



UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS

Campus de Palmas

Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Filosofia

PROF-FILO – núcleo UFT

VALDEMIR RIBEIRO FARIAS

**O PLANEJAMENTO DO ENSINO DE FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO: UMA
PROPOSTA DE FORMAÇÃO HUMANA QUE ARTICULA EDUCAÇÃO, SUJEITO
E HISTÓRIA**

Palmas - TO
2020

VALDEMIR RIBEIRO FARIAS

**O PLANEJAMENTO DO ENSINO DE FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO: UMA
PROPOSTA DE FORMAÇÃO HUMANA QUE ARTICULA EDUCAÇÃO, SUJEITO
E HISTÓRIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Filosofia (PROF-FILO), núcleo da Universidade Federal do Tocantins, como requisito parcial para obtenção de título de mestre em Filosofia.

Orientador: Dr. Paulo Sergio Gomes Soares

Área de concentração: Ensino de Filosofia.

Linha de pesquisa: Prática de Ensino de Filosofia.

Palmas - TO
2020

FOLHA DE APROVAÇÃO


VALDEMIR RIBEIRO FARIAS

**O PLANEJAMENTO DO ENSINO DE FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO:
UMA PROPOSTA DE FORMAÇÃO HUMANA QUE ARTICULA EDUCAÇÃO,
SUJEITO E HISTÓRIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Filosofia (PROF-FILO), núcleo da Universidade Federal do Tocantins, como quesito para obtenção do título de Mestre em Filosofia.


Data de aprovação: 16/12/2020

Banca Examinadora




Prof. Dr. Paulo Sérgio Gomes Soares
SIAPE: 1811827
Universidade Federal do Tocantins

Prof. Dr. Paulo Sérgio Gomes Soares
Orientador e Presidente da Banca



Prof. Dr. Paulo Sérgio Gomes Soares
SIAPE: 1811827
Universidade Federal do Tocantins

Prof. Dr. José Wilson Rodrigues de Melo
Examinador externo



Prof. Dr. Paulo Sérgio Gomes Soares
SIAPE: 1811827
Universidade Federal do Tocantins

Prof. Dr. José Soares das Chagas
Examinador interno

PALMAS/TO
2020

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Tocantins

F224p Farias, Valdemir Ribeiro Farias.

O planejamento do ensino de filosofia no ensino médio: uma proposta de formação humana que articula educação, sujeito e história. / Valdemir Ribeiro Farias Farias. – Palmas, TO, 2020.

116 f.

Dissertação (Mestrado Profissional) - Universidade Federal do Tocantins – Câmpus Universitário de Palmas - Curso de Pós-Graduação (Mestrado) Profissional em Filosofia, 2020.

Orientador: Paulo Sergio Gomes Soares Soares

1. Ensino de Filosofia. 2. Planejamento das aulas para o Ensino de Filosofia. 3. Educação. 4. Sujeito e história. I. Título

CDD 100

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS – A reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio deste documento é autorizado desde que citada a fonte. A violação dos direitos do autor (Lei nº 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.

Elaborado pelo sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFT com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

AGRADECIMENTOS

Agradeço imensamente à Universidade Federal do Tocantins por este Programa de Pós-Graduação - o PROF-FILO -, por me proporcionar essa grande oportunidade de qualificação profissional com o intuito de melhorar a minha prática docente em sala de aula. Agradeço, aos professores do PROF-FILO que fizeram parte desta caminhada em busca do conhecimento, sobretudo o coordenador do programa, Prof. Dr. Alessandro Rodrigues Pimenta pelo companheirismo e dedicação; bem como ao Prof. Dr. Paulo Sérgio Gomes Soares, que foi o primeiro coordenador do PROF-FILO e iniciou esse programa na UFT.

Mas agradeço especialmente ao professor Dr. Paulo Sérgio Gomes Soares pelas orientações, companheirismo, dedicação, garra e determinação ao longo de todo esse processo acadêmico, que me proporcionou concretizar o projeto e a pesquisa para melhor atender aos meus alunos e futuros alunos. Quando eu não tinha mais forças para seguir em frente, o professor Paulo se tornou uma base fundamental para a finalização de todo o processo até o resultado apresentado aqui. Fico extremamente agradecido pelas belíssimas orientações. Meu sincero agradecimento.

RESUMO: O planejamento do Ensino de Filosofia no Ensino Médio tem impacto importante no processo de ensino e aprendizagem dos alunos, pois quando a escola prioriza o processo de ensino e aprendizagem, por meio de procedimentos pré-definidos, os resultados na aprendizagem são visíveis. O objetivo dessa dissertação é apresentar o processo de desenvolvimento de uma proposta de planejamento participativo e interdisciplinar das aulas de Filosofia no Colégio Estadual Campos Brasil e no Centro de Ensino Médio Castelo Branco, localizadas no município de Araguaína, estado do Tocantins, com o objetivo de fundamentar um modelo de planejamento de aula, a título de produto, em que se articulem a educação, o sujeito e a história. Para a análise teórico-prática da pesquisa, adotamos os critérios da Pedagogia Histórico-Crítica com o apoio da perspectiva dialética do pensamento do filósofo italiano Antônio Gramsci, que fornecem as pistas para a construção de um planejamento contextualizado com a realidade sociocultural dos alunos do Ensino Médio. O problema de pesquisa procurou responder a uma situação cotidiana no processo de ensino e aprendizagem do Ensino de Filosofia, que é o desinteresse dos alunos pelos conteúdos e pela própria disciplina. Em diferentes ocasiões da minha história como docente, inclusive durante o estágio obrigatório no Curso de Filosofia, observei que o problema poderia não estar nos alunos, mas nas aulas. Esse problema acompanhou boa parte da minha experiência profissional e, no mestrado, resolvi encarar a questão, partindo das seguintes evidências: 1) desinteresse dos alunos pelas aulas de Filosofia; 2) professores sem formação específica na área, atuando apenas para a complementação da carga horária; 3) ausência de planejamento contextualizado das aulas de Filosofia. A hipótese fundamental era que essas evidências se interconectavam e as aulas acabavam sendo receptáculos desses problemas e não atingindo o objetivo de formação humana, que é próprio da Filosofia. Ao propor o planejamento participativo junto aos professores dessas duas escolas foi possível investigar e observar – do ponto de vista do observador privilegiado e participante – o problema se evidenciar com clareza. Percebi que o problema estava nos conteúdos ensinados sem nenhum vínculo com a vida dos alunos, apenas com o uso do material didático (normalmente o livro) e sem a atualização do problema filosófico presente na História da Filosofia. Qual a relação dos problemas filosóficos com a vida prática? Como produzir um planejamento das aulas que pudesse contextualizar a realidade sociocultural dos alunos do Ensino Médio com os problemas filosóficos, para tornar as aulas interessantes e significativas? A dissertação trata desses problemas e procura trazer, de forma descritiva, mas com a devida análise crítica, o desenvolvimento do planejamento participativo realizado junto com três professores que lecionaram a disciplina nas escolas, os dois coordenadores pedagógicos das respectivas unidades e o assessor de currículo da Diretoria Regional de Educação de Araguaína (DREA). Eles aceitaram participar da pesquisa e passamos a construir o planejamento das aulas de forma participativa e procurando alternativas de incluir os alunos como sujeitos históricos, como forma de produzir uma articulação entre a educação, o sujeito e a história. Os professores participaram do planejamento participativo e puderam expor a sua concepção de planejamento e produzir os fundamentos para a construção do planejamento das aulas de Filosofia. Durante a pesquisa foi desenvolvido um modelo de planejamento de aula participativo para as três séries do Ensino Médio, que são apresentados como produtos ao Mestrado Profissional em Filosofia. Entendemos que essa é a nossa contribuição para os professores e para o ensino, esperando que o modelo possa ser replicado em outros contextos e auxilie com a educação das classes populares com uma formação humana crítica e capaz de transformar a realidade.

PALAVRA-CHAVES: Ensino de Filosofia. Planejamento das aulas para o Ensino de Filosofia. Educação. Sujeito e História.

ABSTRACT: The planning of Teaching Philosophy in High School has an important impact on the teaching and learning process of students, because when the school prioritizes the teaching and learning process, through pre-defined procedures, the results in learning are visible. The objective of this dissertation is to present the process of developing a proposal for participatory and interdisciplinary planning of Philosophy classes at Colégio Estadual Campos Brasil and at Castelo Branco High School, located in the municipality of Araguaína, state of Tocantins, with the objective of to base a lesson planning model, as a product, in which education, the subject and history are articulated. For the theoretical-practical analysis of the research, we adopted the criteria of Historical-Critical Pedagogy with the support of the historical-critical perspective of the thought of the Italian philosopher Antônio Gramsci, which provide the clues for the construction of a contextualized planning with the socio-cultural reality of the students from highschool. The research problem sought to respond to a daily situation in the teaching and learning process of Teaching Philosophy, which is the students' lack of interest in the content and the discipline itself. On different occasions in my history as a teacher, including during the mandatory internship in the Philosophy Course, I noticed that the problem might not be in the students, but in the classes. This problem accompanied a good part of my professional experience and, in the master's degree, I decided to face the issue, starting from the following evidences: 1) students' lack of interest in Philosophy classes; 2) teachers without specific training in the area, working only to complement the workload; 3) absence of contextualized planning of Philosophy classes. The fundamental hypothesis was that these evidences were interconnected and the classes ended up being receptacles of these problems and not reaching the objective of human formation, which is typical of Philosophy. When proposing participatory planning with the teachers of these two schools, it was possible to investigate and observe - from the point of view of the privileged and participating observer - the problem is clearly evident. I realized that the problem was in the contents taught without any connection with the students' lives, only with the use of didactic material (usually the book) and without updating the philosophical problem present in the History of Philosophy. What is the relationship between philosophical problems and practical life? How to produce a lesson plan that could contextualize the socio-cultural reality of high school students with philosophical problems, to make classes interesting and meaningful? The dissertation addresses these problems and seeks to bring, in a descriptive way, but with due critical analysis, the development of participatory planning carried out together with three teachers who taught the discipline in schools, the two pedagogical coordinators of the respective units and the curriculum advisor of the Regional Directorate of Education of Araguaína (DREA). They accepted to participate in the research and we started to build the planning of classes in a participatory way and looking for alternatives to include students as historical subjects, as a way of producing an articulation between education, the subject and history. Teachers participated in participatory planning and were able to expose their conception of planning and produce the fundamentals for the construction of the planning of Philosophy classes. During the research, a participatory class planning model was developed for the three grades of high school, which are presented as products to the Professional Master in Philosophy. We understand that this is our contribution to teachers and teaching, hoping that the model can be replicated in other contexts and helps with the education of the popular classes with a critical human formation capable of transforming reality.

KEYWORDS: Teaching Philosophy. Planning classes for the Teaching of Philosophy. Education. Subject and History.

SUMÁRIO

Introdução	9
-------------------------	----------

CAPÍTULO I HISTÓRIA DO ENSINO DE FILOSOFIA NO BRASIL

1. O Ensino de Filosofia no Brasil colônia.....	17
2. O Ensino de Filosofia no Brasil republicano até 1985: alguns aspectos	19
3. O Ensino de Filosofia a partir de uma concepção gramsciana	25

CAPÍTULO II O ENSINO DE FILOSOFIA APÓS A REDEMOCRATIZAÇÃO

1. O Ensino de Filosofia após a redemocratização: sua importância na formação política	34
2. A profissionalização da Filosofia e o planejamento das aulas	38
3. O planejamento das aulas de Filosofia: esquemas metodológicos e didáticos.....	45

CAPÍTULO III O PLANEJAMENTO DAS AULAS PARA O ENSINO DE FILOSOFIA NO TOCANTINS

1. A proposta curricular das escolas do Tocantins: limites e perspectivas.....	53
2. A pesquisa e o contexto das escolas de Araguaína.....	63
3. Esboço teórico para o planejamento das aulas de Filosofia	67

CONSIDERAÇÕES FINAIS	76
-----------------------------------	-----------

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	78
---	-----------

ANEXO I: Produto – Planos de Aulas.....	82
--	-----------

ANEXO II: entrevista com professores	105
---	------------

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa, desenvolvida junto ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Filosofia (PROF-FILO/UFT), propôs-se a investigar questões relacionadas ao planejamento das aulas do Ensino de Filosofia no Colégio Estadual Campos Brasil e no Centro de Ensino Médio Castelo Branco, localizadas no município de Araguaína, estado do Tocantins, com base nos critérios tanto da Pedagogia Histórico-Crítica quanto na perspectiva dialética do pensamento de Gramsci, que fornecem as pistas para a construção de um planejamento contextualizado com a realidade sociocultural dos alunos do Ensino Médio.

O objetivo da pesquisa foi analisar os planejamentos, já cientes das problemáticas que envolviam o Ensino de Filosofia nessas escolas, para propor, como produto, um planejamento participativo e interdisciplinar contextualizado, em que se articulassem a educação, o sujeito e a história. Trata-se de um trabalho que se inscreve no campo da Metodologia do Ensino de Filosofia.

Para descrever o problema de pesquisa será necessário escrever em primeira pessoa, pois trata-se de uma experiência pessoal. Sou professor há 23 anos e iniciei a minha trajetória na educação quando eu tinha só o Magistério. A minha primeira experiência foi em uma escola da zona rural do Município de Ribamar Fiquene, no estado do Maranhão, onde eu trabalhei com turmas multisseriadas, no período de 1997 a 2000. Depois, trabalhei no Município de Campestre, também no estado do Maranhão, atuando no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, no período de 2001 a 2005. Quando mudei para o estado do Tocantins, comecei a atuar primeiro no município de Tocantinópolis, no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, no período de 2004 a 2007. Foi somente em 2006 que concluí a minha primeira graduação em Pedagogia, pela Universidade Regional do Cariri (URCA/CE). Em 2009, concluí a minha especialização em Docência do Ensino Superior, na Faculdade Monte Negro de Educação-BA. Em 2010, concluí a minha segunda Especialização em Gestão Escolar, pela Universidade Federal do Tocantins (UFT) e, em 2011, concluí minha terceira Especialização em Educação Especial, pela Universidade Federal do Ceará (UFC).

Após esse período de formação, comecei a trabalhar no Município de Araguaína-TO, atuando no Ensino Fundamental e exercendo a função de Coordenador Pedagógico, no período de 2008 a 2011. Desde 2012, trabalho no município de Araguaína e, atualmente, sou professor efetivo vinculado à Secretaria Municipal de Araguaína. Já exerci a função de professor no Ensino Fundamental, no Atendimento Educacional Especializado, como Coordenador

Pedagógico, até assumir a função de Professor Filosofia no Colégio Estadual Campos Brasil. Em 2014, conclui a graduação em Filosofia, pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA).

E em 2018 iniciei o Mestrado Profissional em Filosofia-PROFFILO, na Universidade Federal do Tocantins-UFT (Campus de Palmas), um mestrado em rede com sede na Universidade Federal do Paraná-UFPR. Todo o meu processo formativo e a minha trajetória histórica no campo da educação me fez professor, mas foi ao realizar as pesquisas para o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), do curso de Licenciatura em Filosofia (UEMA) e estagiar nas duas escolas, hoje *lócus* da pesquisa de Mestrado, que percebi um certo desprezo pela disciplina de Filosofia por parte dos alunos.

Em princípio foram as observações no estágio, depois, os relatórios que tive de fazer, após observar as aulas dos professores. Ficou marcado, naquele momento, que os professores não tinham o hábito de planejar as aulas e tudo seguia no plano da improvisação e sem os cuidados que a disciplina de Filosofia exige para o seu ensino. Pude perceber sempre uma certa resistência dos professores em disponibilizar os seus planos de aula para eu colocar nos meus relatórios e a negativa, talvez fosse, porque não existiam. Os professores, às vezes, diziam: “não fiz ainda”.

Sem o planejamento das aulas, eles entravam em sala e entregavam algumas folhas xerocopiadas aos alunos, exigiam a leitura individual e um resumo do texto. Entendo, hoje, que esse é um planejamento, parco e fragmentado, mas é um planejamento. Os alunos tinham os livros didáticos de Filosofia, utilizados para leitura de determinados capítulos e elaboração de questionário, para entregar ao final da aula. Essa situação foi me deixando intrigado, porém quando propus uma nova forma de ensinar a filosofar, nas minhas aulas do estágio supervisionado no Ensino Médio, levando em conta o conhecimento prévio dos alunos sobre os temas, tecendo uma relação com o cotidiano e partindo desse conhecimento de mundo que eles tinham para apresentar o conteúdo filosófico, comecei a notar a diferença.

Eu estava levando alguns recursos como imagens, revistas, fatos do cotidiano para relacionar com o conteúdo filosófico, propondo uma reflexão sobre aquilo e, ao mesmo tempo, expondo a forma como determinados filósofos pensaram a questão ao longo da História da Filosofia. Por que se pensava assim? Por que se pensa diferente, hoje?

Esta forma de lecionar exigia um planejamento estruturado e contextualizado com a realidade dos alunos sem desconsiderar a História da Filosofia. Trabalhando de forma contextualizada e intencional foi que comecei a perceber os resultados. Os alunos estavam mais dispostos e participavam mais das aulas, muitos até arriscando mergulhos nas temáticas mais sensíveis e provocativas. Eu começava a dizer porque iríamos estudar aquele tema, inserindo a

situação do cotidiano para pedir que refletissem junto sobre a atualidade do assunto. Assim, observei que muitos começaram a gostar das aulas de Filosofia. Certa vez, propus que fizéssemos um “Café Filosófico” com temas escolhidos por eles, mas com vistas no próprio currículo. Houve a participação voluntária nos debates e eu próprio fui aprendendo com essas situações que estava criando para ensinar a filosofar.

Contudo, na época do estágio supervisionado, não consegui propor a construção de uma proposta de planejamento participativo. Apenas pesquisei e apliquei questionários junto aos professores sobre a temática do planejamento das aulas e o problema ficou em suspenso até eu ingressar no Programa de Mestrado profissional em Filosofia (PROF-FILO/UFT), em 2018.

Evidentemente, percebi, tanto no estágio supervisionado, quanto no período em que fiquei na Coordenação Pedagógica, no Colégio Estadual Campos Brasil, que os alunos desvalorizavam a disciplina de Filosofia devido à falta de planejamento das aulas e de vínculo do conteúdo com a realidade deles. Essa foi a hipótese que lancei no projeto de pesquisa de mestrado. Graças à aprovação do meu projeto e início do curso, pude concretizar as pesquisas sobre essa temática que me intrigou desde o período em que realizava o Estágio Supervisionado, nas mesmas escolas em que estagiei e que, hoje, sou professor, o Colégio Estadual Campos Brasil e o Centro de Ensino Médio Castelo Branco, ambas localizadas no município de Araguaína – TO. A construção da proposta de planejamento participativo para o componente curricular de Filosofia no Ensino Médio pode contribuir para que os resultados sejam replicados, dado que testamos o planejamento durante as aulas e vimos resultados animadores no que tange à participação dos alunos. O município de Araguaína conta com 17 escolas que ofertam o Ensino Médio. O Ensino de Filosofia pode ser beneficiado com a pesquisa que realizei.

As duas escolas escolhidas para a realização da pesquisa - o Colégio Estadual Campos Brasil, que fica localizado na periferia da cidade, e o Centro de Ensino Médio, que fica localizado no centro da cidade – contam com três professores que ministram aulas de Filosofia no Ensino Médio. Eles não são formados em Filosofia e a problemática já vivenciada no meu Estágio Supervisionado, já mencionada, veio à tona, a saber, a ausência de planejamento das aulas de Filosofia e, quando há, não possuem sistematização. Partimos da hipótese de que a ausência de formação para atuar na disciplina e a falta de planejamento das aulas podem desmotivar os alunos e levar ao desprezo pela disciplina. Da mesma forma, de um ponto de vista teórico, tais problemas levam a pensar que o Ensino de Filosofia pode não contribuir com a formação crítica e emancipatória que se exige dele.

Frente ao exposto, advogamos que o interesse pela Filosofia depende, em grande medida, do sentido que o aluno encontra no seu ensino, devidamente planejado para promover a capacidade de pensar criticamente a sua própria realidade.

Apenas para reforçar o problema de pesquisa, quando atuei na Coordenação Pedagógica, no Colégio Estadual Campos Brasil, percebi essa resistência e dificuldade dos professores em elaborar o planejamento das aulas, já que, dos professores que ministravam a disciplina, apenas eu era formado na área, colocando-me numa posição privilegiada de observador participante acerca das dificuldades enfrentadas por eles para planejar e lecionar os temas filosóficos no Ensino Médio. Constatei, entre eles, também, um desprezo pela disciplina, pois eles estavam complementando a carga horária e, não raras vezes, ouvi dizerem que o planejamento das aulas de Filosofia era uma “perda de tempo” e servia apenas para cumprir a burocracia exigida pela coordenação, coisa para ser arquivada.

Uma vez realizando a pesquisa de mestrado, no Colégio Estadual Campos Brasil, deparei-me com uma professora que tinha formação em Pedagogia e fazia complementação de carga horária com a disciplina de Filosofia e que aceitou fazer parte da pesquisa. Ela ministrava aula no matutino e eu no noturno. No Centro de Ensino Médio Castelo Branco, por sua vez, foram dois professores, um formado em História e o outro em Geografia.

Para a realização da pesquisa, acompanhamos a elaboração do planejamento das aulas desses três professores, ouvindo e discutindo os problemas relacionados ao processo de ensino e aprendizagem na disciplina. Participaram da pesquisa, também, dois coordenadores pedagógicos das respectivas unidades e o assessor de currículo da Diretoria Regional de Educação de Araguaína (DREA). Eles aceitaram participar da pesquisa e os seus nomes foram preservados, sendo mencionados nomes fictícios (anexo).

Para iniciar a pesquisa, foi aplicado um questionário semiestruturado junto aos professores com as seguintes perguntas: 1). Qual a concepção de planejamento educacional e do Ensino de Filosofia no Brasil e no Tocantins? 2). Qual a importância e função do planejamento Educacional e do Ensino de Filosofia? 3) Como o planejamento do Ensino de Filosofia vem sendo feito nas escolas do Ensino Médio do Tocantins/Regional de Araguaína? 4) Como os segmentos da comunidade escolar tem participado do planejamento do Ensino de Filosofia nas escolas do Ensino Médio do Tocantins/Regional de Araguaína? 5). Existem entraves que dificultam o planejamento do Ensino de Filosofia nas escolas do Ensino Médio do Tocantins/Regional de Araguaína? Quais são eles?

As respostas ajudaram a desvelar a perspectiva teórico-prática acerca do planejamento das aulas do Ensino de Filosofia nas escolas e, conseguimos ter uma dimensão do que pensam

os professores sobre esse mesmo problema, no Sistema Estadual de Educação do Tocantins/Regional de Araguaína, sem perder de vista o debate nacional acerca da importância do componente curricular de Filosofia para a formação humana em que se articula a educação, o sujeito e a história.

Os trabalhos de planejamento começaram com uma reunião com todos os envolvidos, buscando explicar os objetivos da pesquisa e a proposta de intervenção nas duas unidades escolares, procurando mediar os debates, perspectivas e preocupações trazidas por eles. Ocorreu um total de quatro encontro no mês de setembro de 2019, sendo que nos reunimos duas vezes no Centro de Ensino Médio Castelo Branco e duas vezes no Colégio Estadual Campos Brasil (embora eu leccione nesse colégio e as intervenções tenham sido mais constantes) para discutir e planejar, buscar alternativas para explorar os recursos disponíveis e estabelecer os critérios de avaliação, bem como estabelecer os prazos de execução.

Com vistas no problema do desinteresse dos alunos pela disciplina, que estava associado a falta do planejamento das aulas, nos encontros foi se confirmando outros problemas, como a não formação em Filosofia para atuar no seu ensino e a dificuldade que os professores tinham em ministrar os conteúdos filosóficos, além de adotarem uma metodologia tradicional que se chocava com um dos pressupostos fundamentais da disciplina, que é ensinar a filosofar. O problema com a formação específica se justifica a partir do fato de que os professores do componente curricular das Ciências Humanas precisam da complementação de carga horaria, fator que faz com que disciplina seja vista como penduricalho.

Contudo, esses fatores negativos conduziram a investigação para o planejamento participativo, dado que nós, que somos formados em Filosofia, podemos contribuir com os professores que estão lecionando a disciplina e não possuem formação específica. Ao observar as dificuldades em planejar das aulas, sobretudo, devido à desvinculação com a realidade vivenciada pelos alunos, propomos a contribuição. Se os conteúdos filosóficos estavam sendo tratados como vinham nos livros didáticos, sem relação com o contexto social, começamos por inserir outros materiais didáticos para contextualizar o pensamento filosófico com a realidade atual. Os professores relataram que improvisavam no momento da aula, que o planejamento é “engessado”, burocrático e que só serve para ser “engavetado”. O objetivo do planejamento participativo era mostrar o contrário.

O ponto de partida para a construção da proposta de planejamento participativo foi pedir a eliminação de qualquer planejamento anterior (considerando que alguns planejamentos de aula, os que haviam, eram sempre utilizados da mesma forma e sem nenhuma modificação em todas as séries do Ensino Médio). Começamos a discutir uma proposta de planejamento: o

planejamento participativo. Todos os professores contribuíram com a proposta e, de forma democrática, juntos passamos a construir o planejamento das aulas com foco na aprendizagem interdisciplinar e com vista a atender o que prescreve a nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Compreendemos que a Filosofia e o seu ensino perfazem um componente curricular basilar na catalisação dos demais componentes e áreas do conhecimento.

Concordamos com o pensamento do filósofo italiano Antônio Gramsci de “que todo homem é filósofo”, mesmo que seja de forma inconsciente e, que nem todos são especialistas em Filosofia, mas que podem ser preparados para exercer o pensamento filosófico, fazer escolhas filosóficas e defender concepções epistemológicas. Dessa forma, acreditamos que a contribuição dessa pesquisa se pauta na proposta de desenvolvimento do pensamento crítico e autônomo, tornando, cada vez mais, os professores e os alunos em sujeitos dirigentes da educação e não dirigidos, protagonistas da história que fazem todos os dias.

Enfim, o desenvolvimento da dissertação está dividido em três capítulos. O primeiro capítulo atende a área de concentração do PROF-FILO e faz uma revisão de literatura sobre o Ensino de Filosofia no Brasil, desde o período colonial até os dias atuais, procurando mostrar que o pensamento filosófico nem sempre esteve nos currículos e que o planejamento das aulas sempre se manteve dentro dos limites da abstração teórica e do pensamento importado, sem relação com o contexto local. A perspectiva adotada procurou ser crítica e trazer uma concepção de Ensino de Filosofia alinhada com o pensamento gramsciano, que grandiosamente entende que todo ser humano é filósofo, permitindo que possamos pensar numa escola com características de formação humanistas e não de mera formação para o mercado.

Os modelos de planejamento de aula para o 1º, 2º e 3º ano do Ensino Médio são os produtos apresentados ao Mestrado Profissional em Filosofia. Entendemos que essa é a nossa contribuição para os professores, mesmo aqueles não formados em Filosofia, fruto da investigação e da pesquisa realizada durante o mestrado.

Espera-se que esse trabalho contribua com as elucidações a outros pesquisadores e teóricos, de modo que o planejamento participativo das aulas de Filosofia possa ser replicado em outros contextos e contribuir com a formação crítica e emancipatória dos professores e dos alunos no Ensino Médio. O Ensino de Filosofia é fundamental para a formação humana e se pretendemos possibilitar ao aluno a oportunidade de desenvolver o pensamento independente e crítico, em relação à sociedade da qual faz parte, no modelo proposto por Gramsci, a experiência interdisciplinar de pensar a Filosofia junto com os problemas humanos históricos e sociais, tem de permitir a compreensão dos conteúdos filosóficos como significativos para a vida.

Da mesma forma coadunamos com a perspectiva de Saviani de que a referência para o desenvolvimento de um país é o saber escolar e a escola está entre as cinco instituições mais importante para a formação de uma sociedade minimamente organizada.

Considerações sobre as dificuldades da pesquisa em meio a pandemia da Covid-19

Após a construção dessa proposta de planejamento participativo e interdisciplinar, fez-se necessário colocá-la em prática junto aos alunos, a fim de mensurar os resultados, porém o contexto da pandemia da Covid-19 inviabilizou as aulas nas escolas, de forma que a pesquisa prática com os alunos foi prejudicada. Nosso campo da pesquisa é o espaço escolar.

Não foi possível coletar os dados no ano de 2020, mas em 2019 conseguimos verificar que os alunos estavam participando e, o que antes era visto por muitos como uma disciplina sem interesse, estava produzindo mais envolvimento. O processo de aprendizagem, por conseguinte, foi percebido durante as aulas.

Em conversas com os professores, vimos que o planejamento participativo com intencionalidade tinha produzido efeitos que eles verificavam nos alunos, mas como já estava no final do ano letivo de 2019, esperamos para realizar a coleta de dados no ano de 2020, com aplicação de atividades específicas. A crise sanitária não permitiu, pois fomos surpreendidos pela declaração de pandemia pela Organização Mundial da Saúde (OMS), que atingiu muito rapidamente o Brasil.

No estado do Tocantins, Araguaína foi a segunda cidade a registrar casos, depois da capital Palmas. O primeiro caso de Araguaína foi confirmado pela Secretaria Estadual da saúde em 23 de março de 2020, num contexto em que as aulas já estavam suspensas por um decreto estadual.

O primeiro caso de Covid-19 registrado no Tocantins ocorreu em 18 de março de 2020, na cidade de Palmas, capital do estado, e logo surgiram casos nas cidades do interior. Nesse mesmo dia, o estado lançou o Decreto n°. 6.070, declarando a situação de emergência. Com o Decreto n°. 6.071, de 18/03/2020, suspendeu as atividades de ensino em entidades públicas e privadas em todo o estado, bem como proibiu a prática de esportes em espaços públicos (praças, ginásios, estádios). Em 21 de março de 2020, o Decreto n°. 6.072, decretou o estado de calamidade pública em todo o território do Tocantins devido à confirmação do segundo caso da doença. Conforme o decreto:

Art. 1º É declarado estado de calamidade pública em todo o território do Estado do Tocantins, afetado pela confirmação de casos da COVID-19 (novo Coronavírus), configurando desastre que pode ser classificado e codificado de acordo com a

Codificação Brasileira de Desastre - COBRADE como 1.5.1.1.0, nos termos da IN/MI 02/2016.

Desde então, as escolas públicas não retornaram às atividades normais. No momento em que foi decretado o estado de calamidade pública, o projeto de pesquisa estava sendo preparado para intervenção nas duas escolas pesquisadas. Com as aulas presenciais suspensas essa etapa da pesquisa ficou inviabilizada, pois tanto os professores quanto os alunos estavam em isolamento social em suas residências.

Somente em julho de 2020 foi apresentado um cronograma de retorno das aulas de forma remota pela SEDUC-TO, para que os alunos do Ensino Médio finalizassem o ano letivo ainda em 2020. Então, na segunda quinzena de julho de 2020, as escolas de Araguaína começaram as atividades remotas.

Devido à grave situação de disseminação da doença em Araguaína e, frente as dificuldades de acesso remoto às aulas pelos alunos, sobretudo, devido à ausência de conexão via *internet*, as escolas de Araguaína optaram por elaborar e entregar as atividades impressas quinzenalmente aos alunos, mantendo o acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem por aulas virtuais. Contudo, quando os professores marcavam aulas *online* pelas plataformas, pouquíssimos alunos acompanhavam o desenvolvimento da aula, pois muitos não tinham acesso à *internet*. A maioria dos alunos ou responsáveis nem vinham buscar as atividades impressas ante ao estado de calamidade pública. A prerrogativa de não reprovação também influenciou negativamente. Então, não foi possível mensurar o processo de ensino e aprendizagem a partir do pouco material impresso que retornou.

Por vários meses seguidos, Araguaína foi a cidade com maior número de caso positivo da Covid-19, no estado do Tocantins. Segundo o boletim epidemiológico nº 272, em 12 de dezembro de 2020, a Secretária Estadual de Saúde do Tocantins (SES), declarou um total de 85.272 casos da doença no estado e 1.198 óbitos. Araguaína, em 12 de dezembro de 2020, contava 17.060 casos confirmados de Covid-19 e 237 óbitos por complicações da doença.

A situação de crise sanitária afetou muito a pesquisa, embora acreditamos que a nossa proposta de planejamento tem um grande potencial para promover o filosofar e fazer o movimento interdisciplinar para a obtenção dos resultados significativos esperados.

CAPÍTULO I

HISTÓRIA DO ENSINO DE FILOSOFIA NO BRASIL

1. O Ensino de Filosofia no Brasil Colônia

A História do Ensino de Filosofia, no Brasil, mostra-se presente desde os tempos coloniais, desde a chegada dos jesuítas, em que a Igreja Católica se tornou a responsável direta pela introdução do pensamento filosófico no Brasil. Em princípio, a preocupação era inserir nas missões de evangelização a educação (ALVES, 2002).

Durante esse período, compreende-se que a hegemonia da religião oficial em terras do Brasil contribuiu de forma significativa para o primeiro contato com a Filosofia, ainda que de forma restrita e com fins de evangelização. Os Jesuítas, nome que designava os agentes de propagação do cristianismo foram os precursores de um modelo que abordava o conhecimento filosófico. Os esforços catequéticos para a disseminação da doutrina cristã, dentro dos ambientes de seminaristas ou para os povos que viviam na colônia, oportunizaram aos indivíduos os primeiros conhecimentos filosóficos em terras brasileiras.

Para fins de compreensão cronológica, esse período ficou conhecido como Jesuítico, em função da Companhia de Jesus, criada em 1534, por Inácio de Loyola, responsável, também pela educação da colônia conforme os cânones da doutrina católica. O ensino cristão do período apresentava planejamento e organização em graduações e em cada estágio do conhecimento abordava a Filosofia. Este planejamento do curso ministrado pelos jesuítas deu origem ao sistema que seguia do grau inferior ao superior, isto é, “*studia inferiora; studia superiora*”. Esta divisão foi a base para o surgimento da concepção de ensino secundário e universitário, (ALVES, 2012).

A parte em que concerne ao planejamento que os jesuítas utilizavam era fundamentada em técnicas normatizadas pelo *Ratio Studiorum* (Planos de estudos). Este modelo de ensino e aprendizagem era originado na Metrópole Portuguesa, onde em seguida devia ser copiado e implantado nas colônias (ALVES, 2012, p. 09).

Sabidamente, “no Brasil, os cursos organizados pelos jesuítas funcionavam em colégios e seminários, estruturavam-se em: [...] curso elementar, humanidades, artes e teologia” (ALVES, 2002, p. 09). Dentre os cursos organizados pelos jesuítas, no que concerne ao Ensino de Filosofia, ensinava-se lógica, física, ética e metafísica, com forte influência do filósofo grego Aristóteles.

Desse modo, a princípio, a Filosofia no Brasil tinha “o objetivo de formar homens letrados e eruditos, e acima de tudo, católicos” (CARTOLANO, 1985, p. 21). Depreende-se que o Ensino de Filosofia no Brasil não se desenvolveu como era praticado na Europa, a causa disso foi o monopólio do pensamento pela Igreja Católica, fazendo com que a Filosofia se dissociasse do movimento científico para um saber livresco. Da mesma forma, o ensino era pautado nos conteúdos e pensamentos filosóficos clássicos da História da Filosofia e, dessa forma, o planejamento das aulas não fazia alusão ao contexto local, senão no que dizia respeito aos interesses da igreja.

Conforme Alves (2010), a Filosofia no Brasil desde os tempos da colônia, por ser um movimento teocrático, influenciado por Portugal, atuava de forma unilateral e na contramão de conhecimento científico que na mesma época acontecia na Europa, por volta do século XVIII. Era um conhecimento restrito e uma regalia para os senhores mais favorecidos.

Em seguida, a nova fase no contexto histórico da Filosofia no Brasil entrou em cena com as Reformas Pombalinas, por volta de 1757, que resultaram em uma reestrutura do Ensino de Filosofia; a grande mudança foram as famosas “aulas régias”, modalidade idealizada por Marquês de Pombal, ministro de D. José I, cujas reformas foram na base administrativa, provocando mudanças estruturais na metodologia de ensino dos jesuítas.

Apesar das mudanças, que foram praticamente o surgimento da contratação de leigo para a ministração de aulas, o resultado não foi totalmente diferente, porque a nova geração de professores que assumiu foi a oriunda dos filhos de latifundiários que obtiveram a formação com os jesuítas. O planejamento do ensino com a nova proposta e a nova geração de professores seguiu com os mesmos métodos pedagógicos, mas elevando a produção do conhecimento filosófico a um estilo livresco e escolástico, sem relação com a realidade brasileira.

No século XIX, houve grandes transformações com fortes tendências filosóficas no Brasil. Um dos fatores que influenciou a evolução do ensino filosófico em solo brasileiro está o surgimento de uma classe social denominada de pequena burguesia, que para os historiadores clássicos da filosofia na América latina, sobretudo no Brasil, aconteceu em virtude do ciclo econômico da mineração.

Outra foi a chegada de D. João ao Brasil, em 1808, bem como de sua corte, em decorrência da invasão de Napoleão, que gradualmente trouxe ares de modernização à colônia, influenciando no campo das ideias. Foram criados novos centros de ensino, isto é, colégios com o intuito de capacitar o quadro administrativo da colônia (CARTOLANO, 1985). A vinda de D. João trouxe desenvolvimento para o campo educacional, já que em virtude do mesmo ser

um representante legítimo da coroa portuguesa no Brasil, a sua formação e educação trouxe inovação e valorização para o conhecimento.

A partir de 1840, o Brasil já tinha um modelo de universidade pautado na matriz educacional difundida pela escola napoleônica. Na verdade, era copiado e importado todas as características, inclusive a preservação dos costumes e cultura da classe dominante, isto é, um sistema educacional baseado na tradição e perpetuação da aristocracia.

Mesmo com todos os avanços conseguidos no século XIX, bem como a descentralização do ensino do poder religioso, agora o Brasil via-se influenciado por um modelo europeu, que não considerava a conjuntura social da época. No Brasil, os que eram considerados letrados e intelectuais ainda eram parte de uma classe privilegiada e exclusiva (CARTOLANO, 1985). Então, o planejamento das aulas seguia trazendo conteúdos alinhados com os parâmetros de ensino da época e todo o material didático (livros, por exemplo) vinha de fora do país.

Com a Abolição da Escravatura, em 1888, e a Proclamação da República, em 1889, ficou evidente a derrocada da monarquia portuguesa e ascensão de classes sociais que outrora não faziam parte da aristocracia dominante como, por exemplo, a classe média que buscava participação no poder vigente com a mudança de paradigma, a partir do movimento republicano, que agora passava a influenciar nos rumos do Brasil em todos os sentidos. Embora o poder clerical não tenha deixado de influenciar a educação brasileira.

2. O Ensino de Filosofia no Brasil republicano até 1985: alguns aspectos

Nos primeiros anos da República Velha (1889-1930), o Brasil começava a se abrir para o mundo, inserindo-se no capitalismo mundial, ou seja, saiu de um modelo de produção escravagista e foi direto ao modelo capitalista. No contexto educacional, a escola continuava sendo privilégio das elites urbanas e, quando se voltava para outras classes, era pensada como instrumento para a formação de mão de obra para a recente indústria, que acabava de instalar em brasileiro. Era a concepção de escola técnica, que fosse capaz de fornecer a qualificação para o chão das fábricas, que estavam demandando operários e pessoas que soubessem operar máquinas e equipamentos, sobretudo após o advento da Primeira Guerra Mundial (1914-1918).

O Brasil passou por grandes transformações no campo educacional nos primeiros 30 anos da república, sobretudo devido às reformas educacionais que aconteceram em vários estados brasileiros a partir dos anos de 1920. Esse período está marcado por forte influência do pensamento liberal no campo político, que interfere na educação, e pelo positivismo no campo científico. Os positivistas, por exemplo, tinham influências do pensamento darwinista, do

darwinismo social. A História da Filosofia, no Brasil, herdou certas características dessa forma de pensar, como toda a educação brasileira do período. O planejamento das aulas seguiu tais pressupostos, pautando-se na História da Filosofia e reprodução do pensamento de autores consagrados.

Historicamente, a revolução de 1930 rompeu com o ciclo de oligarquias no poder e representou a ruptura com a velha ordem social, colocando fim a República Velha e dando início a era Vargas (1930-1945), fase em que o Brasil abriu caminho para o interesse do capitalismo internacional. Embora tenha sido uma revolução sem o apoio total da população, as forças armadas com grupos isolados da sociedade obtiveram êxito com a tomada do poder (CARTOLANO, 1985). Com o fortalecimento do capitalismo houve a descentralização de poder, maximizando, dessa forma, os horizontes culturais, ocasionando uma alteração do nível de aspirações da sociedade, sobretudo na formação dos grandes centros industriais. Esse contexto socioeconômico foi o divisor de águas para existir novas demandas de expansão do modelo de ensino, bem como a sua democratização. A constituição de 1946 foi descentralizada e no campo da educação, competia a união legislar e determinar as diretrizes para a composição dos currículos e grades de ensino. Assim, a questão do planejamento do Ensino de Filosofia ficava reservado à União e as diretrizes e bases da educação era prerrogativa exclusiva dos legisladores.

Cartolano (1985), pontua que, havia uma luta de classes pelo surgimento de uma nova escola no Brasil, ou seja, enquanto as classes baixas da sociedade lutavam para entrar na escola, havia o interesse das classes mais altas em manter o controle de acesso das pessoas ao ensino. O interesse das classes menos favorecidas para entrarem na escola era devido ao *status* que era obtido. Notadamente, a luta era travada entre essas classes, os que tinham maior poder aquisitivo buscavam controlar o acesso das pessoas nas escolas, este objetivo era justificado, a partir da ideia de que era necessário haver certa seletividade que garantisse apenas o acesso de pessoas que fossem mais capazes, a meritocracia. O planejamento das aulas deveria seguir contemplando os estudos desse seletivo público, ávido por conhecer a História da Filosofia.

Observa-se, também, que a Constituição de 1946 contemplava a possibilidade da promoção do ensino por meio de instituições públicas e privadas. A Igreja Católica, ao perceber que não podia ser instrumento único de propagação do ensino, desencadeou o manifesto apoiado pelos proprietários de terras, visando exercer a influência no sistema educacional, com a bandeira dos “direitos da família”.

A disciplina de Filosofia, nesse contexto, foi perdendo o *status* de obrigatória para complementar o currículo, como propunha a reforma para os cursos clássicos e científicos.

Entende-se, que foram os grupos conservadores que exerceram influência sobre os legisladores, fazendo com que a disciplina de Filosofia perdesse efetividade, tonando-se complementar e optativa nos estabelecimentos de ensino, esta decisão repercutiu-se negativamente para a produção literária relativa à Filosofia do Brasil.

É a legislação que organiza a educação e, portanto, que a vota e a aprova, representa o poder e os interesses das classes das quais ele emana. Nesse sentido, parece que a proposta filosófica como disciplina complementar adveio de um grupo católico conservador pertencente, possivelmente, às antigas oligarquias do café e a facções do setor moderno da economia e contrário, portanto, à democratização da vida social (CARTOLANO, 1985, p. 66).

Nesse período, “a filosofia era disciplina comum aos cursos clássicos e científicos a ser ensinada de acordo com um mesmo programa para ambos os cursos, apenas com maior amplitude no curso clássico” (CARTOLANO, 1985, p. 59), mas declinou a partir da década de 1950, um período de grande efervescência política:

Do suicídio de Vargas, em 1954, à posse de Juscelino Kubitschek de Oliveira, em 1956, o Brasil viveu um clima de grande efervescência ideológica e de lutas políticas entre os partidos, pela disputa de poder. Começou a penetrar no Brasil, desde a Portaria nº. 113, da Superintendência da Moeda e do Crédito (SUMOC), no governo de Café Filho, o capital internacional vindo principalmente dos Estados Unidos; os nortes americanos passavam a construir aqui as fábricas que os brasileiros pretendiam e poderiam construir (CARTOLANO, 1985, p. 53).

A primeira redução das aulas de Filosofia ocorreu após a publicação da portaria nº. 54 de 1954, que por medida de lei extinguiu a Filosofia dos currículos que outrora era obrigatória. Em pouco tempo, vislumbrou-se a decadência do Ensino de Filosofia. Então, esse processo de extinção começou com a redução, evoluindo para tornar a disciplina optativa, até se extinguir.

A ideia de construção de currículos por meio de participação de representantes civis foi colocada em pauta com a formação do Conselho Federal de Educação e a promulgação da Lei nº. 4.024/1961. A sociedade clamava ao Estado pela igualdade de condições do ensino privado e público. Nesta época, houve a aprovação do projeto de Carlos Lacerda, que privilegiava a educação ministrada em centros educativos particulares, fazendo com que a classe operária não obtivesse crescimento social.

A Filosofia retornou aos currículos, mas o contexto era desfavorável para o Ensino de Filosofia no Brasil a partir do seu contexto, pelo menos pelo viés político vigente daquela época. É notável como a Filosofia cria condições para a reflexão, a crítica e divergências de opiniões, na medida em que as pessoas são instigadas a raciocinar sobre os poderes constituídos, a ameaça de greves civis, revoluções sociais, formação de complôs, a fim de conspirar sobre a autoridade, a decisão de excluir o ensino filosófico parece ser compreendida no sentido de combater uma

ameaça. Na verdade, não se pode dizer que no Brasil houve retrocessos em relação ao poder da Filosofia de transformar a realidade, mesmo porque no Brasil sempre se tratou da sua história e da formação de um quadro voltado para a interpretação e exegese dos textos filosóficos e, quase nunca, para pensar no contexto social. Enfim, a despeito disso, o ambiente do período, assim mesmo, era de desvalorização da Filosofia, enquanto o país se aproximava do golpe militar de 1964.

Após o golpe, se viu a supressão do ensino de determinadas ciência ou disciplinas que discutiam questões relacionadas às estratégias de poder, informação e conhecimento, um processo que Gramsci (2002) chama este processo de hegemonia cultural, quando abordou a temática do papel do Estado na cultura ocidental, utilizando as instituições culturais para a preservação de domínio. Assim agiram os militares.

O regime militar, que se instalou em 1964, redefiniu o quadro da política nacional, constituindo um poder que abriu espaço para a aproximação com os interesses norte-americanos, sobretudo no que diz respeito a acordos comerciais que os Estados Unidos pretendiam realizar. A Resolução nº. 36, de 30/12/1968, colocou a Filosofia como disciplina optativa, traduzindo exatamente essa concepção. Analisa-se, de acordo com a conjuntura sociopolítica implementada com o regime militar de 1964 que a influência dos Estados Unidos na economia e na educação brasileira foi a responsável direto pelo banimento do Ensino de Filosofia de forma gradual dos currículos. Esse fato ocorreu devido às autoridades militares considerarem que a Filosofia não atendia os objetivos imediatos do Brasil.

Conforme Cartolano (1985), os anseios dos militares para a educação, naquele momento, eram tecnicistas e burocráticos, a ponto de realizarem acordos entre Ministério da Educação e Cultura (MEC) e Agência Norte Americana para o Desenvolvimento Internacional (USAID), que foram transformados em leis, culminando nesse Resolução nº. 36/1968.

O ‘modelo’ importado é essencialmente empresarialista, burocrático e centralizador e, nesse sentido, trata a educação como uma questão de desenvolvimento do país e da segurança nacional. O ensino de filosofia, não atendendo a essas solicitações tecnoburocráticas e político-ideológicas, já não servia aos objetivos das reformas que se pretendiam instituir na estrutura do ensino brasileiro (CARTOLANO, 1985, p. 72).

No o período relativo ao domínio militar no Brasil vai de 1964 a 1985, foram cinco presidentes que adotaram a segurança nacional como parâmetro de combate aos “grupos comunistas”, num ambiente que instaurou a arbitrariedade e o autoritarismo. Ser estudante de Filosofia nesse período, equivocadamente, levava a ser considerado comunista.

Vale ressaltar que não somente a Filosofia sofreu com o período de repressão, mas Ciências Humanas, de forma geral, a Sociologia, a Psicologia e a Antropologia também ficaram

em segundo plano para os militares. Assim, os cursos tradicionais de bacharelado e curso técnicos ganharam espaço.

Como hoje se assiste no Brasil, naquela época a influência norte-americana contribuiu para que a educação fosse tecnicista, atendendo ao interesse da classe empresarial e do capital internacional, que sustentavam anseios da classe dominante. Neste caso, a argumentação gramsciana sobre a subordinação por meio da hegemonia cultural de outra nação pode explicar o contexto político e educacional do regime militar brasileiro.

A inclusão da disciplina Educação Moral e Cívica (EMC), obrigatória em todos os níveis de ensino da época da ditadura militar, atendeu aos anseios da classe dominante da época, cujos valores se assentavam no patrimonialismo, como ainda hoje, de colocar o ensino profissionalizante a disposição das classes menos favorecidas, retirando as disciplinas com conteúdo crítico, como a Filosofia, por exemplo. O fato é que, com a supressão do Ensino de Filosofia, outros modelos de ensino aleivosamente ganharam espaço no lugar da disciplina que foi abolida, como foi o caso da EMC, evidenciando os retrocessos e atrasos da mentalidade da classe dominante, pois a legislação aniquilava a possibilidade de educar para a consciência crítica transformadora e manteve as franjas sociais mais pauperizadas alienadas, como ideologicamente previsto.

O conceito marxista de ideologia revela precisamente o aspecto mistificador das ideias e valores dominantes. A ideologia constitui uma falsa consciência, que oculta a dominação de classe e a contradição de interesses entre as classes, para substituí-la por uma representação enganosa e ilusória sobre a realidade (RODRIGO, 2009, p. 244).

Observa-se que no entendimento marxista, a ideologia promove a falsa consciência para ardilosamente obter a aceitação da classe dominada. Embora deixe a sociedade satisfeita com as mudanças, à ideia que representa a os valores constituídos são enganosos e ilusórios.

A supremacia de um grupo se manifesta de dois modos, como 'domínio' e como 'direção intelectual e moral'. Um grupo social domina os grupos adversários, que visa a 'liquidar' ou a submeter inclusive com a força armada, e dirige os grupos afins e aliados. Um grupo social pode e, aliás, deve ser dirigente já antes de conquistar o poder governamental (esta é uma das condições fundamentais inclusive para a própria conquista do poder); depois, quando exerce o poder e mesmo se o mantém fortemente nas mãos, torna-se dominante, mas deve continuar a ser também [dirigente] (GRAMSCI, 2002, p. 62-63, *apud*, ALVES, 2010, p. 78-79).

Para Gramsci (2002), a supremacia começa a instaurar-se por medida hegemônica sobre um grupo de forma dicotômica, isto é, a partir de elementos intelectuais e morais que se consegue implantar a dominação de classes. Portanto, na época do regime militar no Brasil, a

educação foi uma das principais estratégias adotadas pelos governos militares para se perpetuarem no poder sem serem importunados pela crítica dos grupos dissidentes.

Geralmente, os golpes de Estado contam com a colaboração das forças militares e o Ensino de Filosofia sempre foi permeado por concepções que permitem a insubordinação, a rebelião, deixando aflorar o espírito de crítica para com as autoridades constituídas. Sendo assim, é possível compreender a supressão do ensino filosófico no período do regime militar no Brasil. Contraditoriamente,

se entendermos que a Filosofia oferece alguma contribuição para a superação da barbárie, da opressão, da dominação, da desumanização, esta contribuição está em seu compromisso de desvelar esta realidade opressora, em apontar seus limites e pilares, em colaborar para a formação em sentido amplo, de uma nova cultura, nova educação, fazendo a crítica da economia e da política, problematizando a ética que as constitui, para repensar o processo e construção do conhecimento e da racionalidade que o sustenta (HORN, 2009, p. 49).

Em relação à questão emancipatória do ser humano, a filosofia pode contribuir significativamente para a formação de uma reflexão onde as pessoas podem ou não concordarem com as autoridades, diante desta hipótese, quem detém o poder age arditamente para inibir a possibilidade de o indivíduo pensar, argumentar e influenciar pessoas no sentido de contrapor as autoridades.

Para o Horn (2009, p. 52), “cabe a filosofia, enquanto elemento de formação humana, problematizar os elementos agenciadores da ação popular, suas contradições, fragilidades e fortalezas históricas na perspectiva de avanço”. Identifica-se que o ensino de filosofia é terreno fértil para a formação de pensamento hostil porque crítico e, supostamente, contrário ao senso comum sustentado pela maioria das pessoas.

A evolução do senso comum para a reflexão filosófica pode representar prejuízos para as classes dominantes, já que a capacidade de raciocínio pode produzir líderes capazes de influenciar as massas e causar insurreições contra a opressão que está estabelecida, na verdade, a maioria das revoluções e lutas de classes foram influenciadas por personagens que tinham capacidade de persuadir.

Em relação à supressão do Ensino de Filosofia, Horn (2009, p. 66) argumenta a seguinte afirmação:

É preciso que todos os professores – e todos os cidadãos – preocupados com a questão do ensino em geral e do destino da filosofia em particular mantenha-se alertas. Corremos o risco de grandes perdas em termos de desenvolvimento humano se nossas crianças mais uma vez deixarem de conhecer o exercício consciente da reflexão filosófica por conta de velhas práticas disfarçadas de novos conceitos.

Infere-se que quando o Estado, por meio de leis, suprime ou enfatiza determinado ensino, seja geral ou relativa à Filosofia, a sociedade pode ser lesada, ficando com o desenvolvimento prejudicado, a nível moral, intelectual e social. Sabidamente, o período do regime militar causou prejuízos incalculáveis na produção intelectual em diversas áreas do conhecimento e na própria cultura, silenciada pela repressão.

3. O Ensino de Filosofia a partir de uma concepção gramsciana

Diante da educação colonial com fortes traços religiosos e dogmáticos e dos interesses das elites dominantes por hegemonia cultural durante todo o período republicano no século XX, no Brasil, cabe tecer algumas reflexões críticas e contextualizadas a partir do filósofo italiano Antônio Gramsci (1891-1937), pois ele mostra como a tradição desempenhada pela igreja católica e pelas elites capitalistas prejudicaram o campo educacional.

Para ele, a doutrina imposta pela cultura católica não permitiu a revolução no campo educacional, sobretudo no que diz respeito à Filosofia, pois o questionamento em sala de aula poderia ser entendido como uma afronta à doutrina religiosa. Essa crítica do autor serve aos propósitos que pretendemos nessa dissertação, a saber, trazer uma perspectiva crítica sobre o Ensino de Filosofia no Brasil.

Vimos que mesmo com os avanços trazidos com a Proclamação da República (1889), os ideais positivistas impactaram a educação e o Ensino de Filosofia, de modo a projetar a hegemonia e a monopolização da educação, ainda sob a influência da igreja católica, e determinando os rumos conservadores do pensamento filosófico nas primeiras décadas da república. No campo científico, o positivismo representou entraves ao pensamento dialético, impedindo a problematização típica da Filosofia e representando um anacronismo para a formação de intelectuais por meio do ensino filosófico.

É possível remontar a história do Ensino de Filosofia no Brasil desde os tempos em que a Igreja Católica monopolizava o ensino em todos os sentidos, principalmente, a relacionada à Filosofia. Para Nosella (2010, p. 25), quando aborda a questão da escola proposta por Gramsci, afirma que os “educadores missionários (assistencialistas), consideram o trabalho moralisticamente, como oportuna ocupação humana; os repressores o consideram uma fonte de brutal enriquecimento para poucos”. Tal educação repressora pesou na educação dirigida aos trabalhadores, por exemplo.

Compreende-se que o Ensino de Filosofia no Brasil, desde os tempos dos primeiros educadores missionários, pode ter sido prejudicado em seu desenvolvimento, devido a não ser

permitido indagar a respeito dos dogmas que compunham a doutrina católica. É totalmente compreensível que os primeiros filósofos brasileiros eram adeptos do dogmatismo, deixando pouco espaço para quem escolhia o caminho do ceticismo. A ideia de Gramsci, em *Cadernos do Cárcere*, sobre a influência da Igreja Católica é a seguinte: “Negociar com ela ou combatê-la pode ser sagacidade ou erro, a depender das contingências da política. Não levá-la em conta ou recusar-se a levá-la em conta é tolice”. Ele enfatiza que a Igreja Católica é “a mais poderosa forma conservadora que governa sob o ponto de vista do divino, salvação última, onde a decadência dos valores humanos põe em perigo a estrutura social”. (GRAMSCI, 2001, p. 65)

Quando o autor observa que a capacidade de pensamento conservador desempenhado pela igreja tem potencialidade de pôr em risco a conjuntura social, porque interfere negativamente na educação dos trabalhadores, entende-se que, no Brasil, o Ensino de Filosofia foi fortemente influenciado pelos educadores católicos, onde a falta de pensamento questionador e crítico também influenciou, atualmente, o Brasil no que tange à postura crítica diante do fatalismo pregado pelo sistema teocêntrico que a igreja católica propôs como método de ensino.

Enfim, aos poucos a Filosofia no Brasil caminhou para um modelo de educação descentralizado e houve o desenvolvimento de muitas ciências durante o século XX, como a física, a astronomia e a biologia, bem como a concepção filosófica assumiu comportamentos que não orbitava em torno dos velhos moldes que tinham, por muito tempo, ditado a forma de pensar do brasileiro. Após a Proclamação da República, o Brasil copiou muitos modelos educacionais, que ficaram evidentes nas reformas educacionais ocorridas nos anos de 1920 nos estados brasileiros, sem considerar as características e necessidades do Brasil.

Gramsci refuta (2011) a ideia de copiar modelos educacionais existentes, pois considera que esse fator tende a favorecer a hegemonia cultural e a educação passa ser uma ferramenta para a perpetuação do poder e da opressão. Ao analisar o conceito sobre a hegemonia cultural desempenhado pela classe dominante, o autor afirma que ele está intrinsecamente voltado para a sustentação de estruturas ideológicas voltadas para a subalternidade das massas às elites influenciadas pela intelectualidade e moralidade de outros povos.

[...] o povo em questão pode ser subordinado à hegemonia intelectual e moral de outros povos. É este com frequência, o mais gritante paradoxo de muitas tendências monopolistas de caráter monopolista e repressivo: a saber, que quando se constroem grandiosos planos de hegemonia, não se percebe que se é objeto de hegemonias estrangeiras, do mesmo modo como, enquanto se fazem planos imperialistas, na realidade, se é objeto de outros imperialismos etc. (GRAMSCI, 1978, p. 93).

Ora, a reflexão de Gramsci serve para pensarmos o contexto brasileiro, que ao copiar os modelos estrangeiros, estava deixando de lado o contexto nacional, suas demandas e necessidades, favorecendo uma hegemonia cultural como estratégia para instrumentalizar uma educação que perpetua o ciclo de poder, conforme uma cultura e tradição da elite, no caso, da elite colonial. O Brasil do século XX viveu sob a égide do pensamento colonial, fator que subalternizou o pensamento e inviabilizou a crítica social.

Naquele momento, nas primeiras reformas educacionais do século XX, o Ensino de Filosofia poderia seguir o caminho da filosofia da *práxis*, defendida por Gramsci (1978, p. 104):

A filosofia da *práxis* tinha duas tarefas: combater as ideologias modernas em sua forma mais refinada, a fim de poder constituir o próprio grupo de intelectuais, e educar as massas populares, cuja cultura é medieval. Esta segunda tarefa, que era fundamental, graças ao caráter da nova filosofia, absorveu todas as forças não apenas quantitativamente; por razões ‘didáticas’, a nova filosofia se combinou com uma nova forma de cultura que era um pouco superior à média popular (que era muito baixa) [...].

É perceptível a importância da filosofia da *práxis* no combate à ideologia dominante e a sua hegemonia cultural, no entanto, ficou relegado à Filosofia desempenhar a segunda tarefa – a de impor uma suposta cultura superior para educar as massas, uma educação para a subalternidade.

Diante do exposto, como seria uma escola gramsciana? Qual seria a função social da escola na visão de Gramsci? O autor defende uma escola voltada para a formação intelectual dos trabalhadores, considerando que a escola é a instituição responsável pelo saber em várias esferas - política, econômica, cultural, etc. -, ou seja, a escola exerce papel fundamental para o desenvolvimento de um processo civilizatório. De acordo com Semeraro (2006, p. 197), Gramsci apresenta o seguinte entendimento da definição e função escolar:

Dessas premissas Gramsci deriva a concepção de escola única (ou unitária), dialética, concreta, onde sujeito e objeto, pensar e agir, intelectual e trabalhador, escola e sociedade não podem ser separados, porque se determinam mutuamente. Como Marx, Gramsci está convencido de que ‘as circunstâncias’ e o educador estão entrelaçados dialeticamente e que há uma relação e permanente reciprocidade entre eles. Portanto, se ‘não se pode dividir a sociedade em duas partes, uma das quais está acima’, e se ‘a essência do homem não é uma abstração inerente ao indivíduo isolado, mas, na realidade, ela é o conjunto das relações sociais’, também a educação se constitui no âmbito de um processo histórico, dentro das dinâmicas relações sociais e de uma visão unitária de mundo.

Para Gramsci não existe uma cultura superior ou que está acima, pois se assim for, não serviria para outra coisa senão para a manutenção de uma hegemonia cultural. A visão gramsciana sobre a escola e seu papel na sociedade vai no sentido de colocá-la no fluxo do processo histórico para atender às dinâmicas das relações sociais de uma sociedade cindida em

classes com foco na educação do trabalhador. Em conformidade com o pensamento herdado de Marx, Gramsci repudiava a escola elitista, dualista e autoritária, bem como a questão da escola criativa, que para Gramsci não era suficiente para cumprir a função da escola:

Embora importante – argumenta Gramsci – o desenvolvimento da espontaneidade e da criatividade não são suficientes. Centrada na criança e na promoção dos talentos individuais, a escola ativa inverte o polo das atenções que gravitavam em torno do professor. Dessa forma, ao privilegiar os ‘interesses’ do aluno acabam sendo secundarizadas as relações com os outros, os problemas sociais e a formação política (SEMERARO, 2006, p. 202).

O excerto deixa evidente a crítica de Gramsci à Escola Nova com os seus ideais liberais abstratos, pautados na promoção da criança ativa e criativa, mas sem nenhuma formação de classe. Gramsci faz a inversão de foco e dá atenção aos problemas sociais e de formação política como prioridades sobre os demais. Assim, o autor refutava a escola criativa e burguesa pensada pelas elites. Nosella, (2010, p. 70) apresenta a escola defendida por Gramsci:

Dentro dessa concepção de partido como escola enraizada na prática industrial e pautada na concepção metodológico-didática do historicismo vivo, Gramsci e seu grupo criam uma escola de cultura em torno da revista *Ordine Nuovo*. Objetivava, essa escola, formar os intelectuais do futuro novo Estado Socialista, que fossem técnicos e políticos da produção moderna, única base objetiva da liberdade universal.

Nesse contexto, a clara concepção contra o imperialismo e o capitalismo mundial de sua época, traz a refutação da escola existente por outra defendida pelo partido comunista para atender aos anseios dos trabalhadores. A escola existente não satisfazia aos anseios que se projetavam para uma sociedade dividida em classes sociais. Compreende-se que a produção de intelectuais, como era a proposta pelos comunistas italianos, era inconcebível por meio da estrutura educacional que imperava na época. Como seria configurado, o modelo e as condições da escola unitária almejada por Gramsci?

A escola unitária deveria corresponder ao período representado hoje pelas escolas primárias e médias, reorganizadas não somente no que diz respeito ao método de ensino, mas também no que toca à disposição dos vários graus da carreira escolar. O nível inicial da escola elementar não deveria ultrapassar três-quatro anos e, ao lado do ensino das primeiras noções ‘instrumentais’ da instrução (ler, escrever, fazer contas, geografia, história), deveria desenvolver, sobretudo, a parte relativa aos ‘direitos e deveres’, atualmente negligenciada, isto é, as primeiras noções do Estado e da sociedade, enquanto elementos primordiais de uma nova concepção do mundo que entra em luta contra as concepções determinadas pelos diversos ambientes sociais tradicionais, ou seja, contra as concepções que poderíamos chamar de folclóricas. O problema didático a resolver é o de abrandar e fecundar a orientação dogmática que não pode deixar de existir nestes primeiros anos. O resto do curso não deveria durar mais de seis anos, de modo que, aos quinze ou dezesseis anos, já deveriam estar concluídos todos os graus da escola unitária. Pode-se objetar que um tal curso é muito cansativo por causa de sua rapidez, se se pretende efetivamente atingir os resultados propostos pela atual organização da escola clássica, mas que não são atingidos. (GRAMSCI, 2001, p. 37).

Para Gramsci a escola, portanto, deve ser um ambiente que faculte alternativas para o desenvolvimento da intelectualidade do trabalhador, pois ele entendia que a escola proposta pelo regime fascista e pelo capitalismo era um meio de manter as classes subalternas por meio de uma educação, que era apenas um adestramento para o trabalho, sem educação de classe. A sua proposta crítica confrontava esta condição da educação, propondo uma educação com foco no trabalho.

A tendência hoje é a de abolir qualquer tipo de ‘escola desinteressada’ (não imediatamente interessada) e ‘formativa’, ou conservar delas tão-somente um reduzido exemplar destinado a uma pequena elite de senhores e de mulheres que não devem pensar em se preparar para um futuro profissional, bem como a de difundir cada vez mais as escolas profissionais especializadas, nas quais o destino do aluno e sua futura atividade são predeterminados. A crise terá uma solução que, racionalmente, deveria seguir esta linha: escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre equanimemente o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual. Deste tipo de escola única, através de repetidas experiências de orientação profissional, passar-se-á a uma das escolas especializadas ou ao trabalho produtivo. (GRAMSCI, 1982, p. 118).

A escola única era a proposta que Gramsci defendia, voltada para a formação das capacidades intelectuais e que servisse aos propósitos de orientação profissional. Evidentemente, o autor defendia uma educação de classe.

A educação em Gramsci (1982), passa pela cultura, pela história, pela política, pelo trabalho e, pela própria vida, por isso tais dimensões sociais são as que permitem recuperar o seu verdadeiro sentido teórico-prático formador e transformador dos homens na sociedade e da própria sociedade por esses homens, enquanto sujeitos de suas destinações históricas. Somente transformando o mundo que o rodeia e as relações presentes, o homem poderá potencializar e desenvolver sua própria individualidade.

Hoje, no Brasil, existe uma perspectiva importante de estudos sendo realizados que envolvem a relação entre ideologia e Ensino de Filosofia.

O Estado moderno e contemporâneo, com as classes dominantes, sempre se apoderou da educação, de modo geral, em particular, como instrumento de dominação ideológica. É no espaço escolar que a ciência é ultrapassada pela ideologia. Determinados conteúdos puramente ideológicos são ensinados com ar de cientificidade e credenciados como conhecimento legítimo (GHEDIN, 2008, p. 64).

Observa-se, conforme o autor, que as classes dominantes se utilizam de ardis para perpetuarem-se no poder por meio da dominação ideológica, para conseguirem tal façanha. Evidentemente, as perspectivas neocoloniais estão vivas na educação.

No entanto, a educação é uma ferramenta de transformações sociais, que pode significar avanços ou retrocessos. Quando há um planejamento e projeto de modelo educacional baseado em princípios científicos e uma escola que é aberta para a dialética, a evolução científica é um dos principais resultados obtidos.

Para Ghedin (2008, p. 57), filosofar vai além da ideologia dominante:

Filosofar é o ato de retomar, reconsiderar os dados disponíveis, revisar, vasculhar, numa busca constante e de significado. É examinar diretamente, prestar atenção, analisar com cuidado. É uma espécie de entrega interpretativa que teoriza a prática e pratica a teorização como possibilidade de compreensão e superação dos limites de nosso ser, lançado no horizonte de sentido.

Com esta proposição, que se mostra dialética, chega-se à conclusão de que no período do século XX, o Ensino de Filosofia, além do problema das suas idas e vindas nos currículos, não valorizou a importância do filosofar nessa perspectiva dialética, pois a reflexão filosófica foi reprimida ora pelos dogmas religiosos, ora pelas ditaduras, ora pelo próprio modelo educacional positivista que se tornou um instrumento de imposição ideológica e meio das classes dominantes perpetuarem-se hegemonicamente no poder, disseminando sua pretensa cultura superior, fazendo com que o letramento ficasse sujeito a uma reduzida classe aristocrática e privilegiada.

Diante desse quadro, com base numa perspectiva crítica, tornou-se necessário esboçar aqui uma proposta de escola gramsciana, tendo em vista que a escola exerce muita influência na sociedade, sendo responsável pela cultura das gerações. Gramsci tinha esta percepção, aliás a sua ideia sobre a escola unitária orbitava em torno de uma revolução intelectual.

O advento da escola unitária significa o início de novas relações entre o trabalho intelectual e trabalho industrial não apenas na escola, mas em toda a vida social. O princípio unitário, por isso, refletir-se-á em todos os organismos de cultura, transformando-os e emprestando-lhes um novo conteúdo (GRAMSCI, 1982, p. 125).

Para o filósofo, uma tomada de poder e controle de uma nação era possível primeiro com uma transformação intelectual. Os trabalhadores poderiam exercer a influência política por meio de uma estratégia inteligente. Diferente do sistema capitalista, que por meio da exploração da força de trabalho e exploração a classe trabalhadora, tanto combatido por Karl Marx, a teoria gramsciana vê na educação uma forma estratégica para que classes sociais se tornem politicamente ativas.

Segundo Nosella (2010, p. 57), “de leve, Gramsci toca nesse texto também no problema do engajamento político dos intelectuais tradicionais”. Neste contexto, compreende-se que a intelectualidade era a força motriz para exercer a hegemonia política.

Quando se analisa o objetivo da escola, conforme a Lei de Diretrizes e Bases da educação (LDB), no Brasil, verifica-se que termo “cidadania” utilizado pelo legislador na proposta do objetivo da lei que regulamenta a educação seria o que mais se aproxima dos ideais de Gramsci: “A educação básica tem por finalidade desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhes meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”. (BRASIL, 1996, p. 22). No entanto, a função escolar, na visão do filósofo, é mais ampla, importante e decisiva para inserir os trabalhadores na dinâmica social e histórica a partir da formação intelectual proporcionada pela escola, sendo um fator vital à sua atuação política.

Saviani (2013), abordando a função escolar, defende que as atividades escolares estão focadas em produzir de forma voluntária e involuntária, os objetos de assimilação culturais necessários para o indivíduo tornar-se humano. Inere-se que na educação brasileira, de modo em geral, não existe a preocupação da escola unitária, uma vez que seus maiores esforços estão direcionados tão somente para a inserção no mercado de trabalho.

Esta ideia fica claro quando se imagina um professor de Filosofia em uma sala de aula, do Ensino Médio, exemplificando a importância da reflexão filosófica para a compreensão da ordem estabelecida na sociedade e, ao mesmo tempo, sendo ignorado, menosprezado e visto como utópico. A característica de um bom professor de Filosofia no Brasil que desperta discussões nos alunos não parece ser um personagem com sobriedade, mas alguém com ideias que não passam de ilusões.

A proposta de Gramsci para a escola que tramitava em imaginações, não foi entendida pelos seus contemporâneos (talvez tenha sido vista como utópica, também), ao contrário, foi duramente combatida pelo regime político vigente daquela época, na Itália. A escola profissionalizante voltada para a mão de obra operária era de pouco valia para Gramsci, por isso o termo “cultura desinteressada” traduzia o seu modelo educacional proposto.

A discussão entre os que defendiam a instrução profissionalizante (do trabalho) e os que defendiam a instrução de cultura desinteressada chegou, nos últimos dias do mês de dezembro, à Câmara Municipal de Turim. Aquela prefeitura mantinha um Instituto profissional operário e a discussão vertia sobre a reformulação do currículo do Instituto. O vereador liberal, engenheiro Francisco Sincero, defendia que naquela escola se ministrasse um ensino profissional útil e acessível aos operários. Em suma, defendida que se ensinasse a prática profissional e não filosofia. Zino Zini, retruca dizendo que ‘a filosofia encontra adversários, sobretudo quando afirma verdades que ferem interesses particulares [...]’. (NOSELLA, 2010, p. 49).

É observável que a escola profissionalizante disputava espaço com as ideias de formação intelectual e cultural do trabalhador. No entanto, a escola gramsciana tem por função

preparar o ser humano para desenvolver o seu potencial que é intrínseco a sua personalidade em estreita relação com o trabalho. A escola, portanto, é a instituição que possibilita o aperfeiçoamento das faculdades mentais que fazem parte do indivíduo e do trabalhador, de forma unitária. Desse modo, é indispensável construir um raciocínio que aborde a escola unificada, onde prepare pessoas para os diversos ramos e campos do saber.

Sobre a visão de uma escola que permita as condições de trabalho e intelectualidade, Nosella (2010, p. 49) pontua que a corrente humanista e a profissional ainda se chocam no campo do ensino popular, sendo preciso integrá-las, mas deve-se lembrar que antes do trabalhador existe o homem que não deve ser impedido de percorrer os mais amplos horizontes do espírito, subjugado à máquina.

Nesses moldes, a proposta do Ensino de Filosofia, alinhado com a perspectiva de Gramsci, deve contemplar a possibilidade de o indivíduo desenvolver a sua capacidade plena de conhecimento. Observa-se que as abordagens sobre os intelectuais a organização da cultura, o tipo de escola, etc., representava a divisão de classe daquela sociedade:

A divisão fundamental da escola em clássica e profissional era um esquema racional: a escola profissional destinava-se às classes instrumentais, ao passo que a clássica destinava-se às classes dominantes e aos intelectuais. O desenvolvimento da base industrial, tanto na cidade como no campo, provocava uma crescente necessidade do novo tipo de intelectual urbano: desenvolveu-se ao lado da escola clássica, a escola técnica (profissional, mas não manual), o que colocou em discussão o próprio princípio da orientação concreta de cultura geral, da orientação humanista da cultura geral fundada na tradição greco-romana (GRAMSCI, 1982, p. 118).

A classe instrumentalizada para Gramsci era justamente as que tinham uma escola profissional, ao passo que a escola clássica pertencia aos intelectuais que dominavam. Atualmente, no Brasil, é possível enxergar traços desse modelo educacional. A proposta da escola conforme a legislação brasileira é tendenciosa para a formação instrumental. Este argumento pode ser entendido pelos vários anos que a oferta do Ensino de Filosofia era facultativa em relação a outras disciplinas.

Para uma análise etimológica, faz-se necessário recorrer alguns termos para que seja compreensível o nascimento de uma das maiores instituições da sociedade moderna: a escola. As nações desenvolvidas investem recursos para o acesso à educação de qualidade, as pessoas buscam a educação por diversos motivos, dentre eles, destaca-se o conhecimento, qualificação, posição social ou simplesmente *status*.

Escola, em grego, significa ‘o lugar do ócio’. O termo destinado ao ócio. Aqueles que dispunham de lazer, que não precisavam trabalhar para sobreviver, tinham que ocupar o tempo livre, e essa ocupação do ócio era traduzida pela expressão escola. Na idade média, evidenciou-se a expressão latina *otium cum dignitate*, o ‘ócio com

dignidade', isto é, a maneira de se ocupar o tempo livre de forma nobre e digna (SAVIANI, 2013, p. 81).

Sobre a visão de que a escola desvinculada do aprendizado de um ofício é algo inutilizável, encontra-se evidente desde a concepção do termo que designava o lugar de lazer destinado aos que não tinha uma ocupação. A evolução da escola na expressão latina certamente conquista adeptos para um ócio com dignidade, esta forma nobre de “passar o tempo”, que era hábito de quem não precisava estar encarregado de labores do cotidiano.

Diante desse contexto, sobre a origem do termo escola, a função escolar expressa que para os que tinham o tempo livre por não trabalharem para a sobrevivência, viam no espaço da escola um lazer para um entretenimento em contraste com a vida pesados dos que tinham que trabalhar para manter os que tinham tempo livre.

Conclui-se que a ideia de Gramsci para uma escola unitária que seja capaz de formar cidadãos para o mercado de trabalho e, concomitantemente, de capacitar os indivíduos para que sejam intelectuais e politizados, embora esteja distante da realidade do ensino no Brasil, precisa ser debatido, sobretudo no Ensino de Filosofia.

CAPÍTULO II

O ENSINO DE FILOSOFIA APÓS A REDEMOCRATIZAÇÃO

1. O Ensino de Filosofia após a redemocratização: sua importância na formação política

Em 1985, o Brasil retornou ao regime democrático, após 21 anos de ditadura militar. O país passava por uma efervescência política que também se expressava no campo educacional. Em texto desse mesmo ano, Cartolano (1985, p. 127) afirma que “o Ensino de Filosofia no 2º grau deve surgir como uma necessidade de se exercer a reflexão e a crítica a respeito de um determinado contexto econômico, político, social e cultural”. Evidencia-se que a perspectiva filosófica na formação das futuras gerações devia incluir os estudos que implicassem em aspectos sociais, políticos, econômicos, etc., importantes para a formação crítica, retratando a efervescência política do momento histórico.

Na esteira da redemocratização foi promulgada a Constituição de 1988, que ficou conhecida como Constituição cidadã. No que tange à educação, o artigo 208 assegurou que é dever do Estado a promoção da educação em suas diversas modalidades:

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

- I - Ensino Fundamental, obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº. 14, de 1996);
- II - Progressiva universalização do Ensino Médio gratuito; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº. 14, de 1996);
- III - Atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;
- IV - Educação Infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº. 53, de 2006);
- V - Acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;
- VI - Oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;
- VII - atendimento ao educando, no Ensino Fundamental, através de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde. (BRASIL, 1988).

A educação com a redação da Constituição tratou da obrigatoriedade da oferta da educação, abordando questões voltadas ao entendimento do sistema educacional brasileiro. Em relação ao direito, o Art. 205 trata da universalidade, pois todos têm o direito de desfrutar da oferta de escola pública e gratuita estatal. “A educação, direito de todos e dever do Estado e da

família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988, p. 200).

A Lei nº. 9.394/1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), por sua vez, manteve essas prerrogativas, bem como os Parâmetros Curriculares Nacionais destinado ao Ensino Médio.

O Ensino Médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidade: I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos; II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores; III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; IV- a compreensão dos fundamentos científicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina. (BRASIL, 1996).

O texto constitucional expõe que a educação deve promover o pleno desenvolvimento da pessoa, enfatizando o preparo para a participação na vida pública, que é o exercício da cidadania e, enfatiza a qualificação para o trabalho. Contudo, poderia ter enfatizado o desenvolvimento intelectual, sendo mais objetivo e pontual. Toma-se como exemplo o modelo de escola unitária, defendido por Gramsci, que visa o desenvolvimento intelectual dos indivíduos em primeiro plano, já que todo ser humano é intelectual, mas nem todos são preparados para exercer a sua intelectualidade nas sociedades capitalistas. Ao contrário do que diz a constituição brasileira, a escola unitária de Gramsci promove a formação intelectual, deixando explícito os objetivos humanistas do autor.

A escola unitária ou de formação humanista (entendido este termo, ‘humanismo’, no sentido amplo e não só no sentido tradicional), ou de cultura geral, deveria propor-se o objetivo de inserir na atividade social os jovens depois de tê-los conduzido a um certo grau de maturidade e capacidade de criação intelectual e prática e de autonomia na orientação e na iniciativa. (GRAMSCI, 1975a, v. III, p. 1534, *apud* SAVIANI et al. p. 71).

A escola que existe no Brasil privilegia, de forma vaga, o desenvolvimento pleno da pessoa, o preparo para a cidadania e a qualificação para o trabalho. As diretrizes curriculares seguem, muitas vezes, uma concepção pragmática que desgasta o Ensino de Filosofia, uma vez que este se volta para o desenvolvimento crítico e intelectual dos alunos. Essa constatação associada ao longo período em que o Ensino de Filosofia não foi obrigatório na Educação Básica coloca em risco a importância da Filosofia na formação humana, no contexto capitalista

de produção. Questiona-se para que serve a Filosofia, por exemplo, já que a educação reconhece mais o preparo do cidadão para atender as demandas do mercado.

A Lei nº. 9.394/1996 trouxe a disciplina de Filosofia de volta aos currículos escolares, mas sem nenhuma menção à sua obrigatoriedade. Ressalta-se a redação desse documento, no Art. 36: “III - domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania” (BRASIL, 1996, p. 36).

Não está especificada a obrigatoriedade da disciplina na redação e, portanto, não permitiu a sua regulamentação enquanto campo profissional, embora tenha mobilizado as discussões na comunidade de filósofos(as) no que concerne à produção de material didático, planejamento, metodologia, etc. Conforme Alves (2002, p. 68), a forma vaga com que a disciplina foi colocada na redação do documento deixou aberto um campo de incertezas, tal como salienta o autor:

Num primeiro momento parece haver consenso acerca da presença obrigatória da Filosofia no currículo, pois se pensa: ‘como o aluno irá demonstrar domínio dos conhecimentos de Filosofia sem estudar Filosofia?’; logo parece ‘obvia’ a necessidade de incluir a disciplina de filosofia no currículo. Porém o problema surge quando nos damos conta de que em nenhum momento se fala em ‘criação’ da disciplina, apenas se diz que o aluno deve demonstrar domínio dos conhecimentos de Filosofia; isso se fará na forma de disciplina, ou outra forma qualquer, pelo texto da lei não é possível saber.

Como bem observou o autor, a redação da lei apenas menciona os objetivos da Filosofia, mas não obriga o seu ensino. Mesmo que LDB tenha representado marco para os avanços educacionais, atendendo ao disposto na Constituição de 1988, percebeu-se que a Filosofia não ganhou um lugar de destaque como disciplinas importante no processo de formação da juventude, pelo contrário, nota-se a grande omissão em relação à disciplina de Filosofia, deixada a critério dos gestores das escolares a sua inserção no ensino.

Evidentemente a LDB trouxe uma série conquistas para a educação com o seu caráter progressista, como reflexo de seu principal mentor e intelectual, Darcy Ribeiro, dentre elas, alguns princípios norteadores, como a uniformização curricular para corrigir as discrepâncias de conteúdos no processo de ensino e aprendizagem entre as diferentes regiões do Brasil. Saviani (2003, p. 36), na mesma linha de raciocínio, justifica que a LDB é “a base sobre a qual deve ser construído todo o arcabouço da educação nacional”. Assim,

[...] Quanto às diretrizes foram indicados de forma sucinta os fins (Títulos I) e definidos o direito à educação (Título II) e o dever e a liberdade de educar (Título III). Até aí reiteravam-se determinados princípios formulados, porém, em coerência com a concepção de LDB que orientava a proposta. (SAVIANI, 2003, p. 36).

Conforme o previsto na LDB, os Parâmetros Curriculares Nacionais definiram o que era essencial para a educação, bem como o que era secundário, optativo, ou que poderia ser ignorado, mas deixando incertezas quanto a obrigatoriedade do Ensino de Filosofia, embora os debates evoluíram para uma etapa de diagnóstico e definição de diretrizes que se consolidaram a partir de 2006, apenas 10 anos após a promulgação da LDB.

No dia 7 de julho de 2006, através do Parecer CNE/CEB nº 38/2006 propõe-se a ‘inclusão obrigatória das disciplinas Filosofia e Sociologia no currículo do Ensino Médio’ obrigatoriedade homologada pelo Ministro da Educação, Fernando Haddad, no dia 11 de agosto de 2006, para as escolas públicas e privadas do País (TOCANTINS/SEDUC, 2007/2009, p. 247-249).

Foi no interstício de (2008-2010) que se consolidou o projeto por meio de votação da Lei nº. 11.684, de 2 de junho, de 2008, alterou o artigo 36, da Lei 9.394/96, com a seguinte redação: “Serão incluídas a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias em todas as séries do Ensino Médio” (BRASIL, 2008, p. 01).

As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) são documentos importantes que formam um conjunto de normas destinadas a orientação sobre o planejamento curricular na Educação Básica, sendo supervisionado pelo Conselho Nacional de Educação (CNE). Conforme as diretrizes:

A Filosofia deve compor, com as demais disciplinas do ensino médio, o papel proposto para essa fase da formação. Nesse sentido, além da tarefa geral de ‘pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho’ (Artigo 2º da Lei nº 9.394/96), destaca-se a proposição de um tipo de formação que não é uma mera oferta de conhecimentos a serem assimilados pelo estudante, mas sim o aprendizado de uma relação com o conhecimento que lhe permita adaptar-se ‘com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores’ (Artigo 36, Inciso II) – o que significa, mais que dominar um conteúdo, saber ter acesso aos diversos conhecimentos de forma significativa (BRASIL, 2006, p. 28).

As orientações das diretrizes curriculares tocam na questão da aprendizagem, o que requer o esforço do professor para tornar os conteúdos filosóficos uma experiência formativa significativa para os alunos.

Enfim, ao assegurar o Ensino de Filosofia por meio de força da lei, em 2008, foram atendidas as reivindicações dos profissionais da área em todo o país, que almejavam o retorno da disciplina no Ensino Médio. Para a teoria gramsciana, o acesso de Filosofia nesse nível básico da educação, garante ao indivíduo fazer julgamentos, condição necessária para a promoção de uma consciência crítica acerca da realidade e de luta contra a hegemonia cultural.

Em outras palavras, o acesso aos conhecimentos filosóficos e o domínio da metodologia de análise da realidade que a filosofia proporciona são os motivos que

justificam a sua introdução no currículo desse nível de ensino, como uma forma radical de os educandos exercerem a crítica do sendo-comum para elevá-los em sua consciência de si e do mundo (GRAMSCI, 1995, *apud*, ALVES, 2002, p. 120).

Com a previsão legal da disciplina, os professores vislumbraram a profissionalização da área, viram crescer a produção de material didático e publicação de artigos especializados que contribuíram na elaboração dos planos de aula e na elaboração própria de materiais didáticos a serem usados em sala de aula. A Filosofia integrou os currículos e os Projetos Políticos Pedagógicos das escolas do Brasil, agora, na condição de disciplina obrigatória.

A partir de então, o Ensino de Filosofia ganhou uma perspectiva otimista no que diz respeito à formação de professores e dinamicidade nos cursos de licenciatura para atender às demandas das escolas por licenciados na área. O Curso de Licenciatura em Filosofia, da Universidade Federal do Tocantins, surgiu a partir desse contexto e com o intuito de contribuir com a formação de professores de Filosofia, com o início em 2009, como curso do REUNI.

Conforme uma pesquisa realizada por Lima (2010), sobre as condições do Ensino de Filosofia no estado do Tocantins, somente 14% dos professores possuíam formação específica para atuar. Estes dados, por si, justificavam a necessidade de criar um curso superior no Estado. Hoje, o curso criado para atender aquela demanda, o Curso de Licenciatura em Filosofia, ainda é jovem, contando apenas 10 anos, mas já rendeu bons frutos como, por exemplo, a abertura de um núcleo do PROF-FILO, que veio contribuir com o processo de consolidação do curso e para atender às demandas do estado do Tocantins por formação especializada na área.

No período de 2011 a 2012, houve a etapa de implementação, nota-se que durante este histórico de efetivação de dos PCNs, parece coincidir com o marco regulatório para a obrigatoriedade do Ensino de Filosofia no Ensino Médio. Então, vale ressaltar que a conquista da obrigatoriedade do Ensino de Filosofia, no Brasil, foi fruto de lutas, debates e projetos que muitos professores e profissionais da área se engajaram.

Para finalizar esta seção, que a Filosofia possui vínculos indissociáveis com a Educação, de maneira que “a Filosofia da Educação só poderá prestar um serviço à formação dos educadores na medida em que contribuir para que os educadores adotem esta postura reflexiva para com a problemática educacional” (SAVIANI, 1983, p. 35). Portanto, qualquer reflexão sobre os processos educacionais deve partir dos educadores para chegar aos alunos.

2. A profissionalização da Filosofia e o planejamento das aulas

Sabidamente, a profissionalização da Filosofia e a sua obrigatoriedade nos currículos geraram um vínculo institucionalizado, fazendo com que a Filosofia apresentasse um problema

emergente que é próprio da educação e que, na verdade, sempre existiu, que é: como pensar livremente dentro dos limites institucionais? Segundo Kohan (2008, p. 31),

ensinar filosofia em contextos institucionalizados nos coloca outro problema em relação às possibilidades de dar um lugar ao pensamento, livremente. Alguns autores assinalaram que toda instituição educativa impõe, de saída, uma renúncia ao ensino e ao aprendizado, e que todo vínculo pedagógico se organiza em torno desta imposição.

Imposição não é uma palavra que a Filosofia aceita sem contestar. Sendo assim, quando se pretende ensinar a filosofar no contexto institucional, há que se vincular a disciplina às imposições exigidas pelos vínculos pedagógicos e questões relacionadas ao planejamento, mas procurando alternativas para o livre pensamento com foco no sujeito que se pretende formar.

Sabemos que o ato de planejar não é um ato de ditadura, mas algo democrático e participativo; não é imposição, mas discussão e abertura, onde todos os envolvidos no processo ensino-aprendizagem agem e interagem, durante todo o processo. Portanto, esta interação deve se dar também no processo de planejar. (MENEGOLLA E SANT'ANNA, 1999, p. 62).

Planejar envolve questionamentos acerca da consecução dos fins da educação. Se é dever do Estado ofertar a educação gratuita, precisamos questionar que tipo de educação está sendo ofertada. Que tipo de cidadão a escola está formando e para qual fim? Estas e outras indagações são necessárias para uma abordagem sobre os aspectos educacionais. O que a legislação pretende com o objetivo dado à Filosofia - “formação necessária ao exercício da cidadania”? Se considerarmos que a função da escola é contribuir com a formação intelectual do sujeito, no sentido gramsciano, sendo o professor o principal veículo para que esse objetivo seja atingido, o planejamento das aulas e das atividades escolares são fundamentais.

Essa seção está voltada para tecer uma reflexão sobre o planejamento das aulas de Filosofia, de um ponto de vista democrático, participativo e interdisciplinar, considerando os obstáculos inerentes à condição de disciplina institucionalizada. Sabidamente,

o planejamento participativo surge das necessidades de um grupo, devido às suas urgências, dos seus problemas e dos seus objetivos. Uma vez percebidas e analisadas as urgências e as necessidades, devem partir para o pensar coletivo. O que se deve fazer, então? É a primeira questão. A partir da situação deve ser pensado um processo para tentar modificar a realidade. Feito isto, o próprio grupo passa a ter condições de criar o seu processo de ação. E da participação grupal vão surgindo às ideias e a organização até chegarem à execução prática. (MENEGOLLA E SANT'ANNA, 1999, p. 63)

Nesse aspecto, o planejamento se tornou algo necessário, mas se deve considerar algumas variáveis na sua construção, tendo em vista que o Ensino de Filosofia possui

especificidades em relação a outras disciplinas. Seria desejável que os professores que ministram a disciplina tivessem a formação em Filosofia para não comprometer o seu ensino e para minimizar os impactos dos métodos institucionalizados, que são enrijecidos e pautados nas respostas certas ou erradas, quando a Filosofia não tem essa pretensão, senão ensinar a filosofar. Ou seja, o planejamento do processo educativo tem de permitir o pensamento crítico para fazer com que os alunos se tornem protagonistas de sua própria história e não que estejam fechados dentro de perspectivas tecnicistas.

Ghedin (2008) enfatiza que a Filosofia não segue um *modus operandi* em função do tecnicismo, que aniquila a capacidade de reflexão crítica e radical, produzindo a alienação mental. Da mesma forma, o Ensino da Filosofia expressa “a característica fundadora do filosofar que implica compromisso ético com a transformação da sociedade”. Nesse sentido, a transformação da sociedade, para esse autor, é tão importante quanto qualquer revolução tecnológica.

O desenvolvimento da pesquisa de mestrado, frente a esse quadro, seguiu com o foco no planejamento das aulas de Filosofia, já que havia uma preocupação dos professores com o desinteresse dos alunos na disciplina. Vimos, também, que esse é um problema recorrente descrito na literatura e que afeta a educação.

O desinteresse manifestado atualmente pelos alunos em relação ao ensino em geral, deve-se ao fato de não conhecerem a fundamentação daquilo que lhes é ensinado. Ora, a Filosofia é uma reflexão voltada para a compreensão dos fundamentos do conhecimento e da ação. Assim, ela pode possibilitar ao estudante refletir sobre o que aprende e, conseqüentemente, torná-lo mais interessado (SILVEIRA, 1991, p. 144, *apud*, ALVES, 2002, p. 44).

Ora, se a Filosofia tem a possibilidade de fazer os alunos refletir e se interessar pela disciplina, como poderiam os alunos das escolas pesquisadas - o Colégio Estadual Campos Brasil e o Centro de Ensino Médio Castelo Branco, localizados em Araguaína - TO – estarem desinteressados? Ao desenvolver a pesquisa e planejar as aulas junto com os professores pesquisados, observou-se que eles ministravam as aulas de Filosofia sem ter a formação específica na área e que eles apresentavam grande dificuldade em relação ao ensino da disciplina, correndo o risco de comprometê-la.

O planejamento das aulas se mantinha dentro do contexto institucionalizado e tradicional, pautado no livro didático e com foco na História da Filosofia, mas sem considerar o contexto sociocultural dos alunos. Diante desse problema, o foco do projeto de mestrado acabou sendo canalizado para os professores, já que eles estavam ministrando a disciplina, mesmo que na condição de complementação da carga horária, procurando intervir na

formulação desse planejamento e trazer os conteúdos filosóficos para o contexto social e cultural dos alunos.

Os conteúdos escolares não são informações, fatos, conceitos, ideias etc. que sempre existiram na sua forma atual, registrada nos livros didáticos, nem são estáticos e definitivos. Conteúdos vão sendo elaborados e reelaborados conforme as necessidades práticas de cada época histórica e os interesses sociais vigentes em cada organização social (LIBÂNEO, 1990, p. 137).

Com vistas na atual condição do Ensino de Filosofia, que tem buscado agregar situações do contexto local, entende-se que o seu papel é a formação humana voltada a consciência crítica, no sentido de fazer com que o aluno se perceba como uma consciência que se posta diante de determinada força hegemônica, no sentido gramsciano, a força do sistema de produção e consumo capitalistas, mas também tem consigo a consciência de pertencer a determinado grupo social que precisa ser reforçado - como sujeito que produz a sua própria história numa sociedade cindida em classes. Esse tensionamento é necessário.

O pensamento gramsciano se volta para uma questão fundamental, que é romper a hegemonia do sistema e com a padronização e permitir que a escola seja um foco de formação crítica dos trabalhadores. Para tanto, as metodologias para o Ensino da Filosofia – sobretudo o planejamento das aulas – podem contribuir nesse processo de luta contra a hegemonia do capitalismo. No que tange à luta contra a hegemonia, Gramsci (1999, p.103) aponta o seguinte:

A compreensão crítica de si mesmo é obtida, portanto, através de uma luta de ‘hegemonias’ políticas, de direções contrastantes, primeiro no campo da ética, depois no da política, atingindo, finalmente, uma elaboração superior da própria concepção real. A consciência de fazer parte de uma determinada força hegemônica (isto é a consciência política) é a primeira fase de uma ulterior e progressiva autoconsciência, na qual teoria e prática finalmente se unificam.

Evidentemente, romper com a hegemonia capitalista depende de uma progressiva autoconsciência que pode ser formada no contexto escolar, desde que haja formação crítica. Em face dos Projetos Políticos Pedagógicos institucionalizados, que representam uma visão de mundo que se ajusta à ordem dominante para disseminar uma hegemonia do capital e interfere diretamente na formação crítica dos alunos, cabe à escola promover um processo formativo de resistência e, em particular, cabe à Filosofia auxiliar nesse processo.

Kohan (2008) salienta que quando o Ensino de Filosofia se encontra intimamente associado com os padrões institucionais pode não contribuir tanto quanto se espera para o desenvolvimento intelectual e crítico dos alunos. Ensinar a juventude a pensar fora do sistema é um dos objetivos que temos de perseguir com o Ensino de Filosofia.

Portanto, o debate sobre a institucionalização do Ensino de Filosofia precisa ser encarado como algo problemático, algo a ser debatido nos cursos de formação de professores e, também, nas escolas entre os professores de Filosofia para que se crie alternativas que permitam o livre pensamento e o fortalecimento da consciência crítica como condição fundamental para o aluno se situar na realidade a qual está inserido. Portanto, o papel da Filosofia no Ensino Médio é “se tornar formativa, na medida em que ela permite ao jovem dar-se conta do lugar que ocupa na realidade histórica de seu mundo” (SEVERINO, 2003, p. 1-2).

Esse contexto ressaltado por Severino depende, também, do planejamento das aulas de Filosofia. Tendo em vista que se o projeto da escola pode servir para reforçar a hegemonia das forças dominantes, sem se ater às características locais e de precarização da vida dos alunos, a disciplina de Filosofia perde o seu sentido se não for crítica e pode se tornar desinteressante e alienante, como de fato tem ocorrido.

O problema de pesquisa surgiu como uma urgência - uma demanda de planejamento das aulas que pudesse atender às demandas dos estudantes, com uma plataforma flexível de caráter interdisciplinar, isto é, que fosse capaz de permitir a construção de um pensamento crítico dos problemas atuais enfrentados pela sociedade brasileira em suas várias esferas. A Filosofia pode contribuir de forma interdisciplinar na formação humana em outras áreas do conhecimento, “articulando suas linguagens e explicando aquelas dimensões abordadas de modo especializado pelas ciências”. É nessa perspectiva que se pode utilizar o conceito de interdisciplinaridade.

Sabidamente, os professores deveriam planejar as suas aulas, por mais simples que sejam, mesmo que sem os recursos tecnológicos, conjugando-os com os problemas e necessidades latentes de um olhar filosófico, crítico e reflexivo. Nesse sentido, o planejamento das aulas exige do professor contato direto com os alunos e com foco na sua aprendizagem.

Libâneo (1990) aponta que o aluno passa por estágios no processo de aprendizagem, sendo o primeiro estágio denominado de assimilação, cujos resultados são manifestações e modificações que acontecem interna e exteriormente no sujeito que, por conseguinte, internalizou a aprendizagem. A função da aprendizagem escolar depende do planejamento intencional das aulas. Conforme Libâneo (1990, p. 86):

A aprendizagem escolar é uma atividade planejada, intencional e dirigida, e não algo casual e espontâneo. Aprendizagem e ensino formam uma unidade, mas não são atividades que se confundem uma com a outra. A atividade cognoscitiva do aluno é a base e o fundamento do ensino, e este dá direção e perspectiva àquela atividade por meio dos conteúdos, problemas, métodos, procedimentos organizados pelo professor em situações didáticas específicas.

A educação, os sujeitos e a história estão interseccionados numa trama que precisa ser explicitada nos procedimentos organizados pelos professores, isto é, no planejamento da aula. Todo planejamento de aula traz consigo as marcas do currículo oculto, dado que todo conhecimento veiculado está imerso em esquemas de racionalidade e, no contexto de produção e consumo capitalista, esse modelo de racionalidade é disseminado. Normalmente, os esquemas de racionalidade estão implícitos nos conteúdos e são introjetados no sujeito com o intuito formativo, mas nas sociedades capitalistas essa racionalidade pode fazer parte dos conteúdos curriculares de forma oculta e servir para a reprodução do próprio sistema, uma vez que são introjetados pelos sujeitos e reproduzidos no cotidiano. Ou seja, todo esquema de racionalidade veicula uma ideologia. Monasta (2010, p. 28) afirma que a ideologia “não é uma questão para entender a realidade”, mas para “orientar as ações práticas e o comportamento humano”, de forma que “existe uma utilização ideológica, isto é, educativa, das teorias e das doutrinas”.

O planejamento das aulas de Filosofia precisa ser permeado pela possibilidade de construção histórica dos sujeitos que participam da vida escolar e dos processos educativos intencionais voltados para a aprendizagem, de forma a se constituir como instrumento de resistência contra a ideologia dominante, bem como permitir que os sujeitos criem a sua própria história. Dessa perspectiva,

planejar o processo educativo é planejar o indefinido, porque a educação não é um processo cujos resultados podem ser totalmente pré-definidos, determinados ou pré-escolhidos, como se fossem produtos decorrentes de uma ação puramente mecânica e impensável. Devemos, pois, planejar a ação educativa para o homem, não lhe impondo diretrizes que o alieiem. Permitindo, com isso, que a educação sirva de norte ao homem a ser criador de sua história (MENEGOLLA; SAT'ANNA, 1999, p. 25).

Um dos desafios do professor de Filosofia é planejar uma aula em que o aluno seja instigado e desafiado a construir uma perspectiva histórica do seu contexto existencial, inserindo nele. A vida prática é permeada por filosofias e características próprias de sua época histórica.

O que é que devemos entender por filosofia, por filosofia numa época histórica, e qual é a importância e o significado das filosofias dos filósofos em cada uma de tais épocas históricas? Aceita a definição [...] de uma concepção de mundo que se tenha tornado norma de vida, já que não se entende norma de vida em sentido livresco mas efetivada na vida prática, a maior parte dos homens são filósofos enquanto agem praticamente, e no seu agir prático (nas linhas diretivas do seu comportamento) está contida implicitamente numa concepção de mundo, uma filosofia. (GRAMSCI, 1978, p. 41).

O aluno do Ensino Médio que tece considerações sobre a sua época histórica está filosofando sobre o contexto e expondo uma maneira particular de interpretação da realidade

que precisa ser considerado, a despeito de qualquer falha, incorreção ou equívoco conceitual e argumentativo que possa cometer por estar em processo de formação.

O ensino do pensamento filosófico se apresenta mais como um desafio, tal como indaga Campaner (2012, p. 38):

O ensino de filosofia é também um desafio filosófico, na medida em que quem ensina filosofia deve se perguntar como levar o aluno a se sentir desafiado, ao mesmo tempo em que sabe que tal desafio não poderá ser respondido. Há aqueles que escolheram esse desafio: são professores pesquisadores e filósofos. Mas há aqueles para quem esse desafio é alheio. É possível ensinar, transmitir ou contagiar os alunos com esse interesse?

O questionamento da autora sugere um outro elemento importante no processo de aprendizagem que é a didática, pois nem todos se interessam e aprendem da mesma forma. A didática é um importante instrumento para que o aluno assimile os conteúdos e, no caso da Filosofia, o diálogo se mostra um elemento profícuo quando se obtém respostas pensadas, a partir de proposições formuladas pelo professor (LIBÂNEO, 1990).

A didática toca num ponto importante, a saber, que professor precisa motivar os alunos para o estudo filosófico, desenvolvendo estratégias que despertem o interesse em participar das aulas. Nesse sentido, o foco do planejamento das aulas tem de ser os alunos, embora também tem de ser assegurado as condições necessárias para que o professor planeje e exerça o ensino com qualidade e possa despertar no aluno a consciência crítica. Para tanto, o projeto pedagógico deve estar estruturado de forma que o Ensino de Filosofia venha romper com as perspectivas positivistas, que assolam a Educação Básica com tendências a valorizar a falsa neutralidade e a falsa consciência, como é o caso dos absurdos cometidos em nome da falsa ideia de uma “escola sem partido”. A educação precisa ser entendida como prática social e, portanto, como uma atividade permeada por valores socioculturais, não pode ter mordanças nos professores.

A importância da Filosofia para a formação humana reside na sua tradição humanista e capacidade de refletir livremente sobre a organização social e sobre a cultura ocidental e tradicional dos povos (não se pode descuidar da cultura característica desenvolvida pelos povos tradicionais que têm profundas raízes na cultura brasileira). A região norte do país, onde está o estado do Tocantins, região da Amazônia Legal, abriga 45 comunidades quilombolas (SOARES, OLIVEIRA, PINHEIRO, 2019) e nove povos indígenas, conforme o Núcleo de Estudos Indígenas da UFT: Apinajé, Avá-Canoeiros, Akwê Xerente, Iny (Javaé), Iny (Karajá), Iny (Xambioá), Krahô, Krahô-Canela, Pankarary. É imprescindível considerar esse contexto nas reflexões filosóficas para que o Ensino de Filosofia ganhe relevância no Ensino Médio da região norte do Brasil.

Dentre os vários fatores que contribuíram para que o Ensino de Filosofia fosse negligenciado, e os alunos perdessem o interesse pela disciplina, deve-se a ausência do contexto histórico e social em que os saberes são construídos, bem como a própria ideologia dominante que invade o campo educacional para atravessar a vida de gerações inteiras, despindo-as de suas culturas e massificando-as. Os fundamentos do Ensino de Filosofia podem e devem incluir saberes da educação popular e ter como pressuposto de que todo ser humano é intelectual, como diz Gramsci. A formação em Filosofia é formação humana e intelectual, fator que não pode ser menosprezado no processo de ensino e aprendizagem e, da mesma forma, precisa constar nos documentos que orientam a prática docente em relação ao ensino filosófico.

3. O planejamento das aulas de Filosofia: esquemas metodológicos e didáticos

A presente seção procurou abordar a temática do planejamento das aulas de Filosofia de um ponto de vista da Pedagogia Histórico-Crítica, conforme definida por Saviani (2000), associado com elementos como a metodologia e a didática. Foi dessa forma que pensamos e praticamos as intervenções nas escolas alvo da pesquisa. Saviani acredita numa escola articulada com a construção de uma ordem democrática e nós procuramos dar vida ao planejamento das aulas com vistas nessa ordem democrática e participativa, com foco na valorização de uma visão crítica e com os conteúdos que remetem os alunos a pensar na sua própria condição no mundo, isto é, procuramos evidenciar (com Saviani) uma teoria pedagógica que desse conta de satisfazer as classes populares.

Uma pedagogia para as classes populares segue a teoria da Pedagogia Histórico-Crítica já que tem como papel a transformação da realidade histórica, considerando como pressuposto que mesmo que a escola esteja imersa numa realidade em que os modos de produção e consumo capitalistas interfiram no campo educacional, é possível uma educação que não reproduza a ordem vigente e que rompa com a hegemonia da classe dominante. Trata-se de um movimento dialético em que a escola imersa numa realidade capitalista esteja mobilizada para produzir as transformações sociais que a sociedade brasileira exige. A Pedagogia Histórico-Crítica não é reprodutivista, pelo contrário, é histórica pelo seu papel histórico de transformação.

As intervenções se deram no planejamento das aulas de Filosofia e requereram esforço e dedicação em relação aos objetivos que desejávamos alcançar, considerando que as aulas deveriam estar atreladas à cultura local para ganhar efetividade no processo de ensino e aprendizagem, promovendo os saberes significativos para os alunos. Diante dessa premissa, um fator importante é a metodologia do Ensino de Filosofia que se adota para ensinar a filosofar.

Para tratar desse assunto, buscamos apoio teórico nas argumentações de Libâneo (1990, p. 96), para quem

a metodologia do trabalho docente inclui, pelo menos, os seguintes elementos: os movimentos (ou passos) do processo de ensino no decorrer de uma aula ou unidade didática; métodos, formas e procedimentos de docência e aprendizagem; os materiais didáticos e as técnicas de ensino, a organização da situação de ensino.

A metodologia se apresenta como um caminho necessário para que se alcance os objetivos traçados no planejamento das aulas de Filosofia, que são efetivados no transcorrer das aulas a partir de uma didática que o professor desenvolve junto aos alunos, de acordo com as suas concepções de ensino e a responsabilidade de ensinar a filosofar. A didática, nesse contexto, envolve diretamente o processo de ensino, considerando os métodos para assimilação do conhecimento, constituindo-se em elemento necessário para o processo de ensino e aprendizagem, dado que veicula um conjunto de objetivos educativos - o ensino, os conteúdos, as ideologias, os valores, os esquemas de racionalidade, etc., que norteiam e motivam os alunos.

Denota-se, então, que, a metodologia é um elemento indissociável do planejamento do Ensino de Filosofia, mesmo que seja institucionalizado, sendo que a didática se constitui como indispensável para tornar a disciplina cognoscível do ponto de vista pedagógico. Ressalta-se que os professores podem diferir nas concepções educacionais que adotam, mas não podem prescindir da metodologia e da didática no planejamento das aulas, bem como das formas de avaliação do processo de aprendizagem.

Para que o aluno desenvolva as competências esperadas ao final do ensino médio, não pode haver uma separação entre conteúdo, metodologia e formas de avaliação. Assim, uma metodologia para o ensino da Filosofia deve considerar igualmente aquilo que é peculiar a ela e o conteúdo específico que estará sendo trabalhado. (BRASIL, 2006 p. 36).

O planejamento de aulas de Filosofia por professores não formados na área pode comprometer a disciplina e, com esta afirmação, não se pretende desmerecer o trabalho realizado por professores formados no campo das Ciências Humanas, mas reforçar as especificidades do Ensino de Filosofia. Nesse sentido, a pergunta que cabe fazer é a seguinte: como professores formados em História, Geografia, Pedagogia, etc., podem estimular a reflexão e gerar interesse pelos conteúdos entre os alunos?

Chauí explica que “reflexão significa movimento de volta sobre si mesmo ou movimento de retorno a si mesmo. A reflexão é o movimento pelo qual o pensamento volta para si mesmo [...]” (2002, p. 14). Dessa forma, é interessante a discussão sobre estas circunstâncias, no sentido de perguntar a origem das coisas, que é um exercício tipicamente

filosófico que interessa aos filósofos e que, por conseguinte, poderia interessar aos alunos se tal exercício fosse praticado por filósofos profissionais.

Vimos que, para Chauí (2002), a proposta da atitude filosófica exige três indagações fundamentais sobre as coisas: O que é? Como é? Por que é? São indagações que repercutem necessariamente no processo formativo das competências e habilidades filosóficas. Concordamos com Libâneo quando diz que o processo de ensino e aprendizagem tem os seus fundamentos na pedagogia da pergunta para organizar a conversação didática.

A pergunta é um estímulo para o raciocínio, incita os alunos a observarem, pensarem, duvidarem, tomarem partido. É também, um indício de que os alunos estão compreendendo a matéria, na medida em que vão aprendendo a formular respostas pensadas e corretamente articuladas. (LIBÂNEO, 1990, p. 168).

Portanto, a atitude filosófica requerida nos PCNs para o Ensino de Filosofia no Ensino Médio, dependem de professores com formação específica para garantir o processo formativo, aliado ao planejamento das aulas, como fatores indissociáveis. O filósofo profissional pode exercer sem dificuldades a motivação para que os alunos desenvolvam o raciocínio filosófico a partir das indagações e conduzir o processo da análise e da crítica contextualizadas com a realidade sobre qualquer objeto de estudo, pautando-se nos fundamentos da Filosofia e na História da Filosofia para tecer os vínculos entre a teoria e a prática no ato de ensinar a filosofar.

O planejamento das aulas de Filosofia, independente da inserção no contexto sociocultural dos alunos, tem sido realizado com o fim de atender os objetivos previstos nas diretrizes nacionais e Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino de Filosofia, pontuando a formação intelectual para o “exercício da cidadania” com foco no pensamento crítico para a construção consciência emancipada. Ou seja, o planejamento das aulas não prescinde dos documentos que norteiam a prática docente, pelo contrário, faz um movimento dialético entre o conteúdo filosófico presente na História da Filosofia e os saberes simples da vida cotidiana dos alunos, produzindo como síntese um sujeito capaz de inserir-se na sua própria história como protagonista, como alguém consciente de sua existência, que não nega a sua cultura. Em resumo, tende a fazer frente ao ensino instituído para alienar.

Da mesma forma, ressalta-se que o planejamento das aulas nas escolas pesquisadas, no Colégio Estadual Campos Brasil e no Centro de Ensino Médio Castelo Branco, em Araguaína -TO, segue as diretrizes curriculares nacionais. Então, o que se propõe é apenas uma adequação, considerando que o Ensino de Filosofia deve estar direcionado para a discussão dos problemas atuais em que a sociedade está inserida, inclusive no que diz respeito aos entraves produzidos pelas sociedades capitalistas, notadamente, devido ao processo de massificação dos

sujeitos, por fazer eles esquecerem da sua própria história e da cultura, aceitando a ideologia dominante sem questionamento. Ora, quando o Ensino de Filosofia se torna reflexão dessas problemáticas sociais, começa a cumprir o seu papel de formar sujeitos emancipados ou com possibilidade de emancipação devido ao direcionamento para a consciência crítico-filosófica para romper com o que há de alienante no senso comum.

Toda a legislação que envolve o Ensino de Filosofia abarca a necessidade de ensinar a filosofar para superar senso comum¹, naquilo que ele tem de alienante em relação à vida nas suas várias esferas – política, social, cultural, ambiental, etc. -, criando uma concepção de bom senso caracterizada como consciência filosófica.

Trata-se, portanto, de elaborar uma filosofia que, tendo já uma difusão ou possibilidade de difusão, porque ligada à vida prática e já implícita nela, se torne um senso comum renovado com a coerência e com o vigor das filosofias individuais: e isto não pode ocorrer se não se sente, permanentemente, a exigência do contato cultural com os ‘simples’. (SAVIANI, 2003, pp. 77-78).

Os saberes da vida simples, também integrantes do senso comum são importantes para a organização da vida prática, mas o que se quer romper é com o que neles pode haver de alienante como, por exemplo, a aceitação passiva da ideologia dominante.

Então, o Ensino de Filosofia contemplada na lei de diretrizes da educação diz que a Filosofia é, entre outros fatores de menor consideração, contribui para o exercício da cidadania, dado que o pensamento filosófico é vital para construção da dialética em torno das problemáticas sociais e existenciais.

Na verdade, para o Ensino Médio há uma “coleção” de campos do saber que se entrecruzam, de forma que o trabalho interdisciplinar da Filosofia se torna necessário, por exemplo, no campo das Linguagens, Códigos e suas tecnologias, Ciências Humanas e suas Tecnologias e também com as Ciências Naturais. Depreende-se daí uma variedade de temáticas.

Considerando a transdisciplinaridade a partir do ponto de vista de seus próprios conteúdos, a Filosofia pode, por exemplo, levar o estudante à apropriação reflexiva dos conceitos, modos discursivos e problemas das Ciências Naturais (questões de método, estruturas discursivas lógico-matemáticas, a enunciação empírico-analítica etc.), das Ciências Humanas (o *a priori* linguístico-cultural, estruturas discursivas críticas, a enunciação histórico-hermenêutica etc.) e das Artes (o fazer artístico, estruturas discursivas poéticas, a enunciação estético-expressiva etc.). (BRASIL, PCNs, 1999, p. 342).

¹ “Talvez seja útil ‘praticamente’ distinguir a filosofia do senso comum, para melhor indicar a passagem de um momento ao outro: na filosofia, destacam-se notadamente as características de elaboração individual do pensamento; no senso comum, diferentemente, destacam-se as características difusas e dispersas de um pensamento genérico de certa época em certo ambiente popular” (SAVIANI, 2003, p. 77-78).

Diante dessa perspectiva, quando os PCNs apontam, dentre os objetivos da Filosofia, a formação de habilidades como discutir, argumentar, interpretar, questionar, etc., denota-se que o pensar filosófico é necessário para realizar essas tarefas, abarcando qualquer temática, desde os discursos poéticos e estéticos aos enunciados empírico-analíticos e estruturas lógico-matemáticas.

Um problema que precisa ser abarcado quando se fala do planejamento das aulas de Filosofia é quanto ao uso exclusivo do livro didático. Sabidamente, o livro didático acabou se tornando um instrumento de trabalho nas escolas brasileiras, mesmo porque dá acesso aos conteúdos filosóficos aos alunos em sala de aula e facilita o trabalho do professor. Contudo, não pode ser o único instrumento.

Muitos professores costumam seguir um livro didático, sendo que os mais frequentes são: *Filosofando*, de Maria Lúcia de Arruda Aranha e Maria Helena Pires Martins, e *Convite à filosofia*, de Marilena Chaui. Nesses casos, é o próprio manual que pauta o trabalho em sala de aula, definindo inclusive o programa do professor. De forma bastante geral, os programas de filosofia tendem a ser organizados por meio de temas filosóficos (FAVERO, 2004, p. 271).

Porém, essa regra de só seguir o livro didático pode condicionar os alunos, sobretudo se o professor não tiver formação na área, trabalhando com os conteúdos pasteurizados e simplificados sem se ater à História da Filosofia para além dos manuais.

Vimos, nas escolas pesquisadas que o manual acabava sendo a principal fonte para o planejamento das aulas de Filosofia, empobrecendo o ensino ao colocá-lo numa condição de fragilidade em decorrência da falta de intencionalidade do que fazer com o conteúdo.

Essa centralidade da História da Filosofia pode matizar um ponto que, ao contrário, se afigura bastante controverso, qual seja, a assunção de uma perspectiva filosófica pelo professor. Certamente ninguém trabalha uma questão filosófica se situando fora de suas próprias referências intelectuais, sendo inevitável que o professor dê seu assentimento a uma perspectiva. Essa adesão, entretanto, tem alguma medida de controle na referência à História da Filosofia, sem a qual seu labor tornar-se-ia mera doutrinação (BRASIL, 2006, p. 36).

A falta de intencionalidade favorece o sistema, isto é, favorece a ideologia dominante, tornando a educação mera doutrinação pela reprodução esvaziada dos conteúdos do livro didático.

O problema de pesquisa também aborda o planejamento das aulas para o Ensino de Filosofia, considerando que a proposta pedagógica requer do aluno um pensar crítico, dialético e reflexivo sobre os problemas sociais que o cercam, evidenciando a necessidade de uma didática que reconheça a interdisciplinaridade a partir do diálogo, para além do livro didático.

Diante desse pressuposto, como efetivar uma didática para desenvolver os conceitos filosóficos para que os alunos consigam superar o “senso comum”, entendido como forma de pensar irrefletido, e pensem de forma crítica e lógica como pretende a reflexão filosófica? Sabe-se que tal didática deve romper com a pedagogia tradicional ou qualquer forma de tecnicismo educacional reprodutivista, que são impróprios para o Ensino de Filosofia.

A proposta da pedagogia histórico-crítica, desenvolvida por Demerval Saviani (2013), embora pouco praticada no Brasil, propõe a articulação de um tipo de orientação pedagógica crítica para romper com o reprodutivismo. Um dos principais aspectos dessa pedagogia é a condenação do método denominado conteudista, que mantém o foco somente na quantidade de conteúdo do livro didático que o aluno tem de absorver, sem se preocupar com o desenvolvimento intelectual e cultural dos alunos.

Depreende-se da teoria histórico-crítica que aspectos como o acesso aos conhecimentos e a assimilação, que têm por objetivos transformar a sociedade, precisam estar inseridos numa proposta adaptada ao Ensino de Filosofia, exigindo apenas o engajamento profissional em prol de questões sociais, onde a Filosofia teria muito a contribuir. Assim se criaria um elo entre os objetivos da disciplina e o estudante, mediado por estudos filosóficos interdisciplinares contextualizados com a realidade vivenciada no cotidiano.

Em relação à didática para o Ensino de Filosofia, podemos pensar como especifica Libâneo (1990, p 150):

Cada ramo do conhecimento busca um objetivo, por sua vez, desenvolve métodos próprios. Temos, assim, métodos de investigação científica. Já o estudante tem como objetivo a aquisição de conhecimentos e, para isso, utiliza métodos de assimilação de conhecimentos.

Então, há diferentes métodos para desenvolver a aprendizagem dos alunos, de forma que é possível instrumentalizar uma proposta pedagógica para o Ensino de Filosofia, a partir da Pedagogia Histórico-Crítica, trazendo as mediações entre a teoria e a prática, com o intuito de despertar no aluno o interesse pelo protagonismo social e exercício da cidadania, como discorre os documentos oficiais acerca dos objetivos da disciplina de Filosofia. Evidentemente, o foco é a formação da consciência crítica.

Nesse sentido, o professor de Filosofia pode esquematizar um planejamento estratégico de aula, com foco nessa pedagogia, procurando fazer do exercício do pensamento filosófico algo intrinsecamente relacionado com a vida prática e com o contexto social para estimular o interesse pela disciplina. Partindo dessa hipótese, a saber, que os alunos não se interessam pela Filosofia porque não diz nada sobre a sua realidade, no caso, porque não

conseguem fazer essa relação devido à própria aridez dos conteúdos e pouco tempo disponível para as aulas, cabe mesmo ao professor explicitar esse processo da relação entre a teoria e prática a partir da didática e a começar pelo seu plano de aula. Pode fazer com que os alunos participem mais de debates contextualizados em torno de um determinado assunto que lhes diz respeito.

Assim, o pensamento filosófico pode se desenvolver a partir de uma combinação do método didático histórico-crítico com o planejamento focalizado da aula, contemplando possíveis problemas vivenciados pelos alunos e propondo soluções viáveis, todas pensadas em conjunto e de forma coletiva entre professor e aluno. O papel do professor é conduzir um planejamento e trazer os temas para estimular os alunos durante as aulas, bem como promover e mediar os diálogos, uma espécie de *feedback* dialógico.

Para tanto, o professor precisa pensar a novidade para planejar a aula – algo que esteja em voga entre e no contexto escolar -, conforme se espera para uma abordagem que torne uma aula interessante, desfazendo-se dos planos formulados para contextos anteriores, isto é, sem aproveitar planos de aulas dos outros dias, meses e anos, sempre da mesma forma. O conteúdo pode ser aproveitado, mas nunca o contexto, pois este está dentro de um fluxo temporal onde nada se mantém. Por isso, a cópia de um plano de ensino anterior não se mostra vantajosa para o professor que necessita despertar o interesse do aluno para o Ensino de Filosofia, pois não há como relacionar novas perspectivas de construção do conhecimento com vistas naquilo que se esgotou com uma turma.

Conclui-se que, para a efetivação da construção do conhecimento filosófico deve haver uma reedição (entendido como renovação) do planejamento de cada aula, considerando três planos, conforme explicitados por Paim (1979), que são a constituição de perspectivas, a formulação de sistemas e a consideração de problemas.

A criação filosófica se efetiva em três planos, a saber: o da constituição de perspectivas; o da formulação de sistemas e, finalmente, o da consideração dos problemas. As perspectivas filosóficas correspondem a pontos de vista últimos e, a rigor, reduzem-se a duas: a que se estriba na hipótese de que os homens teriam acesso às coisas como seriam em si mesmas e a que nega semelhante possibilidade (PAIM, 1979, p. 135).

Como seria possível colocar esta proposta, considerando a Pedagogia Histórico-Crítica, nos planos de aula? O primeiro ponto é fazer com o professor se desfaça dos planos de aula passados e que não se apegue apenas ao livro didático como ferramenta para o processo de ensino e aprendizagem, desconsiderando a realidade vivenciada pelos alunos. A recomendação é que o professor esteja preparado para alinhar a metodologia histórico-crítica aos novos

objetivos propostos. A estratégia metodológica está no próprio saber escolar, que é a base para o professor conectar as perspectivas trazidas pelos alunos com o eixo temático trabalhado no livro didático, por exemplo. O pensar crítico do aluno não pode depender somente de uma aula planejada, mas de todo um contexto.

Como a análise que fazemos segue uma perspectiva Gramsciana, o foco deve ser o desenvolvimento intelectual do aluno e não somente a formação para o mundo do trabalho. Para Gramsci, a formação para o trabalho tem de estar atrelada à formação intelectual, com ênfase nessa última, de forma que mesmo que o professor trabalhe os conteúdos com uma dimensão meramente teórica, saiba que se trata de um preparo para a leitura da realidade. Assim, desconstrói-se a ideia de que a Filosofia para nada serve.

O professor de Filosofia, diante do contexto escolar e da realidade dos alunos, tem de se conscientizar que a maioria dos alunos pode pensar que a Filosofia e não deixar com que o pessimismo pedagógico tome conta das aulas e se deixe levar circunstâncias. O professor não pode chegar na aula e pedir para que o aluno abra o livro didático na página X e faça o exercício, sem desenvolver o diálogo, senão elimina a possibilidade de desenvolvimento do pensamento filosófico e a Filosofia se torna uma disciplina inútil e infértil para a formação humana.

O aluno, no caso, pode ter a pretensão de fazer um seletivo para concorrer a uma vaga numa universidade pública para o curso de Engenharia, por exemplo, e desprezar completamente os conteúdos filosóficos se este não tiver nenhuma relação com a sua realidade e objetivos, isto é, se a disciplina de Filosofia exigir dele apenas a marcação de assertivas corretas numa prova. Contudo, o objetivo da Filosofia no Ensino Médio não é esse, pois a função social do seu ensino deve ser a superação do senso comum, entendido como pensamento irrefletido, sem criatividade e sem provocação. “A Filosofia tem como finalidade debater, confrontar ideias, instaurar a suspeita, provocar a negação e a ruptura, enfim, incitar à participação no processo de criação de novos homens” (HORN, 2009, p. 86).

Qualquer banalização do pensamento filosófico é por descuido do professor ou mesmo falta de formação específica na área, que pode levar os alunos a aceitarem naturalmente a reflexão filosófica como inutilizável. Nesse sentido, a Filosofia é inútil para o próprio professor, que a utiliza como um meio para a complementação da carga horária e com interesses meramente pragmáticos e não formativos, causando os fenômenos que comumente enxergamos no dia a dia, do desinteresse e ilações sobre a Filosofia em sala de aula.

CAPÍTULO III

O PLANEJAMENTO DAS AULAS PARA O ENSINO DE FILOSOFIA NO TOCANTINS

1. A proposta curricular das escolas do Tocantins: limites e perspectivas

A proposta curricular no estado do Tocantins está contextualizada com Lei nº. 11.684/2008 e o Ensino de Filosofia é obrigatório no Ensino Médio. O documento do período diz o seguinte:

A Filosofia como disciplina deve proporcionar ao educando a ocasião oportuna para desenvolver competências que o torne sujeito autônomo e cidadão consciente. Nesse sentido, cabe ao educador promover, ou preferencialmente, provocar condições para que o próprio aluno construa seu conhecimento crítico e se oriente na direção da autonomia da ação. Kant já nos chamou atenção para o fato de que ‘não se ensina Filosofia, ensina-se a filosofar’ (TOCANTINS/SEDUC, 2007/2009, p. 248).

O excerto traz indicativos acerca dos objetivos da disciplina, porém o Ensino de Filosofia no Estado do Tocantins evoluiu muito desde a sua implantação, embora se verifique a ausência de professores com formação em Filosofia atuando nas escolas e isso se deve à ausência de concurso público. Devemos denunciar esse descaso, já que prejudica o andamento da disciplina. Hoje, na maioria das escolas do estado as aulas são ministradas por professores de outras áreas para complementação da carga horária.

E se a formação de muitos dos professores que deverão assumir as aulas de filosofia, com habilitação na área, é precária, isto não é razão suficiente para deixar de oferecer essa disciplina no nível básico, pois, se existem professores malformados, existem outros com boa formação (ALVES, 2002, p. 139).

Devemos também executar qualquer tentativa de desvalorização da profissão, pois isso interfere nos cursos de formação de professores, que acabam não sendo uma opção profissional. Esse é um desafio enfrentado no estado do Tocantins, especialmente do Curso de Licenciatura em Filosofia da UFT.

No Brasil, de maneira geral, há uma desvalorização do professor, especialmente do professor de Filosofia, que se comparado com o prestígio de um médico, por exemplo, faz pensar que a área da saúde e proteção à vida do ser humano tem mais importância do que a sua educação, embora se saiba que tudo começa com a educação e que não haveria saúde sem a educação. Tratando sobre a responsabilidade do professor; Freire (1996, p. 73) discorre:

A responsabilidade do professor, de que às vezes não nos damos conta, é sempre grande. A natureza mesma de sua prática eminentemente formadora, sublinha a maneira como a realiza. Sua presença na sala é de tal maneira exemplar que nenhum professor ou professora escapa a juízo que dele ou dela fazem os alunos. E o pior talvez dos juízos é o que se expressa na 'falta' de juízo. O pior juízo é o que considera o professor uma ausência na sala de aula.

A despeito disso, a proposta curricular do estado do Tocantins traz diretrizes para o Ensino de Filosofia, mas é de 2007/2009 e precisa ser atualizado com as condições do ensino da disciplina no estado, a fim de evitar a banalização por falta de interesse dos alunos em relação ao estudo da Filosofia, considerando que o problema está se aprofundando. Este documento (2007/2009, p. 249) dispõe da seguinte orientação concernente ao domínio metodológico e epistemológico para o Ensino de Filosofia:

O Ensino de Filosofia requer um domínio metodológico e epistemológico apropriado e coerente como a própria natureza do conhecimento filosófico, que não se orienta por uma linha particular de pensamento. Ao contrário, a filosofia estrutura-se na diversidade ideológica, com a finalidade de garantir ao conhecimento uma fluidez plural. O educador de Filosofia precisa dominar a composição epistemológica da história da filosofia para que possa adotar em suas aulas uma linha (racionalista, fenomenológica, dialética) que atenda com eficiência o processo de ensino-aprendizagem de uma disciplina que tem como objeto de investigação o próprio conhecimento.

A citação é confusa acerca da composição metodológica e epistemológica, já que entendemos que os professores precisam ter o domínio dos conteúdos e não de todos os métodos. A palavra eficiência também chama a atenção, dado que não é usual no Ensino de Filosofia, senão nas concepções pragmatistas e condizentes com a Pedagogia das Competências para reforçar o domínio do próprio sistema de produção e consumo sobre os sujeitos. No mais, a proposta do documento parece reafirmar o compromisso ideológico da educação e o papel da Filosofia nesse contexto. Ainda com base na proposta curricular foram elaborados os currículos de Filosofia aplicados nas escolas, nas três séries do Ensino Médio, que procuramos reproduzir os exemplares na íntegra para fundamentar o debate.

Quadro 1 – Proposta curricular para o Ensino de Filosofia da 1ª série do Ensino Médio

FILOSOFIA		
ÁREA: CIÊNCIAS HUMANAS E SUAS TECNOLOGIAS		
ETAPA DA EDUCAÇÃO BÁSICA – ENSINO MÉDIO		
EIXO TEMÁTICO: O FILOSOFAR		
1º SÉRIE – 1º BIMESTRE		
COMPETÊNCIAS	HABILIDADES	CONTEÚDOS BÁSICOS/MÍNIMOS

<p>- Compreender e contextualizar conhecimentos filosóficos, no plano sociopolítico, histórico, metafísico e cultural.</p> <p>-Aplicar conhecimentos filosóficos no plano existencial, nos projetos de vida e nas relações sociais.</p>	<p>Ler textos filosóficos de modo significativo.</p> <p>- Ampliar gradativamente o alcance da leitura filosófica.</p> <p>- Elaborar por escrito o que foi apropriado de modo reflexivo.</p> <p>-Debater, tomando uma posição, defendendo a argumentativamente e mudando de posição face á argumentos mais consistentes.</p> <p>- Desenvolver no educando a capacidade de compreender a realidade, buscando respostas e caminhos diferentes para as mesmas questões, tanto no âmbito da escrita como da oralidade.</p> <p>- Desenvolver no educando a percepção de que a verdade é dialética e atemporal, não tendo nenhum segmento do conhecimento a exclusividade de sua posse.</p>	<p>- O que é filosofia</p> <p>- Diferença entre senso comum e conhecimento filosófico</p> <p>- Conceitos filosóficos básicos</p> <p>- Mito X Filosofia</p> <p>- O conceito de verdade</p> <p>- O conceito de natureza</p> <p>- O conceito de responsabilidade</p>
---	--	---

Fonte: Proposta Curricular do Tocantins/SEDUC

Conforme pode ser analisado na disposição do quadro 1, as competências e as habilidades estão intimamente relacionadas com a evolução dos conteúdos, observa-se que os conteúdos estão dispostos de forma conceitual e trazendo as características gerais.

Uma proposta, sugerida no campo das habilidades, diz respeito aos debates com a análise pela compreensão individual, de forma a promover argumentos mais consistentes e persuasivos e precisamos trazer isso para o contexto local, fazendo com que os sujeitos históricos façam parte da proposta curricular por meio do planejamento das aulas. A área de habilidades é mais ampla, pode ser verificado que os conteúdos são mínimos, todavia as competências adquiridas podem ser vastas. Este eixo temático, intitulado denominado O Filosofar, exprime várias competências, permitindo ao aluno a aprendizagem de conhecimentos filosóficos para aplicar nos seus projetos de vida e relações sociais, no entanto, precisa ser potencializado por saberes locais. Os eixos não são estáticos, de forma que o professor pode planejar as aulas, baseando-se nos conteúdos mínimos e trazendo noções sobre a Filosofia para

formar as primeiras impressões e colaborar com o contato inicial do aluno com o pensamento filosófico.

É possível que o aluno chegue ao Ensino Médio sem ter nenhum conhecimento filosófico. Portanto, é uma disciplina completamente nova, cujos conteúdos e conceitos básicos podem despertar o interesse, desde que tenham relação com a vida prática e instiguem a curiosidade. Cabe ao professor trazer o conteúdo para a realidade.

Quadro 2 – Proposta curricular para a aquisição de habilidade e competências com conteúdos básicos de Filosofia na 2ª série do Ensino Médio

2ª SÉRIE – 2º BIMESTRE		
EIXO TEMÁTICO: O INDIVÍDUO E A SOCIEDADE		
COMPETÊNCIAS	HABILIDADES	CONTEÚDOS BÁSICOS/MÍNIMOS
<ul style="list-style-type: none"> - Aplicar conhecimentos filosóficos no plano existencial, nos projetos de vida e nas relações sociais. - Ser capaz de conviver em sociedade na condição de agente social, protagonista da própria existência e não como indivíduo alienado. 	<ul style="list-style-type: none"> - Ler textos filosóficos de modo significativo. - Ampliar gradativamente o alcance da leitura filosófica. - Elaborar por escrito o que foi apropriado de modo reflexivo. - Ser capaz de defender os direitos pessoais fundamentais 	<ul style="list-style-type: none"> - Viver é conviver - Indivíduo x sociedade - A imposição social sobre o indivíduo - O senso comunitário

Fonte: Proposta Curricular do Tocantins/SEDUC

Ao analisar os conteúdos mínimos da 2ª série do Ensino Médio é perceptível a diminuição dos conteúdos, mas o professor pode planejar a aula abordando cada tema dentro do eixo sugerido com maior profundidade e usando diferentes materiais de forma interdisciplinar, pois o tema se pauta na interdependência entre indivíduo e sociedade. É possível trabalhar com temáticas relacionadas aos Direitos Humanos, aos Direitos Fundamentais, etc., visando desenvolver um espírito de alteridade e solidariedade no processo de convivência social. Conviver e conhecer os direitos é uma competência que permite também o exercício da cidadania.

Quadro 3 – Conteúdos mínimos trabalhados no início da 3ª série do Ensino Médio

3ª SÉRIE – 1º BIMESTRE		
EIXO TEMÁTICO: TRABALHO E REALIZAÇÃO		
COMPETÊNCIAS	HABILIDADES	CONTEÚDOS BÁSICOS/MÍNIMOS

<p>-Aplicar conhecimentos filosóficos no plano existencial, nos projetos de vida e nas relações sociais.</p> <p>- Preparar de modo eficiente para o exercício do trabalho.</p>	<p>- Ler textos filosóficos de modo significativo.</p> <p>- Ampliar gradativamente o alcance da leitura filosófica.</p> <p>- Elaborar por escrito o que foi apropriado de modo reflexivo.</p> <p>-Desenvolver a versatilidade profissional</p>	<p>- A história do trabalho</p> <p>- O conflito entre trabalho e realização;</p> <p>- A ética capitalista do trabalho;</p> <p>- O valor dado ao trabalho</p> <p>- Trabalho e alienação;</p> <p>- A realização no mercado consumidor</p>
--	--	---

Fonte: Proposta Curricular do Tocantins- 2007/2009/SEDUC

A proposta curricular para o Ensino de Filosofia no Ensino Médio, na 3ª série, é bastante diversificada, mas os conteúdos visam a formação humana consciente e preparo para atuação na sociedade. Na 3ª série, a temática é instigante e aborda as características do trabalho nas sociedades capitalistas, um tema caro para Gramsci. Na concepção de Gramsci (1991b), uma escola democrática é aquela que além de qualificar o operário manual, permite-lhe uma educação intelectual e política.

Pelos conteúdos mínimos apresentados, depreende-se que o professor precisa colocar intencionalidade na condução dos debates de forma que os alunos compreendam o sistema de produção e consumo e percebam os processos ideológicos em curso.

A tendência democrática, intrinsecamente, não pode consistir apenas em que um operário manual se torne qualificado, mas em que cada cidadão possa se tornar 'governante' e que a sociedade o coloque, ainda que 'abstratamente', nas condições gerais de poder fazê-lo: a democracia política tende a fazer coincidir governante e governados, assegurando a cada governado a aprendizagem gratuita das capacidades e da preparação técnica geral necessárias ao fim de governar (Gramsci, 1991b, p. 137).

No caso, ser governante é ser sujeito de sua própria história e ter capacidade de interferir na realidade, transformando-a. A educação escolar tem de promover a articulação, numa perspectiva crítica, entre a construção de um sujeito histórico e protagonista com as possibilidades reais para a sua atuação na vida prática. A educação como condição de politicidade para permitir aos alunos uma visão de classe social e para que possam adotar uma postura orgânica em relação aos problemas sociais da coletividade em todas as instâncias da sociedade, que compreendam como funciona toda a estrutura social, política e econômica. Gramsci defende a participação de todos os sujeitos históricos como educadores de si e contra as receitas doutrinárias acabadas.

Gramsci defende um método que parte das experiências concreta de todos, valorizando-as e estudando-as coletivamente, de forma que o grupo todo se torne o educador de si mesmo, organicamente, elevando o nível cultural de cada um e do

conjunto. É a ideia, a ele tão cara, da escola como ‘círculo de cultura’. Sua defesa da lógica, e não apenas da dialética, expressa se apego à autocrítica e seu receio de autoritarismo doutrinário. Destaca-se com clareza sua preferência de bons instrumentos intelectuais (ferramentas de trabalho) e seu temor às ideias prontas e acabadas. (NOSELLA, 2010, p. 116).

Dessa forma, pode desenvolver uma postura crítica/ativa ante a apropriação do saber elaborado e sistematizado. Assim, o Ensino de Filosofia cumpre a sua função que é auxiliar no exercício da cidadania, como se lê nos PCNs.

As Orientações Curriculares Nacionais (OCNs) para o Ensino de Filosofia no Ensino Médio, que integra a área de Ciências Humanas e suas Tecnologias, traz as competências e habilidades que a disciplina deve formar nos alunos:

a) capacitação para um modo especificamente filosófico de formular e propor soluções a problemas, nos diversos campos do conhecimento; b) capacidade de desenvolver uma consciência crítica sobre conhecimento, razão e realidade sócio-histórico-política; c) capacidade para análise, interpretação e comentário de textos teóricos, segundo os mais rigorosos procedimentos de técnica hermenêutica; d) compreensão da importância das questões acerca do sentido e da significação da própria existência e das produções culturais; e) percepção da integração necessária entre a Filosofia e a produção científica, artística, bem como com o agir pessoal e político; f) capacidade de relacionar o exercício da crítica filosófica com a promoção integral da cidadania e com o respeito à pessoa, dentro da tradição de defesa dos direitos humanos (BRASIL, 2006, p. 31-32).

O problema de ensinar essas competências e habilidades perpassa pela questão da Filosofia ter pouquíssimo tempo destinado às aulas, disputando espaço com as outras áreas do conhecimento.

Com o surgimento da BNCC, aparentemente, a questão do planejamento das aulas tem de ser resolvida a partir de um currículo mais homogêneo, com uma normatização que torna possível uma construção curricular coerente no que tange a elaboração dos currículos.

O projeto da Base Nacional Comum Curricular - BNCC tem a função de regular a elaboração dos currículos em todas as escolas públicas e privadas dos níveis Fundamental e Médio, além da Educação Infantil. A ideia é que elenque conteúdos que devem ser trabalhados em todas as instituições de ensino. O Ministério da Educação define esse documento como de caráter normativo e, no texto de apresentação da proposta, pontua: ‘a Base estabelece conhecimentos, competências e habilidades que se espera que todos os estudantes desenvolvam ao longo da escolaridade básica’. (SANTOS, 2017, p. 01).

Diante do que possibilita a BNCC, o planejamento das aulas de Filosofia pode se pautar em políticas de ensino e aprendizagem, em consonância com as orientações curriculares, para atender ao especificado, mas sem se furtar em trazer o contexto local.

Quadro 4 – Planejamento do Ensino Médio anual de Filosofia de uma unidade de Ensino Médio:

PLANEJAMENTO DE FILOSOFIA		
EIXO: CULTURAS RELIGIOSAS, TEOLOGIAS, TEXTOS SAGRADOS E TRADIÇÕES ORAIS, RITOS, ETHOS		
ETAPA: ANUAL	ANO /SÉRIE/PERÍODO: 1 ^a SÉRIE BIMESTRE: 1º, 2º, 3º, 4º	DISCIPLINA / EIXOS: FILOSOFIA
ESCOLA: COLEGIO ESTADUAL CAMPOS BRASIL/ ARAGUÍNA/TO		PROFESSOR: Amanda
CONTEÚDO PROGRAMÁTICO / ATIVIDADES		
Competências	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender e Contextualizar Conhecimentos filosóficos, no plano sociopolítico, histórico; metafísico e cultural; • Aplicar conhecimentos filosóficos no plano existencial, nos projetos de vida e nas relações sociais. 	
Habilidades	<ul style="list-style-type: none"> • -Ler textos filosóficos de modo significativo; • Ampliar gradativamente o alcance da leitura filosófica; • . Elaborar por escrito o que foi apropriado de modo reflexivo; Debater, tomando uma posição, defendendo a argumentativamente e mudando de posição face á argumentos mais consistentes; Desenvolver no educando a capacidade de compreender a realidade, buscando respostas e caminhos diferentes para as mesmas questões, tanto no âmbito da escrita como da oralidade; • Desenvolver no educando a percepção de que a verdade é dialética e atemporal, não tendo nenhum segmento do conhecimento a exclusividade de sua posse. 	

Conteúdos	<p>1º Bimestre</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sujeito e objeto do conhecimento; • Tipos de conhecimento; • O alcance do conhecimento; • Principais teorias do conhecimento; • A origem da filosofia; • O que é filosofia; <p>2º bimestre</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sócrates e o nascimento da filosofia; • Os pré-socráticos; • Mito e filosofia; • Campo de investigação filosófica; • Platão e o mundo das ideias; • O mito da caverna; <p>3º bimestre</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aristóteles e o mundo sensível; • Filosofia medieval e as ciências; • Descartes e o racionalismo; • O empirismo e o iluminismo; <p>4º bimestre</p> <ul style="list-style-type: none"> • A liberdade; • Liberdade e conhecimento – Espinosa; • Liberdade e política – • Marx; Liberdade e responsabilidade; • Liberdade e linguagem – Habermas;
Metodologias	<ul style="list-style-type: none"> • Aulas Expositivas; • Leitura e análise de textos do livro de apoio e outros; • Interpretação de figuras e mapas; • Leitura e discussão de textos complementares; • Correção das atividades e análise coletiva; • Debates em grupos.
Recursos	<ul style="list-style-type: none"> • Livro didático, data show, textos, caixa amplificadora, notebook, vídeos;
Avaliação	<ul style="list-style-type: none"> • O aluno será avaliado continuamente: por meio de atividades em grupo; além das verificações mensais e bimestrais; seminários.

Bibliografia	Aranha, Maria Lúcia Arruda. <i>Filosofando: Introdução a Filosofia/</i> Maria Lúcia de Arruda, Maria Helena Pires Martins. – 6 Ed.- São Paulo: Moderno, 2016.
---------------------	---

Fonte: Plano anual do professor que ministra a disciplina de filosofia- Colégio Estadual Campos Brasil - fevereiro/2019.

O planejamento das aulas tem de seguir o que especifica o currículo de Filosofia e o que determinam os documentos oficiais, contudo, cabe ao professor a criatividade para que as aulas de Filosofia sejam significativas e interessantes para os alunos. As escolhas e a intencionalidade no ato de educar faz a diferença nesse sentido. A formação do profissional na área também pode contribuir sobremaneira para que o Ensino de Filosofia atinja os objetivos que lhe são confiados.

Este planejamento anual (quadro acima), que vai orientar o planejamento das aulas, apresenta uma proposta interessante no que tange às possibilidades formativas que o aluno pode adquirir no processo de ensino e aprendizagem. Com base na BNCC, aparentemente, os alunos vão poder consolidar, aprofundar e ampliar a formação iniciada no Ensino Fundamental com vistas no seu projeto de vida, fazendo escolhas presentes e futuras condizentes com os seus objetivos pessoais, profissionais e sociais. Mas será que vai ser assim mesmo, ou será que os alunos vão ser compulsoriamente colocados diante de campos profissionais precários ainda no Ensino Médio? Como fica a questão de professores com notório saber que vão lecionar? Será que a Reforma do Ensino Médio não vai prejudicar ainda mais a classe trabalhadora ao ofertar um ensino profissionalizante pouco qualificado e desestimular o prosseguimento dos estudos até o Ensino Superior? Será que o ensino profissionalizante no Ensino Médio não é uma medida perversa para desafogar as demandas da juventude por vagas nas universidades públicas? Enfim, são questões importantes que são feitas por intelectuais e professores que defendem a educação integral. Alves (2002, p. 111) diz o seguinte:

No que concerne à educação básica, esta deveria primar por dar uma ‘base’ sólida e geral visando à formação integral dos educandos. A educação básica deverá proporcionar as bases para o desenvolvimento do educando, no sentido mais amplo possível: intelectual, afetivo, social, profissional etc. Na realidade, porém, tende-se a uma educação pragmática, aberta para conteúdos e metodologias práticas e que produzam resultados imediatos. Atendendo, assim, a uma demanda crescente de indivíduos que buscam o diploma do ensino médio muito em virtude da necessidade de possui um nível mais avançado de educação escolar, uma qualificação, seja para conseguir um emprego melhor ou para manter o próprio emprego.

O Ensino Médio voltado apenas para a formação para o mercado de trabalho pode precarizar a qualificação e produzir mais precarização para os trabalhadores. A educação das classes populares precisa ser integral de qualidade, voltada para a formação intelectual. O Ensino de Filosofia, nesse contexto, pode contribuir com a formação humana, cabendo aos professores planejar as suas aulas para lidar com a realidade vivenciada pelos alunos para a formação humana, sem esquecer que estão lidando com as classes populares e que a condição do ensino, dessa perspectiva, precisa ser política.

A BNCC, agora vigente, organiza os conhecimentos em quatro áreas de conhecimento sendo: Linguagem, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Sociais e Matemática, sendo que cada uma com suas especificidades para desenvolver habilidades e competências nos alunos do Ensino Médio. No caso da disciplina de Filosofia, ficou claro o seu lugar dentro do itinerário formativo das Ciências Humana e Sociais que, de certa forma facilita o trabalho interdisciplinar, embora elimina a disciplina ao diluí-la nessa grande área.

Sobre a definição de um projeto pedagógico, as políticas devem ser dirigidas de acordo com os valores definidos pela instituição escolar, em que a missão deve ficar bem clara para o os professores, além de conceituar o plano metodológico e objetivo em longo prazo para o alcance da visão organizacional. Em uma análise criteriosa que se faz no plano de ensino da unidade escolar, não é possível identificar as prioridades de ensino e métodos alternativos para o ensino e a aprendizagem. O Projeto Político Pedagógico normalmente traz esses encaminhamentos e sempre é construído de forma participativa, envolvendo toda a comunidade escolar. Muitos especialistas compactuam dessa concepção, como se mostra a seguir:

Uma característica muito importante desta visão de planejamento educacional é que todos os ‘sujeitos coletivos’ os segmentos que estarão participando do processo, estão presentes desde o primeiro momento, isto é, participam da própria decisão de planejar, desde a sua concepção, passando pela realização coletiva da carta escolar ou etnografia da escola (ou seja, do diagnóstico escolar, segundo denominação utilizada no planejamento participativo) [...]. (PADILHA, 2017, p. 80).

O planejamento participativo se constitui no fundamento da “carta escolar”, como se toda a comunidade escolar fizesse um grande acordo para atingir os objetivos que todos os envolvidos ajudaram a construir. Conforme Vasconcellos (2005. p. 169),

o projeto político-pedagógico (ou projeto educativo) é o plano global da instituição. Pode ser entendido como a sistematização, nunca definitiva, de um processo de Planejamento Participativo, que se aperfeiçoa a se concretiza na caminhada, que define claramente o tipo de ação educativa que se quer realizar. É um instrumento teórico-metodológico para a intervenção e mudança da realidade. É um elemento de organização e integração de atividade prática da instituição neste processo de transformação.

Como pode ser analisado, o plano global da instituição envolve o planejamento participativo. Na prática, sabemos que muitas escolas não fazem o planejamento anual de forma participativa, apresentando uma proposta fechada e sem espaço para ideias, bem ao contrário da proposta democrática e participativa exposta por Vasconcellos.

O fato é que o Planejamento Anual envolve o planejamento das aulas também, já que os objetivos traçados pela escola só podem ser atingidos na materialização das aulas e com professores comprometidos com os esses objetivos.

Para Padilha (2017, p. 85), “pensar o planejamento educacional e, em particular, o planejamento visando ao projeto político pedagógico da escola é, essencialmente, exercitar nossa capacidade de tomar decisões coletivamente”.

Diante do exposto, percebe-se que o planejamento do Ensino de Filosofia, no contexto geral, necessita de adequações para atender ao explicitado no Projeto Político Pedagógico da escola, visando alinhar certos objetivos, compreendendo a participação democrática dos sujeitos nos processos educativos.

Observamos que o Ensino de Filosofia no Tocantins necessita dessas reformulações, adequações e intervenções no sentido de ampliar a participação dos professores e dos alunos nos processos educativos.

2. A pesquisa e o contexto das escolas de Araguaína

Considerando o fato de que a maioria dos professores que ministram aulas no Ensino Médio nas escolas da Regional de Araguaína não possuem formação específica em Filosofia, acrescido à falta de um planejamento das aulas para atender às demandas contextualizadas, a perspectiva histórico-crítica, que é emancipatória, poderia contribuir para fortalecer o Ensino de Filosofia e minimizar os impactos negativos do desinteresse em face da desconexão e sentido entre o ensino e a sua vida.

Nesse caso, a hipótese que precisa ser considerada para o desinteresse dos alunos pela Filosofia se refere ao planejamento das aulas, muitas vezes, uma cópia do plano anterior, sem o contexto social e humano, desconsiderando o interesse dos alunos e saberes que têm sobre o mundo, tornando o Ensino de Filosofia desprovido de sentido para a vida e, portanto, desinteressante.

De fato, foi constatado um aspecto problemático para o Ensino de filosofia, a saber, uma concepção corrente entre os alunos sobre a insignificância da disciplina no âmbito institucional, já que alguns professores afirmam que quando algum aluno não atinge a média

para a aprovação é obrigado considerar a aprovação. Então, a disciplina ganhou o *status* de “fácil de levar” e não reprovativa. Bem como, do outro lado da ponta, constatou-se que há alunos que acham os conteúdos de Filosofia muito difíceis. Gramsci, (1995, p. 11) afirma que “deve se destruir o preconceito, muito difundido, de que a Filosofia seja algo muito difícil, de ser a atividade intelectual própria de uma determinada categoria de cientistas especializados ou de filósofos profissionais e sistemáticos”. As ideias de que o Ensino de Filosofia não reprovava ou que o conteúdo é difícil precisam ser desmistificados, cabendo ao professor evidenciar a importância do Ensino de Filosofia para a formação humana.

Frente ao exposto, advoga-se uma outra hipótese, que o interesse pela Filosofia se relacionaria, em grande medida, ao sentido que o estudante encontra no seu ensino, desde que devidamente planejado e voltado para promover o pensamento crítico e criativo acerca das coisas e não somente mera reprodução.

Para testar essas hipóteses, realizamos uma pesquisa de campo junto aos professores que ministram aulas de Filosofia no Colégio Estadual Campos Brasil e no Centro de Ensino Médio Castelo Branco, localizados no município de Araguaína-TO, e, também os coordenadores pedagógicos dessas escolas, que são os responsáveis por acompanhar a prática pedagógica desses professores nas unidades de ensino. Outro ator importante que participou das pesquisas foi o assessor de currículo da Diretoria Regional de Ensino de Araguaína (DREA), que atua na área das Ciências Humanas e é o responsável por orientar os professores e coordenadores no planejamento das aulas nas respectivas disciplinas da área.

Como técnica de pesquisa foi utilizado o questionário semiestruturado com vista a desvelar a compreensão que os pesquisados têm acerca do planejamento das aulas de Filosofia. Eles responderam às seguintes perguntas: 1). Qual é a concepção de planejamento educacional e de Ensino de Filosofia vigente no Brasil e no Tocantins? 2). Qual é a importância e a função do planejamento educacional no Ensino de Filosofia? 3) Como o planejamento do Ensino de Filosofia vem sendo feito nas escolas do Ensino Médio do Tocantins/Regional de Araguaína? 4) Como os segmentos da comunidade escolar tem participado do planejamento do Ensino de Filosofia nas escolas do Ensino Médio do Tocantins/Regional de Araguaína? 5). Existem entraves que dificultam o planejamento do Ensino de Filosofia nas escolas do Ensino Médio do Tocantins/Regional de Araguaína? Quais são eles? As respostas estão em anexo.

Após as discussões e respostas, foi sugerido uma proposta de planejamento participativo e interdisciplinar do componente curricular de Filosofia enquanto matriz de natureza catalisadora dos conhecimentos na área das Ciências Humanas. Concordamos com Gramsci, que, mesmo que os professores não sejam filósofos de formação, todos os seres

humanos são filósofos, porque todos nós somos dotados de capacidade intelectual e podemos ser preparados para atuar nas situações que exigem o protagonismo da vida prática.

Sobre a coleta de dados, aconteceu em várias etapas que envolveu, primeiro, a apresentação dos objetivos da pesquisa numa reunião, tendo em vista que o pesquisador optou por desenvolver a investigação pautando-se na Pesquisa Participante (BRANDÃO, 1987). Para tanto, houve uma reunião com todos os professores e coordenadores, que aceitaram participar e contribuir com a pesquisa. A partir de então, foi solicitada uma cópia do planejamento da disciplina de Filosofia de cada um deles, mas mediante autorização da equipe diretiva das unidades. Para observação participante, acompanhamos os momentos de planejamento da disciplina junto com os professores a fim de verificar como se dava à construção do planejamento das aulas. Os planos que foram cedidos para a pesquisa foram analisados com vistas nos documentos oficiais e questionados sobre a sua relação com a prática.

As unidades escolares cederam um espaço para a aplicação dos questionários com os professores e coordenadores em que houve uma proposta de planejamento participativo e interdisciplinar do componente curricular de Filosofia, ao qual os professores aceitaram participar.

Nas pesquisas qualitativas, “o pesquisador é o principal instrumento de investigação” [...]” de forma que “[...] tanto a formação intelectual do pesquisador, quanto suas experiências pessoais e profissionais relacionadas ao contexto e aos sujeitos introduzem vieses na interpretação dos fenômenos observados e, nesse caso, devem ser explicitados ao leitor” (ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 1999, p. 160).

Então, procuramos explicitar isso logo na introdução dessa dissertação, onde consta todo o contexto da investigação, a formação intelectual do pesquisador e suas experiências, de onde surgiu o interesse pela pesquisa e quais os níveis de envolvimento do pesquisador com os pesquisados. A relação do pesquisador com os pesquisados é profissional e nenhum professor foi identificado com o nome verdadeiro (são fictícios) para neutralizar possíveis interpretações equivocadas, tendo em vista que o foco da pesquisa foi investigar o planejamento das aulas de Filosofia em relação ao desinteresse dos alunos. A descrição da pesquisa está na introdução para facilitar a compreensão do contexto da investigação ao leitor.

Os questionários foram os instrumentos privilegiados para a coleta de dados, considerando que o objetivo da pesquisa foi desvelar a perspectiva teórico-prática do planejamento das aulas de Filosofia, sem perder de vista o debate nacional acerca da importância do componente curricular de Filosofia para a formação humana, numa perspectiva crítica e articuladora entre a educação, o sujeito e a história.

Apenas para exemplificar a problemática, um professor afirmou o seguinte: “Ao meu ver o planejamento, eu considero um documento meramente burocrático e que fica na maioria das vezes somente no papel”. A fala deixa transparecer que não há confiança de que o planejamento pode contribuir para a melhoria da qualidade das aulas.

Parece haver, entre os professores, uma ideia de que o planejamento é desnecessário e inútil por ser ineficaz e inviável na prática. Isto é, para eles, na ação prática nada acontece do que é planejado. Ele é encarado como algo que existe apenas para satisfazer a burocracia escolar. A ideia geral é de que se faz o planejamento porque é exigido e não porque se sente a necessidade de planejar para se desenvolver uma ação mais organizada, dinâmica e científica. (MAXIMILIANO; MENEGOLLA, 1999, p. 43).

O excerto descreve exatamente a percepção dos professores que responderam às perguntas sobre o planejamento das aulas de Filosofia no Ensino Médio: satisfação de uma burocracia. Na concepção deles, o planejamento do Ensino de Filosofia (nas três escolas), não acontece na prática e apenas faz cumprir as formalidades e exigências para a composição da plataforma eletrônica disponibilizada no portal da Secretaria de Educação e Cultura do Estado do Tocantins.

No entanto, este trabalho procurou recuperar a compreensão sobre a importância do planejamento das aulas para o Ensino de Filosofia no Ensino Médio, com a pretensão de articular a educação, o sujeito e a história, com base numa perspectiva histórico-crítica.

Para Saviani (2013, p. 01) “a educação é um fenômeno próprio dos seres humanos. Assim sendo, a compreensão da natureza da educação passa pela compreensão da natureza humana”. Ao articular a educação, o sujeito e a história, acreditamos estar contribuindo com essa compreensão de Saviani, estabelecendo parâmetros e propondo um modelo sistematizado de planejamento de aula condizente com um fazer educativo crítico e politizado, que vai implicar no processo de ensino e aprendizagem dos alunos, auxiliando na assimilação do saber escolar.

Vê-se, assim, que para existir a escola não basta a existência do saber sistematizado. É necessário viabilizar condições de sua transmissão e assimilação. Isso implica dosá-lo e sequenciá-lo de modo que a criança passe gradativamente do seu não domínio ao seu domínio. Ora, o saber dosado e sequenciado para efeitos de sua transmissão-assimilação no espaço escolar, ao longo de um tempo determinado, é o que nós convençamos chamar de ‘saber escolar’. (SAVIANI, 2013, p. 17)

A escola legitimou a forma, o método e o processo do saber, mas ao professor ficou a responsabilidade de mobilizar os recursos intelectuais intencionais para promover o saber escolar. Qualquer método de transmissão desse saber perpassa pelo planejamento das aulas.

O planejar, no sentido autêntico, é para o professor um caminho de elaboração teórica, de produção de teoria, da sua teoria! É evidente que, num ritual alienado, quando muito, o que pode acontecer é tentar aplicar, ser um simples ‘consumidor’ de ideias/teorias elaboradas por terceiros; mas quando feito a partir de uma necessidade pessoal, o planejamento torna-se uma ferramenta de trabalho intelectual. (VASCONCELLOS, 2005, p. 46).

Conforme se nota no excerto, o planejar carrega uma forte conotação intencional à medida em que o professor faz uma elaboração teórica “da sua teoria”.

O planejamento envolve uma elaboração teórica em que o professor expõe a sua interpretação e intencionalidade no ato de educar. Então, percebe-se que a teoria está no planejamento, embora seja na prática que o professor tece os vínculos entre essas duas instâncias: a teoria e a prática. Na seção seguinte procuramos fazer esse exercício e expor a nossa teoria acerca do planejamento das aulas, esboçando a compreensão teórica para a sua fundamentação.

3. Esboço teórico para o planejamento das aulas de Filosofia

Então, ao pensarmos nos problemas dispostos nesse capítulo, procuramos construir, de forma participativa, uma proposta (a título de esboço teórico) de planejamento das aulas para o Ensino de Filosofia, mas longe de dizer que é uma receita ou uma solução para a questão do planejamento, mas apontando para alguns caminhos que representam condições para refletir e construir um modelo que pode ser replicado e aperfeiçoado em outros contextos.

Os modelos de planejamento para as 1^a, 2^a e 3^a séries do Ensino Médio são os produtos apresentados ao Mestrado Profissional em Filosofia. Entendemos que essa é a nossa contribuição para os professores, mesmo aqueles não formados em Filosofia, fruto da investigação e da pesquisa realizada durante o mestrado.

A proposta de planejamento pautou-se numa concepção interdisciplinar com um viés catalisador da Filosofia como disciplina que agrega e potencializa os saberes de outras disciplinas, contribuindo para a formação humana. A interdisciplinaridade parece ser a chave para entendermos a formação filosófica no Ensino Médio prevista na BNCC, tendo em vista que a disciplina de Filosofia acabou diluída numa grande área do conhecimento: as Ciências Humanas.

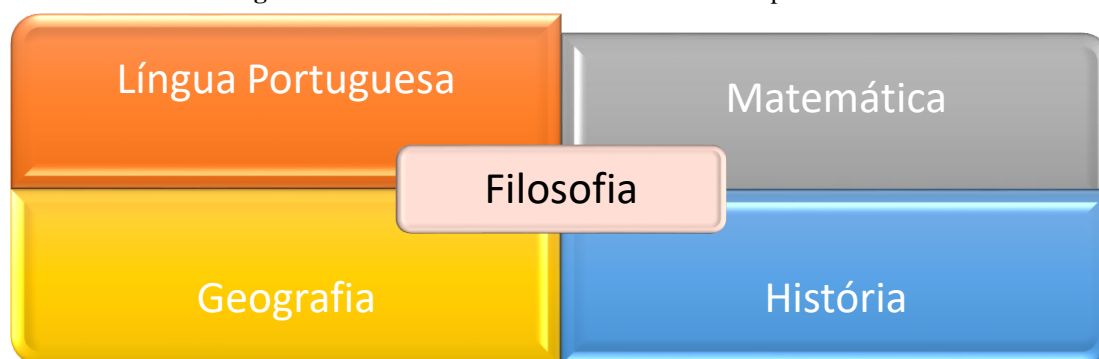
A presente seção procurou fazer um roteiro para uma proposta interdisciplinar, que pode ser viabilizada no Ensino de Filosofia, frisando a importância de participação coletiva na construção do planejamento das aulas, num primeiro momento, buscando equacionar as demandas sociais e aquilo que os alunos esperam do Ensino de Filosofia. A didática, a

metodologia e as perspectivas teóricas são fundamentais para o debate e devem contribuir com a construção dessa proposta.

A Filosofia abre espaço para uma educação em que as várias áreas do conhecimento vão beber na fonte, considerando os debates sobre a epistemologia, a ética, a estética, a axiologia, a ontologia, etc. Em outras palavras, todas as grandes áreas do conhecimento trazem consigo as contribuições da Filosofia, sobretudo no que tange aos métodos.

Ao estudar a BNCC (2017), vimos que o Ensino de Filosofia pode propor diferentes níveis de interlocução com os principais componentes curriculares da base comum como, por exemplo, com a Língua Portuguesa, a Matemática, a Geografia e a História, potencializando a formação humana crítica. Conforme Fazenda (2008), a interdisciplinaridade pode promover os mecanismos dialógicos da Filosofia com os demais componentes curriculares, numa trama que mobiliza a prática docente em diferentes níveis.

Figura 01: Filosofia e seus Movimentos Interdisciplinares



Fonte: Autoria Própria

A Figura 01 mostra uma ilustração do movimento intermediário interdisciplinar da Filosofia com os componentes curriculares e permite a concretização de uma proposta para o planejamento das aulas de Filosofia por dois motivos: a) por ser a gênese dos demais saberes; b) por ser condizente com nossa proposta de planejamento das aulas com vistas nas demandas socioculturais dos alunos. Verifica-se que em rosa, a Filosofia está localizada no centro da figura. Na parte superior, é possível identificar a disciplina Língua Portuguesa (ilustrada em cor laranja) e a disciplina Matemática (evidenciada pela cor cinza); já a parte inferior da figura conta com a disciplina Geografia (na cor amarela) e História (vista na cor azul). No caso, a importância das cores se deve à construção de sentidos nas relações dialógicas e dialéticas entre os componentes curriculares, como elementos interdependentes.

A imagem auxilia na interpretação da proposta. Por exemplo, a escolha de textos que auxiliem no desenvolvimento senso crítico e reflexivo do aluno, quando lidos e compartilhados pela turma, indicam a possibilidade de estabelecer relações interdisciplinares capazes de

construir sentidos por meio de um jogo de linguagens (KOCH, 2003; ANTUNES, 2003). Os jogos de linguagens são comuns na disciplina de Língua Portuguesa, mas no Ensino de Filosofia se pode utilizar textos publicitários, propagandas, artigos de opinião, charges e piadas, os quais disponibilizam um variado leque de linguagens e de aspectos linguísticos que são moldados a partir da interação entre múltiplos recursos, requerendo a interpretação do aluno.

Sabemos que a habilidade de interpretar textos filosóficos está entre os objetivos do Ensino de Filosofia nos documentos oficiais, no sentido de ofertar ao aluno a possibilidade de inferir sentidos ao seu próprio contexto e às situações que ilustram o seu convívio social. É preciso ensinar a filosofar com diferentes materiais, para além do livro didático e permitir o diálogo e o posicionamento dos alunos. A Filosofia atua como disciplina catalisadora desse processo.

O termo “catalisador” é utilizado nos estudos aplicados da linguagem, quando se compreende que uma disciplina tem um perfil catalisador, no sentido de potencializar as habilidades de leitura interpretativa e reflexiva a partir de qualquer texto que possa incentivar esse trabalho junto aos alunos (SIGNORINI, 1998; 2006).

Em relação à Matemática, a questão mostra-se complexa, já que os alunos apresentam com sérios problemas em ler e interpretar problemas matemáticos, conforme sempre relataram os professores em momentos de reunião de planejamento coletivo. Ensinar o raciocínio matemático não pode ser responsabilidade apenas do professor de Matemática, como ensinar a Língua Portuguesa não pode ser responsabilidade somente do professor dessa disciplina. A Filosofia tende a cobrar o raciocínio lógico-dedutivo e lógico-indutivo na oralidade e na textualidade e isso tem relação com o raciocínio matemático.

A Filosofia, nesse caso, tem função basilar na redução dessa problemática. De acordo com os PCNs (1999), na maior parte das vezes, os problemas de matemática exigem abstrações que não possuem vínculos com a realidade do aluno, dificultando o desenvolvimento do raciocínio lógico e a interpretação do problema. Gramsci (2001; 1999) recomenda uma matemática mais concreta e usual, menos fictícia e mais realista, confluindo para o que se espera de uma Pedagogia Histórico-Crítica, com os conteúdos que reverberam no cotidiano e no convívio dos alunos. Se o aluno pudesse visualizar o problema a partir de sua própria realidade concreta seria criar vínculos com outras perspectivas interdisciplinares com a História e a Filosofia, por exemplo.

A Geografia Humana também exige menos abstracionismo e mais politização, no sentido de inserir o aluno nos problemas da pólis e auxiliar na construção de posturas críticas acerca do lugar onde vivem, criando possibilidade de interlocução entre as disciplinas ao

permitir que o aluno se sinta inserido no processo de transformação social e de modificar a sua própria história como sujeito e protagonista.

Por fim, a própria História, que é componente curricular essencial para levar o aluno a conhecer a formação sociocultural e sociopolítica do país, mas que, no revés, traz consigo o estigma de se limitar aos acontecimentos longínquos, atendo-se a datas e nomes trazidos nos livros didáticos de História e cobrados nas provas, esquecendo-se da história local preche de significados. Não se está dizendo que os conteúdos da História Universal não são importantes, mas que é preciso começar pelo local, filosofando sobre a nossa própria constituição social. A Filosofia pode contribuir, considerando seu aspecto histórico por excelência, mas sobretudo pela sua preocupação com o porquê das coisas, dos acontecimentos, favorecendo a intertextualidade com o que se pode ver na atualidade.

Então, o cerne da nossa proposta no planejamento das aulas para o Ensino de Filosofia se concentra na interdisciplinaridade pelo uso de materiais didáticos que complementam e auxiliam os estudos para além do livro didático, trazendo intersecções com outras disciplinas e despertando o senso crítico em relação à vida. Para tanto, concentramos esforços em produzir as Unidades Didáticas (UD) como um componente da nossa proposta pedagógica para o Ensino de Filosofia interdisciplinar.

A ideia de Unidade Didática (UD) foi tirada dos estudos aplicados à linguagem e colocada como uma medida de planejamento das aulas a partir de um esquema para orientar a sua construção. A definição de UD está ancorada nas contribuições de Rojo (2007; 1998; 1995), que é uma pesquisadora dos estudos da linguagem que se preocupa, sobretudo, com a noção de que somos todos professores de linguagem, e vemos que a Filosofia é uma disciplina estreitamente vinculada com a linguagem, se entendermos que exige oralidade e textualidade dialógica, isto é, se permitir ao aluno ser sujeito participativo da sua história e capaz de produzir transformações na realidade em que vive.

A Figura 02, abaixo, consiste em uma proposta de UD, em termos de sugestão de etapas do processo de intervenção para o planejamento das aulas de Filosofia, deixando a critério da criatividade do professor o direcionamento que ele dará para cada fase do processo de ensino e aprendizagem. O esquema reside nas etapas, mas cabe ao professor a sensibilidade em relação ao momento de avanço do conteúdo para a fase subsequente.

Figura 02: Unidade Didática para o Ensino de Filosofia

Fonte: Autoria Própria

A Figura 02 é uma proposta de UD constituída por quatro fases: a) Estágio de Modelagem; b) Escolha de Textos Multimodais; c) Produção Individual e; d) Produção Coletiva. Procuramos inserir o pensamento de Gramsci (2001) na compreensão dos movimentos dialógicos e interpretação das fases.

A imagem da UD sugere um movimento linear que se baseia na identificação das principais problemáticas a serem trabalhadas num planejamento de aula, mas o formato retilíneo não é meramente disciplinar, conforme segue.

Na fase de Estágio de Modelagem o professor escolhe o tema curricular, considerando a sua historicidade e potencialidade interdisciplinar, expõe aos alunos buscando captar pelo diálogo o que eles sabem sobre o tema, a fim de identificar os pontos que podem ser potencializados nas argumentações, bem como os pontos sensíveis que produzem reações nos alunos, como catalisadores para a execução da UD. Assim, o saber pode ser desconstruído e remodelado com o auxílio de atividades realizadas pontualmente para esse fim.

Na etapa da Escolha de Textos Multimodais, para dar continuidade à UD no planejamento da aula, envolve a questão interdisciplinar, a escolha dos textos e das diferentes formas de expressão da linguagem para dar significado à fase de modelagem. O professor tem plena liberdade na escolha dos textos, mas sugerimos os textos críticos e sensíveis à realidade dos alunos para induzir as falas e os debates.

No caso, entende-se por textos multimodais aqueles que explicitam uma variedade de linguagens, como propagandas, charges, resumos de filmes, artigos de opinião, textos filosóficos dos livros didáticos, figuras, fragmentos de redes sociais, receitas e demais outras manifestações linguísticas que possam mesclar o verbal e o não verbal na construção da temática. A pluralidade de textos na construção da UD colabora para o desenvolvimento das interpretações e dá uma margem maior para o desenvolvimento da criticidade, sobretudo quando tem os recursos imagéticos associados aos verbais, gestuais, etc.

Os textos precisam ser dirigidos e exigem o acompanhamento do professor no processo de ensino e aprendizagem, isto é, ele deve atuar como um intermediador que provoca

intervenções e produz situações dialógicas entre os alunos, preferencialmente, sobre os contextos concretos de existência.

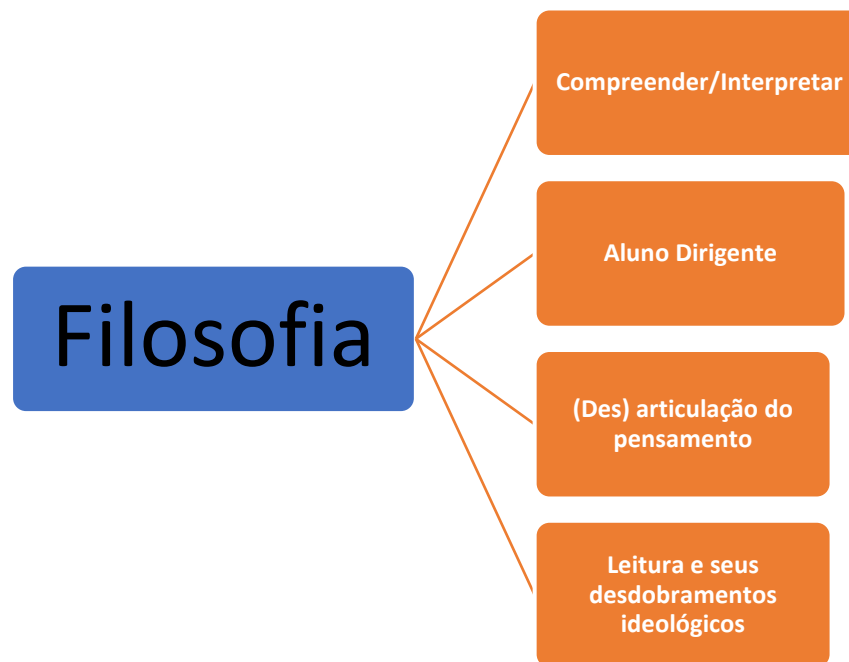
Na fase da Produção Individual, o professor orienta a produção de algum produto que o aluno possa desenvolver a partir do que foi discutido apresentado nas etapas anteriores. O “produto” não é algo propriamente escrito, mas algo que o aluno produz de forma livre para expressar o pensamento filosófico, como as formas estéticas e linguagens artísticas, por exemplo. O professor pode dar liberdade para se produzir o produto de acordo com a criatividade e a habilidade de cada aluno, incluindo formas textuais e orais. As formas de avaliação do produto, evidentemente, têm de ser expressas por avanços no que diz respeito ao pensar individual e crítico do estudante.

Na fase de Produção Coletiva esperamos que o professor promova um momento de troca de sentidos entre os alunos acerca dos produtos individuais, considerando também as fases anteriores, para avaliar a intervenção como um todo. O fulcro da Produção Coletiva é a socialização, que se espera como concretização de uma atividade planejada para as classes populares e com vistas na sua realidade. A interação na Produção Coletiva por si só já produz algum resultado que não se pode mensurar em termos de aprendizagem, mas para pensar como se produz essa fase, sugerimos que os professores promovam uma estrutura na sala de aula para realizar mesas redondas, seminários, pequenos simpósios com participação de vários professores para promover a interdisciplinaridade ao final do processo. Aqui, subscrevem-se os grupos de verbalização e os grupos de observação, alternando-se nas atividades, ou seja, numa mesa redonda, por exemplo, um grupo se apresenta e outro observa e toma nota.

As sugestões aqui expressas não foram sistematizadas em atividades de sala de aula, mas foram testadas no cotidiano docente e expressam a minha experiência profissional, que não quer se mostrar como receita para o processo de ensino e aprendizagem, mas tão somente compartilhar. O professor é a “peça chave” para a condução de todo processo e capaz de produzir criativamente as atividades, conferindo sentido e intencionalidade e procurando democratizar e valorizar os conteúdos, de forma a fazer com que o Ensino de Filosofia ganhe significado para os alunos: os sujeitos históricos da transformação social.

A figura que apresentamos a seguir procura sintetizar a forma como pensamos que se desenvolve o desenvolvimento intelectual do(s) aluno(s) e o papel da educação filosófica para instruí-lo.

Figura 03: Filosofia e suas capacidades catalisadoras



Fonte: Autoria Própria

No centro da figura, a disciplina Filosofia aparece como elemento impulsionador, imagetivamente ilustrado pela cor azul, como fonte de conteúdos que transborda as formalidades e invade as várias esferas da vida prática. À direita, os elementos nas cores laranja são convergências do processo de ensino e aprendizagem filosóficos, considerando o que se espera dessa processo e de uma escola voltada para a educação das classes populares: Filosofia (centro), compreender/interpretar (a vida, a existência), aluno dirigente (sujeito ativo no processo de ensino e aprendizagem), a (des) articulação do pensamento (o desinteresse dos alunos que deve ser combatido) e a leitura e seus desdobramentos ideológicos (a leitura do mundo precede a leitura das palavras – educação filosófica como condição de politicidade).

De acordo com a figura, as competências catalisadoras da Filosofia, que propomos nesta abordagem, são a leitura e a escrita, articuladas pela compreensão e interpretação textual e expressão do alunos por diferentes linguagens, mas atentando para dois aspectos: b) a concepção de compreensão e interpretação que trazemos à baila diz respeito ao ato de discernir claramente aquilo que é apresentado como conteúdo temático e emitir um juízo sobre o problema apontado, respeitando a liberdade de expressão e a criatividade do(s) aluno(s) no desenvolvimento das atividades e; b) o ato de compreender e interpretar não é um papel único e exclusivo do professor, mas do aluno, pela produção individual, e dos alunos pela produção coletiva. A proposta é que o Ensino de Filosofia seja uma construção de saberes pautados na construção coletiva mediante a manifestação de diferentes linguagens. Portanto, o professor precisa ser um bom observador e considerar os textos escritos, os gestuais, os imagéticos, os

sonoros e todos os outros que, de maneira associada, apresentem alguma construção de sentido que partiu do(s) aluno(s), servindo-lhe de base para avaliar a produção.

O aluno dirigente, conforme a figura, no retângulo laranja, sintetiza o pensamento filosófico e representa o que Gramsci (2001) acredita ser o educar para dirigir e não dirigir para educar. Em outras palavras, o Ensino de Filosofia pode e deve incentivar a participação dos sujeitos históricos, mesmo porque como o próprio autor salienta: todo ser humano é intelectual e, portanto, filósofo, quando preparado para exercer a capacidade de pensar criticamente sobre o mundo e a vida. Então, para Gramsci, a educação pode e deve prepara a classe trabalhadora para exercer a intelectualidade de forma crítica e contextualizada com a sua realidade.

Gramsci (2001), ao afirmar que a linguagem transborda quaisquer barreiras, pois é nela que se instalam justiças e injustiças, verdades e inverdades, e, principalmente, igualdade e desigualdade. Ou seja, é impossível catalisar os pensamentos de nossos alunos por meio de uma proposta de ensino maquinista, em que a decoreba aparece como viga mestra. Não é isso que as contribuições gramscianas sugerem. A intenção é formar uns alunos capazes de torna-los todos bons governantes, não apenas bons eleitores. Isso está intrinsicamente associado ao uso que é feito na linguagem no bojo do ensino filosófico.

Para tanto, é necessário que o(s) aluno(s) seja levado a compreender o contexto e seja estimulado a tecer a compreensão e a interpretação condizente com as ferramentas que dispõe para apresentar a sua contribuição, fundamentando e argumentando porque pensa dessa forma e não de outra, bem como compartilhando pensamentos e posturas para romper com a desarticulação.

Normalmente, a (des)articulação do pensamento acontece porque nunca se educa o aluno para explorar e compartilhar o que pensa. A escola brasileira está restrita aos decorebas para passar nas provinha e provões estatais (ARROYO, 2011), um ambiente conteudista que abriga professores treinadores e alunos receptáculos de respostas certas. Mas a vida não é assim.

A vida está estreitamente ligada com a nossa capacidade de leitura e seus desdobramentos ideológicos. O patrono da educação brasileira, Paulo Freire (1996), é um célebre defensor da educação para a libertação e contra qualquer educação bancária que tem no aluno apenas um depósito de conteúdo sem sentido. A leitura da vida precede a leitura das palavras e todo processo de sensibilização sobre qualquer temática filosófica tem de perpassar pela leitura que os alunos fazem do mundo em relação a ela. Assim, a educação filosófica se torna fundamental para formar no aluno as condições de politicidade.

A leitura tem desdobramentos ideológico, tal como afirma Freire (1996, p. 125): “Ensinar exige reconhecer que a educação é ideológica”. É uma grande farsa dizer que a

educação é neutra e negar a intencionalidade do professor no ato de educar, de ensinar a ler o mundo. A educação, nesse sentido, é perpassada por um processo de politização filosófica que tende a dar significado aos conteúdos trabalhados em sala de aula. Cabe ao professor planejar intencionalmente as suas aulas, pensando nos esquemas aqui fornecidos, para replicar, testar, experimentar, etc. e colher os resultados do seu trabalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa evidenciou que, de forma em geral, o planejamento das aulas para o Ensino de Filosofia estava sendo negligenciado, mas os professores demonstraram interesse em participar da pesquisa de mestrado, atendendo às orientações para realizar o planejamento das aulas de forma participativa e democrática, com vistas nas demandas trazidas pelos alunos. Eles aceitaram participar das intervenções, bem como sabiam que o trabalho resultaria na composição de um modelo de planejamento participativo e interdisciplinar para o Ensino de Filosofia e que este seria um produto para o Mestrado Profissional em Filosofia.

Os estudos e pesquisas permitiram a identificar o planejamento como indispensável para a melhoria no processo de ensino e aprendizagem, em que o professor, como ator fundamental para o ensino, planeja cada etapa de sua aula e se dedica para atender aos princípios do diálogo como estratégia para ensinar a filosofar, sem improvisar ou deixar tudo à revelia para os alunos e com o apoio somente do livro didático. Se os alunos são desinteressados deve ter algum motivo e, nós apostamos que o problema estava no planejamento das aulas. Acertamos e fizemos uma proposta de planejamento participativo que provocou mudanças no Ensino de Filosofia, pois houve uma melhoria na participação dos alunos em sala de aula.

Vimos também que houve avanços na qualidade do Ensino de Filosofia, embora sabemos que a disciplina carece de espaço frente as outras disciplinas para se consolidar, tendo em vista que somente uma aula por semana nas três séries do Ensino Médio é insuficiente.

A concepção gramsciana de educação ajudou a compreender o ensino voltado para as classes populares e, fundamentalmente, em defesa da formação intelectual. Sabidamente, o Ensino de Filosofia pode contribuir com a formação humana, unificando educação, sujeito e história para dar aos alunos a possibilidade de governo de si. Da mesma forma, a Pedagogia Histórico-Crítica de Saviani foi fundamental nesse contexto de construção da proposta de planejamento, dado que justificou e fundamentou a nossa intencionalidade no ato de educar, que não é outra coisa, senão produzir transformação na realidade social dos alunos.

Hoje, a Filosofia tem um papel interdisciplinar importante no ensino e vimos a possibilidade de aproveitar essa perspectiva na produção de uma proposta que se caracterizasse como interdisciplinar e assumisse a Filosofia como disciplina catalizadora desse processo.

Na prática, sabemos que as escolas brasileiras ainda mantêm características tecnicistas, como reflexos ainda da ditadura militar que tendem a se acentuar no atual governo e com a política adotada pelo Governo Federal, tanto para a BNCC quanto para a Reforma do Ensino Médio. Então, sabemos que a nossa contribuição é singela e que as escolas brasileiras vão

precisar de um redimensionamento depois que a onda de conservadorismo e de autoritarismo passar.

Em relação à pesquisa realizada no município de Araguaína-TO, junto ao Colégio Estadual Campos Brasil e no Centro de Ensino Médio Castelo Branco, o planejamento das aulas estava sendo menosprezado e considerado como item burocrático e de pouca importância, mas, durante o desenvolvimento das intervenções vimos a sua importância na prática educativa intencional e o quanto isso mudou a concepção dos professores e coordenadores.

Os professores expuseram a sua concepção de planejamento e ajudaram a construir o objeto da pesquisa, como também auxiliaram nas intervenções e, juntos, produzimos um modelo de planejamento de aula participativo para as três séries do Ensino Médio, que são apresentados como produtos ao Mestrado Profissional em Filosofia. Entendemos que essa é a nossa contribuição para os professores e para o ensino, esperando que o modelo possa ser replicado em outros contextos e auxilie na educação das classes populares com uma formação humana crítica e capaz de transformar a realidade.

Particularmente, esperamos contribuir com o aprimoramento do Ensino de Filosofia no estado do Tocantins e que a função da reflexão filosófica se cumpra em prol da formação intelectual das classes populares.

No mais, a situação de crise sanitária provocada pela pandemia da Covid-19 interferiu de forma negativa na pesquisa, conforme já descrito na introdução. Luto e pesar para todas as famílias que perderam seus entes queridos.

REFERERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALVES, A. R. C. O conceito de hegemonia: de Gramsci a Laclau e Mouffe. *Lua Nova*. São Paulo, 80: 71-96, 2010.
- ALVES, Antônio José Lopes. Os PCN e o Ensino de Filosofia. *Educação e filosofia*. V. 17, n.º. 34, p. 101-115, 2003.
- ALVES, Dalton José. *A Filosofia do Ensino Médio: ambiguidades e contradições na (LDB)*. Campinas – São Paulo: Autores associados, 2002.
- ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. *O método nas Ciências Naturais e Sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa*. 2 ed. São Paulo: Pioneira Tomson Learning, 1999.
- ANTUNES, I. *Aula de Português: Encontro e interação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- ARROYO, M. G. *Currículo: território em disputa*. Petrópolis/RJ: vozes, 2011
- BRANDÃO, C. R. *Repensando a Pesquisa Participante*. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 12/03/2020.
- _____. *Lei n.º. 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. (LDBEN) Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 12/03/2020.
- _____. *Lei n.º. 11.684*, de 02 de junho de 2008 Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Altera o art. 36 da Lei n.º. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do Ensino Médio. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11684.htm Acesso em: 12/03/2020.
- _____. *Parâmetros Curriculares Nacionais: PCN Ensino Médio*. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Brasília: MEC, 1999.
- BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais de Educação Básica*. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional de Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. Brasília: MEC. SEB, DICEI, 2013.
- BRASIL. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Ciências Humanas e suas Tecnologias*. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. V. 3. disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_03_internet.pdf. Brasília, 2006. Acesso em 14/04/2020.
- CAMPANER, Sônia. *Filosofia: ensinar e aprender*. São Paulo: Saraiva, 2012.

- CARTOLANO, Maria Teresa Penteado. *Filosofia de 2.º grau*. São Paulo: Autores Associados, 1985.
- CHAUI, Marilena. *Convite à Filosofia*. São Paulo: Ática, 2002.
- COUTINHO, Carlos Nelson. *De Rousseau a Gramsci: ensaios de teoria política*. São Paulo: Boitempo, 2011.
- FAVERO, Altair Alberto et al. O ensino da filosofia no Brasil: um mapa das condições atuais. Cad. CEDES. Campinas. V. 24, n.º. 64, p. 257-284, Dez., 2004.
- FAZENDA, I. Interdisciplinaridade-Transdisciplinaridade: Visões culturais e epistemológicas. In.: FAZENDA, I (Org). *O que é Interdisciplinaridade?* São Paulo: Editora Cortez, 2008.
- FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GHEDIN, Evandro. *Ensino de Filosofia no Ensino Médio*. São Paulo: Cortez, 2008.
- GRAMSCI, Antônio. *Cadernos do cárcere*. Tradução de Carlos Nelson Coutinho e Luiz Sérgio Henriques. 2 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.
- _____. *Concepção dialética da história*. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 3. Ed. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1978.
- GRAMSCI, Antonio. *Os intelectuais e a organização da cultura*. Tradução: Carlos Nelson Coutinho. Ed. 4ª. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.
- HORN, Geraldo Balduino. *Ensinar Filosofia: pressupostos teóricos e metodológicos*. Ed. Ijuí-RS: Unijuí, 2009.
- KOCH, I. V. *Desvendando os Segredos do Texto*. São Paulo: Cortez, 2003.
- KOHAN, Walter O. *Filosofia: caminhos para seu ensino*. (Org. Alejandro A. et al.). Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.
- LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1990.
- LIMA, Márcio Antônio Cardoso. As condições do ensino de filosofia no Estado do Tocantins. Revista Diálogo Educacional. V. 10, n.º. 30, p. 425-440, 2010.
- MENEGOLLA, Maximiliano; SANT' ANNA, Ilza Martins. *Por que planejar? Como Planejar?* Ed. 8ª. Petrópolis- Rio de Janeiro: Vozes, 1999.
- MONASTA, Attilio. *Antonio Gramsci*. Trad. Paolo Nosella. Recife/PE: Massangana, 2010.
- NOSELLA, Paolo. *A escola de Gramsci*. Ed. 4.ª São Paulo: Cortez, 2010.

PADILHA, Paulo Roberto. *Planejamento dialógico: como construir o projeto político-pedagógico da escola*. São Paulo: Cortez, 2017.

PAIM, Antônio. *O estudo d pensamento filosófico brasileiro*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1979.

RODRIGO, Lídia Maria. *Filosofia em sala de aula: teoria e prática pra o ensino médio*. Campinas/SP: Autores Associados, 2009.

RODRIGUES, Z. A. L. O ensino da Filosofia no Brasil no contexto das políticas educacionais contemporâneas em suas determinações legais e paradigmáticas. *Educar em Revista*. Curitiba, Brasil, n.º. 46, p. 69-82, out./dez. 2012.

ROJO, R. O Letramento na Ontogênese: Uma perspectiva socioconstrucionista. In.: KLEIMAN, A. B. (Org). *Os Significados do Letramento: Uma perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas/SP: Mercado de Letras, 1995.

ROJO, R. Práticas de Ensino em Língua Materna: interação em sala de aula ou aula como cadeia enunciativa? In.: KLEIMAN, A. B.; CAVALCANTI, M. C. (Orgs.). *Linguística Aplicada: Suas faces e interfaces*. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2007.

ROJO, R. Reflexões sobre o Processo de Aquisição da Escrita. In.: ROJO, R. (Org.). *Alfabetização e Letramento: Perspectivas Linguísticas*. Campinas/SP: Mercado de Letras, 1998.

SANTOS, João Vitor. Função da BNCC – Base Comum Curricular. Disponível em: <http://www.ihuonline.unisinos.br/artigo/7145-base-nacional-comum-curricular-bncc>. 04/ Dez. 2017. Acessado em: 14/04/2020.

SAVANI, Demerval. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. 5ª ed. São Paulo: Autores Associados, 1983.

SAVIANI, Demerval. *A nova lei da educação: trajetórias, limites e perspectivas*. 8ª ed. Campinas/SP: Autores Associados: 2003.

SAVIANI, Demerval. et al. *Gramsci no limiar do século XXI*. (Orgs.) José Claudinei Lombardi; Lívia D. Rocha Magalhães; Wilson da Silva Santos. Campinas/SP: Librum, 2013.

SAVIANI, Demerval. *Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações*. 11ª ed. Campinas/SP: Autores Associados, 2013.

SEMERARO, Giovanni. *Gramsci e os novos embates da filosofia da práxis*. Aparecida/SP: Ideias & Letras, 2006.

SEVERINO. A. J. *Do ensino da Filosofia: estratégias interdisciplinares*. Belo Horizonte: Saraiva, 2003.

SIGNORINI, I. Do residual ao múltiplo e ao complexo: o objeto da pesquisa em Linguística Aplicada. In.: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. C. (Orgs.). *Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade*. Campinas/SP: Mercado de Letras, 1998.

SIGNORINI, I. Prefácio. In.: SIGNORINI, I. (Org). *Gêneros Catalisadores: Letramento e Formação do Professor*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

SILVEIRA, R. J. T. Ensino de Filosofia no segundo grau: em busca de um sentido. Dissertação (Mestrado em Educação) – FE-UNICAMP, Campinas/SP, 1991.

SILVEIRA, Renê José Trentin. *A filosofia vai à escola?* Contribuição para a crítica do programa de filosofia para crianças de Mathew Lipman. Campinas/SP: Autores Associados, 2001.

SILVEIRA, Renê J. T; GOTO, Roberto. *A filosofia e seu ensino: caminhos e sentidos*. São Paulo: Loyola, 2009.

SOARES, P. S. G; OLIVEIRA, T. B.; PINHEIRO, A. S. Direitos Humanos e direito à terra: a situação jurídica das comunidades quilombolas tocaninenses. **Revista Humanidades e Inovação**. V. 6, n.º. 17, p. 190-203, 2019.

TOCANTINS. *Proposta Curricular do Ensino Médio*: versão preliminar. Secretaria de Educação e cultura – SEDUC. 2ª impressão – 379 p. Disponível em: <https://educ.to.gov.br/gestao/legislacao-e-normas/estruturas-curriculares/> 2009. Acesso em 10/09/2019.

TOCANTINS. Núcleo de Estudos e Assuntos Indígenas (NEAI). Disponível em: http://www.uft.edu.br/neai/?page_id=28 Acesso em 28/10/2020.

TOCANTINS, Decreto n.º. 6.070, de 18 de março de 2020. Declara Situação de Emergência no Tocantins em razão da pandemia da Covid-19 (novo Coronavírus), e adota outras providências. Disponível em: <https://central3.to.gov.br/arquivo/498914/> Acesso em 20/06/2020.

TOCANTINS. Decreto n.º. 6.071, de 18 de março de 2020. Determina ação preventiva para o enfrentamento da pandemia da Covid-19 (novo Coronavírus). Disponível em: <https://central3.to.gov.br/arquivo/498913/> Acesso em 20/06/2020.

TOCANTINS. Decreto n.º. 6.072, de 21 de março de 2020. Declara estado de calamidade pública em todo o território do Estado do Tocantins afetado pela Covid-19 (novo Coronavírus) – Codificação Brasileira de Desastre 1.5.1.1.0, e adota outras providências. Disponível em: <https://central3.to.gov.br/arquivo/498919/> Acesso em 20/06/2020.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. *Planejamento: Projeto ensino-aprendizagem e Projeto Político-pedagógico*. Ed. 14.ª São Paulo: Libertad, 2005.

ANEXO I - PRODUTO

PLANOS DE AULA

Proposta de Planejamento de Filosofia 1º ano Ensino Médio

Conteúdo: Platão: O MITO DA CAVERNA

Tema da aula: Imagens da caverna e imagens de TV

Dados da Aula: 50 minutos

Eixo: O Filosofar

O que o aluno poderá aprender com esta aula:

- ✚ O mito da caverna de Platão e sua relação com os meios de comunicação na atualidade. O contexto histórico em que vivia Platão e a formação da consciência crítica e a interconexão com a realidade;
- ✚ Conhecimentos prévios trabalhados pelo professor com os alunos;
- ✚ Noções básicas de Filosofia e o pensamento filosófico. Juízos intuitivos;

Objetivos:

- Integrar a tirinhas e imagens nas experiências de vida de cada participante.
- Desenvolver o espírito crítico, através da formulação de opiniões pessoais.
- Compreender a mensagem do mito da caverna, os valores artísticos e a técnica da tirinha.

Estratégias e recursos da aula

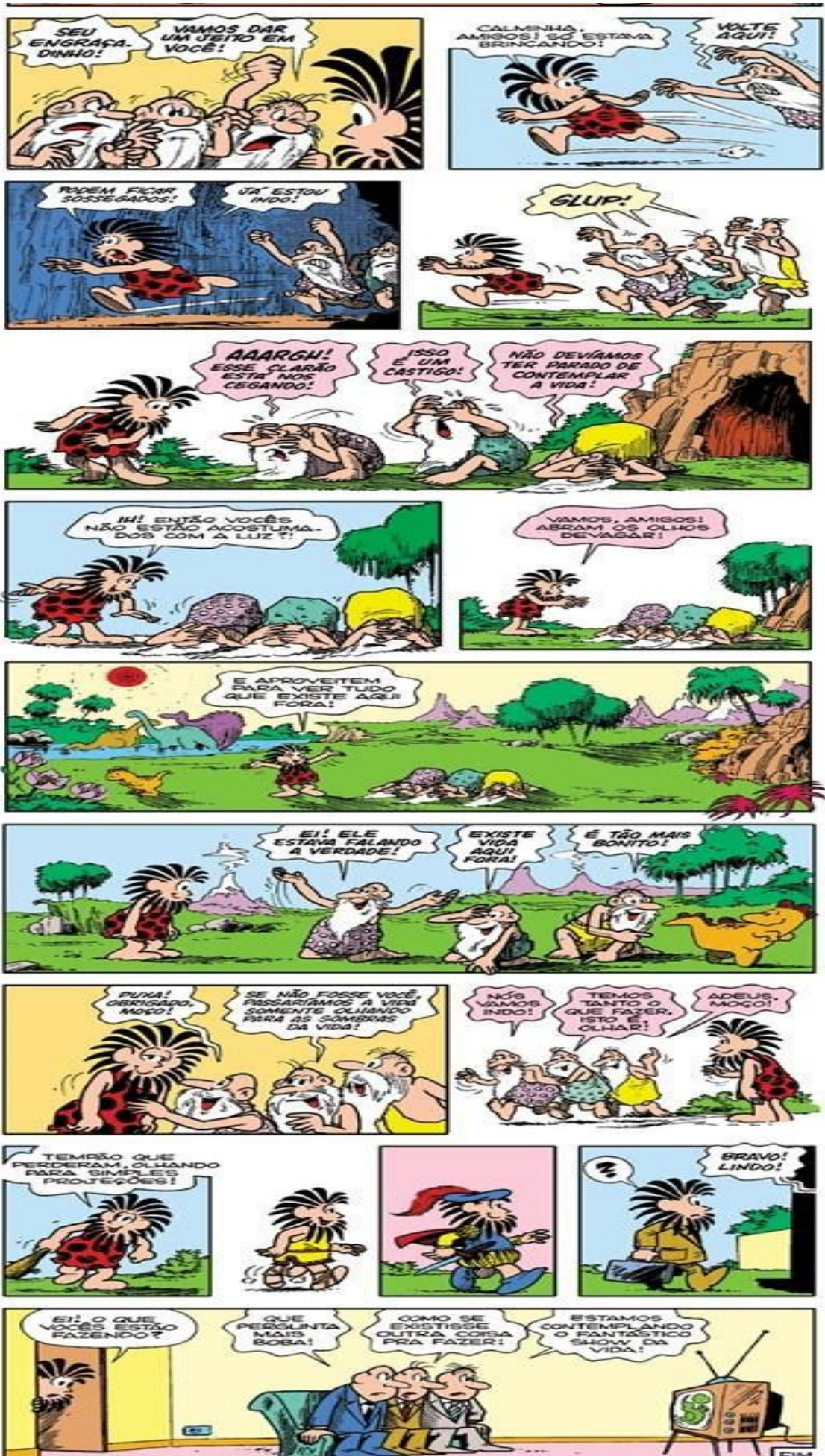
- ✚ O professor poderá iniciar uma investigação e sensibilização sobre o tema da aula com o cunho filosófico sobre o que os estudantes, no sentido de registrar o que os alunos pensam sobre a percepção que temos do mundo (mito da caverna) e a relação com os programas de TV. Neste primeiro momento é importante que o Professor estimule a turma a participar e que registre as concepções dos alunos sobre o tema proposto. Promovendo uma aula dialogada e sistematizada com atividade de sensibilização com imagens, charges. Sendo que (as imagens poderão ser distribuídas para os grupos ou o professor poderá projetar as imagens com o auxílio de computador e Datashow), da seguinte tirinha para fazer a discussão sobre o Mito da Caverna e a TV:

Convide os alunos para fazer leitura e análise da tirinha abaixo as “*As sobras da vida*”.

APRESENTA **AS SOMBRAS DA VIDA** COM **PITECO**







Sugestões de perguntas que podem ser colocadas no quadro ou distribuídas em tirinhas para os alunos com o objetivo de incentivar a turma sobre o tema:

- a) O que é caverna?
- b) Que são as sombras das estatuetas?
- c) Quem é o prisioneiro que se liberta e sai da caverna?
- d) O que é a luz exterior do sol?
- e) O que é o mundo exterior?
- f) Qual o instrumento que liberta o filósofo e com o qual ele deseja libertar os outros prisioneiros?
- g) O que é a visão do mundo real iluminado?
- h) Por que é que os prisioneiros ridicularizam, espancam e matam o filósofo (Platão está a referir-se à condenação de Sócrates à morte pela assembleia ateniense)?

✚ O professor deverá fazer juntos aos alunos um levantamento dos programas de TV e rádio que os estudantes mais gostam de assistir. Qual o horário predileto para ver TV e ouvir rádio. Este levantamento contribuirá para o professor estabelecer uma analogia entre o mundo real e a ideologia dos meios de comunicação principalmente a TV. Onde os alunos em grupo de verbalização promoverão o Diálogo Filosófico e irão expor as suas opiniões para o grupo.

✚ O professor também poderá usar o texto base para ampliar a discussão sobre o tema:

Texto 1

Meios de comunicação social, ideologia e regressão do pensamento

Por Nilton Gonçalves Menezes

Com o avanço da tecnologia, os meios de comunicação social vêm produzindo grandes impactos na sociedade atual, impactos estes que causam constante preocupação. Com suas estruturas tecnológicas os meios de comunicação impõem seu grande fluxo de mensagens ideológicas, causando o conformismo e a manipulação das massas. Muitos meios de comunicação como se apresentam hoje, nada mais servem se não para mascarar a realidade e eternizar o seu estado presente. Além disso, "A objetividade nas relações humanas, que acaba com toda ornamentação ideológica entre os homens, tornou-se ela própria uma ideologia para tratar os homens como coisas" (ADORNO, 1993, p. 35). Infelizmente, os aparatos tecnológicos são feitos para não se pensar, mas apenas para operar e viver num ativismo no qual é impossível a autonomia e a emancipação. O mercado atual vive das novas tendências dos produtos

culturais. Muitas vezes somos como que impelidos pelas propagandas, pelas mensagens subliminares que fazem de tudo para nos induzir ao consumo. Com isso, nos habituamos "Em um mundo onde há muito os livros não têm mais o aspecto de livros, só o são aqueles que não o são mais" (ADORNO, 1993, p. 43). Se em termos de tecnologia nunca se ofereceu tanto, porém se refletiu tão pouco. Há grandes mudanças de valores entre as pessoas, em grande parte causados pela mídia. É função da mídia tender a enaltecer o elevado padrão de consumo da classe dominante, associando a isto a ideia de liberdade e de independência. Ou seja, difundindo o consumismo como uma "liberdade de escolha do indivíduo". Além disso, a massificação e a coisificação dos indivíduos, tornam-se mais facilmente o processo de manipulação e dominação pela indústria cultural, transformando-os em verdadeiros consumidores desta indústria. Detendo grandes poderes econômicos e tecnológicos os meios de comunicação social, controlam e interferem do mesmo modo na política, no processo sociocultural e na vida diária de todos os indivíduos. Como diz Adorno e Horkheimer, "As coisas chegaram ao ponto em que a mentira soa como verdade e a verdade como mentira. Cada declaração, cada notícia, cada pensamento está pré-formado pelos centros da indústria cultural. O que não traz a marca familiar dessa pré- formação está, de antemão, destituído de credibilidade (...)" (ADORNO, 1993, p. 94). Ora, se a mídia se volta quase que exclusivamente para o lazer e o entretenimento é porque os meios de comunicação, sobretudo, a televisão, têm a função de gerar uma atitude conformista e dócil nas pessoas. Infelizmente, os diversos veículos de comunicação são monopólios ideológicos regidos apenas pela lógica do negócio, com o intuito de dominar e domesticar as massas. Como escreve Adorno (1993, p. 94), "A verdade que tenta se opor a isso não só porta o caráter do inverossímil como é, além disso, pobre demais para entrar em concorrência com o aparato de divulgação altamente concentrado". Desta maneira, é que acontece a regressão do pensamento, pois qualquer coisa que cause reflexão ou insatisfação é imediatamente banida pela indústria cultural. Por isso, não se pode negar a influência da mídia na sociedade, pelo contrário, esta influência é patente, sobretudo, nos dias atuais. A mídia geralmente impõe o seu estereótipo de beleza, de educação, de cultura, de justiça etc. Essas influências da mídia são quase sempre negativas, pois muitos indivíduos se esforçam e se submetem para serem enquadrados nos padrões impostos pela indústria cultural. Com isso, gera-se uma alienação diante da mídia, ou seja, a mídia aliena as pessoas, porque se ergue acima e contra as pessoas, transformando o ser humano num ser embrutecido e alienado. Deste modo, vivemos um paradoxo em nossa época, por um lado a era da massificação, por outro lado, o desenvolvimento tecnológico divide (separa) e individualiza as pessoas. Até porque essa "igualdade", essa coletivização e esse se sentir que é parte do "todo" é uma imposição

ideológica, pois as pessoas em sua essência não podem ser igualadas. Por conseguinte, na televisão e nos demais meios da mídia são passados sensacionalismos, diversão sem conteúdos e sem profundidades. São veiculados entretenimentos que sucumbem às formas legítimas de arte, de cultura e destroem o conhecimento e o desenvolvimento intelectual das pessoas. Pois a ideologia tira a crítica dos indivíduos levando-os a um estado de comodismo e passividade.

Disponível em: http://www.paralerepensar.com.br/niltonmenezes_meiosdecomunicacaosocial.htm.

✚ A leitura do texto “Meios de comunicação social, ideologia e regressão do pensamento” compartilhada e mediada pelo professor;

Recursos:

- Tirinhas as sobras da vida;
- Imagem diversas;
- Vídeos, Datashow;
- Texto complementar (Meios de comunicação social, ideologia e regressão do pensamento)

Avaliação:

Desta forma, a presente proposta de aula deve promover ações com enfoques múltiplos e diversificados que contemplem a participação efetiva dos educandos de modo que os mesmos transformem suas concepções, despertando para um novo olhar, mais crítico, consciente e cidadão, sobre os recursos midiáticos. Sendo que a avaliação será realizada no decorrer de todo o processo de formação de conceitos, analisando os questionamentos e intervenções, procurando, através do diálogo, perceber se houve apropriação do conteúdo proposto e uma mudança de postura frente aos problemas levantados, no que se refere à superação de ideias do senso comum para a dimensão filosófica. O professor acompanhará a leitura das produções dos estudantes, fazendo as intervenções necessárias, sugerindo leituras e a retomada de conteúdo, se necessário

Referências Bibliográficas

ARANHA, M.L.; MARTINS, M.H.P. *Filosofando*: Introdução à Filosofia. 5ª ed. São Paulo, Moderna, 2013.

CHAUÍ, M. *Convite à Filosofia*. São Paulo: Editora Ática, 2000.

Sugestão de atividade complementar para a próxima aula sobre o tema estudado “Mito da Caverna e a TV”. Para estimular os alunos as provocações e discursões filosóficos:

Atividade de Filosofia sobre Mito da Caverna e a TV

Questão 01- Observe as imagens abaixo (movimento interdisciplinar com Língua Portuguesa)
O atual Mito da Caverna

Figura 1



Fonte: <http://www.petnutricaoalimentandoideias.blogspot.com>

Figura 2



Fonte: <https://www.google.com/url>

Figura 3



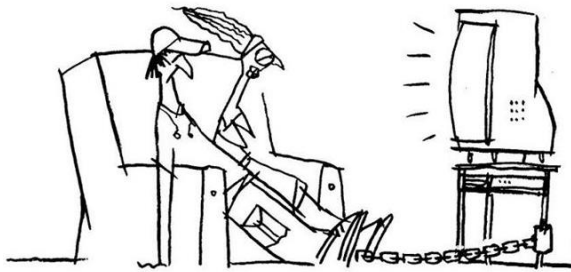
Fonte: <https://www.google.com/url>

Figura 4



Fonte: <https://www.google.com>

A Caverna Moderna



Fonte: <https://www.google.com/imgres>

Responda:

- De que forma as mídias (TV) nos aprisiona?
- Como elas constroem os conceitos que devem ser consumidos?
- Como nos libertar desta caverna midiática na contemporaneidade?
- De que forma devemos construir nos ideias próprias sobre a realidade existencial?
- De que forma as mídias (TV, rádio etc.) produzem o consumo alienado?

Proposta de Planejamento de Filosofia 2º ano Ensino Médio

Conteúdo: Política- Aristóteles

Tema da aula: Exercício do Poder

Dados da Aula: 50 minutos

Eixo temático: cidadania e política

O que o aluno poderá aprender com esta aula:

- ✚ O aluno poderá ser capaz de refletir sobre o conceito de “política”, como bem comum e adquirir habilidades para reconhecer a necessidade de ser um cidadão politizado. Esta aula auxiliará o aluno, sobretudo, a compreender melhor os textos, música e imagem que lemos e apreciamos cotidianamente que as vezes estão repletas de poder político.

Objetivos:

- ✚ Participar ativamente das atividades políticas de sua comunidade e país.
- ✚ Compreender claramente quais são os direitos e deveres do cidadão.
- ✚ Desenvolver permanentemente a leitura ideológica no campo político.
- ✚ Compreender e requisitar os direitos elementares para o exercício de cidadania.

Estratégias e recursos da aula sobre política

- ✚ O professor poderá iniciar uma investigação e sensibilização sobre o tema da aula com o cunho filosófico sobre o conceito de política. Promovendo uma aula dialogada e sistematizada com atividade de sensibilização com imagens, charges. Sendo que (as imagens poderão ser distribuídas para os grupos ou o professor poderá projetar as imagens com o auxílio de computador e Datashow), das seguintes imagens:

Figura 1



Fonte: <https://1.bp.blogspot.com>

Figura 2



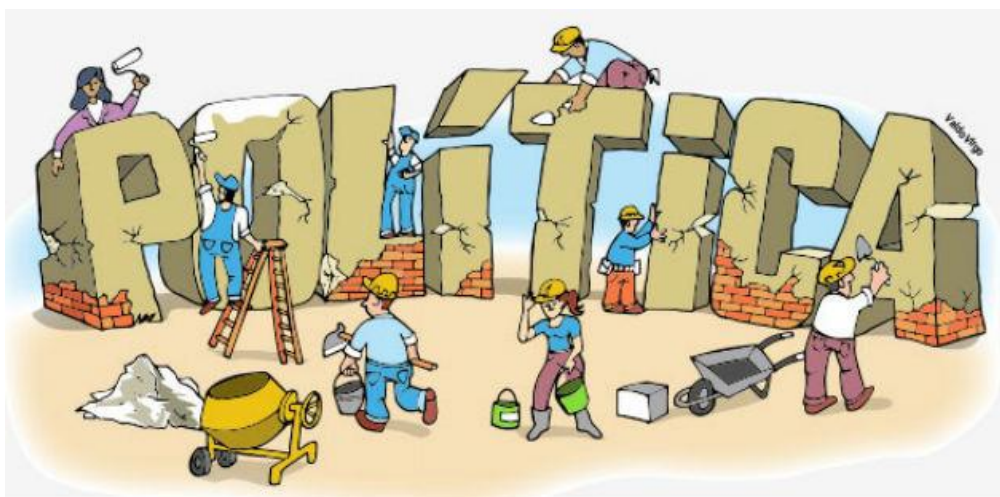
Fonte: <https://i.pinimg.com/originals>

Figura 3



Fonte: <https://blogdoenem.com.br>

Figura 4



Fonte: <https://www.google.com/imgres>

- ✚ Após o professor ter apresentado as figuras acima para sensibilizar os alunos sobre o tema da aula de forma dialógica, o professor deverá fazer sempre uma conectividade dos debates com os alunos associando a realidade política deles. Fazendo perguntas. Vocês concordam com as apresentações acima: Porquê? Qual é a sua visão sobre o tema estudado? Você sabe quem são os agentes políticos da sua cidade? Sabe qual a função que um desempenha?
- ✚ O professor poderá utilizar também para sensibilizar os alunos com o poema (Analfabeto político do autor Bertolt Brecht). O professor distribui a letra do poema e fazer juntos a leitura do poema juntos. Depois o professor poderá promover os debates sobre o poema.

O Analfabeto Político



Fonte: <https://www.google.com/imgres>

“O pior analfabeto é o analfabeto político. Ele não ouve, não fala e não participa dos acontecimentos políticos. Ele não sabe que o custo de vida, o preço do feijão, do peixe, da farinha, do aluguel, do sapato e do remédio dependem das decisões políticas. O analfabeto político é tão burro, que se orgulha e estufa o peito dizendo que odeia política. Não sabe o

imbecil, que da ignorância política nascem a prostituta, o menor abandonado, o assaltante e o pior de todos os bandidos, que é o político vigarista, pilantra, corrupto e bajulador das empresas nacionais e multinacionais.” **Berthold Brecht.**

- ✚ O professor poderá fazer a leitura compartilhada do texto base do Livro Fundamentos de Filosofia das páginas 310 e 311 do Gilberto Cotrim e Mirna Fernandes. E apresentar o conceito trazido por Aristóteles sobre a definição de política. E apresentando tema, com enfoque interdisciplinar solicitando aos alunos que resolva atividades contextualizadas, com o cotidiano do mesmo podendo ser desenvolvida individualmente ou em grupo.

Recursos:

- Imagem diversas, charges, música;
- Datashow, computador, vídeo, caixa de som;
- Texto base do livro do Gilberto Cotrim e Mirna Fernandes, páginas 310 e 311;
- Texto: A política - do Filósofo Aristóteles;
- Texto “Analfabeto político” - autor Bertolt Brecht

Avaliação:

Desta forma, a presente proposta de aula deve promover ações com enfoques múltiplos e diversificados que contemplem a participação efetiva dos educandos de modo que os mesmos transformem suas concepções, despertando para um novo olhar, mais crítico, consciente e cidadão, sobre uso do poder institucionalizado para dominar politicamente a população. Sendo que a avaliação será realizada no decorrer de todo o processo de formação de conceitos, analisando os questionamentos e intervenções, procurando, através do diálogo, perceber se houve apropriação do conteúdo proposto e uma mudança de postura frente aos problemas levantados, no que se refere à superação de ideias do senso comum para a dimensão filosófica. O professor acompanhará a leitura socializada e as produções dos estudantes, fazendo as intervenções necessárias, sugerindo leituras e a retomada de conteúdo, se necessário

Referências Bibliográficas

COTRIM, Gilberto; FERNANDES, Mirna. *Fundamentos de Filosofia*. São Paulo; Saraiva, 2010.

CHAUI, M. *Convite à Filosofia*. São Paulo: Editora Ática, 2000.

Sugestão de atividade complementar para a próxima aula sobre o tema estudado “política”. Para estimular os alunos as provocações e discursões filosóficas:

Atividade de Filosofia sobre Política

Questão 01- Observe a imagem abaixo.



<https://assets.puzzlefactory.pl/puzzle/252/906/original.jpg>

Guernica (1937) - Pablo Picasso- Era uma demonstração de poder, aviões nazistas aliados ao ditador espanhol Franco bombardearam, em 26 de abril de 1937, o povoado de Biscaia, no vale de Guernica, Espanha. Era um dia de feira livre e a praça estava cheia. Mais de 1600 pessoas morreram e centenas ficaram feridas.

Responda:

- a) O que é poder?
- b) O que é Estado?
- c) Qual é a função do Estado?
- d) Qual é a melhor forma de organização política?
- e) Como deve atuar o governante na pólis?

Questão 02: Com foco interdisciplinar com a Arte e História



Fonte: <https://www.youtube.com/watch>

Música Renato Russo

Que País é Esse

Nas favelas do senado
 Sujeira pra todo lado
 Ninguém respeita a Constituição
 Mas todos acreditam no futuro da nação
 Que país é este
 No amazonas no Araguaí
 Na baixada fluminense
 Mato Grosso nas gerais
 E no nordeste tudo em paz
 Na morte eu descanso
 Mas o sangue anda solto

Manchando os papéis

Documentos fiéis

Ao descanso do patrão

Que país é este

Terceiro mundo se for

Piada no exterior

Mas o Brasil vai ficar rico

Vamos faturar um milhão

Quando venderemos

Todas as almas

Dos nossos índios

Em um leilão

Que país é este.

- a) O que você observa em relação à política na letra da música “Que país é este?”
- b) A violência está presente no campo e na cidade. Explique.
- c) Que país é este? Aquela pergunta não é uma pergunta, é uma exclamação! No seu cotidiano, que perguntas você gostaria de fazer? Escreva-as e justifique suas indagações.
- d) O autor iguala ricos e pobres no desrespeito à Constituição. Explique.

Proposta de Planejamento de Filosofia 3º ano Ensino Médio

Conteúdo: Ideologia (Marilena Chaui)

Tema da aula: Linguagem ideológica

Dados da Aula: 50 minutos

Eixo temático: Ideologia

O que o aluno poderá aprender com esta aula:

- ✚ O aluno poderá ser capaz de refletir sobre o conceito de “ideologia”, bem como adquirir habilidades para reconhecer ideologias em determinados tipos de discursos, a partir de marcas linguísticas. Esta aula auxiliará o aluno, sobretudo, a compreender melhor os textos, música e imagem que lemos e apreciamos cotidianamente que as vezes estão repletas de ideologias.

Objetivos:

- ✚ Interpretar os discursos orais e escritos identificando os indícios ideológicos;
- ✚ Compreender os efeitos da ideologia sobre a pessoa e sobre a sociedade de modo geral;

Estratégias e recursos da aula

- ✚ O professor deverá iniciar uma investigação sobre o tema com o cunho filosófico sobre o conceito de ideologia.
- ✚ Apresentar aos alunos as formas de disseminação das ideologias, no nosso cotidiano para desenvolver uma aula dialogada e centrada nos alunos: Sendo que (as imagens poderão ser distribuídas para os grupos ou o professor poderá projetar as imagens com o auxílio de computador e Datashow), das seguintes imagens:

Figura 1



Fonte: <https://www.google.com/url>

Figura 2



Fonte: <https://www.google.com/ur>

- ✚ Utilizar imagem que aborde aprisionamento de cunho ideológico para sensibilizar os alunos e promover uma discussão.

Figura 3



Fonte: <https://www.google.com/url>

Figura 4



Fonte: <https://www.google.com/url>

- ✚ Após o professor ter apresentado as figuras acima e sensibilizados os alunos sobre o tema da aula de forma dialógica, o professor deverá fazer sempre uma conectividade dos debates com os alunos associando a realidade deles. Fazendo perguntas. Vocês concordam com as apresentações acima: Porquê?
- ✚ O professor deverá também sensibilizar os alunos com a música (Ideologia do cantor Cazuzá). O professor distribui a letra da música Ideologia e coloca os alunos para ouvir e acompanhar a letra da música e em seguida todos cantam juntos. Depois o professor poderá promover os debates sobre a música.

Ideologia- CAZUZA

Meu partido
 É um coração partido
 E as ilusões estão todas
 perdidas
 Os meus sonhos foram
 todos vendidos
 Tão barato que eu nem
 acredito
 Eu nem acredito ah
 Que aquele garoto que ia
 mudar o mundo
 Mudar o mundo
 Frequenta agora as festas
 do "Grand Monde"
 Meus heróis morreram de
 overdose
 Eh, meus inimigos estão
 no poder
 Ideologia
 Eu quero uma pra viver
 Ideologia

Eu quero uma pra viver
 O meu tesão
 Agora é risco de vida
 Meu sex and drugs não
 tem nenhum rock 'n' roll
 Eu vou pagar a conta do
 analista
 Pra nunca mais ter que
 saber quem eu sou
 Saber quem eu sou
 Pois aquele garoto que ia
 mudar o mundo
 Mudar o mundo
 Agora assiste à tudo em
 cima do muro, em cima
 do muro
 Meus heróis morreram de
 overdose eh
 Meus inimigos estão no
 poder
 Ideologia
 Eu quero uma pra viver...

- ✚ Depois fazer a leitura compartilhada do texto base do Livro Fundamentos de Filosofia das páginas 120, 121 e 122 do Gilberto Cotrim e Mirna Fernandes caso

os alunos não tenha o livro o professor deve levar a material base de leitura para cada aluno. E apresentar o conceito trazido por Marilena Chauí sobre Ideologia-

Recursos:

- Imagem diversas, charges;
- Datashow, computador, vídeo, caixa de som;
- Texto base do livro do Gilberto Cotrim e Mirna Fernandes da página 120, 121 e 122);
- Música: Ideologia do cantor Cazusa (https://www.youtube.com/watch?v=XoiF-pDzod4&feature=emb_logo);
- Texto: CHAUI, Marilena. O Que É Ideologia. Disponível em: <http://www.nhu.ufms.br/Bioetica/Textos/Livros/O%20QUE%20%C3%89%20IDEOLOGIA%20-Marilena%20Chaui.pdf>.

Avaliação:

Desta forma, a presente proposta de aula deve promover ações com enfoques múltiplos e diversificados que contemplem a participação efetiva dos educandos de modo que os mesmos transformem suas concepções, despertando para um novo olhar, mais crítico, consciente e cidadão, sobre os recursos ideológico usado para convencer a população. Sendo que a avaliação será realizada no decorrer de todo o processo de formação de conceitos, analisando os questionamentos e intervenções, procurando, através do diálogo, perceber se houve apropriação do conteúdo proposto e uma mudança de postura frente aos problemas levantados, no que se refere à superação de ideias do senso comum para a dimensão filosófica. O professor acompanhará a leitura socializada e as produções dos estudantes, fazendo as intervenções necessárias, sugerindo leituras e a retomada de conteúdo, se necessário

Referências Bibliográficas

COTRIM, Gilberto; FERNANDES, Mirna. *Fundamentos de Filosofia*. São Paulo; Saraiva, 2010.

CHAUI, M. *Convite à Filosofia*. São Paulo: Editora Ática, 2000.

Sugestão de atividade para apresentar na próxima aula sobre Ideologia.

Análise as figuras abaixo.

1-Leia e responda:



Fonte: <http://sociometricas.zip.net>

- Nessa charge, a que se refere a crise de abstinência?
- Qual a crítica que está implícita nessa charge?

2- Leia:



Fonte: <http://semfronteirasnaweb.blogspot.com>

- Explique como a charge desconstrói essa concepção.
- Escreva um pequeno texto relacionando política e ideologia.

3- A seguir há uma série de provérbios, sentenças figurativas amplamente proferidas pelo povo. Cada um deles contém uma ideologia específica, mais ou menos compartilhada socialmente. Explícite a ideologia dos provérbios dados a seguir.

- a) “Deus ajuda a quem cedo madruga”.
- b) “Mais vale um pássaro na mão do que dois voando”.
- c) “Água mole em pedra dura tanto bate até que fura”.
- e) “Diga-me com quem andas que direi quem tu és”.

4- Observe a imagem abaixo e relacione a pintura Retirantes (1944) - Candido Portinari de com a música do Cazuza Ideologia (Conexão interdisciplinar com geografia e arte).



Retirantes (1944) - Candido Portinari (A banalização da miséria e da violência pelos meios de comunicação de massa dessensibiliza as pessoas e promove o cinismo, servindo à ideologia dominante. Já a obra de arte – como esse trágico retrato de família de excluídos, vítima da seca nordestina – sensibiliza e emociona).

Ideologia- CAZUZA

Meu partido

É um coração partido

E as ilusões estão todas perdidas

Os meus sonhos foram todos vendidos

Tão barato que eu nem acredito

Eu nem acredito ah

Que aquele garoto que ia mudar o mundo

Mudar o mundo

Frequenta agora as festas do "Grand Monde"

Meus heróis morreram de overdose

Eh, meus inimigos estão no poder

Ideologia

Eu quero uma pra viver
Ideologia
Eu quero uma pra viver
O meu tesão
Agora é risco de vida
Meu sex and drugs não tem nenhum
rock 'n' roll
Eu vou pagar a conta do analista
Pra nunca mais ter que saber quem eu
sou
Saber quem eu sou
Pois aquele garoto que ia mudar o
mundo
Mudar o mundo
Agora assiste à tudo em cima do muro,
em cima do muro
Meus heróis morreram de overdose eh
Meus inimigos estão no poder
Ideologia
Eu quero uma pra viver...

ANEXO II – ENTREVISTA COM PROFESSORES

PESQUISA

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO (PPPGE)
CÂMPUS UNIVERSITÁRIO DE PALMAS
MESTRADO PROFISSIONAL EM FILOSOFIA (PROF-FILO)**

Linha de Pesquisa: Prática de Ensino de Filosofia

PROJETO DE PESQUISA: O PLANEJAMENTO DO ENSINO DE FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO: UMA PROPOSTA DE FORMAÇÃO HUMANA QUE ARTICULA EDUCAÇÃO, SUJEITO E HISTÓRIA

ORIENTADOR: Dr. Paulo Sérgio Gomes Soares

MESTRANDO: Valdemir Ribeiro Farias

QUESTIONÁRIO

Prezado (a) respondente,

Este questionário faz parte dos instrumentos de coleta de dados do projeto de pesquisa e tem como objetivo desvelar a perspectiva teórico-prática do planejamento do Ensino de Filosofia no Sistema Estadual de Educação do Tocantins/Regional de Araguaína, sem perder de vista o debate nacional acerca da importância do componente curricular de Filosofia para a formação da cidadania em uma perspectiva crítica articuladora da educação, sujeito e história. E compreender a importância do **PLANEJAMENTO DO ENSINO DE FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO: Uma proposta de formação humana que articula educação, sujeito e história**. A partir dos dados coletado auxiliar na construção de uma dissertação do curso de Mestrado Profissional em Filosofia- PROF.FILO-UFT em parceria com a Universidade Federal do Paraná-UFPR. Esclarecemos que a sua participação na pesquisa não oferece nenhum risco e que o projeto de pesquisa, em desenvolvimento, foi aprovado pela UFT, tendo o pesquisador responsável se comprometido a desenvolvê-lo dentro dos princípios da ética e da ciência. Esclarecemos, ainda que ao responder esta entrevista você está autorizando a utilização das informações contidas em suas respostas em eventos e publicações acadêmico científicas. Informamos que será garantido o anonimato dos dados coletados nesta entrevista.

Contamos com a sua valiosa colaboração e antecipadamente agradecemos.

RESPOSTAS DOS ENTREVISTADOS DA QUESTÃO 1 A 5

1). Qual a concepção de planejamento educacional e do Ensino de Filosofia no Brasil e no Tocantins?

Professora: AMANDA- Resposta: A concepção de um planejamento que busque a investigação, pensamento, a problematização de temática relativa à vida do homem. O ensino de filosofia visa à formação pluridimensional e democrática plena do estudante, buscando oferecer-lhe a possibilidade de compreender a complexidade do mundo contemporâneo.

Professor: GUSTAVO - Resposta: Eu penso que o planejamento é muito importante para projetar o que iremos fazer em nossas vidas. No entanto o planejamento educacional no tocante da escola às vezes fica muito no burocrático. E ele precisa ser mais objetivo para atingir o processo de ensino aprendizagem dos alunos. No entanto a gente faz um plano de aula tudo “bonitinho”, e quase não se aplica na prática. E feito na maioria das vezes para ser engavetado ou para ser registrado no diário. Mas na prática ele quase não acontece. Ai eu, penso que as vezes é só uma perda de tempo escrevendo, preenchendo fichas para ficar tudo conforme foi solicitado pela unidade escolar. Para o coordenador possa dar um visto e colocar em uma pasta, que depois será engavetado, sem nenhum valor pedagógico. Então eu acredito que deveríamos apenas selecionar os conteúdos e fazer um roteiro para ser seguido, buscar mais atividades que seja necessário para os alunos e, trabalhar com eles. A meu ver, eu considero que o planejamento é meramente um documento burocrático e, que fica na maioria das vezes só no papel. Eu vejo o ensino filosofia muito superficial para os alunos, pois é uma disciplina que o Estado, hora coloca no currículo, hora retira, ora é optativa, ora é obrigatória. Eu penso que isso torna a disciplina sem muito valor para os alunos com essa incerteza no currículo, estivemos a obrigatoriedade da disciplina de filosofia e sociologia no currículo com força de Lei. Logo depois com a reforma do Ensino Médio uma nova desqualificação da disciplina.

Professor: JÚLIO CERSAR- Resposta: Acredito o planejamento e uma ferramenta que dará norte ao trabalho do professor e possibilitar ele alcançar os seus objetivos em quanto professor da disciplina que ele está ministrando. Pois que vamos fazer devemos planejar para que possamos ter um norte a ser seguido, sabendo que às vezes no meio do caminho isso poderá sofrer mudanças que na maioria das vezes independe do professor. Que o planejamento educacional se faz necessário para o processo educacional, seja ele na escola ou fora dela. Já sobre o ensino de filosofia, eu vejo um descaso sobre a disciplina seja pelo os próprios governantes, professores, alunos. Ai neste caso eu vejo que o professor deve reverter essa desqualificação da disciplina frente a sua grandiosa contribuição nas diversas buscas de respostas, pois o ensino de filosofia ficou sempre em instabilidade no Brasil e aqui no Tocantins a gente trabalha apenas uma aula por

semana no ensino médio, sendo uma aula no 1º ano, uma no 2º ano e uma aula no 3º ano. Eu vejo a forma do planejamento de filosofia um pouco distorcida com a verdadeira forma do ato do filosofar. Mesmo a gente tendo uma proposta curricular que determinar a forma metodologia de planejar o ensino de filosofia no Estado do Tocantins. Acredito que a disciplina não está conseguindo atingir a sua real função. Pois os nossos governantes controlam a forma de se ensinar filosofia. Atribuindo a ela o fracasso do ensino como viu em uma reportagem afirmando que a disciplina de filosofia foi responsável pela queda do índice do IDEB. Não acredito que seja ela a responsável pelo fracasso. Mas a política pública vigente. Ai os nossos governantes querem desqualificar a disciplina colocando como uma disciplina que não serve pra nada.

COORDENADOR PEDAGÓGICO: FABIANO- Resposta: A meu ver o planejamento é que ele seja interdisciplinar. Que qualquer pessoa que pegar o meu planejamento consiga ir pra sala de aula e consiga ministra aquela aula que eu projetei e executar as atividades que estão nele. E vejo uma falha ainda muito grande nas formações, pois dedicam mais nas áreas de exatas e linguagens e pouco de fala do ensino de filosofia então neste contexto eu vejo que é preciso e dar um valor maior ao ensino de filosofia seja ele no Brasil seja no Tocantins eu vejo uma desqualificação da disciplina frente aos outras. Pois às vezes os alunos me perguntam: professora porque temos que estudar esses conteúdos ? Aonde isso vai me servir? Ai eu percebo que é preciso que o professor tenha essa concepção de repassa para os alunos em situações de o seu cotidiano ele irá usar esse conhecimento. E de que forma ele pode associar esse saber a sua vida pratica. No entanto nas formações ainda é muito vaga os debates acerca da filosofia nas discussões, seja ele na escola, seja nas formações promovida pela DREA. Eu considero a filosofia como disciplina de grande valia para os alunos, pois possibilita aos alunos “o autoconhecimento”, como afirma o saudoso Sócrates. E a filosofia nos ajuda a ter esse autoconhecimento. No entanto boa parte dos alunos não valoriza muito a disciplina de filosofia. No entanto, alguns sabem de sua importância, pois a mesma já está sendo cobra conhecimento de filosofia no ENEM, seja ele conhecimento de política, ética, cidadania, democracia dentre outros. No entanto, algum ainda não tem maturidade suficiente para compreender os conceitos filosóficos.

COORDENADORA PEDAGÓGICA: SUELY-Resposta: O planejamento educacional é a principal ferramenta de trabalho do professor e da escola. É através dele que serão traçadas as metas de onde estamos e onde queremos chegar. Já o ensino de filosofia é muito importante pra escola. Só que vejo que boa parte dos professores não sabe planejar “direito” pra ensinar filosofia aos alunos, pois vejo as aulas muito solta e os alunos não participa muito das aulas. Na maioria das vezes os professores solicitam aos alunos para fazer resumo do livro ou trazer algum texto dissertativo sobre alguma temática que está acontecendo pra entregar na próxima aula sobre um determinado assunto. Então eu vejo uma dificuldade em ensinar filosofia.

ASSESSOR DE CURRÍCULO: Pedro -Resposta: A concepção de Planejamento Educacional adotada no estado do Tocantins é baseada nos pressupostos da LDBEN, adota-se uma concepção dialética, agregada a ela os aspectos históricos, políticos, sociais e econômicos, consolidando tarefas e saberes críticos, criativos e reflexivos. Prevê dimensões de planos relacionados à área educacional que se repartem conforme sua abrangência, refletindo nos planejamentos existentes na vida escolar, onde aparece o plano maior PPP (Plano Político Pedagógico), o plano de ensino e por último e mais flexível, o plano de aula.

2). Qual a importância e função do planejamento Educacional e do Ensino de Filosofia?

-Professora: AMANDA- Resposta: Acredito que o planejamento é muito importante para o professor e para os alunos, pois é através dele que o professor vai conduzir o seu trabalho em sala de aula. Mas nem sempre o que planejamos é de fato o que aplicamos em sala, pois na maioria das vezes não conseguimos por concretizar. Pois acontecem algumas coisas na escola que frustra o que foi planejado. Às vezes temos que executar outras atividades que está desvinculada do que planejamos aí, atrapalha. Então eu acredito que o planejamento tem a função de direcionar o trabalho do professor em sala de aula para que não fiquemos à deriva. Já o ensino de filosofia eu acredito que é de suma importância para os alunos e é preciso se dar mais valor a esse processo de ensino. No entanto seria muito importante que de fato os alunos conseguissem desenvolver as habilidades e competências que está prevista na proposta curricular do estado do Tocantins para uma formação crítica e consciente.

Professor: GUSTAVO -Resposta: O planejamento é importante, pois possibilitar nos direcionar onde queremos chegar, ele nos possibilitar um percurso a ser seguido e tem a função orientar o professor. Só que a forma que é imposta, o planejamento, engessa o trabalho do professor, desmotivando o seu trabalho com os alunos. A função do ensino de filosofia que eu vejo, mesmo não sendo formado na área é que a disciplina deve ter a possibilidade desperta nos alunos a sua capacidade de desenvolver a sua criatividade e seu pensamento próprio.

Professor: JÚLIO CERSAR-Resposta: Eu vejo o planejamento como um projeto a ser seguido pelo o professor e o mesmo tem a função de traçar metas e orientar o percurso a ser seguido pelo o professor. A disciplina de filosofia traz em sua historiografia inúmeras contribuições ao logo da história humana e a função dela é proporcionar a todos a busca pelo o saber, pelo o conhecimento que na maioria das vezes os nossos líderes não querem que saibamos. Neste caso o planejamento de filosofia, deve proporcionar a prática do professor um momento de quebrar esse controle que quer impedir a todos de conhecer a verdade dos fatos que é escondido por um jogo de interesses de um grupo que sempre quis dominar a população com ideias. Mantendo um discurso ideológico para fazer as pessoas acreditarem em certas inverdades postas por um grupo

institucionalizado. Vejo que o planejamento de filosofia deve ser feito de uma forma que mostre outra visão.

COORDENADOR PEDAGÓGICO: FABIANO- Resposta: O planejamento tem uma função de extrema importância para o bom desempenho do professor, pois é através dele que o professor vai traçar seu plano de trabalho e como ele vai executar as suas atividades proposta para que ele possa atingir êxito em suas atividades. O planejamento é de extrema importância para o professor desenvolver a sua prática, em seu cotidiano de ensino na escola. No entanto eu vejo uma grande dificuldade dos alunos, pois muitos não conseguem interpretar aquilo que eles leram. Ai, eu vejo a necessidade de o professor elaborar um planejamento que atenda a necessidade de todos, seja ele aluno dito norma ou os alunos com necessidades educacionais especiais aí, a necessidade de um planejamento flexivo. Pois às vezes tenho visto que aquilo que o professor planeja ele não consegue pôr em prática.

COORDENADORA PEDAGÓGICA: SUELY- Resposta: O processo educacional deve ser pensado continuamente, nesse sentido é de suma importância o planejamento educacional. O mesmo é a uma das ferramentas mais importante para o processo educacional democrático e eficiente. O planejamento guia o professor na construção de suas aulas, de forma a alcançar os objetivos e metas.

O ensino de filosofia é de suma importância para os alunos do ensino médio, pois cabe a ela fazer indagações da realidade e de questões fundamentais das realidades de cada época, buscando estimular a reflexão e o pensamento crítico dos alunos. Mas acompanhado esse processo. Na maioria das vezes não vejo isso acontecer nas aulas. Não sei, por que, não se é por que é só uma aula por semana ou se é por que o professor não domina os conteúdos que tem na proposta curricular. Ou se por que os alunos não gostam mesmo da disciplina de filosofia? Acredito se o professor fosse formado em filosofia as aulas seriam de outra forma, mais dinâmica e, em que o professor saberia usar outras maneiras de ensinar filosofia e, que os alunos participassem mais das aulas.

ASSESSOR DE CURRÍCULO: Pedro -Resposta: A educação é constituída por processos e dentro desse processo, o planejamento escolar, obrigatório em todas as redes, exerce uma função de extrema importância para a realização de ensino democrático e eficiente. Portanto, o ensino de Filosofia ou de qualquer outro componente curricular, tanto no território brasileiro quanto e consequentemente no estado do Tocantins, necessita que o planejamento apareça como a principal ferramenta no trabalho docente, visto que é através dele que o professor se orienta e conduz seu trabalho dentro da sala de aula.

3) Como o planejamento do Ensino de Filosofia vem sendo feito nas escolas do Ensino Médio do Tocantins/Regional de Araguaína?

Professora: AMANDA- Resposta: O planejamento contempla conteúdos, objetivos, metodologias de acordo com a Proposta curricular do Estado do Tocantins. O planejamento também é feito coletivo por áreas (exatas e humanas) e individual, pois é, só eu que trabalha com a disciplina de filosofia na escola. Seria importante que estivesse outro professor para que juntos padecemos trocar experiência metodológica, já que eu não sou formada em filosofia, aí neste caso tenho muita dificuldade com alguns conteúdos para trabalhar com os alunos em sala de aula. Aí eu tento buscar algo na internet para me auxiliar e trabalhar com os alunos. Assim tento planejar da forma que eu consigo compreender os conteúdos que está previsto na proposta, às vezes eu sei que não consigo repassar para os meus alunos tudo sobre a aquele assunto, por às vezes não conhecer a fundo aquela temática. Tenho um pouco de dificuldade em elaborar as metodologias para trabalhar alguns conteúdos, pois dispomos de poucos materiais de apoio. Pois a maioria dos alunos não recebe os livros e os que recebem às vezes a maioria não traz o livro no dia da aula. Vou para a sala de aula e às vezes aquilo que eu planejei não consigo executar e, e tento buscar outras formas para trabalhar com os alunos, pois nos professores às vezes precisamos improvisar as nossas aulas para não deixar a “peteca cair”.

Professor: JÚLIO CERSAR- Resposta: O planejamento de filosofia dos últimos três anos vem sendo feito por áreas (humanas- sendo os professores de geografia, história, sociologia e filosofia), como sou formado em história, faço o plano de filosofia e o plano de história. Já para fazer o plano de história não tenho nenhuma dificuldade em construir e executar, pois se trata da minha área de formação. Já na disciplina de filosofia tenho um pouco de dificuldade para elaborar a metodologias, recursos e avaliações com os alunos. Pois mesmo que eu seja formado na área de humanas não consigo planejar a minha aula de filosofia como eu planejo na disciplina de história, pois tem diversos conteúdos que me faltar embasamento teórico para discutir com os alunos. Mês a gente planejando por áreas, mas cada um faz de seu modo seguindo a proposta pedagógica do estado, ai eu faço o que eu posso. Tento trabalhar da melhor forma possível o meu planejamento. Mas sinto que não estou atendendo a real necessidade que tangem a disciplina de filosofia.

Professor: GUSTAVO -Resposta: O planejamento é feito por área de conhecimento. No meu caso eu planejo junto com os professores de história, sociologia e geografia. No dia do planejamento, temos um pressentimento que estamos planejando na coletividade. Pois deveríamos todos juntos professores, coordenadores, orientadores, gestor dentre outros discutirmos a melhor maneira de como ensinar cada vez melhor aqueles conteúdos que já está prescrito no referencial curricular aos nossos alunos. No entanto cada professor faz o seu plano

conforme acredite que seja viável para as turmas que ele ministra as aulas. A gente até comenta algumas coisas com os colegas ou com o coordenador em um determinado momento, quando nos reunimos pra tratarmos sobre que tipo de ações ou projetos que deve ser executados ao longo do mês ou bimestre e, como devemos planejar para atender o que é solicitado pela secretaria de educação. Onde temos um modelo pronto no sistema que deve ser inserirmos com o que já, estar prescrito no currículo que é: as competências, habilidades, conteúdos mínimos, metodologias, recursos, avaliação e referência. Depois será verificado pela equipe da escola e, pela própria equipe que é responsável pelo SGE da própria secretaria de educação. Se estiver de acordo o que foi solicitado no sistema, não terá nenhum problema.

COORDENADOR PEDAGÓGICO: FABIANO- Resposta: O planejamento vem sendo feito por área de conhecimento e seguindo a proposta curricular do Estado do Tocantins, seguindo as competência e habilidade que está prevista na proposta curricular do Estado para o ensino de filosofia do 1º ao 3º ano. Aí o professor deve construir a sua própria metodologia de ensino que ele acha que seja melhor para aquela turma que ele é responsável. Só que os professores também são orientados a planejar as suas aulas voltadas aos conteúdos mínimos que será cobrado no ENEM seguindo aqueles conteúdos específico que será cobrado no ENEM. Onde a secretaria de educação pré-estabelece uma estrutura de planejamento que todos devem seguir e inserir no sistema SGE da própria secretaria de educação. Onde nos coordenadores precisamos estar atendo se os professores estão seguindo essas orientações. E sempre que tenho tempinho a gente senta pra discutir algo sobre o processo de ensino e aprendizagem. E assim que o professor finaliza o seu planejamento em dou o visto e o mesmo fica com uma cópia para servi de roteiro a ser seguido nas futuras aulas. E acredito que a forma de planejamento que é sugerida pela secretaria de educação está legal só depende do interesse dos alunos em querer aprender e a forma que o professor vai organizar a sua metodologia de trabalho.

COORDENADORA PEDAGÓGICA: SUELY- Resposta: O planejamento de filosofia na escola é feito de forma coletiva com as outras áreas de humanas (geografia, história, sociologia), para que haja uma troca de experiências. O mesmo é feito mensalmente, por se tratar de uma disciplina que é ministrada uma aula por semana e, é construído de acordo a proposta curricular do Tocantins, seguindo os conteúdos mínimos que vem com as competências e habilidades já definida na proposta curricular. Aí os professores só copiam e colam as competências, habilidades e conteúdo, ficando só para o professor fazer os procedimentos metodológicos, recurso, avaliação e referência. O que percebi é que como não tem um professor formado para ministrar essa disciplina às vezes ela fica distribuída com os professores de humanas, exatas, linguagem para completar a carga horária. E os planos às vezes são só copiados dos anos anteriores ou às vezes quando a disciplina ficar distribuída por mais de um professor os mesmos usam o mesmo planejamento e, só trocam o nome e o ano.

ASSESSOR DE CURRÍCULO: Pedro- Resposta: O planejamento é realizado por área do conhecimento. Através de escolha democrática realizada com a presença de todos os diretores das Unidades Escolares ficou estabelecido que toda quinta-feira, seria o dia do planejamento da Área de Humanas e que nesse dia, o professor seria acompanhado pelo (a) Coordenador (a) de Área (quando possível, visto que nem todas escolas comportam em sua grade, um coordenador para todas, em muitos casos, nas escolas menores, temos apenas um coordenador para atender a todos) , para que possa auxiliar e dar suporte ao professor com sugestão de material para suas aulas, acompanhar seu planejamento, sugerir novas metodologias, promover a formação continuada, enfim estar presente no momento do planejamento junto ao professor. Ficou estabelecido também que, diretor da Unidade Escolar, deverá ter um dia exclusivo na semana para acompanhar planejamento dos professores e que deverá propiciar um momento dentro da escola para o planejamento coletivo.

4) Como os segmentos da comunidade escolar tem participado do planejamento do

Ensino de Filosofia nas escolas do Ensino Médio do Tocantins/Regional de Araguaína?

Professora: AMANDA- Resposta: Coordenadora, supervisora e às vezes a gestora participar de forma esporádica, pois na maioria das vezes elas ficam muito presas nos trabalhos burocráticos que é solicitado pela DREA. Mas às vezes a coordenadora ficar alguns momentos com os professores quando os mesmos estão planejando. Ela recebe o plano dar o visto e uma cópia do mesmo é arquivada em uma pasta. Caso alguém solicite porá ver os planejamentos dos professores é apresentado. O professor fica com uma cópia para ser seguida em suas aulas. E assim é a nossa rotina do nos planejamentos. Há momentos que fazemos o planejamento sozinho e só enviamos pra coordenação. Às vezes nós nos reunimos com os demais professores de Humanas da Diretoria Regional de Araguaína (DREA), para discutirmos sobre o planejamento. No entanto ainda fica um pouco vago sobre o ensino de filosofia. Já que não se discuti de forma especifica o ensino de filosofia.

Professor: JÚLIO CERSAR- Resposta: Os segmentos da comunidade escolar tais como: supervisor, assessor de currículo, gestora, orientadora e coordenação às vezes participar da construção do planejamento, mas de forma indireta, pois que estar mais perto mesmo da elaboração do planejamento de filosofia é, só mesmo o coordenador pedagógico, quando tem um tempinho, o mesmo senta com os professores pra ver alguma demanda e repassar algumas orientações que é direcionada pela secretaria de educação, tais como: os projetos e ações que devem ser realizadas na escola em consonância com as aulas que ministramos ao longo da semana.

Visto que a disciplina de filosofia é só uma aula por semana, totalizando apenas quarenta aulas durante o ano letivo. Com isso vejo a necessidade que se repensasse nesse acompanhamento

e participação de todo segmento de forma mais específica. Não ficasse apenas em repassa algo burocrático engessado, para nos professores execute desvinculado de nossas aulas e, estando fora do que planejamos para ser construindo com os alunos. No meu entendimento esse segmento precisa respeitar e possibilitar que o professor possa planejar de acordo as reais necessidades dos nossos alunos.

Professor: GUSTAVO -Resposta: Eu vejo que nem todos os segmentos da comunidade está participando deste planejamento, pois a maioria fica muito preso aos serviços burocrático e, o que também é de fundamental importância que é a elaboração do planejamento para se atingir os resultados que possibilitar mudanças tanto por parte dos professores quanto por toda a comunidade seja ela: os alunos, os pais, vigias, ASG, equipe diretiva da escola. É um momento de refletir e buscar junto forma de se aprender de maneira menos burocrático possível. E vejo muitas falhas neste sentido, pois às vezes só o coordenador pedagógico e que está mais participa no dia do planejamento e que, mesmo assim ainda é pouco, pois, ficamos muito presos as coisas já pré-determinadas pra ser executadas na escola.

COORDENADOR PEDAGÓGICO: FABIANO- Resposta: Na maioria das vezes quem participar deste ato de planejar é só mesmo nos coordenadores quando não estamos muito ocupados com os serviços burocrático da escola participamos mais de perto. Às vezes a gestora, orientadora participa um pouco. Já o pessoal da assessoria de currículo às vezes vem à escola olha os planos e se não estiver de acordo a proposta pede para fazer algumas alterações e solicita que a gente repasse aos professores ou faz uma reunião com os docentes pra repassar algumas informações importante que deve ser seguida pela secretaria de educação.

COORDENADORA PEDAGÓGICA: SUELY- Resposta: Às vezes os segmentos da comunidade acompanham. Mas devido à correria do dia a dia. Os professores fazem o planejamento sozinho e sempre que sobra um tempinho o coordenador de área vai lá, na sala dos professores pra ver se está realmente planejando e às vezes a coordenação dar algumas sugestões de atividades para o professor realizar em sala de aula com os alunos. Mas vezes a gente não sabe como orientar como dever ser trabalho determinado conteúdo específico em sala de aula, aí fica ao cargo do professor conseguir ter sucesso na sala.

ASSESSOR DE CURRÍCULO: Pedro- Resposta: A equipe diretiva das Unidades Escolares foi orientada realizar um momento de consulta pública junto à comunidade escolar interna e externa no intuito de que todos pudessem participar e opinar na construção das ações do PPP, elaborado no início de cada ano para todos os componentes curriculares. Dentro de cada Unidade Escolar também existe a Associação de Apoio, formada por pessoas da comunidade, criada para acompanhar tudo que movimentar o processo educacional dentro de cada escola.

5). Existem entraves que dificultam o planejamento do Ensino de Filosofia nas escolas do Ensino Médio do Tocantins/Regional de Araguaína? Quais são eles?

Professora: AMANDA- Resposta: Sim. Muita das vezes a gente faz um planejamento, pensando na realidade dos alunos, só que muitas das vezes o pessoal da DREA, vai até a escola, muitas das coisas que a gente planejou, é preciso fazer algumas adaptações, mesmo a gente sabendo que aquilo que o professor é obrigado a fazer não vai dar certo para aquele público. E que boa parte destes entraves que eu vejo, na maioria das vezes, é isso, por exemplo: a gente inicia um determinado conteúdo que a gente planejou pensando na realidade dos nossos alunos para ser executados. Aí a gente é obrigada a parar e, executar um projeto que é determinado por eles para ser trabalhados, só que antes da gente finalizar aquele. Eles mandam outro projeto pra ser realizado e aí, vai virando essa bola de neve. A gente inicia uma e, antes que a gente finalize já chegou outro e mais outro. Aí aquilo que foi posto no planejamento a gente não conseguiu executar. Pois a gente que faz o planejamento escolar é que conhece a realidade dos nossos alunos e devido essas interferências com tantos projetos que somos é obrigado a executar, não conseguimos na maioria das vezes atingirmos o que planejamos.

Professor: JÚLIO CERSAR- Resposta: Sim. Um dos entraves é a dificuldade que tenho de elaborar um planejamento de filosofia para atingir de fato um ensino filosófico. Devido eu não ser formado na área de filosofia, sinto a necessidade de estudar mais sobre as temáticas que devo trabalhar com os alunos. No entanto não dispomos de muitos materiais específicos para que possamos nos aperfeiçoar sobre os assuntos que deve ser trabalhado como os alunos que já estão previstos os conteúdos mínimos da proposta curricular, pois só dispomos do livro didático que é usado nas três séries. Onde somos obrigados fazer a separação dos conteúdos neste único volume do ensino médio. Por mais que tente buscar na internet e, outras fontes e, ainda assim, é insuficiente. Outro entrave que eu vejo é as formações que são raras e, quando acontece ainda assim é muito simplório e, não nos ajuda muito para melhorar a nossa prática. Um outro entrave que eu vejo é que a disciplina é vista como insignificante na grade curricular e, quando eu deixo algum não atinge a nota mínima eu sou obrigado a atribuir uma nota aprovativa, pois ela é vista apenas como complementação de carga horária para os professores.

Professor: GUSTAVO -Resposta: Sim. Um dos principais entraves que eu vejo é a falta de materiais específicos para auxiliar na elaboração do planejamento de filosofia. Devido eu não ser formado na área eu tenho algumas dificuldades em elaborar um planejamento mais condizente com a disciplina. Um dos entraves é que verdade eu peguei a disciplina simplesmente para completar a minha carga horária. Pois eu tenho certa dificuldade com certos conteúdos da disciplina, pois não domino muito bem. Aí, na hora de planejar certos conteúdos, fico um pouco inseguro. Por mais que eu pesquise, estude sobre esses conteúdos prescritos no currículo. Sinto-

me inseguro às vezes. Não por considerar que esses conteúdos sejam difíceis. Mas por não ter base filosófica para discutir com os alunos de forma autêntica. Há meu ver de forma racional que fosse um próprio professor formado na área para ministrar a disciplina. Como acontecem nas outras. O percebemos que nas disciplinas de exatas e linguagem só são permitidas ministrar as aulas os professores formados nas respectivas áreas. Já no caso de outras disciplinas como sociologia, arte e a própria filosofia qualquer professor pode ministrar as aulas. Não desmerecendo o professor. Mas quando vamos falar daquele que dominamos fica mais fácil para ser planejado e executado.

COORDENADOR PEDAGÓGICO: FABIANO- Resposta: Sim. Pois sabemos que os professores não dispõem de muitos recursos específico para servir de base para auxiliar na disciplina. Outro entrave é que poucos professores não querem pegar a disciplina de filosofia. Alguns acham que é difícil de trabalhar a disciplina, outros dizem que não gosta da disciplina. Já outros não sabem planejar os conteúdos para ministrar aos alunos, outros só copiam o plano do ano anterior. E, naquilo que eu posso auxiliar os professores, que ficam com a disciplina, eu tento ajudar o máximo possível. Mas mesmo assim percebo ainda é muito falho o planejamento do ensino de filosofia. Vejo os professores na maioria das vezes apenas usando o livro didático para ministrar os conteúdos ou fazendo seminários em grupo ou resumos dos capítulos do livro e, usando como nota avaliativa do bimestre, tornando assim a disciplina cada vez mais menos importante para os alunos. Pois sabemos que o planejamento é algo muito pessoal do professor, mas é preciso que ele seja bem direcionado.

COORDENADORA PEDAGÓGICA: SUELY- Resposta: Sim. A principal dificuldade no planejamento de filosofia que eu vejo é a falta de recursos humanos especializados, ou seja, a falta de profissional formado na área de filosofia. O que vejo também é a falta de materiais específicos de filosofia para os professores trabalharem os conteúdos. Uma questão bem específica é sobre o livro “didático de filosofia”, que são poucos livros e na maioria das vezes nem é entregue para os alunos. Ficando em um espaço e às vezes os professores levam para a sala de aula para ser usados nas aulas pelos os professores ou na maioria das vezes os professores usam xerox com temas avulsos pra trabalhar com os alunos ou outros materiais soltos. Pude perceber também que em boa parte dos professores, pedem para os alunos fazer um resumo ou falar sobre determinado tema e entregar na aula seguinte. Na maioria das vezes a disciplina é a última a serem distribuídas entre os professores e, às vezes os próprios professores não querem ministrar a disciplina alegam que não sabem como trabalhar a mesma, tornando cada vez mais pouco importante para os alunos. E às vezes quando o pessoal da DREA vem até a escola fazer visitas, eles às vezes só pedem os planos dos professores para olharem e pouco e comparar com os conteúdos da proposta curricular e se estão realizando os projetos indicados por eles. Ou simplesmente acompanham no SGE, que é local que os professores inserem os seus planos e as aulas do dia a dia.

ASSESSOR DE CURRÍCULO: Pedro- Sim. O maior entrave é o reduzido número de professores lotados em nossa rede, esse déficit transforma uma ciência de extrema importância como a Filosofia, apenas como um componente complementar de carga horária para alguns professores de outras áreas. Essa realidade cria outro entrave, como a Filosofia é trabalhada, em grande maioria, por professores com formação em diversas áreas do conhecimento, isso vem dificultando sua prática em sala de aula, visto que por mais que se esforce, o profissional que não é formado na área que atua, não consegue desenvolver seu trabalho com a mesma eficiência e qualidade do seu colega formado na área. Isso é observado frequentemente no acompanhamento feito pelos Assessores de Currículo, através do monitoramento realizado através do Sistema Gerenciador Educacional – SGE ou presencialmente nas Unidades Escolares.