



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CAMPUS SÃO MATEUS**

Centro Universitário Norte do Espírito Santo
Programa de Pós-graduação em Ensino na Educação Básica

**MANOEL JUNIOR SALES
ALMEIDA**

**PERCEPÇÕES DE ALUNOS SOBRE PRÁTICAS DE ENSINO DE
FILOSOFIA NUMA ESCOLA DE ENSINO MÉDIO DO NOROESTE
DO ESPÍRITO SANTO**

São Mateus, ES

2019



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CAMPUS SÃO MATEUS**

Centro Universitário Norte do Espírito Santo
Programa de Pós-graduação em Ensino na Educação Básica

**MANOEL JUNIOR SALES
ALMEIDA**

**PERCEPÇÕES DE ALUNOS SOBRE PRÁTICAS DE ENSINO DE
FILOSOFIA NUMA ESCOLA DE ENSINO MÉDIO DO NOROESTE
DO ESPÍRITO SANTO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica, do CEUNES, Mestrado Educação Básica, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre Educação Básica.

Linha de Pesquisa: Ensino, Sociedade e Cultura: Ciências Humanas e Sociais.

Orientador: Prof. Dr. Jair Miranda de Paiva

São Mateus, ES

2019

FICHA CATALOGRÁFICA

Ficha catalográfica disponibilizada pelo Sistema Integrado de Bibliotecas - SIBI/UFES e elaborada pelo autor

S163p SALES ALMEIDA, MANOEL JUNIOR, 1980-
Percepções de alunos sobre prática de ensino de Filosofia numa escola de Ensino Médio do Noroeste do Espírito Santo / MANOEL JUNIOR SALES ALMEIDA. - 2019.
139 f. : il.

Orientador: Jair Miranda de Paiva.
Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Básica) - Universidade Federal do Espírito Santo, Centro Universitário Norte do Espírito Santo.

1. Ensino de Filosofia. 2. Percepções. 3. Alunos. 4. Diálogo.
I. Paiva, Jair Miranda de. II. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro Universitário Norte do Espírito Santo. III. Título.

CDU: 37

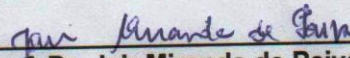
MANOEL JUNIOR SALES ALMEIDA

**PERCEPÇÕES DE ALUNOS SOBRE PRÁTICAS DE ENSINO DE
FILOSOFIA NUMA ESCOLA DE ENSINO MÉDIO DO NOROESTE DO
ESPÍRITO SANTO**

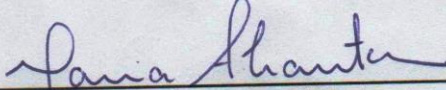
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ensino na Educação Básica.

Aprovada em 26 de setembro de 2019.


COMISSÃO EXAMINADORA



Prof. Dr. Jair Miranda de Paiva
Universidade Federal do Espírito Santo
Orientador



Prof.^a Dr.^a Maria Alayde Alcântara
Salim
UFES



Prof. Dr. Antônio Vidal Nunes
UFES

***Ensinar é um exercício de imortalidade.
De alguma forma continuamos a viver
naqueles cujos olhos aprenderam a ver o
mundo pela magia da nossa palavra.
O professor, assim, não morre jamais...***

(Rubem Alves).

***Aos meus amados filhos: Alexandre, pela sua
presença serena e amiga, Beatriz, que traz a alegria e
o amor incondicional, e a Rafael, que me fez
repensar o significado e a reinvenção das palavras.***

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, pois sem Ele nada teria sentido em minha vida, pois foi Ele quem me acalmou nos meus momentos de crise, de raiva, de desespero, senti diversas vezes seu abraço e por diversas vezes, pegou-me pelas mãos e me guiou.

À minha mãe, dona Maria de Fátima Sales de Almeida, que sempre foi meu porto seguro, sempre me incentivou e me ajudou nos momentos mais difíceis da minha vida, sempre com seu amor incondicional de mãe. É exemplo de resistência e superação. Após os seus 50 anos de idade conseguiu concluir um curso superior diante de todas as dificuldades enfrentadas.

Ao meu pai, Manoel José de Almeida Neto que, diante das circunstâncias que a vida lhe impôs, dentre elas a necessidade do trabalho no lugar do estudo, sempre se esforçou para que todos nós pudéssemos estudar. Me educou muito mais pelos seus exemplos e ações do que com palavras, me mostrou desde cedo que o valor de um homem se mede principalmente pelo seu esforço e seu trabalho, e que não há vitórias sem lutas.

Ao meu irmão de sangue, *comparsa* e parceiro de todos os momentos, Pablo Sales Almeida, pelas conversas, pelas partilhas, apesar de ser o caçula da família, detém uma experiência de vida excepcional, uma maturidade de vida digna de um homem feito. Obrigado pelas longas conversas, principalmente no calçadão da praia de Guriri e pelo abraço fraterno de irmão que me acolheu inúmeras vezes.

À minha “*mana*, Manú”, Emanuella Sales Almeida, que me socorreu infinitas vezes, ora com conselhos, ora com ajuda financeira nos meus momentos de crises, cuidou de mim não como uma irmã, mas com ternura de mãe. Sua vida sempre foi inspiração e exemplo para todos nós. Muito obrigado pelo apoio!

Quero agradecer de forma muito especial a Andréia Scopel Piol, que me incentivou e me ajudou nos primeiros passos desse projeto. Obrigado por tudo!

A meu orientador, grande mestre, Jair Miranda de Paiva que, com sabedoria e simplicidade, soube instruir, desconstruir, reconstruir e transformar. Suas provocações me fizeram mudar de lugar, de ideias, de rever a minha didática enquanto professor; você creditou em mim, quando nem mesmo eu acreditava, registro aqui o meu muito obrigado pelas palavras de incentivo e ânimo, pelo aprendizado e por toda essa caminhada juntos.

Ao professor Vidal Nunes, que trouxe grandes contribuições neste trabalho, obrigado pelas suas maravilhosas aulas, conversas e atenção especial que dispôs para me ajudar neste projeto.

À Professora Maria Alayde Alcantara Salim que, com muita sabedoria e firmeza, me reorientou e contribuiu significativamente para a construção desse trabalho.

Aos meus colegas de turma do CEUNES que ingressaram neste programa, ao bons momentos de partilha, de risos, de choros, de trabalhos em grupos, foram grandes momentos de aprendizado e de amizades.

À turma do PROFILO 2018, da UFES, afirmo que nunca vi tanta gente inteligente reunida em um só lugar, grandes debates! Grandes ideias partilhadas! Momentos de grande alegria e de grandes aprendizados compartilhados especialmente pelas experiências riquíssimas de cada um.

À equipe da secretaria do CEUNES, Danielle Andrade, Josiane Baldo, Paula Raianne, Kleisyane de Paula e Marcelo Braga, que de forma muito eficaz, e principalmente humana, contribuíram no desenrolar burocrático nos trâmites de documentos do mestrado. Obrigado por todo o apoio.

À Escola Estadual Ecoporanga, que abriu espaço para esta pesquisa, na pessoa da diretora Sueli Viana, obrigado pelo apoio e compreensão.

Aos alunos da EEEFM Ecoporanga, que colaboraram para que esse trabalho fosse realizado, com momentos de alegria, de risos, de choro, de emoções, de vidas partilhadas, de encontros e desencontros; sem a colaboração de vocês não seria possível realizar essa pesquisa, em especial às turmas do 1M01, 1M02, 2M02 e 3M01: a todos os meus sinceros e profundos agradecimentos.

Aos professores da escola EEEFM Ecoporanga que, direta ou indiretamente, colaboraram com essa pesquisa.

À Superintendência Regional de Educação de Barra de São Francisco, na pessoa de Geanne Darc De Vete Alves Nogueira, muito obrigado pelo apoio.

À Superintendência Regional de Educação de Colatina, na pessoa da Maricélis Caetano Engelhardt, pelo apoio a este trabalho, o meu muito obrigado.

Aos amigos professores da Escola Estadual Zilda Pinheiro da Silva, de Mantena MG, aos diretores com os quais tive a honra de trabalhar, a Carmem Lúcia, Eliane Lourindo e, em especial, ao Jairo Isidoro (*in memoriam*).

E a todos que, de alguma forma, colaboraram para que este trabalho fosse realizado.

RESUMO

Esta dissertação objetivou investigar as percepções de alunos sobre práticas de ensino de filosofia numa escola do noroeste do Espírito Santo, bem como pesquisar o que os alunos pensam sobre o ensino de filosofia, a importância que dão à disciplina e a relação com suas vidas. Como referencial teórico, buscamos apoio no filósofo argentino Alejandro Cerletti e sua concepção do ensino de filosofia como construção subjetiva; em Jaques Rancière, que nos alerta com relação ao mestre embrutecedor, desafiando-nos a ser um mestre emancipador e, finalmente, em Silvio Gallo, que nos sugere uma metodologia para o ensino de filosofia, bem como oferece um aporte conceitual para a compreensão da mesma. Nosso método é a pesquisa de campo de natureza exploratória qualitativa, cujo desenvolvimento de investigação fez uso de entrevistas semi-estruturadas, bem como de grupos de discussão com alunos do ensino médio. Partindo do que o aluno sabe e pensa, percebemos o quanto é preciso avançar no ensino de filosofia. Entendemos que a filosofia pode ajudar os alunos a se emanciparem intelectualmente, ao contribuir para que façam uma reflexão rigorosa sobre si mesmos, tendo consciência de suas potencialidades e limites, assumindo-se como sujeitos em processo. Como resultados, consideramos que esse tempo de estudos, encontros e desencontros, nos possibilitou uma transformação nas práticas de ensino, entre elas, a consciência da importância da interação dialógica entre docentes e discentes e, sobretudo, nos fez ver que as práticas utilizadas pelo professor de filosofia no processo de ensino podem constituir uma construção que denominamos intersubjetiva, em que alunos e professores, numa relação baseada no diálogo, relacionam seu aprendizado com e para a vida, através de práticas dinâmicas e fazendo uso de recursos educacionais variados.

Palavras-chaves: Ensino de Filosofia. Percepções. Alunos. Diálogo.

ABSTRACT

This dissertation aimed to investigate students' perceptions about philosophy teaching practices in a northwestern school of Espírito Santo, as well as to investigate what students think about philosophy teaching, the importance they give to discipline and the relationship with their lives. As a theoretical framework we seek support from the Argentine philosopher Alejandro Cerletti and his conception of the teaching of philosophy as a subjective construction; in Jaques Rancière, who warns us about the dull master, challenging us to be an emancipating master, and finally, in Silvio Gallo, who suggests a methodology for teaching philosophy, as well as providing a conceptual basis for understanding same. Our method is qualitative exploratory field research, whose research development made use of semi-structured interviews as well as discussion groups with high school students. Based on what the student knows and thinks we realize how much progress must be made in teaching philosophy. We understand that philosophy can help students to emancipate themselves intellectually by contributing to a rigorous reflection on themselves, being aware of their potentials and their limits, and assuming themselves as subjects in the process. As a result, we consider that this time of studies, meetings and mismatches, allowed us a transformation in teaching practices, including the awareness of the importance of interaction dialogue between teachers and students and, above all, made us see that the practices used by the philosophy teacher in the teaching process can constitute a construction we call intersubjective, in which students and teachers, in a relationship based on dialogue, relate their learning to and for life, through dynamic practices and making use of varied educational resources.

Keywords: Philosophy. Teaching. Perceptions. Students. Dialogue

LISTA DE SIGLAS

BNCC: Base Nacional Comum Curricular
CBEE: Currículo Básico Escola Estadual
CEEB: Conselho Estadual de Educação da Bahia
CEEFMTI: Centro Estadual de Ensino Fundamental e Médio de Tempo Integral
CEE: Conselho Estadual de Educação
CEUNES: Centro Universitário Norte do Espírito Santo
CF: Constituição Federal
CNEP: Conselho Estadual de Educação do Paraná
CNE: Conselho Nacional de Educação
DCN: Diretrizes Curriculares Nacionais
DT: Designação Temporária
EEEFM: Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio
EM: Ensino Médio
EMI: Ensino Médio Integrado
ENEM: Exame Nacional de Ensino Médio
ES: Espírito Santo
IDEB: Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IFTAV: Instituto de Filosofia e Teologia da Arquidiocese de Vitória
LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC: Ministério da Educação e Cultura
MP: Medida Provisória
OCEM: Orientações Curriculares para o Ensino Médio
OCEE: Orientações Curriculares para as Escolas Estaduais
PAEBES: Programa de Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo
PCA: Professor Coordenador de Área
PCN's: Parâmetros Curriculares Nacionais
PEE: Plano Estadual de Educação
PNE: Plano Nacional de Educação

PROEMI: Programa Ensino Médio Inovador

SEDU: Secretaria Estadual de Educação do Espírito Santo

SESI: Serviço Social da Indústria.

SENAC: Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial

SENAI: Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

S.R. E: Superintendência Regional de Educação

UFES: Universidade Federal do Espírito Santo

USP: Universidade de São Paulo

LISTA DE FIGURAS

Figura 01: Mapa do Espírito Santo em 1944

Figura 02: Localização do município de Ecoporanga

Figura 03: Vista frontal da escola EEEFM Ecoporanga

Figura 04: Alunos durante o grupo focal.

Figura 05: Alunos e o pesquisador durante o grupo focal

Figura 06: Alunos durante o grupo focal

Figura 07: Alunos durante o grupo focal

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01: primeira série

Gráfico 02: segunda série

Gráfico 03: terceira série

Gráfico 04: primeira série

Gráfico 05: segunda série

Gráfico 06: terceira série

Gráfico 07: primeira série

Gráfico 08: segunda série

Gráfico 09: terceira série

Gráfico 10: primeira série

Gráfico 11: segunda série

Gráfico 12: terceira série

Gráfico 13: primeira série

Gráfico 14: segunda série

Gráfico 15: terceira série

Gráfico 16: primeira série

Gráfico 17: segunda série

Gráfico 18: terceira série

Gráfico 19: primeira série

Gráfico 20: segunda série

Gráfico 21: terceira série

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
1. UM OLHAR SOBRE O ENSINO DE FILOSOFIA	24
1.1 O ensino de filosofia como construção contínua do pensamento.....	24
1.2 Emancipação como método de ensino.....	29
1.3 Alguns pontos sobre o ensinar e aprender filosofia	32
2. APONTAMENTOS SOBRE O ENSINO DE FILOSOFIA NO BRASIL.....	44
2.1 O início da educação brasileira com os padres jesuítas.....	44
2.2 O ensino no século XIX	45
2.3 Primeira República	46
2.4 O ensino a partir do golpe político- Militar de 1964	47
2.5 O Ensino de Filosofia na Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996	49
2.6 O Ensino de Filosofia no Espírito Santo.....	51
2.7 O ensino de Filosofia nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM).....	52
2.8 O ensino de Filosofia e Orientações Curriculares para as escolas da rede Estadual Capixaba	55
2.8.1 As Orientações Curriculares para as Escolas Estaduais - OCEE	56
2.8.2 O ensino de Filosofia na Matriz Curricular no Espírito Santo	57
3.CONTEXTUALIZAÇÃO DO CAMPO DE PESQUISA.....	59
3.1 Ecoporanga: O município	59
3.2 A escola pesquisada: Escola E. de Ensino Fundamental e Médio Ecoporanga.....	63
4. PERCEPÇÕES DE ALUNOS ACERCA DO ENSINO DE FILOSOFIA.....	68
4.1 Percepções dos alunos	68
4.2 Análise do questionário preliminar.....	69
4.3 Relatos a partir do grupo focal.....	85
4.4 Questões discursivas do questionário	95
CONSIDERAÇÕES FINAIS	100
REFERÊNCIAS.....	104
APENDICE.....	108
ANEXOS.....	119

INTRODUÇÃO

Este trabalho decorre de inquietações profissionais e da necessidade de repensar práticas pedagógicas ligadas ao ensino de filosofia, a partir de minha atuação na rede estadual de educação do Espírito Santo e de Minas Gerais como professor de filosofia no ensino médio desde 2007 nos municípios de São Mateus, Ecoporanga e Mantena.

Minha formação básica foi na cidade de São Mateus-ES, na escola João Pinto Bandeira, onde fiz Técnico em Contabilidade, formando-me em 1998 no antigo 2º Grau. No ano 2000, ingressei no seminário menor da diocese de São Mateus, com o projeto de ser sacerdote da igreja católica romana. No ano seguinte, dando sequência à formação sacerdotal fui para o Seminário Maior, quando tive meu primeiro contato com a filosofia, no Instituto de Filosofia e Teologia da Arquidiocese de Vitória (IFTAV). Era uma formação para o clero, que nos preparava para a teologia, centrado na história da filosofia, quase sempre com uso de manuais de vulgarização ou explicação da filosofia, com raros momentos de conexão com a realidade. O curso fazia uso de leituras sobre textos filosóficos e exercícios interpretativos, não havia matéria específica sobre metodologia e ensino da filosofia, ou algo voltado para a atuação do professor de filosofia, haja vista que o objetivo do IFTAV era a formação clerical. Deixei o seminário depois de três anos, aspirando outras vocações não religiosas.

Como meu curso de filosofia ainda não era reconhecido pelo MEC; a partir do contato com a Faculdade Salesiana de Vitória, que sediava um polo da Universidade Católica de Brasília, retomei e concluí o curso de filosofia na modalidade EAD em 2010.

No período em que estudava, lecionei como professor de filosofia contratado por designação temporário (DT) pelo Estado do Espírito Santo, no município de São Mateus, onde foi minha primeira experiência como professor.

Minha prática como professor no ensino médio começou de forma muito peculiar, diria que um pouco radical. Queria fazer algo novo, entendia que a filosofia não poderia seguir os padrões didáticos das outras disciplinas, sentia que precisava

fazer algo diferente, por isso, algumas vezes pedia aos alunos que subissem nas mesas para explicar o *olhar* de cima da filosofia, no sentido de enxergar mais longe, os alunos *vibravam* e diziam, “o professor é doido, mandou a *gente* subir nas cadeiras e nas mesas”, gerando inclusive reclamações da coordenação da escola. Fazia aulas ao ar livre, nas áreas verdes da escola, buscava e exibia filmes pertinentes aos temas, estimulava os debates e apresentações de assuntos relacionando temas históricos da filosofia e, outras vezes com temas atuais: na história eu fazia um gráfico cronológico da filosofia desde o seu nascimento na Grécia Antiga até os dias atuais. Com temas atuais trabalhava sobre a bioética, a tecnologia, ideologias, alienação, ética, política, etc.

Atualmente sou professor especialista, licenciado em filosofia, efetivo no Estado do Espírito Santo, com mais de dez anos de experiência no magistério, sendo em torno de nove anos como professor de filosofia, porém, concomitante lecionei ensino religioso. Em minha prática, posso dizer que as *maiores potencialidades* no tocante ao ensino de filosofia são a valorização do aluno, a busca de tentar me colocar no lugar mental em que ele se encontra. Assim, gosto de provocá-lo, no sentido de refletir sobre os assuntos e ouvi-los depois, com expectativas de melhorar a qualidade das aulas numa busca constante de conhecimento e troca.

No entanto, ainda sinto que o aspecto de didática e da prática de ensino ainda me parece um aspecto que deveria ser considerado com mais atenção no processo ensino-aprendizagem e na relação entre professor e aluno. Com essa lacuna em aberto, me pergunto: o que é ser um bom professor de filosofia em escolas públicas para o ensino médio? Cerletti (2009) sugere que os melhores professores são aqueles que possam ensinar em condições diversas, principalmente porque deverão repensar seu dia a dia com a filosofia. Embora Gallo (2012) afirme que não temos uma tradição do ensino de filosofia nos últimos quarenta anos no Brasil, e que não existe um currículo estabelecido e ainda existe um risco de que qualquer coisa serve, qualquer coisa se torna filosofia, temos ao menos no Espírito Santo, algumas orientações como, por exemplo, as Orientações Curriculares para as Escolas Estaduais (OCEE), o Currículo Básico Escola Estadual (CBEE), Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCÉM), que nos servem de norte.

Mas, muitas vezes, essas orientações não chegam à prática do professor de filosofia, e os alunos reclamam de aulas sem sentido para eles... Daí esta pesquisa,

visando discutir essas práticas a partir do olhar dos discentes sujeitos da educação no ensino médio.

Tentando ser coerente com essas orientações, em minhas práticas busco incentivar o diálogo, partindo do que o outro sabe e pensa, mediante o planejamento de aulas participativas. O material didático que costumo usar é bem variável, como apostilas e filmes.

Em 2015, ingressei no curso de mestrado em ensino na educação básica como aluno especial no Programa de Pós-graduação do CEUNES. O contato com a disciplina de Ensino de Filosofia na Educação Básica me fez rever minhas ações em sala. Tive de fazer uma releitura das minhas práticas pedagógicas. Pude refletir o meu processo de ensino aprendizagem e mudei muitas atitudes enquanto professor. A primeira delas: deixei mais de lado (mas não totalmente) o processo histórico da filosofia e passei a enfatizar mais o processo crítico à luz dos pensadores, tentando trabalhar conforme proposta do professor Silvio Gallo, do qual conheci a metodologia como *criação de conceitos* no mestrado.

Para mim, essa produção de conceitos se dava principalmente através de produção de texto, uma redação sintetizando a produção conceitual do aluno, sua visão e compreensão após os debates e estudos relacionados aos temas; outras com exposições verbais, de forma pessoal ou em grupos.

Nesses momentos, me indagava como a filosofia poderia estar mais ligada à vida do aluno, se e como poderia ajudá-lo de forma prática. Ou ainda: com relação ao aluno, o ensino de filosofia contribui para sua própria vida? Como contribui? Se não: o que pode melhorar no ensino de filosofia? Qual a percepção que o aluno tem da disciplina filosofia no currículo do ensino médio? Quais temáticas estudadas e (ou) assuntos, nas aulas de filosofia, o aluno identificou como mais importantes para sua vida? Vinha-me a dúvida: o que trabalhar em sala de aula? Como o aluno vê o que propomos sob o nome de filosofia no ensino médio?

O campo da filosofia é muito vasto, as aulas são poucas: 01 por semana, de 55 minutos cada, o que resulta em 12 a 15 aulas no trimestre inteiro. Assim, visando superar tal dificuldade, como trabalhar conteúdos, na perspectiva de produção de conceitos em tão pouco tempo? Para completar o aprendizado, procuro trabalhar com o *dever de casa* (tarefas como: pesquisa, filme ou algo relacionado ao tema de

filosofia trabalhado em sala). Consequentemente, pensamos que é desafiadora a tarefa de ser professor de filosofia em escolas públicas no Ensino Médio, pois as condições são adversas, conforme já delineamos acima.

O ensino de filosofia nas escolas de Ensino Médio se choca com processos e cenários diversos, ora de avanços, ora de retrocessos. Entre avanços, podemos citar o ensino de filosofia no contexto na educação básica após a promulgação da Lei n. 11.684, de 02 de junho de 2008, pela qual foram "incluídas a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias em todas as séries do ensino médio". Como retrocesso, temos a Medida Provisória nº 746/2016, transformada na lei nº 13.415/2017, de forma neoconservadora e autoritária, transformando várias disciplinas em itinerários optativos, entre elas, a filosofia.

A disciplina de filosofia pode proporcionar, mas não exclusivamente, o desenvolvimento do pensamento de forma mais profícua. Assim, pensamos em pesquisar os sujeitos da educação, os alunos, e sua percepção sobre esse ensino: o que pensam sobre o ensino de filosofia? Que importância dão a essa disciplina? Como a vêem, sentem em suas vidas?

Como ponto de partida da nossa pesquisa, nos servimos de Cerletti (2009, p. 86) que nos relata: "[...] pretende-se que o lugar de partida em todo ensino filosófico seja o que o outro sabe e pensa."

Considerando acontecimentos recentes no Brasil, o retorno a uma agenda neoliberal, o desafio de manter a educação acessível a todos, especialmente o ensino de filosofia que se faz tão importante nesse contexto, propomos como objetivo geral investigar as percepções de alunos do ensino médio sobre práticas de ensino de filosofia desdobrado nos seguintes objetivos específicos: discutir o ensino de filosofia como problema filosófico, contextualizar o ensino de filosofia no Brasil, problematizar e interpretar as concepções dos alunos sobre o ensino aprendizagem em filosofia, articulando com os referenciais teóricos utilizados.

Para esse trabalho, realizamos uma análise comparando nossa temática com referenciais importantes, e, a princípio, encontramos vários artigos e periódicos na CAPES e em vários sites acadêmicos sobre o tema. Trazemos para o nosso trabalho aqueles que de alguma forma estão ligados ao ensino de filosofia e às práticas de ensino, são muitos artigos e periódicos cada qual abordando a sua

própria realidade, entre os quais destacamos: Pimentel e Monteiro (2010) - O professor de filosofia: limites e possibilidades - dinâmica e problematização do ensino- aprendizagem; Parcianello (2012) - A filosofia no ensino médio: a prática na sala de aula; Salles (2016) - Da tradição filosófico-pedagógica aos caminhos da prática filosófica no ensino médio como experiência do pensar: ensinar filosofia ou filosofar?; Meucci e Filho (2009) - O que "Ensinar Filosofia" quer dizer?; Gonçalves, (2014) - A filosofia e o filosofar institucionalizado: um olhar sobre o ensino filosófico no ensino médio; Alves, (2019) - Sobre o discurso político da (in)visibilidade da disciplina Filosofia na Educação Básica , entre muitos outros.

Como referencial teórico, temos, portanto, Alejandro Cerletti e o ensino de filosofia como construção subjetiva; Jaques Rancière, na obra "O Mestre Ignorante", que nos descreve sobre o mestre explicador, o embrutecimento e a emancipação intelectual; Silvio Gallo, que nos sugere a filosofia como criação de conceitos. Também se fazem presentes outros autores que serão citados ao longo desse trabalho.

Nosso método é a pesquisa de campo de natureza exploratória qualitativa e quantitativa, cujo desenvolvimento de investigação apresenta entrevista, grupo focal e entrevistas semi-estruturadas, combinando perguntas abertas e fechadas. Como referencial de análise, trabalhamos com a análise de conteúdo segundo Franco (2008) e Bardin (1977), através dos quais buscamos significados e percepções dos sujeitos pesquisados. Minayo (1994, p. 22) nos revela que a pesquisa qualitativa está relacionada ao lugar da intuição e exploração subjetiva enquanto que a pesquisa quantitativa está objetivamente relacionada aos dados numéricos explicitando, ainda, que "O conjunto de dados quantitativos e qualitativos, porém, não se opõem. Ao contrário, se complementam, pois a realidade abrangida por eles interage dinamicamente, excluindo qualquer dicotomia". Por fim, segundo Ludke e André (2014), a pesquisa qualitativa mostra a importância e as possibilidades desse método para a pesquisa na educação, pois os sujeitos são captados em seu ambiente natural.

A pesquisa foi desenvolvida em uma escola de Ensino Médio do município de Ecoporanga-ES, denominada Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Ecoporanga. Os sujeitos envolvidos foram os discentes do ensino de filosofia das turmas da primeira, segunda e terceira série do Ensino Médio e, no caso específico, nossa própria prática de ensino enquanto professor de filosofia.

Na produção de dados, usamos como estratégias entrevistas grupo de discussão inspiradas no formato grupo focal e entrevistas semi-estruturadas. Essa técnica de produção de dados no formato grupo focal teve por finalidade estimular os participantes a discutirem sobre o tema, segundo Powell e Single (1996, p. 449 apud GATTI, 2012 p. 07), "um grupo focal 'é um conjunto de pessoas selecionadas e reunidas por pesquisadores para discutir e comentar um tema, que é o objeto de pesquisa, a partir de sua experiência pessoal". Gatti (2012, p.12) nos relata que o grupo focal permite desenvolver e fazer emergir uma multiplicidade de fatores, colaborando para uma interpretação do problema num contexto amplo, a qual, com uso de outros meios, poderia ser difícil de manifestar e que se trata de "uma técnica de levantamento de dados muito rica [...] o que pode ser fundamental para a realização de estudos posteriores mais amplos, com o emprego de entrevistas e questionários". Para completar a produção de dados, optamos também por aplicar entrevistas semi-estruturadas que combinam perguntas abertas e fechadas com os discentes da escola. Essas entrevistas semi-estruturadas completaram e auxiliaram as informações produzidas pelo grupo de discussão.

Como primeira etapa no mês de fevereiro de 2019 foi feito um contato preliminar junto à diretora e pedagogos da escola, objetivando informar e solicitar autorização para a realização da pesquisa e obter dados sobre a instituição. No mês de março de 2019, fomos para a sala de aula, conversamos com os alunos explicamos a proposta da pesquisa e iniciamos uma entrevista preliminar semi-estruturada, visando conhecer de forma inicial as percepções dos alunos sobre o ensino de filosofia. No mês de abril, ampliamos o questionário de entrevistas semi-estruturadas para todos os alunos das turmas pesquisadas e, no final do mês de maio de 2019, realizamos uma roda de conversa com um grupo de discussão formada com alunos de cada série pesquisada, com o objetivo de aprofundar as informações levantadas, encerrando a produção de dados acerca da percepção dos alunos acerca das práticas de ensino de filosofia.

No capítulo I apresentamos os principais pensadores que já abriram caminhos sobre as práticas de ensino de filosofia e nos servem de principal referência. Esses autores nos convidam a dialogar e nos provocam a (re) pensar o ensino de filosofia na educação básica a partir do nosso problema investigado. Temos, portanto, Alejandro Cerletti que nos inquieta sobre: o que é ensinar filosofia e também o que é

aprender filosofia? Ele propõe um ensino como construção subjetiva e conjuntural, dito de outra forma, para o autor o bom professor é aquele capaz de fazer com que o ensino de filosofia seja uma contínua problematização do sentido de aprender e ensinar do próprio filosofar.

Trazemos Jaques Rancière ao nosso trabalho por acreditarmos que uma educação emancipada também passa pelo viés do ensino de filosofia. Rancière resume uma nova visão do professor francês Jean-Joseph Jacotot sobre o processo de ensino, de que é possível ensinar sem explicar. Ensinar ou instruir como diz Rancière podem ser duas coisas opostas, o embrutecimento e a emancipação; a lógica da explicação é o princípio do embrutecimento e para a emancipação acontecer, é necessária a auto-educação, pela qual o autor acreditar ser possível a instrução de si próprio, o que nos aproxima do nosso modelo de filosofar, Sócrates, para quem a ignorância é o início do saber ou sua busca.

Para Silvio Gallo, a ensinabilidade da filosofia está no ato de criação de conceitos, para ele, é possível ensinar e também aprender filosofia. É o ponto de partida do qual se deve tratar como problemas filosóficos o cotidiano, à luz dos pensadores que já se debruçaram sobre ele.

Como forma didática especificamente da aula de filosofia, o autor apresenta quatro etapas de uma pedagogia do conceito: *a sensibilização, problematização, a investigação e a conceituação*. O autor sugere que problematizemos nosso cotidiano à luz da história da filosofia. Por ainda não termos uma tradição do ensino de filosofia no Brasil, vivemos um enciclopedismo no ensino da filosofia, e contra esse enciclopedismo o autor propõe um ensino baseado em problemas filosóficos.

Além desses autores citados, outras referências serão citadas no diálogo que pretende discutir o ensino de filosofia na percepção de alunos do ensino médio de uma escola no noroeste do Espírito Santo.

No capítulo II faremos um breve apontamento sobre o ensino de filosofia no Brasil desde o Brasil Colônia até os dias atuais, passando pela história do ensino de filosofia no Espírito Santo. Não pretendemos aprofundar o tema, mas somente mostrar o percurso feito do ensino de filosofia no Brasil e no Espírito Santo, pois entendemos que o ensino de filosofia na escola pesquisada também se relaciona com a história do ensino nacional e capixaba.

A educação brasileira se inicia com os padres da Companhia de Jesus, vindos da Europa. Foram os primeiros a organizar um sistema de ensino educacional na Colônia a partir do século XVI. Os cursos eram organizados nos colégios ou seminários. Eram divididos em quatro graus de ensino sucessivos e propedêuticos a saber: o elementar, o de humanidades, de artes e do de teologia, organizados conforme manual de estudos da Companhia de Jesus, a *Ratio Studiorum*.

A partir do século XIX, houve um grande desenvolvimento econômico no Brasil, decorrentes de vários fatores como a chegada da Corte de D. João para o Rio de Janeiro e a abertura dos portos para o livre comércio. Como consequência do surgimento dessa classe, novas escolas são criadas, como o Colégio Pedro II em 1837. Com a queda da Monarquia e a ascensão da República no Brasil, novas reformas são realizadas em todas as áreas, especialmente na educação. As reformas tinham como objetivo formar uma nova classe para um novo governo.

Um período muito conturbado da história do Brasil se inicia com a tomada do poder pelos generais representantes das alas mais conservadoras das Forças Armadas contra o Presidente João Goulart, que foi deposto em abril de 1964. Esse período durou 21 anos e alterou os rumos da política brasileira. A principal característica da filosofia é o pensar de forma crítica e reflexiva, essa postura natural da filosofia se tornou uma ameaça aos que estavam no poder no período da ditadura militar, por isso ela foi banida do currículo nacional durante um tempo.

Passado o período da ditadura militar, a filosofia passou a ser disciplina optativa para completar o currículo pleno, com aprovação da nova LDB nº 9.394/96 ficava a cargo de cada estado ou de cada escola solicitar ou não a disciplina. Somente em 2008 o ensino de Filosofia ganha destaque no contexto da educação básica.

Ainda neste capítulo, temos as principais referências do ensino de filosofia nos documentos propostos pela União e Estado do Espírito Santo. Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (9.394/96), que organiza todo o processo educacional brasileiro, o ensino de filosofia, todavia, continua como disciplina optativa ficando a cargo de cada secretaria estadual ou municipal de educação ou ainda os diretores escolares inserir ou não os conhecimentos de filosofia nas escolas nos períodos entre 1996 a 2008. No caso do Estado do Espírito Santo, a SEDU autorizou a contratação de professores de filosofia como disciplina optativa, que foi implantada gradativamente

em algumas escolas. O texto da LDB no artigo nº 36 nos direciona ao entendimento de que filosofia está intimamente relacionada ao desenvolvimento da cidadania. Veremos pontos de vista de alguns pensadores em relação a essa posição da filosofia a serviço de algo.

O documento sobre as "Orientações Curriculares Para o Ensino Médio: Ciências Humanas e suas Tecnologias" (OCHEM) é proposto pelo MEC para orientação sobre as práticas docentes e a política curricular em todas as disciplinas que hoje compõe a BNCC, mas sem caráter efetivo de lei, feito para orientar os professores sobre as práticas de ensino em cada disciplina, por área de conhecimento. As OCHEM ressaltam que há uma necessidade de um ensino de qualidade dentro da pluralidade que compõe a disciplina de filosofia, buscaremos analisar o papel da filosofia nessa pluralidade.

Sobre o ensino de Filosofia e as Orientações Curriculares para as escolas da rede Estadual Capixaba, vemos que O CBEE (Currículo Básico das Escolas Estaduais) foi elaborado entre 2004 e 2009 e contou com a colaboração de vários segmentos entre professores referência, técnicos das SREs, representantes de vários setores da sociedade. Como princípios norteadores tem-se a valorização e afirmação da vida, e o reconhecimento da diversidade na formação humana. Está dividido por área de conhecimento desde o ensino fundamental até o ensino médio.

No capítulo III contextualizamos, mediante informações de cunho mais histórico do que pedagógico, o *ethos cultural* da localidade da nossa pesquisa, sobre a qual lembramos feitos históricos e cultura. Ecoporanga se situa no noroeste do Espírito Santo. Atualmente o município possui 05 escolas de ensino fundamental e 16 creches sob responsabilidade do município. Além das 05 escolas do município existem outras 05 escolas de ensino fundamental que são de responsabilidade do governo estadual. De Ensino Médio são apenas quatro, sendo duas na localidade sede da cidade e outras duas no interior. A escola pesquisada chama-se "Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Ecoporanga". Possui traços arquitetônicos paroquiais, pois decorre de obra dos padres Combonianos, sendo chamada primeiramente de Escola Pio XII.

No capítulo IV trazemos os relatos e percepções dos alunos acerca das aulas de filosofia, relacionamos os cruzamentos de dados entre as turmas, apontamos as

conclusões encontradas estendendo um olhar crítico sobre os resultados propondo alternativas no sentido de melhoria no processo de ensino de filosofia.

Descrevemos as perguntas objetivas em forma de gráfico, em seguida as perguntas do grupo focal, e por fim as perguntas semi-estruturadas. Transcrevemos o resumo dos principais relatos dos alunos durante a pesquisa. Em alguns momentos específicos, numeramos as falas para um melhor entendimento. Fizemos também alguns apontamentos e algumas interpretações acerca dos pontos explanados pelos alunos envolvidos na pesquisa.

Tivemos ao todo três encontros, nos meses de março e abril, no final do mês de maio de 2019 realizamos uma roda de conversa com alguns alunos de cada série pesquisada para completar as informações levantadas, encerrando a produção de dados.

1. UM OLHAR SOBRE O ENSINO DE FILOSOFIA

"Ensinar filosofia é dar lugar ao pensamento do outro"
(Alejandro Cerletti)

A proposta deste capítulo é apresentar os principais pensadores que já abriram caminhos sobre as práticas de ensino de filosofia e nos servem de principal referência teórica. Esses autores nos convidam a dialogar e nos provocam a (re) pensar o ensino de filosofia na educação básica a partir do nosso problema investigado. Temos, portanto, Alejandro Cerletti e o ensino de filosofia como construção subjetiva. Jaques Rancière, na obra "O Mestre Ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual", que nos descreve sobre o mestre explicador, o embrutecimento e a emancipação intelectual; Silvio Gallo que nos sugere a filosofia como criação de conceitos. Também se fazem presentes outros autores que serão citados ao longo desse trabalho.

1.1 O ensino de filosofia como construção contínua do pensamento

O ponto de partida são nossas experiências como professor de filosofia do Ensino Médio. Questionamos como fazer de um ensino de Filosofia no ensino médio que não seja uma simples transmissão de informações? Como a filosofia pode ajudar o aluno? No entender dele, o ensino de filosofia contribui para sua própria vida? Como contribui? Se não: o que pode melhorar no ensino de filosofia? Qual a percepção que o aluno tem da disciplina filosofia no currículo do Ensino Médio? O aluno identifica temáticas estudadas nas aulas de filosofia como importantes para sua vida? Vem-me a dúvida: como trabalhar em sala de aula? O que pretendemos ao ensinar filosofia? Enfim, como ser um bom professor de filosofia?

Todas essas questões nos perseguem todos os dias, e de fato ainda não encontramos uma resposta satisfatória para todas elas.

Para Cerletti (2009, p. 08), o bom professor é aquele capaz de fazer com que o ensino de filosofia seja uma construção contínua, e incessante problematização do sentido de aprender e ensinar do próprio filosofar:

[...] que o ensino da filosofia é, basicamente, uma construção subjetiva, apoiada em uma série de elementos objetivos e conjunturais. Um bom professor ou uma boa professora de filosofia será aquele que possa levar adiante, de forma ativa e criativa, essa construção.

Concordamos com Barros (2015, p. 09) em que as práticas de ensino de filosofia e o aprendizado do aluno apontam para construção contínua do filosofar sinalizada pelo professor de filosofia:

Por conseguinte, a filosofia não tem somente impacto teórico e abstrato, mas tem consequências na vida prática do sujeito; na medida em que o problema em questão se relacione com suas inquietações, experiências, urgências e interesses, a reflexão pode alterar a sua postura perante a vida e redefinir escolhas.

Cerletti (2009, p. 11) levanta a questão: o que é ensinar filosofia? Também o que é aprender filosofia? Tanto uma quanto a outra pergunta estão diretamente ligadas ainda a uma terceira pergunta: O que é filosofia?

E, como sabemos, encontrar uma resposta unívoca para 'que é filosofia' não somente não é possível, mas cada uma das eventuais respostas poderia dar lugar a concepções diferentes da filosofia e do filosofar, o que influirá, por sua vez, sobre o sentido do ensinar ou transmitir filosofia (grifo do autor).

Ou seja, o processo de ensinar e aprender filosofia vai depender do caminho escolhido pelo professor.

A partir do momento em que a filosofia passa a ser integrante do processo institucionalizado de ensino, com uma dimensão estatal na modernidade, Cerletti (2009, p. 13) afirma que:

Os mestres ou professores já não transmitem uma filosofia - ou a sua filosofia - mas agora, para além do grau de liberdade que tenham para exercer essa atividade, ensinam 'filosofia' de acordo com os conteúdos e os critérios estabelecidos pelos planejamentos oficiais e pelas instituições habilitadas para tal. O sentido de 'ensinar filosofia' estaria, pois, redefinido pelo sentido *institucional* que se outorga a esse ensino (grifos do autor).

Esse sentido institucional estatal lança uma sombra negativa sobre o ensino de filosofia, e pode levar a um embrutecimento e empobrecimento do processo de ensino e aprendizagem. Forçosamente direciona os professores à práticas de ensino objetivando apenas preparação de alunos à exames externos, como por exemplo ENEM, IDEB, entre outros, com foco no resultado estatísticos e objetivos.

Cerletti (2009) nos explica que as exigências programáticas institucionalizadas à filosofia, fazem com que a reflexão filosófica sobre o significado ou sentido da filosofia seja abreviada ao extremo ou postergada quase indefinidamente.

Os programas curriculares propostos pelo Estado não garantem por si só a efetivação do ensino filosófico, pois "[...] no caso da filosofia, qualquer conteúdo prescritivo vai ter de ser atualizado filosoficamente pelo professor, para que a sua aula se converta em um espaço para o pensamento". (CERLETTI, 2009, p. 78,79).

Entendemos que, independente de sua institucionalização estatal, o ensino deve (ou deveria) acontecer, e que existe um risco de uma mera transmissão de informação daquele que "*sabe*" ensina para aquele que "*não sabe*", como na metodologia bancária apontada por Freire (2015, p. 47) "Saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua própria produção ou a sua construção." Cerletti (2009 p. 17, 20), nos mostra que não se pode ensinar desde lugar nenhum, se ensina a partir de uma perspectiva:

Como dissemos, não se encontraria relação significativa entre a concepção de filosofia ou filosofar (do filósofo ensinando ou do professor ensinante) e como se ensina' [...] 'Não se pode ensinar filosofia 'desde lugar nenhum', com uma aparente assepsia ou neutralidade filosófica. Sempre se assume e se parte, explícita o implicitamente, de certas perspectivas ou condições que convém deixar'.

O Ensino deveria partir de uma posição, de um norte, não é desfile de temas filosóficos de forma conteudistas, tampouco é um saber inútil, pois é preciso problematizar o óbvio, como nos sugere Cerletti (2009, p. 52):

A filosofia esteve sempre marcada com o estigma do saber inútil. Mas a defesa heroica de uma sábia 'inutilidade' prática hoje satisfaz a muito poucos. A 'utilidade', ou melhor, o 'sentido' da filosofia pode consistir, simplesmente, em mostrar que os conhecimentos, as opiniões ou as relações estabelecidas não são naturais, que não estão dadas por si. O professor filósofo poderia propor perspectivas de análise que tentem desnaturalizar o que parece óbvio, permitindo assim construir olhares problematizadores da realidade. A filosofia na escola nunca teria que ser 'mais do mesmo' já que lhe é próprio incidir no que há (grifos do autor).

Segundo Cerletti (2009, p. 19), existe um senso comum constituído em torno do ensinar filosofia, ou seja, de que a filosofia e a didática transitam por caminhos separados que ocasionalmente se justapõem em virtude da circunstância de ter que 'dar aula'.

Filosofia e filosofar se encontram unidos, então, no mesmo movimento, tanto o da prática filosófica como o do ensino de filosofia. Portanto, ensinar filosofia e ensinar a filosofar conformam uma mesma tarefa de desdobramento filosófico, em que professores e alunos compõem um espaço comum de pensamento. É em virtude disso que avaliamos que todo ensino de filosofia deveria ser, em sentido estrito, um ensino *filosófico* (grifo do autor).

Esse ensino filosófico poderá acontecer quando o professor direcionar a qual filosofia ele pretende seguir e caminhar, ou seja, define sua prática de ensino. O conteúdo e a forma de fazer são infinitas, assim como são infinitas as respostas sobre o que é filosofia, como nos revela Cerletti, (2009, p. 21):

[...] partindo da pergunta 'que é ensinar filosofia?' nos levou a afirmar que não é possível responder a essa interrogação sem situar-se em uma perspectiva ou concepção de filosofia. Com efeito, as eventuais respostas a 'que é filosofia?' julgaram como é possível sua transmissão. Isso significa que o 'conteúdo' a ensinar e a 'forma' de fazê-lo não são aspectos alheios um ao outro, que poderiam [sic] ser encarados de maneira independente e que se encontrariam eventualmente unidos no ato de ensinar. Afirmamos que um ensino 'filosófico' é aquele em que o filosofar é o motor de tal ensino; e que, enquanto atividade própria da filosofia, esse ensino enlaça o *fazer filosofia* com o sentido de sua transmissão. Na medida em que o filosofar se sustenta na tensão da pergunta filosófica, consideramos que um curso *filosófico* deveria ser aquele no qual essa tensão pode ser atualizada de maneira fecunda, (grifo do autor).

O ensinar filosofia supõe antes de tudo, definir sua própria filosofia, construir seus próprios problemas e buscar suas próprias respostas entre uma relação de amor e amizade.

O perguntar filosófico e a atitude filosófica dependem da intencionalidade, para Cerletti (2009), o que faz com que uma indagação ou pergunta seja genuinamente filosófica está na intencionalidade de quem pergunta. O perguntar filosófico e a atitude filosófica, afirma o autor, não é como o cientista que se conforma com uma resposta cientificamente comprovada, como por exemplo, o que é a morte ou a vida que podem ser respondidas pelo viés da medicina por exemplo, Cerletti (2009, p. 25), aponta que:

O interrogar filosófico não se satisfaz, pois com a primeira tentativa de resposta, mas se constitui, fundamentalmente, no re - perguntar. Ao fim e ao cabo, não é outra coisa senão a incômoda insistência do velho Sócrates em perfurar as afirmações até fazê-las cambalear, ou até que elas sejam capazes de mostrar sua fortaleza. Em sentido estrito, o perguntar filosófico não se detém nunca, porque, para um filósofo, o amor ou o desejo de saber (a *filo* – Sofia) nunca é preenchido (grifo do autor).

Dito de outra forma, o perguntar filosófico não deseja saber apenas a questão superficial científica, mas sua essência, na aspiração do saber sem supostos.

Essa proposta do autor nada mais é, do que dizer velhos problemas de um jeito novo, com uma nova leitura, a partir de um determinado ponto de vista. Não se trata

de uma repetição de ideias, mas uma nova conceituação: “[...] a filosofia estaria identificada sempre pelo jogo permanente daquilo que afirma e o que põe em dúvida; por essa tensão entre a afirmação, a oposição e a criação [...] ‘Uma repetição criativa’ (BADIOU, 2007, apud CERLETTI, 2009, p. 34).

É importante que o professor tenha condições de resolver o problema de ensinar filosofia em várias situações, mas que escolha um viés de métodos e práticas de ensino em consonância e compromisso com o ensino de filosofia. Daí surge o problema de *como* ensinar e o *que* ensinar. A partir do que, cada professor constrói a sua própria prática com base na sua própria concepção de filosofia, o que não será simplesmente um tema filosófico, mas envolve uma tomada de posição perante o ensino de filosofia.

Sendo o ensino de filosofia uma construção subjetiva, alicerçadas na objetividade conjunturais, então qual é o objetivo principal da filosofia? Cerletti (2009, p. 75,77) nos aponta um caminho:

É sua tarefa por excelência promover um pensar agudo que possibilite desmistificar a ilusão de que certos saberes e práticas são ‘naturais,’ mostrando as condições que fazem que se apresentam de tal maneira, [...] A ‘didática’ da filosofia é uma construção (uma base conceitual e prática) que deveria ter a vitalidade de atualizar-se todos os dias (grifo do autor).

Entendemos que o professor é o maestro que possibilita esse *pensar agudo*, como nos sugere o autor: "Filosofar é atrever-se a pensar por si mesmo, e fazê-lo requer uma decisão. (Ibidem, p. 80) e para tanto, não existe uma sequência didática determinada ao filosofar, haja vista que o conhecimento está em permanente construção. Cerletti (2009, p. 86, 87) apresenta apenas algumas recomendações:

[...] o que se pode colocar é um esquema básico que reflete de forma coerente como o professor enquanto filósofo, a pergunta filosófica como possibilidade didática, o ‘*que*’ fusionado com o ‘*como*’, o convite a pensar [...] O que filosofa coloca em jogo algo próprio, um matiz de originalidade que excede o que qualquer professor pode planejar [...] Ensinar filosofia é dar lugar ao pensamento do outro (grifo nosso).

Entendemos que o ensinar filosofia é um processo reflexivo e permanente sobre a prática de ensino, portanto não existe um planejamento de aula “[...] que possa dar conta da irrupção do pensamento do outro.” (p. 81). Concordamos com o autor sobre a importância do pensamento do outro, dar voz ao outro, Cerletti, (2009, p. 86) nos aponta que:

[...] o limite de toda estratégia didática é o surgimento do pensamento do outro, por isso ensinar/aprender filosofia (a filosofar) é uma tarefa

compartilhada. Se a um professor não lhe importa o pensar de seus alunos o que ele faz é exercitar um monólogo do qual eles estão excluídos (grifo do autor).

Essa posição do autor nos provoca a escolher qual é nosso caminho. É salutar que o professor tenha essa inquietude filosófica de sua própria prática, nas palavras de Cerletti (2009, p. 94) "que não se termina nunca de aprender a ensinar" e que ele tenha a liberdade de escolher o próprio caminho.

1.2 Emancipação como método de ensino

Iniciamos essa parte do trabalho com uma breve biografia do professor Joseph Jacotot², - nascido em 4 de março de 1770, Dijon, França - falecido em 30 de julho de 1840, Paris. Pedagogo francês e inovador de um método universal de educação, Jacotot iniciou sua carreira como professor e matemático e foi nomeado subdiretor da Escola Politécnica de Dijon (1795), onde se tornou, sucessivamente, professor do Método das Ciências, da Literatura Latina e Grega e do Direito Romano. Durante as guerras napoleônicas, ele entrou no exército e subiu ao posto de capitão de artilharia. Ele então se tornou secretário militar e diretor da École Normale Militar, foi eleito membro da Câmara dos Deputados. Em 1818 se tornou professor de Língua e Literatura Francesa na Universidade Católica de Louvain. Com base em sua experiência extraordinariamente diversa, Jacotot escreveu Método do Ensino Universal (1823) no qual ele avançou uma visão igualitária da humanidade em máximas, tais como: "Todos os seres humanos são igualmente capazes de aprender"; "Todo mundo pode ser proficiente em qualquer coisa que chame sua atenção". Também sustentou que todo conhecimento é relacionado, para que, conhecendo bem uma coisa, se possa aplicá-la a outros campos do conhecimento.

Trazemos esse autor ao nosso trabalho por acreditarmos que uma educação emancipada também passa pelo viés do ensino de filosofia.

Tratamos a seguir de um breve resumo sobre a experiência vivida por Joseph Jacotot, transmitida posteriormente por Jacques Rancière³, na obra, narra a

² Disponível em: <https://www.britannica.com/biography/Jean-Joseph-Jacotot> - acessado em 06/03/2019.

³ Jacques Rancière nasceu no ano de 1940, em Argel - Argélia. É Professor Emérito de Estética e Política na Universidade Paris VIII, onde lecionou de 1969 a 2000. Hoje é professor de filosofia na European Graduate School em Sans-Fee, na Suíça. Iniciou sua vida acadêmica e política como

experiência vivida por Joseph Jacotot, que como professor da Universidade de Louvain vivenciou uma experiência que mudou sua maneira de ver o processo de aquisição de conhecimento. Sem saber o idioma holandês e tendo como interlocutores alunos que não sabiam o idioma francês, ele se viu diante do desafio de encontrar modos de viabilizar o processo de ensino e que superassem o obstáculo de seu ofício: a barreira linguística. Orienta seus alunos que se empenhassem a ler e compreender a língua francesa por meio do exercício de repetição e observação sem as explicações de um mestre que os conduzisse ou facilitasse sua aprendizagem, e em seguida descrever o que entenderam. Muito surpreso com o resultado obtido, Jacotot percebe que mesmo sem ter explicado acerca dos primeiros elementos da língua desconhecida, os estudantes holandeses apreenderam o conteúdo de forma significativa. Com isso, levantou a questão sobre o papel do professor como mediador do conhecimento (HIDALGO, FREITAS E ZANATTA, 2015). Rancière sumariza essa nova visão de Jacotot sobre o processo de ensino, na tese de que é possível ensinar sem explicar.

O que significa então ensinar? Ou como nos diz Rancière: Instruir. "Instruir pode, portanto, significar duas coisas absolutamente opostas: [...] o embrutecimento e a emancipação (RANCIÈRE, 2015 p. 11,12). A lógica da explicação é o princípio do embrutecimento e para a emancipação acontecer, é necessária a autoeducação, em que é possível a instrução de si próprio.

Sobre o mestre explicador, Rancière (2015, p. 22) nos mostra que:

O segredo do mestre é saber reconhecer a distância entre a matéria ensinada e o sujeito a instruir, a distância, também, entre *aprender* e *compreender*. O explicador é aquele que impõe e abole a distância, que a desdobra e que a reabsorve no seio de sua palavra. Esse *status* privilegiado da palavra não suprime a regressão ao infinito, senão para instituir uma hierarquia paradoxal. Na ordem do explicador, com efeito, é preciso uma

marxista althusseriano, mas o movimento de maio de 1968 o fez começar a se distanciar de Marx e, especialmente, de Louis Althusser. Em meados dos anos 1980, Rancière se interessa por um outro personagem pouco convencional que, no começo do século XIX questionou radicalmente os fundamentos da pedagogia tradicional. Esse estudo resultará na biografia filosófica, *Le Maître ignorant (O mestre ignorante)*, na qual apresenta o postulado da igualdade das inteligências e relaciona emancipação operária e emancipação intelectual. Em seguida, Rancière se interessará pela ambiguidade do estatuto do discurso histórico, em *Les Mots de l'histoire (As palavras da história)*. No fim desse período, Rancière, que é também cinéfilo e próximo aos *Cahiers du cinéma*, iria explorar as ligações entre estética e política. *Courts voyages au pays du peuple (Viagens curtas ao país do povo)*, sob a forma de três novelas filosóficas, é a sua primeira obra sobre as relações entre as imagens e os saberes, a utopia e o real, a literatura e a política. Disponível em:

<https://prezi.com/xzmnqrc79q6a/biografia-e-bibliografia-de-jacques-ranciere-projeto/>
https://pt.wikipedia.org/wiki/Jacques_Ranci%C3%A8re acessado em 06/03/2019

explicação oral explicar a explicação escrita. Isso supõe que os raciocínios são mais claros - imprimem-se melhor no espírito do aluno - quando veiculado pela palavra do mestre, que se dissipa no instante, do que no livro, onde estão inscritas para sempre em caracteres indelévels (grifo do autor).

Dito de outra forma, o mestre explicador é aquele que limita o aluno, é aquele que só faz o aluno aprender se tiver a explicação do mestre. Poda-se a autonomia do próprio aluno de transcender essa dependência ao mestre.

Concordamos com Rancière quando nos propõe a necessidade de inverter essa lógica do sistema explicador:

A revelação que acometeu Joseph Jacotot se relaciona ao seguinte: é preciso inverter a lógica do sistema explicador. A explicação não é necessária para socorrer uma incapacidade de compreender. É, ao contrário, essa *incapacidade*, a ficção estruturante da concepção explicadora do mundo. É o explicador que tem necessidade do incapaz, e não o contrário, é ele que constitui o incapaz como tal. Explicar alguma coisa a alguém é, antes de mais nada, demonstrar-lhe que não pode compreendê-la por si só (RANCIÈRE, 2015, p. 23, grifo do autor).

É preciso inverter a lógica do sistema explicador. Não é difícil encontrar professores que são muito mais autoritários do que autoridades em sala, muitas vezes com planos de aulas distantes da realidade do aluno, sem dar vez nem voz a quem mais precisa, conforme o trecho do texto de Rancière: "Explicar alguma coisa a alguém é, antes de mais nada, demonstrar-lhe que não pode compreendê-la por si só" (ibidem, p. 23). Isso é reforçar nos estudantes a ideia de sua incapacidade. Concordamos que é urgente a necessidade de ensinar para a emancipação e não para o embrutecimento como nos sugere o autor.

Sobre o princípio do embrutecimento, Rancière (2015, p. 24) nos relata que:

O mito pedagógico, dizíamos, divide o mundo em dois. Mas deve-se dizer, mais precisamente, que ele divide a inteligência em duas. Há, segundo ele, uma inteligência inferior e uma inteligência superior. A primeira registra as percepções ao acaso, retém, interpreta e repete empiricamente, no estreito círculo dos hábitos e das necessidades. É a inteligência da criancinha e do homem do povo. A segunda conhece as coisas por suas razões, procede por método, do simples ao complexo, da parte ao todo. É ela que permite ao mestre transmitir seus conhecimentos, adaptando-os às capacidades intelectuais do aluno, e verificar se o aluno entendeu o que acabou de aprender. Tal é o princípio da explicação. Tal será, a partir daí para Jacotot, o princípio do *embrutecimento* (grifo do autor).

Rancière revela que o método que fez Jacotot ter sucesso deveu-se ao acaso. Não foi uma experiência proposital, embora depois do primeiro resultado alcançado, tenha repetido a experiência. Mas o interessante, é que devido às circunstâncias dos alunos, houve também por parte deles uma vontade de querer aprender:

Por meio da experiência da criança, do sábio e do revolucionário, o método do *acaso* praticado com sucesso pelos estudantes flamengos revelava seu segundo segredo. Esse método de *igualdade* era, antes de mais nada, um método da *vontade*. Podia-se aprender sozinho, e sem mestre explicador, quando se queria, pela tensão de seu próprio desejo ou pelas contingências da situação (RANCIÈRE 2015, p. 30).

É importante notar que o ensino de filosofia (e não somente) também passa pelo "querer aprender" do aluno. A escola poderá ter o melhor professor, mas se o aluno disser para si mesmo que não quer aprender, certamente não aprenderá. É um desafio imenso ao professor provocar esse "gosto pelo saber" e a emancipação nos alunos. Uma vez que a filosofia faça de alguma forma sentido para a vida do aluno, é possível fazer com que o desejo ou o gosto pelo saber aumente.

Apesar de os alunos de Jacotot terem aprendido sem a explicação do mestre, afirma Rancière que "eles haviam aprendido sem mestre explicador, mas não sem o mestre" (ibidem, p. 31), ou seja, a figura do mestre é importante para o sucesso do aprendizado, porém não de forma subordinada e hierárquica, mas de forma livre na relação entre aluno e o mestre: "Há embrutecimento quando uma inteligência é subordinada a outra inteligência [...] é importante que se force o aluno a usar sua própria inteligência", afirma Rancière (2015, p. 31, 34).

Para se tornar esse mestre apresentado pelo autor, é preciso primeiro ter consciência da própria emancipação, pois para emancipar um ignorante, é preciso e suficiente que sejamos, nós mesmos, emancipados, isso é, conscientes do verdadeiro poder do espírito humano. E quem emancipa não tem que se preocupar com aquilo que o emancipado deve aprender (ibidem, p. 34,37).

Deduzimos com Rancière que não apenas o ensino de filosofia deve ser emancipatório, mas todo o processo de ensino e aprendizagem devem proporcionar a emancipação intelectual dos alunos, esse caminho começa pelo próprio professor, na escolha adequada do seu método de ensino.

1.3 Alguns pontos sobre o ensinar e aprender filosofia

Por não termos uma tradição no ensino da filosofia no Brasil, não é possível avaliar o papel da filosofia no momento, somente "podemos avaliar o ensino de filosofia a *posteriori*, retrospectivamente [...] só depois de algumas décadas como disciplina escolar obrigatória nos currículos da educação média brasileira é que poderemos

definir seu papel" (GALLO 2012, p. 36, grifo do autor).

Mas a pergunta é: "é possível ensinar filosofia?" O autor afirma que sim: "estou convencido de que é possível ensinar filosofia, e também de que é possível aprender filosofia" (GALLO, 2012, p. 19).

Mas "como" se ensina filosofia nas escolas de ensino médio brasileiro? Segundo Gallo; Kohan (2000, p. 178), o "como" se faz a partir da história da filosofia: É um ensino de filosofia que podemos chamar de enciclopédico, e que não tem muita relação direta com o cotidiano de nossos jovens estudantes. Contra esse enciclopedismo, os autores propõem um ensino baseado em problemas filosóficos:

Na maioria dos casos os alunos escolhem problemas de seu interesse imediato, como Aids, drogas ou vida após a morte, questões que muitos dos filósofos contemporâneos não aceitariam como problemas genuinamente filosóficos.[...] Neste caso, temos um ensino menos enciclopédico e mais *ativo*, uma vez que o referencial de trabalho deixa de ser o conteúdo histórico para abarcar problemas a serem repensados, retrabalhados pelos alunos. Na medida em que busca trabalhar com problemas propostos pelos alunos, este paradigma aproxima-se ainda mais de suas vivência cotidiana (GALLO; KOHAN, 2000, p. 178,179, grifos dos autores).

Na perspectiva de um ensino de habilidades cognitivas e atitudes filosóficas, os autores explicam que o professor pode adotar uma postura doutrinária, eclética ou aberta nas suas práticas de ensino, porém cada uma delas possui suas particularidades positivas e negativas (GALLO; KOHAN, 2000, p. 180):

Uma postura doutrinária é adquirida quando se privilegia *uma* teoria - ou história, ou problema (e sua solução), ou habilidade - como verdadeira, devendo ser aprendida como tal pelos alunos. Uma postura eclética é praticada quando se oferece uma combinação de histórias, problemas (e soluções), habilidades, como verdadeiras. Finalmente uma posição mais aberta não coloca histórias, problemas (e soluções) e habilidades em termos de sua verdade, mas dá ênfase a outras categorias, como sentido, interesse, possibilidades emancipatórias (grifo do autor).

Concordamos com Gallo e Kohan (2000), de que a melhor postura para o professor, no contexto brasileiro, sem dúvida seria "postura aberta", pois um bom professor dialoga com os filósofos, com a história da filosofia, com os alunos fazendo da aula algo produtivo.

Para Gallo (2012), a ensinabilidade da filosofia está no ato de criação de conceitos. É o ponto de partida em que se deve tratar como problemas filosóficos o cotidiano, como exemplos temas da morte, liberdade, tempo, etc, à luz dos pensadores que já se debruçaram sobre ele. Dito de outra forma, o autor sugere que problematizemos nosso cotidiano à luz da história da filosofia. Diante do exposto, é pertinente que

professores e alunos tenham autonomia em relação ao ensino de filosofia.

A LDB 9.394/96 nos propõe que os conhecimentos necessários ao exercício da cidadania são as competências e habilidades da filosofia, porém, a partir do momento em que vemos a filosofia a serviço de algo, no caso a cidadania, ela se torna antifilosófica, ela não pode e não deve ficar limitada apenas a isso. Gallo faz uma crítica ao justificar a presença da filosofia no Ensino Médio, por três caminhos: o primeiro pela criticidade do estudante, o segundo para garantir a interdisciplinaridade e por fim, a filosofia como necessária ao exercício da cidadania: trata-se de fazer da filosofia para a realização de um fim, no caso o exercício da cidadania; e sabemos que, desde a sua origem, a filosofia resiste a ser tutelada, a ser instrumentalizada. O autor afirma que não é apenas exclusividade do ensino de filosofia promover a criticidade dos alunos e a interlocução e interação junto as outras disciplinas.

Gallo (2012, p. 42,44) se baseia em Fernando Savater, filósofo e professor espanhol contemporâneo, sobre a questão de como ensinar filosofia. "A perspectiva de Savater é a de que o ensino aos jovens deve ser feito por meio de grandes temas do cotidiano [...] que devem ser tratados como problemas filosóficos." Esses problemas filosóficos são explicitados na superação onde a filosofia é processo e produto ao mesmo tempo:

Fernando Savater tem sido bastante publicado no Brasil nos últimos anos. Se o trouxe a conversa, foi para reafirmar uma posição que já havia assumido anteriormente: a de que a reflexão sobre o ensino de filosofia deva superar a famosa dicotomia entre aprender filosofia (produto) ou aprender filosofar (processo), tornada famosa por Kant [...]. 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 (grifo do autor).

A ensinabilidade da filosofia é afirmada por Gallo com base em Savater, portanto, "[...] não é apenas como mais um processo de transmissão de informações e conteúdos, mas um convite ao pensamento próprio" (ibidem, 2012, p. 45).

Exatamente por essa autonomia do pensar, que foge do planejamento da aula, o aprendizado ou como diz Gallo, a *aprendizibilidade*, pode se tornar algo imprevisível. Para o autor, a expressão ensino-aprendizagem é um tanto equivocada e não faz muito sentido, porque nem tudo que é ensinado é aprendido (GALLO, 2012, p. 45,46):

Penso que estamos por demais acomodados com o fato de que algo que é ensinado é aprendido. [...] Precisamos desconfiar da certeza fácil de que aquilo que é ensinado é aprendido. Ou de que aquilo que é transmitido é assimilado [...]. Disso podemos concluir que não necessariamente o que é ensinado é aprendido. A aprendizagem é um processo sobre o qual não se pode exercer absoluto controle.

Não detemos o controle do aprendizado, ela é um processo constante. Pode haver métodos para ensinar, mas não há métodos para aprender. O método é uma máquina de controle, mas a aprendizagem está para além de qualquer controle (ibidem, p. 46, 47):

Aí se encontra, em minha maneira de ver, a beleza do processo educativo: agimos sem nunca saber qual será o resultado de nossas ações. Uma aula pode 'funcionar' muito bem em nossa cabeça, mas produzir situações em classe ou resultados nos alunos completamente distintos dos projetados (grifo do autor).

Afirma o autor que a aprendizibilidade é possível quando há perspectiva em que a filosofia se torne aprendizado constante, num movimento contínuo de um não saber ao saber. É um saber aberto em construção coletiva, que possibilita questionar as respostas prontas e coloca em dúvida as certezas dogmáticas.

O ensino de filosofia se torna um exercício de uma vasta multiplicidade, ela (a filosofia) não faz distinção entre um e outro, como afirma Gallo (2007, p. 18):

Em suma, podemos dizer que 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.

É importante que o professor tenha essa sensibilidade no tocante ao ensino, não apenas na disciplina de filosofia, mas também nas outras áreas, pois sem essa perspectiva humana, o professor se torna apenas transmissor de informação enciclopédica.

Então qual a utilidade da filosofia? Para que serve a filosofia? Os autores Gallo; Kohan (2000, p. 188) nos apresentam algumas respostas para essa questão:

A filosofia - ou sabedoria primeira - não serve para nada, segundo Aristóteles, porque é a única sabedoria que existe para si mesma e não para outra coisa, o único saber que procuramos por si e não como meio para alcançar outro saber; daí seu caráter livre e independente.

Essa primeira resposta baseada em Aristóteles traz seu caráter original, essencial da filosofia, porém, uma segunda resposta, a mercantilização de nossos dias nos permite uma formação mais audaciosa "formar pessoas mais flexíveis, mais

versáteis, mais produtivas intelectualmente [...] trata-se de um 'para que' útil" como ilustram os autores (GALLO; KOHAN, 2000, p. 188). Mas a abordagem escolhida por Gallo e Kohan, à qual nós também comungamos, não é essa utilizada pelo ou para o mercado de trabalho nem a inutilidade da filosofia como mostra Aristóteles, mas sim de uma filosofia que faça sentido em abrir nosso pensamento:

Nossa perspectiva é que o 'para quê' da filosofia envolve a dimensão do sentido, o que implica uma resposta positiva à pergunta para que serve a filosofia, sem que isso signifique atribuir-lhe uma utilidade determinada. A filosofia contribui para se manter aberta e sempre presente a pergunta pelo sentido de como vivemos e do que fazemos (Larrosa, 1994: 80, apud Gallo; Kohan, 2000, p.189). Essa é sua função social principal. A prática da filosofia é coerente com a inquietação inicial: Por que temos a sociedade que temos? Por que vivemos da forma que vivemos? O sentido da filosofia é abrir nosso pensamento a essas interrogações e a novas formas de entender essas perguntas, colocando a dimensão do sentido em nossa experiência do mundo (GALLO; KOHAN, 2000, p. 188, 189).

Por esse viés, entendemos que a filosofia é transformadora e emancipatória do pensamento. Como sugestão para a utilidade da filosofia Gallo (2007, p. 20,21) defende que:

[...] penso que podemos justificar a filosofia na educação média pela própria caracterização deste nível de ensino. Sabemos que o ensino médio é concebido como etapa terminal da educação básica, e como tal, tem a perspectiva da formação abrangente do educando. Ora, podemos falar em três grandes áreas do conhecimento humano, fundamentais em todo processo educativo, constituídas pelas ciências, pelas artes e pela filosofia [...] nossos currículos de ensino médio são absolutamente científicos. Na mesma medida em que possibilitam o exercício dessa potência (quando o possibilitam, pois na maioria das vezes temos um ensino instrumentalizado e conteudista da ciência), acabam por desprezar as potências da arte e da filosofia. Penso que esta seja uma justificativa pertinente para a presença da filosofia nos currículos da educação média: a busca de um equilíbrio entre as potências da arte, da ciência, da filosofia, de modo que os jovens possam ter acesso a essas várias possibilidades de exercício do pensamento criativo, aprendendo a pensar por funções (ciências), mas também por perceptos e afectos (arte) e por conceitos (filosofia).

Concordamos com o autor no sentido de que a experiência única de cada potência (artes, ciências e filosofia), harmoniosas entre si e não isoladas, possibilitem ao aluno de ensino médio uma experiência ímpar de pensamento.

O autor se serve do filósofo contemporâneo Gilles Lipovetsky para afirmar que vivemos em tempos hipermodernos, no sentido de estarmos num tempo de aceleração, em que tudo é urgente:

Nasce de toda uma cultura hedonista e psicologista que incita a satisfação imediata das necessidades, estimula a urgência dos prazeres, enaltece o florescimento pessoal, coloca no pedestal o paraíso do bem-estar, do conforto e do lazer. Consumir sem esperar; viajar; divertir-se; não renunciar a nada; as políticas do futuro radiante foram sucedidas pelo consumo como

promessa de um futuro eufórico (LIPOVETSKY 2004, p. 61 *apud* GALLO 2012, p. 22,23).

A sala de aula vive um aspecto dessa aceleração, desse imediatismo. Concordamos com Gallo, quando afirma que "o pensamento é um exercício de paciência [...] a filosofia é uma forma de resistir a essa aceleração. Ensinar o exercício da filosofia é uma forma de resistir" (GALLO, 2012, p. 23).

Para o autor, vive-se o império da opinião, no sentido de querer agarrar as certezas fáceis, pois elas nos oferecem proteção contra o caos, temos a falsa impressão de afastar o caos quando temos as certezas fáceis, todavia para o autor, não é possível vencer o caos, é preciso tirar potencialidades de pensamento (GALLO, 2012, p. 25):

Praticar filosofia, ensinar o exercício filosófico em nossos dias é, pois uma segunda resistência: a resistência contra a opinião, que anuncia pôr ordem no mundo. O exercício filosófico é assim um exercício de desestabilização, de saída da falsa segurança na opinião e de mergulhar no caos do não pensamento para, pensando, produzir equilíbrios possíveis, sempre instáveis, sempre dinâmicos.

Ensinar filosofia também é desestabilizar a ordem, desconstruir a opinião pronta, desconfiar das verdades que nos cercam, duvidar do óbvio. A sala de aula é um terreno fértil para lançar as sementes nos corações dos alunos, pois é de suma importância provocar nos estudantes uma experiência de pensamento que implique um aprendizado criativo e não simplesmente reprodutivo, embrutecedor.

Ao incluir a filosofia no ensino médio, seja obrigatória ou não, pensamos que se torna necessário um novo direcionamento pedagógico da disciplina entre os educadores em torno dos fundamentos, da forma e do conteúdo a serem trabalhados, como nos mostra Gallo, (2012, p. 12): "[...] pois como não há tradição do ensino de filosofia em nossas escolas nas últimas quatro décadas, não há um currículo estabelecido – qualquer conteúdo é virtualmente possível para as aulas dessa disciplina".

Vemos também em Obiols (2002), que nos sugere que o objetivo geral do ensino é promover, facilitar ou produzir algum tipo de aprendizagem, portanto, pergunta-se qual tipo de aprendizagem filosófica é possível e desejável?

Pela dificuldade clássica de definir o conceito de filosofia, Gallo (2012, p.38), sugere que deva "[...] escolher uma perspectiva de filosofia que permita um trabalho coerente em sala de aula" exatamente porque são múltiplas as filosofias, também são variadas as maneiras de ensinar a filosofia. É muito importante que o professor

tenha essa percepção, pois é preciso deixar claro para os alunos qual viés filosófico irá propor em sala.

Gallo (2007), apresenta orientações pertinentes para o professor sobre o ensino de filosofia: a atenção ao filosofar como ato/processo, no sentido de algo novo, de ideias novas de uma constante continuação processual; depois atenção à história da filosofia, não perder de vista os dois mil e quinhentos anos de história da filosofia; e atenção a criatividade, a continuidade sempre nova da filosofia.

Como já mencionado antes, Silvio Gallo sugere o ensino de filosofia como produção de conceito. A produção de conceito é o que difere filosofia de outras áreas:

O conceito é criado a partir de um problema, ou de um conjunto de problemas. Se assumirmos essa perspectiva do que o específico (a 'identidade') da filosofia está no ato da criação de conceitos e que estes, por sua vez, referem-se a problemas, a discussão e a prática do ensino de filosofia deverão, necessariamente, passar pelo conceito e pelo problema, chaves para esta discussão e esta prática (GALLO, 2012, p. 56 grifo do autor).

A partir da pergunta: O que é filosofia? Tem-se um leque de respostas acerca desse problema, entretanto, o autor serve-se referencialmente dos autores franceses Deleuze e Guattari em que afirmam: "A resposta dada pelos pensadores franceses, sabemos, é a de que a filosofia é a atividade de criação de conceitos" (GALLO, 2012, p. 57).

Segundo o autor, para fundamentar a filosofia como produção de conceitos nos autores franceses, é necessário então definir a filosofia: e para defini-la é preciso entender o que não faz parte da filosofia: "segundo eles, a filosofia não é nem *contemplação*, nem *reflexão*, nem *comunicação*. A contemplação não cria conceitos, a comunicação pode visar apenas ao consenso e não produção conceitual, e não é reflexão," simplesmente porque a reflexão não é específica da atividade filosófica: é possível que qualquer um (e não apenas o filósofo) reflita sobre qualquer coisa (ibidem, 2012, p. 58, 59, grifo do autor).

Então, qual caminho chega o autor Gallo para que uma aula de filosofia seja de fato uma aula de filosofia e não outra coisa?

Dessa forma, parece-me que o fundamental, para as aulas de filosofia, é se tomar a filosofia como uma atividade, o que nos levaria para além do clássico debate entre Kant e Hegel: ensina-se a *filosofia* (isto é, *conteúdo*) ou *filosofar* (isto é, *processo*)? Trabalhar a filosofia como atividade nos remete para uma dimensão em que o processo não se separa do produto; um só pode ser tomado com o outro. Sendo assim, conceber a aula de

filosofia como um diálogo, debate ou ainda como reflexão (todos apenas processo) não garante sua especificidade, sua 'identidade' filosófica. Falta algo. Falta justamente aquilo que Deleuze e Guattari vão identificar como *conceito*, que é o processo e produto ao mesmo tempo (GALLO, 2012, p. 62, grifo do autor).

Em outras palavras, a produção de conceito é que dá a tonalidade filosófica entre o conteúdo e o processo, os dois não se separam na produção de conceitos. O autor ainda nos apresenta o que é o conceito:

Tomando-se, pois como premissa que o conceito é fruto da filosofia, Deleuze e Guattari vão apresentá-lo como uma forma de exprimir o mundo, o *acontecimento*. O próprio conceito se faz acontecimento, ao dar destaque, relevância par um determinado aspecto real. O conceito aparece então como uma forma própria da filosofia de construir compreensões para o real, diferentemente da ciências, que busca encontrar nesse mesmo real as funções que permitam compreendê-lo. Todo conceito é particular e assinado: cada filósofo, como singularidade, cria seus próprios conceitos em sua relação com o mundo e, com isso, cria seu próprios estilo: uma forma particular de pensar e de escrever (GALLO, 2012, p. 63, grifo do autor).

É importante provocar no estudante da filosofia uma experiência de pensamento que implique um aprendizado criativo e não simplesmente reprodutivo, por isso os conceitos são formados a partir do lugar, do tempo e de sua percepção do mundo mediada pelo professor, sendo que a vivência dos problemas cotidianos é que potencializa a produção de conceitos. Em nossas práticas, procuramos trazer a realidade do aluno para a experiência do pensamento, provocando reflexões cotidianas, como exemplo, o que poderia ser melhor na nossa cidade? Por que existem tantos jovens na escola com depressão e auto mutilação, entre outras problematizações muitas vezes trazidas pelos próprios alunos.

O problema é o fio condutor da produção de conceito. Para produzir conceito é preciso pensar, e "Só pensamos porque somos forçados a pensar. E o que nos força a pensar? O problema" [...] O problema se dá a partir da relação com o outro. "Por isso o problema é sempre fruto do encontro" (GALLO, 2012, p. 71,72).

O autor faz um comparativo entre o conceito e o aprendiz de natação, (GALLO, p. 84):

Se o aprendiz de natação é aquele que enfrenta o problema de nadar nadando, o aprendiz de filosofia é aquele que enfrenta o problema do conceito pesando conceitualmente. Não há outro modo de aprender o movimento do conceito, se não lançando-se ao conceito. E como não se pode aprender o conceito senão pelo problema que o incita, o aprendiz de filosofia precisa adentrar nos campos problemáticos, precisa experimentar sensivelmente os problemas, a fim de poder ver engendrando o ato de pensar em seu próprio pensamento.

Em outras palavras, o caminho se faz caminhando na perspectiva do aprendiz, na sua própria experiência, seus próprios problemas, pensar o pensamento.

Gallo, (2012, p. 87, 88) aponta que: “Não aprendemos exatamente aquilo que o outro nos transmite, mas aprendemos na relação com ele” [...] “O aprendizado é da ordem do acontecimento, daquilo que não pode ser controlado, medido, circunscrito” Como proposta, Gallo (2012, p. 122), apresenta três possíveis eixos: um eixo *histórico*, onde é apresentado ao aluno uma cronologia histórica com nomes de pensadores importantes, datas; um eixo *temático*, que seria uma tentativa de torná-lo mais próximo das realidades vividas pelos jovens. E por último o eixo *problemático*, onde esse avança mais que as duas primeiras, pois toma a filosofia como uma ação, uma atividade, um problema. “Ela (aula) precisa ser um espaço na qual os alunos não sejam meros espectadores, mas sim ativos, produtores, criadores” (ibidem, p. 93), o professor precisa ser intercessor que possibilita a criação de conceitos; como já mencionamos, procuramos dar voz aos alunos para vivenciar essas práticas em sala de aula.

Como forma didática especificamente da aula de filosofia, o autor apresenta quatro etapas para lançar suas ideias da pedagogia do conceito, a seguir: **a sensibilização, problematização, a investigação e a conceituação**. Vejamos as definições nas próprias palavras do autor Gallo (2012, p. 96 e 97):

Sensibilização: [...] isto é, fazer com que o tema 'afete' os estudantes. [...] é preciso que o problema seja vivido como um problema para eles. Daí a necessidade da sensibilização. Trata-se em outras palavras, de fazer com que os estudantes vivam, 'sintam na pele', um problema filosófico, a partir de um elemento não filosófico. Trata-se de fazer com que os estudantes incorporem o problema, para que possam vir a criar um conceito incorporal.

Problematização: Trata-se de transformar o *tema em problema*, isto é, fazer com que ele suscite em cada um o desejo de buscar soluções. Nesta etapa, estimulamos o sentido crítico e problematizador da filosofia, exercitamos seu caráter de pergunta, de questionamento, de interrogação.

Investigação: trata-se de buscar elementos que permitam solução do problema. Uma investigação filosófica busca os conceitos na história da filosofia que possam servir como ferramentas para pensar o problema em questão [...] Ela não é tomada como o centro do currículo, mas como um recurso necessário para pensar o nosso próprio tempo, nossos próprios problemas.

Conceituação: Trata-se de *recriar* os conceitos encontrados de modo que equacionem nosso problema, ou mesmo de *criar* novos conceitos (grifo do autor).

Em se tratando de um contexto brasileiro onde de fato não temos uma tradição no ensino de filosofia no ensino médio, essas quatro etapas propostas por Gallo nos

servem muito bem como opção para um ensino de filosofia em tempos hipermodernos. Cabe aqui fazer uma adaptação para a realidade local, oferecendo aos alunos ferramentas para pensarem por si mesmos, Gallo (2012, p. 107) nos relata que:

Se quisermos investir em um ensino ativo da filosofia, que seja um convite ao pensamento, a uma emancipação intelectual dos estudantes, precisamos então nos preocupar com a maneira pela qual o pensamento se processa. Se não há métodos para aprender, como pensar o aprendizado do pensamento?

Eis um grande desafio ao professor do ensino médio, propor ao aluno "pensar o aprendizado do pensamento", ou como diz Kohan, "pensar o pensamento", seja ele de filosofia ou de qualquer outra disciplina. E para o exercício do pensamento é necessário haver um problema como já explicitado anteriormente. O autor propõe que o ensino de filosofia abra espaço para que os jovens façam suas próprias experiências, (ibidem, p. 116):

[...] como afirmou Deleuze, somos escravos enquanto não temos o direito de enfrentar nossos próprios problemas. Um ensino de filosofia que não abra espaço para que os estudantes façam suas próprias experiências, encontrem e experimentem seus próprios problemas não será um ensino ativo que convide ao aprendizado - de fato - da filosofia. Um ensino de filosofia que se coloque no âmbito de uma transmissão enciclopédica, ou no âmbito de um trato profissional e comercial do conceito, relega ao estudante o papel de coadjuvante, de receptor da transmissão, sem motivá-lo a fazer ele mesmo o movimento do pensamento.

Não existe uma forma certa de pensar ou de ter problemas, mas é preciso ter direito aos próprios problemas. O ensino de filosofia acontece quando o pensamento acontece, experimentando, vivenciando os próprios problemas.

Segundo Gallo; Kohan (2000, p. 190, 191), a pedagogia do conceito proposta por Deleuze e Guattari, são as únicas capazes de fazer um ensino de filosofia efetivamente eficiente, fora das algemas dos interesses de mercado, do conteudismo e despreparo do professor de filosofia:

[...] a questão do ensino de filosofia é uma questão filosófica e não meramente pedagógica e deve, portanto, ser enfrentada como tal. Ao definir a filosofia como 'arte de criar conceitos', Deleuze e Guattari (1992:21, apud Gallo; Kohan, 2000, p. 190, 191) afirmam a necessidade de uma 'pedagogia do conceito', como única possibilidade de produção filosófica para além de uma enciclopédica afastada do real e de uma formação profissional comercial estrita, circunscrita nos limites lógicos, pragmáticos e imediatistas do capital. A pedagogia do conceito faz-se, assim, eminentemente filosófica.

Diante de todo esse processo da pedagogia do conceito explicitado por Gallo, o ensino de filosofia não teria sucesso obviamente sem um "intercessor", ou seja, sem

o professor.

Um professor despreparado pode transformar as aulas de filosofia em algo sem sentido, vazio ou pode causar o embrutecimento muitas vezes identificado na *escola máquina de estado*. Em relação a esse fato, Gallo faz uma analogia de um macaco (alegoria de Franz Kafka⁴) com o ensino de filosofia "[...] tomo a liberdade de trazer para a conversa uma companhia um tanto inusitada: um pequeno conto de Franz Kafka, intitulado *Um relatório para uma Academia*."

Conforme o texto de Gallo (2004, p. 206):

Nesse conto espantoso, Kafka narra a história de um macaco que, tendo sido capturado por caçadores na África e levado de navio para a Europa, decidiu tornar-se humano, por perceber que essa seria sua única via de saída. Entendamos bem: o macaco frisa que não se tratava de um desejo de liberdade (esse conceito abstrato, metafísico, que só os homens são capazes de almejar), mas sim de uma imanente necessidade de encontrar uma saída. Preso em uma jaula no navio, o macaco só pensa em encontrar uma saída. E observa, dia a dia, os humanos, aqueles seres estranhos que vinham, por sua vez, observá-lo. Aos poucos, percebe que precisaria tornar-se um deles, para poder sair da jaula. Eis sua possibilidade de saída: tornar-se humano. Como? Ora, por imitação...

Segundo Gallo, (2004), trata-se de um relato, uma crítica que Kafka faz aos doutores da academia de sua época.

O relatório à Academia é uma descrição de como o macaco abre mão de si mesmo, tornando-se humano, para que tivesse uma saída da jaula à qual havia sido confinado. Uma condução de si mesmo a outra situação; um processo de educação, no sentido original da palavra.

Esse processo de transformação do macaco em humano, como nos relata Gallo, "[...] a educação como um necessário processo de deformação, para que se possa adequar a uma dada situação" isto é, a escola se tornou instrumento do Estado, como aparelho ideológico:

Para dizer como Deleuze e Guattari, a escola foi capturada pelo Estado, transformada numa máquina de Estado, a seu serviço e seu instrumento. A educação moderna foi construída em torno da escola como máquina de Estado. Por quê? Obviamente, para garantir a manutenção de seus interesses. A escola-máquina-de-Estado opera pela repetição: a produção de subjetividades segundo uma determinada dinâmica, a fim de atender às demandas da máquina de produção. Uma produção em massa de subjetividades ou, para dizer de outra maneira, a escola-máquina-de-Estado

⁴ Franz Kafka foi um escritor de língua alemã, autor de romances e contos, considerado pelos críticos como um dos escritores mais influentes do século XX. Nascido em 3 de julho de 1883 Praga, Boémia, Império Austro-Húngaro (atual República Tcheca). Faleceu em 03 de junho de 1924 (40 anos) em Klosterneuburg, República Austríaca (atual Áustria). Fonte: https://pt.wikipedia.org/wiki/Franz_Kafka - acesso em 05/03/2019.

opera um processo de subjetivação. (GALLO, 2004, p. 211, 212).

A questão levantada por Gallo (2004, p. 212) é: "No contexto dessa escola, instituída e cristalizada entre nós, podemos falar numa educação filosófica? O que significa uma educação pela filosofia em tal escola-máquina-de-Estado? O autor ainda nos revela o seu ponto de vista:

Penso que os sentidos de uma educação filosófica no Brasil hoje devem ser tomados de forma deslocada, ou melhor, provocando um deslocamento em relação ao debate instalado entre nós. Para que não sejamos macacos que nos tornamos humanos - ao menos nas aparências - para conquistar uma saída da jaula, investir numa educação de si mesmo, num cuidar de si e dos outros para que possamos efetivamente tornarmo-nos aquilo que somos. E para isso investir numa experiência filosófica que não esteja a serviço de outro senhor que não seja a vida, a afirmação da vida, para além e para aquém de toda e qualquer condição de cidadania (GALLO, 2004, p.214).

Concordamos com o autor na medida em que o ensino de filosofia deve estar a serviço da vida, da construção de uma subjetividade livre e independente de um processo dogmático imposto pelo Estado. Essas proposições e explicações dos autores nos servem de norte, podem orientar nossas práticas de ensino de filosofia nas escolas de Ensino Médio, conforme tentaremos delinear no próximo capítulo deste trabalho.

2. APONTAMENTOS SOBRE O ENSINO DE FILOSOFIA NO BRASIL

"Onde só houver um professor de filosofia, organize algumas disputas mais solenes três ou quatro vezes no ano, em dia festivo ou feriado, e dê-las certo brilho e aparato convidando outros religiosos e professores para argüir, afim de despertar um entusiasmo proveitoso aos nossos estudos" (Ratio Studiorum)⁵.

Iniciamos este capítulo com uma regra da *Ratio Studiorum* (do latim, Plano de Estudo) toda a organização dos estudos dos padres jesuítas eram feitos principalmente por ela. A citação acima era uma orientação destinada aos professores de filosofia, para que bem desempenhassem sua função, que nos dão uma ideia aproximada a respeito do método de ensino dos padres jesuítas, foram as primeiras práticas de ensino de filosofia no Brasil a partir do século XV.

Demonstraremos neste capítulo um breve resumo da história do ensino de filosofia no Brasil desde a Colônia até os dias de hoje, bem como no Estado do Espírito Santo. Não pretendemos nesta parte do trabalho aprofundar o tema, haja vista que não é o foco da nossa pesquisa, mas somente pontuar o percurso feito do ensino de filosofia no Brasil e no estado Capixaba.

2.1 O início da educação brasileira com os padres jesuítas

A educação brasileira de um modo geral se inicia com os padres da Companhia de Jesus, vindos da Europa. Foram os primeiros a organizar um sistema de ensino educacional na Colônia a partir do século XV. Os cursos eram organizados nos colégios ou seminários. Eram divididos em quatro grau de ensino sucessivos e propedêuticos a saber: o elementar, o de humanidades, de artes e do de teologia, equivalentes desde alfabetização até o doutorado conforme Alves (2002).

A organização dos estudos dos jesuítas era feita principalmente pela *Ratio*

⁵ In: Obras Completas do Pe. Leonel Franca S.J. **O Método Pedagógico dos Jesuítas** – O “Ratio Studiorum” Introdução e Tradução. Rio de Janeiro: Livraria AGIR Editora, 1952.

Studiorum (do latim, Plano de Estudo), como nos mostra Cunha, (1980, p. 25, *apud* Alves, 2002 p. 10):

Com base no modelo acima, o ensino deveria ser organizado em dois graus: 'os *studia inferiora*, correspondentes, grosso modo, ao atual ensino secundário, e os *studia superiora*, correspondendo aos estudos universitários". A filosofia aparece, no contexto do plano pedagógico da Companhia de Jesus, nos *studia superiora*, que correspondiam ao curso de filosofia e teologia (grifo do autor).

Era dirigido à formação intelectual da elite, 'homens bons' da Colônia, os proprietários, senhores de engenho etc, porém, os índios, negros e os brancos pobres eram excluídos desse processo de ensino. Essa posição de privilégios da educação aristocrata perdurou por todo o Império colonial e República (Cartolano, 1985; Alves, 2002).

A filosofia estudada era a que interessava aos jesuítas com certo rigor de controle de conteúdo e dos professores. A partir do século XVII, Portugal entra em crise econômica e cultural. Esses acontecimentos atingem diretamente o Brasil Colônia, especialmente na ordem dos jesuítas que por questões ideológicas são expulsos do Brasil. Cartolano (1985, p. 23), nos relata que:

Os padres da Companhia de Jesus são expulsos do Reino e colônias, e já nesse tempo as ideias políticas e filosóficas da França começam a chegar através da própria Universidade de Coimbra, influenciando nossos intelectuais e despertando neles o anseio pela independência políticas: ideias de igualdade, de liberdade, de independência, de uma religião natural e até mesmo ideais de um anticristianismo começaram a ser defendidos e buscados.

Os jesuítas permaneceram no Brasil até a reforma do Marquês de Pombal, Ministro de D. José I, que instituiu as aulas régias substituindo-os por professores leigos filhos de proprietários rurais. Os jesuítas foram expulsos do país em 1759. As ideias iluministas advindo da França juntamente com a revolução científica acabaram combatendo as doutrinas da Companhia de Jesus como nos mostra Cartolano (1985).

2.2 O ensino no século XIX

A partir do século XIX, houve um grande desenvolvimento econômico no Brasil decorrente de vários fatores, como a chegada da Corte de D. João para o Rio de Janeiro e a abertura dos portos para o livre comércio. Como consequência surge

neste período uma nova classe social intermediária chamada pequena burguesia, essa classe seria a nova clientela da escola, Cartolano (1985).

Como consequência do surgimento dessa classe, novas escolas são criadas, como o Colégio Pedro II em 1837. As províncias ficavam responsáveis pelo ensino primário e secundário enquanto que o ensino superior fica por conta do poder central. Era nítido o caráter elitista da educação que enfatizava o ensino de 3º grau conforme Cartolano (1985).

O ato de independência do Brasil de Portugal criou um clima de entusiasmo humanístico no pensamento pedagógico dos intelectuais brasileiros, sobre forte influência das ideias europeias. Essas ideias foram refletidas no conteúdo dos cursos de Filosofia nas Faculdades de Direito de São Paulo e Recife.

Horn (2009, p. 26) apresenta um breve panorama da filosofia entre os anos de 1856 e 1951:

Entre os anos de 1856 e 1926 a 'philosophia' era prevista para duas séries, da segunda à sétima, aleatoriamente, indistinção que a caracterizou nos currículos. Em 1850, 1858, 1822, 1929 e 1951 foi alocada em duas séries, e anos restantes em apenas uma. Além da interdeterminação programática, serial ou presencial, em significativo número de programas a Filosofia era disponibilizada como 'curso livre' (grifo do autor).

Conforme veremos, tal situação perdura, entra pela República, adentra nossos dias, em que novos desafios se põem à vetusta disciplina.

2.3 Primeira República

Com a queda da Monarquia e a ascensão da República no Brasil, novas reformas são realizadas em todas as áreas, especialmente na educação. As reformas tinham como objetivo formar uma nova classe para um novo governo, como nos relata Alves (2002, p. 25):

As reformas no campo educacional, empreendidas nas primeiras décadas da República, têm esse significado: formar uma nova 'elite' para um novo Estado. Sendo a República fundada sob a influência de ideias liberais e positivistas, em contraposição à Monarquia e à Igreja católica, uma das primeiras medidas adotadas foi a descentralização do poder, instituindo o Federalismo como forma de governo (grifo do autor).

A escola passa a ser responsabilidade do Estado e não mais da Igreja. Esses novos direcionamentos na educação brasileira orientavam para uma escola gratuita e laica, como nos relata Cartolano (1985, p, 34, 35):

Em 1889, Benjamin Constant assumia o recém criado Ministério da Instrução Pública e já no ano seguinte decretava uma reforma no ensino primário e secundário do Distrito Federal. Posta em prática no ano de 1891, a reforma tinha como princípios orientadores a gratuidade da escola primária e a liberdade e laicidade do ensino [...] Na indicação das disciplinas que compunham os currículos dos níveis da escola primária, notava-se a influência das ideias positivistas com predominância das ciências [...] A filosofia, segundo, a orientação positivista, não figurava como matéria doutrinal.

Na prática, o que houve com essas novas mudanças foi um acréscimo de disciplinas inflamadas pelo pensamento evolucionista, tornando o ensino mais enciclopédico e embrutecedor.

O então Ministro do Interior Rivadávia Corrêa publica o decreto nº 8.659 de 5/04/1911, em que novamente altera a organização dos programas educacionais no Brasil. Cartolano (1985, p. 48) nos mostra que:

Com uma organização mais **prática** dos programas, a filosofia perdeu novamente seu lugar no currículo [...] Faria Brito referiu-se a essa extinção da filosofia afirmando que isso era prova de que o positivismo ainda não tinha pedido o seu império nas altas esferas governamentais, em nosso país. Seu pensamento marcou o movimento de reação espiritualista, contra as filosofias científicas ou puramente racionalistas (grifo do autor).

Na reforma de 1925, instituída pelo decreto nº 16.782 de 13/01/1925 de Rocha Vaz, passa o ensino secundário a ser obrigatoriamente seriado, concluindo com o estudo da história da filosofia (Cartolano, 1985).

As várias reformas nas três primeiras décadas da República, ora incluía ora retirava a filosofia dos currículos. Valorizava um "currículo mais *científico* e *prático* em detrimento de um currículo *humanístico, literário e enciclopédico*" (ALVES, 2002, p. 29, grifo do autor).

Aconteceram outras reformas na educação após 1930. A disciplina de filosofia manteve-se no ensino secundário com tonalidade histórica e enciclopédica. "Ora, num país como o Brasil, onde a filosofia não foi outra coisa que exposição de doutrinas alheias, a história é de fundamental importância" (CARTOLANO, 1985 p. 58).

2.4 O ensino a partir do golpe político- Militar de 1964

Um período muito conturbado da história do Brasil se inicia com a tomada do poder pelos generais representantes das alas mais conservadoras das Forças Armadas contra o Presidente João Goulart, que foi deposto em abril de 1964. Esse período durou 21 anos e alterou os rumos da política brasileira, como nos mostra Alves (2002, p. 36):

Esse período foi marcado sobretudo, pela perseguição, expulsão, tortura e morte de estudantes, professores, artistas, políticos, sindicalistas e até religiosos, que de um modo ou de outro se manifestaram criticamente em relação ao regime em vigor ou foram 'confundidos' com algum 'comunista infiltrado' (grifo do autor).

O golpe político-militar abriu espaço para os norte-americanos. Essa ação política teve impacto em vários setores da sociedade. O País ficou a serviço dos interesses do capital estrangeiro. Cartolano (1985, p. 69) nos relata que:

Compreende-se, portanto, a partir daí, a 'ajuda' dos Estados Unidos à reorganização da educação brasileira, agora vista como fator de desenvolvimento e via de legitimação dos interesses então dominantes [...] A educação estava marcadamente a serviço dos interesses econômicos que tornaram necessária a sua reformulação [...] A Resolução nº 36 de 30/12/1968, do Conselho Estadual de Educação veio limitar o campo de atuação da filosofia, tornando-a disciplina optativa do estabelecimento de ensino.

Com o pretexto de ajudar o Brasil e melhorar a qualidade do ensino, foram feitos acordos entre o MEC e a Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional (USAID), que na verdade era a imposição dos valores culturais norte-americanos, num modelo ideal de educação para o Brasil. Esse modelo previa reorganização curricular, aparelhamento das escolas, tudo isso fundado em uma ideologia de segurança nacional.

Para atender esse "ideal de educação" foi justificado a retirada da filosofia no currículo e a substituição por outras disciplinas que teriam conteúdos correspondentes. Foram elas: a educação moral e cívica (EMC), a organização social e política brasileira (OSP) ambas no ensino de primeiro e segundo grau, e a disciplina de estudos dos problemas brasileiros (EPB) para o ensino superior, como nos mostra Cartolano (1985, p. 73).

A condição de disciplina optativa do estabelecimento de ensino, segundo

previa a resolução nº 36, de 30 de Dezembro de 1968, veio facilitar a supressão definitiva da filosofia, em 1971, com a Lei 5.692, que tornou profissionalizante o ensino do 2º grau [...] A inclusão da **educação moral e cívica** como disciplina obrigatória em todos os graus e modalidades de ensino fazia parte das medidas disciplinares e repressivas ao corpo estudantil que juntamente com outros fatores de ordem econômica, política e social formavam e perpetuavam a falsa consciência dos estudantes (grifo do autor).

As reformas realizadas nesse período foram feitas de modo a atender à ideologia chamada "Doutrina de Segurança Nacional e Desenvolvimento (DSND), conforme nos expõe Alves (2002, p. 41):

A Lei n. 5.692/71 foi elaborada para responder a uma demanda econômica, do capital nacional e das multinacionais, que necessitavam de mão-de-obra qualificada, mas de baixo custo, para o trabalho em suas indústrias, daí o caráter profissionalizante que adquiriu o ensino secundário; mas visava também, atender a certos objetivos de caráter ideológico, consubstanciados na DSND, que a divisão entre *núcleo comum e parte diversificada* vinha contemplar. A reformulação curricular constituiu-se, assim, num dos aspectos fundamentais dessa lei (grifo do autor).

A principal característica da filosofia é o pensar de forma crítica e reflexiva, essa postura natural da filosofia se tornou uma ameaça aos que estavam no poder no período da ditadura militar. "Nesse sentido, procurou-se aniquilar essa atividade reflexiva [...]" (CARTOLANO, 1985, p. 74).

A partir de 1975, alguns professores e estudantes de filosofia em várias universidades do país se organizam em grupos e começam a reivindicar o retorno da disciplina aos currículos. Todavia, depois de muitos embates, já quase no final do período da ditadura, o governo sinaliza uma flexibilidade ao retorno da filosofia no Rio de Janeiro por volta de 1980, como nos mostra Silveira (1991, p. 160, *apud* Alves 2002, p. 45):

A filosofia é reintroduzida no Rio de Janeiro como 'noções de filosofia', pelo parecer CEE n. 49, de 21 de janeiro de 1980, por solicitação do secretário Niskier. Ao estabelecer as normas para sua implantação, percebe-se que há muita preocupação do Estado de Segurança Nacional (ESN) com o controle sobre a disciplina, isto é, a filosofia poderia voltar, desde que 'fosse devidamente vigiada' (grifo do autor).

O governo federal promulgou a Lei n. 7.044/82 que alterou o disposto da Lei n. 5.692/71, tornando o ensino de 2º Grau para a preparação para o trabalho com foco nos vestibulares, desobrigados de garantir habilitação profissional. Sendo assim, se abre um espaço para a filosofia como disciplina optativa (ALVES, 2002).

2.5 O Ensino de Filosofia na Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996

Temos consubstancializada na LDB n. 9.394/96 a grande referência em ensino na educação básica brasileira. Sobre o ensino de filosofia, passado o período da ditadura militar como já citamos anteriormente, a disciplina continuava sendo concebida no antigo Segundo Grau, todavia, como disciplina optativa para completar o currículo pleno, com aprovação da então nova LDB ficava a cargo de cada secretaria estadual ou municipal de educação ou, ainda os diretores escolares inserir ou não os conhecimentos de filosofia nas escolas. Esse caráter facultativo da presença da filosofia no currículo do Ensino Médio é definido no processo de regulamentação como nos mostra a Lei (BRASIL, 1996):

Art. 36. O currículo do ensino médio observará o disposto na Seção I deste Capítulo e as seguintes diretrizes:

[...]

§ 1º Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação serão organizados de tal forma que ao final do ensino médio o educando demonstre:

[...]

III – domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania.

O texto não deixa claro como serão obtidos o referido "domínio de conhecimento" de duas disciplinas tão amplas como a filosofia e sociologia, muito menos como se relacionam ao exercício da cidadania. Em nenhum momento o texto afirma que deve ser criada a disciplina de filosofia, mas apenas "domínio dos conhecimentos de filosofia", não dando nenhuma orientação de como proceder com o ensino. Concordamos com Horn (2009, p. 31), sobre o vazio relatado na lei, pois: "O texto que a reintroduziu, todavia é vago e paradoxal". Durante o período de 1996 a 2008, a disciplina de filosofia fica optativa a cargo de cada Estado incluir ou não no currículo.

O texto da LDB nos direciona ao entendimento de que "Filosofia e Sociologia estão intimamente relacionados ao desenvolvimento da cidadania" (SANTOS e CHAGAS, 2011). A filosofia é um fim em si mesmo e não um meio para atingir algo objetivamente como afirmou Aristóteles. A filosofia a serviço da cidadania se torna essencialmente simbólica, inócua, "isto é, a filosofia a serviço de algo, como a cidadania - é portanto, essencialmente antifilosófico", afirma Gallo (2012, p. 22).

O ensino de filosofia, portanto não deve (ou não deveria) se tornar um instrumento apenas com fins em cidadania ou moral, mas sim algo que fosse muito além disso, na formação do sujeito e de afirmação de vida em vez de ser deformação, conforme Gallo (2004).

Somente em 2008 o ensino de filosofia ganha obrigatoriedade no contexto da educação básica após a promulgação da Lei n. 11.684, de 02 de junho de 2008, que altera o art. 36 da Lei LDBEN e prescreve, no inciso IV, que “serão incluídas a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias em todas as séries do ensino médio”. A partir dessa data é que de fato se tem a “*estabilidade*” da filosofia no currículo. Todavia, a lei apenas impõe a obrigatoriedade e não acrescenta mais nada de novo, o que nos leva ao ponto inicial discutido na LDB nº 9.394/96, no artigo 36 sobre o sentido do ensino de filosofia meramente como uma formação à cidadania.

Com o advento do novo governo eleito em 2018, inicia-se um discurso de perseguição às ciências humanas e pela supervalorização das áreas de ciências exatas, ciências naturais e linguagem. Existe manifesto um certo *receio*, despreço da filosofia e sociologia. Alves (2019) baseado em Soares (2014) nos revela as tendências do atual governo para a área de humanas:

No Brasil de hoje, o que se percebe é a predominância de uma visão tecnicista e reducionista da educação a uma alfabetização no sentido restrito do domínio do sistema 'alfabético-ortográfico' e da mecânica 'aprendizagem do ler e do escrever', retornando um contexto político educacional já vivido no regime militar (ALVES, 2019,p. 128, grifo do autor).

Então, por que temer a filosofia? A principal resposta para esse questionamento vincula-se, sem dúvida, ao papel que desempenha na educação e, por sua vez, na sociedade: o da crítica, análise; o atual governo, ao menosprezar o pensamento filosófico na formação do aluno, estará dessa forma, cultivando o processo de alienação social, indo na contramão do exercício do pensar, na expressão de Alves (2019)

2.6 O ensino de filosofia no Espírito Santo

Segundo Rodrigues (1993), a primeira experiência com a disciplina de Filosofia no Espírito Santo aconteceu em 1986 em algumas escolas estaduais da Grande Vitória,

sendo o resultado de discussões ao longo dos anos acerca do retorno do ensino de filosofia no então antigo Segundo Grau. Temos como referências históricas: o I Encontro Estadual Sobre o Ensino de Filosofia no 2º Grau, o Encontro Capixaba de Educação, realizados pela UFES, com a participação de outras entidades. A experiência envolveu o departamento de Filosofia da UFES, a SEDU e professores de filosofia, para iniciar o chamado "Projeto de Implantação da Filosofia nas Escolas de 2º Grau".

O projeto foi realizado entre mais de uma década, mesmo considerando os descaminhos político-administrativos havidos no Estado por essa época.

Sobre o Projeto, Silva (1997) nos relata que:

As equipes DAT-SEDU-UFES, no decorrer desses anos, têm discutido com professores de Filosofia, com técnicos, professores de outras áreas e estudantes das escolas da rede estadual de ensino, onde a disciplina já foi, ou está sendo implantada, a respeito da natureza dessa experiência. Adolescentes, jovens e adultos participam desses debates.

O resultado foi muito positivo, relata-nos Rodrigues (1993, p. 10): "A partir de 1991, a SEDU oficializou o apoio e as condições necessárias ao projeto [...] a filosofia deixava de ser uma disciplina optativa nessas escolas", porém, a questão é que nas outras escolas, o ensino de filosofia continuava facultativo. A partir dessa data, gradativamente as escolas capixabas foram implantando o ensino de filosofia, entretanto, mas nem todas as escolas ofertavam a disciplina, ora por falta de professores habilitados, ora por opção do diretor. Somente em 2008 a disciplina torna-se obrigatória no currículo nacional, conforme já delineamos.

Embora fosse facultativo, não se tem registro do ensino de filosofia em Escola Estadual presente em Ecoporanga antes de 2008. Iniciou-se apenas nesse período com professores não habilitados na disciplina. Em 2010, a SEDU promove um concurso público efetivando o primeiro professor habilitado no município.

Vejamos, a seguir, algumas orientações que contribuem com a prática de ensino de um professor de filosofia comprometido com um ensino transformador.

2.7 O ensino de Filosofia nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM)

O documento intitulado "Orientações Curriculares Para o Ensino Médio: Ciências Humanas e suas Tecnologias" (OCEM, 2006), proposto pelo MEC para contribuir

com as práticas docentes e a política curricular em todas as disciplinas que hoje compõem a BNCC, não tem caráter efetivo de lei. Foi feito a partir dos documentos do DCNs e PCNs como forma de orientar os professores sobre as práticas de ensino em cada disciplina, que é dividido por área de conhecimento. Abaixo temos a introdução do documento disponível no portal do MEC⁶ OCEM (BRASIL 2006, p. 17):

As Orientações Curriculares para o Ensino Médio foram elaboradas a partir de ampla discussão com as equipes técnicas dos Sistemas Estaduais de Educação, professores e alunos da rede pública e representantes da comunidade acadêmica. O objetivo deste material é contribuir para o diálogo entre professor e escola sobre a prática docente. A qualidade da escola é condição essencial de inclusão e democratização das oportunidades no Brasil, e o desafio de oferecer uma educação básica de qualidade para a inserção do aluno, o desenvolvimento do país e a consolidação da cidadania é tarefa de todos [...] 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 [...] A Filosofia cumpre, afinal, um papel formador, articulando noções de modo bem mais duradouro que o porventura afetado pela volatilidade das informações.

As OCEM (BRASIL, 2006, p. 20) deixam claro que há uma necessidade de um ensino de qualidade dentro da pluralidade que compõe a disciplina, haja vista que "[...] não exista uma única filosofia, mas Filosofias, e que a liberdade de opção dentro de seu universo não restringe seu papel formador."

Mas qual o caráter da filosofia, qual sua identidade? Essa resposta, segundo as OCEM, parte do caráter descritivo da LDB como já mencionado antes, ao "exercício da cidadania". E para isso, as OCEM apontam algumas definições do que se pode entender por filosofia e o que se pode entender por cidadania (BRASIL, 2006, p.24):

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 [...]. Compreendendo a noção de 'filosofia' desse modo, a um só tempo lábil 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

⁶ Política de Ensino Médio - Portal do MEC: <http://portal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/13558-politicas-de-ensino-medio> - acesso em 23/04/2019.

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.

A contribuição da filosofia em relação ao exercício da cidadania se converte pelo viés da fala, leitura e escrita, correlacionadas à atividade argumentativa específica da filosofia e sua tradição histórica, bem como a capacidade de análise, de reconstrução racional, de crítica com a tomada de posição acerca deles (BRASIL, 2006, p. 26).

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 [...] 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.

Um dos objetivos da disciplina de filosofia no Ensino Médio é criar uma proposta de ensino pela qual o aluno possa desenvolver a capacidade de responder às diversas situações da vida que o cerca, como relata as OCEM (BRASIL, 2006, p. 28):

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 ideias 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.

As orientações sugerem ainda uma lista de competências e habilidades a serem desenvolvidas em três grupos, a saber:

1º- Representação e comunicação;

2º Investigação e compreensão;

3º Contextualização sociocultural.

A referida orientação fornece um roteiro de conteúdos de filosofia para serem trabalhados pelo professor. Não cabe aqui listá-los, mas podem ser lidos no anexo 07 no final do nosso trabalho. Como afirma o documento: "Trata-se de referências, de pontos de apoio para a montagem de propostas curriculares, e não de uma proposta curricular propriamente dita".

Como metodologia, temos especificamente a filosofia como referência consistente à

História da Filosofia, o texto filosófico e o convite dos alunos às práticas da reflexão (BRASIL, 2006, p. 38,39).

[...] 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 [...] 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.

Compete ao professor diante dessa pluralidade ofertada pela OCEM fazer seu caminho e nortear sua linha de trabalho em sala. Veremos a seguir, que o Estado do Espírito Santo, embasado na OCEM, também desenvolve seu próprio currículo com suas próprias diretrizes, na sua própria realidade.

2.8 O ensino de Filosofia e Orientações Curriculares para as escolas da rede Estadual Capixaba

O Currículo Básico da Escola Estadual - CBEE- foi elaborado entre 2004 e 2009 e contou com a colaboração de vários segmentos entre professores referência, técnicos das SREs, representantes de vários setores da sociedade. Foram feitos seminários e encontros para sua elaboração. Como princípios norteadores elencou-se a valorização e afirmação da vida, e o reconhecimento da diversidade na formação humana. Está dividido por área de conhecimento desde o ensino fundamental até o ensino médio.

Conforme o documento, todo o processo de desenvolvimento do CBEE está voltado para o aluno: "Na escola, o aluno é o centro do processo educativo e, em função dele, as ações educativas devem ser planejadas e executadas (ESPÍRITO SANTO, 2009, p. 24)".

Com foco no aluno, o CBEE tem como prática de ensino ações voltadas para o direito de aprender e um currículo relacionado para o exercício da cidadania (p. 24, 25):

No direito de aprender se insere o direito a um ambiente e contextos de aprendizagens adequados às necessidades e expectativas do educando, em que a prática educativa seja sustentada: por um currículo aberto à vida, que promova a conquista da autonomia intelectual do sujeito aprendiz; pela promoção da capacidade do aluno de aprender a aprender e aprender a desaprender (quando necessário); pelo desenvolvimento de competências e atitudes criativas; pela promoção do aprender a dialogar como condição

fundamental do processo de construção do conhecimento, cuja base se expressa na aquisição da leitura, da escrita e dos conhecimentos matemáticos; pelo reconhecimento de que toda ação envolve interação num contexto dinâmico e relacional; e, acima de tudo, pela promoção da aprendizagem da cooperação e da solidariedade como condição e superação dos fatores de exclusão, preparo para o exercício da cidadania e aprendizagem ao longo da vida.

O desafio é transformar em práticas educativas eficazes para se atingir esse processo das habilidades e competências proposto no CBEE: "Assim, o currículo é compreendido como ferramenta imprescindível na compreensão dos interesses que atuam e estão em permanente jogo na escola e na sociedade (ibidem, p. 27).

É importante notar que toda a organização curricular deve estar em sintonia com a realidade do aluno, de sua comunidade, para que se revele e construa sua própria identidade.

2.8.1 As Orientações Curriculares para as Escolas Estaduais - OCEE

As Orientações Curriculares para as Escolas Estaduais (OCEE) foram elaboradas para orientar todo o trabalho do professor no processo de ensino e aprendizagem. Foi elaborado em 2017 pela Secretaria Estadual de Educação do Espírito Santo. Entretanto, houve complementação com novas orientações pela Portaria nº 186-R, de 26 de dezembro de 2018, que Dispõe sobre as Diretrizes para as Organizações Curriculares na Rede Pública Estadual de Ensino para o ano letivo de 2019 (ver anexo 06). As OCEE tem como objetivo (ESPÍRITO SANTO, 2017, p. 03):

[...] orientar professores e pedagogos para o planejamento pedagógico e a gestão curricular com foco na aprendizagem dos estudantes durante o ano letivo de 2017 (embora se refira ao ano de 2017, essa orientação ainda está em vigor conforme portaria nº 186-R) [...] Aponta caminhos a partir do alinhamento de diretrizes pedagógicas da rede e serve como um instrumento de gestão da aprendizagem para a equipe pedagógica da escola (grifo nosso).

Qual a referência de avaliação do aprendizado? Qual instrumento utilizado para dizer se houve ou não o aprendizado de filosofia? Segundo Gallo (2012), não se pode medir o tamanho do aprendizado, não obstante, podemos dizer que temos ao menos pontos de referência como norteadores das práticas de ensino a nível estadual (ESPÍRITO SANTO, 2017, p. 03):

É importante ressaltar o seu papel de referência institucional para a elaboração do plano de ensino anual, bem como das ações de realinhamento curricular, na medida em que os conhecimentos estão organizados por trimestre, com orientações que permitem ao professor

refletir sobre a sua prática educativa. Serve ainda como **um ponto de referência** para o desenvolvimento das habilidades esperadas ao fim de cada etapa da Educação Básica (grifo nosso).

Os conhecimentos estão "organizados a cada trimestre" como referência esperada ao fim de cada etapa, a qual "o professor deva refletir sobre suas práticas". Dito de outra forma, a partir desse *mapa*, espera-se ao final da etapa, o aprendizado do aluno.

As OCEE discorrem sobre os programas que estruturam a parte pedagógica da SEDU, como exemplo a Escola Viva, a SEDU Digital etc. Em seguida, explicita sobre a "Importância do planejamento para o desenvolvimento da aprendizagem e o sucesso escolar." Essa gestão do processo pedagógico é subdividida em: Gestão Estratégica, Gestão da Aprendizagem e Gestão da Sala de Aula.

Vamos comentar aqui apenas a *Gestão da Sala de Aula*, pois é o foco de maior interesse no campo da nossa pesquisa. Neste subitem, as OCEE orientam o professor que realize o plano e faça a execução das atividades em sala de aula, bem como "ensinar com base em objetivos curriculares" (ibidem p. 12):

A definição dos objetivos curriculares passa pela **necessidade do professor conhecer bem a sua turma**: existe um trabalho de avaliação diagnóstica? Quais são as necessidades e dificuldades dos estudantes? Todos os estudantes estão no mesmo nível? Como posso garantir que todos aprendam, sem deixar nenhum estudante para trás? (ESPÍRITO SANTO, 2017, p. 13, grifo do autor)

Concordamos com as OCEE, pois essa prática de ensino se torna importante para garantir o aprendizado de todos.

Sobre o alinhamento curricular, tem-se por objetivo assegurar o cumprimento do currículo nas escolas, inseridos na proposta pedagógica da unidade escolar "[...] Cabe observar que o currículo não se restringe aos componentes dos conteúdos básicos comuns (CBC) e que o planejamento do professor deve ser elaborado por componente curricular, em conjunto com a área de conhecimento [...]" (ibidem p. 20)"

2.8.2 O ensino de Filosofia na Matriz Curricular no Espírito Santo

Apresentamos neste trabalho a Matriz de conhecimento por trimestre na disciplina de filosofia no Ensino Médio Regular. Esses conteúdos foram elaborados pela SEDU a partir dos estudos da BNCC, seguindo as orientações dos PCNs e DCNs. É

apenas uma sugestão mínima de conteúdo aos professores de filosofia capixabas.

É subdividida por cada série, depois por cada trimestre, contendo: "conhecimentos, expectativas de aprendizagem (operações cognitivas esperadas para o desenvolvimento) e sugestões para o desenvolvimento de competências tecnológicas," (anexo 05).

No tocante à disciplina de filosofia o CBEE nos orienta sobre a atitude filosófica, as alternativas metodológicas e os objetivos da disciplina (ESPÍRITO SANTO, 2009, p. 61):

Proporcionar aos educandos uma 'atitude filosófica' que dialogue, problematize e confronte os processos de significação em geral; favorecer ao educando a compreensão e ressignificação de tais processos, de modo a assumir um posicionamento crítico e transformador; contribuir para que os educandos sejam produtores, autores e construtores de novas significações e não simples reprodutores de um processo já constituído; problematizar, por meio do diálogo, os processos de significação produzidos pelo senso comum e pelas artes, letras, filosofias e ciências, visando ao aprimoramento de sua articulação conceitual para uma mais consistente intervenção cultural e histórica.

Interessante notar que os objetivos estão propostos em quatro verbos: proporcionar, favorecer, contribuir e problematizar. E como alternativa metodológica segue pelo viés proposto por Silvio Gallo "A competência fundamental da aprendizagem filosófica é a elaboração rigorosa de *conceitos*" (ibidem, p. 61, grifo do autor).

O CBEE (ibidem, p. 62) ainda propõe a divisão do ensino da filosofia em cinco subáreas e três eixos investigativos descritas a seguir:

História da Filosofia, Teoria do Conhecimento, Ética, Lógica e Filosofia Geral: problemas metafísicos –, ousamos propor uma abordagem da 'cultura filosófica' que priorize a capacidade de crítica e de reelaboração conceitual do educando [...]a) *Sentir, existir, relacionar-se e fazer*: metafísica, ontologia, antropologia filosófica; b) *Pensar e conhecer*: epistemologia, teoria do conhecimento, lógica, estética/filosofia da arte, filosofia da religião; c) *Agir e transformar*: ética, filosofia política e social, filosofia do direito (grifo do autor).

O CBEE (ibidem p. 62) nos aponta como proposta pedagógica como devem ou deveriam ser as aulas de filosofia:

[...] devem as aulas de Filosofia centrar-se num processo de assimilação, contextualização, confronto e ressignificação ampla dos processos culturais e históricos, por meio de uma produção crítica e criativa de reelaboração conceitual, pessoal e/ou coletiva, através de: a) dinâmicas de grupo; b) mídias; c) projetos interdisciplinares; e d) textos da tradição filosófica.

O professor tem a liberdade de se organizar e aplicar as opções pedagógicas que dispõe. O texto é muito claro no que diz respeito à autonomia do professor, desde

que ele respeite a pluralidade e diferentes pontos de vista, não caindo no processo de doutrinação, mas que demonstre vários pontos de vista diferentes: "O currículo de filosofia deve contemplar as diferenças sem desconsiderar o educador em suas próprias opções ético-políticas, sem impedir que as defendam [...]" (ibidem, p. 62).

Em nossa análise, o foco é o aluno, e cada aluno possui suas particularidades culturais que precisam ser consideradas, embora exista uma orientação do Estado sobre as diretrizes curriculares; em síntese, é o professor que vai esboçar o viés estabelecido, através do diálogo, identificando o *ethos cultural* ao qual pertence o aluno.

É sobre esse lugar onde o aluno está que iremos relatar no próximo capítulo, trazendo informações sobre o município e a escola pesquisada.

3. CONTEXTUALIZAÇÃO DO CAMPO DE PESQUISA

"Os padres combonianos chegaram a Ecoporanga em 1962 e iriam construir também o seu educandário, origem do 'Colégio Pio XII', hoje do Governo do Estado. A construção do colégio revestiu-se de características paroquiais."

(Neves e Pacheco)

Nosso campo de pesquisa se situa no noroeste do Espírito Santo. Iniciamos este capítulo com o trecho de Luiz Guilherme e Renato Pacheco na obra "Ecoporanga da concepção à vida adulta: Resgate da memória de um povo," de 1992, em que os autores relatam a origem da escola pesquisada. Ecoporanga, nome de origem Tupi, significa: terra de prosperidade onde canta o Nhambu. Mostraremos alguns dados históricos e culturais da cidade e apresentaremos a escola pesquisada. Esse capítulo traz apenas algumas informações de cunho muito mais histórico do que pedagógico para situarmos o *ethos cultural* da localidade da nossa pesquisa.

3.1 Ecoporanga: O município

O aumento da população e a escassez do ouro levaram os governantes de Minas Gerais a incentivar o desbravamento em todas as direções. Com isso, os mineiros transpuseram as serras situadas a leste mineiro em direção ao Espírito Santo, cuja população continuava habitando o litoral, destacando-se apenas um crescimento colonizador com a introdução do café nas regiões sul e centro, contrastando com o Norte, que permaneceu isolado e desocupado (CAMPOS, 2013). Foi exatamente esse grupo que inaugura a chegada na localidade, como nos mostra Neves e Pacheco (1992, p. 34-35):

Cerca de quatrocentos anos depois, em 1934, um outro desbravador chegava a terras também virgens do Espírito Santo, cheias de matas e de desafios, localizada na região do Alto São Mateus. Seu nome, Jacinto Antônio Dias. Ao contrário de Coutinho, esse pioneiro não veio do mar, embalado pelo vento. Sua trajetória teve sentido oposto à (sic) do primeiro donatário. O novo pioneiro é um homem que veio do oeste, vem das terras de Minas Gerais, saído de Conselheiro Pena. Não navegava sobre ondas; caminha, com pisadas resolutas, a terra áspera das veredas dos grandes sertões.

Posteriormente, a localidade passa a ser denominado Patrimônio do Quinze, dando origem à atual Ecoporanga (PONTES, 2007).

O crescimento demográfico da região causa certa instabilidade, como nos mostra Campos: “assim existem povos em expansão e povos em retração, o que conduz à movimentação das fronteiras” (CAMPOS, 2013, p. 988).

Antes de ter o nome atual de Ecoporanga, o núcleo original do município teve outros nomes como o já referido Patrimônio do Quinze, Nova Betânia e Rubinópolis. A palavra Ecoporanga, “segundo a tradição local, como sendo de fundo indígena, significando o local onde produz o eco do nhambu” (NEVES, 1992, p. 11). Nhambu é uma “ave do tipo perdiz, da família dos Tinamídeos” (NEVES, 1992, apud GREGÓRIO, 1980, V.2).

Neves e Pacheco (1992) ainda registram outro significado para o nome:

O dicionarista Luiz Carlos Tibiriçá, no seu **Dicionário Tupi Português**, registra como significado do termo ECOPORANGA: beleza, virtude. Esse significado aproxima-se de outro, cuja origem tem a seguinte versão: o nome Ecoporanga foi de fato, retirado de um dicionário tupi-português com sentido de TERRA DE PROSPERIDADE (NEVES, 1992, p. 11, grifo dos autores).

Ao final, o sentido popular do nome ficou entre a fusão dos dois significados acima exposto "terra de prosperidade onde canta o Nhambu". O município foi oficialmente instalado em 09 de abril de 1955, pelo governador Francisco Lacerda, que fez visita ao município no seu segundo mandato, um grande feito na época, considerando as condições precárias das estradas e a grande distância entre a capital capixaba e o extremo noroeste.

A cidade tem hoje um clima de simplicidade e tranquilidade que contradiz com a violência que marcou o início da colonização na região. A heterogeneidade da população que afluiu para o noroeste do Espírito Santo, na qual se misturavam foragidos da justiça, pessoas rudes sem nenhuma instrução, capangas, aventureiros, demonstram a intensidade de violências que resultava em homicídios diários (NEVES, 1992).

No início, a educação escolar era ainda deficiente e mal atendida. Havia a escola de 1º grau 'Bolívar de Abreu', que funcionava em três turnos diários, de três horas cada um, para atender à demanda de alunos.

Os padres combonianos chegaram a Ecoporanga em 1962, construindo também o seu educandário, que deu origem ao Colégio Pio XII, hoje pertencente ao governo Estadual. A construção do colégio traz nos seus traços físicos características paroquiais, sendo construída com a ajuda de mutirão dos fiéis (NEVES, 1992). O Colégio Pio XII hoje se chama Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Ecoporanga, local da nossa pesquisa.

As atividades econômicas ecoporanguenses iniciais foram extração da madeira, com a derrubada das matas, e o conseqüente cultivo do solo através de lavouras diversificadas (NEVES, 1992).

No início da década de 1990, o município foi marcado pelo êxodo rural, quando moradores foram buscar melhores condições em grandes cidades como Vitória e Belo Horizonte e nos estados da região norte do país, como Rondônia e Pará. Com o êxodo, a agricultura do município decresceu muito e ficou por muitos anos na estagnação. Nos últimos anos, com o início da extração em grande escala de rochas ornamentais, a cidade voltou a se desenvolver e alavancou o crescimento da agricultura.

Atualmente, Ecoporanga é o maior produtor de leite do Estado do Espírito Santo, com mais de 41 mil litros por ano, contando com um dos maiores rebanhos do Estado, segundo o IBGE: 215.803 cabeças de rebanho bovino, 5.200 cabeças de rebanho equino. A população, segundo Censo do IBGE de 2010, era de 23 212 habitantes, sendo que desse total mais de 60 por cento se encontravam nos distritos (IBGE, 2010).

Figura 02: Mapa do Espírito Santo em 1944



Fonte: NEVES, Luiz G. S.; PACHECO, Renato J. C.

3.2 A escola pesquisada: Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Ecoporanga

Atualmente, o município possui cinco escolas de ensino fundamental séries iniciais e finais e 16 creches que são de responsabilidade da prefeitura, localizadas tanto na região urbana quanto nos distritos. Embora a legislação Federal aponte para o Ensino Médio como responsabilidade do governo do Estado, existem outras cinco escolas de ensino fundamental que são de responsabilidade do governo estadual. De Ensino Médio são apenas quatro, sendo duas na localidade sede da cidade e outras duas no interior.

A escola pesquisada chama-se "Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Ecoporanga". Possui traços arquitetônicos paroquiais, já que foi fundada pelos padres Combonianos. Como Ato de criação da escola e alterações das ofertas de ensino e modalidades, apresentamos a seguir informações extraídas do Projeto Político Pedagógico da escola:

ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO ECOPORANGA

ENDEREÇO: Praça Tolentino Xavier Ribeiro 586 – Centro – Ecoporanga-ES – CEP 29850-000 – Telefax: (27) 3755-1328.

E-mail: escolaecoporanga@sedu.es.gov.br

ENTIDADE MANTENEDORA: Governo do Estado do Espírito Santo.

CRIAÇÃO: Lei nº 2.178 de 20 de dezembro de 1965.

APROVAÇÃO: Resolução do CEE nº 41/75 de 28 de novembro de 1975.

CRIAÇÃO DO ENSINO MÉDIO NÃO PROFISSIONALIZANTE: Portaria E nº 2.178, publicada em 23/12/1965.

APROVAÇÃO DO ENSINO MÉDIO: Res. CEE Nº 2042\2009 (até o ano de 2009)

APROVAÇÃO DO ENSINO MÉDIO: Res. CEE nº 2.163 de 21-01-2010 (A partir de 2010).

CRIAÇÃO DO CURSO TÉCNICO – GESTÃO EMPRESARIAL - ENSINO PROFISSIONALIZANTE: Portaria SEDU nº 080 – R, publicada em 05/05/2006.

APROVAÇÃO DO CURSO TECNICO - GESTÃO EMPRESARIAL - ENSINO PROFISSIONALIZANTE: Resolução do CEE nº 1.572/2007 Transformado para

CURSO TÉCNICO EM ADMINISTRAÇÃO - ENSINO PROFISSIONALIZANTE:
Resolução do CEE nº 1.948/2009.

APROVAÇÃO DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO EM INFORMÁTICA – ENSINO PROFISSIONALIZANTE: Resolução do CEE nº 2.137/2009.

APROVAÇÃO DO CURSO TÉCNICO EM VENDAS - ENSINO PROFISSIONALIZANTE: Resolução do CEE nº 2.377/2010.

A Escola Estadual de Ensino Fundamental Médio “Ecoporanga” foi fundada em 20 de dezembro de 1965, com o nome de Ginásio Estadual e Escola Normal de Coporanga pelos padres Combonianos. O prédio pertencia à Mitra Diocesana de São Mateus, que tinha o direito de escolher o diretor, sendo o mesmo católico. O prédio era cedido ao Estado e este por sua vez contratava servidores e fazia a manutenção do prédio. Ernani Lucas Lélis foi o primeiro diretor da escola, que funcionava com um total de cinco turmas de 5ª a 8ª séries, e com sede própria desde sua criação.

A escola possuía um prédio com dois pavimentos. Em 1988 foram construídos mais dois pavimentos. Hoje tem um total de quatro pavimentos. Em 1997, passou por uma reforma em que foram feitos reparos e pintura geral. Seu terreno mede 8.869 m², sendo 2.194 m² de área construída.

No ano de 1973, a escola recebeu o nome de Escola de Primeiro e Segundo Grau “Ecoporanga”. Foram criados na escola outros cursos de 2º grau: Técnico em Contabilidade, não profissionalizante (Científico) e por fim a EJA Suplência FASE III. O prédio foi ampliado três vezes. A Escola possui uma quadra cimentada que está sendo reconstruída. As aulas de educação física costumam ser realizadas no pátio da escola ou no campo de futebol que fica ao lado da escola, que pertence a prefeitura.

Desde a sua fundação a escola teve os seguintes diretores:

Ernani Lucas Lelis → 1965 a 1967

Wolmar Bermudes → 1967 a 1969

Pe. Giovanni Bartesaghi → 1969 a 1973

Maria da Penha Oliveira Simonelli → 1973

Otaniel Alves Batista → 1974 a 1975

José Carlos Canal → 1976 a 1980

José Mauri → 1981 a 1984

Dalva de Oliveira Rodrigues → 1985 a 1987

Walter Guaitoline → 1994

Genivaldo Próquio Lucio → 1988 a 1993 e 1995 a 1998

Sonia Regina Moreira Silva → 1999 a 30-09-2009.

Geanne Darc de Vete Alves → 2009 a 2016

Suely Teixeira Viana → 2016 a 2017

Rodrigo Sete → 2017 a 2018

Suely Teixeira Viana → 2018 aos dias atuais.

Atualmente conta com 18 turmas atendendo o ensino fundamental séries finais e médias no turno matutino, (ver mapa de classe - anexo 04), 16 turmas no vespertino e 07 turmas atendendo EJA segundo segmento no noturno. Possui atualmente 1.313 alunos matriculados.

A equipe é dividida nos turnos diurno e noturno, composta por 01 diretora, 63 professores, 04 pedagogos, 06 coordenadores, 08 auxiliares na secretaria, 05 na equipe de limpeza e 04 na cozinha.

O horário de funcionamento é de 7h às 12h no matutino, 13h às 18h no vespertino e 18:30 às 22:45 no noturno, atendendo as seguintes modalidades: Ensino Fundamental do 6º ano ao 9º ano; Ensino Médio 1º ao 3º ano; Educação de Jovens e Adultos apenas no Ensino Médio e Educação Profissional Técnica.

Os projetos atualmente existentes na escola são: Interclasse, que consiste basicamente no campeonato de Futebol de salão entre as turmas; Projeto de leitura; Semana Cultural; Feira de Ciências; Família na Escola, que é um projeto de iniciativa estadual, mas que tem forte importância na escola, e o recreio musical.

As aulas são de apenas 55 minutos cada, e em especial sobre a disciplina de filosofia, temos apenas uma aula por semana, conforme grade curricular (ver anexo 03).

Nessa parte do trabalho, contextualizamos o campo de pesquisa na terra de prosperidade onde canta o Nhambu e a escola pesquisada com suas principais características. No próximo capítulo, demonstraremos as percepções acerca do ensino de filosofia a partir do que o aluno sabe e pensa.

Figura 05: Vista frontal da escola



Fonte: arquivo pessoal

4. PERCEPÇÕES DE ALUNOS ACERCA DO ENSINO DE FILOSOFIA

Neste capítulo, trazemos os relatos e percepções dos alunos acerca do ensino de filosofia, relacionando dados entre as turmas e, apontando as conclusões encontradas, estenderemos um olhar crítico sobre as percepções dos alunos sobre as práticas de ensino de filosofia, propondo alternativas no sentido de melhoria no processo de ensino de filosofia, finalizando a pesquisa, ao mesmo tempo reconhecendo o impacto da pesquisa sobre este aprendiz de pesquisador e professor, bem como reconhecendo que o campo está aberto a outras reflexões e análises mais consistentes.

4.1 Percepções dos alunos

Antes de irmos ao campo da pesquisa, fomos autorizados pela Superintendência Regional de Educação de Barra de São Francisco, a atuar como pesquisador na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Ecoporanga. No mês de fevereiro de 2019, foi feito um contato preliminar junto à diretora e pedagogos objetivando informar e solicitar autorização para a realização da pesquisa e obter dados sobre escola (Anexos 01 e 02).

No mês de março de 2019 fomos para a sala de aula, conversamos com os alunos, explicamos a proposta da pesquisa e iniciamos uma entrevista preliminar semi-estruturada, visando conhecer de forma inicial as percepções dos alunos sobre o ensino de filosofia. No mês de abril, ampliamos o questionário de entrevistas semi-estruturadas para todos os alunos das turmas pesquisadas. No mês de maio de 2019, deixei a direção da outra escola e assumi definitivamente as turmas que já estavam sendo pesquisadas. Tal fato facilitou muito o contato e acesso aos alunos e, ainda no final do mês de maio de 2019, realizamos uma roda de conversa, inspirada na metodologia do grupo focal, com um grupo de alunos de cada série pesquisada, com o objetivo de aprofundar as informações levantadas, encerrando a produção de dados acerca da percepção dos alunos acerca das práticas de ensino de filosofia.

Tivemos ao todo três encontros, sendo os dois primeiro como pesquisador que não fazia parte do grupo de professores da escola, e o último já como professor das turmas. Foram pesquisadas as turmas da primeira série, segunda série e terceira série do ensino médio, todas do turno matutino.

A seguir descreveremos as perguntas do grupo focal (apêndice nº 04), as perguntas semi-estruturadas (apêndice nº 01) e por fim as perguntas objetivas (apêndice nº 01), relacionando os achados da pesquisa ao referencial teórico. Buscaremos transcrever os principais relatos dos alunos durante a pesquisa; em alguns momentos, numeramos as falas para um melhor entendimento. Faremos, ainda, alguns apontamentos e proporemos interpretações acerca dos pontos explanados pelos alunos envolvidos na pesquisa.

4.2 Análise do questionário preliminar

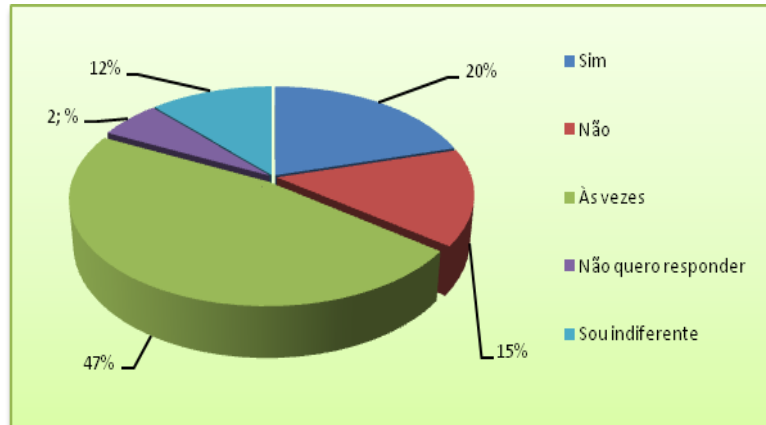
É importante registrar que as turmas da primeira série tiveram até a data do início da pesquisa pouco mais de cinco aulas de filosofia. Essas aulas foram o primeiro contato com a disciplina, muitos não tinham e ainda não têm ideia do que era ou do que tratava a filosofia. Já as turmas da segunda e terceira série possuem uma caminhada com a disciplina.

O segundo momento da nossa pesquisa se deu com um questionário com perguntas objetivas e discursivas. Temos, portanto, as perguntas objetivas que apresentamos em gráficos e, em seguida, as perguntas discursivas, que discutimos e que constituem **as percepções dos alunos e alunas sobre o ensino de filosofia**.

Examinemos, a seguir, as questões objetivas com seus respectivos comentários.

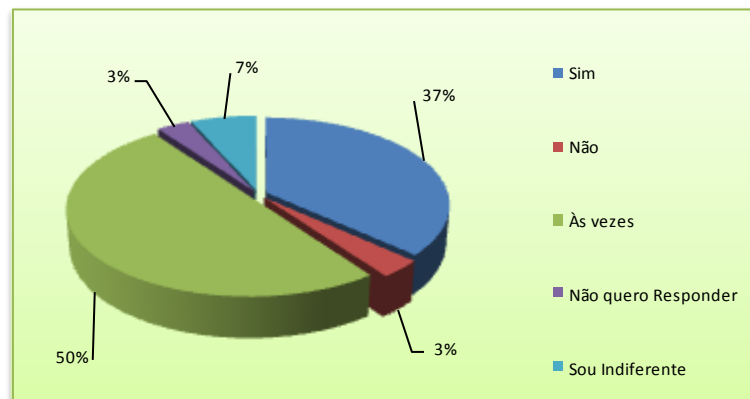
Pergunta: *Você gosta das aulas de filosofia?*

Gráfico 01 - primeira série

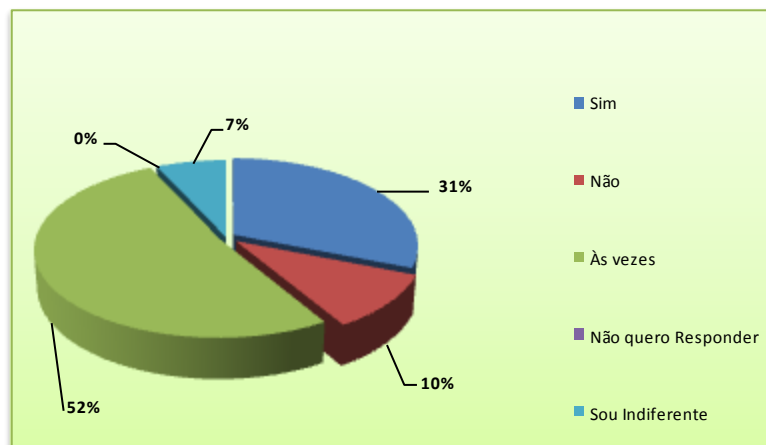


Fonte: Elaborado pelo autor

Gráfico 02 - segunda série



Fonte: Elaborado pelo autor

Gráfico 03 - terceira série

Fonte: Elaborado pelo autor

Na 1ª série observamos que, conforme gráfico 01, 20% dos alunos responderam que gostam das aulas de filosofia e 15% responderam não. Tal fato nos chamou atenção, visto que um número muito baixo de alunos gostam de filosofia, ao passo que um percentual considerável não gosta; ao passo que tivemos 65% de alunos com outras opções. Assim, nos perguntamos por que só 20% (que equivale a 7 alunos de 34) gostam de filosofia? O que acontece nessa turma para que tal desinteresse seja manifestado? Podemos elencar alguns pontos percebidos durante a pesquisa: o motivo principal, a nosso ver, é que nunca estudaram filosofia antes e, até a data dessa pesquisa, tiveram poucas aulas, e o mais agravante, em 05 aulas tiveram 02 professores diferentes, mais exatamente até o final de abril de 2019, tiveram cerca de 08 aulas e 03 professores (as). Diante dessas dificuldades, é de se esperar que os alunos tenham pouca disposição para estudar, considerando que não houve sequência, continuidade didática devido às mudanças referidas.

No gráfico nº 02 da 2ª série, temos 50% dos alunos que às vezes gostam de filosofia, 37% que gostam de filosofia, 7% são indiferentes e 3% não responderam. Estes dados nos mostram que, no geral, os alunos gostam da disciplina, o que se explica, em nossa análise, pelo fato de que a 2ª série já teve um processo maior de contato com a disciplina.

No gráfico 03 da 3ª série, temos nesta pergunta, um grupo de 31% de alunos que

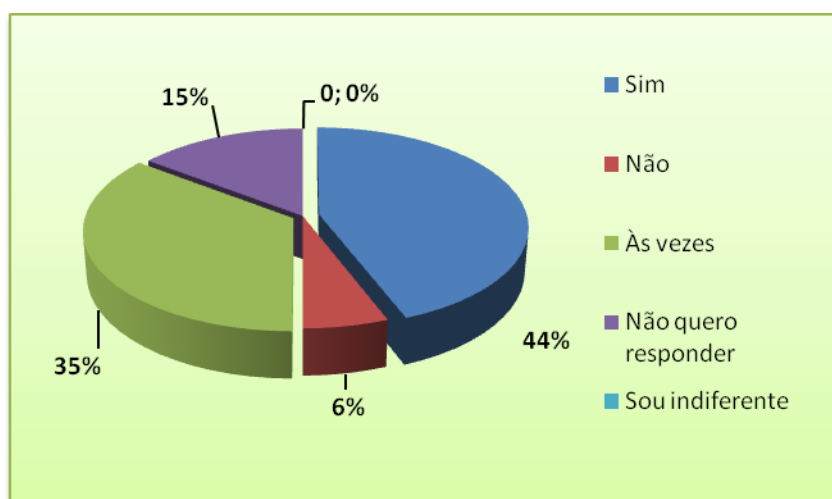
gostam da disciplina de filosofia, outros 52% afirmam que às vezes gostam de filosofia, outros 10% que não gostam da disciplina e somente 7% são indiferentes à questão.

Percebemos que houve um crescimento de interesse dos alunos da 1ª série para a 2ª série, ainda que com uma leve redução na 3ª série. De um modo geral, concluímos que, à medida que os alunos avançam nos estudos de filosofia e passam a conhecê-la melhor, passam a se interessar mais por seu estudo.

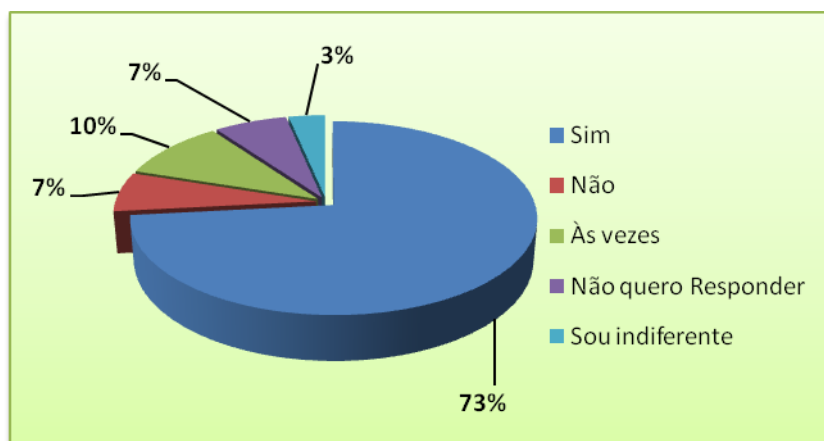
Considerando, ainda, os problemas enfrentados, como a alta rotatividade de professores nessas turmas, pensamos que o resultado ainda é positivo. Assim, o desafio do professor seria dinamizar as aulas com práticas de ensino que proporcionassem aos alunos um processo de ensino emancipatório, como nos relata Severino (apud Horn, 2009, p. 10): "[...] desenvolver e amadurecer um estilo de reflexão, um modo de pensar, um jeito especial de fazer atuar a subjetividade." A seguir, analisamos outras questões.

Pergunta: *As aulas de filosofia, no seu entender, são importantes para o currículo do ensino médio?*

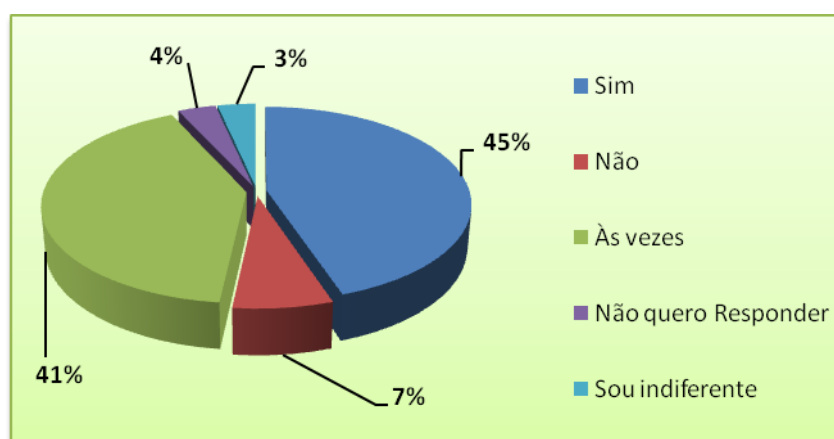
Gráfico 04 - primeira série



Fonte: Elaborado pelo autor

Gráfico 05 - segunda série

Fonte: Elaborado pelo autor

Gráfico 06 - terceira série

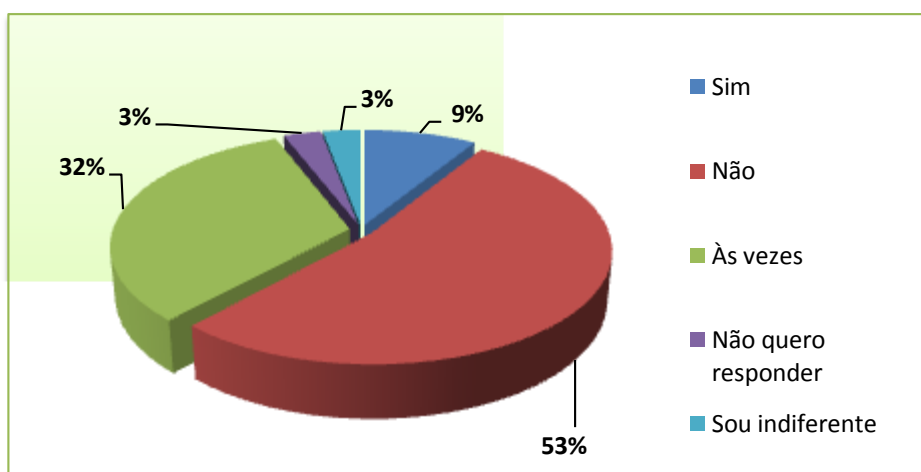
Fonte: Elaborado pelo autor

Na 1ª série (gráfico 04), 44% dos alunos entendem que as aulas de filosofia são importantes no ensino médio; na 2ª série (gráfico 05) 73% dos alunos afirmam que as aulas de filosofia são importantes no currículo do ensino médio, ao passo que no gráfico da 3ª série 45% de alunos afirmam que as aulas de filosofia são importantes no currículo. O que nos chama atenção nessa questão foi a porcentagem de 73% dos alunos da 2ª série contra 45% dos alunos da 3ª série, ou seja, os alunos que têm mais tempo de estudo na escola (3ª série) poderiam afirmar com uma porcentagem maior, entretanto, a consciência da importância da disciplina se dá na

2ª série na maioria dos alunos. A terceira série quase que se iguala à primeira série em porcentagens. A nosso ver, tal fato se dá porque na 3º série os alunos estão mais focados no ENEM, que tem muito conteúdo, ou em ocupações profissionais.

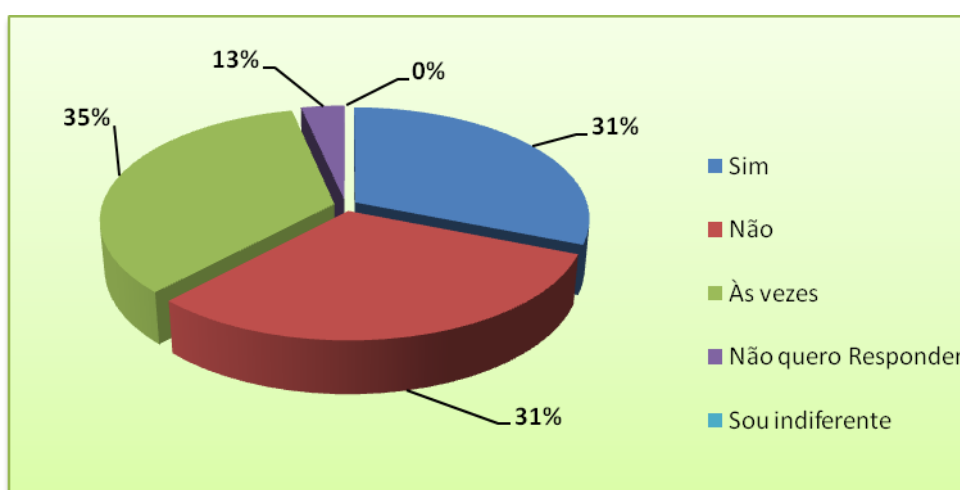
Pergunta: A forma pela qual o professor leciona as aulas de filosofia é interessante, do seu ponto de vista?

Gráfico 07: primeira série

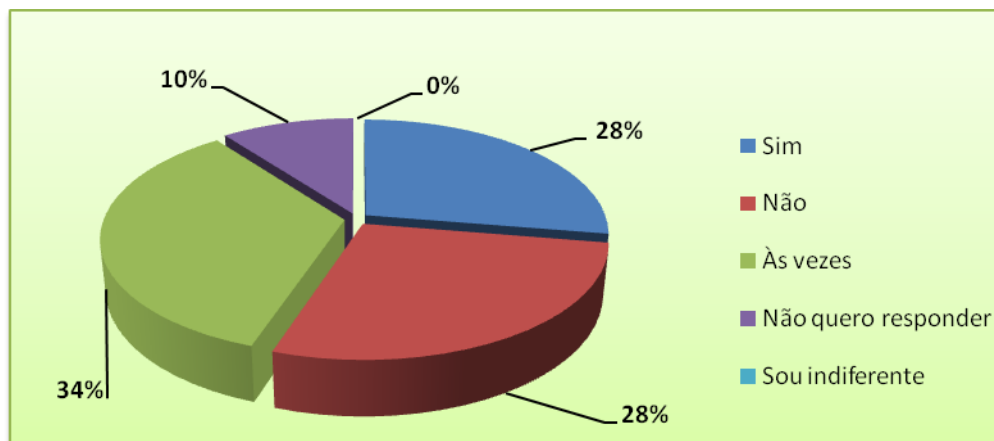


Fonte: Elaborado pelo autor

Gráfico 08: segunda série



Fonte: Elaborado pelo autor

Gráfico 09: terceira série

Fonte: Elaborado pelo autor

Consideramos essa pergunta muito importante, pois vai ao âmago da questão sobre as práticas educativas do professor. No gráfico 07 da 1ª série temos, infelizmente, um resultado pouco positivo, pois 53% dos alunos não acham interessante a forma pela qual o professor leciona as aulas de filosofia, 32% acreditam que às vezes é interessante e somente 9% acham realmente interessante a forma de lecionar do professor. A nosso ver, alguns motivos colaboram para tal resultado: inicialmente pouco contato com a disciplina até a data da pesquisa, bem como, conforme já apontado, a rotatividade de docentes em pouco tempo e, por último, a formação dos professores que não eram habilitados na área, e sim em história e pedagogia, fato que, segundo nossa pesquisa, pode comprometer o processo de ensino e aprendizagem no ensino médio.

Na 2ª série (gráfico 08), percebe-se que 31% dos alunos afirmam que a forma pela qual o professor leciona é interessante, 31% que acham que não é interessante, 35% às vezes acham interessante e 3% não responderam, ainda se colocando aqui, em nossa leitura, o desafio da metodologia do ensino de filosofia como uma questão crucial.

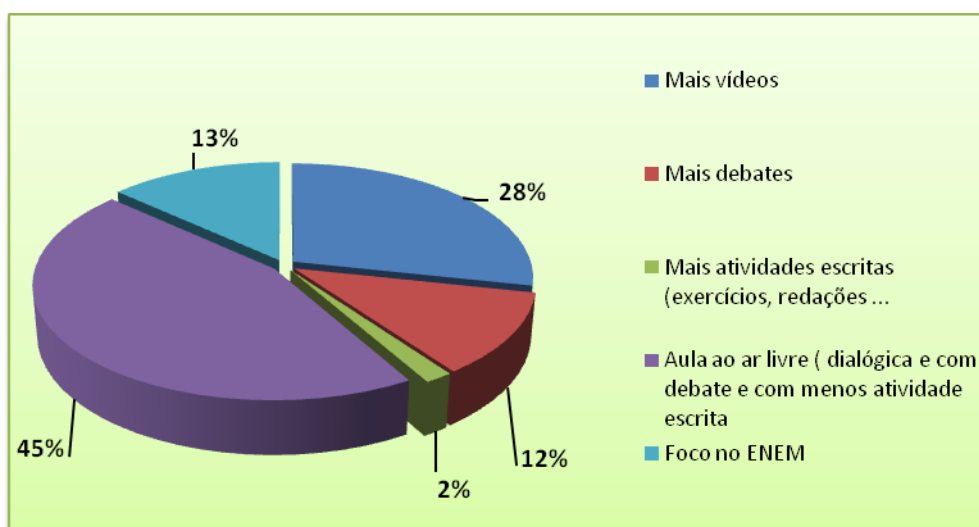
No entanto, na 3ª série (gráfico 09) 34% dos alunos afirmam que às vezes a forma pela qual o professor leciona as aulas de filosofia é interessante, outros 28% afirmam que, sim, são interessantes, na mesma porcentagem de 28% que afirmam que não é interessante, e 10% não quiseram responder.

Concluimos que, mesmo considerando o percurso com a disciplina no ensino médio,

ainda precisamos qualificar melhor o professor para o ensino de filosofia, bem como proporcionar um quadro estável de professores, que não seja mudado muito ao longo do ano letivo, para que haja continuidade e construção de uma boa relação subjetiva entre alunos e professores. Tal ideia encontra apoio em Pimentel e Monteiro (2010, p. 328), para quem "o perfil do professor, as possibilidades [...] e o próprio ensino filosófico como vetor de reflexão são, por si mesmo, elementos cuja fundamentação deve ser sempre pensada tendo em vista a quem está sendo dirigido", ou seja, o aluno. Sugerimos, em nossa conclusão da pesquisa, que as aulas de filosofia devam ser pensadas para os alunos, respeitando as particularidades de cada um.

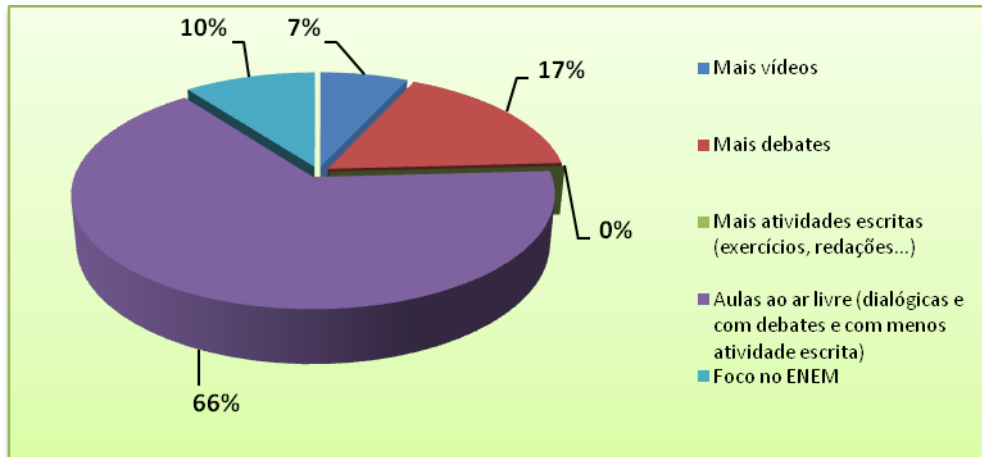
Pergunta: *O que sugere para melhorar a relação das temáticas estudadas?*

Gráfico 10- primeira série



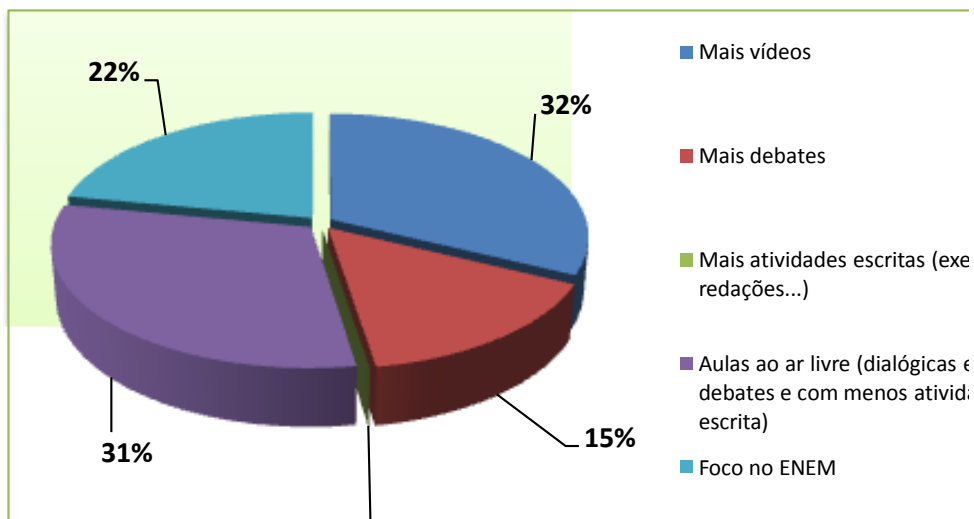
Fonte: Elaborado pelo autor

Gráfico 11- segunda série



Fonte: Elaborado pelo autor

Gráfico 12- terceira série



Fonte: Elaborado pelo autor

O gráfico nº 10 da primeira série nos chama atenção porque 45% dos alunos optaram por aulas ao ar livre e somente 2% em atividades escritas. Isso nos leva a crer que os alunos ou não gostam ou têm dificuldade na leitura e escrita e ainda não gostam de ficar dentro da sala de aula. Depois de "aula ao ar livre", outra solicitação o foi "mais vídeos" com 28%. Um grupo de alunos com 13% de preferência para o ensino de filosofia com foco no ENEM, pois temos o ensino de filosofia a serviço de algo "foco no ENEM", no sentido de preparar os alunos para ingresso nas

universidades, afinal, a disciplina de filosofia cada vez mais é cobrada nesse exame. Entendemos que, mesmo valorizando o diálogo, o ensino oral inspirado por Sócrates, a filosofia também passa pela leitura e escrita. A produção de textos por parte dos alunos é de suma importância para seu preparo profissional e cidadania. Entretanto, conforme pesquisa junto aos alunos (que detalharemos adiante) observa-se que, muitas vezes, o professor se resume a ‘passar’ texto no quadro e atividades escritas (quase sempre um questionário que não vai além de interpretação rasa do texto), sem diálogo ou dinamismo na condução de uma atividade mais criativa com os alunos.

A nosso ver, o desafio do professor é conciliar conteúdo relevante com um dinamismo junto aos alunos, sem se perder nos extremos de aulas de vídeos ou ao ar livre ou somente texto escrito no quadro, como veremos adiante.

No gráfico nº 11 da 2ª série 66% sugerem mais aulas ao ar livre com debates, 17% somente debates, 10% se voltam para temas do ENEM e 7% mais vídeos nas aulas, sempre no intuito de melhorar as temáticas estudadas. Notamos que os alunos desejam muito sair da sala de aula, e de serem ouvidos. Também ressaltamos que uma parte significativa (10%) deseja a disciplina de filosofia com foco no ENEM, ou seja, a filosofia a serviço de algo, no caso, o ingresso na universidade.

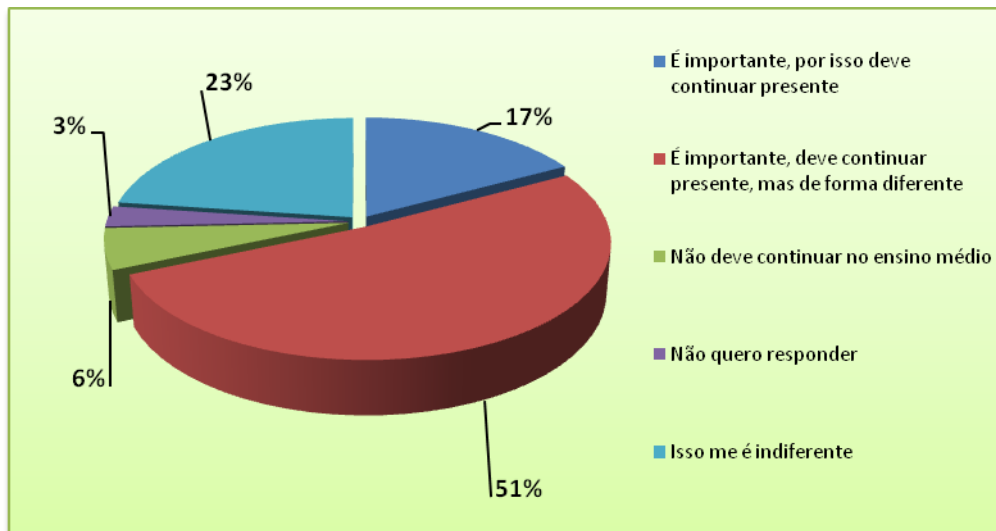
O gráfico nº 12 da terceira série, nos revela que 32% de alunos solicitam mais vídeos, 31% aulas ao ar livre com debates e menos atividades escritas e 22% como foco no ENEM.

Interessante notar que, para discussão de práticas de ensino mais efetivas da aprendizagem e formação dos alunos, que sejam mais próximas de sua vivência e linguagem (poderíamos acrescentar aqui também: blogs, uso da internet, whatsapp para aprendizagem), as sugestões já estão nos próprios estudantes: aulas mais dinâmicas, dialogas, fora do formato tradicional das cadeiras enfileiradas, quase sempre em salas desconfortáveis... Sabemos que não se resume a isso a discussão de novas práticas de ensino, há outras variáveis: formação do professor, investimento público no espaço físico da escola etc. Sabemos, ainda, que não há simplismo nessas sugestões – isso supõe muito preparo de aulas, planejamentos com pedagogos(as), uso de recursos variados, como assinalado. Mas, reafirmamos: mesmo considerando que se fez uso de um questionário semi-estruturado, os alunos

mandam seu recado, querem e devem ser ouvidos, como feito nessa pesquisa, para melhoria do ensino (não apenas de filosofia).

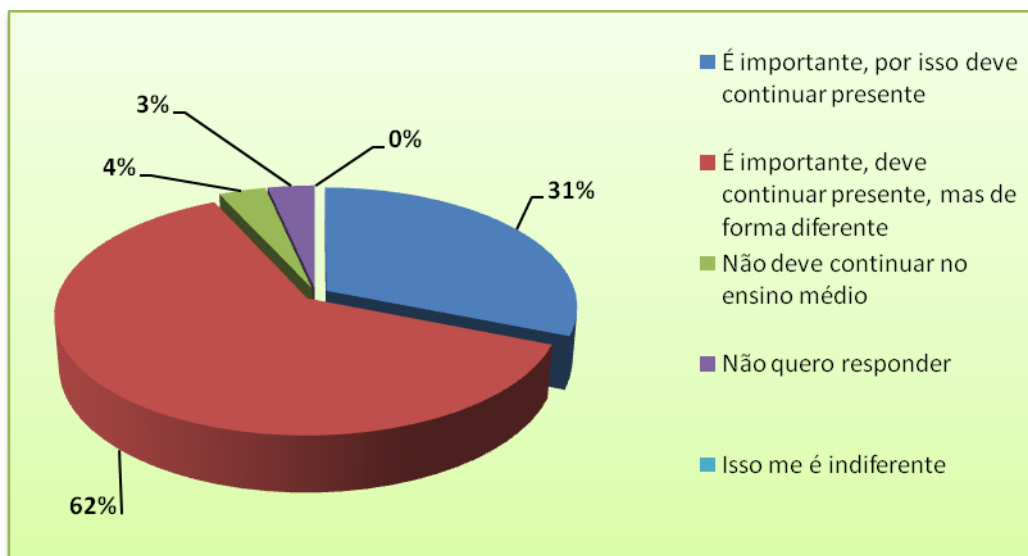
Pergunta: Qual sua percepção da disciplina filosofia no currículo do ensino médio?

Gráfico 13- primeira série



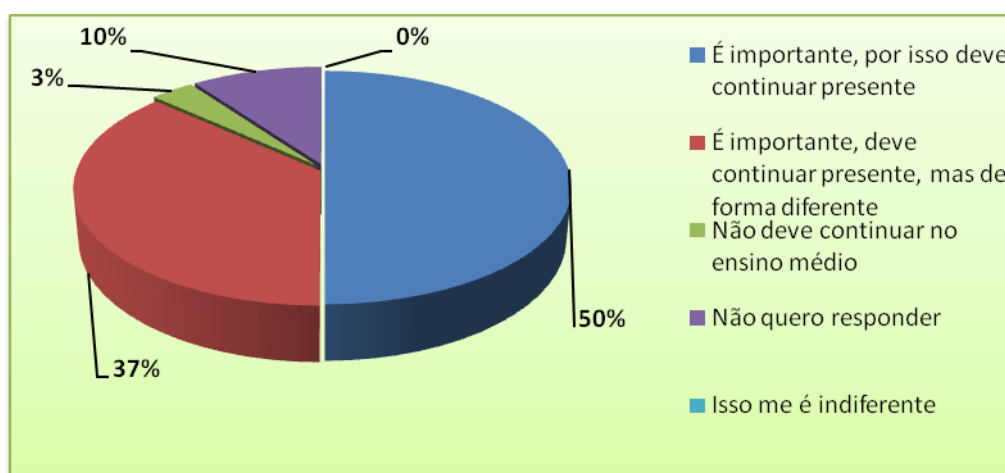
Fonte: Elaborado pelo autor

Gráfico 14- segunda série



Fonte: Elaborado pelo autor

Gráfico 15- terceira série



Fonte: Elaborado pelo autor

No gráfico 13 da 1ª série temos 51% de alunos que acham importante a disciplina de filosofia, e que deve continuar no ensino médio, porém de uma forma diferente. Que forma diferente seria essa? A nossa ver a resposta passa pela prática de ensino, é preciso mudar a prática de ensino em filosofia, ser "de uma forma diferente", neste caso. Outro ponto que chama a atenção é a "indiferença" quanto à questão, são 23% de alunos que não se importam se ela é relevante no ensino médio e se deveria continuar ou não. Depois temos 17% que acham que é importante e que deve continuar, 3% não responderam e 6% afirmam que de fato a filosofia não deveria estar no ensino médio.

Nossa leitura: em que pese a maioria achar importante, pensamos que parte dos alunos demonstram que o currículo prescrito no ensino médio tem pouco a ver com suas vidas, o que explica, a nosso ver, a evasão nesse nível de ensino (BATISTA; SOUZA; OLIVEIRA, 2009).

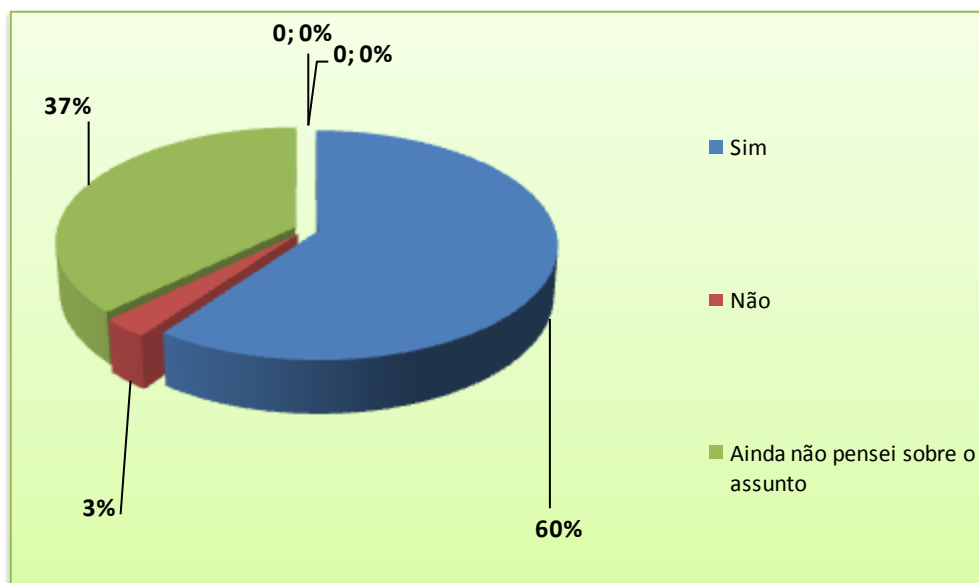
Já o gráfico nº 14 da 2ª série revela que para 62% dos alunos a filosofia é importante e deve continuar no currículo, porém de forma diferente, outros 31% afirmam que é importante e deve continuar como está, outros 4% acham que não devem continuar no currículo e 3% não responderam.

Na 3ª série (gráfico 15) 50% de alunos entendem que a filosofia no currículo do ensino médio é importante e deve continuar, outros 37% afirmam que a disciplina é importante mas deve continuar de forma diferente, 10% não responderam e 3% afirmam que não deve continuar no ensino médio. Reiteramos que seria importante,

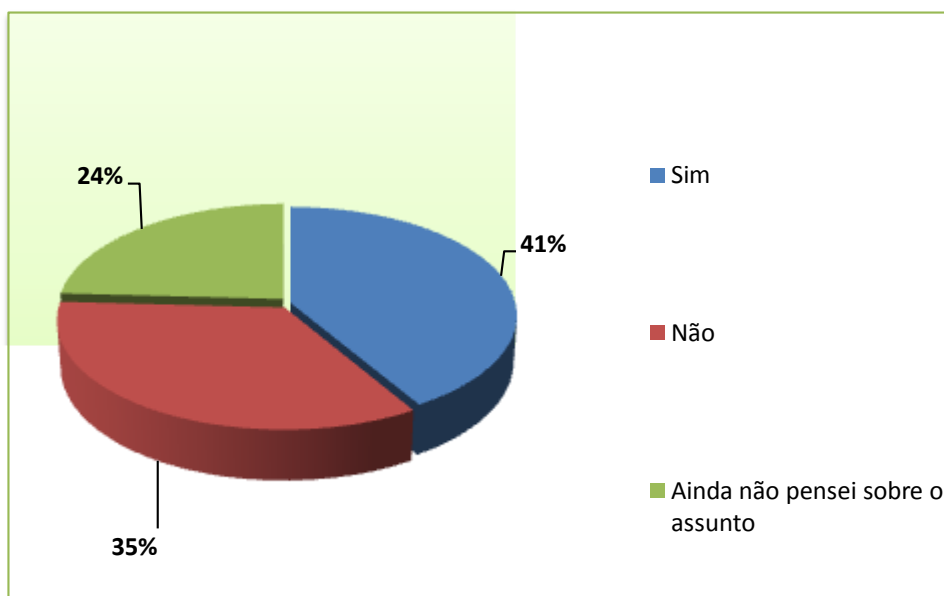
para os formuladores de políticas curriculares, ouvir o aluno do ensino médio sobre o currículo, seu percurso de vida e de estudante relacionado a seus estudos... Parece a nós que grande parte da dificuldade dos professores darem aula, além de questões intrínsecas à formação profissional, falta de tecnologias disponíveis, salas melhores, entre outras condições, reside nisso: a escola está desconectada da vida de muitos jovens. Não caímos aqui na crítica fácil da escola, como se fosse dispensável. Ela é essencial, como equipamento público, sobretudo no contexto de nosso país, em que tudo se privatiza... Mas que escola?

Pergunta: *Depois que você terminar o ensino médio, pretende ingressar em uma universidade?*

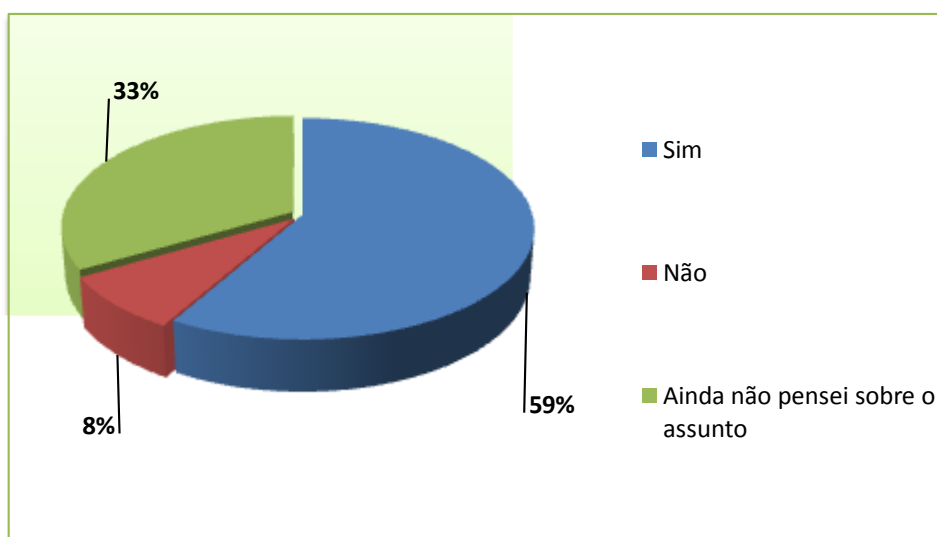
Gráfico 16 primeira série



Fonte: Elaborado pelo autor

Gráfico 17 segunda série

Fonte: Elaborado pelo autor

Gráfico 18 terceira série

Fonte: Elaborado pelo autor

No gráfico nº 16 da 1ª série verificamos que os alunos têm ao menos o desejo de ingressar numa universidade, considerando que 60% sonham estudar um curso superior. Outros 37% ainda não pensaram sobre o assunto – para nós, isso pode ser compreensível, pois falamos de alunos da 1ª série do ensino médio, que têm ainda

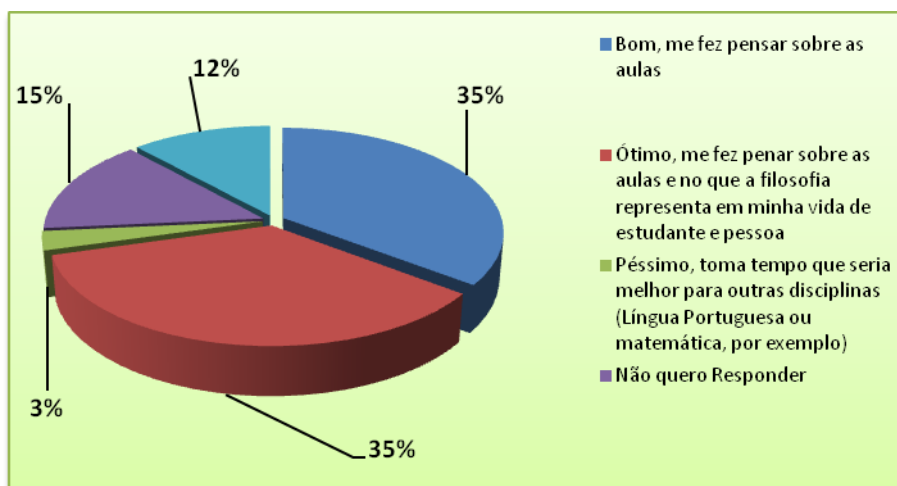
um percurso de estudos relativamente longo. Por outro lado, 3% respondem que não pensaram no assunto (proporção baixa, considerando a série, sugerimos).

Na 2ª série 41% pretendem ingressar numa universidade, 35% não pretendem ingressar e 24% ainda não pensaram sobre o assunto (gráfico 17). Os dados que nos chamam a atenção são os 35% que não desejam ingressar em uma universidade. Não temos uma explicação para justificar por que uma parcela significativa não deseja ir além do ensino médio: arriscamos sugerir que diz respeito à questão cultural local, pois a realidade rural de difícil acesso ao ensino superior pode, relativamente, explicar tais respostas.

O gráfico nº 18 da 3ª série reflete o desejo dos alunos de ingressarem em uma universidade, pois nessa turma 59% de alunos desejam ir para a universidade, outros 33% ainda não amadureceram a ideia, embora já estejam concluindo o ensino médio e somente 8% afirmam não querer ir para uma universidade. Reaparece aqui o fato de que, na 3ª série, o tema faculdade, Enem, universidade parece já dominar seu cotidiano...

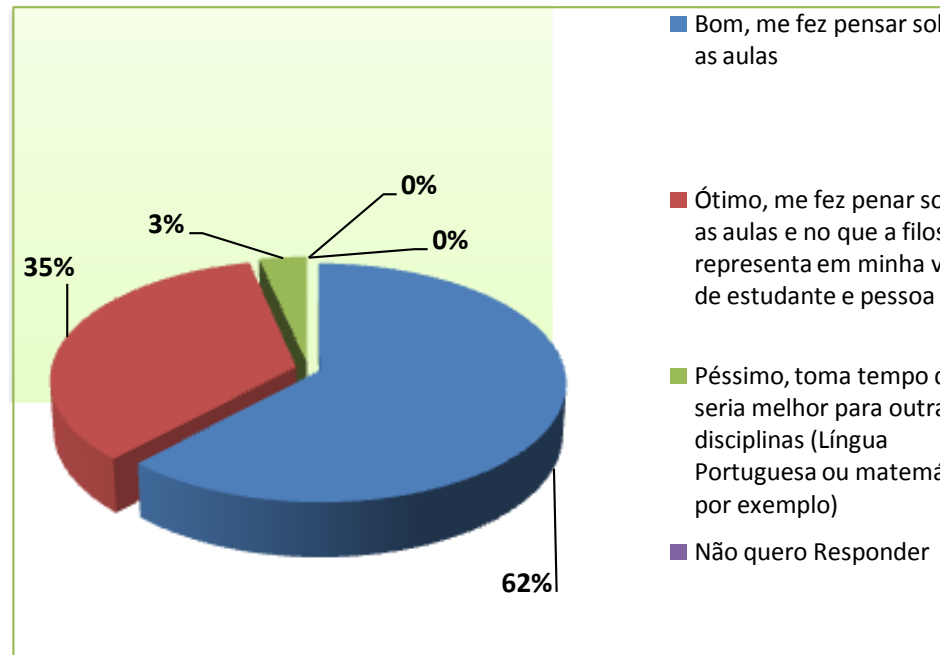
Pergunta: O que achou desse questionário?

Gráfico 19 primeira série



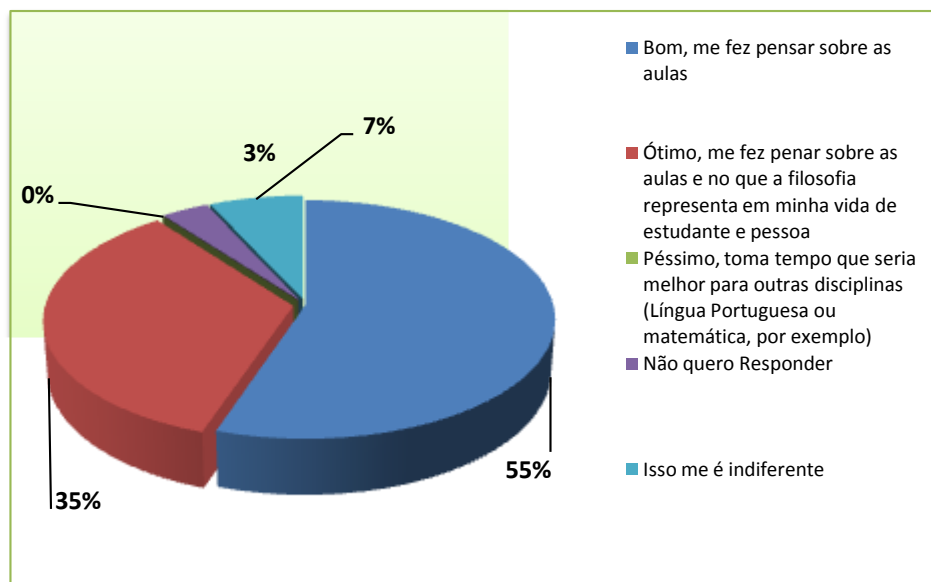
Fonte: Elaborado pelo autor

Gráfico 20 segunda série



Fonte: Elaborado pelo autor

Gráfico 21 terceira série



Fonte: Elaborado pelo autor

No gráfico 19 da 1ª série percebemos que 35% de alunos acharam bom e 35% ótimo o questionário, ao passo que 15% não responderam, 12% assinalaram indiferente e somente 3% que acharam péssimo e perda de tempo o questionário.

No gráfico 20 segunda série, temos 62% dos alunos que acharam bom e pensaram sobre as aulas de filosofia, outros 35% entenderam que foi ótimo e fez pensar sobre as aulas de filosofia e o que a disciplina representa na vida deles, e somente 3% entenderam que esse questionário é péssimo e perda de tempo.

O gráfico nº 21 da terceira série nos mostra que 55% acreditam que o questionário foi bom e fez refletir sobre as aulas de filosofia, 35% que foi ótimo e 7% foi indiferente ao questionário e nenhum aluno achou péssimo.

Concluimos que é importante ter práticas de diálogo efetivo na escola, para além das aulas individualmente, isto é, ter pesquisas sobre o tema, oficinas e atividades que envolvam todas as disciplinas, que enfoquem algo como um ouvir de fato o aluno. Não se trata, em nossa opinião, de algo demagógico ou para 'ficar bem' com os alunos. Sustentamos isso no pensamento de Rancière (2015), segundo o qual todos são capazes de pensar, de saber, se trata de admitirmos a tese da igualdade das inteligências, ainda que haja, na educação, uma vontade submetida a outra vontade. Mas essa submissão vai longe demais quando os governos e formuladores da educação dirigida aos jovens agem como se conhecessem os mesmos – engano que explica, ou explica em parte, a evasão desses jovens das salas de aula...

4.3 Relatos a partir do grupo focal

Pergunta: *O que é filosofia no seu entendimento?*

Aluno 01 da primeira série: amor e sabedoria,

Aluno 02 da primeira série: estudos dos filósofos,

Aluno 01 da segunda série: filosofia é estudos dos gregos antigos,

Aluno 02 da segunda série: pra mim são os porquês, o porquê disso e daquilo, é sair de um pensamento que foi condicionado e tentar criar o nosso.

Aluno 01 da terceira série: filosofia é a gente sair da nossa comodidade, é a gente pensar o porquê daquilo tudo, pensar além da caixinha, é o procurar saber

Aluno 02 da terceira série: é o amor a sabedoria, então tudo que você acha que sabe, você não sabe realmente, por exemplo alguns pensadores dizem que Deus existe outros dizem que não existe. Se o governo acabar com a filosofia e sociologia, vai deixar os alunos *burros*, pois a filosofia e a sociologia são as únicas matérias que fazem a gente pensar.

Tivemos na 1ª série as respostas já definidas como: "*Amor à sabedoria e estudos dos filósofos*". Foram respostas, sugerimos, correspondentes às poucas aulas que a turma teve, ou seja, retomam o senso comum sobre filosofia, às vezes apoiado em

bom senso. Na 2ª série as respostas foram em alguns pontos semelhantes à da primeira série, porém com um pouco mais de referências críticas, mostrando uma certa formação conceitual. Já na 3ª série as respostas se assemelham à segunda série, todavia, a diferença maior está entre a primeira série e a terceira série, algo muito natural haja vista o estudo propedêutico na disciplina na primeira série. Identificamos que as três turmas pesquisadas detêm o mínimo do aprendizado proposto nas matrizes básicas (ver anexo 05) do Estado do Espírito Santo.

Pergunta: *Trocaria a filosofia por outra disciplina? Qual? Por quê?*

Aluno 01 da primeira série: Tiraria filosofia e colocaria educação física,

Aluno 02 da primeira série: geografia,

Aluno 01 da segunda série: não, tiraria outras para acrescentar filosofia, sociologia, por exemplo.

Perguntamos: *mas porque sociologia sendo que as duas tem certa ligação?*

Aluno 01 da segunda série: porque tem a ver como o professor ensina, pois fica aquela aula chata.

Aluno 02 da segunda série: Tiraria filosofia e colocaria artes.

Aluno 01 da terceira série: antes eu trocaria, mas depois que eu comecei a estudar filosofia eu não trocaria, porque a filosofia tem me ajudado a pensar um pouco mais.

Aluno 02 da terceira série: apesar de gostar muito de matemática eu não trocaria.

É interessante notar que os alunos da primeira série tirariam a disciplina do currículo, talvez devido ao contato iniciante com a disciplina, bem como, conforme já referido, às referências difusas sobre a filosofia como algo inútil, sem proveito para a sociedade.

O relato do aluno 01 da segunda série nos faz refletir novamente sobre as práticas de ensino e o aprendizado oferecidas aos alunos em nossas escolas atualmente. Acreditamos que a experiência interdisciplinar que unisse sociologia, artes, ciências, filosofia pudesse possibilitar experiências de pensamento plurais e desafiadoras aos jovens, com projetos comuns, por exemplo: que sociedade queremos? Como escolher profissões num mundo em rápidas mudanças? Como deter a crise ambiental? O que seria um país mais justo? A violência pode ser reduzida e como fazer isso? Isso tudo pressupõe o que já apontamos aqui: planejamento, coordenação de uma equipe pedagógica forte, entusiasmo e envolvimento de alguns docentes, tempo para os professores estudarem, planejarem, exigência de que eles produzissem atividades com os alunos, tornando 'a escola realmente viva' na vida

dos estudantes...

Do ponto de vista da prática profissional individualmente tomado, concordamos com Severino (apud Horn, 2009, p. 12), que nos sugere a importância da mediação do professor no processo de construção cognitiva do aluno pelas práticas de ensino pelas quais o aluno dá sentido à sua própria existência:

Assim, a mediação do professor é entendida como processo de apoio à atividade construtiva do conhecimento pelo aluno, atividade que precisa se dar como prática e exercício de análise da realidade e construção de conceitos significadores, que se traduza em intencionalização do existir humano, em percurso formativo, ao longo do qual o adolescente possa ressignificar sua experiência existencial no contexto histórico-social em que se encontra efetivamente inserido.

O aluno 01 da 3ª série: *"antes eu trocava, mas depois que eu comecei a estudar filosofia eu não trocava [...]"* nos leva a acreditar que à medida que estudam a disciplina, vão percebendo que a filosofia faz sentido para suas vidas. Identificamos, nas falas dos alunos, que a prática de ensino do professor e a maneira pela qual se relaciona com os alunos, até mesmo seu tom de voz, faz a diferença para a aceitação ou negação da disciplina. Não é uma questão apenas da disciplina ser mais ou menos complexa, a questão maior é a prática do professor, a maneira como ele conduz o conhecimento durante as aulas. Conteúdos mais complexos podem ser trabalhados se o professor souber conduzir sua prática de ensino, visando efetivar o processo de aprendizagem. Nesse sentido, encontramos respaldo em Pimentel e Monteiro (2010, p. 333), quando afirmam:

O professor de filosofia é o provocador de reflexões individuais e em grupos, isso lhe exige habilidade de trabalhar didaticamente os assuntos, privilegiando os momentos de produção e reflexão individual com os momentos de desenvolvê-las a partir de um trabalho em e de grupo.

Pergunta: *Você prefere aulas baseadas em debates ou em conteúdos?*

Aluno 01 da primeira série: debates

[Perguntamos por que só o debate?]

Aluno 01 da primeira série: porque fica melhor para entender.

Aluno 01 da segunda série: em debates. Porque você fica mais interessado na aula e aprende mais, você presta mais atenção no que está falando lá, agora a matéria você só vai copiar.

Aluno 02 da segunda série: Eu aprendo mais com debates do que copiando.

Aluno 01 da terceira série: com certeza mais debates. O debate é importante, pois é a forma de como entendemos a matéria, pois ajuda a entender a matéria.

Aluno 02 da terceira série Tem que ter debate mais também conteúdo, pois assim aprende melhor.

Identificamos nas falas dos alunos que: o conteúdo é importante, porém o método que o professor usa para "dinamizar" o conteúdo se torna vital. No caso, o debate reafirma aquilo que outrora já foi passado como conteúdo. No entanto, o professor deve ficar atento para que seu método de ensino não caia no enciclopedismo, ou debates vazios apenas desfilando opiniões, ou com o volume de conteúdo a ser 'passado'; nesse sentido, trazemos como referência a afirmação de Gallo (2012 p. 28), que devemos: "Investir na presença de uma filosofia viva, produtiva, criativa", o que supõe rigor conceitual também. O que se confirma quando Rancière, confiando na inteligência de cada homem e mulher, afirma: "[...] é importante que se force o aluno a usar sua própria inteligência" (RANCIÈRE, 2015, p. 34). O debate pode ser um caminho para isso.

Concluimos que o debate é uma forma de expressão do pensamento do aluno, momento de participação e interação, oportunidade de mostrar verbalmente o que se pensa e aprender com o outro, num diálogo construtivo. O professor deve saber aproveitar essa prática para promover o ensino.

Pergunta: *No seu entender, o que é uma aula boa de filosofia?*

Aluno 01 da primeira série: uma boa aula tem que ter matéria, mas depois um debate sobre a matéria.

Aluno 01 da segunda série: é quando se tem um bom professor, pois sem um bom professor não tem uma boa aula.

Aluno 02 da segunda série: é uma boa aula quando os professores criam uma interação com os alunos.

Aluno 01 da terceira série: uma boa aula de filosofia é quando *a gente* consegue captar do nosso jeito de aprender, quando tem debate, quando tem dinâmica.

Aluno 02 da terceira série: muita explicação monóloga só o professor falando fica chato, faz *a gente* dormir na aula, hoje mesmo aconteceu isso na sala. Uma boa aula seria algo mais dinâmico, alegre, onde *a gente* possa participar.

Aluno 03 da terceira série: uma aula que cria interação entre aluno e professor.

Fica explícito na fala dos alunos o desejo de interação entre o conteúdo, o professor e os alunos. Esse dinamismo desejado pelos alunos faz com que o conhecimento se torne mais participativo e menos conteudístico, conforme a fala da aluna 02: "*Muita explicação monóloga (sic), só o professor falando fica chato, faz a gente dormir na aula, hoje mesmo aconteceu isso na sala.*" Esse relato nos faz ver que a nossa

prática de ensino afeta diretamente o aluno, o aprendizado está correlacionado com essas práticas, o que corrobora Gonçalves (2007, p.09): "O papel do professor, do filósofo educador, é o de orientador, pois, segundo Platão, não se pode ensinar, mas provocar no aluno o desejo de relembrar o que já está na sua mente".

Sobre isso, concordamos com Pimentel e Monteiro (2010), no sentido de ser preciso "[...] discutir a maneira de se abordar a ensinabilidade própria da filosofia na ação do docente em sala de aula", o que nos leva a pensar que o papel do professor de filosofia seria então, contribuir para que o aluno desperte para o conhecimento com uma boa aula, em que haja interação e participação entre alunos e professor sem perder a qualidade dos conteúdos, e para isso é necessário planejamento antecipado.

Pergunta: *Quais as dificuldades que vocês já tiveram nos estudos?*

Aluno 01 da primeira série: a conversa na sala atrapalha a matéria, desinteresse de alguns.

Aluno 02 da primeira série: eu durmo tarde e muitas vezes eu fico com sono na aula.

Alunos da segunda série não souberam ou não quiseram responder.

Aluno 01 da terceira série: a minha maior dificuldade é quando o professor fala... fala... fala, e a *gente* não entende nada.

Aluno 02 da terceira série: Minha maior dificuldade é ler, eu preciso ler seis ou sete vezes os textos para poder entender.

Aluno 03 da terceira série: minha dificuldade em entender a filosofia foi em relação ao professor: sobre a diferença do professor que é formado em filosofia e quem dá aula de filosofia que é formado em pedagogia. Quem é formado em filosofia tem uma bagagem maior para ensinar. Minha bagagem maior de filosofia vem do professor que é formado na área, enquanto que o outro não tem. O professor especializado te ajuda a sair mais da *caixinha* enquanto que o outro (o não habilitado) não vai muito além.

Essa pergunta foi feita de uma forma generalizada, não sendo exclusiva da disciplina de filosofia. Pois trazendo as dificuldades do processo de ensino e aprendizagem, podemos nos situar melhor direcionando para o processo de ensino de filosofia. Podíamos trazer aqui uma extensa lista de dificuldades relatadas pelos alunos. São várias as dificuldades, mas também é muito grande o desejo de terminar o Ensino Médio.

Tecemos aqui alguns comentários: Dificuldade de entender a matéria, "*o professor fala... fala... fala, e a gente não entende nada.*" Entendemos que um dos aspectos está na prática de ensino do professor: que "*fala...fala...fala....*". Cabe aqui o conceito de Rancière: "Explicar alguma coisa a alguém é, antes de mais nada, demonstrar-

lhe que não pode compreendê-la por si só" (RANCIÈRE, 2015, p. 23), pois é preciso também deixar o aluno falar, externar seu entendimento, pensamento, dar voz ao aluno. Concordamos que é preciso ensinar para a emancipação e não para o embrutecimento, como nos sugere Rancière. Dessa forma, o diálogo criativo e baseado num planejamento rigoroso, e não o monólogo da educação bancária (FREIRE, 1983) nos parece ser o caminho para uma boa prática de ensino.

Outro ponto que nos chama atenção é o relato do aluno nº 03 da terceira série: *"Minha dificuldade em entender a filosofia foi em relação ao professor: sobre a diferença do professor que é formado em filosofia e quem dá aula de filosofia que é formado em pedagogia"*.

Tomamos essas palavras do aluno para evidenciar que a formação do professor faz diferença, e isso não apenas em filosofia. Mas um professor habilitado pode trabalhar os conteúdos e a didática, uma metodologia de ensino com mais propriedade, não ficando na superficialidade da matéria. É desejável que o professor seja o mais qualificado possível, mas nem sempre isso acontece, ora por falta de professores disponíveis, ora pela própria leniência do sistema educacional. Mas o fato é que o aluno 03 relata que *"Minha bagagem maior de filosofia vem do professor que é formado na área, enquanto que o outro não tem."* Considerando os três anos de ensino médio estudado pelo aluno, ele reafirma que aprendeu mais com o professor habilitado. Esse relato do aluno 03 reafirma que quando a filosofia "fica nas mãos" de profissionais sem formação, se torna ineficiente ou pouco impactante, o que nos leva a concordar com Gallo e Kohan, (2000, p. 190), que pode resultar num desserviço à filosofia:

É o maior desserviço quando uma escola privada ou uma diretoria regional de ensino de um determinado estado resolve implantar aulas de filosofia em seus currículos, e essas aulas acabam ficando nas mãos de profissionais sem formação específica na área ou com uma formação ruim, do que a própria inexistência dessas aulas.

Se o objetivo do ensino é o aprendizado, o mínimo que se pode fazer é proporcionar aos alunos professores que sejam habilitados em suas áreas específicas, Pimentel e Monteiro (2010, p. 329) afirmam que:

[...] ser o professor aquele que assumiu a docência como sua profissão é, portanto, imprescindível que ele seja bem formado e preparado para melhor introduzir os alunos no universo de sua área de conhecimento, tanto quanto ele viabiliza o desenvolvimento da cultura como um todo.

Embora entendemos que a qualificação do professor seja um fator importantíssimo, apenas isso não assegura em si, todos os momentos e elementos da prática docente. O ensino de filosofia só se concretiza na medida em que o sentido do filosofar se compreende como exercício do pensar sobre a existência de si e do mundo, conforme Pimentel e Monteiro (2010), bem como seguindo a construção subjetiva do docente afirmada por Cerletti (2009).

Tal necessidade aponta para a importância de políticas públicas de pessoal efetivo mediante concursos públicos (e não professores temporários, sem continuidade numa escola, numa formação profissional). No entanto, tal questão extrapola os limites deste trabalho.

Pergunta: *Quais as disciplinas que vocês acreditam ser mais importante nos estudos?*

Aluno 01 da primeira série: língua portuguesa e matemática

Aluno 02 da primeira série: educação física,

Aluno 01 da segunda série: português e matemática

Aluno 02 da segunda série: matemática,

Aluno 01 da terceira série: pra mim é biologia.

Aluno 02 da terceira série: matemática.

Aluno 03 da terceira série: todas são importantes, e uma completa as outras.

A importância atribuída à Matemática, Língua Portuguesa e Biologia nos parece compreensível, devido às avaliações externas que incidem nessas disciplinas, e o Estado precisa de índices positivos, sendo o IDEB o principal deles. Alves (2019) nos aponta que o cenário atual político brasileiro tem sido marcado por discursos de desprezo pelas ciências humanas e pela supervalorização das áreas de ciências exatas, ciências naturais e linguagem, conforme já referido. Assim, apenas um aluno relatou que a disciplina de filosofia é importante, o que nos leva ao debate (já antigo e célebre, até certo ponto) sobre a utilidade da filosofia. Concordamos com Larrosa (*apud* Gallo; Kohan, 2000, p. 189) ao afirmar que:

[...] a filosofia envolve a dimensão do sentido, o que implica uma resposta positiva à pergunta para que serve a filosofia, sem que isso signifique atribuir-lhe uma utilidade determinada [...] contribui para se manter aberta [...] pelo sentido de como vivemos e do que fazemos.

Da mesma forma, Abdalla (2019, p. 20) é exato ao afirmar que: "[...] o que distingue a filosofia das outras disciplinas não é o campo de fenômenos para o qual ela se volta (seu objeto), mas sim, a maneira de abordar os objetos e o tipo das perguntas

que orientam a busca a busca de resposta".

Pergunta: ***Que sugestões você poderia dar para o ensino de filosofia?***

Aluno 01 da primeira série: aulas diferenciadas, dinâmicas, vídeos.

Aluno 01 da segunda série: sair da sala de aula.

Aluno 01 da terceira série: passar o conteúdo de uma forma melhor, de uma linguagem mais de hoje, de agora, de uma forma que a gente consiga entender.

Aluno 02 da terceira série: com aulas dinâmicas com conteúdos equilibrados.

Na 1ª série foi sugerido "*aulas mais dinâmicas com vídeos*". Na segunda série "*sair mais da sala*". Na terceira série "*passar o conteúdo de uma forma, de uma linguagem mais de hoje, de agora, de uma forma que a gente consiga entender*". O que fica em evidência nessa última pergunta é um desejo por parte dos alunos de aulas mais dinâmicas. No entanto, acentuamos que o ensino de filosofia não pode ficar submetido a improvisos do professor ou se tornar agradável apenas por recursos tecnológicos sem um objetivo claro. Novamente trazemos Abdalla (2009, p. 45), em nosso entender muito feliz em sua síntese sobre a prática do filósofo-educador:

A prática pode assumir diversas características, moldando os conteúdos às concepções que nem sempre estão explícitas. Com a elaboração do método, o educador planeja a prática à luz de sua concepção metodológica, dos valores definidos pelos parâmetros curriculares e pela LDB e pelos objetivos que deseja atingir. Mesmo que de maneira não intencional, a forma de transformar os conteúdos em prática educativa também transmite valores, manifesta concepções, cria ou reforça modelos culturais que nem sempre aparecem em forma de 'conteúdos'. Quando esse aspecto não é levado em conta, a prática educativa sem método pode reforçar justamente os valores e concepções que as diretrizes da educação nacional pretendem combater e desprezar ou contradizer os que pretendem criar (ABDALLA, 2009, p. 45, grifo do autor).

A prática do filósofo educador pode transcender qualquer concepção curricular. Essas práticas não estão escritas e definidas, podemos observar durante a pesquisa que a experiência do grupo de discussão foi algo indescritível. Não é possível transcrever todas as emoções experimentadas junto aos alunos para o texto escrito. Mas relato aqui a fala de uma aluna, quando questionada sobre a importância da disciplina de filosofia em sua vida, veio à tona sua angústia sobre a depressão, que logo foi tomado pela emoção de todos no grupo com seu relato:

...que me achava bonita, tenho um noivo maravilhoso, tenho uma vida boa e estava com depressão aparentemente sem motivos... me olhei no espelho do banheiro e lembrei da filosofia socrática, aquela pergunta: quem sou eu? A partir disso eu fiquei me questionando e entendi que devo me valorizar e a me amar mais.

Segundo seu relato, a partir do conhecimento de Sócrates, ela fez uma auto-avaliação e chegou à conclusão de que não tinha motivos para estar depressiva. Ou seja, a filosofia ajudou a aluna a fazer uma auto-análise, e conseguiu enxergar suas próprias qualidades.

Encerramos assim esse primeiro momento junto aos alunos com entrevistas do grupo de discussão, certos de que a voz do estudante deve ser descoberta, valorizada, levada em conta nos planejamentos governamentais e em nossos planejamentos cotidianos de professores(as) comprometidos(as) com uma educação ligada à vida e transformadora da vida dos jovens.

Figura 06: Alunos durante o grupo focal



Fonte: arquivo pessoal

Figura 07: Alunos e o pesquisador durante o grupo focal



Fonte: arquivo pessoal

Figura 07: Alunos durante o grupo focal



Fonte: arquivo pessoal

Figura 08: Alunos durante o grupo focal



Fonte: arquivo pessoal

4.4 Questões discursivas do questionário

Pergunta: *As aulas de filosofia, no seu entender são importantes para o currículo do ensino médio? Por quê? Justifique:*

Aluno 01 primeira série: sim, porque é uma matéria que precisamos de nota;

Aluno 02 primeira série: não, ela é meio entediante e tem que melhorar uma coisa como as explicações;

Aluno 03 primeira série: sim, porque vai me ajudar quando eu for para a faculdade;

Aluno 04 primeira série: porque a filosofia ensina sobre a vida e isso é bom;

Aluno 01 segunda série: sim, porque ela pode ser útil no meu futuro;

Aluno 02 segunda série sim, porque nos ajuda a entender o porquê das coisas e para ver o mundo de outra forma;

Aluno 03 segunda série: às vezes, porque são tratados assuntos desnecessários;

Aluno 04 segunda série: porque nem todos os assuntos retratados pela filosofia são de extrema importância no meu aprendizado;

Aluno 01 terceira série: sim, porque ela ajuda a vermos o horizonte e questionar sobre as coisas da vida;

Aluno 02 terceira série: às vezes é importante sim, porque temos um conhecimento que vai nos ajudar na vida, na sociedade e até no ENEM, a filosofia é importante. Mas tem aquelas coisas desnecessárias e que torna as aulas chatas.

Aluno 03 terceira série: sim, pelo fato de que estudamos sobre filósofos importantes que sempre caem em ENEM.

Aluno 04 terceira série: Depende do assunto que está sendo estudado. E muitas vezes não gosto pelo fato de que a filosofia ir contra nossos princípios bíblicos, e alguns professores são muitos teimosos querem que a gente concorde com eles, tentam nos influenciar.

Observamos que os alunos da 1ª série demonstram certo desinteresse pela disciplina. O pouco interesse se deve "*porque é uma matéria que precisamos de nota, e vai me ajudar a ir para a faculdade*" foram poucos alunos que relataram que "*a filosofia ensina sobre a vida e isso é bom*".

Na turma da 2ª série percebemos um pouco mais de maturidade, haja vista a caminhada já feita com a disciplina: quem entende que ela é importante para o currículo pelo fato de ser "*útil para o futuro... para ver o mundo de outra forma*". Todavia, para alguns alunos se trata de "*assuntos desnecessários [...] nem todos os assuntos são de extrema importância*".

Na 3ª série percebemos que as aulas de filosofia são importantes para o currículo do ensino médio, por vários motivos, entre eles o ENEM, o crescimento intelectual, os questionamentos e indagações. Dentre os que não acham que as aulas são importantes tivemos como respostas, "*aulas chatas [...] não gosto pelo fato de que a filosofia ir contra nossos princípios bíblicos, e alguns professores são muito teimosos*". Novamente nos faz refletir sobre as práticas de ensino feitas nestas turmas, sobretudo no tema delicado da religião.

Para além disso, percebemos que falta uma conexão entre a disciplina, o aluno e o mundo, o professor deveria ser um agente transformador da história pessoal e coletiva, transformando em ação didática o que Pimentel e Monteiro (2010, p. 330) nos mostram:

A Filosofia é essa motivação inquietante de procurar compreender a realidade, que toma de assalto o filósofo, motivando-o a pensar sobre si mesmo e a realidade que o toca, estabelecendo um contato de construção de conhecimentos (1) entre ele e os outros seres humanos; (2) ele e o ambiente; e (3) entre ele e as inquietações mais profundas sobre as quais o homem há muito se debruça.

É importante que o professor faça essa conexão proposta pelos autores junto aos alunos.

Pergunta: *Você acredita que a filosofia pode contribuir para o seu ingresso na universidade? Justifique:*

Aluno 01 primeira série: sim, pois aumenta o meu conhecimento sobre os filósofos;

Aluno 02 primeira série: não sei muito bem pois não pensei sobre isso;

Aluno 03 primeira série: eu ainda não sei nada de filosofia mas quando começar a saber aí sim pode ser que ela *pode* ser fundamental;

Aluno 04 primeira série: não sei, porque estou pensando em fazer a prova da polícia;

Aluno 01 segunda série: sim, porque cai no ENEM;

Aluno 02 segunda série: sim, ela nos faz refletir sobre o nosso conhecimento;

Aluno 03 segunda série: sim, pois trata em saber o que procurar, quando procurar e o que procurar, a filosofia não é uma matéria, é uma arte.

Aluno 04 segunda série: sim, me ajuda a ter uma visão crítica. Por exemplo, despertar a mente. Acredito, pois cada vez mais filosofia cai no ENEM e nos vestibulares, ou seja, filosofia é importante.

Aluno 01 terceira série: Sim, de um certo modo a filosofia nos traz entendimentos diversos;

Aluno 02 terceira série: Talvez sim, pois algumas matérias como filosofia caem em provas importantes para entrar em universidades;

Aluno 03 terceira série: sim, porque a filosofia nos ensina o saber, nos dá sabedoria e entendimento. E nos fazem questionar e isso é importante para nossas vidas.

Aluno 04 terceira série: Sim, a atitude do pensamento está em nós, sempre pensamos, e pensando escolhemos o melhor para nossas vidas.

Na 1ª série temos uma parcela muito pequena de alunos que acreditam que a filosofia de alguma forma possa ajudar a ingressar na universidade. A maioria ainda está descrente no potencial da disciplina e ainda não a conhece bem.

Na 2ª série, percebemos a importância da disciplina para o ingresso do aluno na universidade, a grande maioria acredita que de alguma forma a disciplina de filosofia pode ajudá-los. É interessante notar como a filosofia está relacionada ao ENEM, embora tenhamos alguns relatos da filosofia voltada à construção crítica do ser humano.

Na 3ª série vemos que os alunos permaneceram entre o sim e o talvez. Ela contribui por acreditarem que a disciplina ajuda, tanto na preparação das provas como "*[...] é importante para nossas vidas*".

Pergunta: *No seu entender, o ensino de filosofia contribui para a sua vida? Se sim: em quê ou como contribui? Se não: o que pode melhorar no ensino de filosofia, em sua opinião?*

Aluno 01 primeira série: sim, porque ela ajuda o se humano a abrir mais a mente e a amadurecer;

Aluno 02 primeira série tem que melhorar a explicação, mas sim, contribui na minha vida;

Aluno 03 primeira série sim, porque a filosofia nos ensina a se expressar e isso ajuda muito para minha vida;

Aluno 04 primeira série a filosofia não contribui em nada para a minha vida;

Aluno 05 primeira série contribui no meu modo de pensar, na minha vida

profissional

Aluno 06 primeira série sim, na forma de me comunicar com as pessoas no meu dia-a-dia e buscar a curiosidade sobre os fundamentos da realidade.

Aluno 01 segunda série: sim, pois olho as coisas de uma forma crítica;

Aluno 02 segunda série: não, na minha opinião a filosofia deveria ser tirada da escola;

Aluno 03 segunda série: sim, pois ela ajuda as pessoas a pensar mais sobre outras coisas;

Aluno 04 segunda série: sim, as aulas de filosofia ajudam a ter uma visão crítica, como por exemplo, antes eu não tinha a visão crítica que tenho hoje, ou seja, as aulas de filosofia me ajudaram;

Aluno 05 segunda série: sim, hoje as pessoas estão muito certas de tudo (todas tem opiniões formadas, na maioria das vezes sem muita reflexão), isso está deixando o mundo ignorante, machista, se a filosofia acabar, não teremos nenhuma arma contra tudo isso, precisamos se questionar mais, não ter tanta certeza das nossas certezas;

Aluno 01 terceira série: me ajudou a entender várias questões pessoais e alheias, mas quase tudo que eu aprendi foi sozinha, porque não tive muitos professores que realmente entendessem a filosofia, só um.

Aluno 02 terceira série: sim, acho importante debater alguns assuntos em filosofia, por exemplo política, teorias entre outros, isso te ajuda a expandir seus conhecimentos.

Aluno 03 terceira série: no momento não contribui, poderia melhorar as aulas, ter aulas diferentes;

Aluno 04 terceira série: sim, ela me ajuda a indagar o porquê dos acontecimentos vividos por mim. Procura saber a causa, os motivos de ter me saído bem ou ruim em algo, e assim conseguir melhorar o que é ruim.

Aluno 05 terceira série: Não muito, no meu ver é uma matéria que exerce muito a opinião própria. Tem muita matéria e alguns professores não colaboram muito.

Nessa turma de 1ª série os relatos mostram, de modo geral, que a disciplina contribui com algo em suas vidas, embora tenhamos uma parte que permanece no senso comum. Fica evidente nos relatos dos alunos um apelo às práticas pedagógicas por parte do professor, no sentido de fazer uma aproximação da disciplina com a vida deles, "[...] *tem que melhorar a explicação,*" relataram alguns alunos.

Na 2ª série é perceptível o avanço em relação à primeira série no ensino de filosofia. A turma traz consigo as noções básicas da disciplina e sentem a importância dela na vida pessoal e de estudante. A disciplina tem ajudado na formação crítica e reflexiva, entretanto, alguns alunos relatam que: "*Não, em minha opinião a filosofia deveria ser tirada da escola*".

Destacamos também o relato do aluno 05, concordamos que devemos "*não ter tanta certeza das nossas certezas*", de fato é preciso refletir, entendemos que é uma visão muito madura relatada pelo aluno: podemos dizer que o este estudante entrou no pensamento filosófico, colocou-se no lugar de busca do saber, pois que não se fia

nas certezas dadas...

Na grande maioria da turma da 3ª série a filosofia contribui para a vida das mais diversas formas, desde a emancipação intelectual, até o processo de "tirar" uma boa nota no ENEM. Os pontos em que a disciplina não ajuda ou não contribui estão relacionados ao fato de ser uma matéria limitada e conteudista, por eles relacionada à deficiência na prática pedagógica. Foi, ainda, muito relatada a falta de conhecimento filosófico por parte do docente. Esse fato nos leva a acreditar que um professor mais bem qualificado pode proporcionar um ensino mais qualificado, como já relatado anteriormente.

Pergunta: *Qual (quais) temática(s) nas aulas de filosofia são interessantes, no seu entender?*

Aluno 01 primeira série: felicidade, origem da filosofia,

Aluno 02 primeira série: as vidas dos filósofos, mitologia grega;

Aluno 03 primeira série: eu não gostei de nenhum tema,

Aluno 01 segunda série: mitologia Grega;

Aluno 02 segunda série: Sócrates, Platão, pré-socráticos, Pitágoras;

Aluno 03 segunda série: O mito da Caverna, O ato de questionar, de filosofar; modo crítico;

Aluno 04 segunda série: Ética e Moral;

Aluno 01 terceira série: Mitologia grega, religiões, origem da filosofia,

Aluno 02 terceira série: política, filosofia socrática,

Aluno 03 terceira série: conceito de felicidade, ética.

Na turma da 1ª série aparecem temas básicos da filosofia. Considerando poucas aulas que essa turma teve, trata-se de um bom começo. Percebemos que está acontecendo o aprendizado nesta turma com as práticas de ensino utilizadas, porém é preciso avançar, será um grande desafio do professor melhorar o conteúdo dessa turma.

A turma da 2ª série possui um pouco mais de conteúdo, pois já trazem alguns temas já estudados no currículo. Em relação à 3ª seria desejável que tivessem uma base bem maior em relação à 1ª e 2ª série, entretanto, nota-se que parecem estar no mesmo nível, considerando as respostas como indicações, não como mensuração exata ou verdade, pois se trata de uma relação da filosofia com a vida, algo que podemos inspirar, não medir, nem avaliar... Mas, do ponto de vista das práticas de ensino relacionadas com o que os mesmos indicam no discurso manifesto, talvez possamos afirmar que as práticas de ensino utilizadas nos últimos anos com essa turma não tenham sido tão eficazes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chegamos ao final desse trabalho na certeza de que há muito a fazer. O desafio é grande, percebendo as práticas a partir do olhar dos discentes, entendemos o quanto é preciso avançar no ensino de filosofia e que fazer a experiência de ser professor pesquisador nos colocou em uma posição privilegiada com um novo ponto de vista sobre o ensino. Foram vidas compartilhadas, emoções, encontros, imprevistos, construções e desconstruções. Sempre nos perguntamos o que é ser um bom professor de filosofia e, no caso desta pesquisa, à luz dos pensadores que nos provocaram ao longo dessa jornada, e os relatos dos alunos, percebemos que o percurso não está fechado, o caminho se faz caminhando, e o devir no processo de ensino é constante e mutável o tempo todo, apenas fizemos um recorte modesto de um tempo e espaço.

Entre muitas perguntas, nos questionamos como a filosofia pode ajudar o aluno; percebemos que ela pode ajudá-lo quando consegue se emancipar intelectualmente fazendo uma reflexão de si mesmo, tendo consciência das suas potencialidades e seus defeitos, sendo um vir a ser constante. Durante nossa pesquisa, tivemos essa e outras respostas diretamente dos alunos. Todo esse tempo de estudos, de encontros e desencontros nos possibilitou uma grande transformação nas práticas de ensino, entre elas, a interação e mediação entre professores e alunos.

Deduzimos que percepção que eles têm da disciplina de filosofia no currículo do ensino médio é relativo à turma, e que à medida que vão obtendo mais conhecimento, vão amadurecendo e percebendo a importância da disciplina em suas vidas. Entre muitas temáticas apontadas pelos alunos destacamos a filosofia socrática, o "*conhece-te a ti mesmo*" e a filosofia de Platão.

Acreditamos que as práticas usadas pelo professor de filosofia no processo de ensino são o aspecto mais importante, pois a forma como o professor vai se relacionar com a turma proporciona ou não o ensino. Professores conteudistas tornam as aulas sem interesses e não estimulam o aprendizado. O ideal, segundo o relato dos alunos, é um professor que seja dinâmico, provocando e estimulando diálogos entre alunos, assim como nos sugere Rancière, Gallo e outros.

São muitas fragilidades no tocante ao ensino de filosofia como, por exemplo, a

extensa carga horária do professor, um grande volume de trabalhos para corrigir, a burocracia do Estado, a fiscalização às vezes desnecessária da equipe pedagógica: muito vezes isso compromete até a preparação de uma boa aula. Algo que também nos entristece profundamente é a desmotivação de alguns alunos, não apenas em relação ao estudo da filosofia, mas em relação aos estudos em geral, percebendo neles certa inércia, sem muitas perspectivas após a conclusão do ensino médio. Pensamos, no entanto, que tal percepção abre outras questões que merecem ser pesquisadas, passando pela própria situação do mundo e do país no momento desta escrita (2019), no qual aparece grande desesperança em relação ao futuro, ao emprego, entre outros aspectos.

Na escola pesquisada, os alunos tiveram muitos professores de filosofia em pouco tempo de estudos, o que prejudicou o ensino, conforme seu próprio relato. Pensamos que a troca constante de professor compromete de forma significativa o processo de ensino, exatamente porque cada professor tem suas práticas que são construídas no *ethos* escolar; a mudança de professor repentina leva à desconstrução de práticas e reconstrução de outras, e esse processo demanda um tempo de amadurecimento, daí o prejuízo no ensino.

Nessas trocas, foi observado a partir de relatos dos alunos que o melhor momento de aprendizado se deu com o professor habilitado e que permaneceu por mais tempo lecionando para a turma, e as práticas de ensino usadas por esse professor eram baseadas em aulas de participação junto com os alunos e produção de conceitos no modelo proposto por Gallo. Sobre os outros professores, predominou o modelo embrutecedor explicitado por Rancière, em que o professor limita-se a passar conteúdo escrito no quadro e, posteriormente, se verbaliza a interpretação geralmente sem muita abertura aos alunos.

É interessante notar que a disciplina que se torna mais importante para o aluno não é a filosofia, mas sim a Língua Portuguesa e a Matemática. Como já referido, acreditamos que esse fato acontece devido à sua utilidade prática, seja para o preparo profissional em geral, seja para o ENEM e outras utilidades. No entanto, não podemos nos furtar a nos referir à clássica reflexão de Aristóteles: "Todas as outras ciências podem ser mais necessárias ao homem, mas nenhuma delas é superior à filosofia".

Dessa forma, Língua Portuguesa e Matemática são constantemente avaliadas interna e externamente na rede de educação, são os dados que mais são expostos, por isso existe uma cobrança muito grande para o professor dessas áreas para que apresentem bons resultados estatísticos, e por isso acabam lançando uma sombra de responsabilidade e cobrança sobre os alunos e professores.

Considerando todos os problemas enfrentados, como a rotatividade de professores de filosofia nas turmas pesquisadas, concluímos que o resultado do aprendizado em filosofia nessa turma pode ser considerado como positivo.

Para nossa conclusão da pesquisa, o desafio do professor seria dinamizar as aulas com práticas de ensino que proporcionem aos alunos um processo de ensino participativo, dialogal, que os leve também a desenvolver e amadurecer um estilo de reflexão, um modo de pensar, com base em suas opções filosóficas, escolhendo seus filósofos como condutores de seu processo de pensamento e que conduzirá suas práticas de ensino com os alunos. Sem um professor que tome a filosofia como sua ética de vida não haverá ensino emancipador ou, como afirma Rancière, só há ensino emancipador se há mentes emancipadas.

Como sugestão às autoridades competentes e em relação ao que poderia ser melhor na prática cotidiana nas aulas de filosofia sugerimos e apontamos a necessidade de políticas públicas de pessoal efetivo mediante concursos públicos, e não professores temporários, sem continuidade numa escola, numa formação profissional, certos de que a opinião dos alunos deve ser valorizada, levada em conta nos planejamentos governamentais e em nossos planejamentos cotidianos de professores(as) comprometidos(as) com uma educação ligada à vida e transformadora dos jovens, bem como mais aulas de filosofia, seja no Ensino Médio ou no Ensino Fundamental, pois temos apenas 55 minutos por semana em cada turma; menos burocracia por parte pedagógica, menos cobrança do Estado em relação ao professor, pois existe uma preocupação do Estado em apresentar bons dados estatísticos e isso acaba pressionando as aulas na direção das avaliações requeridas.

Pesquisar sobre o ensino de filosofia foi acima de tudo uma experiência voltada para dentro de minha prática como profissional, no sentido socrático de me perguntar *quem sou eu*, enquanto professor de filosofia? Redefinir as práticas de ensino

significou sair de certo comodismo pedagógico, ouvir as críticas dos estudantes e buscar me refazer, numa busca constante que não tem fim.

Participar com os alunos da discussão nos possibilitou colocar no lugar do outro partindo do que o outro sabe e pensa, com aulas participativas, e sentimos como é importante ouvir suas histórias, angústias, problemas e alegrias, ver o quanto o ensino, de uma forma geral, pode transformar a realidade dos alunos. É preciso ter sensibilidade e ouvidos para isso.

Por fim, desejamos que o resultado da produção de dados de nossa pesquisa seja em defesa de uma filosofia emancipatória, criativa, ativa e viva, como sugerem nossos autores que nos acompanharam ao longo do nosso percurso.

Referências:

- ABDALLA, Maurício, **Como ensinar Filosofia: O desafio do filósofo educador**; 1ª Ed. São Paulo, Mercuryo Novo Tempo, 2009.
- ADORNO, Theodor W. – **Educação e Emancipação**, Rio de Janeiro, Paz e Terra – 2010;
- ALVES, Dalton José, **A filosofia no ensino médio: ambiguidades e contradições na LDB**, Campinas, SP Ed. Autores Associados, 2002.
- ALVES, Daniel Cardoso, **Sobre o discurso político da (in)visibilidade da disciplina Filosofia na Educação Básica**, Princípios: Revista de Filosofia, Natal, v. 26,n 51,set-dez. 2019.
- ARANHA, Maria Lúcia Arruda. **Filosofia da educação**. São Paulo: Moderna, 2006.
- BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 1977.
- BARROS, Caterine Zapata Zilio, etc e tal, **Identidade e Ensino da Filosofia: correspondências e problematizações**, Revista Digital de Ensino de Filosofia - Santa Maria - Ano I - n. 1- jan. jun.2015.
- BATISTA, Santos Dias; SOUZA, Alexsandra Matos; OLIVEIRA, Júlia Maria da Silva. A evasão escolar no ensino médio: um estudo de caso. **Revista Profissão Docente**. Uberada, V. 9, n. 19, 2009. Disponível em: <https://www.seduc.go.gov.br/imprensa/documentos/Arquivos/>- Acesso em 30.Abr 2019.
- BONI, V.; QUARESMA, S. J. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. **Revista Eletrônica dos Pós-Graduados em Sociologia Política da UFSC**, v. 02, n. 01, p. 68-80, janeiro / Julho 2005.
- BRASIL. **Orientações curriculares para o ensino médio**. Vol. 3. Ciências humanas e suas tecnologias. Ed Básica. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Básica, 2000.
- _____. **Orientações curriculares para o ensino médio**; Ciências Humanas e suas Tecnologias. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. (Orientações curriculares para o ensino médio; volume 3)
- _____. **Lei nº 11.684**, de 2 de Junho de 2008. [Altera o art. 36 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996].
- _____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais** (Ensino Médio). Brasília. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/CienciasHumanas.pdf>>, último acesso: novembro/2014.
- _____.Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Medida Provisória Nº 746/2016**. Projeto De Lei De Conversão Nº 34 De 2016. Brasília.
- _____. MEC- Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica > acesso em 20/07/2017.
- _____.Conselho Nacional de Educação nº 38/2006, aprovado em 7 de julho de 2006, <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb038_06.pdf> acesso em

20/06/2016.

CARTOLANO, M. T. P. **Filosofia no ensino de 2º grau**. 1ª. ed. São Paulo: Cortez, 1985.

CAMPOS, Helcio Ribeiro: **A Resolução de Fronteiras Minas Gerais-Espírito Santo da Zona do Contestado**; Revista Geonorte, Edição Especial 3, V.7, N.1, p.986-1006, 2013.

CERLETTI, Alejandro, **O ensino de filosofia como problema filosófico**, trad. Ingrid Muller Xavier, Belo Horizonte, Autêntica Editora, 2009.

ESPÍRITO SANTO (Estado). **Orientações Curriculares para as Escolas Estaduais**. Disponível em:< <https://sedu.es.gov.br/organizacoes-curriculares>> acesso em 28/04/2019.

Espírito Santo (Estado). Secretaria da Educação, **Currículo Básico Escola Estadual**: Guia de implementação – Vitória, 2009.

Fórum Nacional de Educação, **45ª Nota Pública do Fórum Nacional de Educação – Sobre a Medida Provisória relativa ao ensino médio**, Brasília, 22 de setembro de 2016.

FRANCA, Leonel S.J. **O Método Pedagógico dos Jesuítas** : O Ratio Studiorum Introdução e Tradução. Rio de Janeiro: Livraria AGIR Editora, 1952.

FRANCO, Maria Laura P. B. **Análise de conteúdo**. Brasília: Liber livros, 2008. 80p

FREIRE, Paulo, **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 15. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

GALLO, Silvio, **Metodologia do Ensino de Filosofia** - Uma Didática para o Ensino Médio. Campinas, SP: Papyrus, 2012.

_____. *O macaco de Kafka e os sentidos de uma educação filosófica*. In: KOHAN, Walter O. **Políticas do ensino de filosofia**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004, p. 205-216.

_____; KOHAN, W. O. **Filosofia no ensino médio**. Petrópolis RJ: Vozes, 3ª ed. 2000.

_____. *A filosofia e seu ensino: conceito e transversalidade* . In: SILVEIRA, R. J. T.; GOTO, R. **Filosofia no ensino medio**: Temas, problemas e propostas. São Paulo: Loyola, 2007.

GENTILI, Pablo (org.), **Pedagogia da Exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 19 ed. 2013.

GÓES, Maria Cecília Rafael de, **A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural**: Uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade - Cadernos Cedes, ano XX, nº 50, Abril, 2000.

GONÇALVES, L. D.; PUCCINELLI, V. R. A reforma do estado e o avanço neoconservador: impactos no caráter público da educação. **Revista Pedagógica**, Chapecó, v.19,n.42,p.66-2,set./dez.DOI<<http://dx.doi.org/10.22196/rp.v19i42.4013>>. Acesso em: 8 set. 2018.

GONÇALVES R. Athayde, A filosofia e seu ensino no nível médio: que paradigmas seguir. **Revista do Curso de Filosofia da Universidade Franciscana**, Santa Maria

-RS V.1,n.1.2007.

GONÇALVES, Julio César. **A filosofia e o filosofar institucionalizado**: um olhar sobre o ensino filosófico no ensino médio. 2014. 92f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Ciências e Tecnologias, Universidade Estadual Paulista Julio Mesquita Filho, Presidente Prudente, 21 fev. 2015.

HIDALGO, K. R.; FREITAS, R. A.; ZANATTA, B. A. A pedagogia da explicação, a pedagogia da emancipação intelectual e o princípio da liberdade. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista- BA, v. 11, n. 1, p. 333-348, set/dez 2015.

HORN, G. B. **Ensinar Filosofia**: pressupostos teóricos e metodológicos. Ijuí: Unijuí, 2009.

KANT, Immanuel, **Textos seletos**. 2.ed. Tradução por Raimundo Vier. Petrópolis: Vozes, 1985.

KOHAN, Walter Omar, **Filosofia: o paradoxo de aprender e ensinar** –tradução de Ingrid Muller Xavier – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. 2ª Ed. Rio de Janeiro: EPU, 2014.

MINAYO, M. C. DE S.; DESLANDES, S. F.; NETO, O. C.; GOMES, R. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

NEVES, Luiz G. S.; PACHECO, Renato J. C. **Ecoporanga, da concepção à vida adulta**: resgate da memória de um povo. 1ª ed. Vitória: Brasília, 1992. 132p.

OBIOLS, Guillermo. **Uma introdução ao Ensino da Filosofia**. Ijuí, Rio Grande do Sul: Unijuí, 2002.

OLIVEIRA, Inês B; SCHWARTZ, Cleonara Maria (Org.)- **Desafios da educação básica e pesquisa em educação**; Vitória, EDUFES, 2007.

PENA, Victor Augusto Lage. **As representações do movimento União de Jeovah**. In: Anais do I Colóquio Internacional de Mobilidade Humana e Circularidade de Ideias. Vitória-ES: PPGHIS-UFES, 2016.

PETERLE, Tatiana Gomes dos Santos. **A política estadual de educação no Espírito Santo: o papel do projeto "Escola Viva" no direito social à educação básica e profissional**, 2015. 247f. Dissertação de Mestrado - Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação.

PIOL, Andréa Scopel. **Cartografias do ensino de filosofia no ensino médio: experiências em escolas públicas estaduais de Aracruz, ES**, 2015. 182f. dissertação de Mestrado em educação básica – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro Universitário Norte do Espírito.

PONTES, Wallace T. **Conflito agrário e esvaziamento populacional: a disputa do Contestado pelo Espírito Santo e Minas Gerais (1930-1970)**. UFES, Dissertação de Mestrado, 2007.

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante**: cinco lições sobre a emancipação intelectual. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

REPÓRTER NBR - **Ministro da Educação detalha mudanças no ensino médio** < <https://www.youtube.com/watch?v=R8zMJJ14Ou8>> acesso em 20/06/2016. <http://dx.doi.org/10.5902/1984644416184>.

SALLES, C. G. N. L. Da tradição filosófico-pedagógica aos caminhos da prática filosófica no ensino médio como experiência do pensar: ensinar filosofia ou filosofar? **EccoS**, São Paulo, n. 39, p. 71-84, jan./abr. 2016.

SANTOS, L. R. A. D.; CHAGAS, P. C. D. M. ENSINO DE FILOSOFIA E EJA: contextualização histórica e desafios da contemporaneidade. **HOLOS**, setembro 2011. 182-200.

SEVERINO, Antônio Joaquim. *Prefácio*. In: HORN, G. B. **Ensinar Filosofia**. pressupostos teóricos e metodológicos, Ijuí: Unijuí, 2009.

SOUZA; André Luiz Gomes de. História do Estado União de Jeová. **Revista de História da Ufes**, Vitória, n. 7, p. 173-176, 2. Sem. 1998.

SOUZA, Antonio Bonifácio R. de, **Filosofia prática e a prática da Filosofia: guia de estudo para o ensino médio** – São Paulo: Paulus, 2011;

TOMAZETTI, Elisete Medianeira; BENETTI, Cláudia Cisiane. Da História da Filosofia ao Filosofar: alguns desafios no diálogo com o não filosófico. **Educação** -Santa Maria, v. 40, n. 1, p. 75-88, jan./abr. 2015.

VILAÇA, Adilson, **Cotaxé**. 4ª ed. Vitória: Textus, 2007.

Endereços eletrônicos:

Biografia de Franz Kafka- https://pt.wikipedia.org/wiki/Franz_Kafka - acesso em 05/03/2019;

Biografia de Jean Joseph Jacotot: <https://www.britannica.com/biography/Jean-Joseph-Jacotot> - acessado em 06/03/2019;

Biografia de Jaques Rancière: <https://prezi.com/xzmnqrc79q6a/biografia-e-bibliografia-de-jacques-ranciere-projeto/> -e https://pt.wikipedia.org/wiki/Jacques_Ranci%C3%A8re acessado em 06/03/2019

Mapa do Espírito Santo: <https://pt.wikipedia.org/wiki/ecoporanga-> acesso em 25/02/2018.

Política de Ensino Médio - portal do MEC: <http://portal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/13558-politicas-de-ensino-medio> - acesso em 23/04/2019.

Orientações Curriculares para as Escolas Estaduais: <https://sedu.es.gov.br/organizacoes-curriculares>> acesso em 28/04/2019.

APÊNDICES



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO UNIVERSITÁRIO NORTE DO ESPÍRITO SANTO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO NA EDUCAÇÃO BÁSICA

APÊNDICE 01

Questionários preliminar com alunos

Questionário preliminar com alunos, alunas:

Idade _____

Série _____

01 – Você gosta das aulas de filosofia?

- Sim.
- Não.
- Às vezes.
- Não quero responder.
- Sou indiferente.

02 - As aulas de filosofia, no seu entender, são importantes para o currículo do ensino médio?

- Sim.
- Não.
- Às vezes.
- Não quero responder.
- Sou indiferente.

03- Por quê? Justifique:

04- A forma pela qual o professor leciona as aulas de filosofia são interessantes, no seu entender?

- Sim.
- Não.
- Às vezes.
- Não quero responder.
- Sou indiferente.

05 - Qual (quais) temática(s) estudada(s) nas aulas de filosofia achou mais importante para sua vida? Cite de uma a três temáticas ou assuntos:

06 - O que sugere para melhorar em relação à questão anterior?

- Mais vídeos.
- Mais debates.
- Mais atividades escritas (exercícios, redações...)
- Aulas ao ar livre (dialógicas e com debate e com menos atividade escrita)
- Foco no ENEM.

07- Qual sua percepção da disciplina filosofia no currículo do ensino médio:

- É importante, por deve continuar presente.
- É importante, deve continuar presente, mas de forma diferente.
- Não deve continuar no ensino médio.
- Não quero responder.
- Isso me é indiferente.

08- Depois que você terminar o ensino médio, pretende ingressar em uma universidade?

- Sim.
- Não.
- Ainda não pensei sobre o assunto.

09- Você acredita que a filosofia pode contribuir para o seu ingresso na universidade? Justifique.

10- No seu entender, o ensino de filosofia contribui para sua vida? Se sim: em quê ou como contribui? Se não: o que pode melhorar no ensino de filosofia, em sua opinião?

11- O que achou desse questionário?

- Bom, me fez pensar sobre as aulas;
- Ótimo, me fez pensar sobre as aulas e no que a filosofia representa em minha vida de estudante e pessoa;
- Péssimo, toma tempo que seria melhor para outras disciplinas (língua portuguesa ou matemática, por exemplo);
- Não quero responder;
- Isso me é indiferente.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO UNIVERSITÁRIO NORTE DO ESPÍRITO SANTO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO NA EDUCAÇÃO BÁSICA

APÊNDICE 02

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

1 – Identificação do Responsável pela execução da pesquisa:

Título: A percepções de alunos e professores sobre práticas de ensino de filosofia numa escola de ensino médio do noroeste do Espírito Santo
Pesquisador Responsável: Manoel Jr. Sales Almeida
Contato com pesquisador responsável. Rua Jorvali Jerônimo Souza, nº 1177, centro - Ecoporanga-ES Telefone; (33) 99926-6062 E-mail: salles77@bol.com.br
Nome do aluno Participante
Comitê de Ética em Pesquisa Rodovia BR 101 Norte, Km 60 - Bairro Litorâneo - São Mateus - ES - CEP: 29.932540 - Tel: +55 (27) 3312-1519 – email: comitedeetica.ceunes@institucional.ufes.br

2 – Informações ao participante ou responsável:

- a) Você está sendo convidado a participar de uma pesquisa intitulada: “A filosofia contestada: percepções de alunos e professores sobre práticas de ensino de filosofia numa escola de ensino médio do noroeste do Espírito Santo”.
- b) A pesquisa terá como objetivo geral: investigar percepções de alunos e professores sobre práticas de ensino de filosofia numa escola de Ensino Médio do noroeste do Espírito Santo. Para a realização dessa pesquisa você deverá preencher um questionário e/ou realizar uma entrevista semiestruturada.
- c) Você poderá se recusar a participar da pesquisa ou poderá abandonar o procedimento em qualquer momento, sem nenhuma penalização ou prejuízo.
- d) A sua participação na pesquisa será como voluntário, não recebendo nenhum privilégio, seja ele de caráter financeiro ou de qualquer natureza. Entretanto, lhe serão garantidos todos os cuidados necessários a sua participação de acordo com seus direitos individuais e respeito ao seu bem-estar físico e psicológico.
- e) A sua participação não trará prejuízo a sua integridade física e moral. Os procedimentos adotados obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa

com Seres Humanos conforme Resolução n. 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde.

- f) Não se tem em vista que a sua participação poderá envolver riscos ou desconfortos. O único risco é a divulgação de identidade de participante, pelo que nos comprometemos a manter sigilo de seu nome, bem como não solicitaremos identificação em documentos utilizados na pesquisa (questionário ou outro);
- g) Serão garantidos o sigilo e privacidade aos participantes [ou seu responsável], assegurando-lhes o direito de omissão de sua identificação ou de dados que possam comprometê-lo. Na apresentação dos resultados não serão citados os nomes dos participantes.
- h) Os resultados obtidos com a pesquisa serão apresentados em eventos ou publicações científicas.

Confirmando ter sido informado e esclarecido sobre o conteúdo deste Termo. E que minha assinatura abaixo indica que concordo em participar desta pesquisa e por isso dou meu livre consentimento, em duas cópias, uma das quais ficará retida em meu poder.

Local e Data: _____

Nome do Participante:

Assinatura do Participante (ou responsável)



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO UNIVERSITÁRIO NORTE DO ESPÍRITO SANTO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO NA EDUCAÇÃO BÁSICA

APÊNDICE 03

QUESTIONÁRIO -PROFESSOR

Prezado (a) professor (a),

O presente questionário tem como objetivo produzir dados acerca do ensino e aprendizagem de Filosofia no EEEFM Ecoporanga, para uma pesquisa de dissertação de mestrado, do Programa de Pós-graduação em Ensino na Educação Básica do CEUNES/UFES, São Mateus, ES. A pesquisa consistirá em “investigar percepções de alunos e professores sobre práticas de ensino de filosofia numa escola de Ensino Médio do noroeste do Espírito Santo.”

Gostaria de contar com a sua colaboração!

Mestrando Manoel Jr. Sales Almeida

Orientador: Prof. Dr. Jair Miranda de Paiva

Centro Universitário Norte do Espírito Santo / CEUNES – UFES

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO E FORMAÇÃO

1. Sexo:

masculino

feminino

2. Faixa etária:

até 29 anos

de 30 a 39 anos

40 anos ou mais

3. Formação:

professor graduado

professor especialista

professor mestre ou doutor

4. Qual a sua formação inicial?

DADOS PROFISSIONAIS

5. Tempo de experiência profissional no magistério:

Até 5 anos

de 5 a 10 anos

de 10 a 20 nos

acima de 20 anos

6. Há quanto tempo você atua como professor (a) de Filosofia no Ensino Médio?
() Até 3 anos
() de 3 a 10 anos
() acima de 10 anos

7. Ensina outra(s) disciplina (s)? Qual (s)?

8. Qual é a sua situação nesta escola?

- () efetivo
() contratado
() estagiário

9. Qual a sua carga horária semanal de trabalho?

- () até 20 horas
() 40 horas
() acima de 40 horas

10. Você têm quantas aulas de Filosofia semanalmente?

11. Turno (s) que ensina Filosofia?

12. Em quantas escolas você trabalha?

DADOS SOBRE ENSINO DE FILOSOFIA

13. Quais são suas maiores potencialidade no tocante ao ensino de filosofia?

14. Quais são as suas maiores fragilidades no tocante ao ensino de filosofia?

15. Qual a percepção que você faz quanto ao retorno dos seus alunos no processo de ensino /aprendizagem da filosofia?

16. O que poderia ser melhor na sua prática cotidiana nas aulas de filosofia?

Obrigado por sua participação!



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO UNIVERSITÁRIO NORTE DO ESPÍRITO SANTO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO NA EDUCAÇÃO BÁSICA

APÊNDICE 04

TÓPICOS ABORDADOS NO GRUPO FOCAL COM ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO DA EEEFM ECOPORANGA

Prezados alunos,

Este trabalho de grupo focal destina-se a uma pesquisa, cujo título provisório é: “*Percepções de alunos sobre práticas de ensino de filosofia numa escola de Ensino Médio do noroeste do Espírito Santo*”, para elaboração de uma dissertação de mestrado, do Programa de Pós-graduação em Ensino na Educação Básica do CEUNES/ UFES, orientada pelo Prof. Dr. Jair Miranda de Paiva. A pesquisa consistirá em investigar como estão sendo construídas as relações de ensino e aprendizagem em na disciplina de filosofia na EEEFM Ecoporanga. Ademais, pretendemos problematizar qual tipo de aprendizagem filosófica é possível e desejável.

Gostaria de contar com a colaboração de vocês!

Tópicos abordados:

1. O que é filosofia no seu entendimento?
2. Trocaria a filosofia por outra disciplina? Qual? Por que ?
3. Você prefere aulas baseadas em debates ou em conteúdos?
4. No seu entender, o que é uma aula boa de filosofia?
5. Quais as disciplinas você acredita ser mais importante nos estudos?
6. No seu entender, o ensino de filosofia contribui para sua vida? Se sim: em quê ou como contribui? Se não: o que pode melhorar no ensino de filosofia, em sua opinião?
7. Você gosta das aulas de filosofia? Por que?
8. - As aulas de filosofia, no seu entender, são importantes para o currículo do ensino médio?

9. A forma pela qual o professor leciona as aulas de filosofia são interessantes, no seu entender?
10. - Qual (quais) temática(s) estudada(s) nas aulas de filosofia achou mais importante para sua vida? Cite de uma a três temáticas ou assuntos:
11. Depois que você terminar o ensino médio, pretende ingressar em uma universidade?
12. Quais as dificuldades que vocês já tiveram nos estudos?
13. Que sugestões você poderia dar para o ensino de filosofia?

OBRIGADO PELA PARTICIPAÇÃO!

Mestrando Manoel Júnior Sales Almeida

Centro Universitário Norte do Espírito Santo / CEUNES – UFES

ANEXOS

ANEXO 01



**GOVERNO DO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
SUPERINTENDÊNCIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO DE BARRA DE SÃO FRANCISCO**

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE PESQUISA ACADÊMICA

Autorizamos **Manoel Junior Sales Almeida**, RG nº 1.572.116-ES, CPF nº 081.482.757-85, aluno de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Ensino na Educação Básica, Linha de Pesquisa: Ensino, Sociedade e Cultura: Ciências Humanas e Sociais ofertado pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), matrícula Nº 2017131350 a realizar observações, acessar dados bibliográficos da escola EEFM ECOPORANGA, Plano pedagógico (PDI), dados de matrícula, quantitativos de matrículas, entres que se fizerem necessário para a realização de Pesquisa Acadêmica.

Os pesquisadores acima qualificados se comprometem a:

- 1- Atenderem todas as orientações e especificidades da escola pesquisada,
- 2- Iniciarem a coleta de dados somente após autorização com assinatura Superintende Regional de Educação de Barra de São Francisco
- 3- Obedecerem às disposições éticas de proteger os participantes da pesquisa, garantindo-lhes o máximo de benefícios e o mínimo de riscos.
- 4- Assegurarem a privacidade das pessoas citadas nos documentos institucionais e/ou contatadas diretamente, de modo a proteger suas imagens, bem como garantem que não utilizarão as informações coletadas em prejuízo dessas pessoas e/ou da instituição, respeitando deste modo as Diretrizes Éticas da Pesquisa Envolvendo Seres Humanos, nos termos estabelecidos na Resolução CNS Nº 466/2012, e obedecendo as disposições legais estabelecidas na Constituição Federal Brasileira, artigo 5º, incisos X e XIV e no Novo Código Civil, artigo 20.
- 5- Apresentarem o resultado da pesquisa ou Monografia/ TCC/ dissertação/Tese à Superintende Regional de Educação de Barra de São Francisco e equipe gestora da escola pesquisada tão logo finalize o trabalho.

Ecoporanga, 11 de fevereiro de 2019.

**Suely Teixeira Viana
Diretora Escolar**

ANEXO 02



GOVERNO DO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
SUPERINTENDÊNCIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO DE BARRA DE SÃO
FRANCISCO

CARTA DE ANUÊNCIA

Eu, SUELY TEIXEIRA VIANA, Diretora da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Ecoporanga, tenho ciência e autorizo, que o pesquisador *Manoel Junior Sales Almeida* aluno de Pós-graduação Stricto Sensu, desenvolva sua pesquisa intitulada, "PERCEPÇÕES DE ALUNOS SOBRE PRÁTICAS DE ENSINO DE FILOSOFIA NUMA ESCOLA DE ENSINO MÉDIO DO NOROESTE DO ESPÍRITO SANTO", sob a orientação do Prof. Dr. Jair Miranda de Paiva. Ciente dos objetivos, métodos e técnicas que serão utilizados nessa pesquisa, concordo em fornecer os subsídios para seu desenvolvimento, desde que seja assegurado o que segue:

- 1) O cumprimento das determinações éticas da Resolução CNS nº 466/2012;
- 2) A garantia de solicitar e receber esclarecimentos antes, durante e depois do desenvolvimento da pesquisa;
- 3) Que não haverá nenhuma despesa para esta instituição que seja decorrente da participação nessa pesquisa;
- 4) No caso do não cumprimento dos itens acima, a liberdade de retirar minha anuência a qualquer momento da pesquisa sem penalização alguma.

O referido projeto será realizado na unidade de ensino EEEFM ECOPORANGA e poderá ocorrer somente a partir do mês de fevereiro de 2019.

Ecoporanga, 11 de fevereiro de 2018.

A handwritten signature in blue ink, reading 'Suely Viana', written over a horizontal line.

Suely Teixeira Viana

Diretora Escolar

Anexo 03

MATRIZ OC 08
 Organização Curricular da Educação Básica – 2019 – Ensino Médio Diurno
 Nº de Dias Letivos: 200 dias (40 semanas) / Carga Horária anual: 916h40min (1000 aulas) / hora-aula: 55min

AMPARO LEGAL LEI FEDERAL Nº 9.394/96, RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 2/2012 E RESOLUÇÃO CEE/ES Nº 3777/2014												
ÁREAS DE CONHECIMENTO	BASE NACIONAL COMUM									PARTE DIVERSIFICADA		
	COMPONENTES CURRICULARES	1ª	2ª	3ª	1ª	2ª	3ª	TOTAL	LÍNGUA ESTRANGEIRA MODERNA	SUBTOTAL	TOTAL	
LÍNGUAGENS	Língua Portuguesa	5	4	4	200	160	160	520				
	Educação Física	1	2	1	40	80	40	160				
	Arte	1	1	1	40	40	40	120				
	SUBTOTAL	7	7	6	280	280	240	800				
	Biologia	2	2	2	80	80	80	240				
CIÊNCIAS DA NATUREZA	Física	2	2	2	80	80	80	240				
	Química	2	2	2	80	80	80	240				
	SUBTOTAL	6	6	6	240	240	240	720				
	Matemática	5	4	4	200	160	160	520				
	SUBTOTAL	5	4	4	200	160	160	520				
MATEMÁTICA	Filosofia	1	1	1	40	40	40	120				
	Geografia	2	2	2	80	80	80	240				
	História	2	2	2	80	80	80	240				
	Sociologia	1	1	1	40	40	40	120				
	SUBTOTAL	6	6	6	240	240	240	720				
LÍNGUA ESTRANGEIRA MODERNA	Língua Inglesa	1	2	1	40	80	40	160				
	Língua Espanhola	2	80	80				
SUBTOTAL	1	2	3	40	80	120	240					
TOTAL	25	25	25	1000	1000	1000	3000					

* A componente curricular Língua Espanhola, como Língua Estrangeira Moderna, é de oferta facultativa pela unidade escolar e de matrícula facultativa para o aluno, devendo ser contemplada na Organização Curricular na 3ª Série, com 02 aulas semanais.

* O aluno optante pela componente curricular Língua Espanhola cumprirá carga horária de 25 aulas semanais com apuração de frequência e registro de " cursado ", enquanto o aluno não optante deverá cumprir a carga horária prevista em Atividade de Pesquisa.

- As turmas anexas da EEEFM "Narciso de Paiva Filho", considerando sua excepcionalidade, cumprirão a carga horária da matriz de organização curricular do Ensino Médio Noturno (Matriz OC 06).

Anexo 04



SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
SRE BARRA DE SÃO FRANCISCO
EEEFM ECOPORANGA
PRACA TOLENTINO XAVIER RIBEIRO, 586, CENTRO, Ecoporanga/ES

MAPA DE CLASSES

Ano Administrativo: 2019

SALAS DE AULA	MANHÃ		TARDE		NOITE		INTEGRAL	
	CLASSES/TURMAS	Nº DE ALUNOS MATRICULADOS	CLASSES/TURMAS	Nº DE ALUNOS MATRICULADOS	CLASSES/TURMAS	Nº DE ALUNOS MATRICULADOS	CLASSES/TURMAS	Nº DE ALUNOS MATRICULADOS
SALA 01	3ºM01-EM	41	1ºV01-EM	45	PRHN I	39		
SALA 02	2ºM01-EM	37	2ºV01-EM	31				
SALA 03	2ºM02-EM	37	3ºV01-EM	29				
SALA 04	1ºM01-EM	38	9ºV01-EF	26				
SALA 05	8ºM02-EF	34	9ºV02-EF	29				
SALA 06	1ºM02-EM	38	9ºV03-EF	27				
SALA 07	7ºM04-EF	34	6ºV01-EF	24				
SALA 08	7ºM03-EF	39	6ºV02-EF	23				
SALA 09	7ºM02-EF	36	6ºV03-EF	20	2ºN01-EM	14		
SALA 10	7ºM01-EF	37	7ºV01-EF	33	3ºN01-EM	25		
SALA 11	6ºM01-EF	35	7ºV02-EF	35	1ºN01EJA-EM	35		
SALA 12	6ºM02-EF	35	7ºV03-EF	34	2ºN01EJA-EM	31		
SALA 13	6ºM03-EF	35	8ºV01-EF	25	3ºN01EJA-EM	24		
SALA 14	9ºM01-EF	39	8ºV02-EF	29				
SALA 15	9ºM02-EF	39	8ºV03-EF	29				
SALA 16	8ºM03-EF	34	8ºV04-EF	24				
SALA 17	8ºM01-EF	35						
SALA 18	6ºM04-EF	38			PRHN III	21		
TOTAL	18	661	16	463	7	189	0	0
Total de Turmas	41							

ETAPA/MODALIDADE	ANO/SÉRIE/ETAPA/MÓDULO	Nº DE CLASSES/TURMAS	Nº DE ALUNOS
ENSINO FUNDAMENTAL - 9 ANOS	6º ANO	7	210
ENSINO FUNDAMENTAL - 9 ANOS	7º ANO	7	248
ENSINO FUNDAMENTAL - 9 ANOS	8º ANO	7	210
ENSINO FUNDAMENTAL - 9 ANOS	9º ANO	5	160
ENSINO MÉDIO	1ª SÉRIE	3	121
ENSINO MÉDIO	2ª SÉRIE	4	119
ENSINO MÉDIO	3ª SÉRIE	3	95
EJA - ENSINO MÉDIO	1ª ETAPA	1	35
EJA - ENSINO MÉDIO	2ª ETAPA	1	31
EJA - ENSINO MÉDIO	3ª ETAPA	1	24
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL - PRONATEC	MODULO I	1	39
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL - PRONATEC	MODULO III	1	21
TOTAL GERAL		41	1313

TIPO DE ATENDIMENTO	Nº DE CLASSES	Nº DE ALUNOS
ATIVIDADE COMPLEMENTAR - AC	0	0
ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO - AEE	0	0
TOTAL GERAL	0	0

Anexo 05

Matriz de conhecimento curricular - Filosofia



GOVERNO DO ESPÍRITO SANTO
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
SUBSECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA E PROFISSIONAL

FILOSOFIA

1ª SÉRIE		
MATRIZ DE CONHECIMENTOS POR TRIMESTRE		
1º TRIMESTRE		
CONHECIMENTOS	EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM (OPERAÇÕES COGNITIVAS ESPERADAS PARA O DESENVOLVIMENTO)	SUGESTÕES PARA O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS TECNOLÓGICAS
<ul style="list-style-type: none"> • Origem da filosofia e contexto histórico. • Diferenciar: Filosofia, Mito, Religião, Arte, Estética e Ciência empírica. (Conceitos e exemplos). • Indagação filosófica (Conceito e Exemplos). • Senso comum (consciência ingênua, e fanática). • Senso crítico (Atitude filosófica e consciência crítica). <p>OBSERVAÇÕES:</p> <p>1ª) Os temas / tópicos devem contemplar os textos clássicos dos filósofos. Eles estão</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Caracterizar a filosofia como um pensar reflexivo-crítico. • Discutir as diferentes concepções acerca do surgimento da Filosofia. • Compreender algumas questões que nortearam o surgimento da Filosofia na Grécia Antiga. 	<ul style="list-style-type: none"> • Uso de mapa mental para visualizar o pensamento filosófico ao longo dos séculos e regiões de maior ocorrência. • Ver outros objetos educacionais sobre estes temas no componente curricular: (filosofia) interativo <p style="text-align: center;">CURRÍCULO INTERATIVO</p> <div style="text-align: center; border: 1px solid black; padding: 2px;"> CURRÍCULO INTERATIVO DIGIT L </div> <p style="text-align: center;">http://curriculointerativo.sedu.es.gov.br/</p>

<p>dispostos numa "sequencia didática" Mas é possível estudá-los em diferentes contextos. Exemplo: diferenciar "Religião" no 1º trimestre do conceito de filosofia enquanto conhecer/pensar a realidade. Já no 2º trimestre da segunda série, pode destacar algumas doutrinas religiosas sobre a temática finitude e morte;</p> <p>2ª) Em todos os temas propostos existem alguns objetos digitais de aprendizagem já selecionados. Eles estão catalogados no componente curricular interativo de filosofia: http://curriculointerativo.sedu.es.gov.br/</p>		
--	--	--

2º TRIMESTRE		
CONHECIMENTOS	EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM (OPERAÇÕES COGNITIVAS ESPERADAS PARA O DESENVOLVIMENTO)	SUGESTÕES PARA O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS TECNOLÓGICAS
<ul style="list-style-type: none"> Filosofia. Interpretação. Ideologia. Linguagem. 	<ul style="list-style-type: none"> Percepção das justificativas de poder entrelaçadas nas diversas formas de linguagens. Possibilitar a descoberta dos modos encobridores de dominação presentes nas diferentes mídias e discursos. 	<ul style="list-style-type: none"> Uso de mapa mental para visualizar o pensamento filosófico ao longo dos séculos e regiões em que ele se desenvolveu. Ver outros objetos educacionais sobre estes temas no componente curricular: (filosofia) interativo.

<ul style="list-style-type: none"> Conhecimento. Verdade. <p>OBSERVAÇÕES:</p> <p>1ª) Os temas / tópicos devem contemplar os textos clássicos dos filósofos. Eles estão dispostos numa "sequencia didática". Contudo, é possível repeti-los e estudá-los em diferentes contextos;</p> <p>2ª Em todos os temas propostos existem alguns objetos digitais de aprendizagem já selecionados. Eles estão catalogados no componente curricular interativo de filosofia: http://curriculointerativo.sedu.es.gov.br/</p>		http://curriculointerativo.sedu.es.gov.br/
--	--	---

3º TRIMESTRE		
CONHECIMENTOS	EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM (OPERAÇÕES COGNITIVAS ESPERADAS PARA O DESENVOLVIMENTO)	SUGESTÕES PARA O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS TECNOLÓGICAS
<ul style="list-style-type: none"> Conceitos: Origens das ciências atuais. 	<ul style="list-style-type: none"> Compreensão dos métodos de conhecimentos com seus respectivos resultados. 	<ul style="list-style-type: none"> Percepções/análise de diferentes mídias sobre os temas em estudo, como música, filmes e produção de vídeos.

<ul style="list-style-type: none"> Revolução científica. Método das ciências e seus fundamentos teóricos. Racionalismo, Método Racional e as Ciências abstratas/sociais. Empirismo e as Ciências exatas / experimentais. Iluminismo e o desenvolvimento das técnicas científicas. <p>OBSERVAÇÕES:</p> <p>1ª) Os temas / tópicos devem contemplar os textos clássicos dos filósofos. Eles estão dispostos numa "sequencia didática". Contudo, é possível repeti-los e estudá-los em diferentes contextos;</p> <p>2ª Em todos os temas propostos existem objetos digitais de aprendizagem já selecionados. Eles estão catalogados no componente curricular interativo de filosofia: http://curriculointerativo.sedu.es.gov.br/</p>	<ul style="list-style-type: none"> Possibilitar os primeiros ensaios de iniciação de pesquisa científica 	<ul style="list-style-type: none"> Ver outros objetos educacionais sobre estes temas no componente curricular: (filosofia) interativo: http://curriculointerativo.sedu.es.gov.br/
---	---	---

2ª SÉRIE		
MATRIZ DE CONHECIMENTOS POR TRIMESTRE		
1º TRIMESTRE		
CONHECIMENTOS	EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM (OPERAÇÕES COGNITIVAS ESPERADAS PARA O DESENVOLVIMENTO)	SUGESTÕES PARA O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS TECNOLÓGICAS
<ul style="list-style-type: none"> Ser humano e sensibilidade: Percepção. Dualismo corpo e alma. Amor. Desejo. Eroticidade. Amizade. Ódio/violência. Solidariedade. Caridade. Felicidade. Paz. <p>OBSERVAÇÕES:</p> <p>1ª) Os temas / tópicos devem contemplar os textos clássicos dos filósofos. Eles estão dispostos numa "sequencia didática".</p>	<ul style="list-style-type: none"> Capacidade de compreensão teórica/prática (consequências existenciais para a vida) das concepções estudadas. 	<ul style="list-style-type: none"> Percepções/análise de diferentes mídias sobre os temas em estudo, como música, filmes e produção de vídeos. Ver outros objetos educacionais sobre estes temas no componente curricular: (filosofia) interativo: http://curriculointerativo.sedu.es.gov.br/

<p>Contudo, é possível repeti-los e estudá-los em diferentes contextos;</p> <p>2ª Em todos os temas propostos existem alguns objetos digitais de aprendizagem já selecionados. Eles estão catalogados no componente curricular interativo de filosofia: http://curriculointerativo.sedu.es.gov.br/</p>		
2º TRIMESTRE		
CONHECIMENTOS	EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM (OPERAÇÕES COGNITIVAS ESPERADAS PARA O DESENVOLVIMENTO)	SUGESTÕES PARA O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS TECNOLÓGICAS
<ul style="list-style-type: none"> Ser humano, Existência, Temporalidade e Religião. Trabalho. Sentido. Cotidianidade. Finitude. Natureza humana. Vida e Morte. <p>OBSERVAÇÕES:</p> <p>1ª) Os temas / tópicos devem contemplar os textos clássicos dos filósofos. Eles estão dispostos numa "sequencia didática".</p>	<ul style="list-style-type: none"> Capacidade de compreensão teórica/prática das consequências existenciais para a vida a partir das concepções conceituais estudados. 	<ul style="list-style-type: none"> Percepções/análise de diferentes mídias sobre os temas em estudo, como música, filmes e produção de vídeos. Ver outros objetos educacionais sobre estes temas no componente curricular: (filosofia) interativo: http://curriculointerativo.sedu.es.gov.br/

<p>Contudo, é possível repeti-los e estudá-los em diferentes contextos;</p> <p>2ª Em todos os temas propostos existem alguns objetos digitais de aprendizagem já selecionados. Eles estão catalogados no componente curricular interativo de filosofia: http://curriculointerativo.sedu.es.gov.br/</p>		
3º TRIMESTRE		
CONHECIMENTOS	EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM (OPERAÇÕES COGNITIVAS ESPERADAS PARA O DESENVOLVIMENTO)	SUGESTÕES PARA O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS TECNOLÓGICAS
<ul style="list-style-type: none"> Ser humano e Ideologia. Identidade e Cultura: Subjetividade. Alteridade. Pessoa. Multiculturalismo e Racismo no Brasil. <p>OBSERVAÇÕES:</p> <p>1ª) Os temas / tópicos devem contemplar os textos clássicos dos filósofos. Eles estão</p>	<ul style="list-style-type: none"> Capacidade de articular, a partir de algumas ideias, outras, das quais surgem possibilidades de entendimento de como os discursos de poder deturpam a ordem dos fatos. 	<ul style="list-style-type: none"> Ver outros objetos educacionais sobre estes temas no componente curricular: (filosofia) interativo: http://curriculointerativo.sedu.es.gov.br/ .

dispostos numa "sequencia didática". Contudo, é possível repeti-los e estudá-los em diferentes contextos; 2ª Em todos os temas propostos existem alguns objetos digitais de aprendizagem já selecionados. Eles estão catalogados no componente curricular interativo de filosofia: http://curriculointerativo.sedu.es.gov.br/		
---	--	--

3ª SÉRIE		
MATRIZ DE CONHECIMENTOS POR TRIMESTRE		
1º TRIMESTRE		
CONHECIMENTOS	EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM (OPERAÇÕES COGNITIVAS ESPERADAS PARA O DESENVOLVIMENTO)	SUGESTÕES PARA O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS TECNOLÓGICAS
<ul style="list-style-type: none"> Ética: Moral, imoral e amoral. Valor: universalidade e relatividade. 	<ul style="list-style-type: none"> Associar as manifestações culturais do presente aos seus processos históricos; 	<ul style="list-style-type: none"> Percepções/análise de diferentes mídias sobre os temas em estudo, como música, filmes e produção de vídeos.

<ul style="list-style-type: none"> Virtudes. Vícios. Normas morais e normas jurídicas. Liberdade e determinismo. Teorias morais e Teorias éticas. <p>OBSERVAÇÕES:</p> <p>1ª) Os temas / tópicos devem contemplar os textos clássicos dos filósofos. Eles estão dispostos numa "sequencia didática". Contudo, é possível repeti-los e estudá-los em diferentes contextos; 2ª Em todos os temas propostos existem alguns objetos digitais de aprendizagem já selecionados. Eles estão catalogados no componente curricular interativo de filosofia: http://curriculointerativo.sedu.es.gov.br/</p>		<p>CURRÍCULO INTERATIVO</p> <p>CURRÍCULO INTERATIVO DIGIT L</p> <p>O Currículo Interativo é uma plataforma de busca que reúne objetos e recursos digitais para apoiar professores e alunos em processos de ensino e de aprendizagem. http://curriculointerativo.sedu.es.gov.br/</p>
2º TRIMESTRE		
CONHECIMENTOS	EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM (OPERAÇÕES COGNITIVAS ESPERADAS PARA O DESENVOLVIMENTO)	SUGESTÕES PARA O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS TECNOLÓGICAS

<ul style="list-style-type: none"> Política Poder e força. Legitimidade. Hegemonia. Sociedade civil. Sociedade política. Estado-nação. Formas de governo. 	<ul style="list-style-type: none"> Aquisição de conhecimento capacitando o estudante para distinguir os elementos de poder e força nas diversas atividades das quais ele participa. 	<ul style="list-style-type: none"> Uso de mapa mental para visualizar o pensamento filosófico ao longo dos séculos e regiões em que ele se desenvolveu. Ver outros objetos educacionais sobre estes temas no componente curricular: (filosofia) interativo: http://curriculointerativo.sedu.es.gov.br/
--	--	---

3º TRIMESTRE		
CONHECIMENTOS	EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM (OPERAÇÕES COGNITIVAS ESPERADAS PARA O DESENVOLVIMENTO)	SUGESTÕES PARA O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS TECNOLÓGICAS
<ul style="list-style-type: none"> Democracia: Conceitos. Origem. Práxis. Democracia direta, participativa, representativa e como valor universal. Fragilidade da democracia. Crise de representação política. A tradição dos Direitos Humanos, histórico, teoria e práxis. 	<ul style="list-style-type: none"> Utilizar os conhecimentos históricos para compreender e valorizar os fundamentos da cidadania e da democracia, favorecendo uma atuação consciente do indivíduo na sociedade. 	<p>CURRÍCULO INTERATIVO</p> <p>CURRÍCULO INTERATIVO DIGIT L</p> <p>O Currículo Interativo é uma plataforma de busca que reúne objetos e recursos digitais para apoiar professores e alunos em processos de ensino e de aprendizagem.</p>

<p>OBSERVAÇÕES:</p> <p>1ª) Os temas / tópicos devem contemplar os textos clássicos dos filósofos. Eles estão dispostos numa "sequencia didática". Contudo, é possível repeti-los e estudá-los em diferentes contextos;</p> <p>2ª Em todos os temas propostos existem alguns objetos digitais de aprendizagem já selecionados. Eles estão catalogados no componente curricular interativo de filosofia: http://curriculointerativo.sedu.es.gov.br/</p>		<p>http://curriculointerativo.sedu.es.gov.br/</p>
--	--	--

Fonte: <https://sedu.es.gov.br/organizacoes-curriculares> -
acesso em 29 de março de 2019

ANEXO 06**Diretrizes para as Organizações Curriculares na Rede Pública Estadual de Ensino para o Ano Letivo de 2019****PORTARIA Nº 186-R, DE 26 DE DEZEMBRO DE 2018**

Dispõe sobre as Diretrizes para as Organizações Curriculares na Rede Pública Estadual de Ensino para o Ano Letivo de 2019.

O SECRETÁRIO DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, no uso da atribuição que lhe foi conferida pela Lei nº 3.043/1975 e,

CONSIDERANDO

- a Lei **Nº 9.394/1996**, que estabelece as Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (LDBEN) e suas alterações;
- a Lei **Nº 13.415/2017**, que altera as Leis Nºs 9.394/1996 e 11.494/2007, o Decreto-Lei nº 5.452/1943 e o Decreto-Lei nº 236/1967; revoga a Lei nº 11.161/2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.
- a Lei **Nº 9.795/1999**, que dispõe sobre a Educação Ambiental;
- a Lei **Nº 9.265/2009**, que institui a Política Estadual de Educação Ambiental;
- a Lei Complementar **Nº 799/2015**, que cria o Programa “Escola Viva” de Escolas Estaduais de Ensino Médio em Turno Único e suas alterações.
- a Resolução **CNE/CEB Nº 1/2002**, que institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo;
- a Resolução **CNE/CEB Nº 4/2010**, que define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica;
- a Resolução **CNE/CEB Nº 3/2010**, que institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA; idade mínima e certificação nos exames de EJA; e Educação de Jovens e Adultos, desenvolvida por meio da Educação a Distância;
- a Resolução **CNE/CEB Nº 7/2010**, que fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 09 anos;
- a Resolução **CNE/CEB Nº 2/2012**, que estabelece Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio;
- a Resolução **CNE/CEB Nº 5/2012**, que fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica;
- a Resolução **CNE/CEB Nº 8/2012**, que define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica;
- a Resolução **CNE/CEB Nº 2/2016**, que define Diretrizes Nacionais para a operacionalização do ensino de Música na Educação Básica (Lei Nº 11.769/2008);

- a Resolução **CNE/CEB Nº 3/2016**, que define Diretrizes Nacionais para o atendimento escolar de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas;
- a Resolução **CNE/CEB Nº 4/2016**, que dispõe sobre as Diretrizes Operacionais Nacionais para a remissão de pena pelo estudo de pessoas em privação de liberdade nos estabelecimentos penais do sistema prisional brasileiro;
- Resolução **CEE/ES Nº 2.152/2010**, que dispõe sobre a Educação Especial no Sistema Estadual de Ensino do Estado do Espírito Santo;
- a Resolução **CEE/ES Nº 3.777/2014**, que fixa normas para o funcionamento do sistema de ensino do Estado do Espírito Santo;
- a Resolução **CEE/ES Nº 3724/2014**, que aprova as Diretrizes Curriculares da Educação de Jovens e Adultos – EJA, da Rede Pública Estadual de Ensino do Estado do Espírito Santo, e dá outras providências.
- a Portaria **Nº 065-R, de 31/05/2017**, DOES de 02/06/2017, que estabelece normas complementares e orientações referentes às modalidades de estudos de recuperação e

ajustamento pedagógico dos estudantes das escolas da rede estadual de ensino do estado do Espírito Santo;

- a Portaria **Nº 141-R, de 13/11/2018**, DOES de 14/11/2018, que estabelece normas e orienta a oferta da Educação de Jovens e Adultos - EJA na modalidade semipresencial nas escolas públicas estaduais do estado do Espírito Santo;
- a Portaria **Nº 142-R, de 20/11/2018**, DOES de 21/11/2018, que dispõe sobre o Calendário Escolar do ano letivo de 2019 para o Ensino Regular e para a modalidade de Educação de Jovens e Adultos – EJA, no formato semipresencial, no âmbito da educação básica nas unidades escolares da rede pública estadual do Estado do Espírito Santo; e
- o Regimento Comum das Escolas da Rede Estadual de Ensino do Estado do Espírito Santo;

RESOLVE:

DAS DISPOSIÇÕES GERAIS

Art. 1º Estabelecer as organizações curriculares a serem cumpridas pelas unidades escolares públicas estaduais que ofertam a educação básica.

Parágrafo único. As unidades escolares que ofertam a Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio e/ou cursos técnicos de nível médio, nas formas concomitante e subsequente, obedecerão às organizações curriculares aprovadas por resolução do Conselho Estadual de Educação.

Art. 2º O ano letivo de 2019 nas unidades escolares da rede pública estadual de ensino terá

202 (duzentos e dois) dias de efetivo trabalho escolar, excluídos os dias reservados à Recuperação Final e à Prova referente aos estudos Especiais de Recuperação.

§ 1º Dos 202 (duzentos e dois) dias letivos, 02 (dois) serão disponibilizados para feriados municipais ou para eventuais imprevistos que venham a impactar sobre os

dias letivos de efetivo trabalho escolar, conforme dispõe a Portaria Nº 142-R, de 20/11/2018, respeitando-se as especificidades das etapas e modalidades de educação.

§ 2º Na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), dos 202 dias letivos, dividido em dois semestres letivos, 01 (um) será disponibilizado, em cada semestre letivo, para feriados municipais ou para eventuais imprevistos que venham a impactar sobre os dias letivos de efetivo trabalho escolar, conforme dispõe a Portaria Nº 142-R, de 20/11/2018.

Art. 3º Os conhecimentos a serem trabalhados com os estudantes da educação básica estão definidos no documento curricular vigente, organizado por área de conhecimento, componente curricular e ano/série/etapa, constituindo-se, assim, referencial para a elaboração dos planos de ensino.

Parágrafo único. Os conhecimentos contidos no documento curricular vigente serão organizados para o ano letivo em cada escola, segundo sequência e ordenação das Orientações Curriculares (Sedu), compondo o Plano de Ensino Trimestral/Bimestral que se organizará por área de conhecimento/componente curricular.

Art. 4º No início do ano letivo, todas as unidades escolares deverão executar a ação de **Fortalecimento do Ensino e da Aprendizagem**, a ser encaminhada pela Secretaria de Educação (Sedu), a fim de avaliar e corrigir defasagens na aprendizagem dos estudantes.

Parágrafo único. Com os resultados do Projeto Fortalecimento do Ensino e da Aprendizagem, as unidades escolares deverão desenvolver um **Plano de Intervenção** com fito de garantir a continuidade dos estudos e a aprendizagem dos conteúdos compatíveis com aqueles do ano/série em curso em 2019.

Art. 5º Nos quatro anos finais do ensino fundamental e nas três séries do ensino médio, 1 (uma) aula da carga horária semanal dos componentes curriculares Língua Portuguesa e Matemática deverá ser destinada para assegurar a retomada e a consolidação de conteúdos não aprendidos nos anos/séries anteriores, de modo a garantir a correção de defasagens na aprendizagem, a continuidade dos estudos e a aprendizagem dos conteúdos compatíveis com aqueles do ano/série em curso em 2019.

Art. 6º Para assegurar a efetividade da aplicação do documento curricular vigente, aos professores está assegurado o cumprimento de 1/3 (um terço) da jornada de trabalho em atividades de planejamento, avaliação e desenvolvimento profissional – conforme previsto no § 2º do Art. 30 da Lei Nº 5.580, de 13/01/1998, alterado pela Lei Nº 9.770, de 26/12/2011 –, a ser cumprido na unidade escolar sob coordenação, acompanhamento e orientação do pedagogo e do Professor Coordenador de Área (PCA), preferencialmente no coletivo dos regentes de classe dos componentes curriculares que compreendem cada área de conhecimento.

Parágrafo único. Para atender ao disposto no *caput* deste artigo, as unidades escolares adotarão a seguinte organização:

HORA-ATIVIDADE SEMANAL	
DIA DA SEMANA	ÁREAS DO CONHECIMENTO
TERÇA-FEIRA	Área de Ciências Humanas
	4º e 5º anos do Ensino Fundamental
QUARTA-FEIRA	Área de Ciências da Natureza e Área de Matemática
	Ciclo da Alfabetização e 3º ano do Ensino Fundamental
QUINTA-FEIRA	Área de Linguagens

Art. 7º O planejamento coletivo e a formação dos profissionais do magistério, nas unidades escolares multisseriadas, ocorrerão, mensalmente, na respectiva Superintendência Regional de Educação (SRE) ou em polos regionais, organizados de acordo com a proximidade das unidades escolares e articulados entre a comunidade escolar, SRE, Seeb/Sedu, Copaes/Sedu e Geped/Sedu.

DO ENSINO FUNDAMENTAL

Art. 8º O ensino fundamental tem organização curricular estruturada em nove anos de duração, integrada pela BNC e pela parte diversificada, possibilitando ao estudante a formação de alicerce necessário à vida pessoal e social, ao aprofundamento dos conhecimentos e ao prosseguimento de estudos.

Art. 9º A carga horária semanal no ensino fundamental diurno nas escolas de tempo parcial será de 25 aulas semanais trabalhadas em 5 aulas diárias de 55 minutos cada (Matrizes OC 01, 02 e 04).

§ 1º Os estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental terão 25 (vinte e cinco) aulas semanais, incluindo: 2 (duas) aulas de Aprofundamento em Leitura e Escrita (ALE), contabilizadas na componente curricular de Língua Portuguesa para efeito de frequência e pontuação, e 5 (cinco) aulas específicas: 2 (duas) de Educação Física, 2 (duas) de Arte e 1 (uma) de Ensino Religioso.

§ 2º Na EEEFM “Fazenda Emílio Schroeder”, considerando sua excepcionalidade, ofertar-se-á 7 (sete) aulas semanais de Língua Portuguesa na Base Nacional Comum (BNC) e, na parte diversificada, 1 (uma) aula semanal de Língua Pomerana, para a qual haverá apuração de frequência e pontuação.

§ 3º Na EEEF “Graúna”, a organização curricular é amparada pelo Art. 38, inciso II, da Resolução do CNE/CEB Nº 08/2012, garantindo, na BNC, a oferta da componente curricular Arte e Cultura Quilombola, equivalente à componente curricular de Arte, sendo que os demais componentes curriculares também deverão abordar conhecimentos tradicionais da cultura quilombola.

§ 4º As organizações curriculares (Matrizes 03 e 07) do ensino fundamental anos iniciais e finais na EEEF “Córrego Queixada”, compreendida na modalidade da Educação do Campo e com base conceitual definida pela Pedagogia da Alternância, estão elaboradas por área de conhecimento, atendendo a sua excepcionalidade.

§ 5º A EEEF “Egídio Bordoni”, considerando a sua excepcionalidade, deverá ter sua organização curricular analisada e validada antecipadamente pela SRE e pelas Gerências de Educação Infantil e Ensino Fundamental (Geief) e de Juventude e Diversidade (Gejud)/Sedu.

§ 6º A duração do recreio nas unidades escolares da rede pública estadual, salvo exceções contidas nesta Portaria, no turno diurno, será de 25 minutos.

Art. 10. Nos anos iniciais do ensino fundamental, as componentes curriculares de Educação Física e Arte, que integram a BNC, devem ser desenvolvidas em horário regular, conforme o número de aulas semanais indicado nas matrizes de organização curricular, disponíveis no site da Sedu.

Parágrafo único. Somente na ausência de professores habilitados em Educação Física e Arte nos anos iniciais do ensino fundamental, as aulas dessas componentes curriculares poderão estar a cargo do professor regente de classe, conforme Resolução CNE/CEB Nº 07/2010 e Resolução CEE/ES nº 3.129/2012, DOES de 04/01/2013.

Art. 11. De oferta obrigatória pela unidade escolar e matrícula facultativa ao estudante, o Ensino Religioso terá 01 (uma) aula semanal, em horário regular, podendo ser oferecido em turmas constituídas por alunos de diferentes anos escolares.

§ 1º A opção de matrícula no componente curricular Ensino Religioso deverá ser feita no ato da matrícula, por meio de documento formal (anexo 01), especificando os procedimentos de registros de avaliação e de frequência.

§ 2º Aos alunos que, no ensino fundamental, não optarem pelo componente curricular Ensino Religioso, serão garantidos:

I– nos anos iniciais: Aprofundamento em Leitura e Escrita (ALE), desenvolvido, preferencialmente, pelo professor regente, mediante atribuição de Carga Horária Especial (CHE) para os efetivos, ou por professor em Designação Temporária (DT);
II– nos anos finais: Atividades de Pesquisa, desenvolvidas pelo professor regente, mediante atribuição de Carga Horária Especial (CHE) para os efetivos, ou por professor em Designação Temporária (DT);

III– as atividades previstas nos incisos I e II deverão ter frequência apurada e conceito “cursado”, com registros próprios no Sistema de Gestão.

DO ENSINO MÉDIO

Art. 12. A organização curricular no ensino médio diurno (Matriz OC 08) e noturno (Matriz OC 09) está estruturada em 03 (três) anos de duração, compreendendo a BNC e a parte diversificada, possibilitando ao aluno a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos necessários ao seu desempenho na vida pessoal e social e ao prosseguimento de estudos.

Art. 13. No início do ano letivo, todas as unidades escolares que ofertam o ensino médio deverão executar o **Projeto de Acolhimento aos Estudantes da 1ª série**, a ser encaminhado pela Secretaria de Educação (Sedu), a fim de dar condições a esses estudantes de vivenciar, de forma positiva, o período de transição do ensino fundamental para o médio.

Art. 14. A componente curricular Língua Espanhola, como Língua Estrangeira Moderna, **poderá ser oferecida, em caráter facultativo**, pela unidade escolar, de

acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelo sistema de ensino, sendo também de matrícula facultativa para o aluno.

§ 1º Caso haja oferta da componente curricular Língua Espanhola na unidade escolar, **a opção de matrícula deverá ser feita no ato da matrícula**, por meio de documento formal (anexo 2), especificando os procedimentos de registros de avaliação e de frequência.

§ 2º Para o aluno optante, a componente curricular Língua Espanhola, no turno diurno, nas escolas de tempo parcial, caso haja oferta na unidade escolar, deverá ser contemplada na organização curricular na 3ª série, com 02 (duas) aulas incluídas nas 25 aulas semanais.

§ 3º O aluno não optante pela componente curricular Língua Espanhola em unidade escolar em que haja a oferta deverá cumprir a carga horária prevista para a componente curricular em Atividades de Pesquisa.

§ 4º No turno noturno não haverá oferta da componente curricular Língua Espanhola.

Art. 15. A carga horária semanal no ensino médio diurno será de 25 (vinte e cinco) aulas de 55 minutos cada e, no noturno, será de 20 (vinte) aulas de 60 minutos cada.

Parágrafo único. A duração do recreio no diurno será de 25 minutos e, no noturno, de 10 minutos.

DO NOVO ENSINO MÉDIO

Art. 16. A organização curricular nas **escolas-piloto de tempo parcial** selecionadas para desenvolverem o modelo de organização curricular do **Novo Ensino Médio** (Matriz OC 10) está estruturada em 03 (três) anos de duração, compreendendo a BNC e a parte diversificada, possibilitando ao aluno a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos necessários ao seu desempenho na vida pessoal e social e ao prosseguimento de estudos.

Parágrafo único. O modelo de organização curricular do **Novo Ensino Médio** será desenvolvido exclusivamente no turno diurno.

Art. 17. No início do ano letivo, todas as unidades escolares que ofertam o novo ensino médio deverão executar o **Projeto de Acolhimento aos Estudantes da 1ª série** a ser encaminhado pela Secretaria de Educação (Sedu), a fim de dar condições a esses estudantes de vivenciar, de forma positiva, o período de transição do ensino fundamental para o médio.

Art. 18. Considerar-se-ão **componentes integradores** o Projeto de Vida, a Língua Espanhola e o Projeto de Pesquisa.

§ 1º Os componentes integradores Língua Espanhola e Projeto de Pesquisa passam a integrar o quadro das **eletivas** na parte diversificada da matriz de organização curricular.

§ 2º As disciplinas eletivas serão orientadas por diretrizes específicas publicadas posteriormente.

§ 3º Os componentes integradores (Eletivas e Projeto de Vida) deverão ter frequência apurada e conceito "cursado", com registros próprios no Sistema de

Gestão.

Art. 19. Os alunos cumprirão, no diurno, a carga horária semanal de 30 (trinta) aulas de 50 minutos cada, conforme previsto na matriz de organização curricular.

§ 1º A duração do recreio será de 20 minutos.

§ 2º Os horários de entrada e saída dos turnos matutino e vespertino serão, respectivamente: 06h50min e 12h10min; 12h50min e 18h10min.

DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Art. 22. A escolarização para os estudantes na modalidade de Educação de Jovens e Adultos – EJA deverá observar as normas e orientações estabelecidas na Portaria Nº 141-R, de 13/11/2018, DOES de 14/11/2018, que estabelece normas e orienta a oferta da Educação de Jovens e Adultos - EJA na modalidade semipresencial nas escolas públicas estaduais do estado do Espírito Santo.

Art. 23. As organizações curriculares da Educação de Jovens e Adultos – EJA, na modalidade semipresencial, nas etapas do 1º Segmento (Matriz OC 014), 2º Segmento (Matriz OC 15) e Ensino Médio (Matriz OC 16); inclusive nas escolas do campo, estão estruturadas com carga horária de 20 aulas semanais, considerando as seguintes especificidades:

I- três dias presenciais (terça-feira, quarta-feira e quinta-feira), com 04 horas-aulas diárias com 60 minutos cada;

II- dois dias não presenciais (segunda-feira e sexta-feira), com o desenvolvimento de atividades orientadas;

III- carga horária semestral de 240 horas presenciais e 160 horas não presenciais, totalizando 400 horas.

§ 1º O Ensino Religioso, nas etapas do 1º e 2º segmentos, é de oferta obrigatória para o estabelecimento de ensino e de matrícula facultativa para o aluno, podendo ser ofertado em turmas de etapas mistas, com carga horária computada para além da jornada obrigatória, frequência apurada e conceito “cursado”, com registros próprios no Sistema de Gestão.

§ 2º Nas escolas do campo que ofertam EJA - 1º Segmento, a carga horária presencial da componente curricular Matemática será de 2 horas semanais; e será ministrada a eletiva de Ciências Agropecuárias, com carga horária semanal de 1 hora presencial, com frequência apurada e conceito “cursado”, com registros próprios no Sistema de Gestão.

§ 3º Nas escolas do campo que ofertam EJA - 2º Segmento, as componentes curriculares Língua Portuguesa e Matemática terão carga horária presencial de 2 horas semanais cada; e será ministrada a eletiva de Ciências Agropecuárias, com carga horária semanal de 2 horas presenciais, com frequência apurada e conceito “cursado”, com registros próprios no Sistema de Gestão.

§ 4º A duração do recreio da EJA será de 10 minutos.

Parágrafo único. As unidades escolares destinadas aos anos finais do ensino fundamental localizadas em áreas de assentamento que adotam o sistema de alternância semanal terão suas organizações curriculares validadas

antecipadamente pela SRE e Geciq/Gejud/Sedu, considerando suas excepcionalidades.

Art. 28. A duração do recreio no turno diurno será de 25 (vinte) minutos.

Art. 29. Os Centros Estaduais Integrados de Educação Rural (Ceier) atuarão, na oferta das séries finais do ensino fundamental, com carga horária anual de 1.320 (mil, trezentas e vinte) horas (1.440 aulas) destinadas à Base Nacional Comum, à Parte Diversificada (incluindo Estudo Dirigido e Oficinas Pedagógicas) e às disciplinas da Parte Específica, vinculadas à realidade das comunidades camponesas (Matriz OC 06).

Parágrafo único. Os Centros Estaduais Integrados de Educação Rural (Ceier) que ofertam Ensino Médio Integrado à Educação Profissional deverão ter suas organizações curriculares validadas antecipadamente pela SRE e Gerências de Educação Profissional (GEP)Sedu, de Educação do Campo, Indígena e Quilombola (Geciq)/Sedu e de Juventude e Diversidade (Gejud)/Sedu, e aprovadas pelo Conselho Estadual de Educação.

DAS DISPOSIÇÕES FINAIS

Art. 37. As matrizes de organização curricular citadas nesta Portaria estarão disponíveis no site da Secretaria de Estado da Educação (Sedu) (www.sedu.es.gov.br), em aba própria denominada Matrizes de Organização Curricular (Ano Letivo 2019).

Art. 38. As unidades escolares, sob a coordenação dos diretores e pedagogos, deverão assegurar o cumprimento pleno do Calendário Escolar, com destaque para os períodos dedicados ao apoio à aprendizagem por meio da recuperação paralela - organizada, cotidianamente, pelos professores -, bem como das recuperações trimestrais e final e dos Estudos Especiais de Recuperação, previamente estabelecidos no Calendário Escolar pela Portaria Nº 142-R, de 20/11/2018, e compreendidos como períodos de aprofundamento de estudos e de exercícios práticos voltados para o direito de aprender de todos e de cada estudante, com registros no Sistema de Gestão Escolar.

Art. 39. Os casos omissos nesta Portaria serão resolvidos pelas respectivas Gerências na Sedu (Unidade Central).

Art. 40. Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação.

Vitória, 26 de dezembro de 2018.

HAROLDO CORRÊA ROCHA
Secretário de Estado da Educação

ANEXO 07

Roteiro de conteúdos de filosofia referente a OCEM

4 CONTEÚDOS DE FILOSOFIA

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

Fonte: Ciências humanas e suas tecnologias / Secretaria de Educação Básica - Brasília:Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. 133 p. (Orientações curriculares para o ensino médio ; volume 3)