

**O ENSINO DE FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO: UMA ANÁLISE DAS
CONCEPÇÕES DOS PROFESSORES DA REDE PÚBLICA DE ENSINO DO
ESTADO DE SÃO PAULO**

ANDRÉ SANTIAGO BALDAN

**O ENSINO DE FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO: UMA ANÁLISE DAS
CONCEPÇÕES DOS PROFESSORES DA REDE PÚBLICA DE ENSINO DO
ESTADO DE SÃO PAULO**

ANDRÉ SANTIAGO BALDAN

Dissertação apresentada a Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Universidade do Oeste Paulista, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação - Área de Concentração: Instituição Educacional: Organização e Gestão.

Orientador: Prof. Dr. Genivaldo de Souza Santos

378
B175e

Baldan, André Santiago

O ensino de filosofia no ensino médio: uma análise das concepções dos professores da rede pública de ensino do Estado de São Paulo. / André Santiago Baldan. – Presidente Prudente, 2014.

64 f.: il.

Dissertação (Mestrado em Educação) -Universidade do Oeste Paulista – Unoeste, Presidente Prudente, SP, 2014.

Bibliografia.

Orientador: Genivaldo de Souza Santos

1. Políticas Públicas. 2. Estudantes. 3. Mulheres - Ensino profissional. 4. Inclusão Social. I. Título.

ANDRÉ SANTIAGO BALDAN

**O ENSINO DE FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO: UMA ANÁLISE DAS
CONCEPÇÕES DOS PROFESSORES DA REDE PÚBLICA DE ENSINO DO
ESTADO DE SÃO PAULO**

Dissertação apresentada, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação, à Universidade do Oeste Paulista, na Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-graduação.

Presidente Prudente, 18 de dezembro de 2014

BANCA EXAMINADORA

Orientador: Prof. Dr. Genivaldo de Souza Santos
Universidade do Oeste Paulista - UNOESTE
Presidente Prudente - SP

Banca: Prof^a. Dr^a. Erika Porceli Alaniz
Universidade do Oeste Paulista – UNOESTE
Presidente Prudente - SP

Banca: Prof. Dr. Alonso Bezerra de Carvalho
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – UNESP
Marília – SP

Dedico este trabalho aos meus pais, pela paciência e apoio para a conclusão deste passo.

Agradeço a todos os corpos compostos, dotados de átomos esféricos, que contribuíram, direta ou indiretamente, para a conclusão de mais uma conquista.

E preferiu o corvo: NUNCAMAIS!

Edgar Allan Poe

RESUMO

O ensino de filosofia no ensino médio: uma análise das concepções dos professores da rede pública de ensino do Estado de São Paulo

O presente trabalho foi circunscrito à Diretoria de Ensino do interior do estado de São Paulo e está vinculado à linha de pesquisa *Instituição Escolar: Gestão e Organização* que, de modo geral, visa problematizar as concepções dos professores de Filosofia acerca do ensino desta disciplina em escolas públicas paulistas. A preocupação com o tema é relevante na medida em que, desde a década de 90, através da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 9.394/96, os desafios mais diversos foram imputados à pesquisa e à *práxis* escolar na tentativa de suprir um vácuo teórico-prático deixado pelos mais de trinta anos de ausência da Filosofia no currículo brasileiro – um processo histórico que havia levado ao esvaziamento das pesquisas sobre o tema desde então. Metodologicamente, a pesquisa foi fundamentada em uma abordagem qualitativa, com o uso de três procedimentos: i) pesquisa bibliográfica; ii) aplicação de questionários; e iii) aplicação de entrevistas. Através da pesquisa bibliográfica foi possível traçar, em linhas gerais, as principais tendências teóricas que problematizaram filosoficamente o ensino da Filosofia e, para tanto, foram levados em consideração os clássicos da tradição, sem perder-se de vista as contribuições contemporâneas sobre o tema. Por conseguinte, através dos procedimentos ii e iii, realizou-se a coleta, análise e problematização das concepções dos professores de Filosofia acerca do ensino desta disciplina, cotejando-as com as teorias. Os resultados apontam para a necessidade de políticas públicas de formação de professores mais afinadas com a contemporaneidade, ou seja, que considerem a história da Filosofia sem, no entanto, esquecerem-se da necessidade da experiência de pensamento proporcionada pela Filosofia e da relação do docente desta disciplina com o fazer filosófico.

Palavras-chave: Ensino de Filosofia. Escola. Currículo.

ABSTRACT

The Teaching of Philosophy In High School: an Analysis Of The Conceptions of the São Paulo State School Teachers

The present paper was submitted to the inland São Paulo Board of Teaching, and relates to the line of research called *Instituição Escolar: Gestão e Organização* (School Institution: Management and Organization) that, overall, aims to problematize the conceptions of the Philosophy teachers about its teaching in the São Paulo state schools. The concern with the theme is relevant seeing that, since the 90's, with the Brazilian Educational Bases and Guidelines Law (in Portuguese: Lei de Diretrizes e Bases – LDB) n. 9,394/96, the most diverse challenges were posed to the research and to the school *praxis*, with the intention of quenching a theoretical-practical vacuum caused by over thirty years of absence of the Philosophy discipline from the Brazilian curriculum – a historical process that had led to the draining of the researches then. Methodologically, the research was based on a qualitative approach, by the use of three procedures: i) bibliographic research; ii) application of questionnaires; and iii) application of interviews. With the bibliographic research it became possible to draw, in general lines, the main theoretical trends that problematized, philosophically, the teaching of Philosophy. To do so, the classics of tradition were taken into consideration, without losing sight of the contemporary contributions on the theme. Thereafter, through the procedures ii and iii, there was the collection, analysis and problematization of the conceptions of the Philosophy teachers about teaching that discipline, counterbalancing them with the theories. The results have brought to light the necessity of educational public policies that harmonize better with the contemporaneity, that is, ones that consider the History of Philosophy without, nonetheless, neglecting the necessity of the thinking experience provided by Philosophy, and the relationship between the docent with the philosophical doing.

Keywords: Philosophy teaching. School. Curriculum.

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 -	Caracterização geral dos participantes da pesquisa, segundo o sexo, a graduação/pós-graduação e o tempo de atuação no ensino de Filosofia, Fernandópolis-SP, 2014.	33
TABELA 2 -	Caracterização geral dos integrantes da pesquisa segundo a postura filosófica adotada nas aulas de Filosofia, Fernandópolis-SP, 2014.	34
TABELA 3 -	Percepção dos entrevistados sobre os elementos curriculares fornecidos para ensino de Filosofia. Fernandópolis-SP, 2014.	35

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1. O ENSINO DE FILOSOFIA E SUA RELAÇÃO COM A HISTÓRIA DA FILOSOFIA	17
1.1 O ensino da Filosofia pela história da Filosofia	17
1.2 O ensino de Filosofia pela experiência do filosofar	19
1.2.1 A liberdade pela coerção	22
1.3 Abordagens contemporâneas	23
1.3.1 O filosofar como (re)criação conceitual	24
1.3.2 Busca por sabers universais	25
2. CAMINHO PERCORRIDO	28
2.1 Caracterização do estudo	28
2.2 Participantes do estudo	28
2.3 Coleta de dados	29
2.3.1 Escolha do instrumento de coleta de dados	29
2.3.2 Elaboração e aplicação do questionário	29
2.3.3 Elaboração e aplicação das entrevistas	30
2.4 Análise de dados	31
3. OS PARTICIPANTES E SUAS CONCEPÇÕES SOBRE FILOSOFIA E O ENSINO DESTA	33
3.1.Dados obtidos	33
3.2 Discussão	38
CONCLUSÃO	45
REFERÊNCIAS	48
APÊNDICES	54

INTRODUÇÃO

No decorrer da história da Filosofia a relação desta com a educação pode ser percebida, mas no final da primeira metade do século XX as preocupações filosóficas voltaram-se aos exercícios puramente lógicos, afastando-se das preocupações pedagógicas (SEVERINO, 1990; DALBOSCO, 2009).

No Brasil, houve três períodos de destaque no que se refere ao ensino de Filosofia no contexto do ensino médio. No primeiro, até o século XX, em que se ensinava Filosofia “[...] constituída por conteúdos como Lógica, Metafísica, História da Filosofia [...]” (TOMAZETTI, 2012, p. 231), viu-se esta disciplina ser retirada das salas de aula de ensino médio na década de 1970¹.

No segundo, dos anos 1980 até a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº. 9.394/96, lutou-se pelo retorno do ensino de Filosofia nas salas de aula cujo objetivo fosse “[...] ensinar o aluno a ser crítico de seu tempo [...]” (TOMAZETTI, 2012, p. 231). Através da LDB acima referida a conquista veio, ainda que de forma tímida, já evidenciando a importância do fazer filosófico para determinados conhecimentos transversais.

Atualmente vivencia-se o terceiro período, identificável pelos desafios do ensino filosófico, e em que batalha-se pela obrigatoriedade da permanência curricular da Filosofia no ensino médio brasileiro – certo êxito foi de fato obtido com a promulgação da Lei nº. 11.684/08, a qual alterou a Lei nº. 9.394/96 no artigo 36, contudo, trata-se de uma questão que merece vigilância devido ao intenso embate que ainda incide sobre essa luta no Brasil. “Ensinar Filosofia é ensinar a filosofar” foi, nesse período de negociações, um recorrente discurso que viria, porém, a trazer consigo alguns impasses, tais como “o que” e “como” ensinar Filosofia no contexto escolar. Em parte, estes problemas ocorrem porque não há concepção consensual do que é a Filosofia.

Para os professores de Filosofia na rede pública estadual de São Paulo, verificada a suspeita de que possivelmente para estes

¹Em 1961, a partir do Decreto de Lei nº. 4.024/61, a Filosofia deixou de ser obrigatória no ensino, mas foi com o Decreto de Lei 869/69, regulamentado pelo Decreto 68.065/71, que a Filosofia saiu definitivamente do currículo do segundo grau, dando lugar para a Educação Moral e Cívica e OSPB.

profissionais essas perguntas permanecem sem resposta, isso afeta a relação de ensino e de aprendizagem – e mais: como promovê-la de modo significativo?

Acerca disso, foi possível constatar que este ensino significativo não será aquele que expõe o jovem a um mero contato com a história da Filosofia, mas aquele que habilita os alunos com ferramentas e ambiente adequados ao exercício de um pensar filosófico, isto é: um ensino em que o conteúdo de Filosofia não é depositado, mas tratado como uma ferramenta para que o aluno possa construir seu pensamento.

As abordagens existentes sobre o ensino de Filosofia, em maior ou menor grau, remetem ora à concepção de que não se ensina Filosofia, mas que se ensina a filosofar por meio do uso crítico da razão; ora ao ensino embasado na transmissão de conteúdos filosóficos constituintes da história da Filosofia.

A presente pesquisa visa compreender, pois, as concepções dos docentes da disciplina de Filosofia, da Diretoria de Ensino de Fernandópolis, cidade do interior do Estado de São Paulo, a respeito do ensino de Filosofia partindo dos seguintes procedimentos metodológicos: levantamento e análise bibliográfica; e aplicação e análise de dados obtidos por meio de a) questionários e b) entrevistas, através das quais procurou-se compreender o entendimento dos docentes quanto ao ensino de Filosofia, problematizando-o filosoficamente.

É comum professores levantarem a questão do preconceito direcionado à disciplina de Filosofia, em que caça-se o estereótipo do filósofo ocioso que exercita pensamentos desconexos com o mundo, ou aquele de que filosofar é “[...] tirar os pés do chão e flutuar em devaneios acima das nuvens [...]” (SÃO PAULO, 2010, p. 115).

No ensino médio observa-se a majoritária apatia de jovens e adolescentes que não optam por viver a Filosofia, estudar Filosofia – um comportamento intrinsecamente ligado à desconfiança com a Filosofia. É um cenário que consequentemente remete a desafios de ordem metodológica, pedagógica, afinal: como transformar as aulas de Filosofia em aulas significativas para os jovens que não optam por vivê-la? É um questionamento, de ordem pedagógica, que leva a outro bastante usual na

Filosofia: ensinar Filosofia ou ensinar a filosofar? E qual o lugar da história da Filosofia nas aulas de Filosofia?

Se, por um lado, *O Currículo do Estado de São Paulo: Ciências Humanas e suas tecnologias* atribui à Filosofia o papel de auxiliar jovens a compreender com maior profundidade as relações histórico-sociais (o que por conseguinte leva a assumir-se que o foco é o exercício do filosofar), por outro, com o objetivo de auxiliar o trabalho do professor, temas e conteúdos que tornam necessária a inclusão da história da Filosofia, em sala de aula, são sugeridos pelo mesmo material. Dito isso, e tendo em mente a relação do ensino de Filosofia com a história da Filosofia, partiu-se para a primeira etapa da presente pesquisa: investigar as tendências teóricas predominantes, isto é, aquelas que levam em conta a especificidade deste ensino.

Três abordagens possíveis foram pensadas para o andamento desta primeira etapa: (I) trabalhar com os artigos publicados no Grupo de Trabalho (GT) *Filosofar e Ensinar a Filosofar*, da Associação Nacional de Pós-Graduação em Filosofia (ANPOF), do período de 2010 a 2014; (II) realizar um levantamento bibliográfico de artigos com os descritores “ensino de Filosofia” e “ensino médio”, publicados na base de dados *SciELO* entre 2010 e 2014; ou (III) trabalhar o problema do ensino de Filosofia naquilo que pode-se entender como sua gênese e algumas abordagens contemporâneas sobre a temática.

O período de 2010 – 2014, sugerido nas duas primeiras possibilidades, é cabível pois considera dois importantes fatores: (I) a disciplina de Filosofia tornou-se obrigatória, em todo o território nacional, no ano de 2008, o que fez presumir-se que as pesquisas acerca do assunto, no Brasil, teriam sido desenvolvidas em maior número nos anos seguintes; e (II) haja visto que, no ano de 2010, ocorreu a primeira de um ciclo de reuniões bianuais da ANPOF, surge, assim, a adoção do ano de 2010 como ponto de partida desta pesquisa.

A primeira abordagem mostrou-se problemática, pois os artigos apresentados no período desejado não estavam disponíveis². A segunda possibilidade, por sua vez, encontrou dezoito artigos na plataforma *SciELO*,

² Pesquisou-se diariamente, dos dias 12 de Outubro de 2014 ao dia 20 de Outubro de 2014, nos sites da ANPOF, do GT *Filosofar e Ensinar a Filosofar*, na base de dados *SciELO* e no Google Acadêmico. Os artigos encontrados à disposição eram da reunião de 2006, período que não era de interesse.

dentre os quais somente seis artigos tratavam especificamente do ensino de Filosofia: GELAMO (2010); RODRIGUES (2012); SILVEIRA (2013); GALLO (2012); PIMENTEL, MONTEIRO, (2010); SEVERINO (2010). Como o número de artigos que tratam especificamente sobre o ensino de Filosofia pareceu reduzido, questionou-se a adequabilidade da segunda abordagem³.

Adotou-se, deste modo, a terceira possibilidade – a de recuperar e problematizar o ensino de Filosofia partindo de clássicos da tradição filosófica que elegeram este tema para suas reflexões: Georg Wilhelm Friedrich Hegel (1970, 1988, 1991, 1992, 1993, 1994), Immanuel Kant (1974, 1985, 1989, 1993, 1995, 1996), Sílvia Gallo (2012) e Alejandro Cerletti (2009).

As concepções de Kant e Hegel sobre o ensino de Filosofia ajudam a visualizar claramente os extremos da busca por respostas para a questão: ensinar a filosofar ou ensinar a Filosofia?

Sílvia Gallo (2012), filósofo da educação, é referência no ensino de Filosofia no Brasil, conforme apontam as *Orientações Curriculares Nacionais* (BRASIL, 2006, p. 32). Alejandro Cerletti (2009) foi escolhido não só pela afinidade teórico-conceitual que esta pesquisa tem com seus conceitos, mas também por se tratar de um autor latino-americano que estuda a temática.

Hegel (1970, p. 404-409) sustenta que o ensino de Filosofia deve ancorar-se em conteúdos específicos que viabilizem, através da exposição a tais, o contato dos jovens estudantes com a Filosofia. Por meio deste, aprender-se-iam as estruturas do pensamento historicamente constituído – o que proporcionaria um grau avançado de abstração para exercício do pensamento filosófico. Assume o mestre o papel de estimular o pensamento do estudante em vista de um grau de alta abstração, possibilitando que seu aluno exercite um pensamento, necessariamente, embasado na tradição filosófica. Nesse modelo, empenha-se para que a Filosofia não se esvazie em detrimento do nível do estudante; trabalha-se, na verdade, para trazer o estudante para a

³Outra situação que demonstra escassez de trabalhos sobre o ensino de Filosofia ocorreu no 11º Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sudeste – Culturas, Políticas e Práticas Educacionais e suas Relações com a Pesquisa, realizado dos dias 12 a 15 de outubro no ano de 2014 na cidade de São João Del Rei, em que contou-se com apenas sete trabalhos que versavam sobre o ensino de Filosofia. Situação corroborada no XVII ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, ocorrido no período de 11 de novembro a 14 de novembro, contando com apenas 1 (hum) trabalho sobre o tema.

Filosofia, aproximando o pensamento deste com o nível do pensamento filosófico.

Ao contrário de Hegel, Kant (1974) defenderá que a redutibilidade a conteúdos não se aplica ao ensino de Filosofia; e crê que é possível tão somente ensinar a filosofar, o que significaria estimular a superabilidade da menoridade do sujeito e sua consequente emancipação.

Para que não se crie um espírito limitado, ainda que repleto de erudição, Kant (1996) propõe que o ensino de Filosofia se dê de modo a fazer das aulas uma oficina do uso crítico da razão, em que seja exercitada a capacidade crítica de seus estudantes. Com isso, justificaria sua conhecida expressão: não se ensina Filosofia, se ensina a filosofar⁴. Em outras palavras, só aprende-se a pensar, pensando, ou seja, no pensamento kantiano os educandos não aprendem a pensar filosoficamente simplesmente por exposição a estruturas de pensamento já acabadas; eles só obterão a capacidade de filosofar caso exercitem a capacidade de pensar.

Já Silvio Gallo (2012), fundamentado por Gilles Deleuze e Félix Guattari (1992), elabora que a base do ensino de Filosofia está em propiciar que o aluno experimente o pensamento filosófico através de exercícios de recriação conceitual. Para tanto, ter-se-ia como objetivo principal a apropriação conceitual, assenhorando-se de “[...] um conceito, trazendo-o para seu contexto [...]” (GALLO, 2012, p. 64). Desta forma, enseja-se uma aula de Filosofia que transmute-se em oficina de ressignificação conceitual, que faz dos alunos agentes em sua educação. O aprendiz é conduzido pelo professor à experiência do sentimento de ignorância e, a partir deste, direciona o aluno a fim de que ele percorra seu próprio caminho.

Cerletti (2009) aponta o ensino de Filosofia como um evento paravivenciá-la; nele, o professor assume a postura de filósofo e os alunos a de filósofos em potencial – destes, a participação faz-se imprescindível. O mestre, neste modelo, não detém a convicção de que a Filosofia está sendo de fato transmitida, tampouco de que o que ensina-se está sendo assimilado; mas é sabido que, em qualquer caso, faz-se indispensável a participação proativa dos

⁴ Esta frase não é encontrada nas obras de Immanuel Kant; porém, não deve ser desconsiderada visto que esta mesma afirmação, amplamente difundida pela tradição filosófica, direciona/ou as discussões acerca do ensino de Filosofia no Brasil.

educandos para que a figura do professor filósofo suscite, assim como a dos alunos de filósofos em potencial de vivenciar a Filosofia.

Na sequência, parte-se para a segunda parte deste trabalho: levantamento e problematização filosófica das concepções de docentes de Filosofia sobre o ensino de Filosofia. É concebido que esta pesquisa é de caráter qualitativo, pois:

Pode funcionar sobre *corpus* reduzidos e estabelecer categorias mais discriminantes, por não estar ligada, enquanto análise quantitativa, a categorias que deem lugar a frequências suficientemente elevadas para que os cálculos se tornem possíveis (BARDIN, 2011, p. 145. Grifo do autor)

Esta parte deu-se através do uso de dois mecanismos metodológicos: aplicação de questionário e realização de entrevistas semiestruturadas (ambas em anexo). Tais foram, deste modo, as ferramentas utilizadas com os objetivos de: identificar o perfil dos professores da disciplina de Filosofia; compreender a percepção destes sobre o que é Filosofia; analisar suas concepções quanto a “como” e o “que é” que se ensina de Filosofia no ensino médio; e identificar a relação desses educadores com o material pedagógico fornecido pelo Estado de São Paulo.

Todos os participantes da pesquisa responderam ao questionário. Finalizada esta etapa, quatro dentre eles foram considerados elegíveis e convidados a participar da entrevista, de acordo com o seguinte critério de seleção: formação acadêmica – um possui graduação em Filosofia por uma universidade; outro, pelo Seminário católico; o seguinte, por educação à distância; e o último, que não possui formação em Filosofia.

A escolha do critério deu-se em razão da hipótese de que a formação do professor de Filosofia determina diretamente suas concepções de Filosofia e de como ensiná-la. Desta forma, fia-se que foi devidamente apurada, mesmo que por pequena amostragem, a diversidade das instituições formadoras.

1 O ENSINO DE FILOSOFIA E SUA RELAÇÃO COM A HISTÓRIA DA FILOSOFIA

1.1 O Ensino da Filosofia pela história da Filosofia

Novelli (2005, p. 130) indica que Hegel foi fortemente devotado à educação de seu tempo, não obstante nunca ter escrito nenhum tratado especificamente sobre este assunto. Quando o filósofo esteve à frente do colégio de Nuremberg, como diretor e professor de Filosofia (1806-1816), produziu três textos concernentes à estrutura educacional de sua época. Os dois primeiros foram escritos ao real conselheiro da Baviera, Immanuel Niethammer, e versam sobre (I) o que significa para os jovens ginasiais ter a alternativa de estudar Filosofia e (II) os conflitos existentes entre forma e conteúdo. O terceiro texto, por sua vez, uma carta enviada a Friedrich Raumer, professor e real conselheiro do governo prussiano, aborda o tema do ensino de Filosofia nas instituições superiores.

Hegel(1989) não estimou as tendências pedagógicas que lhe eram contemporâneas, pois as considerava circunscritas a situações periféricas à educação. Para ele, as preocupações com o homem em um momento pontual não são axiais, e deveriam voltar-se para um homem focado em tudo o que ocorre (HEGEL, 1989, p. 59). Teve dúvidas acerca da permanência do ensino de Filosofia no ginásio, no entanto, prestou grande atenção ao assunto, que chegou a ser sua ocupação quando tornou-se Diretor e professor de ciências filosóficas preparatórias no Ginásio de Nuremberg.

O exercício filosófico para Hegel ocorre através da exposição do educando a maneiras mais elevadas de pensamento (GELAMO, 2008, p. 156), ou seja, trazendo conteúdos ligados à história da Filosofia para as salas de aula ginasiais. Desta forma, entende-se que o autor indica que o filosofar não se trata de um mero refletir sobre algo, em que o ato de utilizar a razão seja insuficiente para a emissão de um juízo gerado por atividade filosófica; ao contrário, a Filosofia, para o autor, é fruto de reflexão e análise, e a ela não cabe rebaixar-se ao povo, mas sim elevá-lo à Filosofia.

Preocupou-se, ainda, com a formulação de um mapa de conteúdos a serem abordados de tal modo que parta de algo existente até que se atinja o pensamento conceitual; trata-se de um conteúdo pensado para que o aluno inicie seus estudos de filosofia com temas que reverenciem o seu cotidiano e possa, gradativamente, vir a estudar os mais abstratos conceitos filosóficos. Hegel assinala que o ensino de filosofia deve ser fracionado em três etapas: na primeira etapa formativa, correspondente ao primeiro ano do ginásio, o foco da disciplina de Filosofia alocar-se-ia ao ensino de direito, da moral e da religião; na segunda, correspondente a dois anos de estudos, o estudo se dirigiria à lógica, à metafísica e à psicologia; e na terceira, correspondente ao último ano do ginásio, ao aluno seria exposto o estudo enciclopédico, universal, da Filosofia e, como ato de deleite intelectual, ao professor caberia a alternativa de trabalhar estética com seus aprendizes, possivelmente no final do curso.

É com esta postura, pois, que o filósofo procura estabelecer conteúdos para o ensino de Filosofia, com o propósito de evitar que este seja algo voluntarioso ou um pensar sobre algo. Esta primeira etapa proposta por Hegel vem em conformidade com a normativa de sua época; pensa o ensino de Filosofia de modo introdutório, e tem início naquilo que, ao aluno, parece próximo. Na segunda, conforme indica Gelamo (2008), Hegel parece concordar que o estudo da lógica baseia-se na lógica kantiana, porém, posteriormente, manifesta que os estudos sobre a lógica deveriam centrar-se à luz de sua *Lógica objetiva*⁵ – esta constituiria-se na superação da lógica formal e da lógica kantiana; No que respeita os estudos metafísicos, Hegel posiciona-se a favor de estudos ligados às obras de Immanuel Kant. Contempladas a lógica e a metafísica, a psicologia, que é a mais abstrata das três temáticas e por isso deveria vir por último, Hegel postula como conteúdo posterior. É digno de nota a sensibilidade que deve ser adotada quando da abordagem deste tema, visto que, para o filósofo, o estudo de psicologia nessa fase pode ser danoso à formação do indivíduo. Acerca desse assunto, são encorajados estudos sobre psicologia que sejam divididos em duas partes: uma primeira, a manifestação do espírito, com estudos voltados à autoconsciência e à razão; e uma

⁵Hegel refere-se à primeira parte da obra *Ciencia de la Logica* (1993).

segunda, do espírito em-si e para-si, cujo objetivo far-se-ia explicitar que a relação do espírito é consigo mesmo.

Na última fase dos estudos, Hegel estabelece a relevância de abordar-se unicamente conteúdos estritamente filosóficos – o que significaria reservar-se, assim, aos estudos enciclopédicos por ele restringidos à lógica, à Filosofia da natureza e à Filosofia do espírito. Por fim, ainda no que se refere aos conteúdos, o filósofo louva a importância do estudo dos clássicos, a Filosofia grega, e para tanto relembra que estes exercitaram com notória destreza assuntos relacionados à formação do homem:

O homem derivado do mundo grego é aquele que se direciona para a eticidade, pela razão e pelo espírito despojado de suas contingências. Saber e conhecer o que os gregos sabiam e conheciam significa garantir a formação de homens guiados pela razão e pelo espírito. (NOVELLI, 2005, p. 134).

É bastante identificável a aplicação de Hegel na elaboração de conteúdos de Filosofia que vislumbravam clarificar o trabalho do professor em que, através dos quais, por sua vez, o aluno visualizasse a Filosofia em sua vida e, gradativamente, adquirisse estima pelo fazer filosófico. Aprendiz familiarizando-se com os pensamentos desenvolvidos pela excelência de grandes mentes da história da humanidade, conhecendo o filosofar de vários autores, e, assim, possivelmente capacitando-se e habilitando-se ao seu próprio exercício de pensar.

1.2 O Ensino de Filosofia pela Experiência do Filosofar

“Não se ensina Filosofia, se ensina a filosofar”: Eis um célebre mote entre os estudantes de Filosofia, e que praticamente se amalgamou em um *mantra* para alguns professores da disciplina no ensino médio. É um lema que, apesar de não constar nos textos do próprio Kant, descreve, de modo panorâmico, o que seria o ensino de Filosofia no âmbito escolar conforme sua concepção. Pode ser assumido, também, como base dos discursos realizados por acadêmicos na luta outrora pelo retorno da disciplina de Filosofia às salas de aula do ensino médio, em nosso país. Entretanto, o sentido da

concepção kantiana acerca do ensino de Filosofia, ou mesmo sobre o ensino de um modo geral, não pode ser tão pobremente resumido em uma única frase. São notáveis os escritos deste egrégio autor, acerca da arte de ensinar, quanto à forma de se ensinar Filosofia.

Foi encontrado nas obras *Que é o esclarecimento* (Aufklärung) (1784), *Crítica da razão pura* (1787), *O conflito das faculdades* (1798), e *Sobre a pedagogia* (1803), todas de Immanuel Kant, escritos acerca desse ofício de ensinar e/ou sobre o ensino de Filosofia. Tomando-os como eixo, e utilizando de comentadores para uma melhor elucidação, segue a apresentação de três dos aspectos essenciais que dirigem a visão kantiana acerca da pedagogia – incluído o concernente ao ensino de Filosofia, naturalmente. Ramos (2007, p. 199) caracteriza esses aspectos como:

[...] a) o ideal de perfectibilidade do gênero humano; b) o preceito da *Aufklärung* do pensar por si mesmo e o exercício crítico da razão, e c) a necessidade da coação como instrumento para a realização dos fins racionais do caráter normativo da conduta humana [...].

O primeiro aspecto essencial e de relevância para as concepções pedagógicas kantianas é o do ideal de perfectibilidade do gênero humano. Nele, percebe-se que o objetivo final da educação seria retemperar a natureza de cada indivíduo através da orientação de um educador. A este, foi recomendado que guie-se por um ideal de humanidade e que faça uso de disciplina, pois seria ela aquilo que “[...] submete o homem às leis da humanidade [...]” (KANT, 1996, p.12), e o que potencializa o que há de natural nos homens – a aprendizagem e o pensamento; ou seja, a busca pelo aprimoramento pessoal, pelo preenchimento das lacunas em seu ser, tornaria a educação essencial nesse processo de aperfeiçoamento dos homens.

O segundo aspecto de relevância para o ensino, na Filosofia kantiana, é o aspecto do pensar por si mesmo, identificado pelo exercício crítico da razão e formulado tendo por baseas três máximas do juízo de gosto: i) o pensamento livre do preconceito, ii) o pensamento alargado, e iii) o pensamento consequente (KANT, 1995).

O pensamento livre do preconceito remete à capacidade do homem de pensar autonomamente, à capacidade e habilidade humana de poder

pensar com uma razão crítica, livre de coerção, porém guiada por uma mente esclarecida. Nesta máxima, a pessoa procura pensar livremente, desembaraçada das amarras que comumente são impostas ou pela sociedade, ou pela ética e costumes.

Entrementes, o pensamento alargado trata da competência de pensar por meio do espírito aberto, em que proporciona-se a regulamentação e correção do pensamento livre: o indivíduo exercita o pensar com vistas ao próximo e toda ação meditada é ponderada com a visão do outro. Justapõe-se ao imperativo categórico kantiano, no qual uma ação é considerada de modo universal: a despeito do indivíduo em determinada situação, era aquela ação específica a mais apropriada a ser tomada? Fazendo-se afirmativa a resposta, supõe-se que o indivíduo deva sempre reger-se por tal, pois ela tem valor universal e por si só concorda com o imperativo categórico.

Se um pensamento livre rejeita toda coação possível, seja esta moral, ética, religiosa, social, mostra-se paradoxal que o pensamento alargado seja um pensamento coagido pela visão do outro, ainda que vise autorregular-se para ações de caráter universal. É com vistas a solucionar essa querela que configurou-se o terceiro pensamento, o consequente: lança mão do imperativo do dever e do imperativo do direito, os quais possibilitariam que o homem, coagido de modo externo ou interno, chegasse à maioria que lhe propiciaria fazer o bom uso da razão.

Este terceiro aspecto, de relevância para a Filosofia de Kant, faz menção à necessidade da coação para a realização dos fins racionais da conduta humana (KANT, 1996). Está intimamente coadunado à essência da educação: educar pela coação. Incumbida de reprimir aquilo que é animal ao homem, crê-se em uma coação que providenciaria para que, pelo processo de educação, faça-se uma pitada de humanidade do resquício animal.

Os educadores são sujeitos que já teriam passado pelo processo de educação pela coação e que, a priori, estariam qualificados para instruir e formar para a vida. Devemos sobretudo aplicar-se em despertar o jovem discente para as regras e leis da sociedade que são regidas, bem como aparelhá-lo a fim de que ele possa operar o pensamento livremente, para o crescimento pessoal e da humanidade. Kant acredita, afinal, que o pensamento filosófico não está dado, mas em constante construção (KANT, 1989).

1.2.1A liberdade pela coerção

No que tange à Filosofia kantiana, o principal objetivo da educação é auxiliar o homem a atingir um estado de esclarecimento, pois essa “[...] é a saída do homem de sua menoridade, da qual ele próprio é culpado [...]” (KANT, 1985, p. 100). Da conexão de sua autonomia moral e sua cultura com sua autonomia cognitiva, deve o homem colher o esclarecimento— o que em suma quer dizer que o objetivo da educação é prover para que o aluno caminhe sozinho. O professor faz-se a principal figura no regimento deste propósito, pois que é ele o responsável por intermediar a educação do aluno e por contactá-lo às informações pertinentes; é o professor que pode equipar o jovem com ojuízo ávido do caminhar, e é muita vez quem personifica e simboliza este ideal para o aluno.

Através do exame e certificação desta imagem, reconhece-se nesta pesquisa que o ensino de Filosofia encarrega-se de ocorrer de modo que ensine o sujeito a filosofar, que não o ensino da Filosofia. Esta, deve representar significativo ofício na vida do aprendiz, ser próxima a ele, auxiliá-lo a ascender à maioridade de manipular um pensamento livre de toda coação possível; ou, como indica Kant (1993, p. 85) a Filosofia deve ser entendida como ciência da representação, do pensamento e da ação do homem. É dela interceder pelo desenvolvimento do uso público da razão, isto é, preparar o cidadão para transfigurar-se em um crítico do pensamento que faça o bom uso da razão. Diversamente do que é desejável, quando ao indivíduo são ensinados conteúdos de Filosofia, deprime-se o exercício dos seus próprios pensamentos, afinal, não raro ocorre que outorgue-se a outro a autorização do pensar quando este não se é devidamente estimulado.

Kant complementa suscitando que o mestre use de perguntas que remetam àquilo que se apetece ensinar. Aqui, é determinante lembrar que o professor, o qual, conforme foi anteriormente dito, já passou por este processo de educação por coerção, não é tão somente um reprodutor de ideias e ideais, mas um símbolo para o aluno; que é em conformidade com o que o professor aponta que o aluno seguirá ou não caminho no que tange à construção de conhecimento. É pelo espelhamento que o aluno contagia-se com o filosofar.

A erudição do indivíduo pode torná-lo culto, porém limitado no concernente ao uso de seu conhecimento. Ademais, ao recorrer-se ao ensino conteudista, corre-se o risco de formação de espíritos servis, dependentes e tutelados. Como treinamento, este tipo de abordagem priva os homens do exercício da razão e torna-os seres não problematizadores das normas a que estão submetidos – conjuntura desejável pelos governantes, pois contribui para um controle social (KANT, 1993).

Dito isto, na Filosofia kantiana sugeriu-se que o educador desempenhe papel semelhante ao de Sócrates – uma concepção platônica em que, de modo dialógico ou catequético, busque-se trazer à luz o conhecimento dos seus estudantes a fim de encaminhá-los às conclusões aspiradas. Neste âmbito, a educação protagoniza, pois, o papel de assistir a autonomia do homem, e para tanto, paradoxalmente, usar-se-á de coercitividade para expurgá-lo das coerções. A cultura da liberdade pela coerção faz-se, pois, o princípio da educação, auxiliando o indivíduo a atingir a autonomia mesmo estando sob uma força coercitiva legítima (RAMOS, 2007, p. 207).

1.3 Abordagens contemporâneas

Partindo-se da orientação que Immanuel Kant assinala, inexiste a possibilidade de doutrinar Filosofia, por quanto esta não caracteriza um conhecimento acabado, mas em constante construção. É por obra deste processo de construção contínua do pensar filosófico que indagou-se: como é abordado atualmente o ensino de Filosofia? Como é pensado o ensino de Filosofia na escola contemporânea?

No que respeita essa querela do ensino de Filosofia e com o intuito de promover uma continuidade em abordagem de um ensino de Filosofia que esteja intimamente ligado ao filosofar, esta pesquisa recorreu às óticas de Sívio Gallo e de Alejandro Cerletti – autores contemporâneos que demonstram em suas obras claro interesse pelo tema. Cientes da variedade de material hodierno que versam sobre o tema, optou-se pelas produções tanto de Sívio Gallo – por sua forte expressão em parâmetro nacional, nas quais baseiam-se documentos oficiais (BRASIL, 1996; BRASIL, 2006; BRASIL, 2000; SÃO

PAULO, 2010) que tratam sobre ensino de Filosofia; quanto de Alejandro Cerletti, pela afinação conceitual e sua importância no cenário latino-americano.

1.3.1O filosofar como (re)criação conceitual

Fundamentado nas obras *O que é a filosofia?* (DELEUZE e GUATTARI, 1992), *Lógica do Sentido* (DELEUZE, 1998) e *Diferença e Repetição* (DELEUZE, 2006) – nas quais a Filosofia é apresentada como a atividade de criar conceitos – Silvio Gallo (2012) expõe o ensino de Filosofia como possibilidade do aluno experimentar o pensamento filosófico através de exercícios de recriação conceitual. A apropriação conceitual torna-se objetivo principal desse tipo de aula, em que apodera-se de “[...] um conceito, trazendo-o para seu contexto [...]” (GALLO, 2012, p. 64). Dita esta, vê-se um ensino que se transforma em uma oficina de (re)significação conceitual, fazendo dos alunos agentes em sua educação.

Para que seja aceita como uma atividade de (re)criação conceitual, é necessário aperceber-se de que a Filosofia difere da discussão, da contemplação e da reflexão. Não é na discussão que reside o filosofar, a Filosofia não é processo. Transfigurar a Filosofia em discussão faz com que a atividade seja contraproducente; entendê-la como contemplação, usualmente, promove um estado de estagnação; e, por si, a reflexão não é considerada como Filosofia, pois refletir não necessariamente produz Filosofia. Pode-se compreendê-la então como processo e produto, fazendo com que um só possa ser tomado com e pelo outro.

Ao aceitar a Filosofia como atividade de produção de conceitos, de formas de exprimir o mundo, formas de exprimir os acontecimentos, Gallo (2012, p. 64) ampara-se em Jacques Rancière (2002) para apontar ao professor que a Filosofia, na escola, deve aparecer como um local da experimentação da ignorância. Neste processo, o problema é motor do pensamento, na medida em que não se pensa espontaneamente – só se pensa porque é forçoso pensar, racionalizar soluções para um problema inerente. Este, por sua vez, é singular, ligado ao acontecimento; e tão caótico quanto

imprevisível. Em um processo de experimentação da ignorância, mais importante que liquidar um impasse é a possibilidade de viver, experimentar, sentir seu problema.

Ao mestre cabe apresentar o problema, prover para que este seja suficientemente desafiador, avaliar a solução como falsa ou verdadeira. A aula de Filosofia vem na contramão da sociedade pedagogizada, como diria Rancière (2002), em que é-se impedido de pensar por si próprio, em que embrutece-se pela educação; ela aparece como espaço de vivência e experimentação de seus próprios problemas, e busca a emancipação intelectual.

Como plano de apoio ao professor, e pensando em uma didática possível para esta abordagem problemática, a história da Filosofia ganha força. Por ser atividade criadora, a Filosofia torna-se processo e produto ao mesmo tempo, o que torna irrealizável filosofar a partir do nada – e fazer história filosófica da Filosofia não é fazer uma mera reprodução, como apontam as *Orientações Curriculares para o Ensino Médio – Conhecimentos De Filosofia*:

“[...] só se pode filosofar pela História da Filosofia, e só se faz história filosófica da Filosofia, que não é mera reprodução” (BRASIL, 2006, p. 32).

1.3.2 Busca por saberes universais

Inclinado à mesma tendência que aponta o ensino de Filosofia como a possibilidade de viver a Filosofia, Cerletti (2009, p. 81) assinala as incertezas do caminho do ensino de Filosofia. Extremamente plural, não haveria apenas uma única Filosofia, mas Filosofias, e este mesmo sortimento é que obstaculizaria a sua transmissão; Para que um conteúdo seja ensinado, dever-se-ia aceitá-lo como pronto, acabado, certo, e que estivesse plenamente dominado pelo mestre incumbido de sua difusão.

Se a Filosofia não é algo ensinável, o que se deve estimular nas aulas deste tema? A esta questão, Cerletti (2009, p. 20) redargue que a ação filosófica é o próprio objetivo pedagógico nas aulas de Filosofia. Ao professor

cumprir contagiar os aprendizes com a vontade do filosofar, possibilitar que filósofos em potencial venham a vivenciar a Filosofia – não pela reprodução de conteúdos filosóficos: pelo desejo de saber, pela (re)criação filosófica, pelo desejo de se aventurar nas incertezas e nos ineditismos que a Filosofia pode proporcionar.

E como contagiar um sujeito de uma vontade que lhe é alheia? De que modo um professor-filósofo pode inocular seus *alunos-filósofos-potenciais* com sua vontade de filosofar? Empregue-se o questionar filosófico. E o que difere o questionar filosófico de outro questionar? Um questionar, filosófico ou não, leva sempre ao movimento de busca por uma resposta. O teor filosófico de um questionamento está na intencionalidade do sujeito que elaborou a questão; este sujeito procura um saber sem supostos, uma resposta universal. Nesse fluxo de busca pelo saber, depara-se com um movimento perpétuo de filosofar, em que fia-se na sede sempiterna pelo saber de um amante da sabedoria, uma vez que aquela é jamais saciável:

“[...] o que move alguém a filosofar é o desafio de ter que dar conta, permanentemente, de uma distância ou de um vazio que nunca é preenchido [...]” (CERLETTI, 2009, p.27).

Nesta concepção de ensino, a história da Filosofia novamente assume papel secundário: não é um objetivo em si, mas um apoio, tal qual o ponto de partida ou de chegada na aventura filosófica já que, para que o movimento do pensar filosófico se faça, inexistente a possibilidade de que se pense sem aquilo que já foi pensado por algum grande autor; ou seja, quando alguém filosofa, parte-se de alguma Filosofia, vai-se em direção a uma Filosofia ou toma-se a direção contrária a alguma Filosofia outrora já pensada.

Enfim, a partir do exposto, nota-se que a história da Filosofia possui representação importante no ensino de Filosofia no ensino médio: seja como objetivo principal das aulas, seja como base para as discussões a serem realizadas em sala. Esta pesquisa crê, portanto, que a rota de excelência para o melhor ensino da Filosofia, no ensino médio, é a que percorre o ensino filosófico desta e que provê um ambiente propício a discussões fundamentadas na história dela. Nestas, há que se buscar a contextualização dos conceitos

estudados, a apropriação e, talvez, até mesmo a superação deles; Dada certa altura, deixar-se-ia a contemplação para partir para o exercício reflexivo.

Este ensino de Filosofia auxiliaria os jovens a desenvolverem o pensamento crítico, reflexivo. Como aprender a pensar estudando o pensamento alheio? Só se aprende a pensar pensando!

2 CAMINHO PERCORRIDO

Empreendendo contribuir para com a construção de conhecimento, viu-se a necessidade de fundamentar a teoria com elementos que possam traduzi-la na prática. Neste sentido, faz-se impreterível descrever a metodologia utilizada nesta construção e, para tanto, o pesquisador deve apontar quais foram os métodos e as operações mentais que tornaram possível detectar suas decisões (BARDIN, 2011; GIL, 2007; LUDKE; ANDRÉ, 2012; MARCONI; LAKATOS, 2008). Diante do exposto, desenha-se a seguir a descrição do caminho percorrido no decurso deste estudo.

2.1 Caracterização do estudo

Partiu-se aqui da concepção de que esta pesquisa caracteriza-se como qualitativa. O que motivou essa escolha foi o fato de que este tipo de pesquisa exulta em sua aplicabilidade quando o número de sujeitos é reduzido, o que por si só auxilia o estabelecimento de categorias mais discriminantes. Atentando-se à baixa frequência, em que as quantificações podem facilmente cair em erro, torna-se importante estabelecer o contexto em que ocorreu a pesquisa (BARDIN, 2011).

2.2 Participantes do estudo

Foram convidados os professores da disciplina de Filosofia da rede pública de ensino do estado de São Paulo, da Diretoria de Ensino de Fernandópolis, no início do ano de 2014. Durante a fase exploratória, foram totalizados dezenove professores da disciplina de Filosofia, no ano de 2013. Entretanto, com as mudanças ocasionadas pela convocação de professores aprovados em concurso público, este total foi reduzido a dez professores. Dos convidados, nove responderam ao questionário e quatro à entrevista.

2.3 Coleta de dados

2.3.1 Escolha do instrumento de coleta de dados

Os instrumentos escolhidos para a coleta de dados foram um questionário semi-estruturado contendo perguntas abertas (Apêndice I) e uma entrevista semi-estruturada (Apêndice II). Ambos foram construídos para fins de coleta de dados desta pesquisa.

O temário abordou questões respeitantes ao sexo, à formação acadêmica, ao tempo de atuação como professor de Filosofia na rede pública, às concepções e percepções sobre o que é Filosofia e seu ensino no ensino médio e à relação dos entrevistados com o material pedagógico cedido pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo.

2.3.2 Elaboração e aplicação dos questionários

Quando da elaboração do questionário, foram empregadas questões abertas, pois que estas não impõem aos participantes o enquadramento de suas percepções em alternativas; também fiou-se que elas forneceriam maiores informações, o que de fato favoreceu o entendimento de suas concepções acerca dos temas trabalhados.

O questionário pautou-se em questões relacionadas à formação acadêmica e à atuação profissional; às concepções sobre o que é e como ensinar Filosofia; à relevância da familiarização com a cultura do aluno; e à leitura da realidade, por parte destes profissionais, dos *Cadernos* (do professor e do aluno) cedidos pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo.

Anterior ao início da coleta de dados, a Diretoria de Ensino de Fernandópolis foi procurada para a apresentação e solicitação da aplicação da pesquisa. Em posse da aprovação, encaminhou-se esta, juntamente com o projeto de pesquisa, ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEPE) da Universidade do Oeste Paulista (UNOESTE) para nova apreciação e aprovação. No dia 14 de março de 2014, o projeto de pesquisa *O ensino de Filosofia no ensino*

médio: uma análise a partir das concepções dos professores desta disciplina na rede pública de ensino do Estado de São Paulo, sob o protocolo nº1914, foi aprovado.

Deferida também esta etapa, cada convidado da pesquisa foi abordado pessoal e individualmente, nas escolas onde lecionavam. Nesse primeiro contato, foram esclarecidos os objetivos e as etapas da pesquisa e o quanto benéfica se fazia a participação de todos, assim como foi garantida a preservação dos anonimatos. Sanadas todas as dúvidas, aos respondentes foi entregue o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice III) para que fosse assinado; após, a data para aplicação do questionário era determinada.

Cada participante foi visitado individualmente em local e horário escolhidos pelo respondente, em que o questionário era aplicado pelo pesquisador responsável. Antes, os participantes receberam orientações quanto ao preenchimento do questionário e também posteriormente foi-lhes assegurado o esclarecimento de dúvidas que porventura surgiram durante este processo.

2.3.3 Elaboração e aplicação das entrevistas

As questões iniciais do questionário, além de levantarem o perfil acadêmico e profissional dos professores, foram pensadas de modo a identificar os participantes que viriam a ser convidados para a segunda etapa da pesquisa, a aplicação da entrevista semi-estruturada.

Para esta entrevista, os convidados foram escolhidos conforme sua formação acadêmica, sua graduação: o entrevistado “**a**” possui graduação em Filosofia em uma universidade; “**b**” possui graduação em Filosofia em seminário; “**c**” é graduado em Filosofia por um curso de formação à distância; e “**d**” não possui graduação em Filosofia. Visto que vários professores não possuíam formação em Filosofia, este participante foi definido através de um sorteio.

Optou-se pela formação acadêmica como critério de seleção dos participantes, para esta segunda etapa da pesquisa, com o ensejo de

apreender a diversidade de instituições formadoras; da mesma maneira, presumiu-se que a graduação seria um fator de influência não só na forma como os participantes interpretariam o que é Filosofia, bem como no modo como esta disciplina poderia ser ensinada.

Selecionados os indivíduos, uma entrevista teste foi realizada com o entrevistado “a” para avaliar o roteiro pré-estabelecido. Nela, analisou-se a satisfatoriedade das questões quanto ao objetivo desta etapa: entender a concepção destes profissionais sobre o que é e como ensinar Filosofia. Ao verificar-se que as respostas atendiam às necessidades da pesquisa, os respondentes remanescentes foram entrevistados.

Tal qual na aplicação do questionário, os participantes foram procurados pessoal e individualmente. As entrevistas ocorreram em local e horário agendados conforme a conveniência para o participante da pesquisa.

2.4 Análise dos dados

Para tratar os dados obtidos com os questionários e com as entrevistas semi-estruturadas foi utilizada a análise qualitativa proposta por Bardin (2011), pois que ela não se refere a formas de análises de categorias com frequências elevadas, além de auxiliar a “[...] estabelecer categorias mais discriminantes [...]” (BARDIN, 2011, p. 145).

Para a categorização, foi eleita a análise temática, a qual consiste em identificar núcleos cuja presença e/ou frequência possuam relevância para o objeto da pesquisa (MINAYO, 2008, p. 315). A análise temática possui três etapas claras: a pré-análise, ou leitura flutuante; a exploração do material; e a interpretação.

A primeira etapa consiste na organização das ideias iniciais para determinação de um esquema de abordagem dos dados obtidos; Por sua vez, a segunda etapa refere-se ao momento em que se designa as categorias para organização; A terceira, e última, constitui a ordenação dos dados brutos para validação das interpretações que seguem.

Vencidas as etapas da leitura flutuante e da exploração do material, duas categorias foram definidas: (i) atividade reflexiva e (ii) atividade

argumentativa – referem-se à forma como os professores participantes encaram e definem a Filosofia.

Estão agrupados, na primeira categoria, os professores que definem a Filosofia como uma atividade reflexiva – esta teria por função assistir para que os jovens reflitam sobre si e sobre o mundo. Aqueles que entendem a Filosofia como uma atividade argumentativa, em que as aulas deveriam transmutar-se em espaços voltados a debates e diálogos, compõem a segunda.

3 OS PARTICIPANTES SUAS CONCEPÇÕES SOBRE FILOSOFIA E SEU ENSINO

3.1 Dados obtidos

Esta fase inaugurou-se com a apresentação dos dados obtidos através do questionário aplicado nos nove participantes da pesquisa. Apresenta-se, a seguir, a caracterização geral dos respondentes segundo o sexo, a graduação/pós-graduação, o tempo de atuação como professor de Filosofia, as suas posturas filosóficas e, por fim, as suas percepções sobre os elementos curriculares fornecidos pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo.

Tabela 1- Caracterização geral dos participantes da pesquisa, segundo o sexo, a graduação/pós-graduação e o tempo de atuação no ensino de Filosofia, Fernandópolis-SP, 2014.

Variáveis	N (9)	%
Sexo		
Masculino	5	55,6
Feminino	4	44,4
Graduação		
Filosofia	4	44,4
História	5	55,6
Pós-graduação		
Sim	7	77,8
Não	2	22,2
Tempo de atuação no ensino de Filosofia		
1 – 3 anos	2	22,2
3 – 6 anos	3	33,4
6 – 9 anos	1	11,1
Mais de 9 anos	2	22,2
Menos de 1 ano	1	11,1

A análise dos dados da primeira tabela revela uma pequena prevalência masculina (55,6%) entre os participantes professores da disciplina de Filosofia. Foi também apreendido que a maioria dos respondentes não

possui formação específica em Filosofia – 55,6% deles são graduados em História.

A formação dos profissionais que ministrarão as aulas é uma questão axial, já que a baixa oferta de professores com graduação específica pode ser um elemento complicador de um ensino filosófico de Filosofia. Isto é, um historiador pode, por força da aptidão que lhe é própria, tender a um ensino da história da Filosofia em detrimento do exercício reflexivo.

A tabela sublinha ainda que 77,8% dos professores possuem pós-graduação – um bom sinal, que expressa a busca destes profissionais pela formação continuada. Vê-se também que 66,7% dentre eles atuam há mais de três anos como professores de Filosofia na rede pública estadual paulista, o que exprime experiência destes profissionais no ensino de Filosofia.

TABELA 2 – Caracterização geral dos integrantes da pesquisa segundo a postura filosófica adotada nas aulas de Filosofia, Fernandópolis-SP, 2014.

Variáveis	N (9)	%
Indica que ensina a partir de uma postura filosófica		
Sim	3	33,3
Não	0	0
Não adota uma postura filosófica	6	66,7

Os resultados apresentados na Tabela 2 apontam que 66,7% desses educadores não procuram adotar uma postura filosófica enquanto professores de Filosofia. Trata-se de um dado que soa como outro elemento complicador: quando se pensa um ensino filosófico de Filosofia, o professor deve espelhar aquilo que ensina, como indica Freire (1996). Como o professor auxiliará seus alunos a serem filósofos, se ele próprio não habita a Filosofia?

Considerando-se que as aulas de Filosofia são espaços propícios para o filosofar, a presente pesquisa crê que se faz essencial que um

professor-filósofo governe as discussões desenvolvidas em sala, com vistas a auxiliar os alunos, filósofos em potencial, no exercício filosófico.

Tabela 3 – Percepção dos entrevistados sobre os elementos curriculares fornecidos para ensino de Filosofia, Fernandópolis-SP, 2014.

Variáveis	N (9)	%
Satisfação com o caderno do aluno		
Não	8	88,9
Sim	1	11,1
Forma de uso do caderno do aluno		
Base	5	55,6
Utilizado plenamente	3	33,3
Não utilize	1	11,1
Uso do caderno do professor		
Sim	7	77,8
Não	2	22,2
Forma de utilização do caderno do professor		
Base para as aulas	6	66,7
Não utilize	2	22,2
Mapa dos temas a trabalhar	1	11,1

Conforme o apresentado pela Tabela 3, um alarmante dado mostra que 88,9% dos professores respondentes estão insatisfeitos com o *Caderno do Aluno* que a Secretaria de Educação indica como componente curricular para as aulas de Filosofia; Digno ainda de nota é o fato de que, apesar dessa majoritária insatisfação, não só 55,6% deles utilizam o *Caderno* como base para suas aulas como também 33,3% o utiliza plenamente, totalizando 88,9% de adesão ao *Caderno*.

Os participantes foram do mesmo modo questionados quanto à sua relação com o *Caderno do Professor*, que é enviado para assinalar ao professor o caminho a seguir em suas aulas. Aqui, 66,7% desses professores indicam que utilizam o *Caderno do Professor* como pilar de suas aulas, enquanto 11,1% o fazem como um mapa com vistas a que suas aulas sejam preparadas amparadas por outros materiais. O percentual total de adesão ao *Caderno do Professor*, pois, de 77,8%.

Esta descontente adesão parece espelhamento de um ensino cujo objetivo principal é a execução de tarefas pré-determinadas e que, fatalmente, cai no tecnicismo que marca os ritmos de produção e elimina, quase que por completo, a liberdade de cátedra dos professores.

Compreendido o perfil desses profissionais e sua relação com o material cedido pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, advém a segunda parte desta etapa do trabalho: apresentaçãodos dados obtidos com as entrevistas. Para tais, foram selecionados quatro participante, através delas, objetivava-se o aprofundamento das concepções dos eleitos sobre o ensino de Filosofia.

Como primeira questão, para que se pudesse apreender o que os entrevistados concebem como ensinar Filosofia, fez-se a necessidade de compreender o que estes pensam sobre a Filosofia. As respostas que vieram foram categorizadas de dois modos:

I – Atividade introspectiva – engloba as respostas que relacionam a Filosofia com a ação de refletir.

[...]. A Filosofia pra mim é um saber cuja preocupação é refletir permanentemente sobre si e sobre o mundo, de tal forma que jamais aceitará uma definição, um conceito, como absoluto, como definido.
(participante “a”)⁶

[...] fazer com que o pensamento se volte sobre si [...] (participante “b”)⁷

II – Atividade argumentativa – engloba as respostas que relacionaram a Filosofia com a ação de argumentar, com o diálogo, com o debate.

Filosofia, pra mim, é argumentação! (participante “c”)⁸

⁶Entrevista realizada no dia 12 de Maio de 2014.

⁷Entrevista realizada no dia 5 de Junho de 2014.

⁸Entrevista realizada no dia 5 de Junho de 2014.

[...] eu falo que a Filosofia tem que argumentar [...] (participante “d”)⁹

Nas entrevistas, outro questionamento que se fez necessário, para compreender o que os participantes entendiam por ensinar Filosofia, foi: Qual o lugar da história da Filosofia nas aulas de Filosofia no ensino médio (em escolas públicas)? Dos entrevistados, 75% indicaram que a história da Filosofia deve ser utilizada como embasamento teórico e/ou introdução de suas aulas, para que os conceitos desenvolvidos por filósofos ilustres sustentem a reflexão ou a discussão a ser desenvolvida após a apresentação histórica.

Eu entendo que o que se ensina primeiro são as questões mais básicas e fundamentais [...] (deve-se) discutir alguns temas importantes da história da Filosofia, das áreas da Filosofia. (participante “a”)

Você pode pegar o dado histórico como referência, trazer para a realidade e questionar os problemas do dia a dia, saindo do senso comum e fazendo aquilo que nós chamamos de reflexão. (participante “b”)

Então, eu pego a base (história da Filosofia), trago pra hoje e vamos contextualizar. (participante “c”)

Os outros 25% indicaram que a aula de Filosofia deve ser um espaço para pensar, no contexto dos problemas globais, o dia a dia do aluno.

[...] você pega alguma coisa impactante, alguma notícia impactante e joga na realidade deles. (participante “d”)

Indagados sobre o que é Filosofia e sobre o lugar da história da Filosofia nas aulas de Filosofia no ensino médio os entrevistados foram

⁹Entrevista realizada no dia 5 de Junho de 2014.

convidados, em seguida, a opinarse o professor de Filosofia deve ser um filósofo ou ter por hábito o filosofar. Os participantes foram enfáticos em afirmar que o professor de Filosofia não necessariamente deve ser filósofo:

Talvez não seja necessário que ele seja um filósofo, mas que ele tenha um domínio básico dos principais nomes da Filosofia é fundamental. (participante “a”)

[...] ele pelo menos é bastante estudante da Filosofia [...] (participante “b”)

(o professor) é transmissor daquele conhecimento que ele estudou [...] (participante “c”)

Não precisa ser um filósofo profissional pra dar aula. (participante “d”)

3.2 Discussão

A Filosofia aparece como uma disciplina que auxilia a ampliar os objetivos e os significados socioculturais da educação (BRASIL, 2006; SÃO PAULO, 2010). Tem como objetivo, no seu surgimento, auxiliar a escola a formar cidadãos aptos a interferir em seu contexto social e, para que seja alcançado, os mesmos documentos propõem que as aulas de Filosofia sejam espaços para que os alunos possam exercitar o filosofarem que nunca, porém, seja olvida a história da Filosofia.

Os *Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio)* (BRASIL, 2000, p.44) apontam que filosofar é preciso! Para tanto, procuram estabelecer competências e habilidades a serem desenvolvidas, sendo elas: representação e comunicação, investigação e compreensão, e contextualização sociocultural (BRASIL, 2000, p. 64).

Representação e comunicação pode ser identificada como a habilidade dos alunos em realizar leituras filosóficas de textos de diferentes gêneros textuais, elaborando reflexões e defendendo-as argumentativamente; investigação e compreensão, por outro lado, habilitam os alunos a articular diferentes conhecimentos com a pluralidade de produções culturais existentes; e contextualização sociocultural, por fim, é entendida como a capacidade do aluno de contextualizar o conhecimento filosófico com o período histórico de origem.

Por sua vez, o *Curriculo do Estado de São Paulo: Ciências Humanas e suas tecnologias* (2010) imputa à disciplina de Filosofia a responsabilidade de ampliar os significados e objetivos educacionais, instigando à reflexão.

Durante o andamento da presente pesquisa, percebeu-se grande afinidade conceitual das propostas dos documentos analisados com as respostas emitidas pelos professores que nela participaram – os dados obtidos sempre apontam a Filosofia como uma atividade, seja introspectiva ou argumentativa:

“Porque Filosofia não se ensina [...] se ensina a filosofar.”
(participante “b”)

Essa afinidade conceitual chama a atenção para o alerta dado por Cerletti (2009, p. 70), sobre o ensino de Filosofia institucionalizado. Quando trazida até o estudante, comumente a aula se fundamenta em uma Filosofia específica e desenvolvida, pois, a partir da concepção daquele que ensina, sobre o conteúdo ensinado – o perigo reside pontualmente na diversidade de resultados possíveis de uma lição mal elaborada.

É impreterível que o educador tenha ciência de que, quando ensina, o faz a partir de uma concepção e, ainda mais importante: que ele explicita ao seu aluno que o ensino está se fazendo a partir de determinada concepção – e que ela é tão somente uma entre as muitas possíveis.

Foi depreendido, nesse âmbito, que 33,3% dos participantes do questionário adotam uma postura filosófica e a declaram aos seus alunos; os demais 66,7% não o fazem porque não adotam postura filosófica alguma. Trata-se de uma suposta isenção filosófica que sugere ser um elemento

complicador para as aulas de Filosofia no ensino médio, afinal: como é possível que o professor de Filosofia ensine seus alunos a filosofar se ele, por si, não o faz por hábito? E como fica a corporeificação da palavra pelo exemplo, termo de Paulo Freire (1996) que é amplamente difundido como base da nossa educação? Antes de conseguir qualquer resultado conceitual nas aulas de Filosofia, como sugere Gallo (2012), a Filosofia como atividade filosófica preocupa-se em transmitir a vontade e/ou as ferramentas para que o aluno possa filosofar.

Outro dado, que não só auxilia a visualizar este problema, como ratifica a pretensão de isenção filosófica por parte dos participantes da pesquisa, é o de que 100% dos entrevistados declaram que o professor de Filosofia não carece ser filósofo ou mesmo ter por hábito o filosofar.

Sendo função básica da Filosofia no ensino médio ensinar a filosofar, como apontam os próprios participantes e os documentos analisados, como ensinar a filosofar se aqueles que ensinam não filosofam? Parece indispensável que os professores da disciplina de Filosofia tenham por hábito o filosofar, e tão somente assim estarão em consonância com a proposta de Paulo Freire (1996), por exemplo: que o professor espelhe aquilo que ensina.

Como superar o ensino transmissivo, como é o desejo do *Currículo do Estado de São Paulo* (SÃO PAULO, 2010, p. 118), quando difunde-se que ensinar Filosofia significa que o professor transmita o “[...]conhecimento que ele estudou [...]” (participante “c”)? Os mesmos respondentes que propõem que as aulas de Filosofia devem centrar-se na atividade filosófica, sugerem certa incongruência ao defenderem que os professores de Filosofia centralizem os estudos na história da Filosofia.

Esta suposta incoerência encontrada entre os participantes da pesquisa pode, do mesmo modo, ser percebida no *Currículo do Estado de São Paulo* (SÃO PAULO, 2010) e, consequentemente, na materialização deste em sala de aula pelos *Cadernos* da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2013a, 2013b, 2013c, 2013d, 2013e, 2013f, 2013g, 2013h, 2013i, 2013j, 2013k, 2013l).

Conforme foi anteriormente indicado, o *Currículo do Estado de São Paulo* (2010, p. 115) estabelece, como objetivo do ensino de Filosofia, a reflexão. Desta forma, em tese, a disciplina deveria corroborar para com a

escola na formação de “[...] cidadãos capazes de interferir, de maneira consciente, no seu contexto social [...]” (SÃO PAULO, 2010, p. 115). Entretanto, o que se vê é que os *Cadernos*, que são a materialização em salas de aula do *Currículo do Estado de São Paulo: Ciências Humanas e suas Tecnologias*, tendem a não seguir a mesma proposta.

Como exemplo, tome-se a Situação de Aprendizagem 3, do *Caderno do professor: filosofia, ensino médio 1ª série, volume 1* (SÃO PAULO, 2013a), intitulada *Instrumentos de pesquisa em História da Filosofia*. Nela, propõe-se que os alunos formulem biografias de alguns filósofos, a fim de que acessem a Filosofia historicizada que intimamente liga-se a uma tradição com problemas próprios, e que está inserida num contexto histórico (SÃO PAULO, 2013a, p. 27). Claramente deduz-se, a partir daí, que o objetivo dessa orientação – correspondente a duas aulas – vincula-se à transmissibilidade de conteúdos históricos; ou seja, inexistente a preocupação em zelar, nesta Situação de Aprendizagem, para que se realize uma problematização dos conteúdos apreendidos.

Além desta ligeira contradição, faz-se perceptível ainda um empobrecimento teórico quando se busca uma abordagem histórica. Como exemplo deste problema, cite-se a Situação de Aprendizagem 4, do *Caderno do professor: filosofia, ensino médio 2ª série, volume 1* (SÃO PAULO, 2013e), intitulada *Autonomia*, em que a proposta é “[...] pensar a *autonomia*, entendida como uma espécie de legislação particular do indivíduo, ou seja, as normas de conduta que ele cria para si mesmo.” (p. 32, grifos do autor).

Neste tipo de Situação, surge como base histórica os conceitos de *razão pura* e *razão prática* kantianos. Para um cenário que incita reflexões acerca das normatizações para a conduta humana, há um leque de autores que seriam também de grande contribuição para fundamentação desta tarefa; todavia, o material segue exclusivamente Immanuel Kant, não indicando que a kantiana é apenas uma entre as muitas abordagens possíveis para o tema: um privilégio empobrecedor da riqueza filosófica.

Nestas Situações de Aprendizagem, o professor aparece sempre com o papel de transmitir conteúdos elencados, de forma previamente indicada e seguidora de uma didática geral excludente das particularidades e peculiaridades da disciplina de Filosofia, assim como das do cotidiano escolar.

Cerletti (2009) indica que o professor de Filosofia não é um profissional ordinário que, dotado de uma didática geral, dá conta de todos os problemas do ensino de Filosofia. Se o objetivo de aulas de Filosofia é atingir um ensino significativo para os alunos, elas devem ser essencialmente filosóficas; para que isto ocorra, isto é, para que um aluno-filósofo-potencial se faça, o educador deve adotar uma postura filosófica, ser um professor-filósofo que contagie seu aprendiz com essa vontade de filosofar – vontade esta que é compreendida como pertinente àquele que ensina, em aulas que tornam-se espaços propícios para esta prática.

Seguindo os dados obtidos com a pesquisa, salta a insatisfação dos professores com o material cedido pela Secretaria de Educação do estado de São Paulo: 88,9% dos respondentes do questionário declaram seu descontentamento com o *Caderno do Aluno*; no entanto, os mesmos 88,9% acatam amplamente as atividades contidas no *Caderno*. Outro número que explicita esta adesão descontente às recomendações curriculares, é o de que 77,8% deles utilizam o *Caderno do Professor* quando do preparo de suas aulas.

Os documentos (BRASIL, 2006; SÃO PAULO, 2010) aduzem sempre a esta afinidade com a concepção kantiana ou com a de Silvio Gallo (2012), em que o professor de Filosofia se assemelha ao mestre socrático: um filósofo que, esteado em perguntas e respostas, leva o debate de modo que seus aprendizes pensem o ensejado. Em 2010, com a retirada da Proposta Curricular do Estado de São Paulo e a implantação do Currículo do Estado de São Paulo, adotou-se uma cultura escolar em que o cumprimento dos *Cadernos* tornou-se basilar. Contudo, esta implementação do *Currículo do Estado de São Paulo*, por meio dos *Cadernos* elaborados pelo Instituto de Filosofia e Ciências Humanas (IFCH) da Universidade de Campinas (UNICAMP), deu-se com o propósito de tão somente subsidiar os professores com uma diretriz para as aulas de Filosofia, ou seja, seu uso não é compulsório.

Os *Cadernos* auxiliam o trabalho dos professores por convir como fio condutor de conteúdos a serem trabalhados em todo o estado, possibilitando continuidade para os alunos que mudam de escola no meio do ano letivo. Porém, é esse mesmo material que limitará o professor no que tange à

liberdade de cátedra e que, por suas contradições e insuficiências, restringe a riqueza da história da Filosofia e seu ensino.

O *Currículo do estado de São Paulo: Ciências Humanas e suas Tecnologias* (SÃO PAULO, 2010) utiliza expressões como “atitude filosófica” e “pensamento filosófico”, quando apalavra questões relacionadas aos conteúdos básicos das aulas de Filosofia; porém, persiste o questionamento: o professor, figura formadora de opinião, deve assemelhar-se à socrática? Na *Apologia de Sócrates* (Platão, 2008), vê-se que Sócrates é sentenciado à morte por ser considerado desfavorável ao interesse e à estabilidade do Estado.

Sócrates não se referia como um mestre; apesar dos vários seguidores, o filósofo dizia-se um parteiro das ideias. Através da maiêutica, método dialético que propiciava o parto das ideias, ele levava aqueles com os quais dialogava a lapidar seus conceitos e a se aperceberem de que não estavam fundados em conhecimento indubitável. Ou seja: amostrava a ignorância que permeia a vivência e as incertezas das crenças, daquilo que é tomado por certo e não é questionado.

Se o educador de Filosofia deve assumir uma postura filosófica, faz-se indelével que este professor-filósofo convide seus alunos para um movimento de resistência, o que vai, pois, contra o fluxo de produção constante, contra o ritmo de mercado: atrai alunos para a paciência do pensamento, contagia-os com a fleuma e bonomias necessárias ao pensar, retardando o ritmo atribulado da contemporaneidade. Neste movimento, o professor propiciará um espaço favorável à prática filosófica, levando seus alunos a questionarem seus dogmas e certezas, numa tentativa de “[...] dar conta, permanentemente, de uma distância ou de um vazio que nunca é preenchido, satisfeito.” (CERLETTI, 2009, p. 27).

Enfim, partindo das considerações e análises feitas neste capítulo, pode-se concluir que o tecnicismo, oriundo da cultura escolar de seguimento dos *Cadernos*, prejudica o ensino filosófico da Filosofia no ensino médio. Estas ferramentas didáticas fornecidas pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, somadas à cultura gestora de zelar pelo seu uso em sala de aula, às deficiências na formação dos professores e à isenção filosófica destes, resultam em um ensino tecnicista de Filosofia.

A este tipo de ensino, advém ainda o fato de que o emprego forçoso de um material – que se vincula a uma adesão descontente – dificulta o ensino filosófico da Filosofia a que se propõe. Trata-se de um material que apresenta-se empobrecedor da história da Filosofia e que, também, dificulta aos professores transfigurar a sala em ambiente próprio à produção filosófica.

4. CONCLUSÃO

Neste estudo buscou-se depurar as concepções dos professores de Filosofia de ensino médio sobre o ensino desta disciplina; foram empregados questionários e entrevistas em professores de Filosofia (na rede pública estadual paulista da Diretoria de Ensino de Fernandópolis), para uma problematização filosófica do ensino de Filosofia sob a ótica dos membros da pesquisa.

No decurso da pesquisa atinou-se a relevância de pensar o ensino de Filosofia de modo filosófico, visto que as concepções sobre esta disciplina e sobre o ensino dela influenciam a prática e a qualidade do ensino. Uma querela que chamou a atenção deste estudo foi: qual a importância da história da Filosofia nas aulas no ensino médio?

Objetivando atender essa questão, problematizou-se o ensino de Filosofia tendo por fundamentação dois autores da tradição filosófica; ambos representam os extremos no que respeita a importância da história da Filosofia: Hegel (1970, 1988, 1989, 1991, 1992, 1993, 1994) aponta a história da Filosofia como elemento principal para o ensino de Filosofia, em que o filosofar faz-se possível somente através da familiarização dos alunos com a estrutura de pensamento dos filósofos; e Kant (1974, 1985, 1989, 1993, 1996) que, por sua vez, acentua a importância de que os alunos experimentem o filosofar durante as aulas, resguardada a secundarização dos aspectos históricos da Filosofia.

Contemporaneamente, vêm em auxílio às pesquisas de Gallo (2012) e Cerletti (2009): duas concepções coevas representativas sobre o ensino de Filosofia. Gallo (2012) versa sobre atribuir à história da Filosofia o ofício de fornecedora conceitual de uma aula que se converta, no ensino médio, em oficina de recriação conceitual, isto é, em espaços onde o aluno experimente a Filosofia.

Cerletti (2009) também entende que essas aulas devem servir de recinto para a experiência filosófica, porém, alerta quanto aos perigos da Filosofia institucionalizada e dá à história da Filosofia três possíveis papéis/movimentos nos momentos de experiência filosófica: a favor, contra ou além de uma Filosofia.

A pesquisa empírica, cumprida pela aplicação do questionário e das entrevistas, indicou que os respondentes concebem a Filosofia como uma atividade – o que demonstra afinação conceitual destes professores com as diretrizes propostas por documentos oficiais (BRASIL, 1996; BRASIL, 2006; BRASIL, 2000; SÃO PAULO, 2010). Estas, claramente baseiam-se nos conceitos tanto de Kant quanto das concepções contemporâneas apresentadas.

Viu-se, contudo, uma incongruência entre as concepções acima e outra, também dos participantes: contraditoriamente, indicaram que este mesmo professor de Filosofia deve ocupar-se em ensinar a história da Filosofia e sem uma determinada postura filosófica, necessariamente. Em números, apenas 33,3% afirmam adotar uma postura filosófica; os outros (66,7%), não o fazem.

O mesmo descompasso pode ser perceptível tanto no *Currículo do Estado de São Paulo* (2010), quanto na sua materialização, nas salas de aula, através dos *Cadernos do Professor* (SÃO PAULO, 2013a, 2013b, 2013c, 2013d, 2013e, 2013f, 2013g, 2013h, 2013i, 2013j, 2013k, 2013l): propõem o filosofar como objetivo das aulas, porém, indicam o ensino da história da Filosofia como metodologia e conteúdo para as lições.

Foi analisada, também, a relação dos participantes da pesquisa com este material cedido pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2013a, 2013b, 2013c, 2013d, 2013e, 2013f, 2013g, 2013h, 2013i, 2013j, 2013k, 2013l). Dessa vez, os números evidenciaram que a grande maioria entre os entrevistados utiliza o material indicado, cumprindo as atividades propostas – com grande descontentamento, no entanto.

Esta adesão pesarosa ao material evidencia, justamente, a ausência de postura filosófica por parte dos professores. Somados, a isenção filosófica e o uso do material, cedido pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, submetem as aulas de Filosofia a um ritmo de produção e ao empobrecimento teórico.

Deduz-se, pois, que no ensino médio o ensino de Filosofia demanda estudos que o pensem filosoficamente, que busquem por concepções que auxiliem a prática docente e que, conseqüentemente, colaborem com a aprendizagem dos alunos.

Durante o processo de formação, estes futuros professores aprendem conteúdos específicos de cada disciplina e, de forma direta ou indireta, assimilam também aquela forma de ensinar conteúdos que lhes foi apresentada. Dita esta, a carência de pesquisas sobre o ensino de Filosofia é sintomática da atenção insuficiente, por parte das instituições formadoras, que dispende-se, fragilmente, à formação de professores de Filosofia. A consequência dessa aparente desatenção com o tema, conclui-se, é a abstenção, por parte dos professores, de uma postura filosófica.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **LDB n. 9.394/1996, de 20 de Dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 6abr. 2013
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ciências humanas e suas tecnologias**. Brasília, DF, 2006. (Orientações Curriculares para o Ensino Médio; v.3).
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio)**. Brasília: MEC, 2000.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução Luis Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo – SP: Edições 70, 2011.
- CERLETTI, A. **O ensino de filosofia como problema filosófico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- DALBOSCO, C. A. Por uma filosofia da educação transformada. **Anped**, 2009. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/app/webroot/reunioes/32ra/arquivos/trabalhos/GT17-5336—Int.pdf>>. Acesso em: 3 maio 2013.
- DELEUZE, G. **Lógica do sentido**. 4.ed. São Paulo: Perspectiva, 1998.
- _____. **Diferença e repetição**. 2. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2006.
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **O que é a filosofia?**. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GALLO, S. Governamentabilidade democrática e ensino de Filosofia no Brasil contemporâneo. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v.42, n. 145, jan./abr. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742012000100005&lang=pt>. Acesso em: 23 out. 2014.
- _____. **Metodologia do ensino de filosofia: Uma didática para o ensino médio**. Campinas: Papirus, 2012.
- GELAMO, R. P. O Ensino da filosofia e o papel do professor-filósofo em Hegel. **Trans/Form/Ação**, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 153-166, 2008. Disponível em: <<http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/transformacao/article/viewFile/987/890>>. Acesso em: 6mar. 2013.

_____. **O ensino da filosofia no limiar da contemporaneidade:** o que faz o filósofo quando seu ofício é ser professor de filosofia. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista: Marília, 2009. Disponível em: <http://www.marilia.unesp.br/Home/Pos-Graduacao/Educacao/Dissertacoes/gelamo_rp_dr_mar.pdf>. Acesso em: 13 maio 2013.

_____. Notas sobre o problema da explicação e da experiência no ensino de filosofia. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 2, maio/ago., 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022010000200007&lang=pt>. Acesso em: 25 out. 2014.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

HEGEL, F. (1817) **Enciclopédia das ciências filosóficas em epítome**. Trad. de Artur Morão. Lisboa: Ed. 70, 1988.

_____. **Leciones sobre la filosofia de la história universal**. Madri: Alianza Editorial, 1989.

_____. (1809-1822) **Escritos pedagógicos**. México: Fondo de Cultura Econômica, 1991.

_____. (1807) **Fenomenologia do espírito**. Trad. de Paulo Meneses e Karl-Heinz Effen. Petrópolis: Ed. Vozes, 1992.

_____. (1812) **Ciencia de la Logica**. 6. ed. Trad: Augusta e Rodolfo Modolfo. Buenos Aires: LibrarieHachette, 1993. 2 v.

_____. (1809-1815) **Discurso sobre educação**. Lisboa: Edições Colibri, 1994.

KANT, I. **Textos seletos**. Petrópolis: Vozes, 1974.

_____. (1784). Que é o esclarecimento? (Aufklärung). In: CARNEIRO LEÃO, E. (Org.). **Immanuel Kant**. Textos seletos. Petrópolis: Vozes, 1985.

_____. (1787). **Crítica da Razão Pura**. Lisboa: Fundação KalousteGulbenkian, 1989.

_____. (1798). **O Conflito das faculdades**. Lisboa. Edições 70, 1993.

_____. **Crítica da faculdade do juízo**. Tradução de Valério Rohden e Antônio Marques. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

_____. (1803). **Sobre a pedagogia**. Piracicaba: Ed. Unimep, 1996.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: E.P.U., 2012.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Metodologia do trabalho científico**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

MINAYIO, M. C. S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2008.

NOVELLI, P. G. A. O ensino da filosofia segundo Hegel: contribuições para a atualidade. **Trans/Form/Ação**, São Paulo, v. 28, n. 2., p. 129-148, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-31732005000200009>. Acesso em: 3 abr. 2013.

PIMENTEL, A. M. S.; MONTEIRO, D. B. O professor de filosofia: limites e possibilidades – dinâmica e problematização do ensino-aprendizagem. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n.1, Apr. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022010000100009&lang=pt>. Acesso em: 22 out. 2014.

PLATÃO. **Diálogos III**: (socráticos): Fedro (ou do belo); Eutífon (ou da religiosidade); Apologia de Sócrates; Críton (ou do dever); Fédon (ou da alma). Bauru: EDIPRO, 2008.

RAMOS, C. A. Aprender a filosofar ou aprender a filosofia: Kant ou Hegel? **Trans/Form/Ação**, São Paulo, v.30, n. 2, p. 197-217, 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/trans/v30n2/a13v30n2.pdf>>. Acesso em: 4 abr. 2013.

RANCIÈRE, J. **O mestre ignorante**: Cinco lições sobre a emancipação intelectual. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

RODRIGUES, Z. A. L. O ensino da Filosofia no Brasil no contexto das políticas educacionais contemporâneas em suas determinações legais e pragmáticas. **Educar em revista**, Curitiba, n.46, Oct./Dec., 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602012000400006&lang=pt>. Acesso em: 24 Out. 2014.

SÃO PAULO. (Estado). Secretaria de Educação. **Caderno do professor: filosofia, ensino médio – 1ª série, volume 1/** Secretaria da Educação; coordenação geral, Maria Inês Fini; equipe, Adilton Luís Martins, Luiza Christov, Paulo Miceli. São Paulo: SEE, 2013a.

_____. **Caderno do professor: filosofia, ensino médio – 1ª série, volume 2/** Secretaria da Educação; coordenação geral, Maria Inês Fini; equipe, Adilton Luís Martins, Luiza Christov, Paulo Miceli. São Paulo: SEE, 2013b.

_____. **Caderno do professor: filosofia, ensino médio – 1ª série, volume 3/** Secretaria da Educação; coordenação geral, Maria Inês Fini; equipe, Adilton Luís Martins, Luiza Christov, Paulo Miceli. São Paulo: SEE, 2013c.

_____. **Caderno do professor: filosofia, ensino médio – 1ª série, volume 4/** Secretaria da Educação; coordenação geral, Maria Inês Fini; equipe, Adilton Luís Martins, Luiza Christov, Paulo Miceli. São Paulo: SEE, 2013d.

_____. **Caderno do professor: filosofia, ensino médio – 2ª série, volume 1/** Secretaria da Educação; coordenação geral, Maria Inês Fini; equipe, Adilton Luís Martins, Luiza Christov, Paulo Miceli. São Paulo: SEE, 2013e.

_____. **Caderno do professor: filosofia, ensino médio – 2ª série, volume 2/** Secretaria da Educação; coordenação geral, Maria Inês Fini; equipe, Adilton Luís Martins, Luiza Christov, Paulo Miceli. São Paulo: SEE, 2013f.

_____. **Caderno do professor: filosofia, ensino médio – 2ª série, volume 3/** Secretaria da Educação; coordenação geral, Maria Inês Fini; equipe, Adilton Luís Martins, Luiza Christov, Paulo Miceli. São Paulo: SEE, 2013g.

_____. **Caderno do professor: filosofia, ensino médio – 2ª série, volume 4/** Secretaria da Educação; coordenação geral, Maria Inês Fini; equipe, Adilton Luís Martins, Luiza Christov, Paulo Miceli. São Paulo: SEE, 2013h.

_____. **Caderno do professor: filosofia, ensino médio – 3ª série, volume 1/** Secretaria da Educação; coordenação geral, Maria Inês Fini; equipe, Adilton Luís Martins, Luiza Christov, Paulo Miceli. São Paulo: SEE, 2013i.

_____. **Caderno do professor: filosofia, ensino médio – 3ª série, volume 2/** Secretaria da Educação; coordenação geral, Maria Inês Fini; equipe, Adilton Luís Martins, Luiza Christov, Paulo Miceli. São Paulo: SEE, 2013j.

_____. **Caderno do professor: filosofia, ensino médio – 3ª série, volume 3/** Secretaria da Educação; coordenação geral, Maria Inês Fini; equipe, Adilton Luís Martins, Luiza Christov, Paulo Miceli. São Paulo: SEE, 2013k.

_____. **Caderno do professor: filosofia, ensino médio – 3ª série, volume 4/** Secretaria da Educação; coordenação geral, Maria Inês Fini; equipe, Adilton Luís Martins, Luiza Christov, Paulo Miceli. São Paulo: SEE, 2013l.

_____. **Currículo do Estado de São Paulo: Ciências Humanas e suas tecnologias;** coordenação geral, Maria Inês Fini; coordenador de área, Paulo Miceli. São Paulo: SEE, 2010.

SEVERINO, A. J. A contribuição da Filosofia para a Educação. **Aberto**, Brasília, v. 9, n. 45, Jan-Mar, 1990. Disponível em: <<http://www.rbep.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/717/640>>. Acesso em: 12 jun. 2013

_____. Formação política do adolescente no ensino médio: a contribuição da Filosofia. **Pro-Posições**, v.21, n. 1. Campinas. Jan./Apr. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73072010000100005&lang=pt>. Acesso em: 22 Out. 2014.

SILVEIRA, R. J. T. Ensino de Filosofia e cidadania: uma abordagem a partir de Gramsci. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v.94,n.236, Jan./Apr. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176-66812013000100004&lang=pt>. Acesso em: 25 out. 2014.

TOMAZETTI, E. M. Formação e arte de viver: o que se ensina quando se ensina Filosofia?. In: BUENO, S. F.; PAGNI, P. A.; GELAMO, R. P. (orgs.). **Biopolítica, arte de viver e educação**. Marília: Oficina Universitária, São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012. p. 229-247.

Apêndice I**Questionário aplicado com todos os participantes da pesquisa**

Nome: _____

Sexo: ()M ()F

Idade: _____

1) Possui formação em Filosofia?

() SIM:

1.1 Curso presencial ou E.A.D.?

1.2 Qual a instituição?

1.3 Você tem alguma opção por determinada abordagem filosófica ou filósofo específico? Justifique.

() NÃO:

1.1 Em que curso é formado?

1.2 Curso presencial ou E.A.D.?

1.3 Qual a instituição?

1.4 Quantas horas de disciplinas de Filosofia teve em sua formação?
(aproximadamente)

1.5 Costuma estudar Filosofia por conta própria? Quais
períodos/autores?

2) Possui pós graduação? Qual/quais?

3) Atua como professor de Filosofia há quanto tempo?

4) Atua, como professor de Filosofia, também em escolas particulares? Se sim, há quanto tempo?

5) Costuma frequentar eventos científicos na área de Filosofia?

() SIM

5.1 Participa como ouvinte ou apresentando trabalhos?

() NÃO

6) Qual sua concepção sobre “o que” é ensinar Filosofia?

7) Qual sua concepção sobre “como” ensinar Filosofia?

8) Em relação ao conteúdo, o que deveria ser ensinado em Filosofia no ensino médio?

9) Como professor de Filosofia, qual Filosofia você adota como sua? Ou procura não adotar uma Filosofia específica?

10) Se você adota alguma Filosofia, você deixa claro aos alunos que esta ensinando a partir dessa Filosofia?

11) Como professor de Filosofia, qual Filosofia você acredita ser adequada para ser ensinada no ensino médio?

12) Você acredita ser importante a familiarização com a cultura dos alunos? Justifique.

13) Quais elementos culturais de seus alunos que favoreceriam, e quais atrapalhariam, o ensino da disciplina de Filosofia?

14) O “caderno do aluno” satisfaz suas necessidades para ensinar Filosofia? Justifique.

15) Como é utilizado o “caderno do aluno” em suas aulas? Por que o utiliza dessa forma?

16) Você utiliza as orientações contidas no “caderno do professor”?

() SIM () NÃO () ÀS VEZES

17) De que maneira utiliza o “caderno do professor”?

Apêndice II

Roteiro de entrevista aplicado na segunda etapa da pesquisa

1. Qual o sentido, ou significado, de Filosofia?
2. O que e como se ensina Filosofia?
3. É possível ensinar a Filosofar?
4. O professor de Filosofia é um filósofo? Ou deveria ter por hábito o filosofar?

Apêndice III

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Título da Pesquisa: “O ENSINO DE FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO: UMA ANÁLISE A PARTIR DAS CONCEPÇÕES DOS PROFESSORES DESTA DISCIPLINA NA REDE PÚBLICA DE ENSINO DO ESTADO DE SÃO PAULO”

Pesquisador: André Santiago Baldan

Orientador: Genivaldo de Souza Santos

1. **Natureza da pesquisa:** a sra (sr.) está sendo convidada (o) a participar desta pesquisa que tem como finalidade compreender a concepção dos professores de Filosofia do ensino médio, da Diretoria de Ensino de Fernandópolis, quanto ao ensino de filosofia.
2. **Participantes da pesquisa:** todos os professores de Filosofia da Diretoria de Ensino de Fernandópolis.
3. **Envolvimento na pesquisa:** ao participar deste estudo a sra (sr) permitirá que o pesquisador André Santiago Baldan realize entrevistas e questionários. A sra (sr.) tem liberdade de se recusar a participar e ainda se recusar a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo para a sra (sr.). Sempre que quiser poderá pedir mais informações sobre a pesquisa através do telefone do pesquisador do projeto e, se necessário, através do telefone do Comitê de Ética em Pesquisa.
4. **Sobre as entrevistas:** Serão agendados questionários e entrevistas semiestruturadas a serem realizadas em horário e local de maior conveniência para a (o) entrevistada (o).
5. **Riscos e desconforto:** a participação nesta pesquisa não infringe às normas legais e éticas. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução no. 196/96 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos usados oferecerá riscos à sua dignidade.
6. **Confidencialidade:** todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Somente o pesquisador e seu orientador terão

conhecimento de sua identidade e nos comprometemos a mantê-la em sigilo ao publicar os resultados dessa pesquisa.

7. **Benefícios:** ao participar desta pesquisa a sra (sr.) não terá nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que este estudo traga informações importantes sobre teorias quanto ao ensino de filosofia, de forma que o conhecimento que será construído a partir desta pesquisa possa contribuir com as aulas de filosofia, em queo pesquisador se compromete a divulgar os resultados obtidos, respeitando-se o sigilo das informações coletadas, conforme previsto no item anterior.

8. **Pagamento:** a sra (sr.) não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para participar desta pesquisa. Portanto preencha, por favor, os itens que seguem: Confirmando que recebi cópia deste termo de consentimento, e autorizo a execução do trabalho de pesquisa e a divulgação dos dados obtidos neste estudo.

Obs: Não assine este termo se ainda tiver dúvida a respeito.

Consentimento Livre e Esclarecido

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em participar da pesquisa.

Nome do Participante da Pesquisa

RG ou CPF do Participante da Pesquisa

Assinatura do Participante da Pesquisa

André Santiago Baldan

Prof. Dr. Genivaldo de Souza Santos

Pesquisador: ANDRÉ SANTIAGO BALDAN (17) 98174-7920

Orientador: Prof. Dr. GENIVALDO DE SOUZA SANTOS

Coordenadora do Comitê de Ética em Pesquisa: Profa. Dra. Gisele AlborghetiNai

Vice-Coordenadora: Profa. Dra. Rosa Maria Barilli Nogueira

Telefone do Comitê: (18) 3229-2077

E-mail cep@unoeste.br

APÊNDICE IV**Parecer Final**

Coordenadoria Central de Pesquisa (CCPq)
Comitê de Ética em Pesquisa (CEP)

PARECER FINAL

Declaramos para os devidos fins que o Projeto de Pesquisa intitulado “O ENSINO DE FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO: UMA ANÁLISE A PARTIR DAS CONCEPÇÕES DOS PROFESSORES DA REDE PÚBLICA DE ENSINO DO ESTADO DE SÃO PAULO”, cadastrado na Coordenadoria Central de Pesquisa (CCPq), sob o número nº 1914 tendo como pesquisador responsável o Prof. GENIVALDO DE SOUZA SANTOS, e o discente ANDRE SANTIAGO BALDAN, foi avaliado e **APROVADO** nas duas instâncias da Universidade do Oeste Paulista - UNOESTE de Presidente Prudente-SP.

Presidente Prudente, 14 de março de 2014.


Prof. Dr. Jair Rodrigues Garcia Jr.
Coordenador Científico da CCPq


Profa. Dra. Gisele Alborghetti Nai
Coordenadora do CEP – UNOESTE