

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO - UFMT
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS - ICHS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU MESTRADO
PROFISSIONAL EM FILOSOFIA**

DIONES GUSMAO LUCAS

**SABERES E PRÁTICAS EDUCATIVAS NO ENSINO DE
FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO:
ESPERANÇAS E DECEPÇÕES**

**Cuiabá - MT
2019**

DIONES GUSMAO LUCAS

**SABERES E PRÁTICAS EDUCATIVAS NO ENSINO DE
FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO:
ESPERANÇAS E DECEPÇÕES**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu Mestrado Profissional em Filosofia, na Universidade Federal de Mato Grosso, como parte do requisito para obtenção do título de Mestre de Filosofia, com orientação do Prof. Dr. Ari Ricardo Tank Brito.

**Cuiabá - MT
2019**

**SABERES E PRÁTICAS EDUCATIVAS NO ENSINO DE
FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO:
ESPERANÇAS E DECEPÇÕES**

**Aprovado em _____ de _____ de 2019 em defesa pública na
Universidade Federal de Mato Grosso.**

BANCA EXAMINADORA:

Prof. Dr.: Ari Ricardo Tank Brito (Presidente da Banca / Orientador)
UFMT - Universidade Federal de Mato Grosso

Prof. Dr.: Alécio Donizete da Silva (Examinador Interno)
UFMT - Universidade Federal de Mato Grosso

Prof. Dr.: Francisco Xavier Freire Rodrigues (Examinador Externo)

**Cuiabá - MT
2019**

AGRADECIMENTOS

Às minhas mães, Raimunda Ferreira da Silva e Lazara Maria Lucas. A primeira, mãe biológica, e a segunda, a que me criou na primeira infância. As duas se completaram em minha formação de personalidade.

Agradeço a Deus por me dar a oportunidade de me tornar um mestre.

Ao meu orientador, Ari Ricardo Tank, por me ensinar primeiramente a ouvir.

Agradeço a todos os meus professores das disciplinas obrigatórias do mestrado: professor Aristides, Lívio, Maria Cristina.

À CAPES, pela bolsa concedida.

SABERES E PRÁTICAS EDUCATIVAS NO ENSINO DE FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO: ESPERANÇAS E DECEPÇÕES

Diones Gusmão Lucas¹

Ari Ricardo Tank Brito²

RESUMO: Esta dissertação tem por pretensão compreender como se constitui a relação entre a filosofia e a didática aplicada em sala de aula do ensino médio, a partir das reflexões filosóficas da educação. Em sua especificidade, interroga-se, entre outras possibilidades: as aulas de filosofia acontecem na prática como se estabelece a legislação educacional? E se não acontecem seria um problema metodológico? Didático? Histórico? Ou qual seriam as implicações que levam a esse acontecimento? A partir dessa problematização e questionamento, a pesquisa acontece por meio do método qualitativo e do estudo de caso, no qual se procura apreender a configuração da abordagem filosófica em sua aplicabilidade na realidade educacional brasileira para que se esclareça e se elucide a relação entre a práxis pedagógica, a educabilidade e a formação. Diante do que se procura entender é se existe uma didática específica para as aulas de filosofia e as possibilidades interpretativas, respaldadas nos confrontos históricos da produção do conhecimento. Assim, traduzir o conhecimento numa linguagem mais acessível será a tarefa da utilidade dessas práticas, ou talvez a afirmação de que nosso pensar filosófico está inserido num contexto de orientação que não descarta, em hipótese alguma, a presença de uma indicação de como agir. Esse é um ponto de grande tensão, porque justamente nele é possível confrontar um desejo de liberdade e autonomia advindo dos conhecimentos da ciência e de uma organização sistêmica em torno do aprender e do ensinar, ou seja, de um plano prévio e prescritivo do tempo, dos conteúdos, das atividades, do modelo de professor, dos educandos e dos resultados desse agir filosófico no social, nos campos da filosofia e da didática, que enfatiza a inter-relação entre estes saberes. A necessidade dessa pesquisa surgiu das angústias que o professor não “formado” em filosofia sente ao lhe ser atribuído aulas de filosofia, no qual se torna um professor “explicador”, um mestre ignorante no sentido explícito do termo. Assim, propomos como objetivo encontrar uma ferramenta didática para ensinar Filosofia no ensino médio que propicie um melhor ensinar e aprender.

PALAVRAS-CHAVE: Ensinar, Filosofia, Práticas Pedagógicas.

1 Acadêmico do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Mato Grosso-UFMT, Mestrado em Ensino de Filosofia, na linha de pesquisa: Saberes e Práticas Educativas – Ensino e Aprendizagem de Filosofia.

2 Doutor em Filosofia pela Universidade de São Paulo-USP. Professor Adjunto I no Departamento de Filosofia do Instituto de Ciências Humanas da Universidade Federal de Mato Grosso-UFMT.

KNOWLEDGE AND EDUCATIONAL PRACTICES IN TEACHING PHILOSOPHY IN MIDDLE SCHOOL: HOPES AND DECEPTIONS

Diones Gusmao Lucas¹

Ari Ricardo Tank²

ABSTRACT: This dissertation is to understand how the relationship between philosophy and applied didactics in the high school classroom, from the philosophical reflections of education. In its specificity, is questioned among other possibilities: If the lessons of philosophy happen in practice as established by educational legislation? And if they do not happen would be a methodological problem? Didactic? Historic? Or what the implications would be for this. Through this problematization and questioning, the research is developed within a qualitative method and the case study, in which one tries to apprehend the configuration of the philosophical approach in its applicability in the Brazilian educational reality, in order to clarify and elucidate the relation between pedagogical praxis, education and training. Faced with what is sought to be understood, there is specific didactics for the classes of philosophy and the interpretive possibilities, backed up in the historical confrontations of the production of knowledge. Thus, translating knowledge into more accessible language will be the task of the utility of these practices, or perhaps the assertion that our philosophical thinking is embedded in a context of orientation that does not rule out the presence of an indication of how to act. This is a point of great tension, because in it it is possible to confront a desire for freedom and autonomy from the knowledge of science and from a systemic organization around learning and teaching, that is, from a previous and prescriptive plan of time, content, activities, model of teacher, students and the results of this philosophical action in the social, in the fields of philosophy and didactics, which emphasizes the interrelationship between these knowledges. The need for this research arose from the anguish that the teacher not "trained" in philosophy feels to be assigned to philosophy classes, in which an ignorant teacher becomes an "ignorant teacher" in the explicit sense of the term. Thus, we propose as objective to find a didactic tool to teach Philosophy in high school that provides a better teaching and learning.

KEYWORDS: Teaching, Philosophy, Pedagogical practices.

1 Scholar of the Graduate Program of the Federal University of Mato Grosso-UFMT, Master's Degree in Teaching Philosophy, in the line of research: Educational Knowledge and Practice - Teaching and Learning of Philosophy.

2 PhD in Philosophy, University of São Paulo-USP. Adjunct Professor I in the Department of Philosophy of the Institute of Human Sciences of the Federal University of Mato Grosso-UFMT.

LISTA DE SIGLAS

ABNT - Associação Brasileira de Normas Técnicas

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CNE - Conselho Nacional de Educação

BNCC- Base Nacional Comum Curricular

DCN- Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

INEP - O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC - Ministério da Educação

MOBRAL - Movimento Brasileiro de Alfabetização

PARFOR - Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica

PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais

PNLD – Programa Nacional do Livro e do Material Didático

PPP – Projeto Político Pedagógico

OSPB - Organização Política e Social Brasileira

SEDUC-MT – Secretaria de Estado de Educação, Esporte e Lazer do Estado de Mato Grosso

UFMT – Universidade Federal de Mato Grosso

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	8
CAPÍTULO I - FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO.....	12
1.1 REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DE FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO BRASILEIRO	12
1.2 AS AULAS DE FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO ACONTECEM DE ACORDO COM A LEGISLAÇÃO?	21
1.3 A FILOSOFIA NO CHÃO DA ESCOLA	28
1.3.1 <i>Base Nacional Comum</i>	31
1.3.2 <i>Competências Gerais da Educação Básica Segundo a BNCC</i>	32
1.4 ENSINO MÉDIO E FILOSOFIA.....	35
CAPÍTULO II - METODOLOGIA APLICADA NA PESQUISA	38
2.1 METODOLOGIA	38
2.2 O LOCAL DA PESQUISA	45
2.3 PERFIL SOCIOECONÔMICO, ÉTNICO E CULTURAL DO ALUNADO	45
2.4 PROFISSIONAIS QUE ATUAM NA ESCOLA E O PROJETO EDUCATIVO ESCOLAR (PPP)	46
2.5 A SITUAÇÃO DA FILOSOFIA NO CURRÍCULO ESCOLAR	48
2.6 ESTATÍSTICAS SOBRE A APROVAÇÃO INSTITUCIONAL E DO ALUNADO EM AVALIAÇÕES EXTERNAS	49
2.7 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS PARA COLETAS DE DADOS	49
CAPÍTULO III - ANÁLISE DOS DADOS OBTIDOS DURANTE A PESQUISA	52
3.1 OBSERVAÇÃO EM SALA DE AULA.....	52
3.2 ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS.....	55
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	59
REFERÊNCIAS	63
APÊNDICES	67
ANEXOS	75

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa busca uma ferramenta didática, um jeito lúdico de se ensinar filosofia no ensino médio. Procura-se, também, tentar amenizar as angústias do professor não graduado em filosofia, que arrisca ensinar esta disciplina, que se pressupõe um conhecimento aprofundado, uma reflexão criteriosa e rigorosa, que expõe a especificidade peculiar da filosofia, a natureza reflexiva. Assim, evidencia-se ainda que a filosofia difere de outras disciplinas do ensino médio, tendo em vista que é a única que trabalha por meio de conceitos. Além disso, ressalta-se a importância da filosofia no processo de formação humana, pois se justifica no ensino médio pela capacidade de desenvolvimento da reflexão crítica, mas que em última instância, o seu valor está em si mesma.

Pensar a Filosofia na sala de aula torna-se cada vez mais urgente em um contexto de aprovação de medida provisória convertida em lei que retira a obrigatoriedade do curso de Filosofia das grades curriculares e de apresentação de uma proposta de Base Nacional Comum Curricular que caminha para ser mais experimental. O Mestrado Pro-Filo é justamente esse espaço em que professores pensam, pesquisam, amadurecem, aprimoram e recriam as práticas filosófico-pedagógicas que têm sido desenvolvidas em salas de aula da Educação Básica. (ANPOF, 2019).

A escola é uma das primeiras instituições na vida de um indivíduo, que o leva a exercer de forma plena a sua cidadania e o Ensino Médio é, na maioria das vezes, avaliado pelos professores como uma etapa de concretização do estudante novo, de sua individualidade e suas aspirações. Nesse contexto, a Filosofia proporciona um papel respeitável básico no sentido de coparticipação na existência de todo educando, tendo em vista que acomoda o aprendizado de apreciação e imaginação.

Assim, ao se levar em consideração a crise educacional brasileira ocorrida devido a fatores como o analfabetismo, desistência escolar e alto índice de repetência e reprovação, evidencia-se a necessidade de pensar a escola a partir de sua própria realidade, por isso, é de fundamental importância a participação dos docentes, coletivamente, na elaboração das propostas pedagógicas e ensino nas instituições, que visem reverter esse quadro, pois o aprendizado do discente deve ser o objetivo principal da escola. Dessa forma, o ensino deve possibilitar a ampliação das experiências vividas pelo educando, do senso comum ao conhecimento científico para o conduzir a compreender as manifestações culturais como elementos de construção de sua identidade, assim, desenvolver e construir noções de ética e cidadania e lhe conferir dignidade pessoal e social.

A educação fornecida aos estudantes fora dos portões escolares recebe o nome de educação informal, ou seja, os saberes e conhecimentos recebidos fora da rede escolar de ensino. Assim, esses saberes dos alunos devem ser aproveitados para transformar o conhecimento informal em educação reflexiva, em que o educando sinta motivação na educação formal como continuidade de sua vida.

O educando espera que o docente responda com clareza e objetividade de modo que esclareça a dúvida do discente, levando-o a refletir, vivenciar e compreender a relevância que o estudo de Filosofia possui.

Desse modo, esta dissertação tem por objetivo analisar as abordagens metodológicas do processo de ensino da disciplina de Filosofia no ensino médio e a sua relação com o conhecimento adquirido pelos educandos. Para obter esse resultado, é necessário compreender e buscar uma metodologia no ensino de Filosofia que leve os educandos a ampliarem suas experiências vividas, do senso comum ao conhecimento crítico e científico, ainda, identificar os elementos que intervêm no processo de ensino e aprendizagem tanto no contexto escolar (escola e sala de aula), quanto no familiar.

Se necessário, rever as práticas pedagógicas e a fundamentação teórica que sustentam o ensino de Filosofia no Ensino Médio para conhecer os procedimentos e instrumentos de avaliação como subsídios à prática pedagógica, contextualizar as necessidades educacionais especiais dos alunos, considerando as diferenças individuais de cada um. Dessa maneira, valorizar suas competências e diversidades e, por fim, construir caminhos para a remoção de barreiras na aprendizagem a partir da reflexão sobre os objetivos da prática avaliativa.

Afim de elucidar os caminhos desta pesquisa, faremos uma retrospectiva de como ela surgiu e do embaralhamento da investigação com minha vida pessoal, que começaria com a pergunta: “para que serve a filosofia?” ou “a filosofia é uma ciência com a qual e sem a qual o mundo permanece tal e qual”, ou seja, a filosofia é perfeitamente inútil.

Esse adágio deve ter sido ouvido por vários professores dessa disciplina em todo o país, no qual este mesmo questionamento foi me feito. Em meados de 1986, quando resolvi que minha graduação seria em Filosofia, foi um pandemônio em minha casa que me levou a um caleidoscópio de emoções, pois meu pai querendo que eu me tornasse um milico, minha mãe querendo que eu cursasse Medicina ou Direito, e eu querendo Filosofia. Para agradar “Gregos e Troianos”, com o perdão do trocadilho, resolvi cursar História, tendo em vista que ficaria na área de humanas, assim não enfrentaria meu pai, que tinha aversão a Filosofia (não sei os seus motivos), mas que me levou a uma lacuna educacional. Digo lacuna ao refletir sobre o aprendizado do discente, no qual deve ser o objetivo principal da escola. Desse modo, o ensino

deve possibilitar a ampliação das experiências vividas pelo educando, conduzindo-o a compreender as manifestações culturais como elementos de construção de sua identidade, se desenvolver e construir noções de ética e cidadania, a qual lhe confere dignidade pessoal e social. No entanto, diante desse conturbado dilema com vontade pessoal versus imposições familiares, me formei professor de História.

Em 2008, com a volta da Filosofia ao ensino médio, e com a falta de professores formados na disciplina, fui designado a assumir as aulas da disciplina e, assim, aconteceu minha inserção como professor de Filosofia mesmo sem formação. Trabalhei com essa disciplina por oito anos até que consegui preencher uma angústia profissional que me levasse a refletir, vivenciar e compreender o ensino de filosofia e buscar uma qualificação profissional no mestrado, em 2016, pelo Pró-Filo, mestrado profissional em rede nacional, ministrado pela Universidade Federal de Mato Grosso, *campus* Cuiabá.

Inicialmente, a análise desta pesquisa surge por meio de observação na sala de aula, na Escola Estadual Getúlio Vargas, em Cocalinho-MT, onde fui atribuído como professor de Filosofia de todo o ensino médio, em 2008. Recém formado em História até então, com 38 anos, e também recém desvinculado de um emprego na iniciativa privada (JBS/FRIBOI), o contato com a Filosofia, até então, tinha sido apenas no primeiro ano da graduação, tendo em vista, que não tive Filosofia no ensino médio, pois fui aluno da geração Moral e Cívica, com uma educação tecnicista voltada para o mercado de trabalho da iniciativa privada. A partir de então, decidi assumir o desafio de aceitar as aulas de Filosofia. Depois do choque inicial, constatei que o ensino de Filosofia no Ensino Médio era contraditório com as orientações propostas pelos documentos oficiais, em que regem as políticas públicas de educação em prol de uma escola de qualidade, que visa os princípios da educação como direito de todos os cidadãos, da valorização dos profissionais da educação, da garantia de escola pública, gratuita e de qualidade, do atendimento à diversidade cultural, da gestão democrática, participativa e colegiada, do restabelecimento da disciplina de Filosofia e com ênfase na obrigatoriedade de sua oferta no ensino médio.

Para isso, utilizamos como fundamentação teórica, as Leis de Diretrizes e Bases da Educação-LDB (1996), que demonstrou as bases legais e como deve-se trabalhar a Filosofia em sala de aula, observamos os Parâmetros Curriculares Nacionais-PCNs (1999), e o que diz o currículo sobre a Filosofia no ensino médio brasileiro, em seguida, como autores fundamentais: Chauí (2000), por se tratar da primeira autora que obtive contato como professor de Filosofia, ainda, Kant (2003), Cerletti (2003), Rancière (2007), Gallo (2008), Rodrigo (2009), Freire (2011), Horkheimer (2015), dentre outros, pois são autores das disciplinas do mestrado.

Além da escola inicial, a pesquisa também sucedeu-se na Escola Eliane Digigov, em Cuiabá-MT, no qual se busca não apenas verificar o que está impossibilitando o ensino da disciplina de Filosofia, mas para que seja mais significativo para o aluno contribuir com direcionamentos e sugestões aos docentes da instituição, após as análises realizadas sobre as aulas observadas.

Esta pesquisa está dividida em três capítulos. No primeiro, intitulado Filosofia no Ensino Médio: reflexões sobre o ensino de Filosofia no Ensino Médio Brasileiro, se contextualiza, historicamente, o ensino de Filosofia no Brasil e as intervenções na educação básica brasileira, com o intuito de se ter uma educação tecnicista voltada para o mercado e como forma de dominação e alienação, que se busca refletir, se as aulas de Filosofia no ensino médio acontecem de acordo com a legislação, no qual se observa no decorrer do estudo.

Adiante, no segundo capítulo, demonstra-se a metodologia aplicada na pesquisa, e por se tratar de um estudo de caso, evidencia-se os motivos da escolha do embasamento metodológico interpretacionista de uma pesquisa qualitativa, que busque uma ferramenta, bem como propicie um melhor aproveitamento nas aulas de filosofia. O objeto da pesquisa no primeiro ano matutino da Escola Estadual Eliane Digigov, em Cuiabá-MT, são as pessoas e suas atividades cotidianas, envolvidas no processo educativo da escola, nesse sentido, exibiremos os processos, o espaço do *lócus*, bem como as técnicas de coleta de dados que, após analisados, servirá para a confecção de um relatório expositivo.

Por fim, no terceiro capítulo, demonstram-se as análises dos dados obtidos durante a pesquisa que serão expostas conforme a coleta de dados, que assim foram: entrevista com os professores da escola, a fim de entender se as aulas de Filosofia acontecem na prática, segundo a legislação educacional brasileira, bem como também se o plano de aula contempla os conteúdos. Soma-se a essas etapas, a aplicação do questionário inicial aos alunos do primeiro ano do ensino médio, observações das aulas de Filosofia, e o questionário final com as mesmas questões, com o objetivo de saber se os professores correlacionam a legislação educacional com a prática em sala de aula.

CAPÍTULO I - FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO

1.1 REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DE FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO BRASILEIRO

A história da educação brasileira é pano de fundo desta pesquisa, em que se faz um recorte histórico filosófico pós-ditadura militar de 1964 até a atualidade, e depois, retrocede no tempo até a chegada dos jesuítas ao Brasil. Por que essa divisão da história do ensino de Filosofia no ensino médio em duas partes apenas? Porque mesmo que houvesse muitas intervenções no ensino de Filosofia na educação básica brasileira, após 1964, a disciplina merece uma atenção especial. Isto, porque a filosofia foi excluída do currículo do Ensino Médio no período da ditadura militar entre 1964 e 1985, com o intuito de se ter uma educação tecnicista voltada para o mercado e como forma de dominação e alienação, no qual se observa no decorrer do estudo.

Como dito anteriormente, para fazermos uma reflexão sobre o ensino de filosofia no ensino médio brasileiro, devemos entender a história da educação no Brasil, então, iniciemos pelo contexto republicano, a partir de 1889.

Segundo Ghiraldelli (2000), com o fim do Império e início da República “em 1891, instituiu-se o sistema federativo governamental” (ROMANELLI, 1978), enfraquecendo aos que tinham poder centralizador e dando início a uma remodelação do Estado, enfatizando necessidades de um novo modelo educacional, surgindo, assim, novas discussões sobre o tema educação. Para Ribeiro (2000), “as condições de trabalho para a população que vivia no campo e o isolamento em relação às áreas urbanas, causavam descontentamento a esses trabalhadores do meio rural.”

Com a Primeira Guerra Mundial (1914-1918), aconteceu um ataque de patriotismo e nacionalismo no território brasileiro, encaixando maior abordagem em direção às dificuldades da educação no Brasil (GHIRALDELLI, 2000). É preciso destacar que nesse período inicia-se uma transformação cultural muito significativa após a Primeira Guerra Mundial; a Inglaterra perde seu espaço, cedendo maior espaço à economia dos EUA, com quem o Brasil passa a ter fortes vínculos políticos, culturais, econômicos e financeiros (CAMPOS & MIRANDA, 2005). Nesse sentido, as elites brasileiras procuram imitar a vida e o comportamento do cidadão norte-americano, por meio de filmes, imprensa e literatura.

Dentro da conjuntura educacional da Primeira República havia uma confraria de intelectivos das camadas dominantes que instituíram dois movimentos: o “Entusiasmo pela

Educação” (voltado para a educação popular) e, que com o decorrer do tempo, por meio do acréscimo da mentalidade tanto em cunho político quanto social, nasceu o “Otimismo Pedagógico”, o qual insistiu na melhoria das condições didáticas e pedagógicas da rede escolar (GHIRALDELLI, 2000). Após 1930, o Brasil conviveu com um período de amplas alterações políticas. E nessa nova conjuntura, ocorreu o conhecido “*Manifesto*”, que consistia em um documento que visava a defesa de uma “*nova educação*” adaptada e voltada a um “grupo urbano industrial”, fato este que causou insatisfação aos setores conservadores ligados ao campo (GHIRALDELLI, 2000).

Durante o Governo Provisório de Getúlio Vargas, foi criado o Ministério da Educação e Saúde Pública (MESP), o que motivou, em 1932, o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, almejando a reconstrução social da escola para o povo (VEIGA, 1989). Nesse mesmo período, foram criados também os decretos 19.850 e 19.851, os quais estabeleceram a Reforma do Ensino Superior, visando a ampliação de vagas acadêmicas. Nos meios culturais e políticos do País, no ano de 1935, começa a discussão do sistema educacional brasileiro. De um lado, os educadores do chamado movimento escola novista, que defendiam a educação igualitária sob a responsabilidade do Estado, e do outro, estava o movimento católico, voltado ao ensino religioso autônomo do Estado.

Em 1937, a ação do Ministério da Educação e Saúde Pública tornou-se um organismo central da educação, caracterizado pelo forte controle e fiscalização do ensino. Gustavo Capanema foi Ministro da Educação durante a era estado-novista e nesse período, a educação carecia tornar-se um dos fundamentais “instrumentos do Estado” e conduzir por um princípio de diretrizes morais, políticas e econômicas, inteiramente voltado ao discurso político e ideológico do Estado Novo. Com o nascimento do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), constituído por Capanema no ano de 1938, implanta-se a Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil, que teve autoridade no Ensino Médio e Superior.

No ano de 1939, foram fundadas a Faculdade Nacional de Arquitetura e a Faculdade de Ciências Econômicas, e em 1941, foi implantada a Escola Nacional de Educação Física e Desportos, dirigindo-se principalmente à formação de profissionais e técnicos em Educação Física. Em 1942, foram decretadas gradativamente as Leis Orgânicas da Reforma Capanema que reestruturam o ensino primário, secundário, industrial, comercial, normal e agrícola e que teve um caráter essencialmente conservador e elitista (GHIRALDELLI, 2000).

Assim, com a promulgação das Leis Orgânicas Capanema, as quais reformaram vários ramos do ensino, houve a implantação em larga escala do ensino profissional, contudo, o governo não tinha infraestrutura indispensável para a implantação dessa demanda de ensino

técnico - profissional, então, sobreveio a criação de um ensino paralelo em parceria com as indústrias.

Com a Confederação Nacional da Indústria (CNI), criou-se o Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários, mais tarde o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI). Já em 1946, o Ministro da Educação Clemente Miriani estabeleceu um comitê de catedráticos para estruturar um projeto que visava a reforma da educação brasileira, e ganhou mais força com a ação do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP). Nesse mesmo período, ocorreram ideais em torno da oposição entre a escola privada e defensores da escola pública (VEIGA, 1989).

Na década de 1950, influenciados pelo ideal socialista, desenvolvem-se pensamentos progressistas que conquistaram apoio de um grande grupo de intelectuais e passaram a atuar com partidos de esquerda ou, até mesmo, servindo como teóricos para motivações de vanguardas políticas e culturais, fortalecendo, assim, o compromisso com a problemática do ensino público. [...] A conjuntura brasileira revelava um fortalecimento do nacionalismo e das classes trabalhadoras industriais que haviam surgido com outra grande força no país a partir da década de cinquenta; do outro lado, constatava-se um nível crescente de organização e consciência social por parte do povo na reivindicação de seus direitos. Isso tornava o clima no país, cada vez mais preocupante e ‘perigoso’ para grandes homens do capital monopolista transnacional, que viam a necessidade de uma expressão política para enfrentar o quadro de ‘desorganização’ que atravessava a nação (ROSA, 2006, p. 34).

Com o suicídio de Getúlio Vargas e a ascensão de Juscelino Kubitschek (que tinha uma intensa ansiedade com o desenvolvimento do país), desenvolveu-se o ISEB (Instituto Superior de Estudos Brasileiros), que alargou a divulgação do nacionalismo desenvolvimentista abrindo espaço ao investimento estrangeiro, valorizando ainda mais o ensino-técnico profissional (GHIRALDELLI, 2000). Em 1959, o ambiente desenvolvimentista interviu na ação do ensino público para a escola sob os comandos diretos do mercado de trabalho, a partir daí, a sugestão de uma escola adequada para formar mão-de-obra técnica de nível médio deixou o ensino superior disponível exclusivamente às pessoas que apresentassem “vocação intelectual”.

Ainda no ano de 1959, o Estado de São Paulo e o Diário do Congresso Nacional noticiaram um segundo Manifesto dos Educadores, sem perder a linha do primeiro Manifesto dos Pioneiros – composto por Fernando de Azevedo e subscrevido por 189 pessoas, entre eles, educadores, intelectuais e estudantes; e, em 20 de dezembro de 1961, a concepção da ideia que o novo grupo do Manifesto dos Educadores começou, acompanhando a abordagem do Manifesto de 1930, foi transformado em lei pelo presidente João Goulart (Jango), o que acarretou o agravamento na situação educacional.

A partir desse contexto histórico filosófico, os textos de Freire, das décadas de 1950 e 1960, serviram como base para a constituição da Pedagogia Libertadora, percepção esta que afirmava ter o homem como vocação para “sujeito da história” e não para “objeto”. Esse não era o caso do povo brasileiro que fora vítima do autoritarismo de uma sociedade herdeira da tradição colonial e escravista (GHIRALDELLI, 2000), ou seja, Paulo Freire parte do princípio da realidade em que vivemos: uma sociedade dividida em classes, na qual os privilégios de uns, em usufruir os bens produzidos, contrasta-se com a situação da massa (ARANHA, 2006).

A Pedagogia Libertadora considerou a educação convencional (tradicional) como “bancária”, um ensino estruturado numa ideologia de educação por meio de “pressão”, que analisava o educando como um ser despossuído de nenhum conhecimento. Por esse pretexto, o aluno era destinado a se tornar depósito dos dogmas educacionais e seu ensino completamente influenciado por intenções políticas e econômicas direcionadas ao aparelho educacional, que lhes apresentaria um “ensino autoritário e profissionalizante” e não uma troca de conhecimento entre aluno e professor.

Neste contexto histórico, exatamente em 31 de março de 1964, adveio a revolta de parte das Forças Armadas contra o Governo Goulart. O movimento golpista teve início em Minas Gerais, com mobilizações das tropas dirigidas pelo General Olímpio Mourão Filho, que tinha apoio do Governador mineiro Magalhães Pinto, feroz opositor de João Goulart. Com rapidez, mais unidades militares de São Paulo e Rio de Janeiro optaram pela movimentação golpista. João Goulart não teve como reagir a tal golpe e deixou Brasília no dia 1º de abril de 1964, dirigindo-se para o Rio Grande do Sul e, posteriormente para o Uruguai como político exilado (COTRIN, 1999).

A deposição do presidente João Goulart significou o fim de um período democrático e o início do mais longo período ditatorial da história brasileira. Em termos econômicos, a ditadura militar adotou um modelo de desenvolvimento dependente, que subordinou o Brasil aos interesses do capital estrangeiro, decretando, assim, a derrota do projeto nacionalista desenvolvimentista. Foi em 31 de março de 1964; tropas militares de Minas Gerais e São Paulo saíram às ruas do país e tomaram o controle do Estado em nome de um entendimento de democracia, liberdade, segurança e desenvolvimento nacional. O movimento marcou o (re) início de um regime ditatorial no país, que então, duraria vinte e uns anos, e se caracterizaria, entre outras coisas, por um revezamento dos militares no poder central da sociedade brasileira; portanto, um poder hegemônico de classe, que acabou registrado e conhecido historicamente como uma Ditadura Militar (ROSA, 2006, p.33).

A instituição de um Estado autoritário, a partir de 1964, apresentou como resultado determinadas alterações no campo educacional. Instalou-se o ensino tecnicista, atendendo às

necessidades ocorridas com a crescente industrialização, obra da influência do capital estrangeiro.

O modelo político econômico tinha como característica fundamental um projeto desenvolvimentista que busca acelerar o crescimento socioeconômico do país. A educação desempenhava importante papel na preparação adequada de recursos humanos necessários à incrementação do crescimento econômico e tecnológico da sociedade de acordo com a concepção economicista de educação (VEIGA, 1989, p.34).

Dentre os anos de 1964 a 1968, os presidentes militares: Humberto Alencar Castello Branco e Arthur da Costa e Silva junto aos americanos constituíram uma parceria, por meio do MEC, concretizando doze acordos com a United States International for Development (USAID), realizado os acordos, fez com que esta parceria fosse tão significativa influenciando reformas e leis na área educacional brasileira. Os acordos MEC/USAID visavam o fortalecimento do ensino primário, a assessoria técnica dos americanos para o aperfeiçoamento de melhorias no ensino médio, modernização administrativa, universitária, entre outros setores incluídos nas ideologias previstas pelos acordos MEC/USAID (ROSA, 2006).

Segundo Romanelli (1978), o agravamento da crise do sistema educacional, que já vinha de longa data, serviu como justificativa para os acordos entre MEC e a agência educacional dos Estados Unidos. Os conhecidos “Acordos MEC/USAID”, eram firmados com a AID (Agency for International Development), a qual daria assistência técnica e financeira para o sistema educacional brasileiro. Esses acordos MEC/USAID trouxeram mudanças dentro do sistema educacional - marcado por influência norte americana – que seriam um sustentáculo às reformas do ensino superior e, posteriormente, de 1º e 2º graus (VEIGA, 1989). Entre 1964 e 1968 foram realizados doze acordos MEC/USAID, sendo que alguns desses vigoraram até o ano de 1971. Ocorreu, assim, um comprometimento da política educacional brasileira, pois, tudo o quanto se estabelecia era convencionado pelas determinações dos técnicos americanos (GHIRALDELLI, 2000).

O “milagre econômico”, como os militares denominaram, período compreendido entre os anos 60 e 70, teve plano econômico consolidado pelo ministro Delfim Netto, que pretendia programar uma estabilização econômica no país e um crescimento industrial, mas que, todavia, o resultado, como salientou Lago, não foi o esperado, pois alcançou um índice quantitativo, mas não um qualitativo.

Os sete anos de 1967 a 1973, em que Delfim Netto permaneceu ministro da Fazenda, podem ser examinados como um único período, em que prevaleceu um novo diagnóstico dos problemas econômicos do Brasil, e no qual o país

alcançou taxas médias de crescimento econômico sem precedentes. (BATISTA; LAGO, 1990, p. 233).

Desse modo, veio uma grande desigualdade social, aumento da dívida externa e recessão econômica. Esse período da história foi caracterizado por um governo antidemocrático de extrema repressão, falta dos direitos constitucionais, perseguição política aos que eram contra o regime militar, torturas, prisões, desaparecimentos, exílios e assassinatos.

Nesse contexto conturbado da história do Brasil, se pode entender o porquê da fala da professora Marilena Chauí: “podemos dizer que a filosofia é o mais útil de todos os saberes humanos” (CHAUI, 2000, p.17), isto porque, os formadores de opinião e os estudantes de universidades foram os mais atacados, devido ao fato de que poderiam levar à população uma construção de pensamento reflexivo, a um esclarecimento, em termo kantiano.

As perseguições dos militares pretendiam controlar a formação dos novos estudantes. Com isso, disciplinas como História tiveram sua carga horária reduzida e outras consideradas obsoletas foram retiradas como Filosofia, Latim e Educação Política, “para que as crianças e adolescentes crescessem aceitando e admirando o regime, colocando o ensino ‘bancário meramente transferidor do perfil do objeto ou do conteúdo” (FREIRE, 2011, p.28).

Em contrapartida, apresentaram-se disciplina como a de Organização Política e Social Brasileira (OSPB), que levariam as crianças a aceitar e respeitar a legislação vigente. Outra disciplina implantada foi a de Educação Moral e Cívica, que visava ensinar os discentes a entender o regime militar como a solução para o país. Os objetivos dos militares eram levar o sistema educacional brasileiro a pregar a legislação dos quartéis, criar crianças doutrinadas político e ideologicamente, de acordo com o regime, ou seja, fazer nas escolas uma pregação da ideologia dominante em que a única obrigação dos alunos era aceitar a ordem e cumprir a lei.

Em meio a essa implementação ideológica, criou-se o Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBRAL, que programaria a mesma política nos jovens e adultos que já haviam passado do tempo de estar na escola. E assim foi até início da década de 80, com a recessão econômica e a falta de dinheiro do sistema, inviabilizando o MOBRAL, a população começou a se manifestar. Apesar da polícia reprimir com violência quaisquer formas de manifestação, foi iniciada a derrocada do regime militar, que já vinha sendo arrastado pela década de 70, devido ao desejo de redemocratização do país (CORRÊA, 1979).

Na educação, é promulgada em 11 de agosto de 1970, a Lei nº. 5692 de Diretrizes e Base da Educação Nacional, que visa a implantação de ensino profissionalizante no Ensino Médio, com o objetivo de fornecer mão de obra à burguesia do Brasil aliada ao capital

internacional, com isso, alavancava a produção do país para se tornar uma potência mundial. Na década de 1980, comprovado o fracasso da implantação da reforma da Lei da LDB (Lei de Diretrizes e Bases) e da Lei nº. 7.044/82, é dispensada das escolas a obrigatoriedade da profissionalização e debates são intensificados pelo retorno da Filosofia (ARANHA, 2006).

Conforme Napolitano (1998), por volta de 1982, a Ditadura Militar dava sinais de uma intensa crise do sistema, mesmo com o forte controle sobre a estrutura política. A conjuntura política de crescimento econômico do Ministro Delfim Netto terminou já no fim de 1981 e a inflação chegou aos 100% anuais e a dívida externa aumentando. Foi no ano de 1982 que o governo conseguiu controlar o agravamento da crise econômica. Dois acontecimentos desestruturaram o regime militar, inaugurando um quadro de disputa interna com o falecimento, em 1980, do coordenador político partidário do governo, o ministro da Justiça Petrônio Portela e a demissão, em 1981, do chefe da Casa Civil, general Golbery, seria a estratégia principal do regime.

Em abril de 1983, com algumas semanas após a posse do governador Franco Montoro, aconteceu a revolta dos desempregados, assustando a metrópole de São Paulo e o restante da sociedade brasileira. No ano seguinte, no dia 12 de janeiro de 1984 (em Curitiba/PR), com o forte apoio do PMDB (Partido do Movimento Democrático Brasileiro), já com o apoio esquerdista, aconteceu o comício pelas eleições diretas que iniciou efetivo à Campanha Diretas Já. No ano seguinte (1985), o partido de Tancredo – Sarney ganham com grande diferença contra Paulo Maluf, com uma promessa de Nova República, encerrando o ciclo dos militares no poder e dando início a uma “transição democrática”. Vários órgãos sociais e estudantis lutaram, reivindicaram, foram perseguidos e presos, mesmo com a criação de uma mobilização social, econômica e política, pois buscavam a redemocratização do país e, principalmente, a reforma curricular da educação.

Na década seguinte, em 1996, é sancionada a Lei nº. 9.394, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, que direcionou a legislação educacional a partir de então. O senador Darcy Ribeiro se mobilizou para criar uma lei objetiva de apenas 92 artigos, no qual ganhou o apelido de interventor de seus pares, pois obrigou o estado a garantir educação gratuita, acesso e permanência na escola a todos os alunos, inclusive àqueles que não tiveram acesso na idade própria.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação, que se diz nova, traz antigas velharias que se refere à construção do conhecimento, como o ensino bancário, que não leva em conta as várias mídias educacionais existentes atualmente, como os avanços tecnológicos, as redes sociais e a educação a distância por meio da internet. Entretanto, é indiscutível que houve vários avanços

na LDB, como a flexibilidade, que permite três níveis de organização na educação básica e podem se organizar em séries anuais, períodos semestrais, ciclos de alternância regular de períodos de estudo, grupos não seriados com base na idade, na competência e em outros critérios por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar. Essa flexibilidade alcança também o sistema avaliativo, dizendo que esse deve ser contínuo e cumulativo.

O retorno das disciplinas de Filosofia, História no currículo escolar foi obra da Associação Nacional dos Professores Universitários da área de humanas, que também conseguiram, com sua autonomia, a criação e incorporação na lei dos Parâmetros Curriculares Nacionais, que determina que essas disciplinas devessem priorizar a formação para a cidadania, no qual evita-se assim qualquer forma de discriminação e exclusão social. Tendo em vista: “não é possível pensar os seres humanos longe, sequer, da ética, quanto mais fora dela. Estar longe ou, pior, fora da ética, entre nós, mulheres e homens, é uma transgressão” (FREIRE, 2011, p. 34).

Assim, a Lei de Diretrizes de Base da Educação pretendeu integrar e valorizar as disciplinas de Filosofia e Sociologia, que após quase 40 anos, foram novamente incorporadas ao currículo do ensino médio, em junho de 2008, com a entrada em vigor da Lei nº 11.684. A medida tornou obrigatório o ensino das duas disciplinas nas três séries do ensino médio. Portanto, a educação entrou em uma nova fase nesse terceiro milênio, a era da informação, da tecnologia, de uma nova forma de se pensar e fazer educação.

Como afirma Kant: “O homem não é nada além daquilo que a educação faz dele”. Em um mundo globalizado, dinâmico e tecnológico, a educação deve acompanhar esse ritmo, formar discentes conscientizando-os que a informação e o saber são mais importantes que o acúmulo de capital, pois são os saberes qualificados que movimentam o sistema de produção capitalista. Nesse contexto, o educando deve estar atento para exercer seus direitos e deveres de cidadão, que passa invariavelmente pela educação de qualidade, pois educação e cidadania caminham juntas.

Assim, ao se pensar o histórico filosófico e, ao mesmo tempo, ao se fazer uma reflexão sobre o ensino de filosofia no Brasil, deve-se lembrar que ensino de filosofia na segunda fase da educação básica existe desde o período colonial com o método pedagógico *Ratio Studiorum* dos jesuítas (FRANCA, 1952). As disciplinas eram organizadas em três modalidades de currículos: o Teológico, em quatro anos, que abrange a Teologia escolástica e moral, a Sagrada Escritura, Direito Canônico e História Eclesiástica; o Filosófico, em três anos, que se baseia nas doutrinas de Aristóteles e Santo Tomás; e o Humanista, com duração de seis ou sete anos, que

abrangem cinco classes, com cinco horas diárias de aula: Retórica, Humanidades, Gramática Superior, Média e Inferior.

Ao se observar o contexto histórico, tendo em vista que os jesuítas da Companhia de Jesus abriram a primeira escola em Salvador, em 1553, período este que o conhecimento era normatizado pela igreja católica no Brasil e em grande parte do mundo, pode se perceber que o ensino de filosofia com um caráter religioso, será interrompido com a expulsão dos jesuítas do Brasil pelo Marques de Pombal, em 1759, porém, já estava sob influência positivista. Mesmo com a expulsão dos jesuítas, a Filosofia vai continuar normatizada no currículo escolar da educação básica, até a Proclamação da República, precisamente em 1891.

Após 1891, inicia-se as idas e vindas da filosofia no currículo da educação básica até 1915, com a reforma de Maximiliano, no qual o ensino de filosofia passa a ser facultativo. Em 1925, a reforma Rocha Vaz institui a obrigatoriedade do ensino de filosofia em algumas séries. Já em 1942, a reforma Capanema institui que a disciplina de filosofia seja obrigatória, e isso se sustenta até a instituição da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 4.024/1961), que torna o ensino de filosofia apenas optativo. Segundo Dutra e Del Pino “deste momento em diante, o ensino desta disciplina começou o seu processo de declínio quanto à sua valorização e inclusão nas grades curriculares das escolas” (DUTRA & DEL PINO, 2010, p. 88-89).

Em 1964, como apontado anteriormente, o Brasil passou por um momento histórico, conhecido como golpe militar e, então, criou-se uma nova forma governamental que afetou também a educação com uma visão tecnicista e menos humanista, que se empreende em um projeto ambicioso, no qual, deveriam começar a plantar uma nova ideologia com cidadãos amantes da pátria, obedientes ao governo e respeitador das leis impostas. Para tanto, deveria se começar com a educação básica, como vimos, incluindo no currículo escolar Educação Moral e Cívica e Organização Social Política Brasileira (OSPB), retirar a Filosofia e demais matérias humanísticas do currículo, o que acontece por meio da segunda Lei de Diretrizes e Base da Educação, extinção da filosofia dos currículos do ensino de 1º e 2º graus, por meio da Lei nº. 5692/1971.

Já no final dos anos de 1970, precisamente em 1979, começa o processo de redemocratização do país, e assim, paulatinamente, vários estados começam a reinstalação da filosofia no currículo escolar, por meio de leis estaduais que aproveitam este contexto histórico de mudanças. Nesse viés, no ano seguinte, em 1980, surge uma forte mobilização para o retorno das disciplinas humanísticas, Filosofia e Sociologia, que ganha mais um aliado por meio da Lei nº. 7044/82, que modifica a legislação anterior, abre espaço para o ensino da disciplina de filosofia na parte diversificada do currículo (SILVA, 2004, p. 80). Após décadas de luta, no dia

02 de julho de 2008 foi sancionada a lei que torna obrigatório o ensino de Filosofia e Sociologia nas escolas de nível médio da educação básica brasileira.

Ao se pensar sobre as aulas de Filosofia no ensino médio, indaga-se sobre o que impede que as aulas tenham uma atuação mais significativa no currículo da educação básica brasileira, pois como vimos, é uma disciplina que já está inserida no currículo brasileiro desde o período colonial, mesmo assim, vive sendo retirada e colocada em uma luta constante para determinar sua permanência na grade curricular da educação básica. Desse modo, mesmo após 10 anos que havia voltado ao ensino médio de maneira garantida, já existe uma nova ameaça com a implantação do novo ensino médio, que prevê uma educação voltada ao mercado de trabalho, que ameaça novamente a extinção da disciplina de filosofia no ensino médio.

1.2 AS AULAS DE FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO ACONTECEM DE ACORDO COM A LEGISLAÇÃO?

A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores. (BRASIL, 1996).

A resposta, em um primeiro momento, à pergunta seria não, as aulas de filosofia no ensino médio não acontecem de acordo com a legislação, devido à conotação ou significado que a Razão passou a ter depois do movimento dos iluministas. É imperativo ao professor de Filosofia o domínio dos conhecimentos específicos e dos pedagógicos, igualmente quanto do mesmo modo os conhecimentos vividos que compõem a estrutura docente. Não obstante, esses saberes precisam estar imbricados na medida em que

a formação de um professor de filosofia não é a consequência de assistir a algumas disciplinas pedagógicas ou didáticas que se juntariam em algum momento com outras especificamente filosóficas, mas corresponde a toda a formação em seu conjunto. (CERLETTI, 2009, p. 60).

Os programas oficiais de formação para professores da educação básica deveriam considerar essa concepção, mas as políticas globais de governo fragmentaram a educação básica em ensino médio e ensino fundamental, subdividindo este último em primeiro ciclo ou fase inicial (1ª a 4ª série) e segundo ciclo ou fase final (5ª a 8ª série). Dessa maneira, as outras modalidades foram totalmente excluídas das prioridades dos programas de governo, sendo elas, educação infantil, educação especial, educação de jovens e adultos. Assim, resultando em uma educação tecnicista voltada para evolução científica sem levar em consideração as humanidades, a razão do “ser”

Se por evolução científica e progresso intelectual queremos significar a libertação do homem da crença supersticiosa em forças do mal, demônios e fadas, e no destino - em suma, a emancipação do medo -, então a denúncia daquilo que atualmente se chama de razão é o maior serviço que a razão pode prestar (HORKHEIMER, 2015 p. 198).

Max Horkheimer, em seu livro: *Eclipse da Razão* (The eclipse of reason), reúne uma série de palestras realizadas em 1944, na Universidade de Columbia. O livro foi publicado apenas em 1946, e na versão alemã dessa obra, publicada apenas em 1968; o título foi modificado do original em inglês para *Crítica da razão instrumental*, conceito que se tornou referência para o reconhecimento da Teoria Crítica que compõe o corpo teórico da conhecida Escola de Frankfurt.

Horkheimer desenvolveu sua crítica a partir de uma consideração dupla de razão. Em suas conferências, ele indica, por uma definição, a dimensão objetiva da razão, correspondente a uma atividade de significado de fins para as ações, enquanto a parte subjetiva estaria relacionada ao funcionamento abstrato do mecanismo de pensamento responsável por coordenar os meios em relação aos fins.

Para Horkheimer, existiu um tempo, principalmente na Grécia Clássica, em que a razão não aparecia de forma tão cindida, pois funcionava em conformidade a partir dessas duas dimensões. A razão subjetiva era necessária para realizar os fins que a parte objetiva determinava como importantes para a existência humana. Tais fins estão ligados a certa ordenação racional da realidade conciliada com os interesses de autopreservação do indivíduo, sendo expressos na forma de conceitos. A dimensão objetiva, nesse sentido, pode ser concebida como um princípio estruturante da realidade, mas que se reflete, também, no esforço filosófico de organizar essa realidade tendo como referência a ideia de uma totalidade. A crítica de Horkheimer é a de que a crise da razão:

consiste fundamentalmente no fato de que, a certa altura, o pensamento tornou-se simplesmente incapaz de conceber tal objetividade ou começou a negá-la como ilusão. Esse processo avançou gradualmente até incluir o conteúdo objetivo de todo conceito racional. Ao final, nenhuma realidade particular pode parecer razoável *per se*; todos os conceitos básicos, esvaziados de seu conteúdo, tornaram-se apenas carapaças formais. Na medida em que a razão é subjetivada, ela também se torna formalizada (HORKHEIMER, 2015, p.15).

Horkheimer aponta o movimento que restringe a razão a um papel de autopreservação do sujeito. Segundo ele, entre as considerações da civilização, os quais estariam em um processo de declínio, há um que se mostra incisivo e é, inclusive, de maior importância para a filosofia, a saber, o de razão: “ele é concebido para ordenar as relações entre os homens e

justificar todas as ações (performances) demandadas por eles” (HORKHEIMER, 1941, p. 366). É a partir dessa crítica que se explicam, internamente, ideias centrais, como as de liberdade, justiça e verdade. Na tradição filosófica, especialmente no racionalismo, as categorias associadas à razão, como as de mente, vontade, causa final, ideias inatas, dentre outras, passaram a ser, de acordo com Horkheimer, vistas como “símbolos sem sentido, uma figura alegórica sem função, e todas as ideias que transcendem a realidade dada são forçadas a compartilhar sua desgraça (HORKHEIMER, 1941, p. 367). Não obstante, a razão não foi largada de lado totalmente: continuou no vocabulário revestida por um significado pragmático. Ela passa a se incluir a um cálculo entre meios e fins, a uma operação que otimiza a ação para alcançar um determinado objetivo, ou seja, uma razão mecanicista.

Esse modo instrumental sempre permaneceu unido à razão, contudo, tornou-se problemático principalmente na modernidade. Para Horkheimer, a razão transformou-se em um organismo que acode os indivíduos a alcançarem seus interesses por meio de uma organização social. De tal modo, eles convencionam sua vivência dentro da sociedade de maneira a obter dela aquilo que, separados, não conseguiriam. A razão serve, assim, como uma regulação entre os interesses dos indivíduos e os da sociedade.

Na coletividade, cuja estrutura estava organizava em torno da razão, era provável conseguir uma harmonia entre tais interesses. O problema, segundo Horkheimer, é que essa sociedade harmônica não se estabelece, exceto, talvez, na Grécia Antiga, pois do indivíduo é exigido, sempre, a adaptação às normas e leis sociais. O filósofo ainda afirma que “o indivíduo tem que fazer violência a si mesmo e aprender que a vida do todo é pré-condição necessária à sua” (Id., p. 369). Nessa dinâmica, a razão fica encarregada de disciplinar os sentimentos e instintos rebeldes e fazer com o que o indivíduo internalize a exigência de adaptação. Quanto mais sucesso for obtido com esse mecanismo, mais a sociedade alcança seu progresso, ou melhor, “para aqueles na base da pirâmide social, porém, a harmonia entre o interesse universal e o individual foi meramente um postulado” (Id., p. 370) e união de interesses contradiz a universalidade da razão, a qual implica que haja, de fato, uma comunidade entre os homens. Na verdade, essa universalidade vai se tornando cada vez mais formal, passando a ser compreendida em termos de autopreservação do indivíduo, algo que constituía uma de suas finalidades, mas não a única, e tampouco se expressava de modo tão reduzido. Sua sociabilidade teve que ser alcançada à força.

Isto posto, nos servirá de referência na pesquisa, para que se possa analisar a razão e o ensino de filosofia no nível médio, no qual parte-se do macro para o micro. Dizendo de outra forma, observar o mundo e sua razão de mercado e o que isso pode ter influenciado no cotidiano

das aulas de filosofia. Horkheimer começa seu livro conceituando razão objetiva e razão subjetiva, no qual a razão subjetiva

[...] relaciona-se essencialmente com meios e fins, com a adequação de procedimentos mais ou menos tidos como certos e que se presumem auto-explicativos. Concede pouca importância à indagação de se os propósitos como tais são racionais. Se essa razão se relaciona de qualquer modo com os fins, ela tem como certo que estes são também racionais no sentido subjetivo, isto é, de que servem ao interesse do sujeito quanto a sua autopreservação — seja do indivíduo isolado ou a da comunidade de cuja subsistência depende a preservação do indivíduo (HORKHEIMER, 2015, p. 11-12).

Os que exercem a profissão de professor depara-se com isso diariamente em sala de aula, quando o aluno questiona sobre a utilidade das aulas de filosofia, qual seu fim e o que ela acrescentará em sua vida, se a filosofia vai lhe ensinar a ficar rico, tendo em vista a razão de mercado ser assim. De razão subjetiva, segundo aponta Horkheimer, acredita-se que isso acontece em várias partes do mundo, mas como a pesquisa se debruça sobre o Brasil, especificamente, no Estado de Mato Grosso, no município de Cuiabá, atear-se a essa análise.

No entanto, pode-se perceber que a maioria dos alunos que iniciam seus estudos em filosofia no ensino médio, com uma faixa etária de quinze anos, conseqüentemente nasceram em 2002, ou seja, são filhos de pais que não tiveram filosofia em seus estudos, são pais da geração Moral e Cívica, época em que a filosofia não constava no currículo escolar, e estes pais também não veem a utilidade da filosofia na formação de seus filhos, tendo em vista que esses pais não tiveram essa disciplina.

A razão subjetiva, segundo Horkheimer, seria a razão dos meios e fins, já a razão objetiva, seria aquela que teria como ênfase a “ideia do bem supremo, o problema do destino humano e o modo de realização dos fins últimos” (Id., 2015, p. 13). O autor continua conceituando e diferenciando os conceitos de razão dizendo que: “Em última instância, a razão subjetiva prova ser a habilidade de calcular probabilidade e, desse modo, de coordenar os meios corretos com um dado fim.” (Id., 2015. p. 14).

A conceituação de Horkheimer sobre razão objetiva e subjetiva leva-nos aos questionamentos da sala de aula atual: “para que serve a Filosofia?” ou “a filosofia é uma ciência com a qual e sem a qual o mundo permanece tal e qual”, ou seja, a filosofia é perfeitamente inútil.

Ao se investigar esse adágio, sobre os motivos que a Filosofia no Brasil sofrer tantos ataques, discriminações, ora se decreta sua morte, seu isolamento, ora decreta-se sua obrigatoriedade na educação básica, tenta-se delimitar o que faz com que aconteça essas idas e vindas da filosofia no currículo escolar. Será que o racionalismo instrumental ou a indústria

cultural tem a ver com isso? É um campo de questionamento, como expõe Horkheimer, ao criticar os iluministas.

Os filósofos do Iluminismo (ou Esclarecimento) atacaram a Religião em nome da razão; e afinal o que eles mataram não foi a Igreja, mas a metafísica e o próprio conceito de razão objetiva [...]. A razão como órgão destinado perceber a verdadeira natureza da realidade e determinar os princípios que guiam nossa vida começou a ser considerada obsoleta. Especulação passou a ser sinônimo de metafísica, e metafísica passou a ser sinônimo de mitologia e superstição (HORKHEIMER, 2015, p.25-26).

Neste contexto, o autor diz que: “abrindo mão de sua autonomia, a razão tornou-se um instrumento... É como se o próprio pensamento tivesse sido reduzido ao nível dos processos industriais”, porque na fábrica o sujeito não precisa pensar, apenas obedecer e fazer parte da engrenagem industrial, não existe necessidade de autonomia, reflexão, tudo se torna quantitativo, se inclui até mesmo o sujeito operário, que é apenas mais um. Desse modo, dependeria da “utilidade” técnica da razão instrumental, da utilidade que ela ofereceria ao mercado, tendo em vista a formação tecnicista que se tenta influir em nosso sistema educacional, e no próprio mundo moderno, em que o próprio Horkheimer continua sua crítica dizendo:

Quanto mais as ideias se tornam automáticas, instrumentalizadas, menos alguém vê nelas pensamentos com um significado próprio. São consideradas como coisas, máquinas. A linguagem tornou-se apenas mais um instrumento no gigantesco aparelho de produção da sociedade moderna. Qualquer sentença que não seja equivalente a uma operação nesse aparelho parece a um leigo tão sem sentido... O significado é suplantado pela função ou efeito no mundo das coisas e eventos (HORKHEIMER, 2015, p. 30-31).

Essa instrumentalização da ideia e da linguagem a que Horkheimer comenta leva-nos a pensar que a razão quis desmistificar o mito, coloca-se a Ciência como a “toda poderosa”, a dona da verdade inquestionável. Com essa desmitificação acaba por acontecer a desumanização do homem, o isolamento, o individualismo, tão presente nos dias atuais, principalmente nos jovens, incapazes de viver sem seus celulares, internet, redes sociais e todas as tecnologias modernas, que suplantam o pensamento, a reflexão, a leitura de livros. Ainda assim, Horkheimer continua dizendo sobre a Ciência:

De acordo com a filosofia do intelectual médio moderno, há apenas uma autoridade, a saber, a ciência, concebida como classificação de fatos e cálculo de probabilidades. A afirmação de que a justiça e a liberdade são em si mesmas melhores do que a injustiça e a opressão é, cientificamente, inverificável e inútil. Ela soa tão carente de sentido, em si como soaria a afirmação de que o vermelho é mais belo do que o azul, ou de que um ovo é melhor do que leite. (HORKHEIMER, 2015, p. 32).

De acordo com o autor, chega-se a um ponto no qual não sabemos quais são as consequências da formalização da razão? Poderia a razão, isto é, o conhecimento científico, realmente explicar o mundo? O ser? A metafísica? Sendo que essa formalização que ocorre atualmente em sala de aula trouxe uma forma moderna de escravização do “tempo”, também citada pelo autor:

Na sociedade moderna há uma medida implícita tanto é para a arte quanto para trabalhos não qualificados, a saber, o tempo, já que o bom, no sentido de uma eficiência específica, é uma função do tempo... Uma vez que os fins não são mais determinados à luz da razão, é também impossível dizer que um sistema econômico ou político, não importa quão cruel ou despótico, a crueldade, a opressão não são ruins em si: nenhuma agência racional endossaria um veredito contra uma ditadura se seus apoiadores pudessem lucrar com ela. (HORKHEIMER, 2015, p. 40).

Para problematizar essa concepção moderna de “tempo tecnicista”, precisaríamos repetir os conceitos de razão subjetiva e razão objetiva de Horkheimer, sendo a primeira, a razão dos meios e fins, e a segunda, aquela que teria como ênfase a “ideia do bem supremo, o problema do destino humano e o modo de realização dos fins últimos”. Ao acompanhar o raciocínio de Horkheimer, com a conceituação de razão e o tempo, chega-se a um questionamento moderno e atual em nossos dias; no qual vemos alguns setores da sociedade que se conclamam uma militarização de todo o sistema educacional brasileiro, bem como do sistema político, inclusive com um militar da reserva remunerada das Forças Armadas na Presidência do Brasil. Observando as potencialidades brasileiras sendo subutilizadas, nos leva a questionar, o que é útil? Segundo Marilene Chauí, que bebeu na fonte inspiradora de Eclipse da Razão de Horkheimer e que rebate essa visão tecnicista de educação para o mercado de trabalho, afirma:

Se abandonar a ingenuidade e os preconceitos do senso comum for útil, se não se deixar guiar pela submissão às ideias dominantes e os poderes estabelecidos for útil; se buscar compreender a significação do mundo, da cultura, da história for útil; se conhecer o sentido das criações humanas nas artes, nas ciências na política for útil; se dar a cada um de nós e à nossa sociedade os meios para serem conscientes de si e de suas ações, numa prática que deseja a liberdade e a felicidade para todos for útil; então podemos dizer que a filosofia é o mais útil de todos os saberes de que os seres humanos são capazes. (CHAUÍ, 2004, p. 15).

Essa utilidade e a necessidade que se atribuem ao ensino da Filosofia no Ensino Médio está incoerente com as orientações propostas pelos documentos oficiais, como as políticas públicas de educação em prol de uma escola de qualidade, que visa os princípios da educação como direito de todos os cidadãos e da valorização dos profissionais da educação. O Art. 67 salienta que “os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação,

assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público.” Esse artigo na rede de ensino estadual do Estado de Mato Grosso está sendo usurpado, tendo em vista que inclusive as licenças para qualificações profissionais estavam suspensas.

A proposta da nova lei, conhecida como Novo Ensino Médio, segundo o portal do Ministério da Educação, prevê que não serão obrigatórios os estudos e práticas de Filosofia, Sociologia, Educação Física e Artes no ensino médio, ou seja, novamente a Filosofia seria retirada da grade escolar. Ainda assim, Língua Portuguesa e Matemática continuam a serem disciplinas obrigatórias nos três anos de ensino médio, independente da área de aprofundamento que o estudante escolher, ou seja, o problema educacional brasileiro é conjuntural, pois apenas Português e Matemática ficariam garantidas na Base Nacional Comum.

Esses problemas educacionais, principalmente em relação à filosofia, são analisados por Gallo (2008, p 167-169), há alguns desafios a serem superados:

1) O risco de se cair num ensino enciclopédico no qual os jovens aprendem os sistemas filosóficos, seus princípios doutrinários e as críticas a esses sistemas, o que nos levaria a um sistema bancário de ensino, ou seja, o de decorar, sendo discutível;

2) O risco de se cair na lógica da explicação, o que leva aquele que aprende a renunciar seus pontos de vista.

Assim, o ensino se parte da lógica da ignorância da aprendizagem:

(...) A filosofia pode ser, na instituição, este lugar onde se reverta o fundamento da autoridade do saber, onde o sentimento justo da ignorância apareça como verdadeira superioridade do mestre: o mestre não é aquele que sabe e transmite, ele é aquele que aprende e faz aprender, aquele que, para falar a linguagem dos tempos humanistas, faz seu estudo e determina cada um a fazer por sua conta. A filosofia pode ocupar este ponto de reversão porque ela é o lugar de uma verdadeira ignorância. Todos sabem que, desde o começo da filosofia, os filósofos não sabem nada, não por falta de estudos ou experiências, mas por falta de identificação. Também o ensino da filosofia pode ser este lugar onde a transmissão dos conhecimentos se autoriza a passar algo mais sério: a transmissão do sentimento de ignorância (GALLO, 2008, p. 167-179).

Esses problemas poderão acarretar um problema maior na sociedade tendo em vista que a escola é tida como uma das primeiras instituições na vida de um indivíduo que o leva a exercer (ou deveria) de forma plena a sua cidadania, se leva em consideração a crise educacional brasileira, mencionada acima, que ocorre devido a fatores como a desistência escolar, os altos índices de repetência e reprovação. Isso, evidencia ainda, a necessidade de pensarmos a escola a partir de sua própria realidade, com seus problemas e soluções possíveis, e não em uma

desescolarização da sociedade, como propôs Ivan Illich em seu livro “Sociedade sem escola”, uma teoria inovadora, mas com pouca fundamentação teórica.

Além disso, o que pode prejudicar o ensino de Filosofia e até mesmo o ensino em sua totalidade é a volta das escolas-quartel, que estamos vendo acontecer com outro nome, denominada militarização escolar, impregnada com dogmas e regras. Nesse sentido, devemos indagar, a educação deve ser realizada em liberdade e para a liberdade?

Assim, após a breve exposição dos problemas da rede estadual de ensino, busca-se entender: as aulas de Filosofia no ensino médio acontecem de acordo com os programas oficiais? O que seria uma educação para o pensar? Desse modo, a professora Maria Lucia Arruda afirma: “os mestres que se propõem a ensinar a pensar, saberiam eles próprios bem pensar”, dessa forma, ao se comparar com o pensamento de Horkheimer, em seu livro Eclipse da Razão, surge a seguinte pergunta: seria possível apurar a razão por meio da argumentação? Pois a sociedade contemporânea com seu cientificismo e racionalismo nos levou a um estado de desumanização, onde os saberes humanísticos como a Filosofia são descartáveis.

Assim exposto, se volta à questão inicial dos iluministas do século XVIII, em que a razão foi sobriamente valorizada em busca da autonomia do pensar e do agir, para tornar o homem senhor e mestre da natureza, e a ciência e a tecnologia seriam as criaturas que se tornariam a “toda poderosa” dos dias atuais. Como diz Horkheimer, a razão instrumental, que soterra a razão emancipadora, seria uma fórmula para que as aulas de Filosofia no ensino médio fossem recebidas com entusiasmo e não como uma disciplina chata, sendo os alunos obrigados a decorar conteúdos que foram depositados em suas cabeças e que servirão apenas para obterem a aprovação no final do ano, ou então, uma disciplina que desenvolve mais a história da Filosofia, sem levar o educando a nenhuma reflexão.

Portanto, pode parecer utópico esse modo de pensar ou sonhar, mas como ensina o professor da UFMT, dr. Ari Tank: “Se for construir uma rodovia, construa-a para o melhor automóvel do mundo”. A partir dessa metáfora, persegue-se uma busca de ferramenta que propicie melhoria nas aulas de Filosofia. Para isso, analisa-se o ensino da Filosofia no ensino médio da Escola Estadual Eliane Digigov, localizada em Cuiabá-MT.

1.3 A FILOSOFIA NO CHÃO DA ESCOLA

Ao se analisar a pesquisa, tem por início saber como são vistas as aulas de Filosofia pelos professores, ainda, os problemas que as aulas de filosofia enfrentam no chão da escola. Antes da sala de aula propriamente dita, é preciso observar o olhar do aluno e do professor, seus

problemas cotidianos que evidenciam o pensar sobre a escola a partir de sua própria realidade, como instituição complementar à educação familiar, que orienta o educando pelos caminhos do senso comum a um conhecimento aprimorado, não como uma instituição de perpetuação da alienação dominante, como menciona Maria Lúcia Aranha:

Os habitus são inculcados desde a infância por um trabalho pedagógico realizado primeiro pela família e, posteriormente, pela escola, de modo que as normas de conduta que a sociedade espera de cada indivíduo sejam interiorizadas por ele. Ora a educação familiar das crianças vindas das classes privilegiadas é muito próxima daquela que receberão na escola, isto é, seus hábitos familiares são semelhantes aos hábitos e ritos escolares. São crianças acostumadas a viagens, visitas a museus, contato com livros, discussões, além de ter o domínio da linguagem que é adotada na escola. (ARANHA, 2006, p.253).

Desse modo, complementa-se Arruda, citando Bourdieu e Passeron, sociólogos franceses que escreveram juntos duas obras que criticam a ilusão da autonomia do sistema escolar, *Os Herdeiros* (1969) e *A reprodução* (1970), pois contextualizam a escola com a violência simbólica assim definida:

Denominamos violência simbólica o exercício do poder de imposição das ideias transmitidas por meio da comunicação cultural, da doutrinação política e religiosa, das práticas esportivas da educação escolar. A violência simbólica leva as pessoas a agir e a pensar por imposição, sem se darem conta dessa coação. Nesse sentido, a cultura e os sistemas simbólicos em geral podem se tornar instrumentos de poder quando legitimam a ordem vigente e tornam homogêneo o comportamento social (ARANHA, 2006, p. 253).

A autora, em seu livro *Filosofia da Educação*, diz que na visão de Bourdieu e Passeron os seres humanos possuem quatro tipos de capitais: 1) o capital econômico, a renda financeira; 2) o capital social, suas redes de amizade e convívio; 3) o cultural, aquele que é constituído pela educação, diplomas e envolvimento com a arte; 4) capital simbólico, que está ligado à honra, o prestígio e o reconhecimento. É através desse último capital que determinadas diferenças de poder são definidas socialmente. Por meio do capital simbólico é que instituições e indivíduos podem tentar persuadir outros com suas ideias. A violência simbólica se dá justamente pela falta de equivalência desse capital entre as pessoas ou instituições. O conceito foi definido por Bourdieu como uma violência que é cometida com a cumplicidade entre quem sofre e quem a pratica, sem que, frequentemente, os envolvidos tenham consciência do que estão sofrendo ou exercendo.

E, neste contexto, a escola acaba se constituindo em mais um órgão de violência simbólica, já que repete os privilégios existentes na sociedade e os favorece socialmente, estes que são beneficiados pelo sistema capitalista. Pois a violência simbólica, mais que um caso

individual relacionado a uma escola, pode alcançar os meios de comunicação, por exemplo, pode ser usado como instrumento para execução da violência simbólica em grande escala. Isso é feito através da propagação de ideias que pertencem às camadas dominantes (que, usualmente na sociedade capitalista, são as de maior capital econômico) para as camadas minoritárias, a fim de que a ordem social se mantenha, e a escola tem que ficar atenta a esse conceito.

Em contrapartida, a escola pública, gratuita e democrática, com uma missão e visão capitalista, tem a ascensão e sucesso nos estudos alocados àquelas famílias pertencentes à classe dominante, ou seja, os “sucessores” do sistema vigente. Com isso, temos uma escola onde os alunos das classes menos favorecidas estão sempre sofrendo a violência simbólica, a discriminação, seja pelo seu vestuário, sua fala, seus materiais escolares, sentindo-se totalmente deslocados. Ainda ocorre a distinção em algumas escolas por turmas, no qual a turma “A” são dos mais favorecidos pelo sistema capitalista, enquanto a turma “B” dos menos favorecidos.

Dessa maneira, ao se desenvolver uma reprodução do sistema capitalista e de exclusão social, este estudo deu-se início na Escola Estadual “Getúlio Vargas”, na cidade de Cocalinho, Mato Grosso; uma pequena escola de 680 alunos distribuídos nos três turnos, localizada a 861,8 km de Cuiabá, no qual eclodiu o germe deste projeto de pesquisa, ou seja, toda a equipe de profissionais da educação, enquanto instituição, conhece os alunos e seus respectivos pais.

Por se tratar de uma típica cidade do interior do país, fica fácil observar o modelo capitalista da escola pública, pois, a turma do primeiro ano “A”, no turno matutino, estuda os filhos do prefeito, dos secretários, empresários e fazendeiros e a do primeiro ano “B”, são os filhos dos empregados, mães solteiras, filhos criados pelos avós, aqueles cuja a unidade familiar está desestruturada. Praticamente se reproduz a Ideologia do Dom Bourdieu, que nada mais é que um mecanismo neoliberal de reprodução das desigualdades sociais. Essa discriminação, segundo Maria Lucia Aranha, continua, até mesmo no jeito de falar, percebido pelos professores, a discriminação do falar burguês e o falar vulgar.

Torna-se bastante frequente a explicação de que as desigualdades com relação ao sucesso escolar resultam de “desigualdades naturais”. Logo, o sucesso dos educandos decorre de dotes naturais, qualidades inerentes, mérito pessoal, etc. Para os reprodutivistas, este tipo de justificativa representa uma forma de mistificação e de mascaramento das verdadeiras causas do insucesso escolar. O que essa “ideologia do dote” dissimula é a imposição da cultura de classe dominante sobre a classe dominada, levando a efeito pela ação pedagógica. (ARANHA, 2006, p. 253).

Assim, pode-se perceber na citação acima, uma imposição que incentiva a importância da cultura dominante aliena os excluídos e desclassificados do sistema, para que acabem por aceitar que são na verdade incompetentes, e neste sentido: “A ideia da função equalizadora da

escola era ingênua, porque, em vez de democratizar, a escola reproduz as diferenças sociais, perpetua o status quo e, por isso, é uma instituição altamente discriminatória e repressiva” (ARANHA, 2006, p. 253).

Dessa maneira, demonstra um dos sintomas equalizadores, o porquê de as aulas de Filosofia não serem efetivadas na prática, como define as orientações curriculares, não sendo somente na disciplina de Filosofia que acontece isso, pois o problema é congênito do sistema educacional brasileiro.

Em geral, o que se busca é uma escola democrática que proporcione uma educação de qualidade para todos, que respeita as diversidades culturais e financeiras, e não, uma instituição reprodutora do sistema capitalista de exclusão que objetiva formar mão de obra para o mercado de trabalho ao invés de habilitar os indivíduos a serem críticos, ativos e de tal modo que possam agir em sua realidade social como seres transformadores.

1.3.1 Base Nacional Comum

[...] o primeiro pressuposto de toda a existência humana e, portanto, de toda a História, é que os homens devem estar em condições de viver para poder ‘fazer história’. Mas, para viver, é preciso antes de tudo comer, beber, ter habitação, vestir-se e algumas coisas mais. O primeiro ato histórico é, portanto, a produção dos meios que permitam a satisfação destas necessidades, a produção da própria vida material, e de fato este é um ato histórico, uma condição fundamental de toda história, que ainda hoje, como há milhares de anos, deve ser cumprido todos os dias e todas as horas, simplesmente para manter os homens vivos. (MARX & ENGELS, 1987, p. 39).

Durante muitos anos, esse aprendizado na existência humana citado por Marx e Engels foi passado de maneira informal de pais para filhos, para os preparar para viver, para fazerem a sua história, pois o homem é diferente dos outros animais, tem um cuidado maior com os seus filhotes, os ensinam a resistir às intempéries da jornada pela sobrevivência de forma diferenciada.

Esse cuidado nos anos iniciais tem uma diferença gritante entre os animais da natureza e o homem, pois esse filhote vai ter que aprender a produzir seus próprios meios para que possa satisfazer suas necessidades, mesmo após milhares de anos da Paidéia Grega aos nossos dias, perdura o ideal de formação humana (Educação), ainda hoje esse ritual de aprendizado continua e de uma forma diferente existe uma instituição chamada escola que ajuda nesse processo.

A escola chegou a mais um momento de mudanças em sua história, e como todas elas, existem polêmicas, seja por medo do novo, medo de alcançar o esclarecimento kantiano ou até mesmo comodismo e talvez retrocesso. E, nessa mudança, surge o novo modo de falar, novo

modo de pensar, Novo Ensino Médio, Nova Base Curricular Comum, que segundo o Ministério da Educação, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). Este documento normativo é aplicado exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), que orienta pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN).

As suas competências estão assim definidas:

Competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. (BRASIL, 2017).

1.3.2 Competências Gerais da Educação Básica Segundo a BNCC

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.

6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.

7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.

8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas. ("Conhece-te a ti mesmo e conhecerás os deuses e o universo.": grifo nosso).

9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.

10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

Assim, sendo a problemática dessa pesquisa, se as aulas de Filosofia acontecem na prática segundo as Orientações Curriculares, com o Novo Ensino Médio e a BNCC, a problemática se agrava, pois as aulas de Filosofia deixariam de serem obrigatórias e seriam diluídas no ensino médio. Nesse contexto, os maiores prejudicados seriam os licenciados em Filosofia, pois nessa complexa proposta editada, por meio de uma medida provisória, os conhecimentos em Filosofia não exigiriam que as aulas fossem ministradas por um licenciado em Filosofia, dessa maneira, qualquer professor, de qualquer disciplina, poderá ministrar teoricamente as aulas, mas na prática, seria então um mestre ignorante. Saberá esse professor ensinar Filosofia ou ensinará a filosofar?

Em um futuro incerto, nesse acalorado momento histórico, onde existe na Academia e na sociedade em geral, defesa de ambas as partes, a maioria dos defensores da permanência da obrigatoriedade da Filosofia no ensino médio acusa que esta medida da implantação da BNCC seria um golpe capitalista nas disciplinas das humanidades, porque estaria olhando o problema com uma racionalidade técnica, buscando-se fazer da escola, o quintal do mercado, uma escola planejada preparatória e formadora de engrenagens para o mercado de trabalho que Horkheimer já criticava em seu livro *Eclipse da Razão*.

Segundo os planejadores da BNCC, as disciplinas que poderão ser retiradas se justificam, pois, com menos disciplinas para estudar, os alunos teriam mais tempo para se dedicar em português e matemática, assim, aprender um pouco sobre essas disciplinas, levando-se em conta os índices avaliativos dos alunos brasileiros no PISA:

Programa Internacional de Avaliação de Alunos (em inglês: Programme for International Student Assessment - PISA) é uma rede mundial de avaliação de desempenho escolar, realizado pela primeira vez em 2000 e repetido a cada três anos. É coordenado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), com vista a melhorar as políticas e resultados educacionais. (INEP).

Os defensores da permanência da obrigatoriedade do ensino de Filosofia usam como argumento a especificidade da disciplina, por se tratar de um saber crítico, de uma disciplina de formação emancipadora e humanística e que, ao dissolvê-la no ensino médio iria descaracterizá-la. Desse modo, fortalece o argumento de que a Filosofia é uma disciplina sem serventia para uma formação técnica e acabaria por decretar sua morte no ensino médio. Inserir a Filosofia fatiada no percurso do ensino médio e colocá-la como uma subdisciplina seria aceitar a planificação educacional e afogar um saber próprio de 2600 anos. É dar ênfase a um sistema educacional que se volta para a economia e o mercado de trabalho e descaracterizar a humanidade do homem, tornar seus filhotes uma coisa, tornar o Homo Sapiens em Homo Economicus.

Alguns setores da sociedade e na própria Academia fala-se em um projeto neoliberal para o Ensino Médio, que visou aprovar a Medida Provisória 746, agora Lei nº. 13.415/17, usando inclusive os índices do PISA para influenciar em uma mudança nas políticas públicas de educação, no qual o PISA justificaria a implantação da BNCC, juntamente com os índices do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação) justificaria a reformulação do ensino médio.

O Ministério da Educação apresenta sua versão, no qual detalha que não exclui nenhuma disciplina do Ensino Médio, apenas reforça a necessidade das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, que devem ser ofertadas nos três anos:

Na BNCC, o Ensino Médio está organizado em quatro áreas do conhecimento, conforme determina a LDB. A organização por áreas, como bem aponta o Parecer CNE/CP nº 11/200925, “não exclui necessariamente as disciplinas, com suas especificidades e saberes próprios historicamente construídos, mas, sim, implica o fortalecimento das relações entre elas e a sua contextualização para apreensão e intervenção na realidade, requerendo trabalho conjugado e cooperativo dos seus professores no planejamento e na execução dos planos de ensino” (BRASIL, 2009; ênfases adicionadas). Em função das determinações da Lei nº 13.415/2017, são detalhadas as habilidades de Língua

Portuguesa e Matemática, considerando que esses componentes curriculares devem ser oferecidos nos três anos do Ensino Médio. Ainda assim, para garantir aos sistemas de ensino e às escolas a construção de currículos e propostas pedagógicas flexíveis e adequados à sua realidade, essas habilidades são apresentadas sem indicação de seriação. (BRASIL, 2017).

1.4 ENSINO MÉDIO E FILOSOFIA

Quem busca sempre encontra. Não encontra necessariamente o que busca, menos ainda o que é necessário encontrar. Mas encontra algo novo para relacionar à coisa que já conhece. Mestre é aquele que mantém o que busca em seu caminho, onde está sozinho a procurar e o faz incessantemente. (RANCIÈRE, 2007, p. 32).

Ao se debruçar sobre a história do ensino de Filosofia no ensino médio brasileiro, se depara com um problema filosófico de grande envergadura, visto como desnecessário, tendo assim, a problemática de levar um conhecimento crítico clássico erudito a um público profano, jovens, imaturos. Essa imaturidade se dá pelo tempo de amadurecimento, pois o ser humano, assim como as frutas, se amadurece com o tempo, assim sendo, esse jovem de 15 anos que se depara com a filosofia está meio verde ainda para um saber problematizado, que busca mais o questionar do que o esclarecer, que possui uma linguagem enigmática para esse jovem sonhador, rebelde, tímido, que ama a tecnologia. A problemática se agrava ao observarmos que esse conhecimento filosófico, nos tempos áureos da filosofia clássica, o mestre possuía um número pequeno de alunos, e que nos tempos atuais, há uma massificação do ensino de filosofia.

Desse modo, a reflexão sobre essa problemática da imaturidade pode-se perceber no texto de Kant, *Ensinar a filosofar*, que conseguiremos entender um pouco das angústias que o professor de Filosofia do ensino médio passa, tendo em vista, que enquanto não entendermos que o problema do ensino de filosofia para jovens é a imaturidade dos mesmos, restará o eterno preconceito de que são rebeldes, sendo que isso não é obstáculo para tentarmos ensinar a filosofar, basta respeitarmos o progresso natural do crescimento cognitivo. E para tanto, espera-se do professor que consiga contornar os obstáculos da imaturidade juvenil para formarmos em nossos ouvintes, homens sensatos e racionais.

O ensino da juventude envolve sempre a dificuldade de que somos forçados a nos adiantar aos anos com o discernimento e, sem aguardar a maturidade do entendimento, devemos transmitir conhecimentos que, segundo a ordem natural, só poderiam ser alcançados por uma razão mais exercitada e mais experimentada. É aí que têm origem os eternos preconceitos das escolas. (KANT, 2003, p.140).

Na contextualização do ensino médio e filosofia no Brasil, pode-se perceber a massificação do ensino de Filosofia, sem levar em conta uma massificação na qualidade das estruturas educacionais. Isso sem contar que essa massificação do ensino público tem como objetivo formar mão de obra para o mercado de trabalho, e um saber ou disciplina que trabalha com conceitos, criticidade não seria interessante aos governantes que não querem que essa massa popular chegue à maioria, que seria o despertar, o alvorecer descrito por Kant com grande maestria em seu texto o que é esclarecimento?

Esclarecimento é a saída do homem de sua menoridade, da qual ele próprio é culpado. A menoridade é a incapacidade de fazer uso de seu entendimento sem a direção de outro indivíduo. O homem é o próprio culpado dessa menoridade se a causa dela não se encontra na falta de entendimento, mas na falta de decisão e coragem de servir-se de si mesmo sem a direção de outrem. Sapere aude! Tem coragem de fazer uso de teu próprio entendimento, tal é o lema do esclarecimento. (KANT, 1985).

Dizendo de outra forma, para os detentores do poder, essa massa popular não deve chegar ao esclarecimento, tendo em vista que um povo sem esclarecimento é mais fácil de dominar, assim sendo, para os governantes, a escola não deve ser fonte de saber e sim uma instituição que forme mão de obra técnica para o mercado de trabalho, um lugar para os pais deixarem seus filhos enquanto estão laborando.

Nessa escola, os jovens devem aprender a ler, escrever e fazer contas, então disciplinas que não vão trabalhar essas habilidades não seriam necessárias. Nessa perspectiva, temos que entender que o professor que busca o esclarecimento, segundo Kant, teria de buscar o que o professor Antônio Ferreira da Silva descreve em seu texto, *O ensino de filosofia em nossa contemporaneidade: perspectivas de análise em torno de um campo problemático* (2009), da seguinte forma:

A massificação do ensino coloca-se como um desafio a ser enfrentado para todos os professores da rede pública de ensino. Desenvolver uma didática que auxilie os professores torna-se, outrossim, de grande importância para a disciplina de filosofia. Deve-se, contudo, nessa tarefa, não perder de vista a própria especificidade da filosofia. (SILVA, 2009, p.1).

Na mesma linha de pensamento, a professora Lídia Maria Rodrigo trabalhou em seu livro *Filosofia em Sala de aula* (2009), teoria e prática para o ensino médio, esse assunto em um capítulo intitulado: A didática da filosofia na escola de massa:

Quando a filosofia começou a retornar ao ensino médio em 1980, o processo de massificação já estava em curso e essa nova conjuntura socioeducacional trouxe desafios didáticos-pedagógicos inteiramente novos. A presença da disciplina filosófica em um ensino médio massificado levanta a questão da sua difusão para além de um público especializado e, mais que isso, para pessoas

que não possuem as competências mínimas exigidas pela reflexão filosófica, seja do ponto de vista linguístico e lógico-conceitual, seja em relação as referências culturais de aspecto mais amplo. (RODRIGO, 2009, p.11).

Sendo esse o desafio do professor contemporâneo, trabalhar em uma sala de aula com média de 26 alunos, considerando também um outro agravante, nessa nova escola alguns alunos concluem a primeira fase da educação básica sem saber ler e escrever e ao chegar no primeiro ano do ensino médio nesta condição, fica o dilema tanto para o professor que dificilmente conseguira tirar esse aluno do senso comum, como para o aluno que olha para o professor de filosofia como se ele estivesse falando outra língua, assim, o conhecimento não se processa por falta de comunicação.

A professora Lídia Maria Rodrigo se embasando em Michel Tozzi e diversos pensadores franceses que utilizam uma declaração notabilizada por Kant, chegam a falar em uma revolução copernicana no campo pedagógico

Trata-se precisamente de uma revolução copernicana: fazer o ensinamento girar em torno do aprendiz-filósofo e não em torno do docente em torno do percurso do aluno e não do discurso do mestre. Trata-se, portanto, de colocar-se do ponto de vista de quem aprende a filosofar e não de quem já sabe filosofar. (RODRIGO, 2009, p. 22).

Consequentemente, surgiria a questão, existe a possibilidade de se ensinar filosofia em uma escola de massa? A princípio, a resposta ideal seria sim, contemplando por um ângulo da democratização do conhecimento em geral e da filosofia em particular, para tanto, seria necessário encontrar ferramentas que facilitassem seu aprendizado.

CAPÍTULO II - METODOLOGIA APLICADA NA PESQUISA

2.1 METODOLOGIA

A metodologia empregada na pesquisa, bem como o desenvolvimento do trabalho se deu, buscando entender se as aulas de Filosofia acontecem na prática segundo as orientações curriculares. A escolha do embasamento metodológico interpretacionista foi de uma pesquisa qualitativa, que busca uma ferramenta que propicie um melhor aproveitamento nas aulas de Filosofia no primeiro ano, matutino, da Escola Estadual Eliane Digigov, em Cuiabá-MT. Por se tratar de uma pesquisa das humanidades, o objeto da pesquisa será com as pessoas e suas atividades cotidianas envolvidas no processo educativo da escola, nesse sentido, exibiremos os processos, o espaço do lócus, bem como as técnicas de coleta de dados, que após analisados servirá para confecção de um relatório expositivo.

Após esse primeiro momento, debruçaremos em outra problemática de pesquisa: Quais são as causas e os fatores que interferem para que as aulas de Filosofia no Ensino Médio não ocorram conforme as orientações curriculares? Na LDB estava assim definido: “os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação serão organizados de tal forma que ao final do ensino médio o educando demonstre: (...) III – domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania.”

Art. 35. O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades:

I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;

II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.

No início da pesquisa, em 2017, a legislação educacional brasileira era essa, no decorrer da pesquisa houve um acréscimo e mudança na legislação e ficou assim:

Art. 35-A. A Base Nacional Comum Curricular definirá direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação, nas seguintes áreas do conhecimento: (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017) I - linguagens e suas tecnologias; (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017) II - matemática e suas tecnologias; (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017) III - ciências da natureza e suas tecnologias; (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017) IV - ciências humanas e sociais aplicadas.

§ 1º A parte diversificada dos currículos de que trata o caput do art. 26, definida em cada sistema de ensino, deverá estar harmonizada à Base Nacional Comum Curricular e ser articulada a partir do contexto histórico, econômico, social, ambiental e cultural (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017).

*O que diz o caput do art. 26: Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos.

§ 2º A Base Nacional Comum Curricular referente ao ensino médio incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia. (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017).

§ 3º O ensino da língua portuguesa e da matemática será obrigatório nos três anos do ensino médio, assegurada às comunidades indígenas, também, a utilização das respectivas línguas maternas. (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017).

§ 4º Os currículos do ensino médio incluirão, obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa e poderão ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino. (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017).

§ 5º A carga horária destinada ao cumprimento da Base Nacional Comum Curricular não poderá ser superior a mil e oitocentas horas do total da carga horária do ensino médio, de acordo com a definição dos sistemas de ensino.

§ 6º A União estabelecerá os padrões de desempenho esperados para o ensino médio, que serão referência nos processos nacionais de avaliação, a partir da Base Nacional Comum Curricular. (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017).

§ 7º Os currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais. (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017).

§ 8º Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação processual e formativa serão organizados nas redes de ensino por meio de atividades teóricas e práticas, provas orais e escritas, seminários, projetos e atividades on-line, de tal forma que ao final do ensino médio o educando demonstre:

I - domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna; II - conhecimento das formas contemporâneas de linguagem. (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017).

O artigo 36 foi totalmente modificado. O que constava na LDB:

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

I - destacará a educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania;

II - adotará metodologias de ensino e de avaliação que estimulem a iniciativa dos estudantes;

III - será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição.

IV - serão incluídas a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias em todas as séries do ensino médio. (Incluído pela Lei nº 11.684, de 2008).

O que foi proposto pela Medida Provisória 746

Art. 36. O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos específicos, a serem definidos pelos sistemas de ensino, com ênfase nas seguintes áreas de conhecimento ou de atuação profissional:

I - linguagens;

II - matemática;

III - ciências da natureza;

IV - ciências humanas; e

V - formação técnica e profissional. (Redação dada pela Medida Provisória nº 746, de 2016).

Como ficou com a Lei 13.415:

Art. 36. O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber:

I - linguagens e suas tecnologias;

II - matemática e suas tecnologias;

III - ciências da natureza e suas tecnologias;

IV - ciências humanas e sociais aplicadas;

V - formação técnica e profissional.

Artigo 36 – Os parágrafos existentes neste artigo foram todos modificados e outros foram acrescentados.

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

I - domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna;

II - conhecimento das formas contemporâneas de linguagem;

III - domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania. (Revogado pela Lei nº 11.684, de 2008).

Artigo 36 – Proposta da MP 746

§ 1º Os sistemas de ensino poderão compor os seus currículos com base em mais de uma área prevista nos incisos I a V do caput.

Artigo 36 – Como ficou a redação final do parágrafo 1º - Lei 13.415

§ 1º A organização das áreas de que trata o caput e das respectivas competências e habilidades será feita de acordo com critérios estabelecidos em cada sistema de ensino.

I - (revogado);

II - (revogado);

Artigo 36 – O parágrafo 3º foi modificado.

O que tinha: Os cursos do ensino médio terão equivalência legal e habilitarão ao prosseguimento de estudos.

Na Medida Provisória 746: A organização das áreas de que trata o caput e das respectivas competências, habilidades e expectativas de aprendizagem, definidas na Base Nacional Comum Curricular, será feita de acordo com critérios estabelecidos em cada sistema de ensino.

Como ficou: A critério dos sistemas de ensino, poderá ser composto itinerário formativo integrado, que se traduz na composição de componentes curriculares da Base Nacional Comum Curricular - BNCC e dos itinerários formativos, considerando os incisos I a V do caput.

(Redação dada pela Lei nº 13.415, de 2017) Artigo 36 – Os parágrafos 5º ao 12º foram acrescentados.

§ 5º Os sistemas de ensino, mediante disponibilidade de vagas na rede, possibilitarão ao aluno concluinte do ensino médio cursar mais um itinerário formativo de que trata o caput. (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017).

§ 6º A critério dos sistemas de ensino, a oferta de formação com ênfase técnica e profissional considerará:

I - a inclusão de vivências práticas de trabalho no setor produtivo ou em ambientes de simulação, estabelecendo parcerias e fazendo uso, quando aplicável, de instrumentos estabelecidos pela legislação sobre aprendizagem profissional;

II - a possibilidade de concessão de certificados intermediários de qualificação para o trabalho, quando a formação for estruturada e organizada em etapas com terminalidade. (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017)

§ 7º A oferta de formações experimentais relacionadas ao inciso V do caput, em áreas que não constem do Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos, dependerá, para sua continuidade, do reconhecimento pelo respectivo Conselho Estadual de Educação, no prazo de três anos, e da inserção no Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos, no prazo de cinco anos, contados da data de oferta inicial da formação. (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017)

§ 8º A oferta de formação técnica e profissional a que se refere o inciso V do caput, realizada na própria instituição ou em parceria com outras instituições, deverá ser aprovada previamente pelo Conselho Estadual de Educação, homologada pelo Secretário Estadual de Educação e certificada pelos sistemas de ensino. (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017)

§ 9º As instituições de ensino emitirão certificado com validade nacional, que habilitará o concluinte do ensino médio ao prosseguimento dos estudos em nível superior ou em outros cursos ou formações para os quais a conclusão do ensino médio seja etapa obrigatória. (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017)

§ 10º Além das formas de organização previstas no art. 23, o ensino médio poderá ser organizado em módulos e adotar o sistema de créditos com terminalidade específica. (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017)

§ 11º Para efeito de cumprimento das exigências curriculares do ensino médio, os sistemas de ensino poderão reconhecer competências e firmar convênios com instituições de educação a distância com notório reconhecimento, mediante as seguintes formas de comprovação:

I - demonstração prática;

II - experiência de trabalho supervisionado ou outra experiência adquirida fora do ambiente escolar; (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017).

III - atividades de educação técnica oferecidas em outras instituições de ensino credenciadas;

IV - cursos oferecidos por centros ou programas ocupacionais;

V - estudos realizados em instituições de ensino nacionais ou estrangeiras;

VI - cursos realizados por meio de educação a distância ou educação presencial mediada por tecnologias. (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017).

§ 12º As escolas deverão orientar os alunos no processo de escolha das áreas de conhecimento ou de atuação profissional previstas no caput. (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017).

Em nota explicativa divulgada pela ANPOF, esclarece:

1. A BNCC não exclui a filosofia nem dá diretrizes rígidas para a sua configuração no Ensino Médio. Ela mesma afirma explicitamente não constituir-se no currículo dessa fase formativa, mas apenas na definição das suas aprendizagens essenciais. O fato de a filosofia ter deixado de ser disciplina obrigatória não significa que ela tenha saído do currículo nem que precise sair. O futuro da unidade curricular de filosofia ainda é incerto, pois a BNCC permite que ele seja decidido nas instâncias estaduais e municipais e mesmo nas escolas.

Assim, dependerá da luta de professores e estudantes de filosofia para que:

2. A permanência de filosofia como unidade curricular dependerá da resistência das escolas. Na elaboração de seus projetos pedagógicos, em função da reorganização que virá (definindo especializações na formação), as escolas podem manter o ensino de filosofia. Não apenas as escolas que se especializarão em “ciências humanas”, mas mesmo as escolas especializadas em “ciências exatas” poderão ter horas de formação em filosofia. A melhor estratégia de resistência, neste momento, parece-nos estar na ação dos professores: começando por seus estudantes e pelo Conselho de Escola, eles podem iniciar um movimento de conscientização: (i) sobre a continuidade da filosofia como unidade curricular; e (ii) sobre a importância da filosofia na formação humana. A partir daí, em união com os professores da escola, do município, do estado e do país, os professores podem e devem lutar para que os projetos pedagógicos das escolas conservem filosofia (como também sociologia, história e geografia!). O MEC e as secretarias estaduais de educação apostarão na atual propaganda derrotista e na possibilidade de as próprias escolas assimilarem a falsa ideia de que a “filosofia caiu”, tirando-a do seu currículo. Se as próprias escolas excluírem por si mesmas a filosofia do Ensino Médio, a “legitimidade” da retirada será maior (nisto parece investir a BNCC).

Por fim, a nota da ANPOF, assinada Juvenal Savian Filho (Unifesp) Marcelo Carvalho (Unifesp) Vinicius Berlendis de Figueiredo (UFPR), esclarece:

Com essa reflexão e essas hipóteses, não queremos dizer que a conservação ou a retirada da filosofia dependem só dos professores do Ensino Médio e do envolvimento dos professores e estudantes universitários. Nossa tentativa é apenas a de conceber certa atitude realista em que seja ativada nossa parte de possível luta e resistência! Agradeceríamos se nascesse algum diálogo aqui, mesmo que seja para contradições, as quais nos permitiriam melhorar nossa própria visão. O tempo urge!

Assim sendo, tenta-se direcionar a pesquisa da seguinte forma, inicialmente, foram feitas questões norteadoras subjacentes: Quais são as concepções de alunos e professores sobre como as aulas de filosofia deveriam ser aplicadas? Eles saberiam o que rezam a legislação em relação a filosofia? Qual a contribuição da filosofia para o ensino aprendido na escola

pesquisada? Como encontrar uma metodologia no ensino de Filosofia que leve os educandos a ampliarem suas experiências vividas? E que leve-se do senso comum ao conhecimento crítico e científico de maneira envolvente? Quais os elementos que intervêm no processo de ensino de filosofia tanto no contexto escolar (escola e sala de aula) quanto no familiar?

O ponto de partida será a compreensão de como acontece o ensino e aprendizagem de Filosofia nos primeiros anos do ensino médio, tendo como objetivo investigar se o processo do ensino dessa disciplina acontece de forma significativa, e assim termos uma referência, um local de partida. Após esse primeiro momento, se demarcará os embasamentos teóricos que versam de como se deve acontecer as aulas de filosofia, no primeiro ano do ensino médio, contrapondo-se com os dados obtidos na pesquisa, as observações de como as aulas acontecem, questionários de alunos e professores.

O embasamento teórico no Capítulo I, com vários autores, mas principalmente em Max Horkheimer, que em sua teoria crítica trabalha a razão objetiva e subjetiva, critica o ideal iluminista com a exaltação da razão, encobre o objetivo maior da burguesia, que almejava separação da igreja e estado por interesses financeiros e busca pelo poder, no qual acredita-se que isso tenha influência no motivo de as aulas de filosofia hoje em dia não serem recebidas com entusiasmo.

Após um levantamento bibliográfico das Orientações Curriculares, pode-se notar que no papel tudo se torna exuberante, mas que, no entanto, todas essas indicações apresentadas nos documentos oficiais, só se concretizam plenamente se contarem com um professor formado em Filosofia, ou na ausência desse profissional, que a disciplina de filosofia seja assumida por um professor da área de Ciências Humanas.

No Ensino Médio, o programa da disciplina Filosofia tem por tarefa apresentar temas, problemas e reflexões da tradição filosófica interligados aos eixos articuladores centrais das áreas de conhecimento, particularmente com aqueles da área de ciências humanas e suas tecnologias. (KUENZER, 2000. p. 200).

Porém, na prática, as instruções normativas dizem que na falta de um professor formado em Filosofia, deve ser entregue aos remanescentes de Pedagogia, assim sendo, existem fatores que interferem no planejamento, principalmente em disciplinas das humanidades, que trabalha o homem um ser complexo. Essa complexidade se aprofunda se formos trabalhar o pensamento humano, ou seja, a filosofia como um saber erudito, levado aos adolescentes de vários níveis culturais diferenciados, oriundos de classes sociais distintas, que diferencia os objetivos do alunado e do professor. Isso é significativo, principalmente ao levantarmos as concepções da disciplina segundo as orientações curriculares do estado de Mato Grosso, que vem sendo

orientado sobre a reflexão do ensino da Filosofia no Ensino Médio, que exige o debruçamento sobre variados aspectos da ação pedagógica: um primeiro grupo de questões diz respeito à contribuição da Filosofia na formação do estudante da escola básica, o que implica em também refletirmos sobre quem é este estudante e as suas condições de aprendizagem. Em seguida, é importante observar as especificidades da Filosofia enquanto disciplina curricular no ensino médio. Estes dois blocos de questões podem ser sintetizados em quatro perguntas fundamentais: Por que ensinar Filosofia? Como ensinar? O que ensinar? Para quem ensinar?

2.2 O LOCAL DA PESQUISA

O presente trabalho visa estabelecer estas relações entre Filosofia e Educação a partir de uma reflexão: Quais são as causas e os fatores que interferem para que as aulas de Filosofia no Ensino Médio não ocorram conforme as orientações curriculares? A pesquisa se realizará na Escola Estadual “Professora Eliane Digigov Santana”, localizada atualmente na avenida Juliano Costa Marques, s/n em Cuiabá, MT. A escola começou as suas atividades no ano de 1979, com o nome de Escola de 1º Grau “Padre João Bosco Permido Burnier” e atendia a uma demanda muito grande de crianças, adolescentes e jovens oriundos de uma invasão de terras públicas, que com passar dos anos, transformou-se no atual bairro Bela Vista.

A fundação Júlio Muller foi a entidade mantenedora desta Unidade Escolar desde a sua fundação no ano de 1979 até o ano de 1997. No ano de 1998, atendendo a necessidade da comunidade local, já bem maior, envolvendo os bairros Carumbé, São Roque, Residencial Santa Inês, São Carlos, Castelo Branco, Canjica, 8 de Abril, Mirante de Cuiabá, Terra Nova e Campo Verde, a escola passou por ampliações para atender a demanda do bairro e do seu entorno, aumentando os níveis de ensino, passou a oferecer não só Ensino Fundamental, mas o Ensino Médio, aumentou-se assim a oferta de vagas e passa a chamar-se Escola Estadual “Bela Vista.”

De acordo com a Lei nº 9.718 de 13 de abril de 2012, a escola mudou de nome para Escola Estadual “Professora Eliane Digigov Santana”, em homenagem à falecida coordenadora Eliane, por desenvolver um trabalho admirável voltado à educação.

2.3 PERFIL SOCIOECONÔMICO, ÉTNICO E CULTURAL DO ALUNADO

O perfil socioeconômico, étnico e cultural do alunado foi obtido com entrevista e também no Regimento Escolar da instituição. A maioria das famílias sobrevive do trabalho

informal, sendo vendedores ambulantes (homens) e as mulheres, auxiliares dos serviços domésticos nos bairros próximos. O trabalho feminino é uma força considerável como mantenedora dos lares do Bairro Bela Vista. Percebe-se também, uma quantidade significativa de crianças e jovens criados pelos avós. Devido ao alto índice de separações, abandono do lar por parte do cônjuge masculino, bem como do alto índice de mães solteiras. A Escola “Eliane Digigov Santana” tem um perfil sociocultural diferenciado, devido à proximidade com o presídio do Carumbé, muitos dos alunos têm algum parente preso neste presídio, seja pai, irmão tio, ou algum conhecido e, com isso, existem sempre suspeitas da polícia militar. O Primeiro Comando da Capital atua na escola, pois a quantidade de drogas e armas encontradas pela polícia na escola foge dos padrões.

2.4 PROFISSIONAIS QUE ATUAM NA ESCOLA E O PROJETO EDUCATIVO ESCOLAR (PPP)

Ao todo, a Escola Estadual “Eliane Digigov” conta com 106 profissionais de educação; sendo 65 docentes, e 41 profissionais distribuídos no apoio administrativo, que atuam em 36 turmas, sendo 1.200 alunos distribuídos nos turnos matutino, vespertino e noturno, atendendo o ensino fundamental: 3º Ciclo – 1ª Fase, 2ª Fase e 3ª Fase no turno: Vespertino: 13:00 às 17:00; sendo nas terças-feiras, das 13:00 às 18:00; devido a quinta aula, com uma média de alunos por turma de 26,6 alunos por turma; e o Ensino Médio: 1º, 2º e 3º anos (Regular), Matutino: 07:00 às 11:00, sendo nas terças e quintas feiras das 07:00 às 11:50, Noturno: 18:45 às 22:35; pois se trata de uma escola temática, com uma média de 30 alunos por turma.

A infraestrutura da escola consta segundo o censo 2018 com: alimentação escolar para os alunos, água filtrada, água da rede pública, energia da rede pública, fossa, lixo destinado à coleta periódica, acesso à internet banda larga. Além disso, possui equipamentos de TV, copiadora, aparelho de som, projetor multimídia (data show) e câmera fotográfica/filmadora. Em sua dependência possui 31 de 36 salas de aulas utilizadas, 130 funcionários, sala de diretoria, sala de professores, laboratório de informática, quadra de esportes coberta, cozinha, biblioteca, banheiro dentro do prédio, banheiro adequado aos alunos com deficiência ou mobilidade reduzida, sala de secretaria, banheiro com chuveiro, refeitório, despensa e pátio coberto.

Com dados do ENEM/2015, a escola teve 148 alunos participantes, com a taxa de participação de 61,49%, a média na Redação de 473,63, em Linguagens e Códigos de 480,65,

em Ciências Humanas de 532,84, Matemática de 432,22 e por fim, em Ciências da Natureza de 448,47.

Tabela 1 – Notas IDEB

Ano	IDEB	Projeção IDEB	Município IDEB
2005	2.0	-	2.9
2007	3.0	2.0	3.3
2009	4.0	3.0	4.1
2011	4.0	3.0	4.1
2013	4.0	3.0	4.1
2015	4.0	4.0	4.3
2017	0.0	4.0	4.4
2019	-	4.0	4.6
2021	-	4.0	4.9

Fonte: INEP

A estrutura organizacional e a equipe gestora estão representadas pelo Diretor João Antunes, o Secretário Alex Sandro Pegaiane, três coordenadoras, conselho deliberativo, tendo em vista que a escola obedece a uma hierarquia por meio da Assessoria Pedagógica, Diretoria da Escola, equipe técnica, áreas de apoio e o corpo docente, desse modo, todos trabalham coletivamente para a formação do cidadão crítico e consciente.

Quanto à organização da prática pedagógica no PPP da Escola Estadual Eliane Digigov, verifica-se que os conteúdos escolares estão organizados em três grupos: conceituais, atitudinais e procedimentais. Nos conceituais, trabalha-se fatos, conceitos e princípios, se atende a realidade natural e social nas suas diversas dimensões. Nas atitudinais expressam ações éticas, valores e princípios da vida humana, baseia-se no respeito mútuo, solidariedade e diálogo. Os procedimentais são as ações concretas que revelam um sentido crescente de autonomia e criticidade na realização de tarefas. Todos seguem as Diretrizes Curriculares do Ministério da Educação.

Desde 1996, com o advento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei 9.394/96, o Projeto Político Pedagógico vem sendo construído para atender as novas demandas, necessidades e adequações às exigências do mundo atual. Sendo assim, esta proposta pedagógica é um documento aberto que frequentemente sofrerá mudanças, pois deverá acompanhar as evoluções da legislação vigente, parte do princípio de que vivemos a época da "cultura de projetos" em nossa sociedade, no qual as condutas de antecipação para prever e explorar o futuro faz parte de nosso presente. Essa influência do futuro sobre nossas adaptações cotidianas só faz sentido se o domínio que tentamos desenvolver sobre os diferentes espaços

cumpra a função de melhorar as condições de vida do ser humano, respeitando as diferenças e o direito à igualdade.

2.5 A SITUAÇÃO DA FILOSOFIA NO CURRÍCULO ESCOLAR

A filosofia no currículo escolar da Escola Estadual Eliane Digigov está assim distribuída, possui uma aula semanal para cada turma, sendo apenas um professor de Filosofia, que não consegue atender todas as turmas, e com isso, a necessidade de se contratar outro professor que, na maioria das vezes, não é graduado em Filosofia. Essa situação gera um transtorno no ensino-aprendizado da disciplina, sendo que o professor especialista se encarrega dos terceiros anos e alguns primeiros, e o professor contratado, com os primeiros anos perfazendo um total de nove turmas. Essa atitude gera um problema muito sério, pois logo no primeiro ano, o aluno, na maioria das vezes, está tendo seu primeiro contato com a disciplina, as aulas serão ministradas por um professor que por mais que se esforce, não possui o cabedal necessário para desenvolver um bom trabalho.

No Projeto Político Pedagógico da Escola não existe nada específico de filosofia, apenas a Grade Curricular generalizada. Ao se analisar o plano anual que o professor especialista entregou à coordenação, pode-se perceber que os objetivos estão assim distribuídos: Contribuir para a compreensão dos elementos que interferem no processo social, através da busca do esclarecimento dos universos que tecem a existência humana: Trabalho, relações sociais e cultura simbólica; Desenvolver procedimentos próprios do pensamento crítico: apreensão de conceitos, argumentação e problematização; Oportunizar momentos que facilitem o pensar e o pensar sobre o pensar; Trabalhar com textos que incluam termos e conceitos cotidianos que facilitem a interação no contexto social; Debater questões contemporâneas que facilitem a compreensão da realidade a partir dos problemas filosóficos destacados; Realizar atividades que levem o aluno a perceber a multiplicidade de pontos de vista e articulações possíveis entre os mesmos; Ler textos filosóficos de modo significativo. O livro didático escolhido pela professora foi o *Filosofando*, de Marilene Chauí.

As habilidades esperadas do professor no ensino médio:

Segundo as Orientações Curriculares para o Ensino Médio do Ministério da Educação encontramos esses referenciais esperados do professor: Uma indicação clara do que se espera do professor de Filosofia no ensino médio pode ser encontrada nas Diretrizes Curriculares aos Cursos de Graduação em Filosofia e pela Portaria INEP nº 171, de 24 de agosto de 2005, que instituiu o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade) de Filosofia, que

também apresenta as habilidades e as competências esperadas do profissional responsável pela implementação das diretrizes para o ensino médio:

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

Destacando ainda a mesma portaria, que o egresso do curso de Filosofia, seja ele licenciado ou bacharel, deve apresentar uma sólida formação em História da Filosofia, que o capacite a:

- a) Compreender os principais temas, problemas e sistemas filosóficos;
- b) Servir-se do legado das tradições filosóficas para dialogar com as ciências e as artes, e refletir sobre a realidade;
- c) Transmitir o legado da tradição e o gosto pelo pensamento inovador, crítico e independente (BRASIL, 2008, p. 31).

2.6 ESTATÍSTICAS SOBRE A APROVAÇÃO INSTITUCIONAL E DO ALUNADO EM AVALIAÇÕES EXTERNAS

A escola possui 1.200 alunos no Ensino Fundamental II e Ensino Médio. Em 2016, os alunos que prestaram ENEM 2016 obtiveram nota média de 473,6 pontos. Segundo a fonte do site do ENEM (<https://enem.inep.gov.br>) A escola possui 1 avaliação de pais e alunos e nota média de 5. Não foi encontrada nenhuma avaliação institucional interna, nos anos finais do ensino fundamental, 8º e 9º anos, 156 alunos matriculados e 120 participantes da Prova Brasil com idade média de 14,3 anos, sendo 6,9 de participantes não aprovados.

2.7 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS PARA COLETAS DE DADOS

Em nossa busca da resposta às indagações propostas nesta pesquisa, usamos como ferramenta de captura dos dados almejados:

- a) Entrevistas com os professores;
- b) Questionário com os alunos;
- c) Observação em sala de aula.

A pesquisa iniciou em uma pequena escola do interior de Mato Grosso, no ano de 2016, na fase de confecção e elaboração do projeto. Em 2017, com a anuência da equipe gestora da escola para onde fui transferido, pesquisa também teve que ser transferida para esta escola da periferia de Cuiabá, MT, Eliane Digigov. Dessa maneira, desde minha apresentação já solicitei ao diretor permissão para desenvolver a pesquisa e fui prontamente atendido, ao indagar aos professores se autorizariam o acompanhar das aulas.

A coleta de dados inicial foi feita por meio de uma pesquisa descritiva, no qual se buscou descrever sistematicamente o lócus com suas características e variáveis (Projeto Político Pedagógico, Planejamento Anual da disciplina, prática docente). Desse modo, ocorreu a observação, o registro, a análise, bem como, a classificação e a interpretação dos dados. Também observaram-se os fenômenos físicos e humanos como a estrutura da escola, por se tratar de um estudo de caso da unidade escolar pesquisada.

Em seguida, ocorreu a utilização da técnica de entrevista semiestruturada com os professores de Filosofia, deixando-os expressarem suas opiniões, mas ao mesmo tempo, o questionamento básico é direcionado para dentro do contexto da investigação. Utilizou-se a técnica de questionário com os alunos, que visa compreender se eles sabiam ou conheciam quais seriam as orientações curriculares para Filosofia ou o que esperar da disciplina.

A problemática da pesquisa se dá por meio da seguinte questão: por que as aulas de Filosofia não acontecem de acordo com os programas oficiais, tendo em vista fazerem parte de um componente oficial obrigatório, assim disposto, segundo a LDB nº9.394/96, Seção IV, o Ensino Médio terá como uma das finalidades: “a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando [...]”. (Artigo 35, inciso II). Percebe-se aqui, uma razão tecnicista de usar as instituições de ensino em prol do mercado. O artigo 36 (parágrafo I) referente ao currículo do ensino médio.

Ainda na prática, o que vemos é que não existem programas oficiais definidos por secretarias estaduais de ensino ou coordenadorias de educação regionais ou municipais que visam um acompanhamento de perto do disposto, conforme a legislação, em relação às aulas de Filosofia, há uma ambiguidade com muitos tipos de aulas de filosofia em uma mesma sala e classe, por muitas vezes passa despercebido ou faz que se não vê, pela equipe gestora e órgãos

oficiais. Perante esse quadro, acredita-se que isso acontece devido a fatos tais como: quanto à escolha dos programas de ensino preponderam as disposições tomadas pela escola, em última instância, pelo professor.

Pode constatar ainda que não existem diretrizes e programas básicos de ensino que permite ao professor de Filosofia vasta liberdade de escolha de conteúdo, formas de abordagem, atividades didáticas, bibliográficas, sem nenhum acompanhamento ou controle de qualidade dessas aulas. Outro agravante em relação às aulas de Filosofia no Ensino Médio é que em algumas regiões do país, principalmente as mais afastadas dos grandes centros, as direções das escolas aceitam entregar as aulas de Filosofia para professores não titulados na área, sendo que essa tendência aumenta na medida em que se adentra para o interior do país, que na falta de um profissional graduado na área, entrega-se as aulas ao professor que aceitar.

Compreendeu-se ainda, no decorrer da pesquisa, que no cotidiano da escola, há uma discriminação dos demais professores de outras disciplinas que veem as aulas de Filosofia como um espaço de tempo que pode ser roubado no horário escolar. Muitos professores de Filosofia aceitam ceder seu horário de aula para que os discentes que estão com conteúdo atrasado de outras disciplinas o coloquem em dia. E com esse cenário, a Filosofia é vista por esses professores que “roubaram” o espaço de aula, como um saber pouco comprometido com os conteúdos, assim ocorre a interdisciplinaridade na prática, como vemos:

A interdisciplinaridade não dilui as disciplinas, ao contrário, mantém sua individualidade. Mas integra as disciplinas a partir da compreensão das múltiplas causas ou fatores que intervêm sobre a realidade e trabalha todas as linguagens necessárias para a constituição de conhecimentos, comunicação e negociação de significados e registro sistemático dos resultados. (BRASIL 1999, p.89).

Desse modo, entende-se que neste contexto, a filosofia acaba por se tornar na escola uma coisa, um espaço de tempo para debates sobre assuntos polêmicos, uma submatéria ou subdisciplina. O grande desafio do professor de filosofia, pelo exposto acima, começa antes de entrar na sala de aula, sendo imperioso que profissionais que trabalham com a Filosofia pensem as suas técnicas, seus instrumentais teóricos e metodológicos para que, desta maneira, possam consolidar a Filosofia como uma disciplina necessária para a formação de cidadãos crítico-reflexivos. Porém, não apenas como diz os parâmetros curriculares, pois lá não instruem sobre a discriminação da disciplina por parte de alguns professores, mas sim demonstrar que o ensino de filosofia pode ser de grande valia para uma reflexão sobre a prática pedagógica em geral, tanto quanto aprimorar as relações interpessoais e todo um contexto não explícito nas normativas governamentais.

CAPÍTULO III - ANÁLISE DOS DADOS OBTIDOS DURANTE A PESQUISA

A partir deste capítulo, será exposta a análise da coleta de dados que foram: entrevista com os professores da escola, a fim de entender se as aulas de Filosofia acontecem na prática segundo a legislação educacional brasileira, bem como também se o plano de aula contempla os conteúdos e aplicação do questionário inicial aos alunos do primeiro ano do ensino médio, da escola Eliane Digigov Santana. Além disso, as observações das aulas de Filosofia e o questionário final com as mesmas questões, tendo como objetivo, saber se os professores correlacionam a legislação educacional com a prática em sala de aula.

3.1 OBSERVAÇÃO EM SALA DE AULA

As observações também são consideradas ferramentas da coleta de dados, a fim de que o pesquisador consiga adquirir informações sobre os aspectos pertinentes à realidade da pesquisa. De acordo com Gil (1999), considera-se a observação um método de investigação que pode ser utilizada como uma etapa para complementar outros procedimentos investigativos. Segundo Gil (2010), um dos elementos fundamentais para a pesquisa é a observação, possuindo um papel fundamental na fase de coleta de dados. Sua principal vantagem é a de que os fatos são percebidos diretamente, sem qualquer intermediação, e como desvantagem, temos a presença do observador, que pode causar alterações no comportamento dos observados. Ainda, para Gil (2011, p. 100) “A observação apresenta como principal vantagem, em relação às outras técnicas, a de que os fatos são percebidos diretamente, sem qualquer intermediação.” Duas formas distintas são notadas na observação: a natural, o observador pertence ao grupo que investiga; e a artificial, o observador se integra ao grupo com objetivo de realizar uma investigação. (GIL, 2011).

Seguimos um roteiro de observação, no qual serviu para se fazer uma análise do exercício do docente em sala de aula, ao desenvolver seu trabalho no percurso da exposição do conteúdo de Filosofia, que até então permitiu identificar que o professor que não pertence exatamente à área de filosofia, faz com que a disciplina utiliza-se da interdisciplinaridade, tendo em vista desta constar no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, no plano anual da disciplina.

Assim, se nota que o professor apresenta dificuldades nesse aspecto, em virtude de não ser uma prática regular e constante do seu conhecimento, mas de certa maneira consegue chamar a atenção dos alunos para o conteúdo e a realização das atividades.

A pesquisa (ou investigação) que se desenvolve no âmbito do trabalho de professor refere-se, antes de qualquer coisa, a uma atitude cotidiana de busca de compreensão dos processos de aprendizagem e desenvolvimento de seus alunos e à autonomia na interpretação da realidade e dos conhecimentos que constituem seus objetos de ensino. (BRASIL, 2001, p. 35).

Nas aulas de filosofia, por vezes, os seus docentes não são formados na área, a disciplina é usada como fechamento de carga horária de alguns professores ou como aulas adicionais para complementação salarial, porém, é necessário que o professor filósofo produza a filosofia, diferentemente de outras disciplinas, a filosofia faz pensar, refletir sobre as questões de mundo.

Observamos que o que ocorre nas aulas de filosofia é o inverso do que se deve promover, não se cria problemas para que se possa surgir reflexões e resoluções desses problemas, nem orientação para que sejam solucionados. O professor de filosofia tem por função ensinar a pensar filosoficamente, formular perguntas num problema filosófico, ler, escrever, investigar e dialogar e avaliar filosoficamente, sendo esta a prática na disciplina.

Nas aulas de Filosofia como experiência filosófica, o professor deve orientar, pôr à disposição dos seus alunos os instrumentos que conhece para uma disciplina filosófica no pensamento, criar grupos que tenham um objetivo comum, encontrar saídas para um problema elaborado por eles mesmos, de seu interesse, por meio da investigação e dos estudos filosóficos.

Vou afirmar que um professor de filosofia é aquele que, acima de tudo, consegue construir um espaço de problematização compartilhado com seus alunos. (...) Ensinar filosofia é antes de mais nada ensinar uma atitude em face da realidade, diante das coisas, e o professor de filosofia tem que ser, a todo momento, conseqüente com esta maneira de orientar o pensamento. (CERLETTI, 2003, p. 62).

Se fazem necessárias ações pedagógicas para promover a formação de seres humanos autênticos, pois por meio da intenção e dos instrumentos de uma educação para o pensamento autônomo, estaríamos criando possibilidades novas de educação. Não se educa seres conforme a criação divina, nem para serem reflexos dos seres humanos existentes, mas uma geração “diferentes das do mestre, que lhe escapam ao querer e ao “controle” (...). Querer que o outro pense, diga e faça o que queira, isto não é um querer fácil.” (LANGÓN, 2003, p. 94).

Por vezes, o professor quer que o aluno seja ele mesmo, mas este tem o papel de orientar as investigações e provocar os alunos para que tenham ideias, coordenar, incentivar e ensinar, e isso ele poderá fazer mesmo se não estiver com inspiração ou disposição, as aulas de filosofia

são um espaço de criação. O professor deve desenvolver seu trabalho de filósofo avaliando também, suas ações para poder promover reflexões e provocar a busca de compreensão, a imaginação do que poderia ser e do que não está ocorrendo.

O professor de filosofia no ensino médio tem por objetivo em suas aulas, construir saídas filosóficas para seus problemas, não deixar que ocorram aulas desestimulantes, mas que se consiga mexer com a razão, além disso, o emocional, uma educação de consciência e convivência, com instrumentos e estratégias.

O ato de lecionar filosofia requer seleção de conteúdo, estratégias, atividades, deve ser feita por quem realmente conhece as funções e objetivos da disciplina, pois não é simplesmente escolher um assunto, falar sobre e posteriormente responder questões objetivas. Não somente aplicar um texto para leitura individual e resolução de questões, mas indagar, fazer-se pensar, refletir sobre soluções. Os alunos não teriam condições de fazer isso sozinhos, mas, o professor é orientador por ter conhecimento sobre o processo de filosofar, para assim, coordenar o processo de filosofar com os alunos. Dessa maneira, dar espaço para o desenvolvimento do pensamento autônomo dos jovens e contribuir com a formação de subjetividades, o fato de educar o outro para ser outro.

O ensino de filosofia no ensino médio é para dar segurança teórica e reflexiva para defender sua prática, no qual aborda-se a sua realidade para criar uma prática fundamentada em suas ideias, é pela necessidade de rever práticas individuais e de grupo. Como dito nos capítulos anteriores, as modificações do ensino de filosofia ao longo dos anos e que estão previstas que ocorram, torna o ensino de filosofia sem programa definido, sem que haja forma.

Mesmo que transformações ocorram, o professor é modelo e deve contribuir para a formação de mentes livres, autônomas, ele deve também exercitar sua autonomia e liberdade de pensamento; quem planeja uma ação pedagógica tem que ser autônomo, pois não conseguirá levar autonomia aos jovens.

Antes de pensar a prática, existe uma maneira de se praticar uma convicção do ensino de filosofia, contribuir para uma educação que abdica do controle da formação para apreciar aquilo que possa vir a ser criado, apostar que se pode criar um mundo no qual a humanidade pense não somente em bens ou em si mesmo, mas na criação de um mundo de seres com caráter, sendo o bem maior, o outro. Assim como Guimarães se refere às práticas formativas:

Maneiras bem identificáveis de ensinar, mas também à qualidade das relações entre professor e aluno, ao exemplo profissional, à autoridade intelectual do professor formador, entre muitas outras ocorrências que os alunos podem avaliar como importante para o aprendizado do ser professor. (GUIMARÃES, 2004, p. 56).

Em outro momento, a prática pedagógica pode ocorrer por meio de aulas diferenciadas, mudança de organização da sala, pois sabemos que cada turma possui especificações e diferenças comportamentais, os alunos que se mostrem mais agitados, requer do professor maior desempenho no controle da turma. Ao se observar o docente, este deve mostrar ter domínio do assunto, sabendo ser árdua a vida de professor que possui várias turmas, inviabiliza então que haja a proximidade com os alunos, um fator que compromete a preparação de aulas, a aplicação de metodologias e didáticas para que ocorra o aprendizado significativo.

Desse modo, entende-se que a relação professor-aluno deve ser coerente com os ensinamentos propostos, bem como permitir que os alunos reflitam, que gerem debates para que se possa explorar o pensamento, pois só assim irá aprender com a busca pelo aprendizado, no qual deve ser mais eficaz quando o aluno coloca suas ideias para o grupo, com o estímulo do professor que provocam outras argumentações. Sabendo que, o ensino de filosofia é um processo que ocorre na interação de indivíduos que se propõem ao desenvolvimento do pensar, o professor mediador deve despertar nos alunos, avanços no processo pedagógico. Diante disso, observa-se que deve haver a preocupação do professor para que os alunos compreendam o conteúdo apresentado, de acordo com o seu meio social, para que haja o completo entendimento, ainda que a linguagem utilizada seja clara e adequada à realidade.

A seguir, se apresenta o resultado do questionário aplicado aos professores e alunos do 1º ano do ensino médio, com o objetivo de averiguar se os alunos compreendem o que seja o ensino de filosofia.

3.2 ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS

A pesquisa se iniciou na Escola Estadual Getúlio Vargas, em Cocalinho-MT, em forma de projeto de estudo de caso, posteriormente foi transferida para a Escola Estadual Eliane Digigov Santana, em Cuiabá - MT, como uma pesquisa qualitativa, no qual se pode evidenciar a produção de conhecimento sobre os fenômenos humanos e sociais. Esta pesquisa busca compreender e interpretar os conteúdos trabalhados no ensino de Filosofia e não apenas descrevê-los. Nessa perspectiva, a Educação é percebida em sua essência qualitativa, não deixando o seu rigor metodológico, delimitando, com isso, os vários elementos dos fenômenos estudados.

O ponto de partida é a compreensão de como acontece o ensino de Filosofia no Ensino Médio, tendo como objetivo investigar se o processo do ensino dessa disciplina acontece de forma significativa.

A segunda temática se dá a partir da obtenção dos dados, em que serão observados posteriormente nas aulas de Filosofia ministradas na escola designada, com análise da metodologia empregada pelo professor e de sua prática docente, buscando compreender quais interferências podem ser feitas para melhorar as abordagens e práticas pedagógicas no ensino da disciplina.

A coleta de dados ocorre pela análise, observando a metodologia empregada pelo professor e verificando sua eficiência no processo de ensino. Dessa maneira, observou-se nas aulas de filosofia que os alunos não possuem interesse na disciplina, que a participação na discussão proposta ocorre entre poucos, que há dispersão de grande parte dos alunos.

Além disso, observa-se que o docente, por lecionar em inúmeras salas de aula, segue sempre o manual ou livro didático, não se mostra articulador ao repetir o mesmo conteúdo várias vezes. Apesar de o assunto trabalhado ser de grande importância, não desenvolve nos alunos o estímulo necessário para se discutir filosoficamente.

Ainda com o objetivo de analisar o resultado das aulas ministradas, foram realizadas entrevistas com estes docentes com o objetivo de identificar se as aulas da disciplina de Filosofia no Ensino Médio, acontecem de acordo com os programas oficiais. Conforme o item 3.1, apresentado anteriormente, foram indagados sobre as legislações de ensino, desafios na prática, se reconhecem o objetivo da disciplina e pessoalmente, o que é a filosofia, como a ensina, como se vê a receptividade da disciplina de Filosofia entre os alunos e, por fim, como é lecionar filosofia não tendo a formação adequada.

Desse modo, docentes se mostraram apreensivos ao responder as questões, em sua maioria reconhecem a LDB e os PCNs como as legislações de ensino seguidas atualmente, e que deram norteamento para a implantação da BNCC, que os alunos conhecem e confundem com o nome de Novo Ensino Médio, que está no período de mudança para adequação. Além disso, as legislações refletem as possíveis mudanças que pretende-se fazer no ensino médio, sobretudo a retirada de algumas disciplinas, e estas se tornarem optativas de acordo com a área desejada pelo aluno.

Dentre os desafios, as mudanças pedagógicas de incorporação e retirada da disciplina de filosofia, conforme o governo vigente em cada época, além disso, não somente na disciplina de filosofia, ainda relatado, mas em todas as áreas da educação, a desmotivação dos professores por falta de infraestrutura, formação e valorização da sua profissão, tornam a prática desfavorável e sem apoio, resultando na escassez de profissionais em algumas regiões. Sendo também desafios, a violência, a marginalização, os vícios entre os alunos, assuntos esses

presentes na escola, com vários problemas sociais e familiares presentes no dia a dia, que interferem grandemente no processo de ensino aprendizagem.

Ao serem indagados sobre se acreditam que as aulas de filosofia acontecem na prática de acordo com as legislações educacionais no ensino médio, em sua totalidade, a resposta dos professores foi negativa, pois o ensino de filosofia, muitas vezes, não é realizado por professores formados na área, e sim por outros profissionais com diferentes formações. Por vezes, o conteúdo a ser trabalhado em sala está de acordo, mas o real significado da disciplina que é a indagação, a reflexão, pensar novas práticas, não ocorre, desta maneira, também responde se sabem o que seja filosofia e qual o seu objetivo. Ainda o que seja um professor de filosofia, compara-se ao papel do professor de mediador entre o conteúdo e o aprendizado dos alunos, no caso de filosofia, refletir sobre o mundo e as suas ações.

Desse modo, quando se indaga sobre as dificuldades enfrentadas pelo professor de filosofia, além das mencionadas anteriormente, por todos os profissionais da educação, a falta de professores da área torna a disciplina sem motivação, que não resulta em nenhuma mudança na sociedade e nem nos pensamentos dos alunos. A disciplina está para ser cumprida, mas não é vista como uma forma de repensar o meio e as ações individuais ou do grupo.

Além da entrevista realizada com os professores, o questionamento realizado com os alunos demonstra como a disciplina de filosofia é trabalhada, possibilita um cruzamento de informações que mostram que a realidade da disciplina é a mesma vista por docentes e discentes, como uma disciplina desnecessária, por não saberem realmente a sua importância, sendo as práticas pedagógicas desgastantes e sem funcionalidade aos olhos dos alunos.

O questionário apresentado aos discentes do 1º ano do ensino médio da Escola Estadual Eliane Digigov, disposto no item 3.1, questiona com afirmações e estes devem dizer se discordam ou concordam com estas, tendo como assunto o ensino de filosofia e as dificuldades no processo de ensino-aprendizagem.

Como em sua maioria todos concordam que haja dificuldades em aprender filosofia, se mostram discordarem da afirmativa que se diz respeito ao gostar da disciplina, ainda não conseguem relacionar a disciplina de filosofia com o conceito de Cidadania, dispondo de não ter opinião sobre o assunto. Os discentes não consideram a disciplina útil para sua vida, demonstram-se confusos ao se indagar se sabem o que realmente seja filosofia, o que se pode perceber que fora os conhecimentos conteudistas que aprendem na escola, não tem consciência, não reconhecem as leis que regem a educação, nem mesmo o plano da disciplina.

Dessa maneira, observou-se claramente o fato de os alunos não considerarem a disciplina de filosofia importante para sua formação, e os próprios docentes de outras áreas não

veem que a disciplina tem a função social de refletir-se sobre os assuntos dispostos na realidade e pensar ações para que possa modificar a situação atual. Cabe, então, repensar o ensino de filosofia, não somente com novas práticas pedagógicas, mas que a sociedade reconheça de maneira prática a sua necessidade na formação dos jovens.

A disciplina de filosofia no ensino médio leva o aluno a desenvolver um pensamento independente e crítico, bem como auxilia em seu desenvolvimento de habilidades específicas do pensamento, pois nesta faixa etária e nível de ensino, é um período de consolidação de sua personalidade e seus desejos, por isso, a filosofia os ajuda neste período, a pensar em quem são hoje e no que se tornarão no futuro, assim como o seu meio social.

Portanto, se faz necessário que os educadores se conscientizem de que o ensino de filosofia não é apenas mais um, mas que esta é necessária para que os alunos não fiquem à mercê de qualquer imposição de ideologia, que aprendam a saber diferenciar o que é melhor para si e para o mundo em sua volta. Não existe maneira correta de se aplicar filosofia, mas que sejam claramente priorizadas práticas que desenvolvam o pensamento crítico, formando cidadãos capacitados para enfrentar as diversas situações que poderão surgir em suas vidas. Para isso, está inserida a disciplina de filosofia na educação básica, no ensino médio, para proporcionar uma análise, uma reflexão e crítica sobre o mundo e o homem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A filosofia é um conhecimento aprofundado ou uma reflexão que se difere de outras disciplinas do ensino médio, pois o seu propósito é trabalhar por meio de conceitos, os processos de formação humana, ajudar ao jovem que está no ensino médio a desenvolver sua capacidade crítica. E a escola, em complementação com o meio que o educando vive e o espaço de formação do caráter, valores e princípios morais, direciona o aluno a utilizar os conhecimentos aprendidos em favor da sociedade e de uma realidade melhor para todos.

Desta maneira, deve-se orientar o indivíduo a exercer de forma plena a sua cidadania, e mesmo diante de vários fatores como o analfabetismo, desistência escolar e alto índice de repetência e reprovação, evidencia cada vez mais a necessidade de se pensar a escola a partir de sua própria realidade. O aprendizado do aluno deve ser priorizado, permitindo que o ensino leve em consideração as suas experiências vividas, levando-o do senso comum ao conhecimento científico para poder definir a construção de sua identidade, a ser um cidadão ético e digno perante a sociedade.

Assim, o presente estudo teve por objetivo analisar as abordagens metodológicas do processo de ensino da disciplina de Filosofia, no ensino médio e a sua relação com o conhecimento adquirido pelos educandos, no qual, por meio da pesquisa de campo, entrevista com docentes e questionários entregues aos alunos, constatou-se que para ambos, o ensino de filosofia não ocorre de acordo com as legislações vigentes. Ainda, observou-se que a disciplina requer um profissional formado na área para lecionar, porque é tratada como banal para os outros profissionais e principalmente para os alunos, que não sabem explicar a função e o objetivo da disciplina.

Ao se buscar uma metodologia no ensino de Filosofia, tentou-se compreender se existe uma didática específica para o ensino que leve os educandos a ampliarem suas experiências vividas, levando-os do senso comum ao conhecimento crítico e científico. O resultado disso é que o ensino de Filosofia necessita de reformulações, a partir da conscientização dos próprios profissionais docentes, conforme afirma José Carlos Libâneo, em seu artigo: *Didática e Epistemologia: para além do embate entre a didática e as didáticas específicas* (2008)¹:

¹ Artigo publicado como capítulo do livro: VEIGA, Ilma P.A. e D'Ávila Cristina (Orgs.). Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas. Campinas (SP): Papirus Editora, 2008. A consulta do artigo foi pela página do google em que se encontra no formato word.

(...) consideradas as relações necessárias entre pedagogia e epistemologia, não há separação possível entre os campos da didática e das didáticas específicas. Não se está dizendo que sejam a mesma coisa, uma subsumida na outra, pois ambas têm conteúdo próprios. No entanto, elas são interdependentes, pelas razões aqui apontadas: o objeto de estudo de ambas é o ensino, visam a prover boas condições de aprendizagem para os alunos, dirigem-se para o aprender a pensar, buscam objetivos de formação da personalidade. (LIBANÊO, 2008, p. 16).

Assim, chega-se à conclusão de que não existe uma Didática específica para o ensino de Filosofia no ensino médio, mas que o ensino filosófico tem suas especificidades, segundo Libâneo, que conclui o artigo dizendo:

(...) os professores das didáticas específicas precisam compreender que ensinar não é meramente transmitir a matéria. Há requerimentos imprescindíveis para conduzir eficazmente o ensino, tais como conhecer as implicações filosóficas e epistemológicas do processo geral do conhecimento, saber sobre os processos internos da aprendizagem e do desenvolvimento humano, dominar os processos investigativos da ciência ensinada, além dos saberes pedagógico-didáticos específicos relacionados com o planejamento do ensino, com os critérios de seleção e organização de conteúdos e métodos, com a dimensão ética do ensino, etc. O ensino de qualquer disciplina é um assunto pedagógico-didático, quer dizer, professores das didáticas específicas necessitam da teoria da educação, da teoria do conhecimento, da psicologia, da sociologia, etc., campos esses que não podem faltar num bom programa de didática já que, a rigor, ela é uma disciplina que reúne todos esses campos em função de dar suporte à atividade de ensino. (LIBANÊO, 2008, p. 17).

Na Escola Estadual “Eliane Digigov”, em Cuiabá-MT, e em muitas outras instituições, pode-se observar que o ensino de Filosofia no Ensino Médio está incoerente com as orientações propostas pelos documentos oficiais, como as políticas públicas de educação em prol de uma escola de qualidade, que visa os princípios da educação como direito de todos os cidadãos, da valorização dos profissionais da educação, da garantia de escola pública, gratuita e de qualidade, do atendimento à diversidade cultural, da gestão democrática, participativa e colegiada, e do restabelecimento da disciplina de Filosofia, com ênfase na obrigatoriedade de sua oferta no ensino médio. Em nossa busca de respostas de como se ensinar Filosofia, nos deparamos com as pesquisas bibliográficas com a Dissertação de Mestrado de Domingos Sávio Duarte Melo: *Possibilidades Formativas no PIBID - UFMT: Investigando Práticas Transcriadoras na Formação do Professor de Filosofia* (2017), que já na introdução faz os seguintes questionamentos:

É necessário ter formação em Filosofia para atuar no ensino de Filosofia? Como e onde se forma um professor de filosofia? Que práticas na formação devem ser reformuladas ou superadas? A formação acadêmica prepara os professores para atuarem na Educação Básica e no Ensino Superior? Que ações podem contribuir, na formação do professor, para que ele possa

equacionar os desafios da docência? Embora essas perguntas não sejam o problema de nossa pesquisa, elas vão ao seu encontro. (MELO, 2017, p. 12).

Ao concluir dizendo que “*Embora essas perguntas não sejam o problema de nossa pesquisa, elas vão ao seu encontro*”, nós reescrevemos dizendo que estes questionamentos servem de pilares em nossa pesquisa. Desse modo, considerou-se importante realizar um trabalho na Escola Eliane Digigov como estudo de caso buscando não apenas verificar o que está impossibilitando o ensino da disciplina de Filosofia ser mais significativo para o aluno, mas também, contribuir com direcionamentos e sugestões aos docentes da instituição após as análises realizadas e sobre as aulas observadas.

Percebemos que os elementos que intervêm no processo de ensino e aprendizagem estão refletidos tanto no contexto escolar, quanto no familiar, no qual deve-se rever as práticas pedagógicas e a fundamentação teórica que sustentam o ensino de Filosofia no Ensino Médio, conhecendo os procedimentos e instrumentos de avaliação como subsídios à prática pedagógica, considerando as diferenças individuais de cada um, valorizando suas competências e diversidades, para assim, construir caminhos para a remoção de barreiras na aprendizagem a partir da reflexão sobre os objetivos da prática avaliativa.

A educação entrou em uma nova fase nesse terceiro milênio, a era da informação, da tecnologia, de uma nova forma de se pensar e fazer educação. Para Kant, o significado do homem oferecido é de um ser que metafisicamente tem necessidade da educação, ou seja, precisa dela para se realizar como ser humano. Diz Kant (2003, p. 15) que o “homem não pode se tornar um verdadeiro homem senão pela educação. Ele é aquilo que a educação faz dele”. Ele traz consigo potencialidades insondáveis. “Se um ser de natureza superior tomasse cuidado de nossa educação, ver-se-ia, então, o que poderíamos nos tornar” (Id, 2003, p. 15).

Infelizmente, estamos sendo formados por diferentes indivíduos humanos que, igualmente a nós, apresentam consigo suas imperfeições. Isto, porém, não desabona o ideal da educação, que é nobre, mas de modo nenhum uma utopia. Com efeito, o conceito de perfeição não se encontra na experiência humana. Para que uma ideia seja verdadeira, porém, basta que a realidade que ela vislumbra seja autêntica e que os obstáculos para concretizá-la não sejam absolutamente impossíveis e, “a ideia de uma educação que desenvolva no homem todas as suas disposições naturais é verdadeira absolutamente.” (2003, p. 17). Contrapondo a isso, em um mundo globalizado, dinâmico e tecnológico, a educação deve acompanhar esse ritmo, formando seus discentes em um mundo em que a informação e o saber são mais importantes que o acúmulo de capital, pois são os saberes qualificados que movimentam o sistema de produção capitalista.

Nesse contexto, o educando deve estar atento para exercer seus direitos e deveres de cidadão, que passa invariavelmente pela educação de qualidade, pois educação e cidadania caminham juntas.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, T. W. **Dialética do esclarecimento: Fragmentos filosóficos**. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1991.
- ANPOF. **Primeiro Mestrado Profissional em rede de Filosofia do Brasil começa com aula inaugural ministrada por Marilena Chauí**. 2019. Disponível em: <<http://anpof.org/portal/index.php/pt-BR/artigos-em-destaque/1126-marilena-chaui-ministrara-aula-inaugural-do-prof-filo>> Acesso em: 17 de jan. de 2016.
- ARANHA, M. L. A. **Filosofia da Educação**. 3 ed. São Paulo: Editora Moderna, 2006.
- ARANTES, P. E. **Um departamento francês de Ultramar: estudos sobre a formação da cultura filosófica uspiana (uma experiência nos anos 60)**. São Paulo: Ed. Paz e Terra, 1994.
- ARANTES, P. E. **A filosofia e seu ensino**. São Paulo: EDUC, 1993.
- BRASIL. **Lei nº 4.024, de 18 de setembro de 1946**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <<http://www.fgv.br/cpd/doc/acervo/dicionarios/verbete-tematico/lei-de-diretrizes-e-bases-da-educacao-nacional-ldben>> Acesso em: 23 de set. 2019.
- BRASIL. **Lei nº 5.379, de 15 de dezembro de 1967**. Fundação Movimento Brasileiro de Alfabetização. Brasília: Senado Federal. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=117865>> Acesso em: 17 de jan. 2016.
- BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>> Acesso em: 23 de set. 2019.
- BRASIL. **Lei nº 7.044, de 18 de outubro de 1982**. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1980-1987/lei-7044-18-outubro-1982-357120-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 23 de set. 2019.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm>. Acesso em: 23 de set. 2019.
- BRASIL. **Lei nº 11.684, de 2 de junho de 2008**. Inclui Filosofia e Sociologia como disciplinas obrigatórias no Ensino Médio. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11684.htm>. Acesso em: 23 de set. 2019.
- BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2017/lei-13415-16-fevereiro-2017-784336-publicacaooriginal-152003-pl.html>>. Acesso em: 23 de set. 2019.
- BRASIL. **Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm>. Acesso em: 23 de set. 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília-DF. Disponível em: <<http://www.zinder.com.br/legislacao/pcn-fund.htm#Introd>>. Acesso: em 16 de dez. 2014.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: história e geografia**. Brasília, Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>

/seb/arquivos/pdf/livro051.pdf>. Acessado em: 07 de dez. 2009.

CAMPANER, Sônia. **Filosofia: ensinar e aprender**. São Paulo: Saraiva, 2012.

CAMPOS, F. & MIRANDA, R. G. **A escrita da História**. São Paulo: Escala Educacional, 2005.

CERLETTI A. **Ensino de filosofia e filosofia do ensino filosófico**. In: GALLO, S.; CORNELLI, G.; DANELON, M. (Org.). *Filosofia do ensino de filosofia*. Petrópolis: Vozes, 2003.

CERLETTI, A. **O ensino de filosofia como problema filosófico**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2009.

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

CHAUI, M. **Introdução à história da filosofia: as escolas helenísticas**. Vol. II. São Paulo: Companhia das Letras, 2010

COELHO, I. M. **Educação, cultura e formação**. Goiânia: Ed. PUC Goiás, 2009.

COTRIN, G. **História do Brasil: um olhar crítico**. São Paulo: Saraiva, 1999.

DEMO, P. **A nova LDB: ranços e avanços**. Campinas-SP: Papirus, 1997. *Educar pela pesquisa*. Campinas-SP: Papirus, 1998.

DUTRA, J. C. & DEL PINO, M. A. B. Saberes abertos e saberes específicos: o diálogo entre os saberes como possibilidade para o ensino de Filosofia no Ensino Médio. In: BATTESTIN, C.; GABRIEL, F. A. (Orgs.). **Filosofia e Educação: um diálogo necessário**. Rio de Janeiro: Multifoco, 2011.

FAVARETO, Celso. **Sobre o Ensino de Filosofia**. *Revista da Faculdade de Educação*, São Paulo, v. 19, n. 1, p. 97-102, jan. jun./1993.

FONSECA, S. **Caminhos da História Ensinada**. 5 ed. Campinas-SP: Papirus, 1993.

FRANCA, L. S. J. **O método pedagógico dos jesuítas: o “Ratio Studiorum”**: Introdução e Tradução. Rio de Janeiro: Livraria Agir Editora, 1952.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GALLO, S. Foucault: (Re)pensar a Educação. In: RAGO, M. & VEIGA-NETO, A. (Orgs.). **Figuras de Foucault**. Belo Horizonte: Autêntica, pp. 253-260. 2008

GERD, A. B. **Introdução ao filosofar: o pensamento filosófico em bases existenciais**. 3. ed. – São Paulo: Globo, 2009.

GHIRALDELLI, P. **História da Educação**. São Paulo: Cortes, 2000.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GIL, A. C. **Metodologia do ensino superior**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

GUIMARÃES, V. S. **Formação de professores: saberes, identidade e profissão**. Campinas, SP: Papirus, 2004

HORKHEIMER, M. **Eclipse da Razão**. Tradução Sebastião Uchoa Leite. Rio de Janeiro: Ed. Labor, 2015. [1974]

INEP. **Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa)**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/pisa>>. Acesso em: 29 set. 2019.

INEP. **IDEB – Resultados e Metas**. Disponível em: <<http://ideb.inep.gov.br/resultado/>>. Acesso em: 23 de set. 2019.

KANT, I. **Lógica**. 3ª. Ed. tRio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2003.

KANT, I. **Resposta à pergunta: que é esclarecimento?** Textos Seletos. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1985.

KOHAN, Walter. Alejandro A. Cerletti. **Filosofia: caminhos para seu ensino** Rio de Janeiro. Lamparina, 2008.

KUENZER, A. Z. **O ensino médio agora é para vida: entre o pretendido, o dito e o feito**. v. 21, n.70, Ed. Soc, 2000, p. 15-39.

LAGO, L. A. C. Disponível em: <<https://atlas.fgv.br/verbete/6001>> Acesso em: 17 jan. de 2016.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamento de metodologia científica**. 3. ed. São Paulo-SP: Atlas, 1991.

LANGÓN M. **Filosofia do ensino de filosofia**. In: GALLO, S.; CORNELLI, G.; DANELON, M. (Org.). **Filosofia do ensino de filosofia**. Petrópolis: Vozes, 2003.

LIBANEO, J. C. **Didática e Epistemologia: Para Além do Embate entre a Didática e as Didáticas Específicas**. In.: VEIGA, I. P. A.; D'ÁVILA, C. **Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas**. Campinas (SP). Papyrus Editora, 2008.

MARX, K. & ENGELS, F. **Cartas filosóficas & O manifesto comunista de 1848**. São Paulo, SP: Editora Moraes, 1987.

MELO, D. S. **Possibilidades Formativas no PIBID-UFMT: Investigando Práticas Transcriadoras na Formação do Professor de Filosofia**. Dissertação. Cuiabá-MT. Universidade Federal do Mato Grosso. Disponível em: <<https://www1.ufmt.br/ufmt/unidade/userfiles/publicacoes/fc7da923e70907782dc2803b694c1ec3.pdf>>. Acesso em: 29 set. 2019.

MOGILKA, Mauricio. **O que é educação democrática? – Contribuições para uma questão sempre atual**. Curitiba-PR: Editora da Universidade Federal do Paraná, 2003.

RANCIÈRE, J. **Le travail de l'image**. Multitudes, n.28, 2007, p.195-210.

RODRIGO, L. M. **Filosofia em sala de aula: teoria e prática para o ensino médio**. Campinas: Autores Associados, 2009.

ROMANELLI, O. O. **História da Educação no Brasil**. Petrópolis:Vozes, 1978.

ROSA, J. M. **As vozes de um mesmo tempo: a educação física institucionalizada no período da Ditadura Militar em Cacequi**. Dissertação de Mestrado em Educação/UFMS. Santa Maria: UFMS, 2006.

SAVIANI, D. **Política e educação no Brasil: o papel do Congresso Nacional na legislação do ensino**. São Paulo - SP: Cortez, 1987.

SILVA, M. **Metáforas e entrelinhas da profissão docente**. São Paulo: Pioneira, 2004a.

SILVA, A. F. & FELÍCIO, C. B. F. **O Ensino da Filosofia em nossa Contemporaneidade: Perspectivas de Análise em Torno de um Campo Problemático**. Faculdade de Filosofia/Universidade Federal de Goiás. 2009

TORZONI, R. CAMPOS, M. F. **Metodologia da Pesquisa**. 2ª ed. Curitiba-PR: IESDE, 2008.

VEIGA, I. P. **Repensando a Didática**. Campinas: Papirus, 1989.

APÊNDICES

APÊNDICE 01
Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (PROFESSORES)



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
INSTITUTO DE CIENCIAS HUMANAS E SOCIAIS**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – PROFESSOR (A)

Declaro, por meio deste termo, que aceitei participar da pesquisa intitulada “**SABERES E PRÁTICAS EDUCATIVAS NO ENSINO E APRENDIZAGEM DE FILOSOFIA NO ENSINO MEDIO: ESPERANÇAS E DECEPÇÕES**” que está sendo desenvolvida pelo mestrando Diones Gusmão Lucas, vinculada ao Programa de Pós-graduação da Universidade Federal de Mato Grosso.

Estou ciente que a pesquisa objetiva analisar se as aulas da disciplina filosofia no ensino médio. Acontecem de acordo com os programas oficiais?” e contribuí com as práticas pedagógicas na perspectiva da integração curricular e da ressignificação dos saberes docentes para esta especificidade da educação básica.

Fui informado (a), ainda, que a pesquisa está sob a orientação da **Prof. Dr. Ari Ricardo Tank**, a quem poderei contatar quando julgar necessário através do telefone (65) 3615.8452. E caso necessite de maiores esclarecimentos posso entrar em contato com o “Comitê de Ética em Pesquisa-Humanidade”, atualmente sob a coordenação da **Profª Drª Rute Cristina Domingos da Palma** que pode ser contatada pelo telefone (65) 3615-8935, pelo endereço eletrônico: cephumanas@ufmt.br e no endereço: Avenida Fernando Corrêa da Costa, 2.367, Instituto de Educação – sala 31, Boa Esperança, Cep: 78060-900.

Afirmo que aceitei o desenvolvimento da pesquisa nesta unidade por minha própria vontade, sem receber qualquer incentivo financeiro ou ter qualquer ônus e com a finalidade exclusiva de colaborar para o sucesso da pesquisa e que fui informado (a) dos objetivos estritamente acadêmicos do estudo.

Estou ciente de que os dados da pesquisa serão produzidos a partir da observação das atividades em sala de aula, bem como utilização de caderno de campo do pesquisador, questionários de caracterização de professores e entrevistas semiestruturadas, por meio de registros de áudio, documentos escolares, além dos meus próprios registros escritos durante o processo de formação e sua efetivação. **O acesso à análise dos dados produzidos será feito apenas pelo aluno pesquisador e seu orientador. Não serão repassados a terceiros. Os nomes da escola e professores serão mantidos em sigilo, absoluto anonimato e a privacidade dos participantes durante todas as fases da pesquisa, bem como a garantia de indenização diante de eventuais danos decorrentes da mesma.** Fui ainda informado (a), que posso retirar-me da participação da pesquisa a qualquer momento, sem nenhum prejuízo ou constrangimentos.

Atesto recebimento de uma cópia assinada deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Permissão para o uso de imagens: () SIM () NÃO

Cuiabá, MT ____ de _____ de 2018.

Assinatura do (a) Professor(a): _____

Assinatura do (a) pesquisador(a): _____

APÊNDICE 02

Roteiro para Entrevista Semiestruturada

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

NOME: _____

SEXO: () MASCULINO () FEMININO IDADE: _____

GRADUAÇÃO: _____

INSTITUIÇÃO/ANO: _____/_____

PÓS-GRADUAÇÃO: _____

INSTITUIÇÃO/ANO: _____/_____

CARGO: _____ TEMPO NO CARGO: _____

OBJETIVO: Identificar: *“Se as aulas da disciplina Filosofia no Ensino Médio. Acontecem de acordo com os programas oficiais?”*

Prezado Professor,

Esta entrevista é um dos elementos de minha dissertação de mestrado, onde ficamos interessados em avaliar *“Se as aulas da disciplina de Filosofia no Ensino Médio acontecem de acordo com os programas oficiais?”* Para tanto, gostaríamos de compartilhar seus conhecimentos nesta investigação respondendo a alguns questionamentos, pois o tema de minha pesquisa é Saberes e Práticas Educativas – Ensino e aprendizagem de Filosofia no Ensino Médio. As suas respostas serão mantidas em sigilo e usadas unicamente para entendermos a contribuição desta disciplina na formação de nossos discentes.

Obrigado.

1. A partir das legislações de ensino, sobretudo voltadas para o ensino de Filosofia, quais desafios você percebe entre legislação e prática?
2. Você acredita que as aulas de filosofia, acontecem na prática de acordo com as legislações educacionais voltadas para as aulas de filosofia no ensino médio?
3. Em sua percepção, qual(is) o(s) objetivo(s) do ensino de filosofia no ensino médio?
4. Ao seu modo de ver, esses objetivos são alcançados na sua prática docente?
5. O que é a Filosofia para você?
6. Para você o que é um professor de Filosofia?
7. Para você como se ensina Filosofia?

8. Você considera importante o ensino de filosofia na educação básica, brasileira? Se sim porque?
9. Quais desafios você enfrenta no dia a dia da escola com relação ao ensino de filosofia?
10. Quais dificuldades você enfrenta como professor de Filosofia no ensino médio? - O que já fez ou tentou fazer para superar essas dificuldades?
11. Como você avalia a receptividade da disciplina de Filosofia entre os estudantes da escola?
12. Como os professores das outras disciplinas lidam com a presença da disciplina de Filosofia?
Como os funcionários da escola dos setores administrativos lidam com a presença da disciplina de Filosofia?
13. Na escola em que leciona a disciplina de Filosofia encontra um espaço interdisciplinar?
Como você avalia a relação da Filosofia e as demais disciplinas?
14. A instituição em que graduou preocupou-se com a sua preparação para ensinar Filosofia?
Quanto a isso quais desafios você enfrenta?

APÊNDICE 03
Questionário com os Alunos

QUESTIONÁRIO PARA OS DISCENTES DO 1º ANO DO ENSINO MÉDIO DE UMA ESCOLA PÚBLICA DE CUIABÁ

Prezado aluno,

Como parte de minha dissertação de mestrado estamos interessados em conhecer seus critérios sobre a contribuição da disciplina Filosofia no Ensino Médio. Para tal, gostaríamos de sua participação nesta pesquisa respondendo a algumas perguntas, pois o tema de minha pesquisa é *“Se as aulas da disciplina de Filosofia no Ensino Médio acontecem de acordo com os programas oficiais?”* As suas respostas serão mantidas em sigilo e usadas unicamente para entendermos a contribuição desta disciplina na sua formação. Muito obrigado.

1) Eu tenho dificuldades para aprender Filosofia.

Discordo Totalmente	Discordo em parte	Sem opinião	Concordo	Concordo totalmente
()	()	()	()	()

2) Eu gosto do processo de ensino aprendizagem Filosofia

Discordo Totalmente	Discordo em parte	Sem opinião	Concordo	Concordo totalmente
()	()	()	()	()

3) A filosofia permite entender melhor o conceito de Cidadania

Discordo Totalmente	Discordo em parte	Sem opinião	Concordo	Concordo totalmente
()	()	()	()	()

4) Eu considero que os conteúdos de Filosofia são importantes e úteis para minha vida

Discordo Totalmente	Discordo em parte	Sem opinião	Concordo	Concordo totalmente
()	()	()	()	()

5) A partir das legislações de ensino, sobretudo voltadas para o ensino de Filosofia, quais Desafios você percebe entre legislação e prática?

Não Conheço o plano da disciplina de filosofia ()

Conheço em parte ()

Não tenho opinião formada sobre isso ()

ANEXOS

ANEXO 01
A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) - Etapa do Ensino Médio.

5.4. A ÁREA DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS

A BNCC na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas – integrada por Filosofia, Geografia, História e Sociologia – propõe a ampliação e o aprofundamento das aprendizagens essenciais desenvolvidas até o 9º ano do Ensino Fundamental, sempre orientada para uma educação ética. Entendendo-se ética como juízo de apreciação da conduta humana, necessária para o viver em sociedade, e em cujas bases destacam-se as ideias de justiça, solidariedade e livre-arbítrio, essa proposta tem como fundamento a compreensão e o reconhecimento das diferenças, o respeito aos direitos humanos e à interculturalidade, e o combate aos preconceitos.

No Ensino Fundamental, a BNCC se concentra no processo de tomada de consciência do Eu, do Outro e do Nós, das diferenças em relação ao Outro e das diversas formas de organização da família e da sociedade em diferentes espaços e épocas históricas. Tais relações são pautadas pelas noções de indivíduo e de sociedade, categorias tributárias da noção de *philia*, amizade, cooperação, de um conhecimento de si mesmo e do Outro com vistas a um saber agir conjunto e ético. Além disso, ao explorar variadas problemáticas próprias de Geografia e de História, prevê que os estudantes explorem diversos conhecimentos próprios das Ciências Humanas: noções de temporalidade, espacialidade e diversidade (de gênero, religião, tradições étnicas etc.); conhecimentos sobre os modos de organizar a sociedade e sobre as relações de produção, trabalho e de poder, sem deixar de lado o processo de transformação de cada indivíduo, da escola, da comunidade e do mundo.

No Ensino Médio, a ampliação e o aprofundamento dessas questões são possíveis porque, na passagem do Ensino Fundamental para o Ensino Médio, ocorre não somente uma ampliação significativa na capacidade cognitiva dos jovens, como também de seu repertório conceitual e de sua capacidade de articular informações e conhecimentos. O desenvolvimento das capacidades de observação, memória e abstração permite percepções mais acuradas da realidade e raciocínios mais complexos – com base em um número maior de variáveis –, além de um domínio maior sobre diferentes linguagens, o que favorece os processos de simbolização e de abstração.

Por esse motivo, dentre outros, os jovens intensificam os questionamentos sobre si próprios e sobre o mundo em que vivem, o que lhes possibilita não apenas compreender as temáticas e conceitos utilizados, mas também problematizar categorias, objetos e processos. Desse modo, podem propor e questionar hipóteses sobre as ações dos sujeitos e, também, identificar ambiguidades e contradições presentes tanto nas condutas individuais como nos processos e estruturas sociais.

Além de promover essas aprendizagens no Ensino Médio, a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas tem ainda o grande desafio de desenvolver a capacidade dos estudantes de estabelecer diálogos entre indivíduos, grupos sociais e cidadãos de diversas nacionalidades, saberes e culturas distintas. Para tanto, propõe habilidades para que os estudantes possam ter o domínio de conceitos e metodologias próprios dessa área. As operações de identificação, seleção, organização, comparação, análise, interpretação e compreensão de um dado objeto de conhecimento são procedimentos responsáveis pela construção e desconstrução dos significados do que foi selecionado, organizado e conceituado por um determinado sujeito ou grupo social, inserido em um tempo, um lugar e uma circunstância específicos.

De posse desses instrumentos, os jovens constroem hipóteses e elaboram argumentos com base na seleção e na sistematização de dados, obtidos em fontes confiáveis e sólidas. A elaboração de uma hipótese é o primeiro passo para o diálogo, que pressupõe sempre o direito ao contraditório. É por meio do diálogo que os estudantes ampliam sua percepção crítica tanto em relação à produção

científica quanto às informações que circulam nas mídias, colocando em prática a dúvida sistemática, elemento essencial para o aprimoramento da conduta humana.

Esse processo, já iniciado no Ensino Fundamental, tem continuidade no Ensino Médio, de modo a permitir aos jovens utilizar os diversos meios de comunicação de forma crítica, não aceitando como verdade o “fato” veiculado nas diferentes mídias. Desvendar e reconhecer os sujeitos, os sentidos obscuros e silenciados, as razões da construção de uma determinada informação e os meios utilizados para a sua difusão é tarefa básica das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e exercício necessário para a formação dos jovens.

Todavia, a identificação de uma questão, a realização de recortes e a interpretação de fenômenos demandam uma organização lógica, coerente e crítica para a elaboração das hipóteses e para a construção da argumentação em torno das categorias selecionadas. Nas Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, analisar, relacionar, comparar e compreender contextos e identidades são condições para conhecer, problematizar, criticar e tomar posições.

Nessa direção, é imprescindível que a área dê continuidade, no Ensino Médio, ao desafio de dialogar com as novas tecnologias, iniciado no Ensino Fundamental. Afinal, essa é uma das marcas mais características de nosso tempo, que atinge distintos grupos sociais, mas que é especialmente intensa entre os jovens estudantes. As tecnologias digitais apresentam apelos consumistas e simbólicos capazes de alterar suas formas de leitura de mundo, práticas de convívio, comunicação, participação política e produção de conhecimento, interferindo efetivamente no conjunto das relações sociais. Diante desse cenário, é necessário oportunizar o uso e a análise crítica das novas tecnologias, explorando suas potencialidades e evidenciando seus limites na configuração do mundo atual.

Aprender a indagar, ponto de partida para uma reflexão crítica, é uma das contribuições essenciais das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas para a formação dos estudantes do Ensino Médio. A pergunta bem elaborada e a dúvida sistemática contribuem igualmente para a construção e apreciação de juízos sobre a conduta humana, passível de diferentes qualificações. Elas também colaboram para o desenvolvimento da autonomia dos sujeitos diante de suas tomadas de decisão na vida cotidiana, na sociedade em que vivem e no mundo no qual estão inseridos.

Para a promoção de tais aprendizagens, para o desenvolvimento do protagonismo juvenil e para a construção de uma atitude ética pelos jovens, é fundamental mobilizar recursos didáticos em diferentes linguagens (textuais, imagéticas, artísticas, gestuais, digitais, tecnológicas, gráficas, cartográficas etc.), selecionar formas de registros, valorizar os trabalhos de campo (entrevistas, observações, consultas a acervos históricos etc.) e estimular práticas voltadas para a cooperação. Os materiais e os meios utilizados podem ser variados, mas o objetivo central, o eixo da reflexão, deve concentrar-se no conhecimento do Eu e no reconhecimento do Outro, nas formas de enfrentamento das tensões e conflitos, na possibilidade de conciliação e na formulação de propostas de soluções.

Considerando esses desafios e finalidades no tocante às aprendizagens a ser garantidas aos jovens, a BNCC da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas está organizada de modo a tematizar e problematizar, no Ensino Médio, algumas categorias dessa área, fundamentais à formação dos estudantes: tempo e espaço; territórios e fronteiras; indivíduo, natureza, sociedade, cultura e ética; e política e trabalho.

Essas categorias são fundantes para a investigação e a aprendizagem, não se confundindo com temas ou propostas de conteúdo. São aquelas cuja tradição nos diferentes campos das Ciências Humanas utiliza para a compreensão das ideias, dos fenômenos e dos processos políticos, sociais, econômicos e culturais.

Se, no Ensino Fundamental, essas categorias estão presentes na operacionalização das competências, habilidades e dos objetos de conhecimento, no Ensino Médio elas são explicitadas considerando a

capacidade de abstração e simbolização dos estudantes. Por sua vez, as competências e habilidades propostas permitem ampliar e aprofundar os conhecimentos já sistematizados, compreendendo-os em circunstâncias.

As categorias de tempo e espaço são problematizadas na análise de contextos mais amplos. Território e fronteira são categorias que estruturam o conceito de espaço em suas diferentes dimensões, para além da noção de superfície terrestre, de país ou de nação. As relações entre sociedade e natureza em diferentes culturas, sua organização social, política e cultural, suas formas de trabalho, suas relações com outras populações e seus conflitos e negociações permitem compreender seus significados, ultrapassando o campo das evidências e caminhando para o campo das representações abstratas.

Na BNCC de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas do Ensino Médio, a definição de competências e habilidades, ao considerar essas categorias, pretende possibilitar o acesso a conceitos, dados e informações que permitam aos estudantes atribuir sentidos aos conhecimentos da área e utilizá-los intencionalmente para a compreensão, a crítica e o enfrentamento ético dos desafios do dia a dia, de determinados grupos e de toda a sociedade.

TEMPO E ESPAÇO

Tempo e espaço explicam os fenômenos nas Ciências Humanas porque permitem identificar contextos, sendo categorias difíceis de dissociar. No Ensino Médio, as análises sobre acontecimentos ocorridos em circunstâncias variadas permitem compreender processos marcados pela continuidade, por mudanças e por rupturas.

A localização no tempo e no espaço nos permite identificar circunstâncias, tornando possível compará-las, observar as semelhanças e as diferenças, assim como as permanências e as transformações. Nomear o que é semelhante ou diferente em cada cultura é relativamente simples. Bem mais complexo é explicar as razões e os motivos (materiais e imateriais) responsáveis pela conformação de uma sociedade, de sua língua, seus usos e costumes. É simples enunciar a diferença. Complexo é explicar a “lógica” que produz a diversidade.

Portanto, analisar, comparar e compreender diferentes sociedades, sua cultura material, sua formação e desenvolvimento no tempo e no espaço, a natureza de suas instituições, as razões das desigualdades, os conflitos, em maior ou menor escala, e as relações de poder no interior da sociedade ou no contexto mundial são alguns dos principais desafios propostos pela área para o Ensino Médio.

Definir o que seria o tempo é um desafio sobre o qual se debruçaram e se debruçam grandes pensadores de diversas áreas do conhecimento. O tempo é matéria de reflexão na Filosofia, na Física, na Matemática, na Biologia, na História, na Sociologia e em outras áreas do saber.

O tempo na história apresentou significados e importância variados. Ao se tratar do tempo, o fundamental, como nos lembra Jacques Le Goff, é compreender que não existe uma única noção de tempo e ele não é nem homogêneo nem linear, ou seja, ele expressa diferentes significados. Diante dessas observações, é importante desenvolver habilidades por meio das quais os estudantes possam refletir sobre as diversas noções de tempo e seus significados.

Assim, no Ensino Médio, os estudantes precisam desenvolver noções de tempo que ultrapassam a dimensão cronológica, ganhando diferentes dimensões, tanto simbólicas como abstratas, destacando as noções de tempo em diferentes sociedades. Na história, o acontecimento, quando narrado, permite-nos ver nele tanto o tempo transcorrido como o tempo constituído na narrativa sobre o narrado.

Por sua vez, a compreensão do espaço contempla as dimensões histórica e cultural, ultrapassando suas representações cartográficas. Espaço está associado aos arranjos dos objetos de diversas

naturezas, mas também às movimentações das sociedades, nas quais ocorrem eventos, disputas, conflitos, ocupações (ordenadas ou desordenadas) ou dominações. No espaço (em um lugar) se dá a produção, distribuição e consumo de mercadorias. Nele são realizados fluxos de diversas naturezas (pessoas e objetos) e são desenvolvidas relações de trabalho, com ritmos e velocidade variados.

TERRITÓRIO E FRONTEIRA

Na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas a utilização dessas categorias é bastante ampla. Território é uma categoria usualmente associada a uma porção da superfície terrestre sob domínio de um grupo e suporte para nações, estados, países. É dele que provêm alimento, segurança, identidade e refúgio. Engloba as noções de lugar, região, fronteira e, especialmente, os limites políticos e administrativos das cidades, estados e países, sendo, portanto, esquemas abstratos de organização da realidade. Associa-se a ele também a ideia de poder, jurisdição, administração e soberania, dimensões que expressam a diversidade das relações sociais e permitem juízos analíticos. Fronteira também é uma categoria construída historicamente. Ao expressar uma cultura, grupos definem fronteiras, formas de organização social e, por vezes, áreas de confronto com outros grupos. A conformação dos impérios coloniais, a formação dos Estados Nacionais e os processos de globalização problematizam a discussão sobre limites culturais e fronteiras nacionais. Os limites, por exemplo, entre civilização e barbárie geraram, não raro, a destruição daqueles indivíduos considerados bárbaros. Temos aí uma fronteira sangrenta. Povos com culturas e saberes distintos em muitos casos foram separados ou reagrupados de forma a resolver ou agravar conflitos, facilitar ou dificultar deslocamentos humanos, favorecer ou impedir a integração territorial de populações com identidades semelhantes.

Para além das marcações tradicionais do território, as cidades são repletas de territorialidades marcadas por fronteiras econômicas, sociais e culturais. As músicas, as festas e o lazer podem aproximar, mas podem também separar, criar grupalidades ou circuitos culturais ou de poder. As fronteiras culturais são porosas, móveis e, nem sempre, circunscritas a um território específico.

Também há fronteiras de saberes, que envolvem, entre outros elementos, conhecimentos e práticas de diferentes sociedades. Caçar ou pescar, por exemplo, são atividades que demandam habilidades nem sempre conhecidas e desenvolvidas por populações das grandes cidades. Plantar e colher exigem competências e habilidades experimentadas no dia a dia por populações dedicadas ao trabalho agrícola, desenhando fronteiras, frutos de diversas formas de produção e convívio com a natureza.

Assim, no Ensino Médio, o estudo dessas categorias deve possibilitar aos estudantes compreender os processos identitários marcados por territorialidades e fronteiras de diversas naturezas, mobilizar a curiosidade investigativa sobre o seu lugar no mundo, possibilitando a sua transformação e a do lugar em que vivem, enunciar aproximações e reconhecer diferenças.

INDIVÍDUO, NATUREZA, SOCIEDADE, CULTURA E ÉTICA

A discussão a respeito dessas categorias, bem como de suas relações, marca a constituição das chamadas Ciências Humanas. O esclarecimento teórico dessas categorias tem como base a resposta à questão que a tradição socrática, nas origens do pensamento grego, introduziu: O que é o ser humano?

Na busca da unidade, de uma natureza (*physis*), os primeiros pensadores gregos sistematizaram questões e se indagaram sobre as finalidades da existência, sobre o que era comum a todos os seres da mesma espécie, produzindo uma visão essencializada e metafísica sobre os seres

humanos. A identificação da condição humana como animal político – e animal social – significa que, independentemente da singularidade de cada um, as pessoas são essencialmente capazes de se organizar para uma vida em comum e de se governar. Como assinala Florestan Fernandes, os seres humanos têm uma necessidade vital da convivência coletiva.

Todavia, os humanos têm, também, necessidades relacionadas à sua sobrevivência. Nesse sentido, exercem atividades que implicam relações com a natureza, agindo sobre ela de maneira deliberada e consciente, transformando-a. O processo dessa atividade, desse trabalho, permite ao indivíduo produzir-se como ser social.

A sociedade, da qual faz parte o indivíduo, consiste em um grupo humano, ocupante de um território, com uma forma de organização baseada em normas de conduta responsáveis por sua especificidade cultural. Na construção de sua vida em sociedade, o indivíduo estabelece relações e interações sociais com outros indivíduos, constrói sua percepção de mundo, atribui significados ao mundo ao seu redor, interfere e transforma a natureza, produz conhecimento e saberes, com base em alguns procedimentos cognitivos próprios, fruto de suas tradições tanto físico-materiais como simbólico-culturais. A forma como diferentes sociedades estruturam e organizam o espaço físico-territorial e suas atividades econômicas permite, por exemplo, reconhecer os diversos modos como essas sociedades estabelecem suas relações com a natureza, incluindo-se os problemas ambientais resultantes dessas interferências

Aprender a viver em sociedade significa, então, submeter-se a processos de socialização, ou seja, processos de incorporação e internalização de valores, papéis e identidades. Portanto, a sociedade como teia de relações é fundamental para apreender o modo como as ações dos indivíduos configuram o mundo em que vivem, ao mesmo tempo em que constroem uma identidade coletiva que lhes permite se pensar como Nós diante do Outro (ou Outros de referência).

As transformações na ação das pessoas são mediadas pela cultura. Em sua etimologia latina, a cultura remete à ação de cultivar saberes, práticas e costumes em um determinado grupo. Na tradição metafísica, a cultura foi apresentada em oposição à natureza. Atualmente, as Ciências Humanas compreendem a cultura a partir de contribuições de diferentes campos do saber. O caráter polissêmico da cultura permite compreender o modo como ela se apresenta a partir de códigos de comunicação e comportamento, a partir de símbolos e artefatos e como parte da produção, circulação e consumo de sistemas de identificação cultural que se manifestam na vida social. As pessoas estão inseridas em culturas (urbana, rural, erudita, de massas, popular etc.) e, dessa forma, são produtoras e produto das transformações culturais e sociais de seu tempo.

Na modernidade, a noção de indivíduo se tornou mais complexa em razão das transformações ocorridas no âmbito das relações sociais marcadas por novos códigos culturais, concepções de individualidade e formas de organização política. Em meio às mudanças, foram criadas condições para o debate a respeito da natureza dos seres humanos, seu papel em diferentes culturas, suas instituições e sua capacidade para a autodeterminação. A sociedade capitalista, por exemplo, ao mesmo tempo em que propõe a centralidade de sujeitos iguais, constrói relações econômicas que produzem e reproduzem desigualdades no corpo social.

As diferenças e semelhanças entre os indivíduos e as sociedades foram sedimentadas ao longo do tempo e em múltiplos espaços e circunstâncias. Procurar identificar essas diferenças e semelhanças tanto em seu grupo social (familiar, escolar, bairro, cidade, país, etnia, religião etc.) quanto em outros povos e sociedades constitui uma aprendizagem a ser garantida aos estudantes na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Afinal, o exercício de deslocamento para outros pontos de vista é central para a formação das juventudes no Ensino Médio, na medida em que ajuda a superar posturas baseadas na reiteração das referências de seu próprio grupo para avaliar os demais.

Seguindo essa atitude inquiridora da realidade, é preciso que os estudantes percebam que a pretensão da validade e a aceitação de princípios universais têm sido questionadas por diversos campos das Ciências Humanas, visto que a legitimação dos saberes envolve um conjunto de códigos produzidos em diferentes épocas e sociedades. A razão e a experiência, por exemplo, são paradigmas da sociedade moderna ocidental e dificilmente servirão para analisar outras sociedades, fundadas em outras lógicas, produto de outras histórias e outros contextos.

O entrelaçamento entre questões sociais, culturais e indivíduos permite aprofundar, no Ensino Médio, a discussão sobre a ética. Para tanto, os estudantes devem dialogar sobre noções básicas como o respeito, a convivência e o bem comum em situações concretas. A ética pressupõe a avaliação de posturas e a tomada de posição em defesa dos direitos humanos, a identificação do bem comum e o estímulo ao respeito e ao acolhimento às diferenças entre pessoas e povos, tendo em vista a promoção do convívio social e o respeito universal às pessoas, ao bem público e à coletividade.

Em suma, o conhecimento do Outro, da outra cultura, depende da capacidade de se indagar para indagar o Outro, atitudes fundamentais às aprendizagens da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Esse é o primeiro passo para a formação de novos sujeitos protagonistas tanto no processo de construção do conhecimento como da ação ética diante do mundo real e virtual, envolvido por uma multiplicidade de culturas.

A investigação e a tomada de consciência acerca dessas questões requerem conhecimento sobre os recursos naturais, suas formas de preservação, consumo e de utilização sustentável. Por esse motivo, indivíduo, sociedade, cultura e natureza são categorias abordadas na BNCC de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Sua exploração no Ensino Médio estimula o desenvolvimento de uma percepção aguçada e crítica dos jovens sobre quem eles são e sobre a sociedade em que vivem.

Reconhecer, analisar e avaliar a ação de diferentes agentes e grupos e seus vínculos com a natureza e as culturas são uma forma de estimular a autonomia dos estudantes e o compromisso ético de suas ações. Ao identificar que transformam e são transformados por suas ações, os jovens adquirem maior competência para atuar em um mundo marcado por polaridades e pluralidades por entre as quais eles se deslocam.

POLÍTICA E TRABALHO

A política ocupa posição de centralidade nas Ciências Humanas. As discussões em torno do bem comum, dos regimes políticos e das formas de organização em sociedade, as lógicas de poder estabelecidas em diferentes grupos, a micropolítica, as teorias em torno do Estado e suas estratégias de legitimação e a tecnologia interferindo nas formas de organização da sociedade são alguns dos temas que estimulam a produção de saberes nessa área.

A política está na origem do pensamento filosófico. Na Grécia Antiga, o exercício da argumentação e a discussão sobre os destinos das cidades e suas leis estimularam a retórica e a abstração como práticas necessárias para o debate em torno do bem comum. Esse exercício permitiu ao cidadão da pólis compreender a política como produção humana capaz de favorecer as relações entre pessoas e povos e, ao mesmo tempo, desenvolver a crítica a mecanismos políticos como a demagogia e a manipulação do interesse público. A política, em sua origem grega, foi o instrumento utilizado para combater os autoritarismos, as tiranias, os terrores, as violências e as múltiplas formas de destruição da vida pública.

No mundo contemporâneo, essas questões observadas tanto em escala local como global ganham maior visibilidade na Geopolítica, pois ela enuncia os conflitos planetários entre pessoas, grupos, países e blocos transnacionais, desafio importante de ser conhecido e analisado pelos estudantes.

As discussões sobre formas de organização do Estado, de governo e do poder são temáticas enunciadas no Ensino Fundamental e aprofundadas no Ensino Médio, especialmente em sua dimensão formal e como sistemas jurídicos complexos. Essas temáticas apresentadas de forma ampla na BNCC fornecem alguns elementos capazes de agregar diversos temas de ordem econômica, social, política, cultural e ambiental e permitem, sobretudo, a discussão dos conceitos veiculados por diferentes sociedades e culturas.

A categoria trabalho, por sua vez, comporta diferentes dimensões – filosófica, econômica, sociológica ou histórica: como virtude; como forma de produzir riqueza, de dominar e de transformar a natureza; como mercadoria; ou como forma de alienação. Ainda, podemos falar do trabalho como categoria pensada por diferentes autores: trabalho como valor (Karl Marx); como racionalidade capitalista (Max Weber); ou como elemento de interação do indivíduo na sociedade em suas dimensões tanto corporativa como de integração social (Émile Durkheim). Seja qual for o caminho ou os caminhos escolhidos para tratar do tema, é importante destacar a relação sujeito/trabalho e toda a sua rede de relações sociais.

Atualmente, as transformações na sociedade são grandes, especialmente em razão do uso de novas tecnologias. Observamos transformações nas formas de participação dos trabalhadores nos diversos setores da produção, a precarização das relações de trabalho, as oscilações de taxas de emprego e desemprego, o uso do trabalho intermitente, a pulverização dos locais de trabalho e o aumento global da concentração de renda e da desigualdade social. Diante desse cenário, a experiência do trabalho na contemporaneidade impõe novos desafios e problematizações formuladas no campo das Ciências Humanas, incluindo os impactos das inovações tecnológicas nas relações de produção e de trabalho.

Como apontado, o estudo das categorias Política e Trabalho no Ensino Médio permite aos estudantes compreender e analisar a diversidade de papéis dos múltiplos sujeitos e seus mecanismos de atuação e identificar os projetos políticos e econômicos em disputa nas diferentes sociedades. Essas categorias contribuem para que os estudantes possam atuar com vistas à construção da democracia, em meio aos enfrentamentos gerados nas relações de produção e trabalho.

No tratamento dessas categorias no Ensino Médio, a heterogeneidade de visões de mundo e a convivência com as diferenças favorecem o desenvolvimento da sensibilidade, da autocrítica e da criatividade, nas situações da vida, em geral, e nas produções escolares, em particular. Essa ampliação da visão de mundo dos estudantes resulta em ganhos éticos relacionados à autonomia das decisões e ao comprometimento com valores como liberdade, justiça social, pluralidade, solidariedade e sustentabilidade.

Por fim, para garantir as aprendizagens essenciais definidas para a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, é imprescindível que os jovens aprendam a provocar suas consciências para a descoberta da transitoriedade do conhecimento, para a crítica e para a busca constante da ética em toda ação social.

Considerando esses pressupostos, e em articulação com as competências gerais da Educação Básica e com as da área de Ciências Humanas do Ensino Fundamental, no Ensino Médio a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas deve garantir aos estudantes o desenvolvimento de competências específicas. Relacionadas a cada uma delas, são indicadas, posteriormente, habilidades a ser alcançadas nessa etapa.



COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS PARA O ENSINO MÉDIO

1. Analisar processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais nos âmbitos local, regional, nacional e mundial em diferentes tempos, a partir de procedimentos epistemológicos e científicos, de modo a compreender e posicionar-se criticamente com relação a esses processos e às possíveis relações entre eles.
2. Analisar a formação de territórios e fronteiras em diferentes tempos e espaços, mediante a compreensão dos processos sociais, políticos, econômicos e culturais geradores de conflito e negociação, desigualdade e igualdade, exclusão e inclusão e de situações que envolvam o exercício arbitrário do poder.
3. Contextualizar, analisar e avaliar criticamente as relações das sociedades com a natureza e seus impactos econômicos e socioambientais, com vistas à proposição de soluções que respeitem e promovam a consciência e a ética socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional, nacional e global.
4. Analisar as relações de produção, capital e trabalho em diferentes territórios, contextos e culturas, discutindo o papel dessas relações na construção, consolidação e transformação das sociedades.
5. Reconhecer e combater as diversas formas de desigualdade e violência, adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, e respeitando os Direitos Humanos.
6. Participar, pessoal e coletivamente, do debate público de forma consciente e qualificada, respeitando diferentes posições, com vistas a possibilitar escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.

5.4.1. CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS NO ENSINO MÉDIO: COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS E HABILIDADES

COMPETÊNCIA ESPECÍFICA 1

Analisar processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais nos âmbitos local, regional, nacional e mundial em diferentes tempos, a partir de procedimentos epistemológicos e científicos, de modo a compreender e posicionar-se criticamente com relação a esses processos e às possíveis relações entre eles.

Nesta competência específica, pretende-se ampliar as capacidades dos estudantes de elaborar hipóteses e compor argumentos com base na sistematização de dados (de natureza quantitativa e

qualitativa); compreender e utilizar determinados procedimentos metodológicos para discutir circunstâncias históricas favoráveis à emergência de matrizes conceituais (modernidade, Ocidente/Oriente, civilização/ barbárie, nomadismo/sedentarismo, tipologias evolutivas, oposições dicotômicas etc.); e operacionalizar conceitos como temporalidade, memória, identidade, sociedade, territorialidade, espacialidade etc. e diferentes linguagens e narrativas que expressem conhecimentos, crenças, valores e práticas que permitem acessar informações, resolver problemas e, especialmente, favorecer o protagonismo necessário tanto em nível individual como coletivo.

A avaliação dos processos de longa e curta duração, das razões que justificam diversas formas de rupturas, dos mecanismos de conservação ou transformação e das mudanças de paradigmas, como as decorrentes dos impactos tecnológicos, oferece material e suporte para uma prática reflexiva e ética.

HABILIDADES

(EM13CHS101) Analisar e comparar diferentes fontes e narrativas expressas em diversas linguagens, com vistas à compreensão e à crítica de ideias filosóficas e processos e eventos históricos, geográficos, políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais.

(EM13CHS102) Identificar, analisar e discutir as circunstâncias históricas, geográficas, políticas, econômicas, sociais, ambientais e culturais da emergência de matrizes conceituais hegemônicas (etnocentrismo, evolução, modernidade etc.), comparando-as a narrativas que contemplem outros agentes e discursos.

(EM13CHS103) Elaborar hipóteses, selecionar evidências e compor argumentos relativos a processos políticos, econômicos, sociais, ambientais, culturais e epistemológicos, com base na sistematização de dados e informações de natureza qualitativa e quantitativa (expressões artísticas, textos filosóficos e sociológicos, documentos históricos, gráficos, mapas, tabelas etc.).

(EM13CHS104) Analisar objetos da cultura material e imaterial como suporte de conhecimentos, valores, crenças e práticas que singularizam diferentes sociedades inseridas no tempo e no espaço.

(EM13CHS105) Identificar, contextualizar e criticar as tipologias evolutivas (como populações nômades e sedentárias, entre outras) e as oposições dicotômicas (cidade/campo, cultura/natureza, civilizados/bárbaros, razão/sensibilidade, material/virtual etc.), explicitando as ambiguidades e a complexidade dos conceitos e dos sujeitos envolvidos em diferentes circunstâncias e processos.

(EM13CHS106) Utilizar as linguagens cartográfica, gráfica e iconográfica e de diferentes gêneros textuais e as tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.

COMPETÊNCIA ESPECÍFICA 2

Analisar a formação de territórios e fronteiras em diferentes tempos e espaços, mediante a compreensão dos processos sociais, políticos, econômicos e culturais geradores de conflito e negociação, desigualdade e igualdade, exclusão e inclusão e de situações que envolvam o exercício arbitrário do poder.

Nesta competência específica, pretende-se comparar e avaliar a ocupação do espaço, a delimitação de fronteiras e o papel dos agentes responsáveis pelas transformações. Os atores sociais, na cidade, no campo, nas zonas limítrofes, no interior de uma cidade, região, Estado ou mesmo entre Estados, produzem diferentes territorialidades que envolvem variados níveis de negociação e conflito, igualdade e desigualdade, inclusão e exclusão. Dada essa complexidade de relações, é prioritário levar em conta o raciocínio geográfico e estratégico, bem como o significado da história e da política na produção do espaço.

Além disso, toda a complexidade dos fluxos populacionais e da circulação de mercadorias, especialmente nas sociedades contemporâneas, merece ser identificada e analisada por meio de diversos instrumentos e linguagens, com especial destaque para as novas tecnologias e para o protagonismo juvenil.

HABILIDADES

(EM13CHS201) Analisar e caracterizar as dinâmicas das populações, das mercadorias e do capital nos diversos continentes, com destaque para a mobilidade e a fixação de pessoas, grupos humanos e povos, em função de eventos naturais, políticos, econômicos, sociais e culturais.

(EM13CHS202) Analisar e avaliar os impactos das tecnologias na estruturação e nas dinâmicas das sociedades contemporâneas (fluxos populacionais, financeiros, de mercadorias, de informações, de valores éticos e culturais etc.), bem como suas interferências nas decisões políticas, sociais, ambientais, econômicas e culturais.

(EM13CHS203) Contrapor os diversos significados de território, fronteiras e vazio (espacial, temporal e cultural) em diferentes sociedades, contextualizando e relativizando visões dualistas como civilização/barbárie, nomadismo/sedentarismo e cidade/campo, entre outras.

(EM13CHS204) Comparar e avaliar os processos de ocupação do espaço e a formação de territórios, territorialidades e fronteiras, identificando o papel de diferentes agentes (como grupos sociais e culturais, impérios, Estados Nacionais e organismos internacionais) e considerando os conflitos populacionais (internos e externos), a diversidade étnico-cultural e as características socioeconômicas, políticas e tecnológicas.

(EM13CHS205) Analisar a produção de diferentes territorialidades em suas dimensões culturais, econômicas, ambientais, políticas e sociais, no Brasil e no mundo contemporâneo, com destaque para as culturas juvenis.

(EM13CHS206) Compreender e aplicar os princípios de localização, distribuição, ordem, extensão, conexão, entre outros, relacionados com o raciocínio geográfico, na análise da ocupação humana e da produção do espaço em diferentes tempos.

COMPETÊNCIA ESPECÍFICA 3

Contextualizar, analisar e avaliar criticamente as relações das sociedades com a natureza e seus impactos econômicos e socioambientais, com vistas à proposição de soluções que respeitem e promovam a consciência e a ética socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional, nacional e global.

Nesta competência específica, propõe-se analisar os paradigmas que conformam o pensamento e os saberes de diferentes sociedades e povos, levando em consideração suas formas de apropriação da natureza, extração, transformação e comercialização de recursos naturais, suas formas de organização social e política, as relações de trabalho, os significados da produção de sua cultura material e imaterial e suas linguagens.

Considerando a presença, na contemporaneidade, da cultura de massa e das culturas juvenis, é importante compreender os significados de objetos derivados da indústria cultural, os instrumentos publicitários utilizados, os papéis das novas tecnologias e os do consumismo.

HABILIDADES

(EM13CHS301) Problematizar hábitos e práticas individuais e coletivos de produção e descarte (reuso e reciclagem) de resíduos na contemporaneidade e elaborar e/ou selecionar propostas de ação que promovam a sustentabilidade socioambiental e o consumo responsável.

(EM13CHS302) Analisar e avaliar os impactos econômicos e socioambientais de cadeias produtivas ligadas à exploração de recursos naturais e às atividades agropecuárias em diferentes ambientes e escalas de análise, considerando o modo de vida das populações locais e o compromisso com a sustentabilidade.

(EM13CHS303) Debater e avaliar o papel da indústria cultural e das culturas de massa no estímulo ao consumismo, seus impactos econômicos e socioambientais, com vistas a uma percepção crítica das necessidades criadas pelo consumo.

(EM13CHS304) Analisar os impactos socioambientais decorrentes de práticas de instituições governamentais, de empresas e de indivíduos, discutindo as origens dessas práticas, e selecionar aquelas que respeitem e promovam a consciência e a ética socioambiental e o consumo responsável.

(EM13CHS305) Analisar e discutir o papel dos organismos nacionais de regulação, controle e fiscalização ambiental e dos acordos internacionais para a promoção e a garantia de práticas ambientais sustentáveis.

(EM13CHS306) Contextualizar, comparar e avaliar os impactos de diferentes modelos econômicos no uso dos recursos naturais e na promoção da sustentabilidade econômica e socioambiental do planeta.

COMPETÊNCIA ESPECÍFICA 4

Analisar as relações de produção, capital e trabalho em diferentes territórios, contextos e culturas, discutindo o papel dessas relações na construção, consolidação e transformação das sociedades.

Nesta competência específica, o objetivo é compreender o significado de trabalho em diferentes sociedades, suas especificidades e os processos de estratificação social presididos por uma maior ou menor desigualdade econômico-social e participação política. Os indicadores de emprego, trabalho e renda devem ser avaliados em contextos específicos que favoreçam a compreensão tanto da sociedade e suas implicações sociais quanto das dinâmicas de mercado delas decorrentes. Já as transformações técnicas, tecnológicas e informacionais devem ser consideradas com ênfase para as novas formas de trabalho geradas por elas, bem como seus efeitos em relação aos jovens e às futuras gerações.

HABILIDADES

(EM13CHS401) Identificar e analisar as relações entre sujeitos, grupos e classes sociais diante das transformações técnicas, tecnológicas e informacionais e das novas formas de trabalho ao longo do tempo, em diferentes espaços e contextos.

(EM13CHS402) Analisar e comparar indicadores de emprego, trabalho e renda em diferentes espaços, escalas e tempos, associando-os a processos de estratificação e desigualdade socioeconômica.

(EM13CHS403) Caracterizar e analisar processos próprios da contemporaneidade, com ênfase nas transformações tecnológicas e das relações sociais e de trabalho, para propor ações que visem à superação de situações de opressão e violação dos Direitos Humanos.

(EM13CHS404) Identificar e discutir os múltiplos aspectos do trabalho em diferentes circunstâncias e contextos históricos e/ou geográficos e seus efeitos sobre as gerações, em especial, os jovens e as gerações futuras, levando em consideração, na atualidade, as transformações técnicas, tecnológicas e informacionais.

COMPETÊNCIA ESPECÍFICA 5

Reconhecer e combater as diversas formas de desigualdade e violência, adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, e respeitando os Direitos Humanos.

O exercício de reflexão, que preside a construção do pensamento filosófico, permite aos jovens compreender os fundamentos da ética em diferentes culturas, estimulando o respeito às diferenças (culturais, religiosas, étnico-raciais etc.), à cidadania e aos Direitos Humanos. Para a realização desse exercício, é fundamental abordar circunstâncias da vida cotidiana que permitam desnaturalizar condutas, relativizar costumes, perceber a desigualdade e o preconceito presente em atitudes, gestos e silenciamentos, avaliando as

ambiguidades e contradições presentes em políticas públicas tanto de âmbito nacional como internacional.

HABILIDADES

(EM13CHS501) Compreender e analisar os fundamentos da ética em diferentes culturas, identificando processos que contribuem para a formação de sujeitos éticos que valorizem a liberdade, a autonomia e o poder de decisão (vontade).

(EM13CHS502) Analisar situações da vida cotidiana (estilos de vida, valores, condutas etc.), desnaturalizando e problematizando formas de desigualdade e preconceito, e propor ações que promovam os Direitos Humanos, a solidariedade e o respeito às diferenças e às escolhas individuais.

(EM13CHS503) Identificar diversas formas de violência (física, simbólica, psicológica etc.), suas causas, significados e usos políticos, sociais e culturais, avaliando e propondo mecanismos para combatê-las, com base em argumentos éticos.

(EM13CHS504) Analisar e avaliar os impasses ético-políticos decorrentes das transformações científicas e tecnológicas no mundo contemporâneo e seus desdobramentos nas atitudes e nos valores de indivíduos, grupos sociais, sociedades e culturas.

COMPETÊNCIA ESPECÍFICA 6

Participar, pessoal e coletivamente, do debate público de forma consciente e qualificada, respeitando diferentes posições, com vistas a possibilitar escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.

Nesta competência específica, pretende-se tratar da linguagem política (aristocracia, democracia, república, autoritarismo, populismo, ditadura, liberalismo, marxismo, fascismo, stalinismo etc.), mostrando como os termos passaram por mudanças ao longo da história. Portanto, cada uma das palavras precisa ser explicada e interpretada em circunstâncias históricas específicas.

As interpretações podem ser variadas e o uso de determinadas palavras no cotidiano podem levar a conflitos, em especial por envolver doutrinas políticas que, não raro, são controvertidas. Diante desse grande desafio, é importante identificar demandas político-sociais de diferentes sociedades e grupos sociais, destacando questões culturais, em especial aquelas que dizem respeito às populações indígenas e afrodescendentes.

As formas de violência física e simbólica, o reconhecimento de diferentes níveis de desigualdade e a relação desigual entre países indicam a importância da ampliação da temática dos Direitos Humanos, relacionada à aquisição de consciência e responsabilização tanto em nível individual como comunitário, nacional e internacional.

HABILIDADES

(EM13CHS601) Relacionar as demandas políticas, sociais e culturais de indígenas e afrodescendentes no Brasil contemporâneo aos processos históricos das Américas e ao contexto de exclusão e inclusão precária desses grupos na ordem social e econômica atual.

(EM13CHS602) Identificar, caracterizar e relacionar a presença do paternalismo, do autoritarismo e do populismo na política, na sociedade e nas culturas brasileira e latino-americana, em períodos ditatoriais e democráticos, com as formas de organização e de articulação das sociedades em defesa da autonomia, da liberdade, do diálogo e da promoção da cidadania.

(EM13CHS603) Compreender e aplicar conceitos políticos básicos (Estado, poder, formas, sistemas e regimes de governo, soberania etc.) na análise da formação de diferentes países, povos e nações e de suas experiências políticas.

(EM13CHS604) Conhecer e discutir o papel dos organismos internacionais no contexto mundial, com vistas à elaboração de uma visão crítica sobre seus limites e suas formas de atuação.

(EM13CHS605) Analisar os princípios da declaração dos Direitos Humanos, recorrendo às noções de justiça, igualdade e fraternidade, para fundamentar a crítica à desigualdade entre indivíduos, grupos e sociedades e propor ações concretas diante da desigualdade e das violações desses direitos em diferentes espaços de vivência dos jovens.