros saberes. Antes de qualquer coisa, diante da grande variedade e da diversidade dos modos e das correntes de pensamento, não se pode perder de vista que é possível falar em Filosofia e não apenas em Filosofias, nem se pode esquecer que uma maneira de filosofar se relaciona com todas as outras de um modo peculiar. Alguém acaso escolhe uma maneira de filosofar porque a considera correta e heurísticamente proveitosa do ponto de vista da sua fertilidade conceptual? Nesse sentido, quando os primeiros pensadores apontaram na direção da verdade e da razão de ser das coisas, uma concepção filosófica define parâmetros, possibilidades de pensar que supostamente trariam verdade à razão ou, se preferirmos, fariam a razão desvelar a essência por trás da aparência. E embora hoje ninguém pareça ter o 3 Cf. SALLES, João Carlos, “Escovando o tempo a contrapelo”, in *Ideação Magazine*, nº 1, p. 5-6.

## **23 CONHECIMENTOS DE FILOSOFIA**

privilegio particular de indicar qual o critério correto e adequado para a razão ou a verdade, é também correto que nenhuma Filosofia pode significativamente abandonar a pretensão de razão com que veio ao mundo sem contradizer exatamente sua procura por enxergar para além das aparências.

Caso nos coloquemos numa perspectiva externa (digamos, a de um observador das atividades culturais)<sup>4</sup>, podemos considerar que tudo o que há são filosofias. Entretanto, ao examinarmos a

questão de um ponto de vista interno (a saber, a perspectiva do próprio agente social que se sente convocado para a empresa da investigação filosófica), então há filosofia.

Existe ademais um critério geral para distinguir, por exemplo, uma “crença” de uma Filosofia, porquanto a filosofia, ao contrário da mera crença, apresenta-se fundamentada em boas razões e argumentos. E a prática daquele agente social poderá ser considerada filosófica quando justificada cada. À multiplicidade real de linhas e orientações filosóficas e ao grande número de problemas herdados da grande tradição cultural filosófica, somam-se temas e problemas novos e cada vez mais complexos em seus programas de pesquisa, produzindo-se em resposta a isso um universo sempre crescente de novas teorias e posições filosóficas. No entanto, é também verdade que essa dispersão discreta de um filosofar não nos pode impedir de reconhecer o que há de comum em nosso trabalho: a especificidade da atividade filosófica enquanto expressa, sobretudo, em sua natureza reflexiva.

Independentemente de como determinada orientação filosófica estiver configurada, ela sempre resulta não tanto de uma investigação que tematiza diretamente este ou aquele objeto, mas, sobretudo, de um exame de como os objetos nos podem ser dados, como eles se nos tornam acessíveis. Mais do que o disposto à visão, a atividade filosófica privilegia um certo “voltar atrás”, um refletir por que a própria possibilidade e a natureza do imediatamente dado se tornam alvo de interrogação. Observadas assim as diferenças de intenção nas várias abordagens filosóficas, o conceito de reflexão, em geral, abarca duas dimensões distintas que freqüentemente se confundem. Primeira: a reconstrução racional, quando

**... a atividade filosófica privilegia um certo “voltar atrás”, um refletir por que a própria possibilidade e a natureza do imediatamente dado se tornam alvo de interrogação.**

4 Neste ponto, como em vários outros, mantivemos em parte o texto dos PCN de 1999, endossando, assim, seu conteúdo.

O mesmo não se aplica aos PCN+, de 2002, que pouco contribuíram para esta discussão.

#### **24 ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA O ENSINO MÉDIO**

o exame analítico se volta para as condições de possibilidade de competências cognitivas, lingüísticas e de ação. É nesse sentido que podem ser entendidas as lógicas, as teorias do conhecimento, as epistemologias e todas as elaborações filosóficas que se esforçam para explicar teoricamente um saber pré-teórico que adquirimos à medida que nos exercitamos num dado sistema de regras. Segunda: a crítica, quando a reflexão se volta para os modelos de percepção e de ação compulsivamente restritos pelos quais, em nossos processos de formação individual ou coletiva, nos iludimos a nós mesmos, de sorte que, por um esforço de análise, a reflexão consegue flagrá-los em sua parcialidade, vale dizer, em seu caráter propriamente ilusório. É nesse sentido que podemos compreender as tradições de pesquisa do tipo da crítica da ideologia, das genealogias, da psicanálise, da crítica social e todas as elaborações teóricas motivadas pelo desejo de alterar os elementos determinantes de uma “falsa” consciência e de extrair disso conseqüências práticas.

Em suma, a resposta de cada professor de Filosofia do ensino médio à pergunta “que filosofia?” sempre dependerá da opção por um modo determinado de filosofar que considere justificado. Aliás, é relevante que ele tenha feito uma escolha categorial e axiológica a partir da qual lê o mundo, pensa e ensina. Isso só tende a reforçar sua credibilidade como professor de Filosofia, uma vez que não lhe falta um padrão, um fundamento a partir do qual pode dar início a qualquer esboço de crítica. Por certo, há talvez Filosofias mais ou menos críticas sem que isso diminua a importância formadora e sempre algo corrosiva de todo filosofar.

No entanto, independentemente da posição adotada (sendo pressuposto que o professor se responsabilize por ela), ele só pode pretender ver bons frutos de seu trabalho docente na justa medida do rigor com que operar a partir de sua escolha filosófica – um rigor que, certamente, varia de acordo com o grau de formação cultural de cada um e deve ser de todo diverso de uma doutrinação.

Compreendendo a noção de “Filosofia” desse modo, a um só tempo lável e rigoroso, devemos convir que a noção de “cidadania” não escapa de opções filosóficas, não sendo assim um conceito unívoco, nem um mero ponto de partida fixo e de todo estabelecido. Em verdade, tal noção aparece como um resultado de um processo filosófico, sendo ele mesmo travado por nossa reflexão. Em todo caso, conservando uma ampla margem para produtivas redefinições filosóficas, o termo torna-se mais um

desafio para uma disciplina formadora e menos um conjunto de informações doutrinárias que decoraríamos como a um hino patriótico.

Tendo em conta a necessidade de se esboçar alguma correlação entre conhecimentos de Filosofia e uma concepção de cidadania presente na legislação vigente, podemos tomar como ponto de partida o explicitado como cidadania

### **25 CONHECIMENTOS DE FILOSOFIA**

nos documentos das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Assim, o Artigo 2o da Resolução CEB nº 3, de 26 de junho de 1998, reporta-nos aos valores apresentados na Lei nº 9.394, a saber:

- I. os fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática;
- II. os que fortaleçam os vínculos de família, os laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca.

Tendo em vista a observância de tais valores, o Artigo 3o da mesma Resolução exorta-nos à coerência entre a prática escolar e princípios estéticos, políticos e éticos, a saber:

I. a Estética da Sensibilidade, que deverá substituir a da repetição e padronização, estimulando a criatividade, o espírito inventivo, a curiosidade pelo inusitado e a afetividade, bem como facilitar a constituição de identidades capazes de suportar a inquietação, conviver com o incerto e o imprevisível, acolher e conviver com a diversidade, valorizar a qualidade, a delicadeza, a sutileza, as formas lúdicas e alegóricas de conhecer o mundo e fazer do lazer, da sexualidade e da imaginação um exercício de liberdade responsável;

II. a Política da Igualdade, tendo como ponto de partida o reconhecimento dos direitos humanos e dos deveres e direitos da cidadania, visando à constituição de identidades que busquem e pratiquem a igualdade no acesso aos bens sociais e culturais, o respeito ao bem comum, o protagonismo e a responsabilidade no âmbito público e privado, o combate a todas as formas discriminatórias e o respeito aos princípios do Estado de Direito na forma do sistema federativo e do regime democrático e republicano;

III. a Ética da Identidade, buscando superar dicotomias entre o mundo da moral e o mundo da matéria, o público e o privado, para constituir identidades sensíveis e igualitárias no testemunho de valores de seu tempo, praticando um humanismo contemporâneo, pelo reconhecimento, pelo respeito e pelo acolhimento da identidade do outro e pela incorporação da solidariedade, da responsabilidade e da reciprocidade como orientadoras de seus atos na vida profissional, social, civil e pessoal.

Independentemente, neste momento, de qualquer avaliação acerca da concepção que se apresenta na legislação, cabe ressaltar, em primeiro lugar, que seria criticável tentar justificar a Filosofia apenas por sua contribuição como um instrumental para a cidadania. Mesmo que pudesse fazê-lo, ela nunca deveria ser limitada a isso. Muito

### **26 ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA O ENSINO MÉDIO**

mais amplo é, por exemplo, seu papel no processo de formação geral dos jovens. Em segundo lugar, deve-se ter presente, em função da própria legislação, que a formação para a cidadania, além da preparação básica para o trabalho, é a finalidade síntese da educação básica como um todo (LDB, Artigo 32) e do ensino médio em especial (LDB, artigo 36). Não se trata, portanto, de um papel particular da disciplina Filosofia, nesse conjunto, oferecer um tipo de formação que tenha por pressuposto, por exemplo, inculcar nos jovens os valores e os princípios mencionados, nem mesmo assumir a responsabilidade pela formação para a solidariedade ou para a tolerância. Tampouco caberia a ela, isoladamente, “o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico” (LDB, artigo 35, inciso III). Uma vez que é possível formar cidadãos sem a contribuição formal da Filosofia, seria certamente um erro pensar que a ela, exclusivamente, caberia tal papel, como se fosse a única disciplina capaz de fazê-lo, como se às outras disciplinas coubesse o ensinamento de conhecimentos técnicos e a ela o papel de formar para uma leitura crítica da realidade. Esse é na verdade um papel do conjunto das disciplinas e da política pública voltada para essa etapa da formação.

Não se trata, portanto, de a Filosofia vir a ocupar um espaço crítico que se teria perdido sem ela, permitindo-se mesmo um questionamento acerca de sua competência em conferir tal capacidade ao aluno. Da mesma maneira, não se pode esperar da Filosofia o cumprimento de papéis anteriormente desempenhados por disciplinas como Educação Moral e Cívica, assim como não é papel da Filosofia suprir eventual carência de um “lado humanístico” na formação dos estudantes. A pergunta que se coloca é: qual a contribuição específica da Filosofia em relação ao exercício da cidadania para essa etapa da formação? A resposta a essa questão destaca o papel peculiar da filosofia no desenvolvimento da competência geral de fala, leitura e escrita – competência aqui compreendida de

um modo bastante especial e ligada à natureza argumentativa da Filosofia e à sua tradição histórica. Cabe, então, especificamente à Filosofia a capacidade de análise, de reconstrução racional e de crítica, a partir da compreensão de que tomar posições diante de textos propostos de qualquer tipo (tanto textos filosóficos quanto textos não filosóficos e formações discursivas não explicitadas em textos) e emitir opiniões acerca deles é um pressuposto indispensável para o exercício da cidadania.

**... qual a contribuição específica da Filosofia em relação ao exercício da cidadania para essa etapa da formação?**

**A resposta a essa questão destaca o papel peculiar da filosofia no**

## **27 CONHECIMENTOS DE FILOSOFIA**

Neste ponto, em que se procura a confluência entre a especificidade da Filosofia e seu papel formador no ensino médio, cabe enfatizar um aspecto peculiar que a diferencia de outras áreas do saber: a relação singular que a Filosofia mantém com sua história, sempre retornando a seus textos clássicos para descobrir sua identidade, mas também sua atualidade e sentido. Com efeito, se estudamos a obra teórica de um sociólogo como Weber ou Durkheim, dizemos estar fazendo teoria sociológica. Tão íntima, porém, é a relação entre a Filosofia e sua história que seria absurdo dizer que estudando Kant ou Descartes estejamos fazendo algo como uma teoria filosófica, pois é na leitura de textos filosóficos que se constituem problemas, vocabulários e estilos de fazer simplesmente Filosofia. E isso se aplica tanto para a pesquisa em Filosofia quanto para seu ensino. Mais ainda, [...] *não é possível fazer Filosofia sem recorrer a sua própria história. Dizer que se pode ensinar filosofia apenas pedindo que os alunos pensem e reflitam sobre os problemas que os afligem ou que mais preocupam o homem moderno sem oferecer-lhes a base teórica para o aprofundamento e a compreensão de tais problemas e sem recorrer à base histórica da reflexão em tais questões é o mesmo que numa aula de Física pedir que os alunos descubram por si mesmos a fórmula da lei da gravitação sem estudar Física, esquecendo-se de todas as conquistas anteriores naquele campo, esquecendo-se do esforço e do trabalho monumental de Newton.*<sup>5</sup>

É salutar, portanto, para o ensino da Filosofia que nunca se desconsidere a sua história, em cujos textos reconhecemos boa parte de nossas medidas de competência e também elementos que despertam nossa vocação para o trabalho filosófico. Mais que isso, é recomendável que a história da Filosofia e o texto filosófico tenham papel central no ensino da Filosofia, ainda que a perspectiva adotada pelo professor seja temática, não sendo excessivo reforçar a importância de se trabalhar com os textos propriamente filosóficos e primários, mesmo quando se dialoga com textos de outra natureza, literários e jornalísticos, por exemplo – o que pode ser bastante útil e instigante nessa fase de formação do aluno. Porém, é a partir de seu legado próprio, com uma tradição que se apresenta na forma amplamente conhecida como História da Filosofia, que a Filosofia pode propor-se ao diálogo com outras áreas do conhecimento e oferecer uma contribuição peculiar na formação do educando.

5 NASCIMENTO, Milton, *apud* SILVEIRA, René, *Um sentido para o ensino de Filosofia no ensino médio*, p. 142.

## **28 ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA O ENSINO MÉDIO**

### **2 OBJETIVOS DA FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO**

A Filosofia deve compor, com as demais disciplinas do ensino médio, o papel proposto para essa fase da formação. Nesse sentido, além da tarefa geral de “pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Artigo 2º da Lei nº 9.394/96), destaca-se a proposição de um tipo de formação que não é uma mera oferta de conhecimentos a serem assimilados pelo estudante, mas sim o aprendizado de uma relação com o conhecimento que lhe permita adaptar-se “com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores” (Artigo 36, Inciso II) – o que significa, mais que dominar um conteúdo, saber ter acesso aos diversos conhecimentos de forma significativa. A educação deve centrar-se mais na idéia de fornecer instrumentos e de apresentar perspectivas, enquanto caberá ao estudante a possibilidade de posicionar-se e de correlacionar o quanto aprende com uma utilidade para sua vida, tendo presente que um conhecimento útil não corresponde a um saber prático e restrito, quem sabe à habilidade para desenvolver certas tarefas.

Há, com isso, uma importante mudança no foco da educação para o aluno, que, tomando como ponto de partida a sua formação ou em termos mais amplos a constituição de si, deve posicionar-se diante dos conhecimentos que lhe são apresentados, estabelecendo uma ativa relação com eles e não somente apreendendo conteúdos. A Filosofia cumpre, afinal, um papel formador, uma vez que articula noções de modo bem mais duradouro que outros saberes, mais suscetíveis de serem afetados pela volatilidade das informações. Por conseguinte, ela não pode ser um conjunto sem sentido de opiniões, um sem-número de sistemas desconexos a serem guardados na cabeça do aluno que acabe por desencorajá-lo de ter idéias próprias. Os conhecimentos de Filosofia devem ser para ele vivos e adquiridos como apoio para a vida, pois do contrário dificilmente teriam sentido para um jovem nessa fase de formação.

Outro objetivo geral do ensino médio constante na legislação e de interesse para os objetivos dessa disciplina é a proposição de “aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico” (Lei nº 9.394/96, Artigo 36, Inciso III). Embora se trate de uma idéia vaga, o aprimoramento como pessoa humana

**A Filosofia cumpre,  
afinal, um papel  
formador, uma vez  
que articula noções  
de modo bem mais  
duradouro que  
outros saberes...**

### **29 CONHECIMENTOS DE FILOSOFIA**

indica a intenção de uma formação que não corresponda apenas à necessidade técnica voltada a atender a interesses imediatos, como por exemplo do mercado de trabalho. Tratar-se-ia antes de um tipo de formação que inclua a constituição do sujeito como produto de um processo, e esse processo como um instrumento para o aprimoramento do jovem aluno.

O objetivo da disciplina Filosofia não é apenas propiciar ao aluno um mero enriquecimento intelectual. Ela é parte de uma proposta de ensino que pretende desenvolver no aluno a capacidade para responder, lançando mão dos conhecimentos adquiridos, as questões advindas das mais variadas situações. Essa capacidade de resposta deve ultrapassar a mera repetição de informações adquiridas, mas, ao mesmo tempo, apoiar-se em conhecimentos prévios. Por exemplo, caberia não apenas compreender ciências, letras e artes, mas, de modo mais preciso, seu significado, além de desenvolver competências comunicativas intimamente associadas à argumentação. Ademais, sendo a formação geral o objetivo e a condição anterior até mesmo ao ensino profissionalizante, o ensino médio deve tornar-se a etapa final de uma educação de caráter geral, na qual antes se desenvolvem competências do que se memorizam conteúdos.

### **3 COMPETÊNCIAS E HABILIDADES EM FILOSOFIA**

Sob essa perspectiva formadora e de superação de um ensino meramente enciclopédico, desenvolveu-se a idéia de um ensino por competências. Tal concepção, no entanto, não pode ser admitida sem a denúncia da coincidência flagrante entre o perfil do educando esboçado e, por exemplo, certos documentos do Banco Mundial. A fl exibição aparece, então, sob outra luz, como competências que “podem ser aplicadas a uma grande variedade de empregos e permitir às pessoas adquirirem habilidades e conhecimentos específicos orientados para o trabalho, quando estiverem no local de trabalho”.<sup>3</sup> Nesse sentido, não se pode perder de vista que a mesma lógica que introduz o conhecimento filosófico por ser útil não é distinta da que o suprimiria por ser inconveniente. Em ambas as situações, o estudante é considerado instrumento, ora perigoso, ora requintado. Em suma, mesmo que animado, um instrumento.

Deixaremos de lado, no entanto, neste momento, a afirmação sobre a coincidência entre o desenvolvimento de competências cognitivas e culturais e o 6 BANCO MUNDIAL, 1995, p. 63, apud SANTIAGO, Anna, Política educacional, diversidade e cultura: a racionalidade dos PCN posta em questão, p. 503.

### **30 ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA O ENSINO MÉDIO**

que se busca na esfera da produção. Medir-se pelo que se espera é sempre delicado.

Afinal, em uma sociedade desigual, pode esperar-se também o desigual, ameaçando um processo global de formação que deveria servir à correção da desigualdade. Afastado, porém, esse aspecto, a noção de competência parece vir ao encontro do labor filosófico. Com efeito, ela é sempre interior a cada disciplina, não havendo uma noção universal. Sendo da ordem das disposições, só

pode ser lida e reconhecida à luz de matrizes conceituais específicas. Em certos casos, a competência mostra-se na elaboração de hipóteses, visando à solução de problemas. Em outros casos, porém, uma vez que as competências não se desenvolvem sem conteúdos nem sem o apoio da tradição, a competência pode significar a recusa de soluções aparentes por recurso ao aprofundamento sistemático dos problemas.

A pergunta que se faz, portanto, é: de que capacidades se está falando quando se trata de ensinar Filosofia no ensino médio? Da capacidade de abstração, do desenvolvimento do pensamento sistêmico ou, ao contrário, da compreensão parcial e fragmentada dos fenômenos? Trata-se da criatividade, da curiosidade, da capacidade de pensar múltiplas alternativas para a solução de um problema, ou seja, do desenvolvimento do pensamento crítico, da capacidade de trabalhar em equipe, da disposição para procurar e aceitar críticas, da disposição para o risco, de saber comunicar-se, da capacidade de buscar conhecimentos. De forma um tanto sumária, pode-se afirmar que se trata tanto de competências comunicativas, que parecem solicitar da Filosofia um refinamento do uso argumentativo da linguagem, para o qual podem contribuir conteúdos lógicos próprios da Filosofia, quanto de competências, digamos, cívicas, que podem fixar-se igualmente à luz de conteúdos filosóficos.

Podemos constatar, novamente, uma convergência entre o papel educador da Filosofia e a educação para a cidadania que se postulou anteriormente.

Os conhecimentos necessários à cidadania, à medida que se traduzem em competências, não coincidem, necessariamente, com conteúdos, digamos, de ética e de filosofia política. Ao contrário, destacam o que, sem dúvida, é a contribuição mais importante da Filosofia: fazer o estudante aceder a uma competência discursivo-filosófica. Espera-se da Filosofia, como foi apontado anteriormente, o desenvolvimento geral de competências comunicativas, o que implica um tipo de leitura, envolvendo capacidade de análise, de

**... é a contribuição  
mais importante  
da Filosofia: fazer o  
estudante aceder a  
uma competência  
discursivo-filosófica.**

### **31 CONHECIMENTOS DE FILOSOFIA**

interpretação, de reconstrução racional e de crítica. Com isso, a possibilidade de tomar posição por sim ou por não, de concordar ou não com os propósitos do texto é um pressuposto necessário e decisivo para o exercício da autonomia e, por consequência, da cidadania.

Considerando-se em especial a competência para a leitura, a pergunta que se impõe é, afinal, que competência de leitura não poderia ser desenvolvida, por exemplo, por um profissional da área de Letras? O que seria um olhar especificamente filosófico? Não basta dizer que é especificamente filosófico o olhar analítico, investigativo, questionador, reflexivo, que possa contribuir para uma compreensão mais profunda da produção textual específica que tem sob seu foco. Ora, nada impede que o cientista desenvolva um tal olhar. O fundamental aparece a seguir, conferindo a marca de conteúdo e de método filosófico: é imprescindível que ele tenha interiorizado um quadro mínimo de referências a partir da tradição filosófica, o que nos conduz a um programa de trabalho centrado primordialmente nos próprios textos dessa tradição, mesmo que não exclusivamente neles. Assim, quer como centro quer como referência, para recuperar uma distinção do professor Franklin Leopoldo e Silva, a história da Filosofia (não como um saber enciclopédico ou eclético) torna-se pedra de toque de nossa especificidade.

Uma indicação clara do que se espera do professor de Filosofia no ensino médio pode ser encontrada nas Diretrizes Curriculares aos Cursos de Graduação em Filosofia e pela Portaria INEP nº 171, de 24 de agosto de 2005, que instituiu o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade) de Filosofia, que também apresenta as habilidades e as competências esperadas do profissional responsável pela implementação das diretrizes para o ensino médio:

- a) capacitação para um modo especificamente filosófico de formular e propor soluções a problemas, nos diversos campos do conhecimento;
- b) capacidade de desenvolver uma consciência crítica sobre conhecimento, razão e realidade sócio-histórico-política;
- c) capacidade para análise, interpretação e comentário de textos teóricos, segundo os mais rigorosos procedimentos de técnica hermenêutica;
- d) compreensão da importância das questões acerca do sentido e da significação da própria existência e das produções culturais;

e) percepção da integração necessária entre a Filosofia e a produção científica, artística, bem como com o agir pessoal e político;

f) capacidade de relacionar o exercício da crítica filosófica com a promoção integral da cidadania e com o respeito à pessoa, dentro da tradição de defesa dos direitos humanos.

### **32 ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA O ENSINO MÉDIO**

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

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

b) servir-se do legado das tradições filosóficas para dialogar com as ciências e as artes, e refletir sobre a realidade;

c) transmitir o legado da tradição e o gosto pelo pensamento inovador, crítico e independente.

Tendo presente, pois, a grande harmonia, ao menos nominal, entre os dois níveis de ensino, que se complementam e se solicitam, é de se esperar que um profissional assim formado possa desenvolver no aluno do ensino médio competências e habilidades similares. Essas competências, que terão importante papel formador no ensino médio, remetem novamente àquilo que torna o exercício da filosofia diferente do exercício das profissões das demais áreas do conhecimento, por mais que se assemelhem: o recurso à tradição filosófica. Caso se tome, por exemplo, a primeira competência, a preparação para a “capacitação para um modo filosófico de formular e propor soluções de problemas” implica que o professor de Filosofia tenha, em sua formação, familiaridade com a História da Filosofia – em especial, com os textos clássicos. Esse deve ser seu diferencial, sua especificidade. Essa é a formação que se tem nos cursos de Filosofia no país.

Tanto na graduação quanto na pós-graduação, o ponto de partida para a leitura da realidade é uma sólida formação em História da Filosofia, mesmo que não seja esse o ponto de chegada.

É importante registrar que uma certa dicotomia muito citada entre aprender filosofia e aprender a filosofar pode ter papel enganador, servindo para encobrir, muitas vezes, a ausência de formação em véus de suspeita competência argumentativa de pretensos livres-pensadores. Há de se concordar, nesse ponto, com Sílvio Gallo: “Filosofia é processo e produto ao mesmo tempo; só se pode filosofar pela História da Filosofia, e só se faz história filosófica da Filosofia, que não é mera reprodução”. A idéia é importante, pois deixa de opor o conteúdo à forma, a capacidade para filosofar e o trato constante com o conteúdo filosófico, tal como se expressa em sua matéria precípua – o texto filosófico. Aceitando essa tensa relação entre conteúdo e forma, pode-se perceber a importância estratégica em se preservar a correlação entre as competências propostas para a graduação e aquelas que se esperam em relação ao estudante de ensino médio.

### **33 CONHECIMENTOS DE FILOSOFIA**

O texto das diretrizes para os Cursos de Graduação em Filosofia é cuidadoso – defende um pensamento crítico, aponta para o exercício da cidadania e para a importância de uma técnica exegética que permita um aprofundamento da reflexão. Entretanto, não antecipa o resultado desse aprofundamento (no que se inclinaria de modo tendencioso) nem o descola da tradição filosófica em que pode lograr sua especificidade. De fato, no espírito desse documento, a tarefa do professor, ao desenvolver habilidades, não é inculcar valores, doutrinar, mas sim “despertar os jovens para a reflexão filosófica, bem como transmitir aos alunos do ensino médio o legado da tradição e o gosto pelo pensamento inovador, crítico e independente”. O desafio é, então, manter a especificidade de disciplina, ou seja, o recurso ao texto, sem “objetivá-lo”. O profissional bem formado em licenciatura não reproduzirá em sala a técnica de leitura que o formou, transformando

o ensino médio em uma versão apressada da sua graduação. Ao contrário, tendo sido bem preparado na leitura dos textos filosóficos, poderá, por exemplo, associar adequadamente temas a textos, cumprindo satisfatoriamente a difícil tarefa de despertar o interesse do aluno para a reflexão filosófica e de articular conceitualmente os diversos aspectos culturais que então se apresentam. Sinteticamente, pode-se manter a listagem das competências e das habilidades a serem desenvolvidas em Filosofia em três grupos:

1º) Representação e comunicação:

- ler textos filosóficos de modo significativo;
- ler de modo filosófico textos de diferentes estruturas e registros;
- elaborar por escrito o que foi apropriado de modo reflexivo;
- debater, tomando uma posição, defendendo-a argumentativamente e mudando de posição em face de argumentos mais consistentes.

2º) Investigação e compreensão:

- articular conhecimentos filosóficos e diferentes conteúdos e modos discursivos nas ciências naturais e humanas, nas artes e em outras produções culturais.

**... a tarefa do professor, ao desenvolver habilidades, não é inculcar valores, doutrinar, mas sim “despertar os jovens para a reflexão filosófica ...**

7 GALLO, Sílvia, A especificidade do ensino de filosofia: em torno dos conceitos, p. 198.

#### **34 ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA O ENSINO MÉDIO**

3º) Contextualização sociocultural:

- 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.

#### **4 CONTEÚDOS DE FILOSOFIA**

Mais do que fornecer um roteiro de trabalho, este item apresenta sugestões de conteúdos para aqueles que futuramente venham a preparar um currículo ou material didático para a disciplina Filosofia no ensino médio. A lista que se segue tem por referência os temas trabalhados no currículo mínimo dos cursos de graduação em Filosofia e cobrados como itens de avaliação dos egressos desses cursos, ou seja, os professores de Filosofia para o ensino médio. Trata-se de referências, de pontos de apoio para a montagem de propostas curriculares, e não de uma proposta curricular propriamente dita. Dessa forma, não precisam todos ser trabalhados, nem devem ser trabalhados de maneira idêntica à que costumam ser tratados nos cursos de graduação, embora devam valer-se de textos filosóficos clássicos, cuidadosamente selecionados, mesmo quando complementados por outras leituras e atividades. Os temas podem ensejar a produção de materiais e dão um quadro da formação mínima dos professores, a partir da qual podemos esperar um diálogo competente com os alunos.

Outros temas de feição assemelhada também podem propiciar a mesma ligação entre uma questão atual e uma formulação clássica, um tema instigante e o vocabulário e o modo de argumentar próprios da Filosofia, além de ligarem a formação específica do profissional que pode garantir a disciplinaridade da Filosofia com a formação pretendida do aluno:

- 1) Filosofia e conhecimento; Filosofia e ciência; definição de Filosofia;
- 2) validade e verdade; proposição e argumento;
- 3) falácias não formais; reconhecimento de argumentos; conteúdo e forma;
- 4) quadro de oposições entre proposições categóricas; inferências imediatas em contexto categórico; conteúdo existencial e proposições categóricas;
- 5) tabelas de verdade; cálculo proposicional;
- 6) filosofia pré-socrática; uno e múltiplo; movimento e realidade;
- 7) teoria das idéias em Platão; conhecimento e opinião; aparência e realidade;
- 8) a política antiga; a República de Platão; a Política de Aristóteles;
- 9) a ética antiga; Platão, Aristóteles e filósofos helenistas;
- 10) conceitos centrais da metafísica aristotélica; a teoria da ciência aristotélica;
- 11) verdade, justificação e ceticismo;

#### **35 CONHECIMENTOS DE FILOSOFIA**

- 12) o problema dos universais; os transcendentais;
- 13) tempo e eternidade; conhecimento humano e conhecimento divino;
- 14) teoria do conhecimento e do juízo em Tomás de Aquino;
- 15) a teoria das virtudes no período medieval;
- 16) provas da existência de Deus; argumentos ontológico, cosmológico, teleológico;
- 17) teoria do conhecimento nos modernos; verdade e evidência; idéias; causalidade; indução; método;
- 18) vontade divina e liberdade humana;
- 19) teorias do sujeito na filosofia moderna;
- 20) o contratualismo;
- 21) razão e entendimento; razão e sensibilidade; intuição e conceito;
- 22) éticas do dever; fundamentações da moral; autonomia do sujeito;
- 23) idealismo alemão; filosofias da história;
- 24) razão e vontade; o belo e o sublime na Filosofia alemã;
- 25) crítica à metafísica na contemporaneidade; Nietzsche; Wittgenstein; Heidegger;
- 26) fenomenologia; existencialismo;
- 27) Filosofia analítica; Frege, Russell e Wittgenstein; o Círculo de Viena;

28) marxismo e Escola de Frankfurt;

29) epistemologias contemporâneas; Filosofia da ciência; o problema da demarcação entre ciência e metafísica;

30) Filosofia francesa contemporânea; Foucault; Deleuze.

A seqüência de temas acima perpassa a História da Filosofia. Desse conjunto, o professor pode selecionar alguns tópicos para o trabalho em sala de aula. É importante ter em mente que tal elenco propicia uma unidade entre o quadro da formação e o quadro do ensino, desenhando possíveis recortes formadores, agora bem amparados em um novo arranjo institucional.

A Filosofia é teoria, visão crítica, trabalho do conceito, devendo ser preservada como tal e não como um somatório de idéias que o estudante deva decorar. Um tal somatório manualesco e sem vida seria dogmático e antifilosófico, seria doutrinação e nunca diálogo. Isto é, tornar-se-ia uma soma de preconceitos, recusando à Filosofia esse traço que julgamos característico e essencial. Desse modo, cabe ensinar Filosofia acompanhando ou, pelo menos, respeitando o movimento do pensar à luz de grandes obras, independentemente do autor ou da teoria escolhida.

**A Filosofia é teoria, visão crítica, trabalho do conceito, devendo ser preservada como tal e não como um somatório de idéias que o estudante deva decorar.**

### **36 ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA O ENSINO MÉDIO**

#### **5 METODOLOGIA**

Para que o aluno desenvolva as competências esperadas ao final do ensino médio, não pode haver uma separação entre conteúdo, metodologia e formas de avaliação. Assim, uma metodologia para o ensino da Filosofia deve considerar igualmente aquilo que é peculiar a ela e o conteúdo específico que estará sendo trabalhado. Seguem, então, algumas considerações sobre procedimentos metodológicos que podem ser úteis na prática acadêmica. Como se sabe, a metodologia mais utilizada nas aulas de Filosofia é, de longe, a aula expositiva, muitas vezes com o apoio do debate ou de trabalhos em grupo. A grande maioria dos professores adota os livros didáticos (manuais) ou compõe apostilas com formato semelhante ao do livro didático; mesmo assim, valem-se da aula expositiva em virtude da falta de recursos mais ricos e de textos adequados. Muitas vezes, o trabalho limita-se à interpretação e à contextualização de fragmentos de alguns filósofos ou ao debate sobre temas atuais, confrontando-os com pequenos textos filosóficos. Há, ainda, o uso de seminários realizados pelos alunos, pesquisas bibliográficas e, mais ocasionalmente, o uso de música, poesia, literatura e filmes em vídeo para sensibilização quanto ao tema a ser desenvolvido.

Em função de alguns elementos preponderantes, como o uso do manual e a aula expositiva, é possível dizer que a metodologia mais empregada no ensino de Filosofia destoa da concepção de ensino de Filosofia que se pretende. 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 pretensão aprendizado direto do filosofar que encobre, em verdade, bem intencionadas ou meramente demagógicas “práticas de ensino espontaneístas e muito pouco rigorosas, que acabam conduzindo à descaracterização tanto da Filosofia quanto da educação”.<sup>8</sup> SILVA, Renê, Um sentido para o ensino de Filosofia no ensino médio, p. 139.

#### **37 CONHECIMENTOS DE FILOSOFIA**

Para a realização de competências específicas, que se têm sobretudo mediante a referência consistente à História da Filosofia, deve-se manter a centralidade do texto filosófico (primários de preferência), pois a Filosofia comporta “um acervo próprio de questões, uma história que a destaca suficientemente das outras produções culturais, métodos peculiares de investigação e conceitos sedimentados historicamente”.<sup>9</sup> Certamente, no desenvolvimento do modo especificamente filosófico de apresentar e propor soluções de problemas, o exercício de busca e reconhecimento de problemas filosóficos em textos de outra natureza, literários e jornalísticos, por exemplo, não deixa de ser salutar, contanto que não se desloque, com isso, o primado do texto filosófico.

Essa centralidade da História da Filosofia pode matizar um ponto que, ao contrário, se afigura bastante controverso, qual seja, a assunção de uma perspectiva filosófica pelo professor. Certamente ninguém trabalha uma questão filosófica se situando fora de suas próprias referências intelectuais, sendo inevitável que o professor dê seu assentimento a uma perspectiva. Essa adesão, entretanto, tem alguma medida de controle na referência à História da Filosofia, sem a qual seu labor tornar-se-ia mera doutrinação.

Além disso, tendo esse pano de fundo, mais que incutir valores o professor deve convidar os alunos à prática da reflexão. A Filosofia, afinal, ao contrário do que se faria em qualquer tipo de doutrinação, deveria instaurar procedimentos, como o de nunca dar sua adesão a uma opinião sem antes submetê-la à crítica.

Na estruturação do currículo e mesmo no desenho das práticas pedagógicas da disciplina, a centralidade da História da Filosofia tem ainda méritos adicionais: (i) solicita uma competência profissional específica, de sorte que os temas próprios da Filosofia devam ser determinados por uma tradição de leitura consolidada em cursos de licenciaturas próprios; (ii) solicita do profissional já formado continuidade de pesquisa e formação especificamente filosóficas; (iii) evita a gratuidade da opinião, com a qual imperariam docentes malformados, embora mais informados que seus alunos, suprimindo o lugar da reflexão e da autêntica crítica; e (iv) determina ainda o sentido da utilização de recursos didáticos e de quem pode usar bem esses recursos, de modo que sejam filosóficas as habilidades

**Na estruturação do currículo e mesmo no desenho das práticas pedagógicas da disciplina, a centralidade da História da Filosofia tem ainda méritos adicionais ...**

9 LEOPOLDO E SILVA, Frankin apud SILVEIRA, René, op cit., p. 139.

**38 ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA O ENSINO MÉDIO**

de leitura adquiridas. Com efeito, sendo formado em Filosofia e tendo a História da Filosofia como referencial, essa maior riqueza de recursos didáticos pode tornar as aulas do docente mais atraentes, e mais fácil a veiculação de questões filosóficas. Garantidas as condições teóricas já citadas, é desejável e prazerosa a utilização de dinâmicas de grupo, recursos audiovisuais, dramatizações, apresentação de filmes, trabalhos sobre outras ordens de texto, etc., com o cuidado de não substituir com tais recursos “os textos específicos de Filosofia que abordem os temas estudados, incluindo-se aqui, sempre que possível, textos ou excertos dos próprios filósofos, pois é neles que os alunos encontrarão o suporte teórico necessário para que sua reflexão seja, de fato, filosófica”. 10 Pensar a especificidade em termos de um ensino anterior à graduação remete-nos novamente à questão de como deve ocorrer o ensino da Filosofia nesse universo específico que é o do ensino médio. Nesse ponto, o amadurecimento das reflexões acerca do que é genuinamente próprio da Filosofia também em termos de metodologia implica, por um lado, buscar um equilíbrio entre a complexidade de algumas questões de Filosofia e as condições de ensino encontradas, e, por outro, evitar posições extremadas, que, por exemplo, (i) nos fariam transpor para aquele nível de ensino uma versão reduzida do currículo da graduação e a mesma metodologia que se adota nos cursos de graduação e pós-graduação em Filosofia ou (ii), ao contrário, procurando torná-la acessível, nos levariam a falseá-la pela banalização do pensamento filosófico.

A diferença em relação à graduação, no entanto, não pode significar uma espécie de ecletismo<sup>11</sup> no ensino da Filosofia. O que corresponderia a uma espécie de saída de emergência para professores sem formação devida, como se fora um recurso de pleno bom senso, residindo aí seu maior perigo. Em versão mais generosa, o ecletismo afirmaria apenas a parte positiva das doutrinas, suprimindo qualquer negatividade. Assim, por exemplo, diante da divergência entre intelectualistas e empiristas, concederia razão a ambas as correntes. Entretanto, sob qual perspectiva pode alguém separar o positivo do negativo? Ocultadas por aparente bom senso, seriam urdidadas sínteses filosóficas precárias. Não tendo valores precisos, nem sendo bem formado e, mais ainda, usando expedientes para ocultar-se no debate, um professor de Filosofia cumpriria, assim, limitado papel formador.

Supõe-se, portanto, que o professor com honestidade intelectual deva situar-se em uma perspectiva própria, o que indica maturidade e boa formação. Assim, em 10 SILVEIRA, René, op. cit., p. 143. 11 Uma espécie de saída de emergência para professores sem formação devida, como se fora um recurso de pleno bom senso, residindo aí seu maior perigo.

### 39 CONHECIMENTOS DE FILOSOFIA

vez de uma posição soberana que pretenda suprimir o próprio debate filosófico, parece necessário retornar, também com perspectivas próprias, ao debate e a textos selecionados que sirvam de fundamento à reflexão. Tomando-se como ponto de partida as mesmas Diretrizes Curriculares para os Cursos de Graduação em Filosofia que norteiam a formação dos professores

para o ensino de Filosofia no nível médio, tem-se a seguinte caracterização do licenciado em Filosofia: “O licenciado deverá estar habilitado para enfrentar com sucesso os desafios e as dificuldades inerentes à tarefa de despertar os jovens para a reflexão filosófica, bem como transmitir aos alunos do ensino médio o legado da tradição e o gosto pelo pensamento inovador, crítico e independente”. Nesse universo de jovens e adolescentes, é imprescindível despertar o estudante para os temas clássicos da Filosofia e orientá-lo a buscar na disciplina um recurso para pensar sobre seus problemas. Em todos esses níveis, no entanto, não se pode perder de vista a especificidade da Filosofia, sob pena de se ter uma estranha concorrência do profissional de Filosofia com o de Letras, Antropologia, Sociologia ou Psicologia, entre outros. Diferentemente, ciente do que lhe é próprio, o profissional de Filosofia poderá desenvolver projetos em conjunto, inclusive com temas transversais e interdisciplinares, enriquecendo o ensino e “estimulando a criatividade, o espírito inventivo, a curiosidade pelo inusitado e a afetividade”.

Participação ativa na formação do jovem e capacidade para o diálogo com outras áreas do conhecimento pressupõem, como já foi visto aqui, que o professor de Filosofia não perca de vista a especificidade de sua própria área. Por outro lado, para bem cumprir sua tarefa, não bastará ter em conta seu próprio talento, pois inserirá seu trabalho em um novo contexto para a Filosofia no país, em que se ligam esforços os mais diversos, inclusive para sanar o dano histórico resultante da ausência da Filosofia. Com isso, devemos reconhecer que está se abrindo para o ensino de Filosofia um novo tempo, no qual não se frustrarão nossos esforços na medida em que reconhecermos a importância da formação contínua dos docentes de Filosofia no ensino médio, bem como o esforço coletivo de reflexão e de produção de novos materiais. É preciso, assim, estarmos à altura da elevada qualidade que deve caracterizar o trabalho de profissionais da Filosofia, quando já se pode afirmar, alterando uma antiga diretriz, que “as propostas pedagógicas das escolas deverão, obrigatoriamente, assegurar tratamento disciplinar e contextualizado para os conhecimentos de Filosofia”.

### 40 ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA O ENSINO MÉDIO

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

GALLO, Sílvio & KOHAN, Walter (Orgs.). **Filosofia no Ensino Médio**, Petrópolis, Vozes, Vol. VI, 2000.

GALLO, Sílvio. **A especificidade do ensino de filosofia**: em torno dos conceitos. In: PIOVESAN, Américo et al. (orgs.). **Filosofia e Ensino em Debate**. Ijuí: Editora Unijuí, 2002.

MEC. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Parecer CNE/CES nº 492/2001, aprovado em 3 de abril de 2001. Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 9 de julho de 2001. Seção 1, p. 50.

MEC. Portaria INEP n. 171, de 24 de agosto de 2005. Publicada no Diário Oficial de 26 de agosto de 2005, Seção 1, pág. 60. Filosofia.

SALLES, João Carlos. “**Escovando o tempo a contrapelo**”, in **Ideação Magazine**, nº 1, Feira de Santana, NEF/UEFS, 2003.

SANTIAGO, Anna, **Política educacional, diversidade e cultura**: a racionalidade dos PCN posta em questão. In: PIOVESAN, Américo et al. (orgs.). **Filosofia e Ensino em Debate**. Ijuí: Editora Unijuí, 2002.

SILVEIRA, René. **Um sentido para o ensino de Filosofia no ensino médio**. In: GALLO, Sílvio & KOHAN, Walter (orgs.). **Filosofia no Ensino Médio**. Petrópolis: Vozes, Vol. VI, 2000.

#### CONHECIMENTOS

## **ANEXO G - Declaração de Paris**

### DECLARAÇÃO DE PARIS PARA A FILOSOFIA

Nós, participantes das jornadas internacionais de estudo "Filosofia e democracia no mundo", organizadas pela UNESCO, que ocorreram em Paris, nos dias 15 e 16 de fevereiro de 1995,

*Constatamos* que os problemas de que trata a filosofia são os da vida e da existência dos homens considerados universalmente,

*Estimamos* que a reflexão filosófica pode e deve contribuir para a compreensão e conduta dos afazeres humanos,

*Consideramos* que a atividade filosófica, que não subtrai nenhuma idéia à livre discussão, que se esforça em precisar as definições exatas das noções utilizadas, em verificar a validade dos raciocínios, em examinar com atenção os argumentos dos outros, permite a cada um aprender a pensar por si mesmo,

*Sublinhamos* que o ensino de filosofia favorece a abertura do espírito, a responsabilidade cívica, a compreensão e a tolerância entre os indivíduos e entre os grupos,

*Reafirmamos* que a educação filosófica, formando espíritos livres e reflexivos - capazes de resistir às diversas formas de propaganda, de fanatismo, de exclusão e de intolerância - contribui para a paz e prepara cada um a assumir suas responsabilidades face às grandes interrogações contemporâneas, notadamente no domínio da ética,

*Julgamos* que o desenvolvimento da reflexão filosófica, no ensino e na vida cultural, contribui de maneira importante para a formação de cidadãos, no exercício de sua capacidade de julgamento, elemento fundamental de toda democracia.

É por isso que, engajando-nos em fazer tudo o que esteja em nosso poder - nas nossas instituições e em nossos respectivos países - para realizar tais objetivos, declaramos que:

Uma atividade filosófica livre deve ser garantida por toda parte - sob todas as formas e em todos os lugares onde ela possa se exercer - a todos os indivíduos;

O ensino de filosofia deve ser preservado ou estendido onde já existe, criado onde ainda não exista, e denominado explicitamente 'filosofia';

O ensino de filosofia deve ser assegurado por professores competentes, especialmente formados para esse fim, e não pode estar subordinado a nenhum imperativo econômico, técnico, religioso, político ou ideológico;

Permanecendo totalmente autônomo, o ensino de filosofia deve ser, em toda parte onde isto é possível, efetivamente associado - e não simplesmente justaposto - às formações universitárias ou profissionais, em todos os domínios;

A difusão de livros acessíveis a um largo público, tanto por sua linguagem quanto por seu preço de venda, a geração de emissões de rádio ou de televisão, de áudio cassetes ou videocassetes, a utilização pedagógica de todos os meios audiovisuais e informáticos, a criação de múltiplos espaços de debates livres, e todas as iniciativas susceptíveis de fazer aceder um maior

número a uma primeira compreensão das questões e dos métodos filosóficos devem ser encorajadas, a fim de constituir uma educação filosófica de adultos;

O conhecimento das reflexões filosóficas das diferentes culturas, a comparação de seus aportes respectivos e a análise daquilo que os aproxima e daquilo que os opõe, devem ser perseguidos e sustentados pelas instituições de pesquisa e de ensino;

A atividade filosófica, como prática livre da reflexão, não pode considerar alguma verdade como definitivamente alcançada, e incita a respeitar as convicções de cada um; mas ela não deve, em nenhum caso, sob pena de negar-se a si mesma, aceitar doutrinas que neguem a liberdade de outrem, injuriando a dignidade humana e engendrando a barbárie.

Esta declaração foi subscrita por:

Prof. Ruben G. Апреasian (Instituto de Filosofia da Academia de Ciências de Moscou, Federação Russa), Prof. Tanella Boni-Koné (Universidade de Abidjan, Costa do Marfim), Prof. Tzotcho Boyadjiev (Universidade Saint Klément Ohridski, Sófia, Bulgária), Prof. In-Suk Cha (Secretário Geral da Comissão Nacional para a UNESCO da República da Coreia, Seul, República da Coreia), Prof. Marilena Chaui (Universidade de São Paulo, Brasil), Prof. Donald Davidson (Universidade de Berkeley, USA), Prof. Souleymane Bachir Diagne (Universidade de Dakar, Senegal), Prof. François Dossou (Universidade Nacional do Benin, Cotonou, Benin), Prof. Michaël Dummett (Oxford, Reino Unido), Prof. Artan Fuga (Universidade de Tirana, Albânia), Prof. Humberto Gianini (Universidade de San Tiago do Chile, Chile), Prof. Paulin J. Houtondji (Universidade Nacional do Benin, Benin), Prof. Joanna Kuçuradi (Secretária Geral da Federação Internacional das Sociedades de Filosofia, Ancara, Turquia), Prof. Dominique Lecourt (Universidade de Paris VII, Paris, França), Prof. Nelly Motroshilova (Universidade de Moscou, Federação da Rússia), Prof. Satchidananda Murty (Vice-Presidente da Federação Internacional das Sociedades de Filosofia, Índia), Prof. Ulrich Johannes Schneider (Universidade de Leipzig, Alemanha), Prof. Peter Serracino Inglott (Reitor da Universidade de Malta), S. E. Mohammed Allal Sinaceur (Antigo Diretor da Divisão de Filosofia da UNESCO, Rabat, Marrocos), Prof. Richard Susterman (Temple University, Filadélfia, USA), Prof. Fathi Triki (Decano da Faculdade de Letras e Ciências Humanas de Sfax, Tunísia), Prof. Susana Villavicencio (Universidade de Buenos Aires, Argentina)."

Extraído de: UNESCO. *Philosophie et Démocratie dans le Monde - Une enquête de l'UNESCO*. Librairie Générale Française, 1995, p. 13-14

# Livros Grátis

( <http://www.livrosgratis.com.br> )

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)  
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)  
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)  
[Baixar livros de Matemática](#)  
[Baixar livros de Medicina](#)  
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)  
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)  
[Baixar livros de Meteorologia](#)  
[Baixar Monografias e TCC](#)  
[Baixar livros Multidisciplinar](#)  
[Baixar livros de Música](#)  
[Baixar livros de Psicologia](#)  
[Baixar livros de Química](#)  
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)  
[Baixar livros de Serviço Social](#)  
[Baixar livros de Sociologia](#)  
[Baixar livros de Teologia](#)  
[Baixar livros de Trabalho](#)  
[Baixar livros de Turismo](#)