UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

LUPÉRCIO APARECIDO RIZZO

Filosofia: concepções e práticas docentes

São Paulo

2016

LUPÉRCIO APARECIDO RIZZO

Filosofia: concepções e práticas docentes

Tese apresentada à Faculdade de Educação da
Universidade de São Paulo para obtenção do
título de Doutor em Educação.

Área de concentração: Filosofia da Educação

Orientador: Prof. Dr.
Marcos Sidnei Pagotto-Euzebio

São Paulo

2016

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTE TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

375.5 R627f	Rizzo, Lupércio Aparecido Filosofia: concepções e práticas docentes / Lupércio Aparecido Rizzo; orientação Marcos Sidnei Pagotto-Euzebio. São Paulo: s. n., 2016. 132 p.; tabs.; anexos
----------------	--

Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração: Filosofia da Educação) - - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

1. Filosofia 2. Educação 3. Filosofia (Ensino) 4. Avaliação da aprendizagem 5. Argumentação I. Pagotto-Euzebio, Marcos Sidnei, orient.

Lupércio Aparecido Rizzo
Filosofia: concepções e práticas docentes

Tese apresentada à Faculdade de Educação da
Universidade de São Paulo para obtenção do título de
Doutor em Educação.

Área de concentração: Filosofia da Educação

Aprovado em:

Banca Examinadora

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Para João e Vitória, que dão sentido à minha existência...

E, especialmente, para Rosi, minha vida...

Agradecimento

Este trabalho não teria surgido não fosse o olhar carinhoso, paciente, inteligente, confiante e acolhedor do meu primeiro professor de Filosofia na Faculdade de Pedagogia, depois meu amigo, e hoje meu orientador, Marcos Sidnei. Devo a ele meu ingresso na docência e poderia elaborar um texto inteiro só para agradecê-lo tamanha dívida, respeito e afeto que tenho por ele.

Agradeço as minhas irmãs, Vânia e Viviane, cunhados, Claudio e Orlando, e aos sobrinhos, Jaqueline, Jonatas e Fernando, pela torcida e apoio.

À minha mãe pela presença importante, compreensão, olhar amoroso e exemplo de luta e resiliência. Ao Chaim, sempre disposto ao que for preciso.

Ao meu sogro Rosendo que deu sabor e vida a um silêncio muitas vezes monótono e solitário.

Aos meus grandes amigos irmãos Paulinho, Alexandre, Silvia e Margarety, mais o Caio e a Bia, com eles compartilho muito das alegrias e tristezas do percurso.

Aos professores Lorieri e Terezinha Rios pelas colaborações no exame de qualificação.

Aos meus amigos do SENAC Santo André pelo incentivo constante, em especial, minha amiga e técnica Katia Falchi que vibrou e incentivou desde meu primeiro dia, entendendo minhas falhas e ausências.

Aos amigos que sempre foram presentes, mas que nos momentos decisivos estenderam suas mãos dando um pouco do seu tempo para a execução desse trabalho: Michel na leitura crítica, Junior na formatação e organização e Anagilda, na parceria e correção de pontos relevantes do texto.

Agradeço especialmente a cada aluno com o qual tive contato durante todo esse tempo, todos estão presentes nas minhas reflexões e contribuíram para a construção do que sou hoje.

Minha gratidão aos professores que responderam minha pesquisa, fornecendo material para que eu pudesse estudar.

Existem muitos outros a quem eu gostaria de agradecer, mas que não consigo elencar.

Quero agradecer, com especial carinho, à vida que de alguma forma me foi permitido gozar para que eu pudesse chegar a esse momento. Sei de meu esforço, mas apenas ele não teria me trazido tão longe, onde eu jamais imaginava chegar.

Obrigado pelo simples fato de ter o que e a quem agradecer...

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

Rubem Alves

RESUMO

RIZZO, L. A. **Filosofia: concepções e práticas docentes**. 2016. 145f. Tese (doutorado), Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

O presente trabalho busca saber como os professores de Filosofia que atuam na região do ABC paulista, com alunos do Ensino Fundamental II e Ensino Médio, definem a Filosofia. Busca ainda identificar os métodos com os quais os docentes avaliam seus alunos, como a disciplina dialoga com outras áreas do currículo escolar, de que forma a mesma pode contribuir para o desenvolvimento dos discentes e qual o perfil deste grupo de profissionais. Para realizar essa tarefa foram utilizados questionários contendo questões objetivas e dissertativas. Tal instrumento foi compartilhado com os professores por meio da internet e o primeiro contato com os docentes se deu por e-mail ou carta. Identificou-se, por meio da pesquisa, que os professores definem a Filosofia como uma atividade que usa ou busca “conhecimento”, sem, no entanto, definir ou aprofundar o que seria “conhecimento”. Constatou-se também que, mesmo dando importância ao aprofundamento teórico da história da Filosofia, os docentes desejam prioritariamente que seus alunos adquiram o hábito de pensar filosoficamente. Isto é, procuram ensinar a filosofar. No que diz respeito aos materiais didáticos, os docentes demonstram insatisfação por conta da alegada aridez dos textos, e pela falta de dinamismo, fazendo com que recorram à internet em busca de recursos mais interessantes. Quanto à avaliação, os entrevistados afirmam usar procedimentos que, em nosso juízo, se configuram como formativos, ou seja, procedimentos que tentam captar processos, tais como seminários, rodas de conversa, debates etc. Como referenciais teóricos para esse trabalho foram usados Stephen E. Toulmin, com a teoria da argumentação, campos modais, garantias e apoios; Israel Scheffler, com o estudo sobre definições e sentenças; e Perelman e Tyteca no âmbito da retórica e do conceito de lugar comum. Com base no referencial e, especialmente, da leitura das respostas dissertativas, pode-se afirmar que os professores entrevistados fazem uma definição programática da filosofia, que atuam emitindo sentenças que enunciam normas e definem a Filosofia utilizando como recurso o que julgamos ser lugar comum. Por conta disso, a tese que se defende nesse trabalho é a de que os docentes de filosofia da região do ABC paulista, que atuam com o Ensino Fundamental II e com o Ensino Médio, definem e ensinam Filosofia como uma atividade que é processual e que, por isso mesmo, não pode ser avaliada em sua inteireza no espaço escolar.

Palavras-chave: Filosofia, Educação, Ensino de Filosofia, Avaliação, Argumentos

ABSTRACT

RIZZO, L. A. **Philosophy: conceptions and teaching practices**. 2016. 145 pages. Dissertation (Ph.D.), University of São Paulo, São Paulo, 2016.

This research intends to understand how the Philosophy teachers from the Great ABC, who work in elementary school (Ensino Fundamental II) and in high school (Ensino Médio), define Philosophy. It also intends to identify the methods by which teachers assess their students, how Philosophy dialogues with other areas of school curriculum, how this field of study can contribute to the development of the students, and to specify the profile of this group of professionals. In order to accomplish this task, this work employed questionnaires based on multiple choice tests and written assessments. Such research instruments were shared with the teachers through the Internet, moreover the first contact with the Faculty took place by e-mail or letter. Through this research, it was identified that teachers define the Philosophy as an activity that employs or seeks "knowledge", without, however, setting or deepen what would be knowledge. It was also noted that, despite giving importance to deepening the theoretical debate of the history of Philosophy, teachers want their students primarily to acquire the habit of thinking philosophically. That is, they intend to teach the act of philosophizing. With regard to teaching materials, teachers demonstrate dissatisfaction on the alleged aridity of the texts and on a lack of dynamism, which would make them look for more interesting resources on the Internet. Regarding the evaluation, interviewees claim to use procedures, which, in our judgment, can be considered more formative, i.e., approaches that try to capture processes, such as seminars, conversation, debates etc. Besides, this work used the following theoretical references: Stephen E. Toulmin's argumentation theory, modal fields, guarantees and support; Israel Scheffler's work on the study of definitions and sentences; and the Perelman and Tyteca's rhetoric and concept of commonplace. Backed up on philosophical studies and especially on the written assessments, it can be stated that the interviewed teachers employ a programmatic definition of Philosophy, since they issue sentences that explicit rules and define the Philosophy by using commonplace. Therefore, this work argues that the Philosophy teachers from the Great ABC, who work in elementary school (Ensino Fundamental II) and in high school (Ensino Médio), define and teach Philosophy as an activity or process, so it cannot be fully evaluated in school.

Keywords: Philosophy, Education, Teaching of Philosophy, Evaluation, Arguments

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Sexo dos professores.	28
Gráfico 2 - Bolsista na graduação.	32
Gráfico 3 - Bolsista na pós-graduação?	35
Gráfico 4 - Domínio de idioma? Sim, não, e qual.	36
Gráfico 5 - Primeiro da família a fazer faculdade?	36
Gráfico 6 - Tempo de docência específica em Filosofia.	37
Gráfico 7 - Nível em que leciona exclusivamente a disciplina de Filosofia.	37
Gráfico 8 - Modalidade da escola.	38
Gráfico 9 - Vínculo com a escola que constitui sua principal ocupação.	38
Gráfico 10 - Jornada semanal (horas/aula) - Estritamente na disciplina de Filosofia.	39
Gráfico 11 – Avaliação do material didático, onde 1 é “muito ruim”, e 5 é “muito bom”.	44
Gráfico 12 - Avaliação da sequência dos temas do material didático, onde 1 é “muito ruim”, e 5 é “muito bom”.	45
Gráfico 13 - Avaliação do nível de aprofundamento dos temas do material didática, onde 1 é “muito ruim”, e 5 é “muito bom”.	46
Gráfico 14 - Escolha do material didático.	49
Gráfico 15 - Satisfação em relação aos resultados das aulas de Filosofia.	61
Gráfico 16 - Satisfação em relação à carga horária da disciplina.	61
Gráfico 17 - Obrigatoriedade da disciplina no Ensino Fundamental I.	62
Gráfico 18 - Obrigatoriedade da disciplina no Ensino Fundamental II.	63

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Escolas no ABC	20
Quadro 2- Estado civil dos professores.....	28
Quadro 3 - Data de nascimento dos professores	29
Quadro 4 - Descrição da formação dos professores.	30
Quadro 5 - Pós-graduação lato sensu - ou especialização.....	33
Quadro 6 - Pós-graduação strictu sensu	35
Quadro 7 - Definição de Filosofia.....	39
Quadro 8 - Material utilizado nas aulas.	42
Quadro 9 - Comentários sobre o material didático.....	46
Quadro 10 - Diálogo com outros professores de Filosofia.....	50
Quadro 11 - Métodos de avaliação.....	53
Quadro 12 - Diálogo com outras disciplinas.	57
Quadro 13 - A Filosofia na escola.....	63
Quadro 14 – Quadro Teórico.	91

Sumário

1. INTRODUÇÃO	10
2. SOBRE O CONTEXTO	14
1.1. O cenário.....	14
1.2. Sobre o Trabalho.....	24
1.3. Os sujeitos da pesquisa	27
2. SOBRE A TEORIA.....	70
2.1. Um aporte teórico	70
2.2. Campos de argumentos	71
2.3. Por que confiar em um argumento?	74
2.4. Trabalhando com definições	78
2.5. Sobre as sentenças	85
2.6. O lugar da retórica... Ou a retórica do lugar... ..	89
3. SOBRE A PRÁTICA	92
3.1. Ver e reparar... ..	92
3.2. Os professores e a definição da filosofia	95
3.3. Dos recursos para o ensino de filosofia	101
3.4. Avaliação: O X da questão... ..	105
4. CONCLUSÃO OU LIÇÕES APRENDIDAS	113
REFERÊNCIAS	116
APÊNDICE A – Carta convite para participar da pesquisa doutorado	122
APÊNDICE B – Formulário da pesquisa doutorado	123

1. INTRODUÇÃO

“Um professor sempre afeta a eternidade,
ele nunca saberá onde sua influência termina.”

Joseph Addison

A reflexão que aqui se inicia resulta da junção de três componentes: uma pesquisa junto a professores de Filosofia; sua sustentação teórica; e nossa vivência acadêmica, seja como estudante, seja como docente.

Esse tripé fundamenta a seguinte tese: os professores de Filosofia, nos Ensinos Fundamental e Médio, concebem a Filosofia e afirmam ensiná-la de uma forma que, a nosso juízo, não lhes permite avaliar os resultados imediatos de seu trabalho.

Admite-se, desde logo, que suas ações produzem resultados que vão para além da sua alçada, mas podem aparecer em suas aulas e nelas mesmas se encerrar. Podem, ademais, surgir durante o período letivo ou, ainda, ficar ocultos, guardados, desconhecidos do aluno e somente desabrocharem em outro momento da vida.

Por conta disso, afirmamos que a reflexão que doravante se leva a cabo dialoga com o passado, porque tanto meus professores quanto eu mesmo não supúnhamos chegar aonde chegamos neste momento, ou seja, a uma tese de doutoramento.

A trajetória percorrida até aqui foi um movimento nada retilíneo. Em algum momento, deixa-se de ser aluno e passa-se a ocupar o posto de professor; outras vezes, assume-se a condição de pesquisador e volta-se à de estudante e professor, tudo ocorrendo, muitas vezes, de modo simultâneo, sem que se perceba onde um se inicia e o outro se encerra. No presente trabalho, enxerga-se a Filosofia da mesma forma.

Não estamos a contemplá-la a partir de nenhum ponto de vista que a defina, isto é, entendemo-la como algo fluido, cuja tentativa de imobilização não raras vezes provoca o surgimento de outra definição oposta. Diante de tantos conceitos, é possível que, ao cabo, não adotemos nenhum deles.

O primeiro passo de nossa pesquisa foi jogar luz sobre o local de trabalho dos nossos entrevistados. Optou-se pela região do ABC Paulista (Santo André, São Bernardo do Campo e São Caetano do Sul) pelo fato de ser essa região já conhecida por nós e o espaço no qual nossos contatos são mais numerosos, o que tornou mais imediatamente concebível o trabalho.

Em seguida, questionários com questões objetivas e dissertativas foram enviados aos profissionais que, na região, trabalham em escolas de Ensino Fundamental II e Ensino Médio, públicas e privadas, especificamente com a disciplina de Filosofia.

Este trabalho estrutura-se em três capítulos. O primeiro contempla a descrição da região onde se deu a pesquisa e apresenta os resultados dos questionários enviados aos professores.

Dedicamo-nos a contextualizar a região, trazendo brevemente a história de cada município, bem como algumas de suas características. Trata-se de uma área que faz parte da Grande São Paulo e que, dadas as interconexões que marcam a atualidade, ou seja, a facilidade de comunicação, a proximidade das cidades, as trocas sociais etc., possivelmente espelha o que seria a pesquisa se tivesse sido ela feita em outras regiões da Grande São Paulo ou do Brasil.

O trabalho contemplou aspectos quantitativos e qualitativos. As questões objetivas geraram resultados que permitem identificar o perfil dos professores de Filosofia que atuam na região. Obtivemos dados relativos à idade, ao sexo, ao estado civil, ao tempo de docência, à formação inicial, à carga horária trabalhada, ao custeio da formação, à titulação do docente e se ele atua em escola pública e/ou particular. Além disso, geramos dados estatísticos acerca das impressões que eles possuem no tocante à qualidade dos materiais didáticos, duração e frequência das aulas e índices de satisfação com os resultados nelas alcançados.

Com relação às questões dissertativas, pudemos conhecer a definição de Filosofia, por parte dos professores, e qual a importância que a ela conferem na formação de seus alunos.

Os professores também responderam a perguntas relativas à forma de avaliação de seus alunos e como mantêm diálogos e desenvolvem trabalhos junto a professores de outras disciplinas. Com base na definição de Filosofia, na forma como avaliam, na relevância da disciplina e nos materiais didáticos, pudemos elaborar uma tese que buscasse elucidar se a conexão entre as premissas de trabalho com a disciplina e os objetivos pretendidos com este trabalho se dá de forma consistente.

Para tanto, analisamos as respostas dos professores conferindo especial atenção às questões dissertativas, ocasião em que os argumentos por eles desenvolvidos foram analisados à luz de certos aportes teóricos por meio dos quais nos fosse possível chegar a uma conclusão válida acerca dessa consistência.

Para tal tarefa, algumas questões, mesmo considerando a importância de todo o questionário, tornaram-se o eixo central de nossa análise, a saber: definição de Filosofia, métodos de avaliação e escolha dos materiais didáticos.

Em outras palavras, buscamos, prioritariamente, saber como os colegas professores definem a Filosofia, que material didático utilizam para o trabalho com essa disciplina e como avaliam o resultado desse ensino. A resposta a essas perguntas deu origem à nossa tese.

Uma vez que as respostas dissertativas se constituem de afirmações, assim como Lorieri (2014), entendemos que “afirmações ou teses são os juízos emitidos no discurso; nesse sentido, afirmações sem argumentos são vazias”. O fundamento teórico de nosso trabalho repousa nos estudos da linguagem e da argumentação, e a apresentação de tal referencial constitui-se no segundo capítulo deste trabalho.

Adotamos como aportes o pensamento de Stephen Toulmin, no sentido de contemplar o estudo dos campos modais em argumentação, e as garantias e apoios para as afirmações.

Israel Scheffler secundou-nos na análise das definições e sentenças, enquanto Perelman e Tyteca ajudaram-nos quanto à abordagem do conceito de lugar comum na retórica.

No que diz respeito a Stephen E. Toulmin, abordamos os campos modais, ou seja, o *locus* ou contexto no qual um argumento é utilizado. Concluiu-se ser possível alterar ou não tal argumento caso este seja utilizado em outro *locus*. Ainda com Toulmin, estudamos as garantias e apoios da argumentação, sendo que as primeiras (garantias) são contribuições ou dados que visam a dar mais consistência a uma afirmação, aumentando, assim, a confiabilidade de uma asserção; já as segundas (apoios) são informações ou dados complementares às garantias quando estas se mostram insuficientes ou necessitam de mais dados para embasar um argumento ou afirmação.

Com Israel Scheffler, buscamos a compreensão de definições e sentenças. O autor classifica as definições como estipulativas, descritivas e programáticas, sendo que as definições estipulativas dizem o que as coisas são, independentemente do contexto. As descritivas – seu nome já nos diz – descrevem como as coisas são e funcionam, fornecendo conexões com o contexto em que se inserem. Por fim, as definições programáticas indicam procedimentos ou formas de ação.

Com o último dos três referenciais, Perelman e Tyteca, contemplamos dois pontos bastante relevantes para nossa tese: lugar comum e retórica. Estudamos o conceito de lugar comum, ou seja, palavras ou sentenças que ocupam posição praticamente inquestionável nos locais onde são usadas.

Ao longo da pesquisa, constatamos que muitas definições que os professores dão para a Filosofia não extrapolam o lugar comum. Do conceito de retórica, isto é, da arte de falar bem, comunicar-se de forma clara e conseguir transmitir ideias com convicção, – em outras palavras,

de persuadir - tiramos consequências importantes no tocante aos processos de avaliação em Filosofia, tal como aparecem em nossa investigação.

Passamos, então, para o terceiro e último capítulo, etapa do trabalho em que analisamos as respostas dos professores pelas lentes do nosso referencial teórico, mas também de nossas trajetórias profissional e acadêmica.

A definição de Filosofia por parte dos professores entrevistados em nosso trabalho, a maneira como afirmam avaliar e como a disciplina dialoga com outros saberes e com o mundo revelam um formato que se supõe *processual*, isto é, uma vez que a maioria dos professores define a Filosofia como conhecimento ou como o uso deste, sem, no entanto, conceituá-la, pôde-se concluir que eles definem essa disciplina como processo de reflexão frente ao mundo.

Isso coloca, em nosso juízo, o ensino de Filosofia em uma posição de difícil avaliação, porque mensurar algo que se caracteriza como processual, em momentos avaliativos previamente determinados, portanto estáticos, ou nas condições em que se trabalha com Filosofia na escola (tempo e frequência de aula, números de alunos etc.), é uma tarefa de difícil realização.

Essa dificuldade de avaliação aparece, também, em outra vertente, na posição questionadora que muitos docentes adotam diante dos materiais didáticos, apontando, inclusive, para a necessidade de alterações no formato com que se apresenta o conteúdo filosófico aos alunos.

Há de se elaborar, na visão dos entrevistados, materiais mais interativos, que estimulem os alunos. É forte o anseio por recursos tecnológicos e suportes didáticos mais dinâmicos, em sintonia com o que os alunos vivem na sociedade de forma geral.

O domínio da leitura de textos elaborados, e da compreensão do pensamento filosófico, é enaltecido pelos professores, mas tal fluência constituiria, ainda segundo eles, pré-requisito. No âmbito do trabalho com os textos filosóficos ou temáticas da Filosofia, novos suportes possibilitariam maior adesão, o que, em tese, alteraria os padrões ou modelos de avaliação.

Defender-se-á, portanto, que o docente ensina algo impossível de mensurar, o que não é, necessariamente, um problema se assumida a incerteza a envolver o chamado “ensino do filosofar”, e não da Filosofia como conteúdo a ser assimilado.

Compreender as limitações é o primeiro passo para superá-las, e é isso o que pretende fazer o presente trabalho ao realçar alguns desses limites.

2. SOBRE O CONTEXTO

“As coisas muito claras me noturnam”

Manoel de Barros

1.1. O cenário

Este estudo tem por objetivo jogar luz sobre um cenário marcado por relativa obscuridade: o ensino de Filosofia nos Ensinos Fundamental e Médio. De certa forma, tal panorama aproxima-se daquilo que vivenciamos, quotidianamente, no tocante às indefinições acerca do que é a vida e para onde ela nos conduzirá.

O ensino da Filosofia - e sua prática nas escolas - foi marcado pela descontinuidade em determinado período e pela ausência de sistematização de ensino em outros momentos.

A trajetória da disciplina em questão não é nem um pouco linear e contínua. Em 1961, por meio do decreto de Lei nº 4.024/61, o ensino da Filosofia, assim como o de Sociologia, deixou de ser obrigatório no ensino regular. Com o Decreto de Lei nº 869/69, regulamentado pelo Decreto nº 68.065/71, ambas as disciplinas foram substituídas pela de Educação Moral e Cívica e de Organização Social e Política Brasileira (OSPB), cujo objetivo era a defesa dos princípios políticos que pautavam a estrutura do Estado brasileiro, as tradições nacionais, a projeção de valores espirituais e éticos da nacionalidade - por meio do fortalecimento da unidade nacional e do sentimento de solidariedade humana -, o culto à pátria, às tradições e às instituições, bem como a obediência à lei, a fidelidade ao trabalho e a integração na comunidade (LEPRE, 2001).

Desse modo, entraram em cena disciplinas que visavam a uma orientação, de um lado, voltada para a formação do indivíduo e, de outro, centrada na aceitação incontestável dos preceitos governamentais de então.

Mas a Filosofia sofreria, ainda, outro golpe, a Lei nº 5.692/71: durante o período militar compreendido entre 1964 e 1985, suprimiram-se os componentes de Filosofia e Sociologia do currículo escolar, ação que, embora desastrosa, levou ao surgimento, com mais ênfase, da discussão acerca do papel da Filosofia como fomentadora de um pensamento mais crítico e, portanto, questionador.

No que tange a esse aspecto, cumpre destacar que há outras possíveis explicações que, de certo modo, explicam a retirada da Filosofia da matriz curricular. A opção governamental por uma política desenvolvimentista careceria de um ensino de Filosofia que mais se ocupasse em buscar soluções para a crise do que a entendê-la e justificá-la.

O debate em torno do afastamento e das consequências da Filosofia do Ensino Médio tem oposto dois movimentos cujas intenções têm contribuído para repensar a história e o sentido dessa disciplina nos currículos escolares.

Se de um lado, professores e intelectuais ligados à Sociedade de Estudos e Atividades Filosóficas – SEAF – defendiam a tese de que a Filosofia incomodava porque formava cidadãos mais críticos e conscientes, de outro, o movimento católico mais conservador afirmava-se na tese da precária formação daqueles que a ensinavam nas escolas de Ensino Médio. (CARMINATI, 2004 p.01)

Dada a repressão imposta pelo regime militar, a discussão concernente à reincorporação da Filosofia à grade curricular dava-se de forma ainda subterrânea. Grandes contribuições nesse sentido eram oferecidas pelos institutos de Filosofia das universidades, embora se revelassem discordâncias entre eles.

A importância do retorno da disciplina, bem como um diálogo mais amplo sobre o tema, voltou à tona, a partir dos anos 1980, ao mesmo tempo em que se dava o processo de redemocratização política do país. Segundo APPEL (1999, p. 69):

Há muitos anos – desde a sua retirada, no início dos anos setenta, durante os chamados anos de chumbo do governo militar brasileiro –, luta-se para reimplantar a Filosofia no Ensino Médio. Bate-se contra o escândalo teórico e político da sua supressão e, ao mesmo tempo, constata-se que o ensino da filosofia se estende na medida em que a democracia avança. Compreende-se que não há propriamente ofício filosófico sem sujeitos democráticos e não há como atuar no campo político, consolidar a democracia, quando se perde o direito de pensar.

Dessa forma, mesmo sendo a Filosofia uma atividade milenar, ela não é marcada pela continuidade como componente escolar, o que se deve ao perfil de prática questionadora, por um lado, e de conhecimento não evidentemente utilitarista - ou com resultados imediatos -, por outro.

Por longos períodos, a Filosofia esteve apartada das escolas por proporcionar um espaço privilegiado de reflexão crítica. Essa descontinuidade e essa relação nem sempre pacífica entre a Filosofia e o Estado não é recente:

Sabemos que as relações dos filósofos com o Estado sempre foram conflituosas – a morte de Sócrates, a condenação de Giordano Bruno, a clandestinidade de Espinosa, o exílio de Descartes, a censura da Enciclopédia, a expulsão de Nietzsche e o ano de 1969 no Brasil são marcas desse conflito que se aguça quando fazer filosofia é algo determinado pelo próprio Estado (CHAUI, 1982, mimeo)

A retomada da Filosofia nos cursos de Ensino Médio fez-se paulatinamente: primeiramente, organizado em conteúdos transversais; em seguida, como disciplina regular. Esse processo possibilitou o ingresso de profissionais de diferentes formações no ensino desse

conteúdo, o que se reforça com a promulgação da Lei nº. 9.394/96, que, não obstante possibilite o retorno da Filosofia para o Ensino Médio e reconheça sua importância, reserva a ela um lugar de pura aparência. (GELAMO, 2009)

Tal cenário somente seria alterado, de fato, mediante a promulgação da Lei nº 11.684, de 2 de junho de 2008, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de Filosofia e Sociologia em todo o território nacional.

No que tange à visão utilitarista que cerca o ensino no país, é inegável que a economia de mercado e as demandas de trabalho impõem determinado modelo curricular e norteiam as diversas formas pelas quais o ensino, desde o Fundamental até o superior, é avaliado.

Nos Ensinos Fundamental I e II, a disciplina de Filosofia não é obrigatória; porém, algumas poucas escolas, na primeira etapa de aprendizagem, mantêm-na na matriz curricular; outras, tão-somente na segunda etapa; existem, ainda, as instituições que possuem esse componente em ambas as etapas do processo pedagógico.

Há instituições de ensino que adotam em seu currículo disciplinas que erroneamente se propõem cumprir o papel da Filosofia por meio de discussões a respeito de humanidades, atualidades ou assuntos que, vez ou outra, suscitam discussões.

São muitas as nomenclaturas para as disciplinas que se apresentam como reflexivas: Atualidades, Protagonismo Social, Ética, Pensamento Humano, Humanidades, Práticas de Assembleia, que, muitas vezes, têm por objetivo levar os alunos à prática da reflexão.

No âmbito deste trabalho, contudo, a intenção não é analisar quão eficazes são essas propostas de intervenção pedagógica, mas discutir a prática dos professores que trabalham *strictu sensu* com o componente curricular de Filosofia, não apenas no fazer, mas no nome¹.

Buscar exclusivamente a reflexão pode ser um equívoco, uma vez que a Filosofia abarca um conjunto de saberes e práticas mais amplos e comprometidos tanto com o rigor do pensamento quanto com a profundidade da análise.

Se na vida não há como evitar as incertezas – e talvez nem devêssemos tentar fazê-lo –, na prática acadêmica, estas devem ser consideradas nas reflexões, desde o planejamento até a ação em sala de aula.

Em educação, nem tudo pode ser previsto ou tratado com rigidez; a liberdade de pensamento, a criatividade e as subjetividades devem ser mantidas e estimuladas. Por outro

¹ No presente trabalho, serão apresentados os conceitos de “garantia” e “apoio” baseados no pensamento de Stephen Toulmin. No decorrer da leitura, ficará claro que a escolha por um grupo específico representa uma “garantia” que contribui para a sustentação da tese que ora se apresenta.

lado, o imprevisto e o fazer descuidado, sem rigor metodológico, desqualificam a prática educativa.

Quanto à incerteza, Morin afirma que:

Erro e ilusão parasitam a mente humana desde o aparecimento do ‘homo sapiens’. Quando consideramos o passado, inclusive o recente, sentimos que foi dominado por inúmeros erros e ilusões. Marx e Engels enunciaram, justamente em “A ideologia alemã”, que os homens sempre elaboraram falsas concepções de si próprios, do que fazem, do que devem fazer, do mundo onde vivem. Mas nem Marx nem Engels escaparam destes erros. (MORIN, 2007, p. 19)

Considerando que os professores lidam com o incerto, assumir a incerteza é relevante, pois suas possibilidades de avaliação são limitadas frente ao que afirmam ensinar. Por conta de tal convicção e na intenção de conferir maior embasamento a nossas ideias é que nos debruçamos sobre um grupo de professores de Filosofia que atuam na região do ABC paulista. A análise de seus percursos, concepções e práticas como acadêmicos e docentes deu consistência à tese que aqui se apresenta.

No que se refere à delimitação da pesquisa, diversos aspectos contribuíram para a escolha do ABC paulista, região originalmente formada pelas cidades de Santo André, São Bernardo do Campo e São Caetano do Sul. Entretanto, dado o crescimento da região, que está situada entre a cidade de São Paulo e o porto de Santos, outras cidades foram incorporadas à pesquisa: Mauá, Ribeirão Pires, Rio Grande da Serra e Diadema.

Essa incorporação deveu-se à inexistência de divisas claras entre as cidades, ao entrelaçamento de sua população e ao potencial econômico que marca a região como um todo.

Para efeito deste trabalho, será mantida, em sua essência, a delimitação do ABC: Santo André, São Bernardo do Campo e São Caetano do Sul. Essa escolha dá-se em razão das dimensões espacial e populacional dos três municípios, que, somados, possuem quase dois milhões de habitantes e uma área de quase 600 km².

O ABC compartilha com outras regiões metropolitanas uma característica que a aproxima daquilo a que Hanna Arendt chama a atenção no texto “A Crise da Educação”, *in*, Entre o passado e o futuro, o de ser uma terra nova formada por pessoas vindas de diversas regiões que precisam ser educadas a partir de um padrão esperado e desejável.

Analogamente, aqui, como na América:

[...] a educação desempenha um papel diferente e incomparavelmente mais importante politicamente do que em outros países. Tecnicamente, é claro, a explicação reside no fato de que a América sempre foi uma terra de imigrantes; como é óbvio, a fusão extremamente difícil de grupos étnicos mais diversos, nunca completamente lograda, mas superando continuamente as expectativas [...] (ARENDR, 2011, p. 223)

A população do ABC é fortemente marcada tanto pela imigração de europeus quanto pela migração de pessoas provenientes de diversos pontos do Brasil. O que antes era local de passagem para a exploração do estado, rapidamente se tornou rota fundamental para o escoamento da produção agrícola ao redor de seus rios, estradas e ferrovias, ocasião em que se instalaram as primeiras vilas e as empresas pioneiras.

Com o passar do tempo, a vocação metalúrgica consolidou-se, e a região cresceu de forma a merecer destaque em todo o território nacional. Seu parque industrial, altamente desenvolvido, especialmente por conta das multinacionais automobilísticas que ali se instalaram, as universidades de referência voltadas à engenharia, o acesso fácil ao maior porto do Brasil, por meio de duas importantes e modernas rodovias – Anchieta e Imigrantes – e seu forte comércio colocaram-na entre os detentores de maior Produto Interno Bruto do Brasil (PIB) do país.

A mais nova dentre as três cidades é São Caetano do Sul, fundada por imigrantes italianos. Tornou-se município em 1949 e possui, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010), 149.263 habitantes, sendo a menor cidade da região, com aproximadamente 15 km².

Dessas cidades, São Caetano é a única à qual não se pode ter acesso por meio de nenhuma rodovia, seja federal, seja estadual. Por ser cortada pela estrada de ferro e fazer divisa com dois rios - Ribeirão dos Meninos e Tamanduateí -, desenvolveu-se rapidamente: por um lado, como passagem para o porto de Santos; de outro, por ter sido importante fabricante de cerâmicas e tijolos no passado.

Sua produção de cerâmica era transportada, por barco, até a cidade de São Paulo, que, àquela altura, apresentava um crescimento frenético. No município, estão instaladas empresas importantes, como a montadora de veículo GM, a Adria Alimentos e outras indústrias significativas para a economia da região.

No tocante ao setor de serviços, a cidade destaca-se pelo comércio de rua, bastante relevante. Sediada em São Caetano e uma das maiores redes de lojas de departamentos do Brasil, as Casas Bahia fundiram-se, em 2013, à rede Ponto Frio e passaram a ter como razão social o nome Via Varejo.

No âmbito do ensino superior, ali estão instaladas unidades de grandes grupos empresariais e uma autarquia municipal, a Universidade São Caetano do Sul (USCS), além da Faculdade Mauá de Engenharia, referência nacional em ensino nas suas áreas de especificidade.

Fundada a partir de uma vila, em 8 de abril de 1553, Santo André é a mais antiga dentre as três. Possuía uma área muito superior em comparação à atual, razão pela qual suas terras foram desmembradas e deram origem às demais cidades da região.

A cidade, que atualmente possui uma superfície de 174,38 km² e conta com os distritos Sede, Capuava e Paranapiacaba, surgiu somente na década de 1940. Trata-se de um marco do roteiro da colonização do estado de São Paulo e é habitada, segundo o IBGE (2010), 676.407 habitantes.

Desde sua origem, Santo André foi estratégica para o crescimento da região em virtude da passagem da ferrovia e do rio Tamanduateí pelo interior de suas terras, o que praticamente divide ao meio o município.

Com um setor de metalurgia voltado ao fornecimento de autopeças para outras regiões, destacou-se, também, pelas indústrias de fundição e química. Ao longo do tempo, foi perdendo sua vocação estritamente industrial para se tornar destaque no setor de serviços. Nos moldes do que acontece com o centro de São Paulo, a cidade possui um calçadão comercial com acesso restrito aos veículos.

Santo André abriga vários *shopping centers*, uma universidade federal, UFABC, criada em 2006, e uma universidade municipal, a Fundação Santo André, instituição de caráter público de direito privado. Sedia, também, o jornal mais importante da região: o Diário do Grande ABC.

São Bernardo do Campo, por seu turno, é o maior e mais populoso dentre os municípios da região. Fundado em 1945, possui área de 408,45 km² e uma população de 765.203 habitantes, segundo censo realizado pelo IBGE em 2010.

Fazendo divisa com Cubatão, na Baixada Santista, o município, sede de um expressivo número de empresas montadoras de veículos, tanto de automóveis quanto de caminhões, é cortado por duas das mais importantes rodovias do país – Anchieta e Imigrantes –, não possui estrada de ferro em seu território e é berço do Partido dos Trabalhadores (PT) e de importantes movimentos sindicais no fim dos anos 1970.

São Bernardo abriga a Represa Billings, um dos mais importantes reservatórios de água do estado de São Paulo. No que concerne à educação, além de inúmeras faculdades e universidades privadas pertencentes aos grandes grupos educacionais, o município tem, em seus domínios, uma universidade que é referência na área de engenharia: a Faculdade de Engenharia Industrial (FEI) e um *campus* da UFABC.

A região foi-se desenvolvendo e tomando feições de polo ou distrito industrial, ficando nacionalmente conhecida por suas indústrias. Com as crises econômicas, no entanto, viu-se obrigada a adequar-se às novas feições da economia, dominada pelos serviços. Com o passar dos anos, transformou-se em região dormitório, isto é, sua população saía para trabalhar em São Paulo e região e retornava à cidade tão-somente à noite.

Dado o crescimento das cidades vizinhas, as três cidades do Grande ABC passaram a atrair trabalhadores de outras regiões para atuar no interior de seus limites, o que elevou definitivamente a região à condição de polo econômico, com feições de cidade grande e de região metropolitana. Nesse sentido, questões como o trânsito, a saúde, a segurança, a moradia e a educação fazem parte de seu cotidiano.

Na região, como, regra geral, ocorre em todo o país, coexistem escolas privadas e públicas; entretanto, o que a diferencia de grande parte do território brasileiro é que, no âmbito do ensino público, as escolas são mantidas e administradas pelos próprios municípios e pelo governo estadual.

Dessa forma, mesmo frequentando a escola pública, parte da população é atendida pela administração pública municipal, e outra parte, pela estadual, respeitando-se diferenças quanto a horários, programas de formação dos professores, estrutura curricular e aspectos administrativos. As instituições de ensino do ABC, tanto em nível Fundamental quanto em nível Médio, estão estruturadas conforme o Quadro 1.

Quadro 1 - Escolas no ABC

Escolas no ABC			
	Públicas	Privadas	Fundações
Santo André ²	Estaduais Ens. Médio 56	Ens. Fund. II - 38	01
	Estaduais Ens. Fund. II 57		
	Municipais Ens. Médio 00	Ens. Médio – 26	
	Municipais Ens. Fund. II 00		
São Bernardo do Campo	Estaduais Ens. Médio 71	Ens. Fund. II – 17	01
	Estaduais Ens. Fund. II 73		
	Municipais Ens. Médio 07	Ens. Médio – 14	
	Municipais Ens. Fund. II 56		
São Caetano do Sul	Estaduais Ens. Médio 10	Ens. Fund. II – 11	
	Estaduais Ens. Fund. II 03		
	Municipais Ens. Médio 07	Ens. Médio - 09	
	Municipais Ens. Fund. II 13		

Fonte: Diretorias de educação das cidades da região pesquisada, elaboração do autor

² A cidade de Santo André não possui escolas de nível fundamental II sob sua administração.

No Ensino Fundamental, o ensino de Filosofia não é obrigatório, o que, de certo modo, inibe a criação de um padrão determinado de trabalho com relação a essa disciplina. Conclui-se, desse modo, que, sendo as escolas administradas por órgãos diferentes, pensar o ensino da Filosofia em nível fundamental torna-se ainda mais complexo.

Algumas escolas mantêm a disciplina de Filosofia no Ensino Fundamental I, etapa em que, geralmente, o responsável pelo trabalho em sala de aula é o chamado professor polivalente ou tutor, profissional formado, por exigência legal, no curso de Pedagogia.

Pode-se afirmar que esses professores, na maior parte das vezes, não possuem formação adequada para tal tarefa, pois carecem de métodos e procedimentos avaliativos adequados, limitação que reduz os benefícios ou possibilidades de sucesso no trabalho com a Filosofia. Nesse sentido, apropriar-se do contexto do Ensino Fundamental I demandaria outro trabalho.

Já com relação ao Ensino Fundamental II, a situação muda um pouco de figura, uma vez que os estudantes já não mais dispõem de um único professor, como acontecia no caso do polivalente ou tutor do Ensino Fundamental I.

Nas escolas onde a Filosofia é um componente curricular, há a figura do docente responsável pela disciplina, que adquire maior peso em comparação com as demais, diferentemente do que ocorre no Ensino Fundamental I.

No Ensino Fundamental I, a Filosofia aparece como tema transversal ou como componente constituinte de algum material apostilado; em tal caso, seu ensino, ou prática, não ocorre de forma necessariamente sistematizada. Já quando a disciplina consta da matriz curricular, como ocorre no Ensino Fundamental II, acaba por adquirir espaço específico e passa a ser ministrada por um docente responsável, que confere a ela maior relevância, já que passam a ser levadas em conta questões inerentes a uma disciplina específica, tais como estabelecimento de notas, realização de registros, atribuição de aulas a um docente responsável, dentre outras.

Nas escolas privadas, o guia para esse conteúdo constitui-se, em geral, de apostilas ou encartes inseridos nas listas do material didático adotado pela escola, quase sempre elaborados pelos grandes grupos que atuam na esfera educacional.

Em relação aos materiais didáticos utilizados, a lista é imensa e varia com grande frequência, uma vez que alguns professores ou grupos educacionais costumam lançar materiais de Filosofia.

Pode-se afirmar, então, que materiais destinados ao trabalho com Filosofia surgem e desaparecem a todo o momento. À ocasião da confecção deste trabalho, encontraram-se os seguintes materiais disponíveis³:

- AUTORES DIVERSOS. **Portal do SER – Sistema de ensino reflexivo**. [s.l: s.n.]
- _____. **Instituto de filosofia educação para o pensar**. [s.l: s.n.]
- _____. **Livros do sistema Ari de Sá**. [s.l: s.n.]
- LIPMAN, M. **Issao e Guga, maravilhando-se com o Mundo**. [s.l.] Ed. IFEP, [s.d.]
- _____. **Pimpa, em busca de significado**. [s.l.] Ed. IFEP, [s.d.]
- _____. **A Descoberta de Ari dos Teles, Investigação Filosófica**. [s.l.] Ed. IFEP, [s.d.]
- _____. **Luiza: Investigação Ética**. [s.l.] Ed. IFEP, [s.d.]
- _____. **Programa Filosofia para Crianças Novelas Filosóficas**. [s.l.] Ed. IAPC, 1997.
- MEIER, C. **Educação para o pensar – diálogos filosóficos**. Belo Horizonte: Ed. PAX, 2010.
- MURARO, D. N. **Filosofar, tecer conceitos**. Curitiba - PR: Ed. IFEP, 2010.
- _____. **Filosofar: pensar os caminhos do conceito**. Curitiba - PR: Ed. IFEP, 2012.
- PRENDIN, A. **Dadedidoduvida: Surpresas da Filosofia: Introdução ao Pensar no Ensino**. [s.l.] Ed. Vozes, 2007a.
- _____. **Dadedidodúvida! Surpresas da Filosofia!** [s.l.] Ed. Vozes, 2007b.
- TRAJANO, R. **Lelo amarelo belo (Volume I) – Filosofia para crianças de 1 a 2 anos de idade**. Natal - RN: Ed. da Autora, 2012a.
- _____. **Para gostar de pensar. Filosofia para crianças. Vol. I**. Natal - RN: Ed. Lucgraf, 2012b.
- _____. **Amigos do saber. Filosofia para crianças. Volume III**. 8º ano do Ensino Fundamental II. Natal - RN: Ed. Lucgraf, 2012c.
- WONSOVICZ, S. **Col. Filosofia, o início de uma mudança. 7º ano**. 17. ed. [s.l.] Ed. Sophos, [s.d.]
- REED, R. **Rebeca**. São Paulo: Ed. Difusão, 2005.

Os docentes que se ocupam da Filosofia não são, necessariamente, graduados na área. Sua trajetória acadêmica apresenta origem na área de humanidades e, em linhas gerais, costumam lançar mão de materiais didáticos específicos.

³ Existem diversos portais que trabalham com divulgação de materiais para aulas de Filosofia. Pode-se afirmar que esse é um espaço onde não existem muitas regras, ou seja, diversas iniciativas surgem e desaparecem com considerável velocidade. Por conta disso, nem todos os materiais apontados possuem todas as referências bibliográficas.

Existe, ainda, uma grande indefinição acerca do que deve ser ensinado e da forma como o estudante deve ser avaliado, além de quais procedimentos metodológicos devem ser adotados em uma aula de Filosofia.

Se entendermos que a prática docente deve ser construída coletivamente por meio do conhecimento e experiência dos pares, o professor de Filosofia, no Ensino Fundamental II, pode ser considerado solitário em sua função.

No Ensino Médio, por sua vez, embora não haja, ainda, um padrão de trabalho chancelado pela adoção de um material didático específico, a situação fica um pouco mais clara, já que, nessa etapa do processo pedagógico, a Filosofia é parte integrante do currículo obrigatório, ou seja, seu ensino é regulamentado por lei.

Destarte, na rede pública estadual, há um “caderno” de Filosofia no Ensino Médio; nas redes municipais, por seu turno, o ensino da disciplina atende às solicitações diversas, assim como nas escolas privadas.

Entretanto, o que ocorre em relação aos materiais didáticos é semelhante no Ensino Fundamental e no Ensino Médio: os materiais didáticos são adotados e rejeitados ao sabor de questões diversas e que nem sempre correspondem às expectativas do ensino de Filosofia. Em outros casos, sequer passam por análises coletivas entre os docentes que a lecionam.

Como, na região pesquisada, existem instituições tuteladas por diferentes instâncias, verifica-se certa variedade quanto à escolha de materiais, procedimentos de avaliação ou formas pelas quais a disciplina é inserida no currículo.

Inegavelmente, o processo pedagógico, no Ensino Médio, está fortemente marcado pela preocupação com os exames vestibulares, o que se percebe muito mais nitidamente nas instituições particulares de ensino. Não constituindo a Filosofia uma disciplina contemplada objetivamente em grande parte dos vestibulares, seu ensino pode caminhar por diferentes trilhas e em função de variados critérios, a serem analisados no curso do presente trabalho.

Sendo a Filosofia uma atividade ou tradição de difícil definição, uma das expectativas deste trabalho é compreender, em linhas gerais, quais seriam, para os professores da disciplina, a definição e a função da Filosofia.

Nesse sentido, ocupar-nos-emos, adiante, em conhecer quem são os professores de Filosofia que atuam na região do ABC.

1.2. Sobre o Trabalho

O intuito deste trabalho é conhecer melhor o cenário no qual circulam os professores de Filosofia e, até certo ponto, saber quem são esses profissionais. Para a realização da tarefa, a opção se deu pelo questionário com entrevista estruturada.

O instrumento foi construído tomando por base a ferramenta *Google Drive*, que possibilita a elaboração de instrumentos de pesquisa e o envio destes ao endereço de e-mail do indivíduo ou grupo a ser entrevistado. Dessa forma, basta que o entrevistado responda ao questionário e clique em “enviar”; os dados chegam ao emissário da pesquisa e já podem ser tabulados, transformados em gráficos e trabalhados de acordo com as necessidades e intenções do pesquisador.

Para a realização da pesquisa, alguns problemas foram surgindo e tiveram de ser solucionados de diferentes maneiras.

O primeiro grande problema residiu em descobrir o endereço de e-mail dos professores de Filosofia que atuam no ABC, o que se solucionaria, a princípio, mediante a ida às escolas da região. Solicitar-se-ia, assim, o e-mail dos professores ou se obteria um e-mail de contato de coordenadores, orientadores, profissionais da secretaria ou até mesmo de diretores, a fim de que se tornasse possível o envio de um texto explicativo referente à pesquisa, bem como o *link* para que os professores de Filosofia tivessem acesso a ela.

O resultado da ação foi pífio, já que nenhum endereço de e-mail dos docentes foi fornecido e, nas raríssimas ocasiões em que houve autorização para o envio do questionário às escolas, este não foi respondido.

O passo seguinte foi lançar mão, na região da pesquisa, da rede de contatos que possuímos. Por meio das redes sociais, divulgou-se a pesquisa junto a amigos que atuam como docentes da disciplina. Solicitou-se a eles que gentilmente compartilhassem a pesquisa com professores de Filosofia com os quais mantivessem contato. Obtiveram-se algumas respostas, mas em quantidade bem inferior àquela que se esperava ou de que se necessitava. Seria necessário, pois, buscar outras formas de se aproximar dos professores da região.

Dentre os contatos de profissionais que atuam no ensino de Filosofia, há os vinculados à Associação dos Professores de Filosofia e Filósofos do Estado de São Paulo – Região ABC, a APROFFESP. Solicitou-se, nesse sentido, que o *link* de acesso à pesquisa fosse encaminhado aos profissionais vinculados a tal associação. Supõe-se que a maior parte das poucas respostas fornecidas teve origem nessa parceria.

Nos endereços eletrônicos das diretorias de ensino localizadas nas cidades pesquisadas neste trabalho, estão disponíveis os endereços físicos de todas as escolas da região; não há, contudo, endereços de e-mail disponíveis, muito embora estes tenham sido solicitados.

A última ação com vista ao estabelecimento de um contato com os professores foi o envio de uma carta endereçada a todas as escolas de Ensinos Fundamental e Médio do ABC e cujo remetente era a Universidade de São Paulo, mais precisamente o Departamento de pós-graduação em Educação.

A carta, anexa, contém, de forma sucinta, a apresentação da pesquisa e do pesquisador, a justificativa para a empreitada, além de um pedido para que os professores forneçam seus endereços de e-mail e se torne possível, assim, encaminhar-lhes o questionário.

Considerando o esforço despendido no sentido de estabelecer um contato com os professores, talvez se possa afirmar que a maioria esmagadora dos docentes de Filosofia do ABC tem conhecimento deste trabalho. Em relação às escolas, as cartas foram endereçadas a todas, sejam elas particulares, sejam elas públicas.

Alguns professores disponibilizaram-se a tomar parte da pesquisa, enviando seus contatos; outros, todavia, não apresentaram a mesma disponibilidade. Dentre aqueles que enviaram contatos, nem todos responderam ao questionário, mesmo que, em tais casos, o instrumento lhes houvesse sido enviado mais de uma vez.

As respostas a iniciativas de pesquisa são as mais variadas, e nem sempre o desejado – ou previsível – ocorre. Para exemplificar essa afirmação, cabe mencionar dois casos de escolas particulares que enviaram *e-mails* nos quais, apesar de elogiar a iniciativa, sustentavam que seus professores não poderiam participar da entrevista, pois, em razão das atividades de fechamento do ano letivo, estariam por demais ocupados.

O questionário foi respondido por 38 professores, número considerado pequeno se comparado à quantidade de escolas. Considerando o fato de que os docentes trabalham em várias instituições e que praticamente nenhuma escola particular de Ensino Fundamental contém em sua matriz curricular o componente de Filosofia, pode-se afirmar que é interessante o percentual de professores que atuam na região, conquanto não obtivéssemos o número exato de professores lecionando na região.

Alguns motivos acabaram por contribuir para esse quadro de imprecisão: os dados das secretarias de educação são sigilosos; o sindicato da categoria não tem essa informação, já que nem todos os docentes são sindicalizados; e há uma razoável rotatividade de professores nas escolas privadas.

O questionário é composto por 31 questões – algumas fechadas; outras, abertas – que se estruturam em três grandes grupos: informações pessoais, informações acadêmicas e informações profissionais. Ei-los:

- Sexo;
- Estado civil;
- Data de nascimento;
- Formação dos professores;
- Bolsista na graduação?
- Fez pós-graduação? Indique o curso e ano de conclusão;
- Bolsista na especialização?
- Mestrado e/ou doutorado. Sim ou Não? Em que área?
- Bolsista no mestrado e/ou doutorado?
- Domínio de idioma. Sim ou Não? Qual (is)?
- É o primeiro membro da família a cursar faculdade?
- Tempo de docência específico em Filosofia. Em anos;
- Séries em que leciona exclusivamente a disciplina de Filosofia;
- Modalidade da escola;
- Vínculo trabalhista com a escola que possui sua principal ocupação;
- Jornada semanal (horas-aula) exclusivamente na disciplina de Filosofia.
- Em poucas palavras, como você definiria a Filosofia?
- Na sua prática, você utiliza algum material didático? Especifique;
- Caso você faça uso de algum material didático, defina, em uma escala de 1 a 5, a qualidade deste (1 - muito ruim; 5 - muito bom);
- Caso você faça uso de algum material didático, avalie a forma como as sequências didáticas (SDs) são apresentadas e desenvolvidas (1 - muito ruim; 5 - muito bom);
- Caso faça uso de algum material didático, avalie a profundidade com que as temáticas são tratadas (1 – muito ruim; 5 – muito bom);
- Se desejar, use este espaço para eventuais comentários acerca do material didático;
- A escolha do material deu-se em função de:
- Você mantém um diálogo com outros professores de Filosofia com vista a melhorar ou alterar sua prática?

- Quais os métodos de que se utiliza para avaliar seus alunos?
- Sua disciplina mantém diálogo constante e efetivo com outras disciplinas lecionadas na escola?
- Em relação ao resultado das aulas de Filosofia, você está:
- Em relação à carga horária da disciplina, você a julga suficiente?
- Em sua opinião, a Filosofia deveria ser obrigatória no Ensino Fundamental I?
- Em sua opinião, a Filosofia deveria ser obrigatória no Ensino Fundamental II?
- Algum comentário a respeito do ensino de Filosofia nas escolas? Seu comentário é muito bem-vindo!

1.3. Os sujeitos da pesquisa

A entrevista tem início com a realização de perguntas voltadas à compreensão de questões pessoais vividas pelos professores; tais questionamentos, porém, são efetuados de forma objetiva e superficial.

De início, quem está respondendo ao questionário pode dizer seu nome, momento no qual, com a intenção de ser o menos invasivo possível, o entrevistador faculta ao entrevistado a possibilidade de apenas dizer o primeiro nome, ou até mesmo de não o dizer.

A questão seguinte tem por objeto conhecer o sexo dos profissionais que se ocupam da disciplina Filosofia, área tradicionalmente ocupada por homens. A questão poderia revelar-nos o avanço sempre positivo da mulher em todas as áreas de atuação humana.

O resultado numérico que traduz as respostas oferecidas a essa questão está organizado de modo a concluirmos que aproximadamente $\frac{1}{4}$ dos profissionais que atuam na disciplina pertence ao sexo feminino conforme o Gráfico 1.

A próxima questão diz respeito ao estado civil dos professores, etapa em que se buscam informações pessoais no sentido de estabelecer o perfil do professorado. Somente 11 questionários possuíam resposta a tal questão.

Gráfico 1 - Sexo dos professores. Fonte: Dados da pesquisa

Pode-se atribuir a três fatores a quantidade reduzida de respostas a essa questão: a discrição que cada docente prefere manter com relação a esse aspecto; o fato de a pergunta provavelmente não interferir na forma como o professor enxerga seu trabalho; a ausência de resposta obrigatória à pergunta.

Quadro 2- Estado civil dos professores

Casados: 05
Solteiros: 04
Separada: 01
Divorciado: 01

Fonte: Dados da pesquisa.

No que concerne à data de nascimento, realizar-se-á, para efeito de tabulação, uma divisão de cinco em cinco anos de intervalo, tomando-se por base as datas de nascimento dos profissionais. Dessa forma, trabalha-se pelo agrupamento de informações.

Quadro 3 - Data de nascimento dos professores

1945 - 1950	01
1951 – 1955	01
1956 – 1960	05
1961 – 1965	02
1966 – 1970	03
1971 - 1975	04
1976 – 1980	06
1981 – 1985	08
1986 – 1990	03
1991 – 1995	00
1996 - 2000	00

Fonte: Dados da pesquisa.

A próxima parte do questionário ocupou-se em conhecer o percurso acadêmico dos professores que contribuíram para a realização da pesquisa, o que é relevante, uma vez que o ensino da Filosofia, no Ensino Médio, tornou-se obrigatório apenas recentemente; dessa forma, nem todos os docentes que se ocupam da disciplina são necessariamente graduados na área. Já no âmbito do Ensino Fundamental, torna-se bem maior a possibilidade de haver profissionais cujas formações sejam outras.

Como era de se esperar, nem todos os professores são formados em Filosofia⁴. Dos 38 que compõem a base desta análise, 74,2% – quase 3/4, portanto – possuem formação específica em tal disciplina. A organização dos dados, segundo a formação, apresenta-se desta maneira.

Quadro 04: Formação de professores

Filosofia	28
História	05
Ciências Sociais	01
Estudos Sociais	01
Pedagogia	02
Letras	01

Fonte: Dados da pesquisa

⁴ Auditoria do Tribunal de Contas da União realizada conjuntamente com os Tribunais de Contas dos Estados aponta carência de 32 mil professores com formação específica nas 12 disciplinas obrigatórias do nível médio. As áreas de Física, Química e Sociologia são as que mais demandam profissionais com formação específica. (Dados de 2014) Fonte: <http://educacao.uol.com.br>. Acesso em 25/06/2016.

Para efeito de conhecimento mais detalhado acerca da formação dos professores, o Quadro 4⁵ contempla não somente a titulação acadêmica como também outros detalhes fornecidos pelos docentes, além de enumerar as respostas com vista a eventuais comparações⁶.

Quadro 4 - Descrição da formação dos professores.

Descrição da formação dos professores	
1.	Filosofia – PUC/MG – filósofo -1987.
2.	1981-1983 - Graduação em Filosofia - PUC/MG. 1985-1989 - Graduação em Teologia (incompleto) - PUC/RJ. 1994-1999 - Graduação em Psicologia - PUC/MG.
3.	Universidade de São Paulo; Bacharelado; 2004 – Filosofia. Universidade de São Paulo; Licenciatura; 2004 – Filosofia.
4.	Filosofia. FAI. 2000.
5.	Pedagogia - Tijucussu – 2006.
6.	Pedagogia (FSA) 2007. Filosofia (UMESP) 2010.
7.	UMESP, Licenciatura em Filosofia, 2011. TCC centrado na possibilidade de escolha em Sartre.
8.	Graduação em Ciências da Religião – Faculdades Claretianas, 2006; Licenciatura em Filosofia - Centro Universitário São Camilo, 2012; Licenciatura em Pedagogia - Faculdade Paulista São José, 2014; Formação em Sociologia – R2 - Faculdade Paulista São José, 2014.
9.	Ciências – USP; Filosofia – UNIFAI; Teologia – PUC-SP.
10.	Graduação em Filosofia - UMESE (Universidade Metodista de São Paulo), 2010.
11.	Licenciatura em Letras/Português e Inglês – FFCL de São Bernardo do Campo-SP – Conclusão: 1980. Licenciatura em Pedagogia – Universidade Nove de Julho-SP. Conclusão: 2009.
12.	Graduação em Ciências Sociais – UMESE, 2009.
13.	Não sou formado em Filosofia, mas bacharel e licenciado em História.
14.	Licenciatura e bacharelado em História (FSA) – Centro Universitário Fundação Santo André, 2004.
15.	UNIABC - Licenciatura plena em História, 2003. UNIFESP – Bacharelado em Filosofia – 2010-2011. Incompleto.

⁵ Todos os quadros com respostas dissertativas estão com as repostas numeradas. Desta forma, podem ser feitos eventuais cruzamentos ou paralelos entre as respostas ou mesmo nas questões que o professor entrevistado não respondeu. Optou-se, portanto, em disponibilizar e deixar claras todas as respostas para as diversas análises ou questões que podem surgir a partir da leitura do presente trabalho, extrapolando as reflexões feitas por nós.

⁶ A partir deste quadro, até o último, as repostas dos professores formados especificamente em filosofia estão destacadas para melhor visualização.

Descrição da formação dos professores	
16.	Graduação em Filosofia - Universidade Metodista, 2008-2011.
17.	Universidade Metodista – Filosofia, 2011.
18.	PUCCAMP - Bacharelado em Filosofia, 2010. Centro Universitário Claretiano - Licenciatura em Filosofia, 2013.
19.	Filosofia - PUCCAMP, 2004.
20.	FAE Bussines School - Licenciatura Plena em Filosofia, 2008.
21.	Graduação – UMESS, 2009.
22.	Filosofia - Centro Universitário Assunção (UNIFAI), 2005.
23.	UMESP – FILOSOFIA, 2010.
24.	PUCCAMP, 1993-1996; UNIFEOB, 1999-2003.
25.	Psicologia – Metodista. Conclusão: 1987. Pedagogia – Senador Flaquer Santo André. Conclusão: 1982. Filosofia – Faculdade São José-SP, 2014.
26.	Licenciatura em Filosofia – UMESS, 2009.
27.	Licenciado em Filosofia pelo Centro Universitário Assunção/SP. Conclusão: 1999. Registro da USP: 2003.
28.	USJT - Bacharel e licenciado em Filosofia, 2005.
29.	Centro Universitário Claretiano (Santo André-SP). Título: Filósofo. Conclusão: 2006.
30.	Estudos Sociais - Faculdade em SCS; História em Jales.
31.	Bacharel em Filosofia – PUCCAMP, 2010; Licenciatura R2 em Filosofia – Claretiano, 2012.
32.	Licenciatura plena em Filosofia - Universidade São Francisco-SP, 1993.
33.	Bacharelado e licenciatura em História pela Universidade de São Paulo (USP). Conclusão: 2005.
34.	Uninove – Pedagogia, 2011. Faculdade Nossa Senhora da Assunção – Teologia, 1993. Faculdades Integradas Teresa D’Ávila – Economia doméstica, 1983.
35.	Bacharelado e licenciatura em Filosofia pela FFLCH da USP e Faculdade de Educação da USP, em 1987.
36.	Licenciatura em Filosofia - Universidade Metodista de São Paulo. Conclusão: 2011.
37.	FAI – Faculdades Associadas do Ipiranga - Licenciatura plena em Filosofia, 1985.
38.	Ciências Sociais - Fundação Santo André, 1993.

Fonte: Dados da pesquisa.

De forma geral, a maioria dos docentes custeou a graduação realizada em instituições privadas, não tendo, pois, obtido bolsa de estudo. Somente 11% dos entrevistados afirmaram ter sido beneficiados por bolsa de estudo.

Não obstante seja reduzido o percentual de professores que obtiveram bolsas de estudo, ou estudaram em universidades públicas, cumpre lembrar que a única universidade pública da região é a UFABC, inaugurada em 2006.

Programas de bolsa ou de incentivo aos estudantes que não possuem condições econômicas para custear os estudos, tais como PROUNI e FIES, são recentes se comparados ao tempo de formação média dos docentes que responderam ao questionário.

Gráfico 2 - Bolsista na graduação. Fonte: Dados da pesquisa

No que tange à formação continuada, o instrumento apresenta duas questões que versam a respeito da pós-graduação: a primeira volta-se para a modalidade *lato sensu* - ou especialização; a segunda, para o *stricto sensu*.

Embora a formação continuada seja muito mais ampla do que a oferecida nos cursos regulares, o foco deste trabalho recai sobre formações acadêmicas ao nível da pós-graduação. Tal escolha objetiva padronizar as titulações consideradas para efeito desta pesquisa.

Quanto ao *lato sensu* - ou especialização -, os resultados permitem inferir que os professores têm buscado formações continuadas. Basicamente, os cursos estão voltados para a área da educação ou do ensino de Filosofia.

O Quadro 5 apresenta as informações fornecidas pelos docentes relativas aos cursos que fizeram a título de pós-graduação *lato sensu*. Neste espaço, encontram-se as respostas à pergunta “Fez especialização? Indique o curso e o ano de conclusão”.

Quadro 5 - Pós-graduação lato sensu - ou especialização

Pós-graduação <i>lato sensu</i> - ou Especialização	
1.	Em problemas brasileiros pela Mackenzie, 1993. Em ensino superior e em didática e metodologia, ambas pela Faculdade São Luiz de França, 2012-13.
2.	2003-2003 - Extensão Universitária em Atendimento a Situações de Abuso Sexual. Carga horária: 112h – USP.
3.	Não.
4.	Não.
5.	Docência no ensino superior.
6.	<i>Stricto Sensu</i> - Mestrado.
7.	Em andamento pela Universidade Federal de São Carlos - Programa de Pós-Graduação <i>Lato Sensu</i> - Formação de Professores da Educação Básica em Ensino de Filosofia.
8.	Não.
9.	Especialização em Filosofia grega antiga, 2012.
10.	Pós-Graduação em Filosofia Contemporânea - UMESP (Universidade Metodista de São Paulo), 2012 - "Ópera Marginal: A Palavra Maldita".
11.	Especialização em Língua Inglesa – UMESP. Conclusão: 2003. Especialização em Ensino a Distância (EAD) - SENAC-RJ. Conclusão: 2010.
12.	Não.
13.	Não.
14.	Sim. Curso: História, Cidade, Cultura e Ensino - FSA (Centro Universitário Fundação Santo André). Em conclusão.
15.	Didática para o Ensino Básico e Superior – Faculdade Anchieta de São Bernardo do Campo, 2007. Carga: 360 horas. Título: A História dos negros na Educação Brasileira, um mecanismo de inclusão usado para excluir (1871 - 2003). Aluno especial da disciplina de Mestrado. História da Medicina e da Saúde Pública no Brasil: Interfaces com a Profissão Médica – Universidade de São Paulo, 2008.
16.	Pós-Graduação em Docência do Ensino Superior. 2013-14.
17.	Não.
18.	Ensino de Filosofia, 2015 (em curso).
19.	Pós-graduação em Filosofia – UNESP, 2011.
20.	Não.
21.	História - Universidade Santa Cecília, 2011.
22.	Ensino de Filosofia - Filosofia. UNESP, 2013.

Pós-graduação <i>lato sensu</i> - ou Especialização	
23.	Não tenho.
24.	UGF, 2010-11 – UNESP, 2011-12.
25.	Didática do Ensino Superior – Claretiano. Conclusão: 1984. Psicopedagogia – Universidade de Guarulhos, 1992. TCC: Métodos de Ensino - Turismo e Hotelaria (Gestur - Eca-USP). Conclusão: 2005 – TCC: Passeio Pedagógico - Memorial do Imigrante.
26.	Sim. Filosofia e História Contemporâneas – UMESP, 2010.
27.	Não respondeu.
28.	Não.
29.	Fiz diversos cursos na Universidade Metodista, de São Bernardo do Campo, como semanas da Filosofia, debates e seminários. Fui acolhido magnificamente pelos Srs. Doutores Professores; dentre eles, Daniel Pansarelli; Lupércio Rizzo e Suze de Oliveira Piza.
30.	Não.
31.	Filosofia e Ensino de Filosofia (especialização) – Claretiano, 2012.
32.	Universidade do Oeste do Paraná (Unioeste) – Toledo. Monografia jubilada. Em Processo no MEC, 2004.
33.	Não.
34.	Didática do Ensino Superior, 2000. Adolescência na modernidade: mito ou realidade?
35.	Não.
36.	Não.
37.	Metodologia do Ensino Superior - USP/Fundação Santo André, 1992. Gestão Escolar - CENTRO UNIVERSITÁRIO DE JACAREPAGUÁ - FIJ, 2010.
38.	História do judaísmo - Centro Cristão de Estudos Judaicos – PUC, 2007.

Fonte: Dados da pesquisa

A necessidade da formação continuada é praticamente um consenso entre os profissionais da educação; entretanto, não se percebem incentivos nesse sentido, uma vez que os próprios docentes são responsáveis pelo custeio de sua formação.

Apenas um dentre todos os que responderam à pesquisa obteve bolsa de estudos durante a realização da pós-graduação. A representação gráfica é incontestável.

Gráfico 3 - Bolsista na pós-graduação? Fonte: Dados da pesquisa

O número de professores com pós-graduação *strictu senso*, seja com mestrado, seja com doutorado é consideravelmente menor se comparado à quantidade dos que possuem *lato senso*, embora significativa parcela dos docentes manifeste interesse em buscar essa titulação acadêmica.

Considere-se que a obtenção de esse nível de graduação requer muito mais tempo e que, uma vez atingido tal patamar, muitos profissionais deixam de atuar no Ensino Fundamental ou Médio e priorizam a atividade docente na graduação.

Já com relação ao doutorado, um único professor afirmou tê-lo concluído. As respostas a essa questão ficaram assim estruturadas.

Quadro 6 - Pós-graduação *strictu senso*

Não cursa pós-graduação <i>strictu senso</i>	07
Mestrado incompleto (ou cursando)	03
Mestrado completo	06
Doutorado incompleto (ou cursando)	00
Doutorado completo	01

Fonte: Dados da pesquisa

Apenas quatro professores possuem bolsa para cursar seus estudos, no caso, o mestrado. As bolsas são oferecidas por CAPES, CNPq, FAPESP, e uma é mantida pela instituição na qual o docente trabalha, não tendo sido possível, contudo, identificá-la, já que o respondente não especificou o nome dela.

Esta pesquisa revelou que os professores têm procurado capacitar-se e ampliar seus horizontes, tanto na esfera profissional quanto no campo da construção do conhecimento e,

portanto, da ampliação de seu repertório acadêmico. Um dado significativo nesse sentido aponta para a quantidade de professores que declaram dominar outro idioma⁷.

Gráfico 4 - Domínio de idioma? Sim, não, e qual. Fonte: Dados da pesquisa

Embora esta informação não constitua foco da pesquisa, vale ressaltar que é considerável a quantidade de estudantes do Ensino Superior a serem os primeiros, em suas famílias, a cursar uma universidade. O fenômeno decorre da expansão do acesso ao Ensino Superior, a partir da década de 1990, bem como do processo de privatização do Ensino Superior e da ampliação considerável dos programas de estímulo ao estudante universitário via financiamentos, bolsas, dentre outros mecanismos.

Conquanto a maioria dos nossos entrevistados não tenha frequentado a universidade por meio de uma bolsa de estudo, eles estão inseridos nesse movimento de popularização da formação universitária, o que se pode constatar mediante a leitura do Gráfico 5.

Gráfico 5 - Primeiro da família a fazer faculdade? Fonte: Dados da pesquisa

A experiência docente na área da Filosofia guarda relação direta com a idade média desses profissionais. Praticamente todos eles possuem menos de 10 anos na cadeira de Filosofia;

⁷ No gráfico a soma total de idiomas passa de 38 que são o total de entrevistados por conta de que há professores que falam mais de um idioma que não o português

por outro lado, dada a formação continuada que a maior parte empreende a suas carreiras, é previsível que grande parte migre para o Ensino Superior.

A distribuição dos professores em relação ao tempo de docência pode ser visualizada no Gráfico 6, a seguir.

Gráfico 6 - Tempo de docência específica em Filosofia. Fonte: Dados da pesquisa

Há de se considerar que, embora este trabalho se ocupe em conhecer o universo dos professores de Filosofia dos Ensinos Fundamental e Médio, a grande maioria dos profissionais que tomaram parte da pesquisa, haja vista a obrigatoriedade do ensino de Filosofia no Ensino Médio, atua nessa etapa do processo de ensino e aprendizagem.

Gráfico 7 - Nível em que leciona exclusivamente a disciplina de Filosofia. Fonte: Dados da pesquisa

Em relação ao perfil da instituição na qual os professores atuam, era de se esperar que boa parte lecionasse em escolas públicas, uma vez que é quase insignificante o número de docentes atuando no Ensino Fundamental. Como a maioria ministra aulas no Ensino Médio, é absolutamente previsível que a maioria mantenha vínculo com escolas públicas.

Como se pode inferir da análise do Gráfico 8 e da simples leitura do questionário, grande parte dos professores que ensinam Filosofia o fazem na esfera pública.

Levando-se em conta que é compulsório o ensino da disciplina na escolaridade Média, há um grande número de professores que, em escolas particulares, atuam nesse nível de ensino. Devemos, contudo, neste momento, ater-nos ao instrumento de pesquisa e ao que ele nos aponta.

Gráfico 8 - Modalidade da escola. Fonte: Dados da pesquisa

Curiosamente, a soma do número de professores concursados com o de eventuais não coincide com a quantidade de profissionais que afirmam trabalhar em escolas públicas.

Se de um lado, temos 27 escolas públicas apontadas como espaço de atuação, por outro, temos 21 professores – entre concursados e eventuais –, o que parece indicar uma falta de coerência entre os dados. Uma hipótese para isso é que os professores atuem em mais de uma escola.

Gráfico 9 - Vínculo com a escola que constitui sua principal ocupação. Fonte: Dados da pesquisa

No que concerne à carga horária dos professores nas escolas, não há, em se tratando do ensino de Filosofia, a predominância de determinada carga horária. Seguramente, esse é o dado mais democrático da pesquisa, já que há professores com carga que vai de 0 a 5 horas, outros atuando entre 26 e 30 horas, e uma parcela que trabalha mais de 30 horas semanais. Essa divisão dá-se de modo praticamente uniforme.

Considerando a reduzida carga horária da disciplina, os professores, em geral, acabam atuando em pelo menos duas instituições de ensino. Nesse ponto, pode-se afirmar que a pesquisa atingiu uma amostra interessante dentro do universo de professores a ser pesquisado.

A jornada semanal dos docentes pode indicar diversos fatores e apontar para inúmeras reflexões que não constituem o escopo principal deste trabalho: tempo para estudo, espaço para preparação de aulas, entre outros.

O Gráfico 10 mostra de forma evidente, essa divisão bastante equilibrada.

Gráfico 10 - Jornada semanal (horas/aula) - Estritamente na disciplina de Filosofia. Fonte: Dados da pesquisa

Partindo deste ponto, o instrumento de pesquisa detém-se em conhecer o que os professores de Filosofia pensam acerca da disciplina e da forma como atuam e como concebem o projeto de ensino em que se veem inseridos. O presente trabalho intenta descobrir o que motivou, e motiva, esse profissional e qual é, de fato, sua concepção de Filosofia.

As respostas para a questão “*Em poucas palavras, como você define a Filosofia?*” serão transcritas no Quadro 7, na íntegra.

Quadro 7 - Definição de Filosofia

Definição de Filosofia	
1.	Ciência que ajuda compreender o mundo.
2.	Matéria necessária para o ser humano, pois, por meio dela, conseguimos nos expressar, manifestar, pensar e questionar melhor.
3.	Filosofia é a disciplina que busca a formação de cidadãos mais críticos e completos, a partir da troca de ideias, da discussão e da agregação de novos valores e conhecimentos acerca do próprio conhecimento.
4.	O ato de pensar, refletir, buscar sempre mais a respeito das coisas por meio de indagações e questionamentos que levem o ser humano a um crescimento em todas as suas dimensões.
5.	A arte de repensar o mundo.
6.	Modo de vida que busca o conhecimento como instrumento para a relação com o mundo e sua transformação.
7.	Espanto, curiosidade, desejo de conhecer.
8.	Filosofia é a percepção da realidade livre dos paradigmas existenciais.
9.	Transcender o senso comum e apurar a visão crítica sobre tudo.

Definição de Filosofia	
10.	Disciplina necessária à compreensão humana. Amplia o intelecto e a capacidade de refletir, argumentar e questionar aquilo que nos rodeia e a nós mesmos. Eleva o conhecimento.
11.	A Filosofia é amizade ao saber. Às vezes, as pessoas não se dizem filósofos porque o filósofo ganha, atualmente, uma conotação de sábio. Mas se remontamos a sua origem, a designação de filósofo veio justamente para afirmar que ele não é um sábio, mas aquele que, humilde e modestamente, assume buscar um certo saber.
12.	Ciência das teorias universais.
13.	Fundamentação para dar consciência crítica ao cidadão democrático; paradoxalmente, eleva-se à desconstrução consciente de conceitos políticos.
14.	Como afirma K. Jaspers, "a Filosofia é politicamente respeitada, mas, no fundo, objeto de desprezo". No meu entender, a Filosofia é uma área do pensamento científico fundamental para o "desenvolvimento" do ser humano, pois permite a reflexão crítica e criativa sobre: 1) Sua relação consigo, com os outros e com o mundo, desenvolvendo uma estética da existência (M. Foucault). 2) Sua atuação nas três dimensões da "vida activa": labor, trabalho e ação (H. Arendt). 3) Seu pensamento e suas criações (epistemologia). 4) Sua experiência histórica, em vista do entendimento do contexto atual (genealogia).
15.	A Filosofia é a incansável busca da Verdade, quer no âmbito laico, quer no acadêmico; é a visão de mundo que o cerca para desvendar os mistérios, segredos, conquistas e realizações do Homem; é reflexão que persegue lentamente os passos do saber, conhecer, reconhecer a realidade tal como qual, promovendo mudanças de atitude, comportamentos, valores morais, éticos, estéticos, realce da inteligência!
16.	Imprescindível a uma educação que se propõe emancipadora.
17.	Uma ferramenta para entender melhor o mundo.
18.	Considero a Filosofia como a área do conhecimento responsável por nos levar a questionar, refletir e conceituar o homem, o mundo, suas relações e possibilidades.
19.	É a reflexão necessária.
20.	Busca pela compreensão e condições de possibilidade do saber humano.
21.	É a ciência das ciências.
22.	Vida Inteligente.

Definição de Filosofia	
23.	Uma disciplina que incomoda os poderosos e abre caminhos para repensar uma sociedade que vive o comodismo de não pensar a sua realidade e a sua própria história. Assim, a Filosofia é o <i>logos</i> que pensa essa sociedade, ontem, hoje e sempre.
24.	Filosofia está enraizada no momento em que o pensar é posto em causa, tornando-se objeto de REFLEXÃO. Portanto, refletir é retomar o próprio pensamento, pensar o já pensado, voltar para si mesmo e COLOCAR EM QUESTÃO O QUE JÁ SE CONHECE. Paz e Bem! É também Filosofia, "São Francisco de Assis."
25.	A arte de pensar a articulação de planejamento, conflitos e problemas.
26.	Filosofia é a arte do conhecimento sobre o verdadeiro, o belo e o bom.
27.	Tecnicamente, é a disciplina que estuda problemas fundamentais.
28.	Relacionados à existência, ao conhecimento, à verdade, aos valores morais e estéticos, à mente e à linguagem. Mas, para além disso, pode nos servir para trabalhar com questões cotidianas e que envolvem escolhas profissionais, amorosas, familiares e de amizade.
29.	A Filosofia é uma reflexão profunda da vida, quer dizer, vai além do senso comum para um pensamento criador, capaz de dar sentido à vida.
30.	Reflexão profunda.
31.	Não é um conjunto de conhecimentos prontos ou sistemas acabados, mas um modo de pensar, uma visão de mundo, uma postura diante da vida. É o espanto e o incômodo ao mesmo tempo.
32.	Tentativa de romper as barreiras do conhecimento em busca de sua legitimidade e valor.
33.	Filosofia: a reflexão de ideias para aperfeiçoar o conhecimento.
34.	Um modo de vida.
35.	Uma forma sistemática para buscar conhecimento.
36.	Uma experiência de pensamento que integra um processo mais amplo, de ascese.
37.	A mãe do conhecimento e a arte do pensamento, sem a qual não seríamos quem somos em termos de evolução em todos os sentidos.
38.	Definição clássica: "amigo da sabedoria".

Fonte: Dados da pesquisa

Em relação ao material didático, a sistemática de exposição das respostas será a mesma utilizada para a concepção acerca da Filosofia.

Quadro 8 - Material utilizado nas aulas.

Na sua prática, você utiliza algum material didático? Qual?	
1.	FTD. Livros clássicos.
2.	Livros, trechos de filmes e vídeo-aulas, ODAs (Objetos Digitais de Aprendizagens).
3.	Sim. Material CBFC.
4.	Costumo utilizar um livro de apoio, um caderno apostilado com atividades, exercícios e textos filosóficos específicos das tradições histórico-filosóficas, além de um livro de Gilberto Cotrim, com conteúdos para jovens, e outro de Maria Luíza Silveira Teles, psicóloga e educadora.
5.	Não.
6.	Sim. “Filosofando: Introdução à Filosofia Moderna”. Aranha e Martins.
7.	Não respondeu.
8.	Somente livro didático.
9.	Os cadernos e livros didáticos enviados pela SEESP.
10.	“Filosofando: Introdução à Filosofia”. Maria Lúcia Arruda Aranha e Maria Helena Pires Martins. Vol. Único. Ed. Moderna; “Iniciação à Filosofia”. Marilena Chauí. Volume Único. Ensino Médio. Editora Ática.
11.	Sim. Filmes, documentários, notícias atuais, livros, textos selecionados e oficinas.
12.	“Convite à Filosofia”. Marilena Chauí.
13.	Currículo da SEE-SP. Livro "Iniciação à Filosofia", de Marilena Chauí, além de cadernos distribuídos pela SEE-SP.
14.	Caderno do aluno, oferecido pelo governo do estado de São Paulo, e livro “Iniciação à Filosofia, de Marilena Chauí.
15.	Sim. Filmes e jogos para dinâmicas de grupo.
16.	Utilizo recursos da internet.
17.	Não. Só o que eu produzo e seleciono.
18.	Apostila da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. Livro didático "Iniciação à Filosofia", de Marilena Chauí, além de dicionários de Filosofia etc.
19.	Sim. Meu trabalho com a Filosofia é feito juntamente com um projeto de orientação profissional. O material que utilizo, no 1º e 2º anos do Ensino Médio, é o livro "Filosofia e Cuidado de Si", de Carlos Castanha. Já no 3º ano do Ensino Médio, trabalho com um panorama geral da História da Filosofia.
20.	Chauí. Serie Novo Ensino Médio. Ática Editora.

Na sua prática, você utiliza algum material didático? Qual?	
21.	Principalmente apostila do grupo POLIEDRO.
22.	Sim. O caderno curricular e o livro (Volume Único) sobre Filosofia, escrito por Maria Aranha Arruda.
23.	Sobretudo a apostila oferecida pelo governo estadual.
24.	Sim. Caderno do aluno, fornecido pelo governo do estado de São Paulo, livro didático fornecido pelo MEC e vídeos diversos encontrados no canal YouTube.
25.	Livros e internet. Tenho o hábito de criar meu próprio material, mas utilizo os conteúdos das editoras como orientação inicial.
26.	Não.
27.	Em alguns lugares, sou obrigado a usar este maldito caderninho do governo e, às vezes, extraio textos da internet e resumo-os para os alunos.
28.	Com alunos, utilizo o livro “Iniciação à Filosofia”, de Marilena Chauí, e o caderno do aluno (sobretudo os textos), além de filmes, vídeos tubes etc. Para a minha formação e elaboração de aulas, utilizo artigos científicos e textos dos diversos pensadores.
29.	Sim. Livro didático de Filosofia.
30.	Revista do governo do estado, material do sistema Anglo e material do SESI.
31.	Utilizo os manuais de Filosofia mais comuns no Ensino Médio, além de recursos digitais.
32.	Pesquisei diversos recursos.
33.	Não respondeu.
34.	Utilizo, poucas vezes, algum texto interessante.
35.	Sim. Livros, apostilas, jornais, músicas, notícias, materiais pedagógicos fornecidos pelo governo do estado de São Paulo. Bibliografia apenas de alguns livros: “Filosofando - Introdução à Filosofia”. Editora Moderna. Maria Lúcia de Arruda Aranha e Maria Helena Pires Martins; “Fundamentos da Filosofia”. Editora Saraiva. Gilberto Cotrim Sênica; “A Consciência do Sábio”. Coleção Grandes Obras do Pensamento Universal. Editora Escala. Tradução de Luiz Feracine. Título original latino de “Constantia Sapientis”.
36.	Livro "Iniciação à Filosofia", de Marilena Chauí; “Caderno do aluno e do professor”. Secretaria da Educação do ESP.
37.	Parcialmente o currículo oficial (cadernos do aluno). Livro didático e mídias.
38.	Trabalho as temáticas do material fornecido pelo governo estadual, a fim de direcionar as discussões.

Fonte: Dados da pesquisa

Muito embora praticamente todos os professores lancem mão de algum material didático, espera-se que, para além do uso do material, eles se tornem capazes de formar uma opinião crítica a respeito do conteúdo nele inserido.

Por conta disso, busca-se tabular e compreender as impressões dos docentes acerca da utilização desse material, tanto na sua aplicabilidade quanto na profundidade filosófica com que tratam dos temas. É evidente que, uma vez mais, tocamos em assuntos complexos, já que podem ser muitas as acepções de ‘profundidade filosófica’.

Praticamente 80% dos docentes entrevistados consideram muito bom, bom⁸ ou apenas regular o nível do material, dado interessante, pois, mesmo que os docentes não se comuniquem entre si e atuem com diversos materiais, a qualidade dos suportes didáticos parece contemplar, em grande medida, as expectativas dos profissionais da Filosofia.

O resultado pode ser mais bem visualizado no Gráfico 11.

Avaliação material didático		
1 (muito ruim)	02	05%
2	06	16%
3	11	29%
4	10	26%
5 (muito bom)	09	24%

Gráfico 11 – Avaliação do material didático, onde 1 é “muito ruim”, e 5 é “muito bom”. Fonte: Dados da pesquisa

Evidentemente, todo ser humano, quando desempenha uma atividade, estabelece uma sequência de ações, o que, em educação, chamamos de planejamento. Claro está que essa definição é demasiado superficial, mas suficiente o bastante para encaminhar a próxima questão a ser abordada.

Se na pergunta anterior, os professores demonstraram aprovação quanto à qualidade do material didático com que trabalham, poder-se-ia esperar que essa visão positiva se repetisse quando os questionamentos tentam esmiuçar a leitura que eles realizam com relação ao material de que fazem uso.

Quando se discute planejamento em educação, está-se falando em sequências didáticas ou, dito de outro modo, em sequenciamento ou encadeamento de temas, assuntos e abordagens. Nota-se, claramente, uma aprovação dos professores no tocante a esse quesito; contudo, há um

⁸ Neste ponto específico do presente trabalho, nosso comentário baseia-se em uma leitura dos gráficos. Mais adiante, abordaremos as respostas dissertativas.

aumento do número de respostas voltadas ao “muito ruim” e uma solidificação do que se pode entender como “regular” e “bom”.

É possível afirmar, nesse sentido, que o índice percentual daqueles que não possuem uma visão positiva do material fica próximo ao de outras questões constantes no material. O que se busca, nessa etapa, é um aprofundamento dos motivos pelos quais o docente reprova o conteúdo de determinado material didático.

Avaliação da sequência dos temas do material didático.		
1 (muito ruim)	05	13%
2	04	11%
3	11	29%
4	11	29%
5 (muito bom)	07	18%

Gráfico 12 - Avaliação da sequência dos temas do material didático, onde 1 é “muito ruim”, e 5 é “muito bom”. Fonte: Dados da pesquisa

Tão importante quanto estabelecer uma boa sequência didática de temas e conteúdos, é o trabalho que se realiza no sentido de aprofundá-los. Alguns materiais possuem características mais voltadas a conteúdos de textos produzidos por pensadores clássicos; outros, porém, aproximam-se de narrativas ou até mesmo de novelas filosóficas.

Nesse aspecto, há um aumento do número de professores que consideram “ruim” ou apenas “superficial” o nível de aprofundamento dos materiais, não obstante a maioria analise positivamente o material didático utilizado.

Aspecto que também deve ser considerado é que a carga horária voltada ao ensino de Filosofia é reduzida e, na maior parte das vezes, limita-se a uma hora-aula semanal (em geral, 50 minutos).

O tempo e a frequência com que se desenvolve uma aula de Filosofia estão estreitamente relacionados ao nível de aprofundamento com relação a qualquer tema, visto que o tempo para a realização de leituras, análises, reflexões e discussões é extremamente reduzido.

Por várias razões, nas aulas de outros componentes curriculares, não há a possibilidade de aprofundamento dos temas tratados pela Filosofia, e o profissional de Filosofia, por seu turno, nem sempre consegue, em sala de aula, extrapolar os conteúdos que o material didático de que ele dispõe lhe permitiria discutir.

A visualização relativa a essa temática pode ser conferida no Gráfico 13.

Avaliação do nível de aprofundamento dos temas do material didático.		
1 (muito ruim)	04	11%
2	08	21%
3	09	24%
4	12	32%
5 (muito bom)	05	13%

Gráfico 13 - Avaliação do nível de aprofundamento dos temas do material didática, onde 1 é “muito ruim”, e 5 é “muito bom”. Fonte: Dados da pesquisa

Mais do que quantificar os apontamentos feitos pelos professores, este trabalho visa a conhecer o que pensam os docentes que participaram da pesquisa. Para tanto, elaborou-se uma questão aberta acerca das impressões que eles têm no que tange aos materiais de que fazem uso.

A melhor maneira de compreender um cenário como este é conferindo voz aos protagonistas. Suas respostas à provocação sobre as impressões dos professores estão no Quadro 9.

Quadro 9 - Comentários sobre o material didático

Caso deseje, use este espaço para eventuais comentários acerca do material didático ⁹ .	
1.	São ótimos e atrativos para os educandos.
2.	O material não apresenta uma organização voltada à História da Filosofia, mas os temas estão inseridos na temática da orientação profissional.
3.	Não respondeu.
4.	Não respondeu.
5.	Excesso de conteúdos.
6.	Não respondeu.
7.	É necessária, urgentemente, a elaboração de um ou mais aplicativos didáticos. Indispensável o acesso a conteúdos capazes de superar os modelos tradicionais de livro didático, o que faria jus à era atual da tecnologia digital. Esse acesso poderia dar-se em formas de rede, com diversas visualizações panorâmicas.
8.	Não respondeu.

⁹ Pergunta opcional.

Caso deseje, use este espaço para eventuais comentários acerca do material didático ⁹ .	
9.	Não respondeu.
10.	Estou avaliando um material desigual. O livro didático que utilizo mostrou-se inadequado, embora (ou por isso mesmo) interessante e profundo. Por outro lado, o material da Secretaria da Educação é considerado desinteressante pelos alunos, o que oferece dificuldades de uso. Eu o considero muito fragmentário e inadequado por não se mostrar estimulante e, ainda, por ter uma organização com a qual não concordo.
11.	Não respondeu.
12.	O material disponibilizado pelo governo do estado apresenta-se desconexo, sem sequência lógica, assim como os livros disponibilizados não atendem aos propósitos pedagógicos solicitados.
13.	Não respondeu.
14.	Geralmente, o que você elege como bom material o governo não lhe envia, tendo em vista que, no início, uma máfia não nos consultou como deveria ser produzido o livro didático. Agora, para 2015, parece que se deu uma discreta melhora. Espero que nossa escolha seja aceita. Mas não basta o professor escolher o livro didático; os alunos precisam saber lê-lo, e poucos são os alunos que sabem ler e gostam de fazê-lo.
15.	Não respondeu.
16.	São extremamente necessários para o complemento e maior entendimento dos alunos.
17.	Não respondeu.
18.	Delimitam o conteúdo.
19.	Não respondeu.
20.	Não respondeu.
21.	Uso como referencial.
22.	Não respondeu.
23.	Considerando-se o nível médio, não posso exigir profundidade.
24.	Não uso nenhum material didático específico. De acordo com os temas trabalhados, busco auxílio nos materiais de que disponho.

Caso deseje, use este espaço para eventuais comentários acerca do material didático ⁹ .	
25.	Não respondeu.
26.	Não respondeu.
27.	Em São Paulo, o livro didático deve ser elaborado pelos professores de Filosofia e não pelos doutores que estão distantes da realidade escolar. No Paraná, os professores elaboram o livro didático. Inclusive, utilizei com os alunos esse material.
28.	Não respondeu.
29.	Não respondeu.
30.	Não respondeu.
31.	Eu gosto de usar esse material para conferir maior legitimidade ao ensino que ministro.
32.	Estou avaliando o “Caderno do Aluno”, do governo do estado de São Paulo, cuja utilização, no meu entender, tem valor por permitir o contato, por parte dos estudantes, com alguns textos de pensadores clássicos, de forma prática e com menor custo. Entretanto, pelo baixo nível de minhas avaliações, utilizo os demais materiais didáticos apresentados.
33.	Não respondeu.
34.	Não respondeu.
35.	Livro recentemente atualizado.
36.	Não respondeu.
37.	Não respondeu.
38.	Não respondeu.

Fonte: Dados da pesquisa.

Toda a ação de um profissional, em educação, passa por concepções de mundo as mais distintas e, certamente, esse raciocínio perpassa suas decisões didáticas, seja na escolha dos materiais didáticos, seja nas opções por metodologia de aula.

Nos comentários realizados pelos entrevistados acerca dos materiais com que trabalham em sala, considerando-se tanto as aprovações quanto os apontamentos negativos por eles

realizados ao longo da entrevista, não se encontra uma única defesa incisiva ou mesmo alguma crítica mais contundente à qualidade dos materiais adotados.

Inferre-se desta análise certa indiferença dos professores quanto à adoção do material ou, até mesmo, uma espécie de automatismo com relação a seu uso, o que acaba por conferir a tal escolha um caráter de esvaziamento de sentido.

O Gráfico 14 confirma essa inferência, pois identifica a origem das escolhas do material didático e nos permite perceber, com maior clareza, que a maioria das opções não passa pelo crivo do titular da pasta, no caso, o professor.

Dentre os docentes que responderam ao questionário, parte considerável elaborou reflexões e teceu comentários nas questões abertas, consideradas essenciais ao aprofundamento das análises propostas por este trabalho.

No que diz respeito ao diálogo com outros docentes, uma inferência perfeitamente justificável é a de que associações, agremiações ou quaisquer outras instâncias que pudessem servir como ponto de encontro ou como ponto focal, são indispensáveis à construção de uma comunicação mais eficaz entre os docentes.

Tal linha de pensamento justifica-se na leitura das respostas dadas pelos entrevistados à questão acerca do diálogo que mantêm entre si. Esse contato é não somente de grande importância com vista ao aprimoramento do profissional como também se revela especialmente produtivo para a formação de um perfil docente e a construção de práticas e concepções acerca da Filosofia como disciplina curricular.

Os professores afirmam que mantêm entre si diálogos por meio de associações e encontros científicos. Cumpre ressaltar que alguns apontam o HTPC¹⁰ como espaço para isso,

¹⁰ A hora de trabalho pedagógico coletivo (HTPC) é o tempo estabelecido pelas escolas das redes municipal e estadual de ensino com o intuito de reunir professores e coordenadores com vista à discussão, análise e proposição de soluções capazes de atender às necessidades educacionais coletivas apresentadas periodicamente. Esse tempo está incluído na carga horária semanal dos profissionais da educação, que devem participar desses encontros, a fim de cumprir os objetivos próprios de uma reunião de trabalho pedagógico coletivo.

contudo, em parte considerável das escolas, o professor é o único a se ocupar da Filosofia, o que, nesse momento, impede o contato mais direto entre os profissionais.

De certa forma, o diálogo e o surgimento de espaços privilegiados para esse diálogo expressam a mesma dificuldade anteriormente citada: a diversidade de instâncias gestoras de educação levando-se em conta a região pesquisada.

Observem-se as respostas oferecidas pelos professores à questão “*Você mantém um diálogo com outros professores de Filosofia com vistas a melhorar ou alterar a prática que possui*”?

Quadro 10 - Diálogo com outros professores de Filosofia.

Você mantém um diálogo com outros professores de Filosofia com vistas a melhorar ou alterar a prática que possui?	
1.	Sim. Mantenho prática dialógica com um grupo de professores de Filosofia que atuam na região onde trabalho. Por meio de debates realizados periodicamente, discutimos ideias e socializamos nossas práticas docentes.
2.	Sim. Por meio do PIBID.
3.	Participação na equipe de avaliação no PNLD 2015 - MEC/UFSCAR/UFRGS.
4.	Sim. Compartilhamos Sequências Didáticas (SDs) e formas de tratamento dos mais diferentes temas.
5.	Sim, quotidianamente.
6.	Sim. Pela APROFFESP/APROFFIB.
7.	Sim. Periodicamente, em bate-papo informal.
8.	Gostaria. Porém, até o primeiro semestre letivo, era eu quem ministrava todas as aulas de Filosofia. Outra professora chegou, mas estamos na fase de apenas trocar informações a respeito dos discentes.
9.	Sim. Trocamos experiências didáticas pessoalmente.
10.	Sim. Quando necessário, gosto de trocar informações com outros professores. Isso ocorre em reuniões pedagógicas, em reuniões de área e em outras situações em que isso se faça possível.
11.	Conforme o tempo de que eventualmente dispomos durante as aulas.
12.	Não.
13.	Não
14.	Sim. Conversas para trocas de experiências, uso de textos diversificados e projeção de filmes.

Você mantém um diálogo com outros professores de Filosofia com vistas a melhorar ou alterar a prática que possui?	
15.	Ocasionalmente.
16.	Sim. Por meio de encontros de formação promovidos pela (APROFESP).
17.	Sim. Nas diversas atividades acadêmicas em que estou envolvido, dentre elas, um comitê de ética e pesquisa (C.E.P. Dr. Sylvio Torres), um grupo de estudos de Filosofia (UMESP), além de reuniões esporádicas na Diretoria de Ensino de Santo André.
18.	No momento, sou o único professor de Filosofia na escola onde leciono.
19.	Sim.
20.	Sim. Na medida do possível, encontramos nossos pares para uma conversa presencial e, quando possível, mantemos contato pela via <i>interneutica</i> .
21.	Não todos, mas os amigos.
22.	Não.
23.	Por meio de conversas informais a respeito do desenvolvimento que ocorre em sala de aula.
24.	Sim. Participo de uma associação de professores de Filosofia.
25.	Sim. Por meio de contatos pessoais, congressos e reuniões da APROFFESP.
26.	Sim, por meio de redes sociais e encontros entre professores.
27.	Sempre que possível, nos HTPCS.
28.	Participação em encontros de professores de Filosofia e, na escola, diálogos com colegas acerca das dificuldades e dos sucessos.
29.	Sim.
30.	Não me reúno com outros professores, mas somente com o autor do material, com o qual me encontro, quinzenalmente, para registrar os problemas e procurar novas formas de atuação. Mantenho contato com outra professora que trabalha com o mesmo material, mas não conversamos com muita frequência.
31.	Sim. Na sala dos professores, por <i>Facebook</i> e em reuniões pedagógicas, trocamos materiais e discutimos diversos aspectos do processo de ensino.
32.	Sim. Estabelecemos datas para as reuniões por meio de cafés filosóficos. Nos HTPCS, os seminários e as palestras são ótimas oportunidades oferecidas pela Universidade Metodista e pela Universidade Federal do ABC, ambas instituições de altíssimo nível.

Você mantém um diálogo com outros professores de Filosofia com vistas a melhorar ou alterar a prática que possui?	
33.	Não.
34.	Sim. Mas de modo não muito sistematizado ou organizado. A ferramenta mais utilizada tem sido as redes sociais.
35.	Sim! Sou diretor de base da "APROFFESP" (Associação dos Professores e Professoras de Filosofia do Estado de São Paulo), na Grande São Paulo, e mantenho contato com o Cone Sul de Filosofia, da Universidade Estadual de Londrina e da Federal do Paraná, sediada em Curitiba.
36.	Sim. Acredito na importância do diálogo com outros mestres, sobretudo da área da Filosofia, a fim de avançar no pensamento crítico e metódico e produzir efeitos na aprendizagem dos estudantes. A ferramenta consiste em dominar a REFLEXÃO CRÍTICA, com segurança, consciência, responsabilidade e fidelidade aos autores. Sem isso, não há ferramenta.
37.	Sim. Pelo próprio contato com profissionais de outras escolas e acesso a ferramentas de interação virtual nas comunidades diversas.
38.	Ocasionalmente, pelas redes sociais.

Fonte: Dados da pesquisa.

A avaliação constitui ponto nevrálgico do processo pedagógico, quicá o grande calcanhar-de-aquiles. No âmbito da Filosofia, a prática da avaliação é mais complexa, dado o seu caráter abrangente e reflexivo. Muitos professores relatam casos de alunos que possuem ótimo desempenho nas discussões, mas que, no momento da avaliação formal escrita, apresentam resultados inexpressivos.

Diversificar instrumentos de avaliação, nesse sentido, torna-se essencial em educação, o que, no entanto, restringe-se muito mais à teoria do que à prática. Outro aspecto a ser destacado, embora não faça parte desta reflexão, diz respeito ao fato de que avaliar de forma diversa demanda a realização de um esforço conjunto entre professores, instituições de ensino e respectivas coordenações pedagógicas.

Mesmo sinteticamente, os professores que contribuíram com este trabalho apontaram e descreveram seus métodos de avaliação. Em linhas gerais, percebe-se que o instrumento escrito voltado tão-somente à verificação de conceitos e informações pontuais não é o de maior predileção por parte dos docentes, contudo não é tão simples prescindir desse instrumento, já

que a avaliação formal escrita serve como base para as futuras discussões acerca do quadro acadêmico de determinados estudantes.

No que concerne às aulas de Filosofia, a avaliação da postura do estudante frente à aprendizagem, sobretudo em atividades que lhe requeiram exposição oral, constitui tarefa das mais complexas, que, no limite, faz emergir no docente certo grau de autoritarismo, em virtude da subjetividade que lhe cabe na adoção dos critérios de avaliação quanto a essa postura.

Os depoimentos dos professores à questão “*Quais os métodos que você utiliza para avaliar seus alunos?*” São os que se expõem no Quadro 11.

Quadro 11 - Métodos de avaliação.

Que métodos você utiliza para avaliar seus alunos?	
1.	Participação oral nas discussões propostas em aula; participação escrita nas discussões em grupo propostas em aula e avaliação discursiva escrita, em duplas ou em grupos maiores.
2.	Seminários, apresentações temáticas e produções artísticas, realizadas em vídeos, músicas, pinturas, apresentações teatrais etc.
3.	Trabalhos de pesquisa e síntese; avaliações escritas e realização das atividades em sala.
4.	Realização de avaliação contínua, em sala, e de testes quantitativos e qualitativos; aferição do nível de participação e empenho dos estudantes, bem como do desempenho deles em sala de aula. Também promovo trabalhos de pesquisa com o objetivo de ampliar o entendimento por parte do aluno. Avalio-lhes as capacidades reflexiva e argumentativa por meio de debates.
5.	Procurо analisar e compreender a linha de raciocínio dos estudantes.
6.	Provas.
7.	Dissertação, questões abertas, questões orais, relatos pessoais, resenhas de filmes, avaliação contextualizada de Filosofia, avaliação por meio de leituras interpretativas em sala de aula etc.
8.	Não costumo avaliar os alunos por meio de prova escrita. A avaliação é feita nas aulas segundo a participação dos estudantes.
9.	Trabalho de pesquisa direcionada, avaliação escrita e composta por questões dissertativas; e atividades realizadas em sala de aula visando à avaliação contínua.
10.	Textos dissertativos e provas trimestrais.

Que métodos você utiliza para avaliar seus alunos?	
11.	Avalio por meio de provas, trabalhos e seminários.
12.	Com as turmas de 1º e 2º anos do Ensino Médio, realizo autoavaliação, por meio da qual os alunos atribuem a si mesmos as notas que consideram justas no tocante a sua participação em aula e ao trabalho desenvolvido no projeto. Proponho-lhes algumas atividades relacionadas ao conteúdo em estudo, tais como a análise de filmes. Já com relação às turmas de 3º ano, avalio-as com as questões de Filosofia mais comumente cobradas em exames vestibulares.
13.	Debates; seminários; avaliações dissertativas; reflexões de conjunto e por critério utilizado na escola em que atuo; a cada trimestre, questões de múltipla escolha, por meio de uma prova geral.
14.	A avaliação é contínua. Como leciono em uma única escola, e em poucas classes, o acompanhamento é constante e próximo ao estudante. Procuro avaliar-lhe o posicionamento, a postura, a expressão oral e o nível de escrita, além da coerência que mantém em suas posturas e expressões.
15.	Seminários, prova oral, prova dissertativa, trabalhos manuscritos e artigos de opinião.
16.	Trabalhos em grupo, seminários, produções textuais e debates.
17.	Em virtude da existência de apenas uma aula semanal por sala, utilizo fichamentos, relatórios de vídeos e avaliação formal (com testes e questões dissertativas). Raramente utilizo painéis orais e seminários.
18.	Avaliações (objetivas ou dissertativas), reflexões e debates.
19.	Produção textual livre e direcionada; provas com consulta; trabalhos bimestrais; debates entre grupos; e nível de participação durante as aulas.
20.	Valorizo muito a oralidade e as atividades escritas, mas, infelizmente, sou obrigado a aplicar provas, o que, em Filosofia, não condiz com nossa prática. Sugerimos, todavia, à Secretaria de Educação do Estado de São Paulo uma modificação no currículo de Filosofia, o que vem sendo discutido junto à equipe técnica coordenada pela professora Valéria.
21.	Diálogo; trabalhos manuscritos; avaliação permanente e continuada.
22.	Atividades em aula, trabalho final, pesquisas, atividades em casa e avaliação atitudinal.

Que métodos você utiliza para avaliar seus alunos?	
23.	São vários os instrumentos de avaliação, tais como dinâmicas de grupo; nível de envolvimento dos alunos nos assuntos abordados; análise crítica de textos; leitura de imagens, desenhos, charges e poesias; seleção de um grupo para a apresentação de um TEMA específico; realização de pesquisas individuais acerca da biografia de filósofos (as), com emissão de opinião pessoal manuscrita, dentre outras ferramentas. Obs.: Na argumentação pessoal, exige-se a produção de um texto com, no mínimo, 10 linhas, ou simplesmente se opta pela realização de uma chamada oral.
24.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Diversas atividades são realizadas em grupo, utilizando-se textos e perguntas do Caderno do Aluno; 2. Realizam-se relatórios acerca dos filmes apresentados; bem como resenha do filme e análise baseada em conversas travadas pelo discente, em seu ambiente cotidiano, a respeito do tema apresentado; 3. Participação em sala de aula; 4. Prova realizada, uma vez ao ano, em que todas as disciplinas estejam contempladas. 5. TCC, exigido pela escola a todos os estudantes concluintes do terceiro ano do Ensino Médio.
25.	Conhecimento acerca das temáticas; avaliações diagnósticas; capacidade de construção do pensamento, desenvolvimento do nível de compreensão e abstração dos conteúdos discutidos; além de coerência e coesão na produção das análises.
26.	Participação ao longo das aulas; nível de relacionamento com os colegas de sala; realização de diálogos e de debates; elaboração de fundamentos filosóficos; dinâmicas de grupo; explicações; sugestões; críticas construtivas; exposições de trabalhos; apresentação de painéis filosóficos; projeção de filmes; sugestão de músicas; proposição de trabalhos em grupos; verificação de leitura por meio de dinâmicas, procedendo-se a avaliações em grupo e individual, com datas de apresentação pré-estabelecidas com bastante antecedência. No fim do curso, exige-se uma espécie de TCC (resumido) para cuja realização procuro motivá-los no sentido de que evitem qualquer espécie de plágio.
27.	Avaliação por escrito e trabalhos.

Que métodos você utiliza para avaliar seus alunos?	
28.	Avaliação dissertativa; análise de textos e filmes; realização de debates; e produção de textos.
29.	Provas, debates etc.
30.	Individual - Coletiva Formativa
31.	Atividades; debates; pesquisas. Os alunos são avaliados de forma contínua.
32.	Leitura de textos; comentários orais e escritos; trabalhos de pesquisa etc.
33.	Existe uma prova bimestral obrigatória na escola. Eu a tenho utilizado de modo associado a atividades de leitura e de elaboração de respostas a questionários do livro didático.
34.	Avaliação contínua, por meio da elaboração de textos e de pesquisas.
35.	Realização de seminários, arguição oral e promoção de debates. São considerados critérios relevantes do processo de avaliação: <ol style="list-style-type: none"> 1. Uso de coerência no raciocínio e de coesão textual e correção gramatical no uso da língua portuguesa; 2. Capacidade de fundamentação teórica mediante domínio dos instrumentais teórico e metodológico oferecidos em aula. 3. Capacidade de organizar as ideias com clareza e objetividade, de modo a apresentá-las sistematicamente.
36.	Atividades, pesquisas e avaliações, em grupo e individualmente.
37.	Avaliação continuada ao longo do processo.
38.	Prova objetiva e avaliação processual.

Fonte: Dados da pesquisa.

Nas modernas concepções acerca da educação, a pedagogia de projetos e a interdisciplinaridade aparecem com maior destaque. No que concerne a esta, deve-se postular que se constitui, indubitavelmente, como necessidade para a formação pretendida, hoje, para o indivíduo, já que o mundo não nos aparece fragmentado, e os novos conhecimentos se tecem em rede. Torna-se mister, nesse sentido, e de modo cada vez mais evidente, que os múltiplos conteúdos das disciplinas sejam abordados na perspectiva da relação de sentido estreita que guardam entre si.

Aprendem-se os signos pelos significados que se atribui a eles; logo, não apenas a Filosofia como também todos os saberes que integram os componentes curriculares hão de

estar, em geral, conectados com a realidade do mundo. Uma educação descontextualizada, em sentido oposto, destituir-se-ia de qualquer sentido que, por meio de um trabalho multidisciplinar e interdisciplinar, nela se pudesse reconhecer.

Não obstante os professores de Filosofia demonstrem apreço pela abordagem interdisciplinar, suas respostas, na entrevista, desdizem, de algum modo, essa perspectiva. Esforços há, sem dúvida, mas, na maior parte das vezes em que ocorrem, dão-se em virtude de demandas de aprendizagem muito específicas e não advêm de uma intencionalidade clara e marcada por parte dos professores na definição e constituição de projetos que viabilizem uma perspectiva interdisciplinar de trabalho.

As respostas à pergunta “*Sua disciplina, na escola, mantém um diálogo constante e efetivo com conteúdos de outras disciplinas?*” Estão demonstradas no Quadro 12.

Quadro 12 - Diálogo com outras disciplinas.

Na escola, sua disciplina mantém diálogo constante e efetivo com conteúdos de outras disciplinas?	
1.	Sim. Embora de forma muito simplificada, pois a gestão imposta para o exercício dos componentes de aprendizagens não favorece muito tal prática. Na verdade, essa relação é mais constante na disciplina de Sociologia, devido à proximidade entre as disciplinas e os professores em questão.
2.	Na medida do possível. E isso ocorre devido à própria dinâmica estrutural da instituição escolar, pois cada professor possui seu horário, e vários deles estão sempre correndo e com uma grande carga de aulas para ministrar. Quando há uma oportunidade, elaboramos alguns projetos, em médio e longo prazos, mas, principalmente, em curto prazo, como projetos-relâmpago. Para exemplificar isso, deu-se, recentemente, um estudo de aproximadamente 10 aulas cuja temática foi a miséria, com foco na obra “Vidas Secas”. Buscou-se, com a proposta, uma aproximação entre o romance de Graciliano Ramos, o quadro “Retirantes”, de Cândido Portinari, e o trecho de uma obra de Berthold Brecht. Em um movimento interdisciplinar com foco na área de Ciências Humanas e de Códigos e Linguagens, exibiram-se filmes, os estudantes assistiram a uma peça teatral, efetuaram uma leitura panorâmica do resumo da obra e leram, de modo aprofundado, o capítulo XIII de “Vidas Secas”, intitulado “Fuga”. As expressões elaboradas culminaram com a produção de um painel e com uma apresentação gravada em audiovisual.
3.	Quando há projetos interdisciplinares, sim.

Na escola, sua disciplina mantém diálogo constante e efetivo com conteúdos de outras disciplinas?	
4.	Não.
5.	Essa prática é inevitável.
6.	Não.
7.	Não.
8.	Sim. O ensino da Filosofia é, por natureza, interdisciplinar.
9.	Não posso dizer que isto ocorra de modo constante e efetivo, mas sempre busco o estabelecimento desse diálogo.
10.	Ocasionalmente.
11.	Não. Porém, procuro estimular o diálogo interdisciplinar na medida do possível. Na maioria dos casos, os resultados não são positivos.
12.	Sim. Procuro realizar um intercâmbio com todas as disciplinas. Sofia (Sabedoria) as demais disciplinas estão enraizadas no pensamento, na arte do saber, do descobrir, do enaltecer, do conhecer e do colocar em prática todo e qualquer aprendizado.
13.	Mantém-se um diálogo precário entre a Filosofia e as demais disciplinas. A proximidade maior dá-se com as disciplinas da área de Humanidades e, em menor escala, com a área da Biologia; eventualmente, ocorrem alguns diálogos com a Matemática, mas diálogos nada organizados, apenas circunstanciais.
14.	Literatura, História e Sociologia. Nos exemplos, procuram-se ligações.
15.	Exemplos literários; acontecimentos e processos históricos; e afinidades com a área da Sociologia.
16.	Tenta.
17.	Não.
18.	Predominantemente, com a área de Humanidades.
19.	Em HTPC, estamos discutindo esta possibilidade por meio de um projeto sugerido por docentes e equipe de coordenadores, a fim de minimizar o "desinteresse dos jovens". O projeto intitula-se "Sem Fronteiras". A ideia é que venhamos a organizar os estudantes por diferentes níveis e que o conteúdo seja lecionado por área do conhecimento (Ciências da Natureza, Ciências Sociais, Linguagens e suas tecnologias, Matemática e suas tecnologias), não apenas no interior das disciplinas, de modo fragmentário.

Na escola, sua disciplina mantém diálogo constante e efetivo com conteúdos de outras disciplinas?	
20.	Sim. Com Literatura, História e Sociologia.
21.	É o que sempre busco; porém, os docentes de Língua Portuguesa e de Matemática manipulam o processo de modo que não se permita o diálogo acerca das dificuldades enfrentadas pelos discentes, que assistem, semanalmente, a 6 aulas de Português e mal sabem ler.
22.	Não de modo constante. No entanto, são possíveis diálogos momentâneos com os conteúdos de Sociologia e de História. Há momentos em que os temas se cruzam, tornando-se possíveis atividades relacionadas ao conteúdo que ministro.
23.	Certamente, vejo a interdisciplinaridade como essencial ao desenvolvimento, nos alunos, dos espíritos crítico e investigativo.
24.	Sim. Estou sempre em contato com os colegas, discutindo diversos temas.
25.	Bastante. Com Arte, Sociologia e História. Em conversas informais, a respeito dos conteúdos tratados em sala de aula.
26.	Sim. Com Sociologia, História, Física, Língua Portuguesa e Geografia. Em Sociologia, realizamos debates acerca de tempos e pensamentos; em História, tratamos do conhecimento e da construção dos fatos e processos históricos; em Física, percorremos o caminho percorrido do concreto ao abstrato no âmbito da metafísica; em Língua Portuguesa, debruçamo-nos sobre a leitura e a interpretação de textos; em Geografia, ocupamo-nos com a construção do indivíduo e sua identidade cultural.
27.	Não.
28.	Sim. Principalmente com História, Sociologia, Geografia, Literatura e Arte. Mas de modo geral, procuramos repensar o sentido do quê e como se aprende em todas as disciplinas.
29.	Sim. Na medida do possível.
30.	Sim. Aprecio o trabalho com projetos e costumo trabalhar em parceria com as professoras de Sociologia e Arte.
31.	Muito raramente.
32.	Sim. Por meio de atividades em comum, conforme o assunto a ser trabalhado, bem como as reflexões propostas nas quais estão envolvidos os outros componentes curriculares.

Na escola, sua disciplina mantém diálogo constante e efetivo com conteúdos de outras disciplinas?	
33.	Mais ou menos. Acredito que deveria existir maior integração entre os conteúdos das disciplinas, para que pudéssemos trabalhar mais efetivamente a interdisciplinaridade no interior dos planos de curso e das aulas.
34.	Sim. Nos diversos trabalhos conjuntos propostos pela direção, diretoria de ensino ou pensados coletivamente, a fim de sanar defasagens dos estudantes.
35.	Sim. Principalmente, com base nos desafios dos estudantes e do contexto do bairro onde estudam.
36.	No limite das possibilidades, com carga horária de trabalho pedagógico semanal.
37.	Sim. Com algumas disciplinas.
38.	Sim. Trata-se de um esforço moral e profissional que o próprio professor reconhece e constata no ambiente. Nem sempre é prazeroso, por conta da individualidade familiar e autônoma de cada disciplina e seus respectivos professores. Pois cada um deles provém de culturas filosóficas distintas, cabendo ao filósofo assumir uma postura anterior às ações pedagógicas ministradas pela unidade escolar. O respeito deverá ser casado com a ética, e o diálogo, mantido.

Fonte: Dados da pesquisa

A reflexão a respeito da aula que acabou de ser ministrada deve ser uma prática constante na vida de qualquer profissional da educação. Paulo Freire chamava isso de práxis, caminho para a melhora constante do processo pedagógico.

Os professores que contribuíram para a realização deste trabalho não demonstram um nível de satisfação elevado com o resultado de suas aulas, o que decorre, em grande medida, das expectativas que se constroem no tocante à disciplina e aos estudantes.

Por vezes, idealiza-se um cenário, em relação às pessoas e ao processo, que acaba por não se confirmar. Gera-se, assim, o que Edgar Morin chama de *self-deception*.

O professor de Filosofia valoriza a reflexão crítica e o pensamento mais refinado, o que nem sempre acontece em uma aula, pois as questões e demandas são muitas, e os estudantes, felizmente, carregam concepções de mundo e formas de percepção da realidade que, evidentemente, não são as mesmas do docente.

Estimular a discussão e promover o debate, tornando vivo o assunto em tela, de modo a possibilitar aos alunos o alcance de outros níveis de compreensão e questionamento da realidade, não constitui tarefas das mais simples.

Quando se consegue tal superação por caminhos distintos dos inicialmente imaginados pelo docente, a satisfação deste quanto aos resultados imediatos da aula poderá não ser das maiores.

Tomando, uma vez mais, por parâmetro, a escala de 1 para “muito ruim” e 5 e para “muito bom”, a percepção quanto ao resultado das aulas está desenhada conforme se expõe no Gráfico 15.

Gráfico 15 - Satisfação em relação aos resultados das aulas de Filosofia. Fonte: Dados da pesquisa

A satisfação quanto aos resultados das aulas de Filosofia guarda relação direta com diversos fatores, conforme já se disse. Partindo da premissa de que o ensino da Filosofia é uma atividade que demanda dedicação e constância, o tempo destinado, na matriz curricular, às aulas dessa disciplina – em média, uma aula por semana – acaba por tornar-se fator relevante.

O espaço da Filosofia, no interior das instituições educacionais, já foi comentado no início deste trabalho. É evidente que sendo o docente o profissional que, em tese, tem o maior apreço pela disciplina e pelos resultados que ela pode proporcionar, a tendência é um descontentamento por parte dele no que tange ao tempo em que os alunos podem estar em contato com a disciplina. Esse olhar negativo no tocante à carga horária aparece de forma muito evidente no Gráfico 16.

Gráfico 16 - Satisfação em relação à carga horária da disciplina. Fonte: Dados da pesquisa

Na mesma linha de pensamento, a obrigatoriedade do ensino de Filosofia, no âmbito do Ensino Fundamental é vista, pela maioria dos professores, como algo mais desejável no Ensino Fundamental II do que no I.

Hannah Arendt afirma, em *Crise na Educação*, não ser possível ensinar política a adultos, uma vez que eles já estão politizados. O mesmo raciocínio talvez se aplique, também, ao ensino da Filosofia.

Se, como afirma Immanuel Kant, Filosofia não se ensina, mas filosofar sim, tal atividade deveria ter início com os mais novos, corroborando a posição da maioria dos professores segundo a qual a Filosofia deveria estar presente em todos os níveis da educação, a partir do Ensino Fundamental I.

Há, por outro lado, de se considerar que, em muitos cursos de Filosofia, o trabalho com crianças sequer é abordado na formação dos professores. Nesse caso, a Filosofia seria colocada em um nível cujo acesso seria muito difícil para as crianças.

Portanto, esse quadro negativo pode originar-se de duas frentes distintas, porém complementares: ou a ineficácia do papel da Filosofia para as crianças ou a incapacidade das crianças com relação à Filosofia. As questões propostas para os professores nesse caso são: A Filosofia deveria um componente obrigatório no Ensino Fundamental I? E ainda, deveria ser obrigatória no Ensino Fundamental II?

As respostas a essas perguntas podem ser visualizadas nos Gráfico 17 e Gráfico 18, respectivamente¹¹.

Gráfico 17 - Obrigatoriedade da disciplina no Ensino Fundamental I. Fonte: Dados da pesquisa

¹¹ Nesta questão, para efeito de comparação e análise, optou-se por dispor os gráficos um em seguida ao outro, sem comentários entre eles.

Gráfico 18 - Obrigoriedade da disciplina no Ensino Fundamental II. Fonte: Dados da pesquisa

O questionário enviado aos professores apresenta, como última questão, um pedido. Espera-se que os docentes expressem o que efetivamente pensam no que toca ao ensino de Filosofia nas escolas.

De forma preliminar, pode-se afirmar que existe uma grande paixão pela Filosofia, mas nota-se claramente que existe a expectativa segundo a qual, no futuro, a disciplina contribua mais significativamente para a formação dos estudantes.

Tem-se a visão de que a presença crescente da Filosofia nos concursos vestibulares e a forma interdisciplinar como diversos temas vêm sendo exigidos no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) devem balizar os debates e a forma como a disciplina será em breve trabalhar em sala de aula.

Ao mesmo tempo em que se espera, na Filosofia, um espaço para reflexão e debates, torna-se necessária uma apropriação mais qualificada das correntes de pensamento que discutem o ensino da Filosofia, o que, em princípio, implicaria uma apresentação da Filosofia em uma etapa mais precoce da vida escolar dos estudantes.

As contribuições dos docentes, nesse aspecto, são as que constam do Quadro 13.

Quadro 13 - A Filosofia na escola

Produza um comentário a respeito do ensino de Filosofia nas escolas.	
1.	Precisamos repensar o ensino de Filosofia no Ensino Médio. O aumento da quantidade de questões da disciplina no ENEM/VUNESP começa a "engessar" a escolha dos conteúdos programáticos. A carga horária padrão (assim como em Sociologia) é absolutamente insuficiente para um trabalho com qualidade.
2.	Maior valorização da disciplina e do seu real valor na construção prática do conhecimento e na importância dela como ferramenta para formar sujeitos conscientes.

Produza um comentário a respeito do ensino de Filosofia nas escolas.	
3.	Penso que ainda há muito o que se fazer. O estudo da disciplina ainda não é visto como muito interessante pela maioria dos alunos, sobretudo por exigir, no meu modo de ver, muita leitura e por ser um conhecimento que se, por um lado, aos olhos dos alunos tantas vezes passa por um conjunto de opiniões pouco consistente sobre temas variados, por outro lado, exige rigor e compreensão de argumentos produzidos fora do âmbito da experiência comum deles. Isso apresenta bastantes desafios e um constante questionamento e reorganização da prática de ensino.
4.	Acredito que não só o componente de Filosofia, mas os docentes, em geral, sofrem pela má preparação nos cursos de licenciatura, onde não se trabalham estratégias de ensino; estudam-se muito Filosofia da Educação, Didática e Metodologia, porém teoricamente. A grande dificuldade dos professores não é O conhecimento do conteúdo, mas como tornar o aluno mais interessado nas aulas, no saber. Até hoje, após 33 anos em sala de aula, sinto dificuldade para conquistar os alunos e para pensar em quais estratégias utilizar etc.
5.	É de extrema importância, pois forma o cidadão do futuro, mais crítico e consciente.
6.	Trata-se do espaço por excelência ideal para o preparo de novas gerações voltadas a um mundo melhor.
7.	Sei que todos os professores que dominam a Filosofia deveriam estar dando aula de Filosofia, mas, pelo problema de não conseguirem completar sua carga horária, são obrigados a pegar a aula de Filosofia, enquanto que o professor de Filosofia que é habilitado acaba ministrando conteúdos que não são de sua área específica, apesar de dominar bem o conteúdo. É o que algumas vezes aconteceu comigo. É isso! Parabéns pela pesquisa.
8.	A maioria dos alunos participa das aulas, principalmente quando as relacionamos com temas da atualidade.
9.	Como disciplina incumbida de trabalhar as noções básicas e conceituais, livre de preconceitos, chega até os estudantes exprimida em três anos que são basicamente um esforço de introdução sem plenamente desenvolver gosto pela questão/dúvida filosófica; assim, o que poderia ser desenvolvido nos anos finais da educação básica se torna uma pincelada com retoques diários, por isso a necessidade de acrescentar ao Ensino Fundamental I e Ensino Fundamental II a disciplina de Filosofia.

Produza um comentário a respeito do ensino de Filosofia nas escolas.	
10.	A disciplina de Filosofia, nas escolas, é simplesmente um desdobramento da disciplina de História das reflexões ocidentais. Não há muito espaço para além da tradição ocidental e muito menos para que o estudante possa expressar uma reflexão elaborada por ele, e quando o faz, está totalmente atrelado ao que estudamos no momento.
11.	O ensino de Filosofia precisa ser amarrado a outros conteúdos, minimizando a variedade de trabalhos desfragmentados e potencializando a aprendizagem dos conteúdos, propiciando a aproximação da realidade sensível do inteligível.
12.	Como exercício da reflexão, do pensamento, do raciocínio lógico e da contemplação do Belo. É a disciplina própria para isso. É uma disciplina pela qual sou apaixonado e considero não apenas importante, mas essencial este saber contemplado no Ensino Médio.
13.	Não respondeu.
14.	Acredito que, infelizmente, nem sempre o ensino da Filosofia é valorizado. Por muitos, é algo considerado inútil, sem função, pois não é cobrado de forma tão consistente nas escolas e na maioria dos vestibulares. Sendo assim, os alunos, os pais e muitos professores não o valorizam como deveria ser. Para mim, o ensino da Filosofia está vinculado à formação constante de cidadãos críticos, capazes de criar novas ideias, discuti-las, defendê-las e alterá-las quando necessário, formando cidadãos capazes de ouvir, discutir e criar. Mas isso nem sempre é bem visto.
15.	Bom!!! Eu acredito que o ensino de Filosofia a partir das séries iniciais contribuirá muito, tanto para estudantes quanto para pais e mestres. A escola é um espaço de convívio social, profissional, cultural, respeitoso e ético. É dela que saem os cidadãos do futuro, para a política, economia, cidadania, com o mínimo de senso democrático.
16.	Tentarei explicar brevemente, o que deixa a margem de um comentário realmente esclarecido. A Filosofia como disciplina na grade curricular não é uma disciplina privilegiada. Mas a Filosofia como Filosofia é um conhecimento privilegiado/diferenciado. A Filosofia deve estar presente de modo mais específico, aprofundado e esclarecido, desde o início da vida. Deveria ter uma interação distinta da atual, e, me arrisco a dizer, melhorada, entre a educação formal escolarizada e a educação da vida, mais informal, familiar, de comunidade e social. Penso que a estrutura educacional, tanto o próprio espaço físico, organização temporal,

Produza um comentário a respeito do ensino de Filosofia nas escolas.	
	burocrático/hierárquico, quanto dos recursos humanos, deva mudar para atender à demanda real de um país que busque ascensão.
17.	Concordo com o professor Antônio Joaquim Severino, que, no II Encontro de Professores de Filosofia (APROFFESP), afirmou que o ensino da Filosofia, no Ensino Médio, não se presta à formação de filósofos nem de filólogos. Dessa forma, entendo que, neste momento da formação, a preocupação funda-se, como afirma a LDB, na formação para a cidadania e as relações éticas. Sendo assim, parece-me que a formação filosófica deve priorizar o incentivo à consciência crítica, à participação política e às relações éticas. É com base nesse pensamento que entendo como sendo de grande valor a presença da disciplina de Filosofia também nos Ensinos Fundamental I e II
18.	O ensino de Filosofia, em todos os níveis, desde a mais tenra idade, visa estimular o que já é nato na criança, ou seja, sua curiosidade, seu espanto diante do novo, sua ânsia pelo conhecimento do mundo que a cerca. O papel do professor de Filosofia, nesse sentido, seria apenas direcionar esta capacidade nata e maravilhosa de questionar o mundo existente em cada um de nós. A construção de cada um depende, em grande medida, da escolha da matéria-prima intelectual disponível, e o professor de Filosofia, sem sombra de dúvidas, pode, caminhando ao lado da criança, conduzi-la ao conhecimento de si mesma e do mundo.
19.	Não respondeu.
20.	Se a Filosofia fosse uma matéria trabalhada nas escolas desde a educação de base, quando os alunos chegassem ao Ensino Médio, certamente não teriam tanta dificuldade em assimilar a linguagem filosófica. Poderiam compreender com maior facilidade os variados temas abordados em sala e atingiriam uma maior clareza e profundidade em suas reflexões.
21.	Deveria deixar de ser uma matéria marginal e fazer parte do projeto de educação da escola, que orientaria todas as demais disciplinas.
22.	Existe um excesso de conteúdo, no qual se torna impossível se aprofundar em algum tema. Dessa forma, percebe-se que os alunos não conseguem aprender coisa alguma. É necessário que o ensino se estabeleça em semestres e não em bimestres; assim, conseguiríamos apresentar as teorias filosóficas de forma ampla e não superficial, como é no momento.
23.	Não respondeu.

Produza um comentário a respeito do ensino de Filosofia nas escolas.	
24.	Não respondeu.
25.	Acredito ser fragilizado, pois as demais disciplinas não a veem como útil, reforçando, assim, o preconceito e o pré-conceito dos alunos por sofrerem influências de seus professores de outras disciplinas.
26.	O curso de Filosofia pode ser um instrumento que contribui para o bom uso da lógica, raciocínio, argumentação, leitura e escrita. No entanto, percebe-se que essas possibilidades são possíveis se, de fato, fizerem parte da proposta pedagógica do educador e da instituição; do contrário, a Filosofia torna-se aulas de atualidades ou discussões intermináveis e sem fundamentação.
27.	O ensino de Filosofia ainda é incipiente. A disciplina ainda não foi assimilada no currículo. Carece de maior número de professores formados na área. Os materiais didáticos têm melhorado bastante, com exceção do Caderno do Aluno, utilizado pelo Estado.
28.	Não respondeu.
29.	Os alunos deveriam ter conceitos de Filosofia desde as séries iniciais, para poderem entender melhor o conteúdo que é apresentado no Ensino Médio.
30.	A Filosofia e os filósofos sempre prezaram a liberdade. Agora, a Filosofia se faz obrigatória. Considero isso, no mínimo, desconfortável.
31.	É uma forma de levar o aluno ao questionamento, ampliando sua visão de mundo frente aos desafios do cotidiano.
32.	A crítica de Nietzsche à educação nos leva a pensar qual modelo de ensino nós temos, atualmente, na sociedade. A Filosofia de Nietzsche sobre a educação do século XIX teve a intenção de renovar os projetos modernos de ensino, apresentando a cultura superior, a qual deveria conduzir as instituições educacionais. Ele percebe que a racionalidade não é tudo para elaborar um projeto de educação nobre. O projeto educativo deve levar em conta, também, o corpo, a dança, a vida em sua tragédia, a formação filosófica. Pressupõe-se que a educação do século XIX tem alguns problemas com a educação atual. Tanto em relação à formação do profissional da educação quanto pela gestão política educacional. A política educacional recente esquece a vida afetiva, a dimensão erótica do educando e investe em manuais, apostilas, fornece livros para os alunos, mas esquece do vínculo afetivo com a comunidade escolar. Com efeito, o

Produza um comentário a respeito do ensino de Filosofia nas escolas.	
	interesse da gestão escolar está sendo em tratar das burocracias administrativas da escola. Não há preocupação em criar um projeto de educação autêntica.
33.	Não respondeu.
34.	É uma maneira de o aluno pensar além de avaliações como ENEM.
35.	Filosofia: é de relevância pedagógica, pois o desenvolvimento da habilidade filosófica torna-se precisa e eficaz dentro do grupo social. O ajustamento e a participação nos padrões do grupo pela aquisição de informações e habilidades aceitas através do domínio da linguagem oral e escrita. A autorrealização pela satisfação pessoal por eficiência na comunicação, integração e na busca de valores e ideais. Assim, tornar-se-á o educando capaz de explicar o meio próximo e remoto que o "cerca" e de atuar sobre ele. Desenvolver o espírito de investigação, invenção e iniciativa. Desenvolver o pensamento lógico. Desenvolver a noção da universalidade das leis científicas e matemáticas. Os objetivos do ensino de Filosofia, delineados pela legislação atual, são contemplados com eficácia, levando o educando a adquirir habilidades e atitudes que caracterizam os cientistas, quando estão empenhados na redescoberta da regularidade da NATUREZA. Obrigado por esta oportunidade. Conte comigo! Abraços do Professor Roberto May Neto. Paz e Bem!
36.	Uma disciplina querida pelos alunos quando bem explicada e colocada de forma coerente.
37.	Na estrutura atual do ensino básico, no estado de São Paulo, não há condições de possibilidade satisfatórias ao ensino de nenhuma disciplina. Não há um programa sério de educação, pensado por quem de fato entende dela, o professor. Esse sistema que aí está, baseado em avaliação do aprendizado, ou é uma piada-enganação, ou é um absurdo, pensado por pessoas que não sabem o que ocorre no chão da sala de aula. É preciso focar nas relações de construção de conhecimento e não no ensino ou na aprendizagem e em sua avaliação.
38.	Não respondeu

Fonte: Dados da pesquisa.

O questionário apresentado até aqui, bem como as breves reflexões acerca das questões nele insertas, apresenta o objeto de estudo deste trabalho. As questões serão analisadas; em especial, as respostas dissertativas.

A intenção é condensar as respostas no sentido de detectar e compreender categorias de análise, quiçá sintetizar, de forma geral, a prática e as concepções que, na região pesquisada, os professores possuem acerca do ensino de Filosofia. Para que isso, entretanto, possa ser realizado a contento, um apoio teórico torna-se relevante.

2. SOBRE A TEORIA

“Meu pai sempre dizia: Não levante sua voz,
melhore seus argumentos”

Desmond Tutu

2.1. Um aporte teórico

Com base nos referenciais teóricos por meio dos quais o cenário foi analisado, cumpre explicitar a metodologia de análise. Esses referenciais são a teoria da argumentação de Stephen E. Toulmin, que contempla diversos aspectos, como o campo do argumento e os suportes; o conceito de definição e de sentenças que podem enunciar normas ou fatos, extraído da linguagem da educação, de Israel Scheffler; e a retórica e a força com que certos argumentos ocupam lugar de destaque ou de verdadeiros frente a outros argumentos baseados no conceito de “lugar”, de Perelman e Tyteca.

Tornando à pesquisa, os professores respondem e expressam suas convicções e, evidentemente, fazem-no, de um lado, construindo argumentos - forma concatenada por meio da qual expressamos nossos pensamentos – e, de outro, analisando a consistência desse argumento, isto é, a maneira como se organizam os pressupostos que lhe dão sustento.

Cada afirmação que um indivíduo realiza carrega um pedido ou desejo de que sua fala seja tomada como verdadeira ou válida. Entretanto, por mais motivos que existam no sentido de que uma assertiva seja tomada como verdadeira, sempre se poderá questioná-la ou colocá-la à prova. Essa verificação, ou busca de provas, efetua-se segundo a análise dos pressupostos de tal assertiva, o que estudaremos mais adiante.

Ora, de que forma se analisam os argumentos no sentido de verificar, com a maior chance possível de acerto, sua consistência? Em função de nossos interesses, quatro serão as ferramentas de análise adotadas, a saber:

1. A identificação do campo modal do argumento modal, no qual se encaixa uma dada asserção, podendo ser qualificado como campo invariável ou campo dependente.
2. Nas garantias e apoios que são dados no interior desse argumento.

3. No tipo de descrição que marca o que esse mesmo argumento apresenta.
4. No uso da retórica com que se reveste ou de que se lança mão no intuito de torná-lo persuasivo.

Evidentemente, a autoridade de quem afirma algo é levada em conta para conferir credibilidade a uma afirmação, mas isso, por si só, pode levar a mais confusão do que acertos.

Assim sendo, o fato de uma pesquisa como a que é levada a cabo neste trabalho adotar como ferramenta perguntas dirigidas apenas a professores de Filosofia não garante que, sendo eles especialistas na disciplina, tenhamos de receber acriticamente suas respostas.

2.2. Campos de argumentos

O que se afirma, isso sim, é que certos argumentos são tidos mais facilmente como verdadeiros pelo fato de serem produzidos por pessoas ou instituições que gozam de prestígio ou reconhecido valor. Outros, ainda, ganham confiança por contarem com premissas baseadas no senso comum. Em tal caso, é na autoridade de quem expressa, ou na aceitação geral, que se apoia a confiabilidade do argumento.

Outro aspecto importante a se levar em conta é o de que não basta aos argumentos uma construção lógica¹² para que sejam considerados verdadeiros. Dito de outro modo, argumentos que se estruturam na forma de silogismos e que são válidos por conta da maneira como são construídos e apresentados carecem, não obstante, da força de seus pressupostos.

Para serem considerados válidos, os silogismos precisam se ater a três princípios básicos: identidade; não contradição e terceiro excluído.

Argumentos não apenas precisam ser descritos e apresentados numa sequência de passos que obedecem a determinadas regras básicas de procedimento. Numa palavra, avaliação racional é uma atividade que envolve, necessariamente, formalidades. (TOULMIN, 2001, p.62)

Por vezes, considera-se que a estrutura de silogismo e uma organização quase matemática das ideias deem conta de cancelar uma asserção como verdadeira. Mas faz-se necessária, também, a existência de solidez na estrutura das premissas, e isso ocorre por meio

¹² De acordo com Irving M. Copi (1978, p. 19), “a lógica é o estudo dos métodos e princípios usados para distinguir o raciocínio correto do raciocínio incorreto”. Um argumento que possui construção lógica é organizado na forma de silogismo, ou seja, “um argumento em que uma conclusão é inferida de duas premissas” (COPI, 1978, p. 167)

de garantias e apoios, i.e., depende de determinadas condições, fatos ou dados que se apresentem como fiadores e como suportes para a argumentação.

Para haver argumento, é preciso que sejam apresentados dados de algum tipo, pois uma conclusão gratuita e pura, desprovida de dados que a apoiem, não pode ser considerada um argumento.

Convém lembrar que as garantias e apoios fornecidos no sentido de embasar um argumento não precisam, necessariamente, estar explícitos; logo, garantias podem ser aceitas sem que se as exponham a tal desafio. No nível em que trabalhamos nesta empreitada, o apoio pode estar subentendido, e sempre se recorrerá a este como algo conhecido e aceito.

Vejamos o que nos interessa, aqui, em termos de campos e garantias, iniciando pelos primeiros. Certas afirmações podem ser usadas em todos os aspectos da vida: afirmar, por exemplo, que algo é bom, não é próprio de uma área específica de atuação humana; várias são as situações nas quais se pode qualificar algo como sendo bom ou não. O que se entende por bom, aí sim, pode ser relativizado.

Existem, nesse sentido, duas classificações possíveis para esse argumento: campo invariável e campo dependente: o primeiro não varia quanto aos méritos e à forma como é construído, independentemente do *locus* ao qual se aplique; o segundo varia na sua estrutura e de acordo com o contexto ou cenário no qual se insere. (TOULMIN, 2001)

Quando um argumento pode ser utilizado em diferentes contextos, sem variações na forma como é construído e adequando-se a diversas situações, é tipificado como *campo invariável*. Afirmar que o roubo não é uma atitude correta, porque moralmente reprovável, é um argumento pertencente ao *campo invariável*, visto que se aplica a qualquer situação, independente da condição ou do tipo de evento.

Na mesma linha de pensamento, o ato do roubo não deixa de ser moralmente reprovável se praticado em um banco ou com relação a um prato de comida ou a um frasco de remédios. Em todas as situações nas quais “roubar” seja qualificado como algo errado, a concepção de *campo invariável* será utilizada do mesmo modo.

Por outro lado, um argumento do *campo dependente* variará sua estrutura em função do contexto em que é utilizado. Afirmar, por exemplo, que ler mais livros implica maior conhecimento, tomando-se por base tão-somente a quantidade de livros que se leem, demanda levar em conta critérios como o tipo de livro, as condições da leitura, o assunto discutido e o nível de aprofundamento que este suscita.

A máxima “mais livros, mais conhecimento” pode – e deve – ser analisada em perspectiva; o argumento depende, portanto, do cenário em que tal afirmação é produzida.

Dessa forma, pode-se distinguir entre a força mandatória de rotular-se algo como “bom” e os critérios com base nos quais se julga dada recomendação. Por conta disso, falamos em campos de argumento.

Diz-se que dois argumentos pertencem ao mesmo campo quando os dados e as conclusões em cada um dos dois argumentos são, respectivamente, do mesmo tipo lógico. Diz-se que eles vêm de campos diferentes quando o suporte ou as conclusões de cada um dos dois argumentos não são do mesmo tipo lógico. (TOULMIN, 2001, p. 20)

Divididos em duas categorias – *campo dependente* e *campo invariável* –, é possível estabelecer distinções especificamente no âmbito dos argumentos do *campo dependente*, sem, todavia, atribuir-lhes nomenclaturas específicas, uma vez que argumentos desse tipo podem surgir em tantos contextos quanto for possível a análise ou o olhar humano.

Vejamos alguns exemplos. As respostas acerca da Revolução Francesa, em uma avaliação de História, por exemplo, pertencem a um dado campo; os cálculos efetuados no sentido de preparar um mapa pertencem, por seu turno, a outro campo.

O argumento “O carro de fulano é preto, dado que não é branco” insere-se em outro campo, embora, nesse caso, identifique-se mais com uma contra asserção do que com um argumento propriamente dito.

Por outro lado, o argumento “Peterson é sueco, então é provável que não seja católico apostólico romano” enquadra-se em um quarto campo.

Já o argumento “Isto não pode ser totalmente explicado em uma dada teoria levando-se em conta que as divergências entre as observações apresentadas e as previsões iniciais são estatisticamente relevantes” filiar-se-á a outro campo.

O argumento “Esta criatura é uma baleia, então (em termos taxonômicos) é um mamífero” pertence a um sexto campo; e o argumento “O acusado estava dirigindo a 70km/h em área residencial; portanto, cometeu delito contra a lei de trânsito em estrada” adviria de um sétimo campo, diferente de todos. (TOULMIN, 2001)

A sequência ora descrita poderia ser desenvolvida de modo interminável, tornando-se praticamente impossível classificar todas as formas de argumentação.

Em vista disso, é possível separar as assertivas dos professores em dois campos bem distintos de argumento: *campo-invariáveis* e *campo-dependentes*. Tal separação pode ser feita identificando-se, nas frases dos professores, distinções que tornem possíveis a classificação e posterior separação em razão de certos argumentos serem adaptáveis a várias situações, e outros, não. Ou seja:

Que coisas, na forma e nos méritos dos nossos argumentos, não variam conforme o campo (são campo-invariáveis) e que coisas, na forma e nos méritos de nossos argumentos, variam conforme o campo (são campo-dependentes)? Que coisas, nos modos como avaliamos os argumentos, nos padrões de referência pelos quais os avaliamos e no modo como qualificamos nossas conclusões sobre elas, são sempre as mesmas, em todos os campos (traço campo-invariável); e quais destas coisas variam quando abandonamos os argumentos de um campo e adotamos argumentos de outro campo (traços dependentes de campo)? (TOULMIN, 2001, p. 21)

Dito de forma simplificada, até que ponto se podem comparar argumentos usados, p.e., em Tribunais de Justiça com os utilizados em debates filosóficos ou sociológicos, ou argumentos utilizados em avaliações de Matemática com os usados para compor uma equipe de teatro?

Tal comparação não é efetuada nos méritos ou relevância deste ou daquele argumento, desta ou daquela área sobre a qual o argumento versa. O que pode ser comparada é a força do argumento, por meio da procura de justificativas ou suportes que determinados argumentos possuem.

2.3. Por que confiar em um argumento?

Visto que já contemplamos o que são os campos de argumento, pode-se avançar a discussão, no interior do mesmo tópico, no sentido de aprofundar o conteúdo do segundo item relacionado como fundamental para nossas intenções: o de garantias e apoios.

Como já se postulou anteriormente, não se faz necessário solicitar garantias para todos os argumentos, o que não impede, contudo, que certas asserções sejam tomadas com algumas precauções.

Convém tomar cuidado com a utilização, no interior dos argumentos, de palavras como “possivelmente”, “provavelmente”, e outras, que acabam por colocar esses argumentos no campo da probabilidade, já que tais palavras são utilizadas, em geral, na construção e exposição de raciocínios. Uma frase pode ter seu sentido alterado ou tornar-se ambígua por conter, no caso, um adjunto adverbial, expressão de valor meramente acessório.

Nesse caso, o verbo acompanhado pelo advérbio – cuja função morfológica reside em modificar o sentido daquele – tem seu significado alterado, já que os advérbios de dúvida, tais como “possivelmente” e “provavelmente”, transmitem a ideia de que não há garantias com relação a tal afirmativa.

O indicativo da dúvida colabora para que o contexto no qual o advérbio esteja inserido leve o interlocutor a considerar as possibilidades inerentes à dúvida apresentada.

Muitas vezes, utilizam-se palavras que conduzem os argumentos para o campo da probabilidade. Isso é natural e até mesmo aconselhável, mas afirme-se, uma vez mais, que tal escolha argumentativa abre brechas a questionamentos outros.

A probabilidade pode ser entendida como suposição ou hipótese, o que, indubitavelmente, deve ser levado em conta. O papel sociocultural desempenhado pelo locutor de um argumento constitui outro fator absolutamente relevante no sentido de determinar o quão caro é um argumento.

Um homem que faz uma asserção faz, também, um pedido – pede que lhe demos atenção ou que acreditemos no que afirma. Ao contrário de quem fala de modo frívolo, conta uma piada ou apenas propõe hipóteses (sob a rubrica, suponhamos) de quem interpreta um papel ou fala unicamente para impressionar, ou de alguém que cria inscrições lapidares, um homem que afirma alguma coisa aspira a que sua declaração seja levada a sério; e se o que diz é entendido como uma asserção e será levada a sério. Só que o quanto será levada a sério depende, é claro, de muitas circunstâncias – do tipo de homem que afirma, por exemplo, e do crédito de que goze em geral. (TOULMIN, 2001, p. 15).

Por vezes, a dedução ou a indução é utilizada de forma a que o outro entenda que, em quaisquer circunstâncias, o uso do raciocínio lógico estará chancelado pela verdade; desconsidera-se, em tal caso, o emissor, quer pelo lugar por ele ocupado, quer pelo papel por ele desempenhado. Trata-se de um erro, pois verdade e validade não hão de ser tomadas em uma relação de sinonímia.

Os processos dedutivos e indutivos caminham para a validade, não significando que, por isso, sejam verdadeiros. Talvez aqui valha uma explicação acerca da dedução e da indução, formas básicas e gerais por meio das quais elaboramos argumentos e alcançamos conclusões.

O raciocínio é um conhecimento mediato ou indireto, intermediado por vários outros conhecimentos pré-existentes, que se opõem ao conhecimento imediato da intuição. O processo efetua-se mediante o uso das premissas constituintes de um raciocínio.

Raciocinamos ou argumentamos quando dispomos de premissas de tal forma, que consigamos chegar, necessariamente, a determinadas conclusões. Nesse processo, usa-se o conhecido para se chegar ao desconhecido, ou, em outras ocasiões, usa-se o conhecido, como premissa, para sustentar e justificar alguma afirmação. A tais processos damos os nomes de dedução e indução.

A dedução consiste em chegar a uma verdade particular e/ou específica com base em outra mais geral ou abrangente. Portanto, ao incluirmos um fato específico em outro mais geral, estamos raciocinando por dedução.

Tomemos exemplo clássico disso.

Todo homem é mortal (premissa maior); Sócrates é homem (premissa menor); Sócrates é mortal (conclusão).

Por outro lado, na indução, percorre-se o caminho contrário. Ao observar casos particulares, isolados, buscamos neles um dado padrão ou uma lei geral que os explica e se aplica a todos os casos análogos aos observados.

Vejamos um exemplo disso.

O cobre é condutor de eletricidade, assim como a prata, o ouro, o ferro, o zinco e outros metais; logo, todo metal é condutor de eletricidade.

Existem raciocínios cuja conclusão é indiscutível, ou seja, não seria possível que se chegasse a outra conclusão, porque tais raciocínios se apoiam em dados matemáticos ou não contraditórios; outros, por seu turno, apoiam-se em garantias prováveis, ou seja, há argumentos que nos permitem atingir uma conclusão inevitável, e outros que nos condicionam no espaço do provisório, do possível ou do provável.

Há argumentos formalmente válidos em sua montagem e disposição, mas não necessariamente verdadeiros: trata-se dos sofismas. Nesse caso, chega-se a conclusões mediante adequada disposição dos termos, seguindo-se um caminho análogo a uma equação matemática. Pode não ser verdadeiro esse caminho por faltarem garantias que confirmem solidez ou veracidade às premissas.

Vejamos, a seguir, o que se entende por garantia e o que buscaremos nas respostas oferecidas por nossos colegas, os professores.

Imaginemos a seguinte asserção.

João tem cinco irmãs, e todas possuem cabelos louros; João terá uma nova irmã no mês que vem; logo, a nova irmã de João terá cabelos louros.

O que se apresenta, aqui, é uma indução que nos conduz, no máximo, a um argumento provável; entretanto, para que essa asserção seja levada em conta, com expectativa de se tornar mais do que confiável, deve-se considerar que ela esteja ancorada em determinadas garantias. Da forma como se estrutura, trata-se, *tão-somente*, de um silogismo legítimo, porém com conclusão provisória. Garantias, portanto, são dados que, uma vez inseridos nos argumentos, conferem a eles maiores validade e confiabilidade.

No caso do exemplo em tela, hão de se considerar algumas variáveis. Em relação às irmãs anteriores, o pai e a mãe de João não são os mesmos para a nova irmã, podendo ter havido, nesse caso, um novo casamento ou união por parte de um deles. A nova irmã pode ter sido

adotada, ou mesmo as cinco anteriores, diferentemente da irmã que nascerá. É possível que, embora elas tenham cabelos louros, eles tenham sido tingidos.

Percebe-se a existência de uma garantia implícita, que, em geral, toma-se como suposta, mas que, em uma instância, há de ser firmemente questionada. Nesse sentido, uma argumentação será tanto mais fortalecida quanto mais explícita for a garantia.

Para que o argumento goze de maior confiabilidade, é importante que a garantia seja sólida o bastante para, por meio dos seus apoios, sustentar a conclusão.

Vejamos o mesmo argumento sustentado por uma garantia explícita.

Uma vez inserida a garantia no interior do argumento, ainda que evidentemente mantida a disposição de silogismo, se esse argumento for colocado em uma escala de probabilidade, amplia-se o seu nível. Dito de outro modo, à medida que se utilizam garantias, diminui a chance de conclusões pouco confiáveis.

Outra questão a ser levada em conta é a possibilidade de as garantias serem insuficientes ou ineficazes no sentido de conferir consistência a um argumento; nesse caso, usam-se os apoios, que são justificativas, explicações ou dados capazes de fortalecer a garantia e que, uma vez utilizados, certificam as alegações oferecidas na construção de argumentos, conferindo consistência às garantias.

Apoios nada mais são do que extensões das garantias; analogamente, pode-se dizer que são dados utilizados a fim de conferir consistência a uma asserção.

No exemplo em discussão, o apoio aparece da seguinte maneira:

Repare-se que as premissas são as mesmas; contudo, dadas as garantias e explicitadas as informações nas quais elas se apoiam, nossa conclusão torna-se mais razoável, considerando-se as mesmas condições, mas de forma a minimizar as possibilidades de ambiguidade e de inferências.

No caso em que estamos empenhados, analisar e buscar identificar, nas falas dos professores, as garantias e os apoios é essencial no sentido de que construamos nossa tese nos mesmos níveis do exemplo apresentado. Passemos, agora, para o terceiro aspecto com o qual trabalharemos na presente empreitada: as definições.

2.4. Trabalhando com definições

Em linhas gerais, uma definição é a forma como se descreve algo de maneira a torná-lo inteligível e comunicável ao maior público possível ou ao que se chama de auditório universal – pessoas de variados contextos, com trajetórias e níveis diferentes e, portanto, com compreensões de mundo as mais diversas.

Quando alguém expressa sua opinião a respeito de algo ou conceitua alguma coisa, está realizando uma descrição. Para os fins que me propus, assumo como parâmetro que, ao efetuar uma descrição, estamos a definir algo; analisar, portanto, como alguém descreve algo é o

esforço no sentido de compreender como um objeto qualquer é definido, quer do ponto de vista teórico, quer do ponto de vista prático.

As definições que ora colhemos foram oferecidas somente por professores de Filosofia, como já se disse no transcurso deste trabalho; faz-se importante, no entanto, repetir tal informação, pois, neste momento, intenta-se deixar absolutamente claro que a decisão de ouvir somente os docentes de Filosofia garantirá, em tese, a solidez das conclusões.

Para efeito de ilustração, seria como dizer o seguinte¹³:

Os professores afirmam que a Filosofia é uma atividade humana. **(Asserção).**

Os professores de Filosofia afirmam que a Filosofia é uma atividade humana. **(Com garantia).**

Os professores de Filosofia que atuam nos Ensinos Fundamental e Médio, ministrando aulas da respectiva disciplina, afirmam que a Filosofia é uma atividade humana. **(Com apoio).**

Os professores de Filosofia que atuam com essa disciplina nos Ensinos Fundamental e Médio e que responderam, por meio digital, a esta pesquisa afirmam que a Filosofia é uma atividade humana. **(Com garantias e apoios).**

Essa decisão estabelece importantes parâmetros às análises ora efetuadas, o que não deve, em absoluto, ser entendido como limitação ou cerceamento. Tal parametrização tem por objeto estabelecer critérios de análise que nos permitam trabalhar com palavras e expressões indicativas de sentidos minimamente consensuais entre os professores de Filosofia.

Uma definição, de acordo com o contexto em que se insere, pode apresentar-se de duas formas distintas: *estipulativa* ou *descritiva*.

Uma definição geral, com frequência, consiste simplesmente numa estipulação que determina que um termo dado deverá ser compreendido de um modo específico no espaço de algum discurso ou dentro de vários discursos de um certo tipo. Tal definição pode ser chamada de “estipulativa”. Uma definição estipulativa exhibe um termo qualquer a ser definido e comunica que ele deverá ser tomado, dentro de um contexto particular, como equivalente a algum outro termo ou descrição apresentado. (SCHEFFLER, 1971, p. 22)

¹³ A definição de Filosofia, utilizada neste ponto, não corresponde necessariamente ao que pensam os docentes entrevistados para a realização deste trabalho; neste momento, a definição escolhida por nós exerce unicamente a função ilustrativa das definições, garantias e apoios.

A escolha justifica-se porque a definição de Filosofia, por parte dos entrevistados, constitui ponto importante na presente reflexão. Delimitar, nesse sentido, as questões apenas ao universo dos profissionais que se ocupam dessa disciplina – no sentido estrito do termo – constitui-se em uma garantia pelo fato de estabelecermos um padrão de compreensão para definições estipulativas que são próprias da área que nos interessa.

Cada área de atuação humana, notadamente no âmbito profissional, possui um conjunto de temas específicos e, até certo ponto, restritos à área específica. Em educação, por exemplo, adota-se o termo avaliação, ou devolutiva, para uma ação que, no contexto da administração, é comumente chamada de *feedback*.

Evito, neste trabalho, definir Filosofia, haja vista que tal definição provavelmente retiraria de nossas análises o foco que lhes pretendemos conferir. Se assim o fizéssemos, poderíamos, mesmo que involuntariamente, classificar definições como alinhadas ou não à nossa compreensão.

Ao se definir algo conceitualmente, adota-se uma posição que se contrapõe a outras opiniões. O presente trabalho não tem por escopo estabelecer um diálogo acerca do que seja a Filosofia, mas ocupa-se, isso sim, em compreender as convicções e práticas assumidas pelos professores no ensino da Filosofia no âmbito escolar. Embora muitos se tenham manifestado a respeito dos efeitos produzidos por essa disciplina na vida dos estudantes, tais manifestações recaem apenas sobre expectativas e esperanças.

É óbvio que o resultado do processo educacional ultrapassa qualquer avaliação e não se apresenta isolado no tempo e no espaço. Assim sendo, o que, de fato, a Filosofia produz na vida de um aluno é uma aposta fundada nas crenças e convicções de quem fala.

Nesse sentido, é importante lembrar que, em educação formal, trabalha-se com o ensino e que essa ação, cuja perspectiva é a do êxito, sempre envolve um esforço voltado à realização de algo. No entanto, não existe nenhuma certeza quanto a tal êxito, uma vez que a educação é um feito no qual o resultado está além dos limites da própria atividade, ou seja, seu resultado é atemporal, i.e., não apresenta data marcada, especialmente no âmbito da Filosofia. (SCHEFFLER, 1971)

Por vezes, em educação, notadamente no ensino de Filosofia, deseja-se algo que somente no futuro aparecerá em sua inteireza; semeia-se muito mais do que se colhe no presente, sendo importante que os profissionais envolvidos no processo entendam e assumam essa realidade. Conforme afirmou, em sua época, Friedrich Nietzsche, “já é tempo de ter em vista essas oposições, pois alguma geração tem de começar o combate no qual uma geração posterior deverá vencer”.

Por outro lado, assumir que o resultado das ações docentes não aparece com data e hora marcadas não deve nem pode impedir que sejam feitas inferências e que se busquem conclusões acerca dos efeitos resultantes do processo educacional.

Faz-se necessário, assim, estabelecer juízos e construir linhas de raciocínio a partir de premissas extraídas das falas dos professores entrevistados. Quanto a isso, cumpre trazer à baila as palavras de Toulmin (2001, p. 7) segundo as quais “não basta o costume para dar validade e autoridade a uma forma de argumento, ou o lógico teria de esperar os resultados das pesquisas do antropólogo”.

Para compreender e dar significado aos depoimentos de envolvidos, seja lá em que processo for, é indispensável considerar não apenas as falas envolvidas, mas também a existência de muitas variáveis, conhecidas ou não, inclusive as relacionadas ao próprio entrevistado.

Lançar mão, única e exclusivamente, de silogismos lógicos como ferramenta de análise implicaria desconsiderar variáveis ou considerar tão-somente a validade formal do raciocínio, o que, certamente, induziria ao erro.

Para fazermos uso apenas dessa ferramenta, teríamos de elaborar, repetidamente, esquemas sistemáticos de entrevistas com vista a obter uma quantidade de respostas suficientemente ordenadas, a fim de que pudéssemos analisar as premissas.

Embora o silogismo lógico faça parte das ferramentas de análise, ele não pode ser o único recurso de que se disponha nesse sentido. Há de se concentrar significativo esforço na análise de cada descrição, de forma individualizada, e a objetivação da pesquisa deve dar-se de forma hipotético-dedutiva.

As afirmações dos professores possuem uma especificidade e um teor técnico que não podem ser considerados sem levar em conta o caráter dos termos usados nas respostas, porque várias palavras e expressões são muito próprias da área da Filosofia e possuem conotações que, se não restritas, não são usuais em outros contextos ou permitem interpretações diferentes.

Em resumo, todas as definições em ciência são, num sentido capital, de teor técnico e exigem um conhecimento especial e o emprego de critérios teóricos especiais para sua avaliação. Nas comunicações científicas, conseqüentemente, as definições são apresentadas e interpretadas por membros profissionais da comunidade científica. (SCHEFFLER, 1971, p. 21)

Como as definições dos professores são, em essência, estipulativas e utilizam termos que supõem compreensão geral, elas devem ser tomadas dentro de um conjunto de conceitos e relações definidas e conhecidas, isto é, certas palavras devem ser entendidas a partir de sua definição usual.

Na prática, o que isso significa? Como não dispus de maior tempo para conversas mais aprofundadas com os professores, seja por meio de grupos focais, seja por meio de outras ferramentas, analisarei certas palavras recorrentes que podem ser chaves para a compreensão das respostas dos professores.

Essa recorrência é muito importante, porque constitui o fundamento das respostas. São as garantias subentendidas em forma de uma convenção linguística, por exemplo, que fazem termos como cidadania, criticidade, autonomia, sabedoria, conhecimento, entre outros, aparecerem com frequência no vocabulário da educação e, sobremaneira, na disciplina de Filosofia.

No caso do presente trabalho, a compreensão dos termos dá-se por meio de um modo de definição que chamaremos de descritivo. Nesse caso, as definições expressam convenções ou conceitos construídos culturalmente e que fazem sentido no interior de dado contexto ou espaço vocabular.

Toda definição desse gênero pode ser construída como uma fórmula que a torna equivalente a outro termo ou expressão análoga, isto é, com base em uma comparação com algo similar, descreve-se a ideia ou conceito que se pretende expor.

Tais definições objetivam derivar uma regra geral a partir do uso prévio do termo, uma regra que possa, ao mesmo tempo, resumir esse uso e clarificá-lo, relacionando-o com o uso de outros termos já familiares; trata-se de uma regra que pode, portanto, ser empregada para ensinar a alguém a maneira como o termo é utilizado. (SCHEFFLER, 1971, p. 25)

Porém, algumas definições podem ser enquadradas em outra classificação pelo fato de não se ajustarem em nenhuma das descritas anteriormente. Esse outro tipo de definição é a programática, que, por sua vez, presta-se a inserir um termo ou expressão em um contexto, a fim de que se possa explicá-lo e torná-lo compreensível.

Em verdade, uma definição pode ser de outro tipo e tornar-se programática à medida que seu uso a isso se prestar. (SCHEFFLER, 1971)

[...] é a intenção prática da definição, numa ocasião particular, que revela o seu caráter programático. Uma mesma fórmula que se repete em várias ocasiões poderá, obviamente, ser programática numa delas e não na próxima. Pode-se talvez dizer, com efeito, que uma definição programática veicula a própria consequência prática, não se limitando meramente a exprimir uma premissa capaz de produzir, sob condições adequadas, essas consequências. (SCHEFFLER, 1971, p. 29)

“As definições programáticas”, alerta SCHEFFLER (1971, p. 29), “vinculam-se a princípios éticos e políticos, uma vez que tencionam dar expressão a programas de ação”.

O termo *educação*, por exemplo, é estipulativo quando tratado como conceito que indica ações intencionais ou não, mas é programático quando utilizado como objetivo de um conjunto de atividades intencionais.

As afirmações que os profissionais fazem para descrever suas atividades são, muitas vezes, definições estipulativas. Contudo, tomam a forma de programáticas à medida que descrevem como os docentes procedem no intuito de ensinar Filosofia ou de inserir os estudantes em discussões filosóficas. Para isso, é frequente o uso de recursos retóricos como a metáfora.

A palavra deriva do latim *metaphora*, oriunda, por sua vez, do grego *metaphora*, que significa mudança, transposição. A metáfora tem a conotação de transferir o sentido literal de uma palavra, ou frase, para um sentido figurativo. *Meu coração é um balde despejado*. (Fernando Pessoa). Afirmações no âmbito da educação são marcadas por metáforas, e muitas teorias pautam-se nesse recurso para se tornar mais compreensíveis.

Um exemplo muito conhecido disso é o da metáfora do jardineiro¹⁴, de Jean-Jacques Rousseau, a qual representa um esforço para provar não apenas a bondade original do homem e sua depravação ao longo da história, mas também a possibilidade de resgate da humanidade em face da situação de desigualdade e degradação moral à qual chegou.

A virtude do jardineiro do jardim da Nova Heloísa reside precisamente no fato de ter ele reproduzido as condições naturais da forma a mais fidedigna possível, disfarçando os traços de sua obra. A moral da alegoria é que o conserto deve ser fruto de um processo cultural, social e pedagógico capaz de resgatar os desígnios da natureza.

Nesse ponto, cabe um posicionamento acerca de metáforas e educação. No caso do jardineiro – poderia ter sido o de qualquer outra pessoa –, o que teria vindo antes? A metáfora ou o conceito ao qual ele se aplica? Será que foi inventada uma metáfora para expressar, de forma imagética e persuasiva, um conceito, ou foi o conceito que nasceu do processo de metaforização, por assim dizer, do fazer educativo?

Pensamos que vale a pena utilizar a própria obviedade para sustentar nossa resposta, afirmando que tudo depende do contexto e que é impossível determinar o que veio antes. Alguns afirmarão que a metáfora vem antes; para outros, porém, ela vem depois. Determinar um ou outro, nesse caso, significa, metaforicamente falando, limitar as análises e conclusões a poucos

¹⁴ Cf. “O jardim de Rousseau e a virtude do jardineiro”, disponível em <http://www.revistas.usp.br/cefp/article/view/83324>.

metros além do que se conhece. Em outras palavras, consideramos impossível a resposta a essa questão em razão das muitas especificidades envolvidas.

As metáforas valem-se de analogias essenciais à compreensão de discursos sobre educação. Pode-se afirmar que sem elas seria difícil compreender, de fato, alguma teoria, até porque o aprendizado se dá pelos significados, não pelos signos. Deve-se, entretanto, tomá-las com relativo distanciamento, dada a subjetividade envolvida na escolha e aplicação delas no sentido de explicar alguma posição, conceito ou teoria educacional.

O eixo central deste trabalho consiste em compreender o que entendem os professores de Filosofia com relação ao ensino dessa disciplina. Não obstante, deve-se considerar o que é ensino e o quanto essa atividade pode, ou não, ser exitosa. Tal ponderação impõe-se pelo fato de que ensinar a filosofar é uma prática ou objetivo que, a nosso juízo, não pode ser verificada no âmbito do ensino formal, notadamente no espaço de uma disciplina regular de nível fundamental ou médio.

Nesse aspecto, o ensino da prática filosófica é uma atividade cujo resultado não se faz perceber, em sua inteireza, no período em que o professor de Filosofia está com seus pupilos. Ali se dá, somente, o retorno imediato de algo que, em tese, foi ensinado e que o professor, por motivos institucionais, necessita, de algum modo, aferir.

Lançando mão de uma metáfora, poderíamos fazer referência à educação que Paulo Freire chamou de bancária, em alusão aos depósitos que se efetuam em uma conta corrente e que, ao término de determinado período, podem ser resgatados pelo correntista. No caso, o professor apresentaria a seus alunos um conjunto de conhecimentos e os cobraria no momento da avaliação.

Na pesquisa, dentre outras coisas, questionamos os professores sobre como avaliam seus alunos, aspecto delicado em razão da firme convicção segundo a qual o resultado de seu trabalho não se evidencia totalmente ao cabo de um período letivo. Não obstante isso, os docentes precisam atribuir notas ao processo de aprendizagem de seus alunos.

Chega-se, então, a um ponto importante do presente trabalho: a análise das afirmações acerca do ensinar à luz de seus objetivos e procedimentos. Com base nesse referencial é que se poderá passar para a leitura analítica das respostas dos professores.

2.5. Sobre as sentenças

Em que pese o fato de os resultados de processos educacionais não serem objeto de nossa análise, sendo a educação formal um ato necessariamente carregado de intencionalidades, é óbvio que qualquer ato acaba por gerar expectativas quanto a resultados.

Dos alunos ou das pessoas afetadas por processos formativos espera-se que aprendam o que aqui chamaremos de sentenças enunciativas de fatos e sentenças enunciativas de normas.

A primeira é definida como sentença enunciativa de fatos, por simbolizar expressões que afirmam ou apontam para fatos aprendidos ou não, passíveis ou não de serem objetivamente verificados. Trata-se de aprender a fórmula da água, quem descobriu o Brasil, ou como se soletra uma palavra, por exemplo. (SCHEFFLER, 1971)

Por outro lado, sentenças enunciativas de normas encontram-se em outra condição, pois o aprendizado não pode ser verificado, estaticamente, de modo similar ao que se faz em relação à sentença enunciativa de fatos. As sentenças enunciativas de normas são asserções que apresentam processos ou condutas, sendo assim caracterizadas por demonstrar algo que não pode ser objetivado. (SCHEFFLER, 1971)

Definir, por exemplo, educação é diferente de dizer o que é ser educado. Na primeira parte do nosso exemplo, apresentamos um conceito, portanto uma sentença, que enuncia fatos; já na segunda parte, lançamos mão de um processo ou conduta, nesse caso, de uma sentença que enuncia normas.

Há, ainda, uma questão relevante no ensino de uma sentença enunciativa de norma: a ambiguidade. Uma sentença desse tipo pode afirmar que falar a verdade é bom e que ser educado e falar “bom dia” são atitudes adequadas¹⁵. O estudante pode perfeitamente ter apreendido essas ideias a ponto de repetir a sentença ou aplicá-la caso inquirido nesse sentido. Não há, todavia, nenhuma garantia de que ele adote tais condutas como padrão de comportamento. A bem da verdade, não há sequer a garantia de que as use voluntariamente uma única vez ou de que as compreenda como desejamos.

Uma coisa é dizer a alguém que algo é bom, e esse interlocutor discordar, afirmando que esse algo é ruim; outra coisa, mais complexa, é falar que algo é bom, e o interlocutor

¹⁵ Os procedimentos e sentenças utilizados neste ponto não estão no presente trabalho, sendo alvo de discussão filosófica no que concerne a sua especificidade ou explicação. Trata-se de formas estabelecidas culturalmente e que indicam “ação”. São, desse modo, contempladas.

concordar com a afirmação. Contudo, o que esse interlocutor entende por bom nem sempre corresponde ao que o locutor entende como sendo bom.

Chega-se, nesse sentido, à necessidade de repetir os esquemas propostos por Scheffler (1971), que diferenciam, de forma clara, os modos de afirmar que se ensina algo. Para isso, procederemos, também, a uma análise com relação à diferença entre as expressões “ensinar” e “dizer”.

É por meio do esquema a seguir que faremos a análise das respostas dos professores quanto ao que ensinam. Ao término da proposta, o esforço se dará no sentido de reconhecer, nessas respostas, um ponto comum que permita afirmar, em tese, o que pensam os professores.

São três pares de esquemas organizados da seguinte forma:

A – X diz a Y que...

B – X ensina a Y que...

C – X diz a Y...

D – X ensina a Y...

E – X diz a Y como...

F – X ensina a Y como...

Como se dão na prática essas diferenciações? Utilizemos as letras que identificam as sentenças, a fim de que as comentemos e as distingamos.

Na sentença A, “X diz a Y que...”, conclui-se pela existência de uma ação de quem, no sentido de comunicar, afirma que algo deve ser de uma forma ou de outra, por exemplo, que é importante filosofar, que é válido praticar a reflexão filosófica, que se devem fazer as coisas certas, como falar “bom dia”, “boa noite”, etc. Indica uma intenção de algo, uma esperança ou expectativa de que algo aconteça pela simples apresentação.

Se compararmos a sentença A com a B, poderemos afirmar que, na segunda, tem-se a intenção de que Y aprenda algo, pois “dizer que” aproxima-se de uma apresentação ou, em algumas situações, de um procedimento.

Na segunda sentença – “ensinar que...” –, a intenção vai para bem mais além. Trata-se de ter o desejo de que Y, que, em nosso caso, pode ser o aluno, aprenda os mecanismos e os procedimentos ou que simplesmente compreenda os passos de algo.

O professor de Filosofia pode dizer aos alunos que o pensamento reflexivo é importante para a vida em sociedade, sem que, no entanto, tenha a pretensão de eles adotem esse pensamento em sua vida cotidiana.

É possível que os estudantes não concordem ou não entendam nada do que o professor anunciou. Essa última possibilidade, aliás, estaria muito mais alinhada com o tipo de sentença utilizada pelo professor.

Por outro lado, ao “ensinar que” o pensamento reflexivo é importante para a vida em sociedade, o professor deixa subentendido que o aluno compreenderá a situação que lhe está sendo ensinada. “Ensinar que...” indica para o fazer compreender algo, mas não permite afirmar que o aprendido seja posto em prática.

Podemos ensinar, por exemplo, que lixo se joga no lixo, que é bom falar “bom dia”, mas, em nenhum momento, pode-se afirmar que as condutas ou posturas serão adotadas ou aceitas como verdadeiras ou boas.

No que tange ao ensino de Filosofia, ensinar que o pensamento crítico é uma boa maneira de não sermos convencidos facilmente acerca de algo não garante que esse mesmo pensamento seja posto em ação.

Em outras palavras, ler uma frase de um professor por meio da qual ele tenta transmitir a seus alunos a ideia de que sempre devem ser praticadas boas ações não garante que tais ideias sejam colocadas em prática por esses alunos.

As sentenças C e D, respectivamente “X diz a Y...” e “X ensina a Y...”, distinguem-se das duas anteriores porque remetem a fatos, ao passo que as primeiras podem ser admitidas como ações que caminham para a apresentação de normas.

Nesse caso, a diferença reside, novamente, em que “dizer” não indica clara intenção de que o outro assuma ou aprenda; “dizer” aproximar-se-ia de uma apresentação, apenas isso.

Já “ensinar” é um verbo de ação cuja intencionalidade, mais do que conquistar escutas, é a de intervir por meio de mudanças de conduta ou compreensão de um fato, afinal, ninguém ensina ao outro com a intenção de que ele não aprenda.

Portanto, no ensino de Filosofia, há uma enorme diferença entre ensinar o conteúdo da disciplina em si e ensinar a filosofar. Passemos às sentenças E e F: “X diz a Y como...”, e “X ensina a Y como...”, respectivamente.

A primeira sentença aponta para uma ação obviamente intencional, no sentido de mostrar os mecanismos, os procedimentos ou o *modus operandi* de alguma coisa, seja lá o que for. Contudo, não indica, explicitamente, o desejo de que Y aprenda a ponto de repetir a operação se necessário for.

A exposição de um trabalho feito por um aluno, em uma feira de Ciências, é feita desta maneira: ele expõe sua produção, sua engenhosidade, explica como ela é feita, mas tanto ele quanto o visitante comum, aquele que não é *expert* na área, sabem que a explicação é uma

“proforma”, um protocolo, isto é, ninguém, naquele contexto, compromete-se a aprender tampouco a ensinar.

Já a sentença F, “X ensina a Y como...”, indica outro tipo de ação que se relaciona com as necessárias trocas e mediações entre as partes. Ensinar requer um tipo de escuta que o dizer não requer; nesse sentido, a intenção volta-se para o estímulo ao desenvolvimento da capacidade de retenção, interpretação, reconstrução, síntese e aplicação de um dado conhecimento, prático ou estático.

Evidentemente, em todas essas situações, aparecem somente aquelas em cujas ações o emissor está envolvido. Não estamos considerando, aqui, as incontáveis variáveis a que esse processo está sujeito, tais como os ruídos na comunicação, a incapacidade, a impossibilidade ou a falta de vontade e de interesse por parte de quem escuta etc.

Essas sentenças são as mais comuns e passíveis de ocorrência quando nos remetemos à linguagem que usamos em educação para descrever nossas ações. Suas variáveis devem ser levadas em consideração na leitura de questionários cujo objetivo é compreender a dinâmica de um dado cenário (SCHEFFLER, 1971).

No uso de “êxito”, uma palavra que se refere a bem mais do que a simples execução de alguma coisa; refere-se, também, ao resultado bem-sucedido daquilo que se está fazendo ou que se fez. Ter construído uma casa significa mais do que ter se ocupado na atividade de construir; significa ter alcançado êxito nessa atividade. Da mesma forma, ter ensinado a alguém como nadar é bem mais do que ter simplesmente se ocupado em ensinar alguém a nadar; significa, também, ter obtido sucesso. (SCHEFFLER, 1971, p. 74)

Relevante essa observação, dado que, em nossa visão, como já se afirmou anteriormente, a definição de uma ciência ou conhecimento, da forma como ela é ensinada e como os alunos são avaliados, não dá conta da dinâmica viva de uma sala de aula.

É pertinente repetir, contudo, que quando um professor ministra uma aula ou desenvolve uma explicação, expõe seus argumentos por meio de sentenças que podem ser definidas como enunciativas de fatos e enunciativas de normas. (SCHEFFLER, 1971)

Essas características, também analisadas no presente trabalho, são de fundamental importância, porque nelas é que se apoia o princípio kantiano do “ensinar a filosofar” e não do “ensinar Filosofia”. Esse é um ponto fundamental, porque, se o professor ensina quando nasceu René Descartes e o que ele escreveu, por exemplo, está elaborando sentenças que enunciam fatos, e, por mais que o tempo as possa apagar, elas podem, em uma avaliação, ser verificadas quanto ao sentido de sua eficácia.

No entanto, se o professor propõe a criação de espaços de discussão filosófica, estará se esforçando para a criação ou surgimento de uma prática, de um hábito filosófico, nesse caso, de sentenças que enunciam normas.

2.6. O lugar da retórica... Ou a retórica do lugar...

Passemos, agora, à construção da argumentação ancorada em recursos retóricos cujo objetivo é tornar compreensível, crível e convincente um argumento. A palavra *retórica* tem origem no termo grego *rhetoriké*, que significa a arte de falar bem, de se comunicar de forma clara e de conseguir transmitir ideias com convicção.

Área relacionada com a oratória e a dialética, a retórica abarca um conjunto de normas por meio das quais um orador se comunica com eloquência. Tem por objeto expressar ideias de forma mais bela e eficaz, podendo ser responsável, também, pelo aumento da capacidade de persuasão.

Todo discurso, toda fala, toda escrita é um trabalho de convencimento. Se não é exatamente isso, representa, certamente, o esforço no sentido de concatenar ideias de modo a torná-las coerentes e compreensíveis.

Realiza-se a análise do discurso oral ou escrito por intermédio do desmembramento de um texto – ou frase, ou período, ou parágrafo –, com o intuito de encontrar seus postulados, suas “amarrações” e em quais pontos encontra seus alicerces ou sua ancoragem. A isso chamaremos de motivo central do discurso.

Uma fala – escrita ou não – possui um eixo central, uma espinha dorsal que sustenta uma tese ou um posicionamento. Não se trata de afirmar se algo escrito ou dito expressa, de fato, o que quem a exprime efetivamente pensa. Esse não é o caso da análise do discurso.

Pode-se pensar algo acerca de determinado fato e dizê-lo ou escrevê-lo de modo a expressar exatamente o contrário. O que se busca é que a expressão seja sólida o bastante no sentido de que se enfrentem as argumentações contrárias, ou que, no caso de um texto escrito, ela seja minimamente autoexplicativa.

Nem sempre haverá garantias e apoios. Nesse sentido,

A própria natureza da deliberação e da argumentação opõe-se à necessidade e à evidência, pois não se delibera quando a solução é necessária e não se argumenta contra a evidência. O campo da argumentação é o do verossímil, do plausível, do provável, na medida em que este último escapa às certezas do cálculo. (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 1996, Introdução)

É exatamente por isso que a análise da retórica, ou dos meios de justificação, faz-se tão importante para a verificação criteriosa das respostas oferecidas pelos professores. Por meio de tais recursos persuasivos ou de justificação, conquistam-se os espíritos e constroem-se as convicções. (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 1996; REBOUL, 2004)

Pode-se recorrer a inúmeras formas de construção de frases e de exposição de raciocínios. Para todas essas formas existem diversos tipos de análise, mas o ponto que nos interessa, aqui, é o do detalhamento da retórica usada pelos professores que responderam à presente pesquisa.

A interpretação de textos, que constituirá, também, uma das ocupações deste trabalho, pode ser realizada com base nas análises temática, estrutural, hermenêutica ou de outra espécie. Analisaremos, entretanto, os recursos retóricos ou, em outras palavras, os elementos argumentativos e oratórios usados pelos professores na construção de suas respostas.

Tendo em mãos essa análise, é possível identificar um motivo central na fala dos professores no tocante ao que objetivamos apontar: um *modus operandi* relativamente padronizado entre os docentes.

Essa tentativa de junção dos três referenciais teóricos – Israel Sheffler, no que diz respeito a definições e sentenças; Stephen Toulmin, com os campos de argumento, garantias e apoios; e Chaim Perelman, Lucie Olbrechts-Tyteca, com relação aos estudos concernentes à retórica – possibilita a construção de um mecanismo a partir do qual serão analisados os questionários.

Quadro 14 – Quadro Teórico.

CONCEITO	PODEM SER	CARACTERISTICA
ARGUMENTOS	Campos variáveis	Mudam conforme o contexto.
	Campo invariáveis	Não mudam, independentemente do contexto.
	Garantias	Ressalvas, explicações, ponderações que justificam e conferem maior probabilidade ao argumento.
	Apoios	Pontos de ancoragem das garantias, dados, fatos, contextualizações das garantias.
DEFINIÇÕES	Estipulativas	Dizem o que as coisas são e estipulam de forma indiscutível (caráter expositivo). Estipulam que um determinado termo deve ser equivalente a outro, ou a outros, em um determinado contexto.
	Descritivas	Descrevem como as coisas são, como funcionam e seus pressupostos (caráter explicativo). Estabelecem não apenas uma regra para a utilização de um termo como também explicam a utilização desse termo em usos anteriores.
	Programáticas	São as definições que têm uma finalidade: incluir itens adicionais a esse termo ou excluir dele itens que supostamente estivessem incluídos.
SENTENÇAS	Sentenças que enunciam fatos	Sentenças que enunciam datas, fatos e conceitos. Não mutáveis e pouco subjetivas.
	Sentenças que enunciam normas	Sentenças que enunciam aspectos morais, condutas, posturas e que podem conter aspectos mais subjetivos.
RETÓRICA	Arte de falar bem, de comunicar-se de forma clara e conseguir transmitir ideias com convicção.	Usa diferentes ferramentas para persuadir ou aproximar os espíritos.
	Envolve o motivo central	Estratégias de construção textual que denotam a intencionalidade do texto.

Fonte: Dados da pesquisa.

3. SOBRE A PRÁTICA

“Avalia-se a inteligência de um indivíduo pela quantidade de incertezas que ele é capaz de suportar. “

Immanuel Kant

3.1. Ver e reparar...

Nas páginas iniciais do livro *Ensaio sobre a cegueira*, o escritor português José Saramago realiza a seguinte provocação: “Se pode olhar, vê. Se podes ver, repara”. A professora Therezinha Rios faz uso dessa mesma frase na palestra *Pare, pense*, proferida por ela em um congresso, em 2012, voltado ao capital intelectual e desenvolvido pela ONG “Parceiros Voluntários”.

Com esse chamamento, debruçamo-nos sobre as respostas dadas pelos professores de Filosofia que atuam na região do ABC paulista, a fim de que, mais do que ler e simplesmente transcrever as falas desses profissionais, possamos desenhar um quadro do ensino de Filosofia com base nessas respostas e, desse modo, alcançar uma interpretação mais eficaz acerca da realidade em que se inserem.

O conjunto de perguntas formuladas aos professores pode ser estruturado em dois grupos no que tange à forma de abordagem: questões quantitativas e questões qualitativas: as primeiras têm por objeto identificar aspectos relacionados à idade, ao sexo, ao tempo de docência, à formação acadêmica, à carga horária de trabalho com as aulas de Filosofia, à escola em que atua, e se esta é pública ou particular, e ao nível em que leciona.

Esses dados, coletados por meio de um questionário e tratados de modo quantitativo, não são prioritariamente objeto de estudo do presente trabalho, mas, sem dúvida, relevantes no sentido de identificar as personagens da pesquisa, o que os constitui, de fato, como um grupo e o quanto podem contribuir com outros estudos.

As questões qualitativas, ou dissertativas, voltadas estão para o entendimento do que é a Filosofia, de sua relevância como disciplina e de como se procede, em geral, à avaliação dos estudantes.

Nestas questões também são abordados assuntos concernentes aos materiais didáticos eventualmente utilizados pelos docentes e, também, o conteúdo dos diálogos com outros professores ou componentes curriculares.

Dito de outro modo, as questões dissertativas tiveram como objetivo alcançar respostas referentes a um amplo campo da ação do professor, desde a definição de Filosofia até sua relevância na formação discente.

As questões que doravante analisaremos têm início na definição conceitual de Filosofia, fundamental, a meu ver, na elaboração de todas as outras respostas concedidas pelos entrevistados.

Na sequência, serão analisadas as respostas dos professores no que toca ao uso dos materiais didáticos, i.e., far-se-á uma análise qualitativa acerca dos materiais e das justificativas de escolha destes.

Entendemos que o trabalho de um professor nunca é solitário e que muito de seu conhecimento se origina dos relacionamentos que estabelece com seus pares. Por conta disso, questionamo-los acerca de como se relacionam com os colegas de profissão. Tal pergunta abrange não apenas o diálogo firmado entre professores de Filosofia, mas também discute o nível de relacionamento mantido com colegas de outras disciplinas.

Outro ponto de grande relevo em qualquer sistema educacional, ou componente curricular, diz respeito à avaliação. É por meio dela que determinamos, ou que nos é determinado, o conteúdo daquilo que se há de ensinar. Em outras palavras, determinamos o que é relevante em um dado universo de conhecimentos e, com isso, o que deve ser abordado ou simplesmente deixado à margem no processo de ensino.

Deve-se levar em consideração que o sistema educacional demanda avaliações sistematizadas e que estas podem fazer muito mais sentido em determinadas disciplinas do que em outras.

A predominância de provas – e de seus respectivos resultados numéricos –, bem como as costumeiras formações de *rankings*, geram certa recusa por parte dos docentes de Filosofia a adequar-se aos sistemas de avaliação convencionais, até mesmo porque, em linhas gerais, conforme postula Émile Durkheim, a escola possui três características marcantes: o individualismo, a meritocracia e a competitividade.

Por mais que as instituições de ensino fomentem trabalhos em grupo e incentivem o desenvolvimento de projetos pedagógicos fundados em atividades capazes de viabilizar o compartilhamento de experiências entre os estudantes, à medida que o indivíduo vai avançando em sua carreira acadêmica, o sistema educacional busca, de modo cada vez mais intenso,

justificar o discurso meritocrático dos exames vestibulares, cuja essência não escapa à lógica da competição e, por conseguinte, do individualismo.

Uma vez decidido o que deve ser contemplado, atribui-se valor ao nível de compreensão ou ao padrão de conduta que os alunos demonstram, e após obter-se esse resultado, decide-se o que fazer, nada diferente do que Luckesi (1995) conceitua como avaliação: “juízo de qualidade sobre dados relevantes, com vista à tomada de decisão”.

As últimas questões da entrevista, além de buscarem saber o que os docentes pensam acerca da obrigatoriedade do ensino de Filosofia, propuseram-se abrir-lhes um espaço no sentido de que tecessem comentários que, no transcurso da entrevista, não lhes foi possível tecer.

Pode-se notar que as questões da entrevista procuram cumprir uma sequência de raciocínios que, a meu juízo, obedecem a uma lógica pertinente ao objetivo que ora se estipula por meio deste trabalho: compreender, de um lado, como se define a Filosofia e, de outro, a real eficácia quanto ao uso dos diferentes materiais utilizados pelos professores na tentativa de ensinar adequadamente os conteúdos de tal disciplina.

Em seguida, investigou-se o modo como esse professor dialoga com seus pares, e com os docentes de outras disciplinas e a forma como ele avalia seus alunos. Além disso, ofereceu-se a ele a possibilidade de realizar comentários mais gerais no que toca à disciplina que leciona e à obrigatoriedade e importância do ensino desta em sala de aula.

As questões mais relevantes e que contribuíram mais incisivamente para o presente trabalho foram as de natureza dissertativa. Desenvolveu-se, desse modo, uma análise qualitativa cuja principal ferramenta consistiu na análise do discurso, por meio da qual se buscou identificar incongruências, ausência de coerência, entre outros aspectos. Uma análise quantitativa, nesse sentido, não possibilitaria tal procedimento.

Concordamos com Isócrates quando ele afirma ser “muito melhor opinar acerca de coisas úteis do que ter o conhecimento exato de coisas inúteis, e que é muito melhor se distinguir pouco nas coisas de suma importância”¹⁶. Em outras palavras, neste trabalho, é mais relevante realizar a leitura das questões identificando possíveis pontos comuns de análise do que elencar uma quantidade infindável de dados estatísticos.

¹⁶Isócrates, *Discursos*. Trad. J. M. Guzmán Hermida, Madrid: Ed. Gredos, 1979 (Vol. I: *Contra Eutino, Recurso Contra Calímaco, Contra Loquites, Sobre el Tronco de Caballos, Sobre un Asunto Bancario, Eginético, A. Demónico, Contra los Sofistas, Elogio de Helena, Busiris, Panegírico, Plateense, A. Nicocles, Nicocles, Evágoras, Arquidamo* - e Vol. II: *Sobre a Paz, Areopagítico, Sobre el Cambio de Fortunas/Antídosis, Filipo, Panatenaico, Cartas*).

Evidentemente, não foram entrevistados alunos, mas, quando um professor explicita sua forma de avaliar e seus métodos de ensino, além da contribuição que sua ação e conhecimento eventualmente produzem, a figura do aluno está subentendida em tais colocações.

Há de se destacar que buscamos, durante a leitura das respostas oferecidas pelos professores, compreender as concepções destes a respeito de sua práxis pedagógica. Obtivemos 38 respostas consideradas para a análise, das quais 28 foram produzidas por profissionais formados em Filosofia.

Antes do início efetivo do trabalho, tínhamos convicção de que encontraríamos duas linhas bem distintas de respostas: as dos docentes formados em Filosofia e as dos não formados na disciplina. Não foi o que aconteceu.

As concepções dos professores acerca da Filosofia e de seu ensino, bem como o posicionamento deles no tocante à formação dos alunos são muito semelhantes. Há, não se questiona, variações, mas da mesma natureza das verificáveis nas respostas dos grupos tomados internamente.

Analisando-se apenas um ou outro grupo, as respostas obedecem a um mesmo padrão, podendo-se afirmar, outrossim, que as concepções pedagógicas não se distinguem muito, assim como não são muito diversas as maneiras como os docentes as colocam em prática.

3.2. Os professores e a definição da filosofia

Iniciamos nosso questionário buscando a definição de Filosofia por parte dos professores. Para eles, a Filosofia é a busca por conhecimento ou, então, o próprio conhecimento em si.

Tais definições, contudo, não vão para muito além disso. Em tal caso, vale a pena refletir acerca do significado da palavra *conhecimento*, o que faremos levando em conta que os vocábulos são dotados de distintas acepções, variando em função do contexto no qual se inserem. Isso pode ser verificado nas afirmações de alguns professores que responderam às questões¹⁷.

¹⁷ A partir desse ponto, também serão utilizadas como citações as respostas dadas pelos professores ao longo da pesquisa.

Filosofia consiste na reflexão de ideias para aperfeiçoar o conhecimento (resp. 33, pag. 41); Filosofia é a disciplina que busca a formação de cidadãos mais críticos e completos, a partir da troca de ideias, da discussão e da agregação de novos valores e conhecimentos acerca do próprio conhecimento (resp. 3, pag. 39); disciplina necessária à compreensão humana; amplia o intelecto e a capacidade de refletir, argumentar e questionar aquilo que nos rodeia e a nós mesmos, além de elevar o conhecimento (resp. 10, pag. 40); Filosofia é a ciência do conhecimento sobre o verdadeiro, o belo e o bom (resp. 26, pag 41).

Em relação ao que se disse, tomemos como exemplo o termo *criança*. Para os pais de uma criança, essa palavra é tomada em determinado sentido, diferente daquele adotado pelo pediatra dessa mesma criança; por sua vez, o professor dela compreenderá tal palavra de modo distinto daquele com que tanto os pais quanto o pediatra o fizeram, e assim indefinidamente.

A palavra *amor*, por exemplo, pode significar, em contextos específicos, cuidado; em outros, desejo; em outros, fé, crença etc. As possibilidades não são infinitas, mas ocorrem com maior frequência do que podemos, individualmente, compreender, dado que as interpretações também são culturais.

Em que sentido isso interfere na presente análise? Exemplifiquemos por meio da palavra *conhecimento*, que, segundo o dicionário Aurélio, pode assim ser definida:

1. **Ato ou efeito de conhecer.**
2. **Noção.**
3. Notícia, informação.
4. **Experiência.**
5. **Ideia.**
6. Relações entre pessoas não íntimas.
7. Trato.
8. Recibo de contribuição paga.
9. Escrito representativo da Fazenda, recebido a bordo de um navio.
10. **Ter perfeito conhecimento de si próprio, dos próprios méritos, do caráter próprio.**
11. **Instrução, saber.**
12. Pessoas das nossas relações.
13. **Conhecimento de causa: competência ou sabedoria em relação a um assunto ou a um fato.** (Aurélio, 2016, *online*, grifos nossos).

Como se percebe, a palavra conhecimento, assim como qualquer outra, indica diversas especificidades; contudo, dentre estas, destacamos aquelas que podem aproximar-se de nosso argumento.

O destaque desse termo, nas definições grifadas acima, justifica-se por conta de ser essa palavra a mais mencionada pelos professores em praticamente todas as questões a respeito do que é, para que serve e qual a importância da Filosofia: o conhecimento.

Na definição de Filosofia, a palavra *conhecimento* aparece, explicitamente, em 55% das respostas e, indiretamente, em mais de 80%, ora como objetivo a ser atingido, ora como ferramenta a ser utilizada nas aulas da disciplina no sentido de se obter sabedoria. Nesse sentido, tomando por base as respostas concedidas pelos professores, o *conhecimento* seria o cerne da prática filosófica.

Todavia, não há aprofundamento, detalhamento ou esclarecimento do que seria tal *conhecimento*. Ao que parece, afirmar que algo se resume à busca por conhecimento bastaria para defini-lo ou qualificá-lo como bom ou meritório. Poder-se-ia estabelecer, aqui, um paralelo com a situação na qual se afirma a outrem que algo é bom porque objetiva seu bem.

Por outro lado, afirmar que o conhecimento representa a condição para se alcançar a sabedoria seria como dizer que é melhor fazer o bem para viver em paz ou agir certo para ser feliz. Nesse caso, recorre-se a afirmações que não são questionadas por se tratar de consenso quanto a sua validade moral e utilidade social.

Detemo-nos, aqui, em analisar o que os professores entendem por Filosofia à luz do conceito de “lugar” na argumentação. Para tanto, valemo-nos de Tyteca e Perelman. Entende-se por lugar o posicionamento no qual se coloca um argumento de acordo com a força que a ele se pretende conferir.

Quando se trata de fundamentar valores ou hierarquias, ou de reforçar a intensidade da adesão [dos ouvintes ou leitores] que eles suscitam, pode-se relacioná-los com outros valores ou com hierarquias, para consolidá-los, mas pode-se, também, recorrer a premissas de ordem muito geral, que qualificaremos com o nome de lugares. (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 1996, p.92)

Pode-se estruturar uma argumentação conferindo maior relevância a algo por ordem de grandeza quando se estabelece, por exemplo, uma comparação entre a importância musical de um clássico e algo recém-surgido. Ou, em outros termos, pode-se comparar um time de futebol considerado tradicional com um time novo e de pouca expressão.

Existe a possibilidade de, com base em um modelo hierárquico, conferir maior importância de um argumento com relação a outro. Nesse caso, o argumento do general com respeito à tática de uma batalha revela-se mais forte do que o defendido pelo soldado.

Chegamos ao ponto em que, no que tange a lugares, interessa-nos o lugar comum, espaço do consenso. No lugar comum, os argumentos são construídos de modo a parecerem inquestionáveis.

Ao estabelecer uma hierarquia entre os argumentos, percebe-se que a prática confere maior força aos consensuais, isto é, aos que não produzem controvérsias, especialmente quando se dirigem a auditórios universais, compostos por públicos os mais variados.

Daí que certos argumentos ocupem lugar comum, que não sejam discutidos nem aprofundados, que encerram, enfim, diálogos por meio dos quais, em princípio, a polêmica pudesse ser instalada.

Ao afirmar que a base de uma família se sustenta no amor, não se discute o amor sob uma perspectiva conceptual, mas supõe-se que ele é importante e sustenta as relações familiares. O amor, nesse caso, ocupa o que se convencionou chamar de lugar comum. Podem-se citar muitos outros exemplos, tais como Deus, paz, saúde, felicidade, entre outros.

No âmbito da educação, por exemplo, dizer que se forma o aluno com vista à cidadania ou ao desenvolvimento do pensamento crítico é lugar comum, uma vez que a definição ou detalhamento dos conceitos pode ser imprecisa ou até mesmo desconhecida por muitos.

Em geral, os professores costumam apaixonar-se pela disciplina que lecionam, conferindo-lhe papel de destaque no interior do currículo escolar, o que não indica prejuízo a outras disciplinas, mas que o professor simplesmente deposita sobre sua área de atuação esperanças e expectativas consideráveis, atitude positiva se adotada com parcimônia, equilíbrio e sensatez.

Nota-se um olhar passional com relação a determinadas falas. Vejamos alguns exemplos disso.

Como exercício da reflexão, do pensamento, do raciocínio lógico e da contemplação do belo. É a disciplina própria para isso. É uma disciplina pela qual sou apaixonado e considero não apenas importante, mas essencial este saber contemplado no Ensino Médio (resposta 12, pag. 65).

Há, também, professores que conferem à Filosofia uma demanda pedagógica e relevância que talvez devam ser tomadas com cautela.

A Filosofia é de relevância pedagógica, pois o desenvolvimento da habilidade filosófica torna-se precisa e eficaz dentro do grupo social. O ajustamento e participação nos padrões do grupo pela aquisição de informações e habilidades aceitas através do domínio da linguagem oral e escritas. A autorrealização pela satisfação pessoal por eficiência na comunicação, integração e na busca de valores e ideais. Assim se tornará o educando: capaz de explicar o meio próximo e remoto que o cerca e de atuar sobre ele. Desenvolver o espírito de investigação, invenção e iniciativa. Desenvolver o pensamento lógico. Desenvolver a noção da universalidade das leis científicas e matemáticas. Os objetivos do ensino de Filosofia, delineados pela legislação atual, é contemplado pela eficácia, levando o educando a adquirir habilidades e atitudes que caracterizam os cientistas quando estão empenhados na redescoberta da regularidade da natureza (resp. 12, pag. 65).

Em Filosofia, essa expectativa está intimamente ligada ao que o professor entende por *conhecimento*, e aqui surgem algumas reflexões que nos interessam.

Há de se levar em conta que conhecimento, do ponto de vista da argumentação, sempre estará a serviço de algo ou será produto final de um processo: no primeiro caso, o conhecimento poderia ser tomado como ferramenta, meio ou técnica para se atingir a capacidade de pensar e agir adotando-se como premissas a razoabilidade e a racionalidade; no segundo caso, tudo aquilo que se alcançaria pelo conhecimento seria, em verdade, a composição do que se entende por conhecimento, que poderia, pois, ser chamado de metac conhecimento. Dessa forma, estaríamos procedendo à inversão na ordem dos conceitos.

Resulta daí a diversidade de respostas e a possível inquietação dos professores de Filosofia quanto a sua definição, pois definir a Filosofia como estudo dos pensamentos e das teorias dos grandes pensadores não é o habitual para os professores da disciplina.

A Filosofia e os filósofos sempre prezaram a liberdade. Agora a filosofia se faz obrigatória. Considero isso, no mínimo, desconfortável (resp. 30, pag. 67).

Entender as teorias e reproduzi-las não é o que os professores de Filosofia aspiram a que seus pupilos façam. Os docentes almejam que seus alunos adquiram, isto sim, conhecimento. O saber teórico seria uma ferramenta, um artifício para a discussão filosófica, mas não é essa especificidade teórica que motiva o trabalho dos professores junto aos adolescentes.

Há, sem dúvida, a convicção quanto à importância do saber teórico, mas esse é um meio para a atitude filosófica e representa, de modo geral, a posição dos professores.

A resposta 14, da página 54, ilustra isso muito bem.

Concordo com o professor Antônio Joaquim Severino, que, no II Encontro de Professores de Filosofia (APROFFESP), afirmou que o ensino da Filosofia, no Ensino Médio, não se presta à formação de filósofos nem de filólogos. Dessa forma, entendo que, neste momento da formação, a preocupação funda-se, como afirma a LDB, na formação para a cidadania e as relações éticas. Sendo assim, parece-me que a formação filosófica deve priorizar o incentivo à consciência crítica, à participação política e às relações éticas. É com base nesse pensamento que entendo como sendo de grande valor a presença da disciplina de Filosofia também nos Ensinos Fundamental I e II (resposta 17, p.ag. 66).

É possível concluir que o conhecimento não é estático. Em outras palavras, os profissionais que trabalham com Filosofia esperam que o produto de suas aulas seja apenas parte de um processo maior, embora não usem essa definição. É assim que enxergamos o trabalho deles, e este é um dos pontos que defendemos nesta empreitada.

Ensinar conceitos que, embora utilizados em nível procedimental, são definidos como estáticos, é uma ação complexa, e é justamente neste ponto que reside o foco central de nossa análise. O professor define a Filosofia como algo que, dadas as condições em que ele atua, é difícil de ensinar e praticamente impossível de mensurar.

A Filosofia como disciplina insere-se, com carga horária média de uma aula semanal, na matriz curricular de quase todas as escolas. Sendo assim, como qualquer outra área de estudos, dispõe de data e horário específicos para se desenvolver.

Todas as outras disciplinas obedecem às mesmas regras no que tange a esse aspecto; contudo, os componentes curriculares de Matemática, História e Geografia apresentam conteúdos cujo domínio pode ser aferido em avaliações objetivas e que, na maioria das vezes, correspondem aos objetivos e expectativas definidos pelos professores.

A Filosofia também possui conteúdos que podem ser trabalhados de forma estanque; do contrário, nem mesmo poderia ser chamada de disciplina. Correntes de pensamento e teorias filosóficas de diversos pensadores podem e devem ser trabalhadas nas aulas de Filosofia, até porque, se assim não fosse, o espaço destinado a tal atividade transformar-se-ia em uma irrelevante roda de conversa.

O curso de Filosofia pode ser um instrumento que contribui para o bom uso da lógica, raciocínio, argumentação, leitura e escrita. No entanto, percebe-se que essa realidade só é possível se, de fato, fizer parte da proposta pedagógica do educador e da instituição; do contrário, a Filosofia torna-se aula de atualidade ou discussões intermináveis ou sem fundamentação (resp. 13, pag. 65).

Os professores definem a Filosofia como busca permanente do conhecimento e, assumindo que este pode ser metac conhecimento, isto é, um conjunto de saberes usados ao longo da vida, e em diversas situações, podemos entendê-lo como processo.

Conclui-se, assim, que, no âmbito das aulas constantes da matriz curricular, os docentes deveriam – ou poderiam – assumir que a Filosofia, para ser ensinada e proporcionar resultados expressos em notas ou menções, necessitaria relacionar-se com conteúdos disciplinares previamente estabelecidos. Mas não é isso que os comentários dos docentes expressam.

Precisamos repensar o ensino de Filosofia no Ensino Médio. O aumento de questões da disciplina no ENEM e na VUNESP começa a “engessar” a escolha dos conteúdos programáticos. A carga horária padrão (assim como em Sociologia) é absolutamente insuficiente para um trabalho com qualidade (resposta 13, pag. 63).

É óbvio, e vale repetir, que os professores de Filosofia compreendem e, inclusive, enaltecem a importância da formação específica, mediante o conhecimento da história do pensamento filosófico, mas não é esse aspecto que os docentes entendem como mais substantivos na formação de seus alunos.

Para ilustrar tal argumento, lançaremos mão de uma sigla – CHA – pertencente à Taxonomia de Bloom, em que C significa conhecimento; H, habilidades; e A, atitudes. O

conhecimento abarcaria o saber técnico, as teorias, as fórmulas etc.¹⁸; as habilidades restringir-se-iam ao “saber fazer”, que se relaciona com nossa capacidade de mobilizar saberes com foco em algum objetivo específico; e as atitudes, por fim, seriam traduzidas no “querer fazer”.

Tal definição esclarece o porquê do descompasso entre o que os professores esperam da filosofia e o que podem auferir durante seu trabalho em sala de aula. Ainda mantendo o paralelo com a administração, isto ocorre porque ensinam os conhecimentos e desenvolvem as habilidades dos alunos, mas a atitude não pode ser verificada durante as aulas. E ainda que seja possível, as atitudes aparecem em momentos específicos e o professor não tem como afirmar que a ação foi assumida como padrão em todas as situações da vida dos alunos. Talvez nem deva.

Maior valorização da disciplina e do seu real valor na construção prática de conhecimento e na importância dela como ferramenta para formar sujeitos conscientes. (resp. 02, pag. 63).

Ora, um sujeito consciente é, além de ser “lugar comum” enquanto definição, um sujeito que se comporta e age de acordo com os valores aceitos por uma determinada sociedade e que responde pelos seus atos, por ter pleno conhecimento dos efeitos dos mesmos. Isso só seria possível de ser verificado se esse sujeito fosse acompanhado constantemente para avaliar seu modo de ser, o qualificando como consciente. E ainda que isso ocorresse, ele poderia estar agindo de uma determinada forma apenas por estar sendo avaliado. Ou seja, o que tal ensino ou professor almeja não poderá ser verificado por ele no exercício de sua profissão ou no tempo de sua aula.

3.3. Dos recursos para o ensino de filosofia

No que diz respeito aos materiais didáticos, os docentes divergem quanto à qualidade, mas não contestam a importância dessa ferramenta. A partir das respostas, percebe-se que a formação filosófica pautada em conhecimentos específicos da área é relevante para os profissionais.

¹⁸ Estas três características derivam dos domínios cognitivos (conhecimento), psicomotor (habilidades) e afetivos (atitudes), de Benjamin Bloom. A princípio, Bloom contempla aspectos ligados à educação, em especial no que tange à avaliação. Mais tarde, os psicólogos e teóricos voltados à administração adequam tais domínios cognitivos para a realidade das empresas, cunhando a sigla “CHA”. Para saber mais sobre isso, vale consultar *Taxonomia de Bloom: revisão teórica e apresentação das adequações do instrumento para definição de* FERRAZ, A. P. do C. M.; BELHOT, R. V. **Objetivos Instrucionais**. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/gp/v17n2/a15v17n2.pdf>>. Acesso em: 10 ago. 2016.

Não entraremos a fundo na análise dos materiais didáticos, uma vez que nosso interesse recai sobre o que pensam os professores e não sobre os materiais de filosofia. Haveria ainda um fator complicador, uma vez que um número razoável de docentes afirma produzir parte do material e usar fontes diversas, tais como, jornais, revistas, *internet* etc. É sabido que estamos vivendo uma revolução no que tange à tecnologia da informação, que sua penetração na educação é inquestionável e por conta disso, os materiais usados pelos docentes também se alteram rapidamente, assim como a própria filosofia, podem perder ou ter diminuída uma característica comum aos materiais didáticos: a estanqueidade. Os materiais didáticos impressos (livros, apostilas etc.) são “parados” no tempo e no espaço. Essa característica sempre existiu, porém, dado o avanço da tecnologia essa condição de “parada” no tempo fica mais crítica.

É preciso urgentemente à elaboração de um ou mais aplicativo didático. Acesso a conteúdos para além dos modelos de livro, fazendo jus a era atual da tecnologia digital e esse acesso em forma de redes, com diversas visualizações panorâmicas” (resp. 7, pag. 46).

Os materiais didáticos têm entre suas características, justamente o fato de serem estáticos; em outras palavras, grande parte não dá conta da dinâmica que deve marcar o ensino da filosofia, dinâmica aqui entendida como disciplina que se pauta por processos e não por aspectos ou conceitos estáticos.

Talvez seja possível afirmar que o advento das comunicações digitais, da virtualização dos diálogos e, da migração da “palavra” do texto impresso para um universo mais fluído, possa conferir à prática do ensino de filosofia uma condição mais próxima à dinâmica que os docentes afirmam ser necessária.

A filosofia nasce da oralidade. Em dado momento, precisou ser impressa em papeis, ter o pensamento traduzido em textos. A tradição filosófica se constituiu na preservação e comentário dos escritos dos pensadores, das críticas, das reconstruções e de novos significados que lhes são atribuídos. Entretanto, os apontamentos dos professores sobre o que esperam da filosofia na educação, e a forma como avaliam seus alunos, vão além de produções textuais.

Mesmo entendendo que o texto inserido em um livro, manual ou outro suporte é indispensável, há de se considerar que, em nosso contexto, tal tradição passa a ser compartilhada também por meio de formas diferentes e até então desconhecidas, o que, de forma irônica, parece trazer a filosofia de volta a seu estado nascente.

Exatamente por isso é que, possivelmente, os caminhos para o trabalho com filosofia e a adequação do seu ensino com os processos passam pela ênfase nos recursos tecnológicos. Aqui nos valem de uma observação de Pierre Lévy, fundamental para a compreensão do olhar não tão favorável com que muitos docentes enxergam os materiais didáticos usados atualmente.

Nas sociedades orais, as mensagens discursivas são sempre recebidas no mesmo contexto em que são produzidas. Mas, após o surgimento da escrita, os textos se separam do contexto vivo em que foram produzidos. É possível ler uma mensagem escrita cinco séculos antes ou redigida a cinco mil quilômetros de distância – o que muitas vezes gera problemas de recepção ou interpretação. Para vencer essas dificuldades, algumas mensagens foram concebidas para preservar o mesmo sentido, qualquer que seja o contexto (o lugar, a época) de recepção: são as mensagens ‘universais’. (Ciência, religião, direitos do homem etc.). Essa universalidade, adquirida graças à escrita estática, só pode ser construída, portanto, à custa de uma certa redução ou fixação de sentido: é um universal totalizante. (...) A cibercultura leva a copresença de mensagens de volta a seu contexto, como ocorria nas sociedades orais, mas em outra escala, em uma órbita completamente diferente. (LÉVY, 1999, p. 14)

Tal condição de virtualização das mensagens, de uso corrente de diálogos, de sincronismo das informações e produções é hoje marca indelével nos alunos atendidos pelos docentes que contribuíram com esta pesquisa. Desta forma, não se pode analisar um material didático olhando apenas seu conteúdo, é essencial que se tenha em mente quem o utiliza e por quais meios se estabelece a priori a comunicação e a troca de informações.

Nos anos 50, Albert Einsten (apud Lévy, 1999) declarou que três grandes bombas haviam explodido durante o século XX: a bomba demográfica, a bomba atômica e a bomba das telecomunicações. A bomba das telecomunicações é o dilúvio de informações que se tem hoje. A quantidade de dados, de horas de vídeo postados na internet, os contatos virtuais, as informações em tempo real colocam os suportes didáticos (materiais) em estado de observação crítica para os docentes, e, possivelmente, em museus para muitos alunos.

Decorre daí que se percebe muitos professores manifestando incômodo com o material tal como está, mas ainda sem uma resposta de como ele deva ser. Isto é, existe uma nova trama a alcançar muitos horizontes e todos os seres humanos na qual ainda não conseguimos enxergar muito além dos nossos limites, mas já temos consciência na necessidade de olhar mais amplo.

Basicamente, existem os manuais de filosofia já consagrados e utilizados por grande número de escolas de ensino médio e até mesmo faculdades. Na mesma direção, algumas secretarias de educação têm produzido materiais didáticos ou cadernos de filosofia. Em linhas gerais, se tratam de textos de filósofos com algumas problematizações, ou textos de professores explicando aspectos da filosofia, ou textos comentando teorias filosóficas.

Existem algumas novelas ou livros paradidáticos, especialmente os usados no ensino fundamental, que por meio de histórias trazem a possibilidade de estimular debates ou investigações filosóficas. Nesse caso não há uma sistematização do uso de tais materiais, por conta de diversos fatores, tais como a não obrigatoriedade da disciplina nesse nível da educação, a descontinuidade de produção de materiais, a falta de tradição e continuidade do trabalho de filosofia no ensino fundamental etc.

Tanto no uso dos manuais, quanto no das novelas, há certa sensação de falta de contextualização ou de descompasso com a fluidez com que os professores afirmam trabalhar em suas aulas. Isso pode ser percebido nas respostas dos professores, quando esses dizem complementar o material didático com vídeos, notícias, internet etc.

Há ainda uma terceira via, que são os docentes que não utilizam materiais permanentes como livros ou manuais, esses professores fazem uso de materiais diversos, extraídos de várias fontes e, nesse caso, talvez estejam mais próximos daquilo que se aponta como o que deveria ser a marca do ensino de filosofia: processo vivo e dinâmico.¹⁹

Obviamente a escolha do material didático e da forma como utilizá-lo não depende apenas da opinião do professor. Trata-se de um aspecto muitas vezes regimental ou até mesmo relacionado a questões comerciais. Vale tal registro não para aprofundamento, mas como tentativa de escapar de análises ingênuas ou de atribuir mais peso à escolha do material por parte do docente do que realmente lhe cabe.

Outro aspecto destacado pelos docentes é a interdisciplinaridade, que pode ser dinamizada pelo diálogo que estabelecem com outras disciplinas; como era de se esperar, a troca com as disciplinas de humanas é mais frequente e eficiente.

É natural que as trocas entre disciplinas ocorram com mais frequência entre aquelas que se situam em uma mesma grande área. Em muitas escolas os planejamentos e as reuniões já são feitos por meio dessa separação: exatas e humanas. Na prática docente disciplinas como filosofia, sociologia, história, artes ou geografia acabam por conversar com mais fluência e frequência do que com outras áreas.

Entendemos que a interdisciplinaridade passa pela visão ampla da realidade, e que ao objetivar como meta o “conhecimento”, os professores terão maiores chances de êxito se estabelecerem o diálogo com outras áreas e com seus pares.

Segundo os PCN,

A interdisciplinaridade supõe um eixo integrador, que pode ser o objeto de conhecimento, um projeto de investigação, um plano de intervenção. Nesse sentido, ela deve partir da necessidade sentida pelas escolas, professores e alunos de explicar, compreender, intervir, mudar, prever, algo que desafia uma disciplina isolada e atrai a atenção de mais de um olhar, talvez vários. (BRASIL, 2002, p. 88-89, grifo do autor).

¹⁹ Não se pode dizer que a possibilidade de utilização de recursos tecnológicos é recente. Em 1998 foi lançado, por exemplo, em CDROM uma versão do livro “O mundo de Sofia” de Jostein Gaarder. Nesse formato o usuário pode interagir com a história. Outro exemplo é Livio Rossetti que em 2006 elaborou um jogo chamado “Um Eutifrone Interativo em Diálogos com Sócrates”.

Em inúmeros endereços eletrônicos é possível encontrar jogos, links e muitos recursos tecnológicos para o trabalho com filosofia. Existem também inúmeros aplicativos para celulares. A questão do suporte tecnológico que as escolas dão para tal trabalho deve ser levada em conta. Embora estrutura de trabalho não tenha sido nosso enfoque.

Até mesmo porque ensinar filosofia pressupõe estabelecer diálogo entre pensadores e correntes filosóficas de diferentes contextos. Em outras palavras, falar em aulas interdisciplinares vai muito além de reuniões, diálogos e projetos com outras disciplinas e saberes, mas passa necessariamente por uma visão de mundo que esteja alinhada com a postura interdisciplinar. Ou seja, lidar com a “cultura”.

Assim, quando se discute a questão do conhecimento pedagógico, ocorre forte tendência em se colocar o problema [da interdisciplinaridade] de um ponto de vista puramente epistemológico, com desdobramento no curricular. Mas entendo que é preciso colocá-lo sob o ponto de vista da prática efetiva, concreta, histórica. (SEVERINO, 1998, p 33)

Desta forma, tanto no que diz respeito aos materiais didáticos, quanto à interdisciplinaridade, mesmo considerando que ambos são fundamentais para o trabalho docente, não julgamos necessário tecer maiores comentários além dos apresentados.

3.4. Avaliação: O X da questão...

Passemos para a avaliação. Os professores que colaboraram com esta pesquisa responderam uma questão sobre a forma como avaliam seus alunos.

Vale lembrar o fato de que existem prioritariamente três condições ou concepções de avaliação: diagnóstica, formativa e somativa. Em linhas gerais podem-se definir esses três processos avaliativos da seguinte forma: a avaliação diagnóstica ocorre comumente no início do processo educacional e tem como objetivo principal identificar conhecimentos para que o professor possa fazer seu planejamento e estabelecer seus parâmetros de trabalho. A avaliação formativa ocorre durante o processo, possibilita ao professor o acompanhamento sistematizado dos alunos e pode ser feita por diversos instrumentos sem, necessariamente, ter caráter explicitamente avaliativo, e por fim a avaliação somativa, na qual o docente avalia seus alunos com o objetivo de mensurar conhecimentos e saberes para transformar esse processo em notas ou menções a fim de responder a obrigações institucionais.

Todas elas são importantes, não sendo adequado apontar uma ou outra como mais correta ou assertiva. Cada uma em seu momento e dentro de determinados objetivos cumpre papel relevante até porque em educação, assim como na vida, a pluralidade de disciplinas ou saberes corresponde à diversidade de métodos, abordagens e intenções educacionais. Em outras palavras:

Não se pode exigir o mesmo rigor de todos os raciocínios assim como se não os exige dos objetos manufaturados... Será igualmente absurdo – e isso salta aos olhos – aceitar de um matemático raciocínios prováveis e pedir a um orador demonstrações rigorosas. O marceneiro e o geômetra buscam, ambos, o ângulo reto, mas não da mesma maneira: o primeiro busca o ângulo mais ou menos reto que é útil ao seu trabalho, o segundo busca a essência ou a diferença específica do ângulo reto em si mesmo, pois é um contemplador do verdadeiro. (ARISTÓTELES, 1980)

Mesmo considerando que todas são importantes, destacaremos aqui a formativa, por conta do modo como os professores responderam às questões a esse respeito.

Os professores afirmam que a avaliação em filosofia deve ser processual ou formativa, e mesmo aqueles que não usam exatamente essas palavras fazem menção a elas quando descrevem seus métodos de avaliação.

Nesse sentido, existe coerência entre o que se diz pretender com a filosofia e como se avalia. Mas isso precisa ser mais bem analisado. Alguns professores afirmam que avaliam a participação dos alunos; outros usam seminários; há os que optam por provas, entrega de trabalhos e pesquisas, produções individuais diversas; e existem em pequeno número aqueles que afirmam não avaliar objetivamente os alunos e seus desempenhos nas aulas de filosofia. Nesse caso não citam nenhum instrumento avaliativo.

As respostas são muito variadas em profundidade, mas se equivalem na concepção avaliativa. Vejamos: “Procuro analisar e tentar compreender a linha de raciocínio do mesmo (aluno)” Resp.05, pág.42 (Grifo nosso). Ou então uma resposta mais detalhada:

Avaliação contínua, por meio do desenvolvimento de textos, pesquisas, seminários, arguição oral e debates. São considerados critérios relevantes do processo de avaliação:

- 1º. Coerência e coesão do raciocínio e uso aceitável da língua portuguesa.
- 2º. Capacidade de fundamentação teórica: domínio do instrumental teórico e metodológico oferecido em aula.
- 3º. Capacidade de organizar ideias com clareza e objetividade de modo a apresentá-las sistematicamente. (resp.35, pag.56).

Quase todos esses instrumentos são típicos de métodos de ensino que valorizam o processo, não se detendo apenas à menções e números, mas buscam acompanhar o desenvolvimento do aluno, dando a ele e ao professor condições de efetuar correções e alterações no caminho, ou seja, nos métodos de ensino.

Corroborando tal afirmação:

- 1º. Diversas atividades feitas em grupo (utilizando textos e perguntas do caderno do aluno).
- 2º. Relatórios dos filmes apresentados (resenha do filme e análise feita tendo como base conversas feitas pelo aluno em seu ambiente cotidiano sobre tema apresentado).
- 3º. Participação em sala de aula.
- 4º. Prova (realizada uma vez por ano junto com todas as demais matérias).
- 5º. TCC (realizado pela escola para todos os alunos no 3º ano do E.M.) (resp. 24, pag. 55).

As respostas em geral, são variadas na forma, entretanto são semelhantes na concepção.

Mas, ainda assim deve-se contextualizar onde se dá essa aula, em que condições os professores atuam e qual a frequência com que as avaliações são produzidas.

Sabe-se que frequentemente as salas de aula no Brasil ultrapassam o número razoável de alunos para um trabalho suficientemente adequado²⁰ e, levando-se em conta a quantidade de aulas de filosofia - uma por semana - fica fácil concluir que instrumentos eminentemente processuais acabam sendo aplicados superficialmente, ou mesmo em dias marcados e, nesse caso, de forma não processual. Por mais dinâmica e focada no processo que seja uma aula ou atividade, a continuidade é um desafio. Isso se dá face ao formato como as aulas são distribuídas ao longo do período letivo e, no caso da filosofia, ao espaçamento entre as aulas.

Em outras palavras, o que se está afirmando é que, considerando o contexto no qual se dão as aulas de filosofia, os métodos de avaliação necessariamente não atingem o ideal de captar processos e alcançar eficácia formativa.

Falando em termos práticos: algumas escolas possuem calendários bimestrais, enquanto outras obedecem ao calendário trimestral. No máximo são doze aulas, desconsiderando feriados, datas de avaliação, ausência de professores ou de alunos. No caso das programações bimestrais, são oito aulas, o que torna o tempo junto aos alunos um problema, posto que é pouco em face ao que os docentes postulam atingir com eles. Quanto ao uso do tempo, a Pesquisa Internacional sobre Ensino e Aprendizagem indica que os professores perdem um tempo considerável, mais que o razoável, para a organização das suas aulas e atenção a aspectos disciplinares²¹.

²⁰ A reorganização escolar pela qual a rede estadual paulista irá passar a partir de 2016 respeitará o limite de alunos dentro das salas de aula. No total, foram definidos três módulos que delimitarão quantidade de estudantes nas salas de aula por ciclo.

Para as salas de Ensino Fundamental Anos Iniciais, por exemplo, a média será de 30 alunos dentro das salas de aula. Já para as salas que recebem os Anos Finais do Fundamental, a média será de 35 estudantes. Principal foco da Educação, os alunos do Ensino Médio ficarão em salas de aula com capacidade média para 40 pessoas. Caso haja necessidade, o limite médio imposto pelos três módulos poderá ser revisto após a reorganização. Fonte: <http://www.educacao.sp.gov.br/noticias/educacao-respeitara-media-de-alunos-em-salas-de-aula-com-reorganizacao>. Acesso em 10/08/2016

²¹ Controlar a bagunça e pedir silêncio aos alunos consomem 20% das horas dos professores brasileiros em sala de aula. O desperdício de tempo no País é o maior em uma lista de 32 nações. A média internacional de perdas por indisciplina é de 13%. Esse é o resultado da Pesquisa Internacional sobre Ensino e Aprendizagem (Talis) divulgada em Junho de 2014 pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Os dados do Brasil foram coletados em 2013 em 1.070 escolas, com quase 14,3 mil professores e cerca de 1,1 mil diretores.

Com tarefas administrativas, os docentes brasileiros ainda gastam 12% das horas em sala. Isso significa que restam apenas 68% do tempo dos professores para atividades de ensino e aprendizagem. Segundo o estudo, um em cada quatro professores do Brasil gasta ao menos 40% das horas em sala com tarefas alheias ao ensino. Fonte: <http://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,brasil-e-o-pais-em-que-professor-mais-perde-tempo-com-bagunca-em-sala-de-aula,1518222>. Acesso em 10/08/2016.

O que foi dito acima também pode ser inferido a partir de algumas respostas dadas pelos professores:

Em virtude da existência de apenas uma aula semanal por sala, utilizo de fichamentos, relatórios de vídeos, avaliação formal, com testes e questões dissertativas. Raramente utilizo painéis orais e seminários. (resp. 17, pag.54).

Sendo assim, parece-nos razoável afirmar que os instrumentos de avaliação que os professores usam possuem envergadura maior que as condições para extrair deles tudo que podem dar. Ou seja, quando se pensa objetivamente em seminários, por exemplo, quanto tempo leva tal atividade? Quantos alunos participam? O estudo prévio para tal atividade foi dirigido pelo professor? É apresentado um tema para discussão que foi estudado pela classe inteira, ou apenas pelo grupo? Qualquer um que já tenha atuado como docente na disciplina de Filosofia sabe as respostas a estas questões. Talvez mais do que isso, qualquer pessoa que teve contato com sala de aula, professor ou aluno, sabe que nem todos que os alunos participam, seja das preparações, seja das apresentações propriamente ditas.

Um seminário exige leitura prévia, discussão com os alunos que farão a apresentação, preparação da turma para o tema etc. Deixar que alunos apresentem um tema não indica que a turma como um todo, teve aproveitamento ou mesmo participação. Muitas vezes quando se dividem diferentes temas para serem apresentados em seminários, os alunos se dedicam aos seus temas específicos, não tomando conhecimento de outros assuntos.

Os professores lançam mão de diversos instrumentos de avaliação, assim como de recursos didáticos, ensejando o maior êxito possível, isto é, possibilitar aprendizado ao maior número possível de alunos. Considerando as diferentes formas pelas quais os seres humanos aprendem, quanto mais diversos os recursos didáticos e consequentemente os meios de avaliação, mais democrático pode ser o ensino, isso entendendo que algo é assimilado por todos.

No âmbito de outros instrumentos, a problemática é semelhante, pois sempre hão de existir aspectos positivos e aspectos complicadores. Poder-se-ia descrever, um por um, os instrumentos avaliativos, ponderar aspectos positivos e negativos, mas defende-se aqui que, à exceção da prova objetiva, todos postulam contemplar processos e alguns até permitem análises atitudinais, mas são utilizados em contextos que limitam sua eficácia.

Uma fala de um professor ilustra esse sentimento:

Valorizo muito a oralidade e atividade escrita, mas infelizmente sou obrigado a aplicar provas, o que na filosofia vemos que não é condizente com a nossa prática, todavia, buscamos mediar isso, sugerindo para a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, uma modificação no currículo de filosofia, o que vem sendo bem negociado junto à equipe técnica coordenada pela profª Valéria (resp. 20, pag. 54).

Ainda que o docente consiga extrair destes instrumentos, resultados que permitam inferir que o aluno adquiriu conhecimento da forma como entendemos, ou seja, como processo reflexivo e atitude filosófica, afirmamos aqui, em consonância com nossa tese, que esses instrumentos ou mesmo a conclusão a que chegue o professor não podem ser estendidos a todos os alunos. Isso se dá, especialmente porque adquirir conhecimentos ou habilidades não significa colocar tais habilidades em prática como espera o professor que o aluno faça, isso ocorre porque:

Com frequência, ao discutir as matérias do currículo, confundimos os dois. Por exemplo, falamos de “cidadania”, como se se tratasse de um conjunto de habilidades, ao passo que nosso objetivo educacional consiste, na realidade, não simplesmente em ensinar os alunos como ser bons cidadãos, mas, em especial, ensinar-lhes a ser bons cidadãos; não simplesmente como fazer para votar, mas a votar. Falamos em proporcionar-lhes as “habilidades requeridas para uma vida democrática”, quando, na verdade, estamos interessados em que adquiram hábitos, normas e inclinações democráticas. (SCHEFFLER, 1971, p. 118)

No que tange aos métodos de avaliação, seminários, rodas de conversa, participação etc., não atingem em um mesmo dia todos os alunos, ou seja, alguns não são avaliados e, caso o sejam, trata-se de um dia, portanto, tem aplicação estática. Entretanto, qualquer professor sabe que em uma aula não se avaliam diversos grupos de seminário nem qualquer atividade processual, ou seja, objetivamente falando, não é possível ao professor captar realisticamente o desempenho de todos os alunos e, portanto, não se avalia como se espera ou se planeja.

Essa reflexão acerca da avaliação tem a finalidade de fundamentar nossa tese, de que os professores almejam ensinar algo que não conseguem auferir sistematicamente.

Em geral, quando um aluno expressa suas opiniões nas aulas de filosofia o faz oralmente ou pela escrita. Nesse caso tal aluno faz uso da retórica, e, a menos que o professor o inquirir a explicar ou “traduzir” o pensamento de algum filósofo, ou algum esquema filosófico específico, esse aluno vai se posicionar frente à algum problema ou dilema proposto na discussão da aula.

Levando em conta que os professores afirmam que a filosofia é o uso do conhecimento e a posição reflexiva frente ao mundo, tal aluno, na referida situação, vai expor seus pensamentos (aqueles que o fizerem) fazendo uso da retórica e julgar ou avaliar isso é delicado ou, até mesmo arbitrário, porque:

Quando se trata de deliberar e de julgar, de escolher e de decidir, as razões fornecidas a favor ou contra não constituem provas demonstrativas, mas argumentos mais ou menos fortes, mais ou menos pertinentes, mais ou menos convincentes. Tais argumentos não visam a provar a verdade de uma proposição, mas a ganhar a adesão de um ou mais espíritos. Portanto, o que parece um bom julgamento aos olhos de um pode parecer sem valor aos olhos de outro. É preciso que um discurso persuasivo se adapte ao auditório que se quer persuadir, pois ele só pode se desenvolver a partir do que é admitido por este último. (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 1996, p. 20)

O auditório em questão é o professor que representa o conjunto dos especialistas, e é esse auditório (o professor), que o aluno necessita persuadir. Corroborando novamente nossa tese, persuadir tal “juiz” não significa ter adquirido o hábito ou mesmo a expertise de filosofar, porque:

Para poder, sob o comando da razão, comungar das mesmas verdades, é preciso que os homens se esqueçam igualmente de suas convicções e de suas crenças, heranças da história, das tradições e da cultura, igualmente desqualificadas com juízos prévios. Essa será a utopia da sociedade universal fundada sobre a razão, ideal declarado pela Revolução Francesa. (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 1996, p. 21)

Sendo assim, além do fato de que a filosofia que os docentes almejam ensinar ser um processo, por isso de difícil avaliação, ainda existe a questão inerente aos seres humanos de tentar persuadir o outro sempre e, um bom aluno em filosofia pode ser um bom artífice em retórica alinhando sua fala às expectativas do professor para dar conta da avaliação. Apenas isso.

Quanto à importância da filosofia na educação, o que se lê nas respostas dadas pelos docentes corrobora a linha de pensamento que vem sendo defendida ao longo desse trabalho.

A referida questão não era obrigatória e foi formulada da seguinte maneira: “Algun comentário sobre o ensino de Filosofía nas escolas? ”. Esperava-se com esta pergunta conhecer mais sobre o que pensam os professores, dar-lhes liberdade para expressar o que desejassem acerca da filosofia.

As respostas dos professores apontam para a importância da filosofia como um saber que proporciona um posicionamento mais consciente no mundo. Pode-se identificar nas respostas a ideia de que a filosofia possibilita ao ser humano, e ao aluno, proficiência nas artes, na ética, na estética e na política, postulando-se que tal capacidade seja fruto de reflexão filosófica.

Os docentes se ressentem da falta de leituras mais aprofundadas e reflexivas por parte de seus alunos, condição essencial para a discussão filosófica com propriedade. Ressentem-se ainda de mais aulas ou de um posicionamento mais qualificado da disciplina na matriz curricular. Tudo isso vem corroborar a ideia de que a disciplina está inserida em ponto de parada em meio a um percurso.

A disciplina de filosofia nas escolas é simplesmente um desdobramento da disciplina de história das reflexões ocidentais. Não há muito espaço para além da tradição ocidental e muito menos para que o estudante possa expressar uma reflexão elaborada por ele e quando o faz, está totalmente atrelado ao que estudamos no momento. (resp. 10, pag. 65).

Ressalta-se mais uma vez, que todas as disciplinas estão inseridas dessa forma, ou seja, não se constituem em processos. Contrariamente à realidade, o ensino nas escolas geralmente

atende a calendários fixos, materiais parados no tempo e no espaço, possivelmente em descompasso com o mundo e com a própria atividade filosófica. Talvez a necessidade mais que justificada de inserir as disciplinas em calendários fixos seja digna de reflexão no caso da filosofia, até porque:

Pode propriamente um filósofo, com boa consciência, comprometer-se a ter diariamente algo para ensinar? E a ensina-lo diante de qualquer um que queira ouvir? Ele não tem de se dar a aparência de saber mais do que sabe? Não tem de falar, diante de um auditório desconhecido, sobre coisas das quais somente com o amigo mais próximo poderia falar sem perigo? E, em geral: não se despoja de sua mais esplêndida liberdade, a de seguir seu gênio, quando este chama e para onde este chama? Por estar comprometido a pensar publicamente, em horas determinadas, sobre algo pré-determinado. E isto diante de jovens! Um tal pensar não está de antemão como que emasculado? E se ele sentisse um dia: hoje não consigo pensar nada, não me ocorre nada que preste - e apesar disso teria de se apresentar e parecer pensar! (NIETZSCHE, 1983, § 8)

A indagação de Nietzsche não se dirigir apenas ao filósofo profissional ou ao professor, mas a quem em algum momento se postar ou for instado a expor algum pensamento.

Desta forma, tanto professores quanto alunos estão sujeitos as limitações naturais do processo educacional institucionalizado, que já foram expostas aqui, e reafirmando nossa tese, tais limitações colocam o ensino de filosofia em condições nas quais o que os docentes dizem ensinar não pode ser verificado por eles.

Entretanto, tanto na forma como ensinam, quanto na maneira como afirmam avaliar e na concepção que os professores possuem sobre a filosofia, o resultado é processual.

Um professor, quando entra em sala de aula, espera que suas intenções e sonhos acerca da melhoria e crescimento dos seus alunos se tornem sempre reais. Deseja que seus alunos se tornem pessoas melhores e que tenham sucesso nas suas vidas. Por outro lado, todas essas realizações estão espelhadas naquilo que o docente enxerga como acertado.

Ou seja, assim como Scheffler :

Suponhamos que “ensinar” como, dirigido à aquisição de habilidades, de distingue de “ensinar a”, dirigido à aquisição de normas, e sugerimos que ampliar o alcance do primeiro às expensas do último constituiu, com frequência, um meio de fugir à responsabilidade por aquelas normas de ação para as quais o ensino está, de fato dirigido.(SCHEFFLER, 1971, p. 127)

Concluindo, há a firme convicção de que a filosofia pode contribuir decisivamente para o desenvolvimento de participação ativa e cidadã, mas há certamente a angústia de trabalhar contra o tempo, preso a demandas institucionais e outras limitações, angústia essa que é, por outro lado, o “combustível” para uma filosofia esperançosa e animada pela expectativa de um mundo melhor.

Eu acredito que o ensino de filosofia a partir das séries iniciais contribuirá muito, tanto para estudantes, quanto para pais e mestres. A escola é um espaço de convívio social, profissional, cultural, respeitoso e ético. É dela que saem os cidadãos do futuro, para a política, economia, cidadania, com o mínimo de senso democrático. (resp. 15, pag. 65).

Ao cruzar as respostas dadas pelos docentes no que diz respeito às avaliações, com as respostas relativas ao diálogo com outros professores da mesma área, é possível afirmar que a avaliação faz parte das discussões ou reflexões de parte considerável dos entrevistados. Dez professores trazem em suas respostas apontamentos que podem supor reflexões sobre avaliação, embora apenas uma resposta se dirija especificadamente a isso:

Participação na equipe de avaliação no PNLD 2015 - MEC/UFSCAR/UFRGS (resp. 03, pag. 50)

Mais uma vez recorremos ao diálogo entre os pares como forma de refinamento da prática docente e, especialmente, como caminho necessário na busca de alternativas ou possibilidades didáticas e avaliativas para o ensino de filosofia.

Ao final desta reflexão postulamos uma alternativa que não possui nada de inédito ou original, mas que precisa ser ressignificada a todo instante: o diálogo e a procura de soluções que se aproximem das dinâmicas que marcam o ensino, a sociedade e, especialmente os jovens hoje.

Antes de concluir vale lembrar que atuamos em um mundo marcado pelas rápidas transformações e pelas tecnologias que, como dissemos, nos levam e outros paradigmas. Esse é um movimento inevitável, sem volta e, sem total controle. Por mais óbvio que isso possa parecer por vezes nos esquecemos do “óbvio” ao fazer nossas análises. Estamos condicionados a atuar em cenários incertos, mas que foram construídos por nós, (tecnologias, diversidades, não linearidades etc.) e precisamos assumir isso urgentemente pois:

O que quer que toque a vida humana ou mantenha uma duradoura relação com ela assume imediatamente o caráter de condição da existência humana. Por isso os homens, independentemente do que façam, são sempre seres condicionados. Tudo o que adentra o mundo humano por si próprio, ou para ele é trazido pelo esforço humano, torna-se parte da condição humana. O impacto da realidade do mundo sobre a existência humanas é sentido e recebido como força condicionante. (Arendt, 2010, pág 11)

Este trabalho teve ao longo de seu percurso a intenção de apontar lacunas e possibilitar reflexões, não indicar uma resposta única – que talvez não exista – mas jogar luz sobre um cenário que pode estar marcado pela tranquilidade típica dos “lugares comuns”. Sair desse lugar foi intenção.

Críticas, dúvidas, anseios, contradições e questionamentos envernizam a fala dos nossos parceiros, jamais desânimo e tristeza. Nada mais, nada menos do que deve ser a educação. Esperança e confiança em uma educação melhor, formadora de uma sociedade mais justa e feliz.

4. CONCLUSÃO OU LIÇÕES APRENDIDAS

“Nunca chegamos aos pensamentos. São eles que vêm”

Martin Heidegger

Ao longo do trabalho que aqui se encerra, algumas lições foram aprendidas, algumas convicções, reforçadas, e outras, desmanchadas.

O texto construiu-se de tal forma, que nossa conclusão foi sendo explicitada e justificada ao longo do próprio trabalho. Ficou a cargo de seu desfecho a síntese ou, em outras palavras, uma revisita ao que foi construído.

Iniciamos fazendo a apresentação da região do ABC paulista e dos professores de Filosofia que nela atuam junto a estudantes do Ensino Fundamental II e do Ensino Médio. Quando o trabalho teve início, entre 2014 e 2015, acreditávamos que teríamos várias escolas trabalhando com ensino de Filosofia no Ensino Fundamental II, fato que não se confirmou. As escolas particulares que outrora ofereciam a disciplina em suas matrizes curriculares deixaram de fazê-lo.

O fato de a maioria dos professores de Filosofia que responderam às nossas questões atuar no Ensino Médio certamente produziu outro dado quantitativo que nos surpreendeu: a quantidade de professores realmente formados em Filosofia é expressivo. Muitos outros dados poderiam ser comentados aqui, mas, embora importantes, não se constituíram no eixo central de nossas análises.

As questões dissertativas de nossa pesquisa foram nosso alvo principal, porque fornecem a essência deste trabalho: como os professores concebem a Filosofia; como a ensinam e com quais materiais didáticos o fazem; como a percebem em meio ao currículo escolar e, especialmente, como avaliam seus alunos.

Identificamos que os professores entendem a Filosofia como conhecimento e que tal conhecimento pode ser traduzido de duas formas: “sabedoria” e “correto posicionamento frente ao mundo” ou, ainda, “ferramenta para se alcançar a sabedoria”. Podemos ainda dizer de outra forma: para os entrevistados, esse “conhecimento” é a própria reflexão filosófica frente ao mundo.

Quanto ao material didático, existe uma queixa generalizada acerca da utilidade e dinamismo dos livros. Alguns docentes apontam, também, com reservas, para a sequência e aridez com que os temas são apresentados. Majoritariamente, em nossa amostra, temos

disponíveis os livros de Filosofia, ou manuais, que já estão solidificados no mercado, e os ditos cadernos de Filosofia fornecidos pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo.

É, porém, na questão sobre a avaliação que o presente trabalho se deteve com mais cuidado. Imaginamos que, neste ponto, encontramos um problema digno de reflexão. Os docentes afirmam avaliar por meio de instrumentos classificados como formativos, i.e., procedimentais. Poucos afirmam aplicar provas objetivas ou mesmo dissertativas, razão pela qual este trabalho encontrará seu propósito.

No segundo capítulo, dedicamo-nos à apresentação das bases teóricas com as quais trabalharemos. Nesse sentido, Toulmin, Scheffler, Perelman e Tyteca foram nosso alicerce. No âmbito da linguagem e da Filosofia da linguagem, buscamos, em Toulmin, respectivamente, os campos de argumentos e as noções de garantia e apoio, tendo em vista a análise das justificativas das afirmações dadas na pesquisa.

Em Scheffler, encontramos as concepções de definição e sentença, essenciais ao nosso trabalho, já que, ao “ensinar alguém a filosofar”, ou quando vemos nas respostas afirmações com relação à importância de se “ter uma postura reflexiva frente ao mundo”, emite-se o que chamamos de uma sentença enunciativa de norma, a ser clarificada em nossa análise.

Já com Perelman e Tyteca, contemplamos o conceito de lugar comum, isto é, afirmações ou conceitos aceitos indiscriminadamente e sobre os quais não se discute. Foi útil em nossa investigação ao nos permitir constatar que muitas das definições de Filosofia encontradas na pesquisa poderiam ser assim compreendidas.

Tendo contemplado a região e o âmbito da pesquisa, no primeiro capítulo, e o referencial teórico, no segundo, passamos para a terceira e última parte do trabalho. Aqui, detivemo-nos na análise das respostas dos professores, especialmente à luz de nosso referencial, mas também de nossa vivência como docentes e como alunos.

Uma das constatações dessa análise é a indicação de que os docentes têm buscado outros recursos tecnológicos para complementar suas aulas. É perceptível que os professores de Filosofia que atuam na região pesquisada estejam procurando outros caminhos que não os livros e manuais. Tal procura busca, a nosso juízo, conferir às aulas de Filosofia um caráter mais dinâmico e sintonizado com os formatos pelos quais os jovens interagem com o mundo utilizando-se das novas tecnologias.

Os docentes não descartam a importância da leitura prévia do texto filosófico, tampouco dos livros e manuais, mas apontam para um deslocamento do local desses suportes, transformados em fonte de consulta de uso mais esporádico. Os CD-ROOM, os aplicativos, os jogos e conteúdos da internet vão adentrar cada vez mais, de todas as formas, no espaço escolar.

De fato, “vivemos uma época de grandes desafios, e vale a pena pesquisar novos caminhos de integração do humano e do científico, do emocional e do racional, na integração entre escola e vida” (ALMEIDA, et al, 2009).

No entanto, a mais importante constatação, a que sustenta, enfim, o propósito desta investigação, é a de que os professores afirmam avaliar seus alunos, como dissemos acima, por meio de métodos que contemplam *processos* e que são, em essência, *formativos*.

Esta foi uma resposta recorrente em nossa pesquisa. Seminários, rodas de conversa, participação e debates são frequentemente utilizados pelos professores, e poucos são aqueles que afirmam trabalhar com provas, o que nos leva a concluir que tais métodos, ditos formativos ou processuais, não contemplam a totalidade dos alunos, dados o tempo e periodicidade das aulas, tampouco são capazes de contemplar a quantidade de alunos por sala de aula, que gira, em média, em torno de 40 pessoas.

São inúmeras as ferramentas avaliativas que aspiram a contemplar processos, em um esforço de sintonia entre a concepção de Filosofia e o método avaliativo, esforço, aliás, bastante problemático, para não dizermos inconsistente.

Iluminar a questão dessa inconsistência é a contribuição que pretendemos oferecer por meio deste trabalho. Que nossa investigação alcance lugares desconhecidos e produza ecos. É nossa esperança.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, T. W. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Ed. Zahar, 2001.
- _____.; HORKHEIMER, M. **Dialética do esclarecimento**. Rio de Janeiro: Ed. Zahar, 1985.
- AIUB, M. **Filosofia clínica e educação**. [s.l.] Ed. Wak, 2007.
- ALMEIDA, C. R. S.; ASSIS, S.; REBELLO, B. Televisão e escola: um encontro com a complexidade. In: ALMEIDA, C. R. S.; PETRAGLIA, I. **Estudos da complexidade 3**. São Paulo: Ed. Xamã, 2009.
- APPEL, E. J. Filosofia nos Vestibulares e no Ensino Médio. **Cadernos Pet-Filosofia**, v. 2, 1999. Disponível em: <<http://www.ufpr.br/pet/cadernos/numero2/emanuel.pdf>>. Acesso em: 1 ago. 2014.
- ARENDT, H. **A vida do espírito; o pensar, o querer, o julgar**. Rio de Janeiro: Ed. Relume Dumará, 2000.
- _____. **A condição humana**. 11. ed. Rio de Janeiro: Ed. Forense Universitária, 2010.
- _____. **Entre o passado o passado e o futuro**. 7. ed. São Paulo: Ed. Perspectiva, 2011.
- ARISTÓTELES. **Ética a nicômaco**. São Paulo: Ed. Abril Cultural, 1980.
- BRASIL. **Lei nº 4.024/61**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional., 1961.
- _____. **Lei nº 68.065/71**. Dispõe sobre a inclusão da Educação Moral e Cívica como disciplina obrigatória, nas escolas de todos os graus e modalidades dos sistemas de ensino no País, e dá outras providências., 1971a.
- _____. **Lei nº 5692/71**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências., 1971b.
- _____. **Lei nº 9394/96**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional., 1996.
- _____. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Ministério da Educação e Cultura, , 1999.
- _____. **Lei nº 11.684/96**. Altera o art. 36 da Lei no 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., 2008.

CARMINATI, C. J. A Filosofia no II grau: algumas reflexões. In: R. FLEURIED. **O Sujeito em Questão**. Coleção Laboratório. 4. ed. Florianópolis: Ed. UFSC/NUP, 2004. p. 101–107.

CARTOLANO, M. T. P. **Filosofia no ensino de 2º grau**. [s.l.] Ed. Autores Associados, 1985.

CASSIRER, E. **Ensaio sobre o homem. uma introdução a uma filosofia da cultura humana**. São Paulo: Ed. Martins Fontes, 1994.

CHAUI, M. Ensinar, Aprender, Fazer Filosofia. **Revista do ICHL**, v. 2, n. 1, p. 1–10, 1982.

_____. **Convite à filosofia**. [s.l.] Ed. Ática, 2005.

CHAUI, M.; FERES, O. M.; LEOPOLDO, F. S. e; MARICONDA, P. R.; OLIVEIRA, A. M.; NASCIMENTO, M. M.; ASSIS, J. E. de P.; PLASTINO, C. E.; NASCIMENTO, C. A. R.; WATANABE, L. **Primeira filosofia**. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1984.

COLLI, G. **O nascimento da filosofia**. Tradução Federico Carottti. Campinas: Ed. Unicamp, 1996.

COMTE-SPONVILLE, A. **Uma educação filosófica**. Tradução Federico Carottti. São Paulo: Ed. Martins Fontes, 2001.

COPI, I. M. **Introdução à lógica**. Tradução Álvaro Cabral. São Paulo: Ed. Mestre Jou, 1978.

COSTA, J. C. **Contribuição à história das ideias no brasil**. Rio de Janeiro: Ed. José Olympio, 1956.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F.; MUÑOZ, A. A. **O que é a filosofia?** Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.

DESCARTES, R. **Discurso do método**. São Paulo: Ed. Abril Cultural, 1980.

DEWEY, J. **Democracia e educação**. 3. ed. São Paulo: Ed. Nacional, 1959.

_____. **Escritos seletos**. São Paulo: Ed. Abril Cultural, 1983.

FERRAZ, A. P. do C. M.; BELHOT, R. V. **Objetivos Instrucionais**. Disponível em:

<<http://www.scielo.br/pdf/gp/v17n2/a15v17n2.pdf>>. Acesso em: 10 ago. 2016.

FOLSCHEID, D.; WUNENBURGER, J.-J. **Metodologia filosófica**. São Paulo: Ed. Martins Fontes, 2002.

GALLO, S. **Ética e cidadania: caminhos da filosofia**. Campinas: Ed. Papirus, 2003.

GALLO, S.; CORNELLI, G.; DANELON, M. **Filosofia do ensino de filosofia**. Petrópolis: Ed. Vozes, 2003.

GARDNER, H. **Inteligências múltiplas: a teoria na prática**. Porto Alegre: Ed. Artes Médicas, 1995.

GELAMO, R. P. **O ensino da filosofia no limiar da contemporaneidade: o que faz o filósofo quando seu ofício é ser professor de filosofia?** São Paulo: Ed. Cultura Acadêmica, 2009.

HABERMAS, J. **Conhecimento e interesse**. Rio de Janeiro: Ed. Zahar, 1982.

_____. **Pensamento pós-metafísico**. Rio de Janeiro: Ed. Tempo Brasileiro, 1990.

HEIDEGGER, M. **Que é isto - a filosofia?** São Paulo: Ed. Abril Cultural, 1973.

_____. Qu'appellet-on penser? In: BUZZI, A. R. Ed. **Introdução ao Pensar**. Petrópolis: Ed. Editora Vozes, 1985.

IBGE. Disponível em:

<<http://www.cidades.ibge.gov.br/xtras/uf.php?lang=&coduf=35&search=sao-paulo>>. Acesso em: 1 nov. 2014.

JAEGER, W. **Paidéia: a formação do homem grego**. Tradução Artur M. Parreira. São Paulo: Ed. Herder, 1984.

JAMES, W. **Textos seletos**. São Paulo: Ed. Abril Cultural, 1980.

JASPERS, K. **Introdução ao pensamento filosófico**. São Paulo: Ed. Cultrix, 1965.

KANT, I. **Crítica da razão pura**. São Paulo: Ed. Abril Cultural, 1972.

_____. **Sobre a pedagogia**. 2. ed. Piracicaba: Ed. Unimep, 1999.

KANT, I.; QUINTELA, P.; GALVÃO, P. **Fundamentação da metafísica dos costumes**.

Lisboa: Ed. Edições 70, 1980.

KOHAN, W. O.; CERLETTI, A. **A filosofia no ensino médio**. Tradução Norma Guimarães

Azeredo. Brasília: Ed. UnB, 1999.

KOHAN, W. O.; WÜNSCH, A. M. **Filosofia para crianças - a tentativa pioneira de**

matthew lipman. Tradução Norma Guimarães Azeredo. Petrópolis: Ed. Vozes, 1999.

KUHN, T. S. **A estrutura das revoluções científicas**. São Paulo: Ed. Perspectiva, 1996.

LEPRE, R. M. **A indisciplina na escola e os estágios de desenvolvimento moral na teoria**

de jean piaget. 2001. Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Marília,

2001.

LÉVY, P. **Cibercultura**. Tradução Carlos Irineu Da Costa. São Paulo: Ed. 34, 1999.

LIPMAN, M. **A filosofia vai à escola**. São Paulo: Ed. Summus, 1990.

_____. **A filosofia na sala de aula**. São Paulo: Ed. Nova Alexandria, 1994.

_____. **O pensar na educação**. Petrópolis: Ed. Vozes, 1995.

LOCKE, J. **Ensaio acerca do entendimento humano**. São Paulo: Ed. Nova Cultural, 1999.

LORIERI, M. A. **Filosofia: fundamentos e métodos**. São Paulo: Ed. Cortez, 2002.

_____. Filosofia na escola: proposta de experiências de pensamento sobre sentidos. In:

ALMEIDA, R. DE; PAGOTTO-EUZEPIO, M. S. Ed. **O que é isto, a filosofia na escola?** São

Paulo: Ed. Képos, 2014.

LUCKESI, C. C. Avaliação do Aluno: a favor ou contra a democratização do ensino? In:

Avaliação da Aprendizagem Escolar: estudos e proposições. 2. ed. São Paulo: Ed. Cortez,

1995.

MORIN, E. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Tradução Eloá Jacobina. 6. ed. Rio de Janeiro: Ed. Bertrand Brasil, 2002.

_____. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução Catarina Eleonora F. Silva; Jeane Sawaya. 12. ed. São Paulo: Ed. Cortez, 2007.

NAGEL, T. **Uma breve introdução à filosofia**. São Paulo: Ed. Martins Fontes, 2001.

NIELSEN NETO, H. **O ensino da filosofia no 2º grau**. São Paulo: Ed. SEAF, 1986.

NIETZSCHE, F. **Textos seletos**. São Paulo: Ed. Abril Cultural, 1983.

PERELMAN, C.; OLBRECHTS-TYTECA, L. **Tratado da argumentação: a nova retórica**. São Paulo: Ed. Martins Fontes, 1996.

PLATÃO. **A defesa de sócrates**. São Paulo: Ed. Abril Cultural, 1972.

REALE, G. **História da filosofia antiga**. Tradução Marcelo Perine. São Paulo: Ed. Loyola, 1993. v. I

REBOUL, O. **Introdução à retórica**. 2. ed. São Paulo: Ed. Martins Fontes, 2004.

RIOS, T. **Seminário Internacional Pare e Pense**, 2012. . Disponível em:

<<https://www.youtube.com/watch?v=SsEZ2F8NKiw>>. Acesso em: 5 jan. 2016.

SÁTIRO, A.; WUENSCH, A. M. **Pensando melhor - iniciação ao filosofar**. São Paulo: Ed. Saraiva, 1997.

SAVATER, F. **Ética para meu filho**. São Paulo: Ed. Martins Fontes, 2000.

SCHEFFLER, I. **A linguagem da educação**. Tradução Balthazar Barbosa Filho. 8. ed. São Paulo: Ed. Universidade de São Paulo, 1971.

SERRES, M. **A filosofia mestiça**. Rio de Janeiro: Ed. Nova Fronteira, 1993.

SEVERINO, A. J. O conhecimento pedagógico e a interdisciplinaridade: o saber como intencionalização da prática. In: FAZENDA, I. Ed. **Didática e interdisciplinaridade**. Campinas: Ed. Papirus, 1998.

SILVEIRA, R. **A filosofia vai à escola?** Campinas: Ed. Autores Associados, 2001.

TELES, X. A. **Introdução ao estudo da filosofia**. [s.l.] Ed. Ática, 2000.

TOULMIN, S. **Os usos do argumento**. Tradução Reinaldo Guarani. São Paulo: Ed. Martins Fontes, 2001.

VERNANT, J.-P. **As origens do pensamento grego**. Tradução Ísis Borges B. Da Fonseca. São Paulo: Ed. Bertrand Brasil, 1992.

VOLTAIRE. **Textos seletos**. São Paulo: Ed. Abril Cultural, 1983.

WILSON, J. **Pensar com conceitos**. São Paulo: Ed. Martins Fontes, 2002.

APÊNDICE A – Carta convite para participar da pesquisa doutorado

Filosofia: concepções e práticas docentes

Doutorado - FEUSP

A/C Professor(a) de Filosofia da Unidade de Ensino

Prezado(a) colega professor(a),

Venho, por meio desta, pedir gentilmente sua contribuição para a pesquisa que realizo, referente ao meu doutorado na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP), sob orientação do Prof. Dr. Marcos Sidnei Pagotto-Euzebio, denominada Filosofia: concepções e práticas docentes.

A pesquisa tem como objetivo conhecer o cenário do ensino de Filosofia no ensino fundamental e médio no Grande ABC. Para isso, é imprescindível a participação dos colegas professores que atuam em nossa região, respondendo a um questionário cujo *link* será enviado por *e-mail*.

A intenção é conhecer as trajetórias, concepções, práticas pedagógicas e aspirações dos profissionais que se ocupam da Filosofia na Educação Básica no Grande ABC.

Saliento que a pesquisa tem fins estritamente acadêmicos, com resultados acessíveis aos participantes em qualquer momento e que os dados são apenas relacionados à formação e prática dos professores de Filosofia. Além disso, comprometo-me a divulgar os resultados da pesquisa tão logo ela esteja terminada.

Como não temos acesso aos *e-mails* ou contatos dos professores, pedimos a gentileza de entrar em contato conosco pelo *e-mail* luperciorizzo@usp.br. Se preferir, fique à vontade para ligar para mim, a qualquer momento, no telefone 9 6274-XXXX.

O envio do seu e-mail é fundamental para que possamos enviar a você o questionário, reafirmando que o mesmo é sigiloso, estritamente acadêmico e estará sempre à sua disposição.

Sendo assim, contando com sua inestimável colaboração, reitero o agradecimento antecipado pela ajuda.

Lupércio Aparecido Rizzo

APÊNDICE B – Formulário da pesquisa doutorado

Pesquisa sobre o Ensino de Filosofia

Meu nome é Lupércio Aparecido Rizzo, sou aluno do doutorado em Filosofia da Educação na Universidade de São Paulo, estou realizando uma pesquisa com vistas a conhecer e analisar o cenário do ensino de Filosofia na região do ABC, conto com sua ajuda respondendo o questionário abaixo, creio que você não levará mais do que cinco minutos para isso, será de grande valia para mim.

Você pode acessar o questionário clicando no link, é seguro, sigiloso e confiável.

Além desse e-mail, você pode entrar em contato comigo pelo e-mail:

lupercio.arizzo@sp.senac.br.

Muito obrigado!

Lupércio

***Obrigatório**

Parte superior do formulário

Nome

Sexo *

☐

Masc

☐

Fem

Estado civil

Data de nascimento

Graduação (Instituição, título e ano de conclusão) *

Caso tenha mais do que uma, por favor, indique.

Bolsista na graduação? *

☐

Sim

☐

Não

☐

Outro:

Fez especialização? Indique o curso e o ano de conclusão. *

Se mais do que uma pós, indique os nomes dos cursos. Por favor, identifique o título de seu(s) trabalho(s) de conclusão de curso.

Bolsista na especialização? *

☐

Sim

☐

Não

☐

Outro:

Mestrado e/ou doutorado? Sim, não e área. *

Por favor, indique o ano de conclusão, a instituição e o título de seu(s) trabalho(s).

A large, empty rectangular text area with a light gray border. It includes standard text input controls: a vertical scrollbar on the right side and horizontal scrollbars at the top and bottom.

Bolsista no Mestrado e/ou doutorado? *

Em caso afirmativo, por favor indique a modalidade da bolsa.

A large, empty rectangular text area with a light gray border. It includes standard text input controls: a vertical scrollbar on the right side and horizontal scrollbars at the top and bottom.

Domínio de idioma? Sim, não e qual. *

- ☐ Inglês
- ☐ Espanhol
- ☐ Francês
- ☐ Alemão
- ☐ Não
- ☐ Outro:

É o primeiro da família a fazer faculdade? *

- ☐ Sim.
- ☐ Não

Tempo de docência ESPECÍFICA em Filosofia (anos) *

- ☐ 01 a 05 anos
- ☐ 06 a 10 anos
- ☐ 11 a 15 anos
- ☐ Acima de 15 anos

Séries - anos que leciona (exclusivamente Filosofia) *

- ☐ Fundamental I
- ☐ Fundamental II
- ☐ Ensino médio

Modalidade da escola *

- ☐ Pública
- ☐ Particular.
- ☐ Confessional
- ☐ Outro:

Vínculo com a escola que constitui sua principal ocupação *

Estritamente com a disciplina Filosofia

- ☐ Celetista
- ☐ Concursado
- ☐ Eventual
- ☐ Outro:

Jornada semanal (horas/aula) - Estritamente com a disciplina Filosofia. *

- ☐ 0 - 5
- ☐ 6 - 10
- ☐ 11 - 15
- ☐ 16 - 20
- ☐ 21 - 25
- ☐ 26 - 30

☐ Outro:

Em poucas palavras, como você definiria a Filosofia? *

Na sua prática, você utiliza algum material didático? Qual? *

Caso você faça uso de algum material didático, escolha em uma escala de 1 a 5, onde um é muito ruim e cinco muito bom. *

1 2 3 4 5

Profundidade dos temas	☐	☐	☐	☐	☐	
------------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	--

Caso você faça uso de algum material didático, em relação à sequência como os temas são apresentados, escolha em uma escala de 1 a 5, onde um é muito ruim e cinco muito bom. *

1 2 3 4 5

Modo como os temas aparecem	☐	☐	☐	☐	☐	
-----------------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	--

Caso você faça uso de algum material didático, em relação à profundidade dos temas, escolha em uma escala de 1 a 5, onde um é muito ruim e cinco muito bom. *

1 2 3 4 5

Satisfação e interesse dos alunos	☐	☐	☐	☐	☐	
-----------------------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	--

Se desejar, use este espaço para eventuais comentários sobre o material didático.

A escolha do material se deu em função de: *

- ☐ Escolha da direção
- ☐ Conhecimento do material por parte de outros professores
- ☐ Visita de profissional de divulgação de editoras
- ☐ Sua escolha
- ☐ Outro:

Você mantém um diálogo com outros professores de Filosofia com vistas a melhorar ou alterar sua prática? *

Se sim, comente como isso se dá e qual a ferramenta para isso.

Quais os métodos que você utiliza para avaliar seus alunos? *

Comente como isso se dá.

Sua disciplina mantém um diálogo constante e efetivo com outras disciplinas na escola? *

Se sim, poderia comentar algo a respeito?

Em relação ao resultado das aulas de Filosofia você está: *

1 2 3 4 5

Insatisfeito	☐	☐	☐	☐	☐	Plenamente satisfeito
--------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------

Em relação à carga horária da disciplina, você julga suficiente? *

☐ Sim

☐ Não

Em sua opinião, a Filosofia deveria ser obrigatória no ensino Fundamental I? *

☐ Sim

☐ Não

Em sua opinião, a Filosofia deveria ser obrigatória no ensino fundamental II? *

- ☐ Sim
- ☐ Não

Algum comentário sobre o ensino de Filosofia nas escolas? Seu comentário é muito bem-vindo!