

**PERFIL SOCIODEMOGRÁFICO DE
FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DOS
PROFESSORES DE FILOSOFIA DO
ENSINO MÉDIO DA REDE PÚBLICA
ESTADUAL DA ASSOCIAÇÃO DOS
MUNICÍPIOS DO EXTREMO SUL DE
SANTA CATARINA - AMESC**

Vilson LEONEL

Professor do Curso de Filosofia da UNISUL

E-mail: vilson.leonel@unisul.br

Alessandra Goulart Macan GAZZONI

Acadêmica do Curso de Filosofia

E-mail: agm_gazzoni@hotmail.com

Resumo

Esta pesquisa tem por objetivo conhecer o perfil sociodemográfico, de formação e atuação pedagógica do professor de Filosofia de Ensino Médio das escolas públicas da Região da Associação dos Municípios do Extremo Sul Catarinense. Trata-se de um estudo exploratório, de abordagem quantitativa, envolvendo 28 professores que ministram a disciplina de filosofia nas Escolas Regulares de Educação Básica da Rede Pública Estadual. Os resultados apontam que 57,2% dos professores são homens; 92,8% possuem formação em nível superior; 67,8% possuem até 10 anos de atividade no magistério; 67,9% dos professores ministram outra disciplina, além de filosofia; 51,7% não possuem graduação em filosofia. Todos os professores utilizam aula expositiva e dialogada e os conteúdos ministrados, por ordem de importância, são: teoria do conhecimento (75%), ética (71,4%), história da filosofia (67,8%) e o estudo das correntes filosóficas e dos filósofos (50%). Os resultados sugerem que, entre os desafios para a consolidação da filosofia como disciplina no ensino médio, estão a precarização das condições de trabalho e a descaracterização da filosofia e de seu ensino, em decorrência do elevado número de professores sem graduação na área.

Palavras-chave: Filosofia; Ensino Médio; Prática de Ensino.

Abstract

The goal of this study is to know the sociodemographic profile, about formation and pedagogical performance of the Philosophy teacher of the Public High School from the association of the south cities of Santa

Catarina region. This study is exploratory, and its approach is quantitative, involving 28 teachers who teaches Philosophy discipline in Public Schools. The results show that 57,2% of the teachers are men; 92,8% are graduated; 67,8% have ten-year-old- teaching experience; 67,9% of the teachers teach another discipline besides Philosophy; 51,7% aren't graduated in Philosophy. All the teachers use expository and talking classes and the contents taught are: Knowledge theory (75%), Ethics (71,4%), History of Philosophy (67,8%) and the study of Philosophical current and Philosophers (50%). The results suggest that among the challenges for the Philosophy consolidation as subject in High School are the work precarious conditions and the Philosophy decharacterization and its teaching caused by the high numbers of teachers who are not graduated in the area.

Keywords: *Philosophy; High School; Teaching practice.*

Introdução

Este artigo tem por objetivo conhecer o perfil sociodemográfico de formação e a atuação pedagógica do professor de filosofia do ensino médio da Região da Associação dos Municípios do Extremo Sul de Santa Catarina – AMESC. Para tanto, foram elencados os seguintes objetivos específicos: revisar a literatura sobre a história da filosofia no ensino médio brasileiro; traçar o perfil sociodemográfico dos professores, evidenciando as variáveis: gênero, idade, escolaridade, formação acadêmica e tempo de atuação profissional; identificar os elementos curriculares presentes no ensino de filosofia, no que diz respeito aos objetivos, competências e habilidades, conteúdos e metodologia de ensino; conhecer a atuação pedagógica do professor, destacando os principais procedimentos metodológicos e os conteúdos ministrados na docência de filosofia.

Revisão da literatura

Esta seção tem por objetivo apresentar, de modo sucinto, algumas questões centrais que envolvem a filosofia no ensino médio. Inicialmente, apresentamos algumas passagens do ensino de filosofia na história da educação brasileira e, em seguida, os objetivos do ensino de filosofia, as competências e habilidades que se espera que sejam alcançadas por professores e alunos, os conteúdos e algumas implicações metodológicas que envolvem a filosofia e seu ensino.

O currículo de filosofia na educação básica, no decorrer da história da educação brasileira, foi caracterizado por períodos de presença e ausência, estabilidade e instabilidade, inclusão e exclusão. Entre os séculos XVI e XVIII, no período jesuítico, a filosofia assumiu caráter religioso e tinha como finalidade a erudição, a repetição e memorização dos grandes sistemas filosóficos para a formação de homens instruídos e letrados.

No século XIX, em decorrência das várias mudanças e regulamentos, a filosofia praticamente não se fazia presente nos currículos e o seu ensino foi marcado pela falta de consistência, clareza e orientação didática (MAZAI; RIBAS, 2001). No século XX, com a Reforma Capanema, em 1942, a disciplina se tornou obrigatória para os alunos

da segunda e terceira séries do curso científico (CARTOLANO, 1985). Todavia, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, em 1961, a disciplina deixa de ser obrigatória, assumindo o caráter de formação complementar.

Com a Lei 5.692/71, durante a ditadura militar, a filosofia foi banida do currículo escolar e substituída pela disciplina “Educação Moral e Cívica”. Com o fim da ditadura militar e o processo de redemocratização do país, a filosofia teve sua inclusão recomendada nos currículos de maneira optativa. Em 1996, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei n. 9.394), a disciplina manteve-se no conjunto dos temas transversais. O dispositivo legal assim estabelece:

Art. 36º, § 1º. Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação serão organizados de tal forma que ao final do ensino médio o educando demonstre:

[...]

III - domínio dos **conhecimentos de Filosofia** e de Sociologia necessários ao **exercício da cidadania**. (BRASIL, 1996, grifo nosso).

Nessa mesma perspectiva, em 1999, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que estruturam os currículos por competências, recomendam a filosofia como conteúdo e não como disciplina. Somente no ano de 2008, com a Lei n. 11.684, que altera o artigo 36 da LDB, a filosofia volta como disciplina obrigatória no currículo do ensino médio (BRASIL, 2008).

Diante de tanta instabilidade, diferentemente das demais disciplinas, a filosofia, ainda hoje, busca constituir uma identidade, principalmente no que se refere aos seus objetivos, concepção de ensino, conteúdos e metodologia. Mesmo que os documentos oficiais tenham estabelecido parâmetros e orientações nos últimos anos, como é o caso das Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN+ (BRASIL, 2002) e das Orientações Curriculares para o Ensino Médio – OCEM (BRASIL, 2006), ainda há muito que se fazer para consolidar a filosofia como disciplina.

Nesse contexto, são legítimos questionamentos como: Que tipo de filosofia se pretende no ensino médio? Que identidade deve possuir? Que concepções e estratégias metodológicas devem ser adotadas em seu ensino? O que fazer para que a filosofia se consolide como disciplina? Essas e outras tantas perguntas constituem algumas das

principais preocupações dos professores e, também, dos que tomam o “ensinar” e o “aprender” a filosofia como objeto de investigação.

Gallo (2012, p. 20-21), ao analisar os documentos que normatizam o ensino de filosofia, afirma que a LDB dispõe de uma perspectiva instrumental ao determinar que a filosofia ofereça conhecimentos necessários ao exercício da cidadania (art. 36, § 1º, inciso III). Em outra perspectiva, os PCNs apontam para a filosofia como um domínio crítico da cultura ocidental, quando denotam competências e habilidades a serem desenvolvidas na disciplina. Em outros documentos produzidos pelo Ministério da Educação, como os PCN+ e as OCEM, a tônica da formação da cidadania e a preocupação em estabelecer competências e habilidades são retomadas. Contrapondo-se ao caráter “instrumental” e “crítico” estabelecido pela legislação, Gallo (2012) afirma que:

desde Aristóteles a filosofia se define como um fim em si mesmo, e não como um meio para atingir um objetivo determinado. Justificar um espaço para a filosofia nos currículos da educação básica apenas de modo instrumental – isto é, a filosofia a serviço de algo, como a cidadania – é, portanto essencialmente antifilosófico. (2012, p. 21-22).

O autor conclui que é preferível “apostar no ensino de filosofia como um fim em si mesmo, para além de qualquer tutela, seja ela cidadã ou moral.” Dizendo de outro modo, reivindica a possibilidade de afirmar “conheço a filosofia e sou cidadão” em vez de “sou cidadão porque conheço filosofia” (GALLO, 2012, p. 22).

O objetivo deste artigo não é fazer uma análise da filosofia que fundamenta a legislação sobre o ensino de filosofia da educação básica. Todavia, depreendemo-nos das posições de Gallo, que não é qualquer filosofia que a legislação determina que esteja presente nas escolas. Se cabe à filosofia a função de formação para a cidadania, cabe questionar: que tipo de cidadania e que tipo de sociedade se pretende? “Afirmar a filosofia na formação para a cidadania, no Brasil contemporâneo, significa transgredir, subverter ou afirmar a ordem posta? Uma filosofia tomada como instrumental para a cidadania justifica-se por si mesma?” (GALLO, 2012, p. 36).

Independentemente da análise que se faça da orientação filosófica que fundamenta a legislação em torno da educação e do ensino da filosofia, o fato é que a filosofia está presente no currículo escolar. Assim, da mesma forma que é necessário

pensarmos as concepções filosóficas que orientam a disciplina, também é necessário pensarmos em aspectos mais próprios de seu ensino e aprendizagem: objetivos, competências e habilidades, conteúdos, metodologia, etc.

Tomando por base as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM), publicadas em 2006 pelo Ministério da Educação, buscamos, de forma breve, apresentar esses elementos. Ressaltamos a importância de tomar as OCEM como referência, pois, nos últimos anos, inúmeros autores utilizaram seus fundamentos para a elaboração de livros didáticos. Esta revisão inicia-se pelos objetivos e, na sequência, apresenta as competências e habilidades, os conteúdos e a metodologia.

O objetivo precípua da filosofia para o ensino médio, estabelecido pelas OCEM, além de sua tarefa geral, já estabelecida pela LDB, é o de cumprir “um papel formador, uma vez que articula noções de modo bem mais duradouro que outros saberes” (BRASIL, 2006, p. 28). Assim, mais do que dominar conteúdos, é preciso ter acesso a conhecimentos de modo significativo. O aluno deve posicionar-se diante dos acontecimentos que se apresentam, estabelecendo uma relação ativa com eles. Para tanto, os conhecimentos de filosofia devem ser vivos para os estudantes e adquiridos como apoio para a vida, “pois do contrário dificilmente teriam sentido para um jovem nessa fase de formação” (BRASIL, 2006, p. 28).

A filosofia não deve restringir-se a mero enriquecimento intelectual. Ela é parte de uma proposta de ensino que busca desenvolver no estudante capacidades para responder, lançando mão dos conhecimentos adquiridos, as questões advindas das mais diversas situações. Essas capacidades devem ultrapassar a mera repetição de informações adquiridas (BRASIL, 2006, p. 29).

Para superar a perspectiva de um ensino enciclopédico, as OCEM propõem um modelo de ensino baseado em competências. Embora essa perspectiva teórica tenha sido analisada por inúmeros pesquisadores e filósofos da educação, sob o pretexto de um caráter ideológico subjacente em sua concepção de aprendizagem, que visa à reprodução da ordem social vigente, em conformidade com o imperativo e as mazelas do capital, não cabe aqui tal crítica, pois objetivamos, única e exclusivamente, identificar os elementos que orientam a constituição do currículo de filosofia. Todavia, não se desconsidera a importância dessa análise, enquanto problema filosófico e educacional.

Feita a ponderação, resta-nos a pergunta: quais são as habilidades e competências que envolvem o ensinar e o aprender filosofia? As competências esperadas para o professor estão expressas nas Diretrizes Curriculares aos Cursos de Graduação em Filosofia e, também, na Portaria n. 171 do INEP, que institui o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) de filosofia. Assim, o graduado em filosofia que se propõe à docência no ensino médio deve ter:

- a) capacitação para um modo especificamente filosófico de formular e propor soluções a problemas, nos diversos campos do conhecimento;
- b) capacidade de desenvolver uma consciência crítica sobre conhecimento, razão e realidade sócio-histórico-política;
- c) capacidade para análise, interpretação e comentário de textos teóricos, segundo os mais rigorosos procedimentos de técnica hermenêutica;
- d) compreensão da importância das questões acerca do sentido e da significação da própria existência e das produções culturais;
- e) percepção da integração necessária entre a filosofia e a produção científica, artística, bem como com o agir pessoal e político;
- f) capacidade de relacionar o exercício da crítica filosófica com a promoção integral da cidadania e com o respeito à pessoa, dentro da tradição de defesa dos direitos humanos. (BRASIL, 2001, p.3; INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2005).

Observamos que o texto das diretrizes para os cursos de graduação em filosofia preocupa-se com o fato de o professor ter a compreensão dos principais problemas e sistemas filosóficos; que utilize a tradição filosófica para dialogar com outras áreas de conhecimento, incluindo as artes e as ciências e, então reflita sobre a realidade; que transmita o legado da tradição filosófica e tenha gosto pelo pensamento crítico, autônomo e criativo.

Tendo por base a harmonia entre as diretrizes para a graduação em filosofia e as OCEM e a compreensão de que a formação nos dois níveis de ensino se complementa, é de se esperar que o profissional formado com essas diretrizes possa desenvolver nos alunos competências que sejam similares. Assim, as OCEM apresentam as competências e habilidades idealizadas para o aluno:

1º) Representação e comunicação:

- ler textos filosóficos de modo significativo;
- ler de modo filosófico textos de diferentes estruturas e registros;
- elaborar por escrito o que foi apropriado de modo reflexivo;
- debater, tomando uma posição, defendendo-a argumentativamente e mudando de posição em face de argumentos mais consistentes.



2º) Investigação e compreensão:

- articular conhecimentos filosóficos e diferentes conteúdos e modos discursivos nas ciências naturais e humanas, nas artes e em outras produções culturais

3º) Contextualização sociocultural:

- contextualizar conhecimentos filosóficos, tanto no plano de sua origem específica quanto em outros planos: o pessoal-biográfico; o entorno sócio-político, histórico e cultural; o horizonte da sociedade científico-tecnológica. (BRASIL, 2006, p. 33-34).

O desafio do professor, então, tomando por base o recurso à tradição filosófica e sua familiaridade com a história da filosofia, por meio dos textos clássicos, é propor que a realidade vivida pelo aluno, em suas várias dimensões, seja problematizada, investigada, debatida, argumentada e conceituada filosoficamente. Como afirma Cerletti (2009, p. 19), o ensino filosófico, em sua essência, consiste em uma forma de intervenção filosófica, seja por meio de problemas filosóficos tradicionais, seja sobre textos filosóficos ou até mesmo por temáticas não habituais da filosofia, desde que abordados em uma perspectiva filosófica.

No que se refere aos conteúdos de filosofia, as OCEM propõem uma lista de temas que perpassam a história da filosofia e podem ser úteis para quem planeja o currículo ou elabora material didático. A lista foi constituída com base no currículo mínimo dos cursos de graduação e é utilizada como referência na avaliação de egressos, ou seja, professores habilitados para a licenciatura no ensino médio. Trata-se de uma proposta que pode servir de parâmetro, também, para o professor que já atua como docente no ensino médio. Salientamos que as OCEM não constituem uma proposta curricular propriamente dita e nem devem ser trabalhadas de maneira idêntica à graduação. Segue o elenco de conteúdos:

- 1) Filosofia e conhecimento; Filosofia e ciência; definição de Filosofia;
- 2) Validade e verdade; proposição e argumento;
- 3) Falácias não formais; reconhecimento de argumentos; conteúdo e forma;
- 4) Quadro de oposições entre proposições categóricas; inferências imediatas em contexto categórico; conteúdo existencial e proposições categóricas;
- 5) Tabelas de verdade; cálculo proposicional;
- 6) Filosofia pré-socrática; uno e múltiplo; movimento e realidade;
- 7) Teoria das ideias em Platão; conhecimento e opinião; aparência e realidade;
- 8) A política antiga; a República de Platão; a Política de Aristóteles;
- 9) A ética antiga; Platão, Aristóteles e filósofos helenistas;



- 10) Conceitos centrais da metafísica aristotélica; a teoria da ciência aristotélica;
- 11) Verdade, justificação e ceticismo;
- 12) O problema dos universais; os transcendentais;
- 13) Tempo e eternidade; conhecimento humano e conhecimento divino;
- 14) Teoria do conhecimento e do juízo em Tomás de Aquino;
- 15) A teoria das virtudes no período medieval;
- 16) Provas da existência de Deus; argumentos ontológico, cosmológico, teleológico;
- 17) Teoria do conhecimento nos modernos; verdade e evidência; idéias; causalidade; indução; método;
- 18) Vontade divina e liberdade humana;
- 19) Teorias do sujeito na filosofia moderna;
- 20) O contratualismo;
- 21) Razão e entendimento; razão e sensibilidade; intuição e conceito;
- 22) Éticas do dever; fundamentações da moral; autonomia do sujeito;
- 23) Idealismo alemão; filosofias da história;
- 24) Razão e vontade; o belo e o sublime na Filosofia alemã;
- 25) Crítica à metafísica na contemporaneidade; Nietzsche; Wittgenstein; Heidegger;
- 26) Fenomenologia; existencialismo;
- 27) Filosofia analítica; Frege, Russell e Wittgenstein; o Círculo de Viena;
- 28) Marxismo e Escola de Frankfurt;
- 29) Epistemologias contemporâneas; Filosofia da ciência; o problema da demarcação entre ciência e metafísica;
- 30) Filosofia francesa contemporânea; Foucault; Deleuze. (BRASIL, 2006, p. 34-35).

É importante frisar que o professor pode selecionar tópicos para o trabalho em sala de aula a respeito desse elenco de temas, sem esquecer que o movimento do pensar filosófico perpassa as grandes obras da filosofia, independentemente do filósofo ou do projeto filosófico escolhido.

A Filosofia é teoria, visão crítica, trabalho do conceito, devendo ser preservada como tal e não como um somatório de ideias que o estudante deva decorar. Um tal somatório manualesco e sem vida seria dogmático e antifilosófico, seria doutrinação e nunca diálogo. (BRASIL, 2006, p. 35).

Diante dos objetivos e do desenvolvimento das competências esperadas, bem como dos conteúdos ministrados, o professor de filosofia lança mão de um arsenal de recursos e estratégias metodológicas que envolvem a utilização do livro didático, aulas expositivas e dialogadas, seminários, debates, trabalhos de grupo, pesquisas bibliográficas, música, poesia, literatura, filmes, dramatização, documentários, contos, histórias em quadrinhos, dentre outros. A utilização desses recursos em nada difere de disciplinas que também adotam esses procedimentos. A questão que se apresenta é se a filosofia e seu ensino ensejam um método próprio que permite diferenciá-la de outras



áreas do conhecimento. A resposta deve ser afirmativa e remete à possibilidade da existência de várias perspectivas metodológicas, inclusive para a negação do próprio método, como propõe o anarquismo metodológico de Feyerabend (1986).

Por força de limitação de espaço não será possível uma exposição do elenco das proposições metodológicas relacionadas ao ensino de filosofia neste artigo. Todavia, apresentamos algumas implicações gerais que estão diretamente relacionadas à filosofia e sua prática de ensino. Destacam-se: o ecletismo metodológico, o método e a docência, o método e os eixos curriculares, e o papel do livro didático.

O *ecletismo metodológico* consiste na adoção simultânea de várias perspectivas filosóficas, consideradas verdadeiras, mesmo aquelas que se entrecrocaram em seus pressupostos básicos. “Em versão mais generosa, o ecletismo afirmaria apenas a parte positiva das doutrinas, suprimindo qualquer negatividade” (BRASIL, 2006, p. 38). Isso seria o mesmo que afirmar, por exemplo, que empiristas e racionalistas, céticos e dogmáticos tivessem razão no que diz respeito à origem e a essência do conhecimento. O grande problema do ecletismo decorre de sua baixa capacidade crítica para enfrentar teorias antagônicas e identificar seus problemas. Contra as perspectivas oriundas das posições ecléticas, geralmente justificadas pela necessidade do bom senso, necessita-se de um professor com honestidade e maturidade intelectual, boa formação e que se apoie em uma concepção de filosofia e de método, que permitam sustentar suas posições e proceder com a crítica filosófica.

A *metodologia de ensino* também está diretamente relacionada à prática docente. Rancière (1986 apud GALLO, 2012, p. 49) afirma que é possível identificar três tipos de mestres: o “explicador”, o “livro aberto” e o “ignorante”. O primeiro é considerado o pior de todos, pois para ele o ensino é uma condição de assujeitamento e não de emancipação. O professor expõe sua enciclopédia de conceitos e o aluno renuncia a si mesmo para aceitar seu ensinamento. O segundo é aquele que instrui, não pelas suas explicações, mas se propondo ele mesmo, como livro aberto, discutir todos os possíveis temas vividos socialmente pelos alunos, recorrendo a pouca ou a nenhuma fundamentação filosófica. Contra a lógica do professor explicador e do professor livro aberto, Rancière coloca a lógica da ignorância na aprendizagem. Nessa perspectiva, o estudante consegue aprender, dominando suas próprias ferramentas, trilhando o caminho da emancipação.

A filosofia pode ser, na instituição, este lugar onde se reserva 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; 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 não pode ocupar esse 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 de filosofia pode ser este lugar onde a transmissão dos conhecimentos se autoriza a passar a algo mais sério: a transmissão do sentimento de ignorância. (RANCIÈRE, 1986, p. 119-120 apud GALLO, 2012, p. 50).

Outra categoria de professor, apresentada por Gallo (2012, p. 130-131), diz respeito ao “professor reprodutor do mesmo”. Essa categoria caracteriza-se pela tendência do professor de filosofia, recém-formado, reproduzir experiências que ele mesmo vivenciou em sala de aula na condição de estudante. Em geral, esse professor busca modelos, rechaçando as práticas ruins e imitando as práticas boas. O grande problema dessa concepção reprodutivista é a incapacidade de o professor adotar práticas metodológicas autônomas e criativas.

A *organização curricular* também implica diferentes práticas metodológicas. Gallo (2012, p. 122) identifica três eixos em torno dos quais se podem construir um currículo de filosofia: eixo histórico, eixo temático e eixo problemático. O primeiro organiza o currículo e as práticas metodológicas em torno de uma cronologia histórica. O grande problema desse modelo é cair num enciclopedismo a partir de um desfile de filósofos e datas históricas. O segundo elege temas de natureza filosófica, como a ética, a política, a morte, a liberdade e podem ser tratados historicamente ou não. Este segundo é superior ao primeiro e pode incluir ou não uma abordagem histórica, mas também pode cair na armadilha do ensino explicador. O terceiro eixo organiza o currículo em torno de problemas tratados pela filosofia, podem ser recortados em temas e abordados historicamente. O eixo problemático é, portanto, superior ao temático e ao histórico. “Não se produz filosofia sem um problema, o que nos leva a afirmar que o problema é o motor da experiência filosófica do pensamento” (GALLO, 2012, p. 70).

O *livro didático* é outro componente importante na prática de ensino de filosofia. Desde a década de 80, com o retorno optativo da filosofia ao ensino médio, estão sendo publicados livros didáticos. Inicialmente, de maneira mais tímida, mas nos últimos anos, com o retorno obrigatório, várias publicações passaram a estar disponíveis no mercado

editorial. Em levantamento realizado por uma pesquisa de doutoramento sobre livros didáticos de filosofia no Brasil, sob a orientação do professor Sílvio Gallo, foram contabilizados aproximadamente 30 títulos (GALLO, 2012, p. 143-146). O pesquisador organizou os livros de filosofia em duas categorias: os que tomam a história da filosofia como centro e aqueles que tomam a história da filosofia como referencial. A partir desse levantamento, ficou evidente a predominância de autores que optaram por uma abordagem referencial (temática). Gallo (2012, p. 146), ao se posicionar criticamente contra essas abordagens e ao propor um ensino de filosofia baseado em problemas e na criação de conceitos, afirma “que muitas dessas obras poderiam servir de apoio ao trabalho do professor, mas nenhuma delas daria conta, de modo exclusivo, de possibilitar tal trabalho”.

Embora as questões apresentadas nesta introdução exijam maior aprofundamento, pois assumem apenas um caráter problematizador, são extremamente úteis para a etapa de análise e interpretação dos dados. Antes, porém, faz-se necessário discorrer sobre os procedimentos metodológicos que nortearam a realização desta pesquisa.

Método

Esta pesquisa classifica-se como exploratória, na medida em que visa proporcionar maior familiaridade do pesquisador com o objeto de estudo. Quanto ao procedimento utilizado na coleta de dados, classifica-se como estudo de levantamento.

Foram incluídos na pesquisa os professores que ministram a disciplina de filosofia nas escolas regulares de educação básica da rede pública estadual da região da AMESC, que aceitaram participar do estudo mediante a assinatura do termo de consentimento livre e esclarecido, conforme estabelecido no protocolo de pesquisa, submetido ao CEP-UNISUL e aprovado com o número 18640713.6.0000.5369. Foram excluídos do estudo os professores das escolas de Jovens e Adultos – EJAs e, igualmente, os professores da rede particular de ensino da mesma região.

A tabela fornecida pela Gerência Regional de Educação (GERED) indica um total de 15 municípios, 20 escolas e 41 professores que atuam como docente de ensino médio na Região da AMESC.

Tabela 1 – Levantamento de professores de filosofia do ensino médio na Região da AMESC

MUNICÍPIO	ESCOLA	Número de Professores
Araranguá	E.E.B. Maria Garcia Pessi	4
Araranguá	E.E.B. de Araranguá	3
Araranguá	E.E.B. Bernardino Sena Campos	2
Araranguá	E.E.B. Profª Neusa Ostetto Cardoso	2
Araranguá	E.E.B. Profª Dolvina Leite de Medeiros	1
Balneário Arroio do Silva	E.E.B. Apolônio Ireno Cardoso	1
Balneário Gaivota	E.E.B. Praia da Gaivota	1
Ermo	E.E.B. Pedro Simon	5
Jacinto Machado	E.E.B. Jacinto Machado	5
Maracajá	E.E.B. Manoel Gomes Baltazar	2
Meleiro	E.E.B. De Meleiro	1
Morro Grande	E.E.B. Ana Machado Dal Toe	1
Passo de Torres	E.E.B. Gov Ildo Meneghetti	2
Praia Grande	E.E.B. Bulcão Viana	1
Santa Rosa do Sul	E.E.B. João dos Santos Areão	1
São João do Sul	E.E.B. Prof. Maria Solange Lopes De Borba	3
Sombrio	E.E.B. Catulo da Paixão Cearense	1
Sombrio	E.E.B. Normélio Cunha	1
Timbé do Sul	E.E.B. Timbé do Sul	2
Turvo	E.E.B. João Colodel	2
Total		41

Fonte: Gerência Regional de Educação (GERED).

Todavia, considerando os critérios de exclusão, seis professores lecionam em mais de uma escola e responderam apenas a um questionário, restando uma amostra de 35 professores. Destes, sete não foram localizados ou se recusaram a participar do estudo.

O instrumento utilizado na coleta de dados foi o questionário autopreenchível, com questões abertas e fechadas, relacionadas ao perfil sociodemográfico, de formação e atuação docente.

A coleta de dados foi realizada no segundo semestre de 2013, orientando-se pelas seguintes etapas:

a) visita à sede da Gerência Regional de Educação para a exposição dos objetivos da pesquisa e solicitação de autorização para a visita às escolas. A autorização para a realização da pesquisa ocorreu por meio da assinatura na Declaração de Ciência e Concordância das Instituições Envolvidas (DCCIE), conforme exigência do CEP-UNISUL;

b) contato telefônico com os diretores das escolas envolvidas para informar sobre os objetivos da pesquisa e agendar o dia para a aplicação do questionário;

c) no dia agendado para a aplicação do questionário, exposição dos objetivos da pesquisa seguida da solicitação do consentimento para a participação voluntária, mediante assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Os professores, sujeitos da pesquisa, foram informados que poderiam desistir da pesquisa em qualquer momento e, se sentissem qualquer desconforto em relação às perguntas apresentadas no questionário, deveriam informar ao pesquisador;

d) após o preenchimento do instrumento, agradecimento pela adesão ao estudo e solicitação para que o questionário fosse depositado em uma urna para preservação da identidade do respondente.

Os dados foram analisados segundo os parâmetros da estatística descritiva, mediante utilização de planilha Excel para geração de gráficos e tabelas relacionadas às variáveis estudadas.

A devolutiva ocorreu no mês de outubro de 2014, por ocasião do I Seminário de Filosofia no Ensino Médio, realizado na cidade de Araranguá, Santa Catarina. Os dados foram submetidos à apreciação dos sujeitos pesquisados, ensejando inicialmente uma discussão sobre os resultados e, em seguida, manifestação de concordância com as análises e conclusões.

Resultados e discussão



Participaram da pesquisa 28 professores que atuam na docência do ensino médio da Região da AMESC. Considerando-se os critérios de inclusão e exclusão, a taxa de resposta foi de 80%. As tabelas, a seguir, apresentam as características sociodemográficas e profissionais dos docentes.

Tabela 2 – Características sociodemográficas e profissionais dos professores de filosofia do Ensino Médio da Região da AMESC 2013

SEXO	Fi	%
Masculino	16	57,0
Feminino	12	43,0
IDADE	Fi	%
De 20 a 24 anos	3	10,7
De 25 a 29 anos	5	17,8
De 30 a 34anos	6	21,4
De 35 a 39 anos	2	7,2
De 40 a 44 anos	2	7,2
De 45 a 50 anos	7	25
Acima de 50 anos	3	10,7
ESCOLARIDADE	Fi	%
Superior incompleto ou cursando	2	7,1
Superior completo	5	17,9
Especialização ou cursando	17	60,7
Mestrado ou cursando	4	14,3
Doutorado ou cursando	0	0,0
TEMPO DE ATUAÇÃO NO MAGISTÉRIO	Fi	%
Até 5 anos	7	25,0
6 a 10 anos	12	42,9
11 a 15 anos	1	3,9
16 a 20 anos	4	14,3
21 a 25 anos	2	7,1
26 a 30 anos	2	7,1
TEMPO DE ATUAÇÃO NA DOCÊNCIA DE FILOSOFIA	Fi	%
Até 5 anos	14	50,0
6 a 10 anos	6	21,4
11 a 15 anos	4	7,1
16 a 20 anos	1	14,3

21 a 25 anos	1	3,6
26 a 30 anos	1	3,6

Fonte: Elaboração dos autores, 2013.

A distribuição por gênero indica que 57,2% dos professores são do sexo masculino e 42,8% são do sexo feminino. Esse percentual vai de encontro ao perfil de gênero dos professores do ensino médio no Estado de Santa Catarina, que aponta, segundo a Sinopse Estatística da Educação Básica realizada no ano de 2013, haver um universo de 16.786 docentes, dos quais 36,4% são homens e 63,6% são mulheres (INEP, 2013). Essa discrepância entre os dois levantamentos pode ser entendida em decorrência do pequeno tamanho da amostra, pesquisada na AMESC e de sua não representatividade, quando cotejada ao número total de professores do ensino médio do Estado de Santa Catarina.

Em relação à idade, 57,1% dos professores da AMESC possuem até 39 anos e 42,9% possuem acima de 40 anos. Este percentual coincide com a estatística catarinense, que aponta, respectivamente, 57,5% de professores com até 40 anos e 42,5% acima de 40 anos (INEP, 2013).

Sobre a escolaridade dos professores, 92,8% dos docentes da AMESC possuem formação em nível superior, enquanto que, segundo o INEP (2013), no Estado de Santa Catarina, o percentual é de 86,3%.

Em relação ao tempo de atuação no magistério e na docência em filosofia, os dados levantados na AMESC indicam, respectivamente, que 67,8% e 71,4% dos professores possuem até 10 anos de atividade no magistério. O INEP não fez o levantamento desta variável no Estado de Santa Catarina para uma possível comparação.

Finalmente, a tabela 7 apresenta os percentuais relacionados à docência paralela à docência na filosofia. Os dados indicam que 67,9% dos professores ministram outra disciplina além de filosofia. Essa realidade é inversamente proporcional à realidade dos docentes no Estado, que aponta, segundo o INEP, um percentual de 70,6% dos professores com apenas uma disciplina lecionada no ensino médio. Esse dado indica uma peculiaridade em relação à disciplina de filosofia e faz suspeitar a ocorrência de uma possível precarização do trabalho do docente que, para completar sua carga horária

e prover seu sustento, sente-se na obrigatoriedade de lecionar mais de uma disciplina, inclusive fora de sua formação acadêmica, como irá apontar a tabela 8, a seguir.

A precarização e a intensificação do trabalho docente, segundo Costa (2013), decorrem de vários fatores, incluindo “remuneração inadequada e jornada de trabalho intensificada [...] os quais contribuem para que as condições de trabalho docente nas escolas públicas não sejam as mais favoráveis” (2013, p. 201).

A tabela 8 distribui os professores do Ensino Médio da Região da AMESC por formação em nível superior. Os dados indicam que menos da metade dos professores (46,5%) possui graduação em filosofia. Os demais (53,5%) possuem graduação em outras áreas do conhecimento, como história, matemática, biologia, dentre outras.

Tabela 3 – Distribuição dos professores de Filosofia do Ensino Médio da Região da AMESC por formação em nível superior

GRADUAÇÃO	Fi	%
Filosofia	13	46,5
História	7	25,0
Ciências Sociais	1	3,5
Matemática	1	3,5
Letras	2	7,2
Ciências Biológicas	1	3,5
Geografia	1	3,5
Educação Artística	1	3,5
Não Respondeu	1	3,5
Total	28	100,0

Fonte: Elaboração dos autores, 2013.

Os números apresentados na tabela 8 corroboram o Censo Escolar do Brasil de 2013, que aponta um percentual expressivo de professores do ensino médio (51,7%) sem graduação na disciplina em que lecionam. A meta número 15, publicada no Observatório do Plano Nacional de Educação (PNE), prevê que em 2024 “todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.” (OBSERVATÓRIO, 2013).

Na mesma perspectiva, o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), instituído pela Portaria n. 9, de 30 de junho de 2009, que integra a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, instituída pelo Decreto n. 6.755, de 29 de janeiro de 2009, constitui as principais políticas públicas, estabelecidas no Brasil, para a formação inicial e continuada dos professores (BRASIL, 2009a; BRASIL, 2009b).

Vale ressaltar que o inciso I, do art. 2º, da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, estabelece como princípio “a formação docente para todas as etapas da educação básica como compromisso público de Estado, buscando assegurar o direito das crianças, jovens e adultos à educação de qualidade, construída em bases científicas e técnicas sólidas” (BRASIL, 2009a). Todavia, mesmo com essas e outras políticas em curso, faz-se necessário avaliar a efetividade de tais programas para que a meta 15 do PNE possa ser alcançada, na perspectiva da democracia e da equidade. A formação de professores, em filosofia, é extremamente necessária para a qualidade das aulas de filosofia, evitando “práticas de ensino espontaneístas e muito pouco rigorosas, que acabam conduzindo à descaracterização tanto da filosofia quanto da educação” (SILVEIRA, 2000, p. 139).

Para a qualidade das aulas, além da formação inicial e continuada de professores, são necessários procedimentos e recursos didáticos adequados ao processo de ensino e de aprendizagem. A tabela 9 apresenta os recursos mais utilizados pelos professores pesquisados na Região da AMESC.

Tabela 4 – Procedimentos e recursos didáticos utilizados pelos professores de Filosofia do Ensino Médio da região da AMESC

Procedimentos	Fi	%
Aula expositiva e dialogada	28	100,0
Estudo dirigido	15	53,8
Seminário	17	60,7
Teatro	4	14,3
Leitura e produção textual	22	78,6
Painéis	6	24,0
CINEDUC	5	20,0
Saída de campo	4	14,3

Paródia	1	3,6
Trabalho de grupo	25	89,3
Produção de slide/vídeo	21	75,0
Entrevista	3	10,7
Textos	18	72,0
Livro didático	26	92,9
Projeção	21	75,0
Materiais Paradidáticos	19	67,8
Material multimídia	21	75,0
Retroprojektor	7	25,0
Quadro/giz/pincel	17	68,0
Total	28	100,0

Fonte: Elaboração dos autores, 2013.

Segundo Gallo (2012, p. 147), é importante que o professor vá colecionando os materiais que utiliza ao longo de sua experiência docente e que poderão servir em algum momento para as atividades em sala de aula, pois

Assim, vai compondo um ‘arsenal’ de recursos didáticos, que serão usados segundo a necessidade e a conveniência. Quanto mais amplo, mais rico esse arsenal, melhor [...], pois vai acumulando possibilidades, experiências, itens diversos para uso. (GALLO, 2012, p. 147-148).

É importante salientar que os procedimentos e recursos, mencionados na tabela 9, não definem uma concepção de metodologia de ensino, pois uma concepção metodológica de ensino leva em conta um conjunto de pressupostos epistemológicos no campo das ciências da educação. Assim, uma aula expositiva e dialogada, utilizada por todos os professores pesquisados, bem como uma aula de leitura e produção textual, utilizada por 78,6%, tanto pode figurar numa concepção epistemológica tradicional, como numa concepção de ensino problematizadora e baseada na criação de conceitos, cuja tendência vem sendo amplamente discutida em seminários e congressos por pesquisadores brasileiros que investigam as concepções e as metodologias de ensino no campo da filosofia da educação.

Destacamos, ainda, na tabela 9, a informação de que 26 professores (92,95%) utilizam o livro didático para a condução de suas aulas. A utilização desse recurso está

em consonância com o Programa Nacional do Livro Didático, que disponibiliza um guia de livros com resenhas das obras para que o professor escolha, dentre os títulos disponíveis, aquele que melhor atende ao projeto pedagógico da escola. No caso da disciplina de filosofia, conforme a categorização apresentada na introdução, quatro livros assumem uma abordagem temática, que toma a história da filosofia como referencial e não como centro, e um livro assume uma concepção de ensino baseada em problemas e na criação de conceitos.

Cabe, ainda, ressaltar que durante a devolutiva da pesquisa, realizada na cidade de Araranguá, em outubro de 2014, os professores defenderam a utilização do livro didático como um importante recurso para as aulas de filosofia.

Para finalizar a discussão dos resultados desta pesquisa, apresentamos os conteúdos ministrados pelos professores. Sobre essa questão, o instrumento de pesquisa solicitava que cada professor apresentasse, em ordem, os cinco conteúdos considerados mais importantes para serem trabalhados numa aula de filosofia.

Tabela 5 – Conteúdos ministrados por professores de Filosofia do Ensino Médio da região da AMESC

Conteúdos ministrados	1º	2º	3º	4º	5º	Fi	%
Teoria do conhecimento	3	5	6	6	1	21	75,0
Ética	5	8	4	2	2	20	71,4
História da filosofia	9	5	3	-	2	19	67,8
Correntes filosóficas e filósofos	1	3	4	5	1	14	50,0
Introdução à filosofia	7	1	2	3	-	13	46,4
Filosofia política	-	-	3	1	5	9	32,1
Estética	-	1	1	1	6	9	32,1
Lógica	-	1	2	1	-	4	14,2
Metafísica	-	-	-	2	1	3	10,7
Filosofia da Linguagem	-	-	-	-	2	2	7,1

Fonte: Elaboração dos autores, 2013.

As respostas apresentadas pelos professores foram categorizadas em 10 áreas. A tabela 4 indica que Teoria do Conhecimento (75%), Ética (71,4%), História da Filosofia (67,8%) e o Estudo das Correntes Filosóficas e dos Filósofos (50%) são os temas mais estudados. Duas principais informações chamam a atenção na interpretação da tabela. A

primeira diz respeito à história da filosofia. Embora um número significativo de professores tenha reportado, na ordem dos cinco, o conteúdo de maior importância, ainda há um expressivo número de professores (30,2%) que não consideram a história da filosofia como referencial no ensino da filosofia. Ora, como já afirmamos, a história da filosofia não pode ser o centro do ensino na educação básica sob pena de a aula se tornar enciclopédica e desinteressante para o aluno.

Todavia, não podemos prescindir da necessidade de o professor recorrer à história da filosofia para investigar possíveis soluções apresentadas pelos filósofos às questões discutidas em sala de aula. Para tanto, faz-se necessário uma competência profissional específica que, talvez, pela baixa qualidade do curso de graduação ou pela ausência de formação em filosofia, não se tenha. Sobre essa questão, vale lembrar que apenas 46,5% dos professores pesquisados possuem graduação em filosofia.

Outro dado que chamou a atenção foi o número expressivo de professores que não reportaram a filosofia política na ordem dos cinco conteúdos de maior importância a serem ministrados no ensino de filosofia. Apenas 32,1% referiram essa área, na ordem de importância 3^a, 4^a e 5^a. Considerando que a filosofia política é uma área da filosofia que estuda, dentre outras questões, a formação política do Estado e que entre elas figuram propostas liberais e sociais, consideradas importantes para a formação na educação básica, haveria de se esperar que essa área fosse referida com maior frequência pelos professores. Todavia, somente a continuidade desse estudo, numa perspectiva qualitativa, poderá ser encontrada a resposta para essa e, também, para outras questões levantadas neste estudo.

Conclusão

Ao realizar uma análise dos dados apresentados nesta pesquisa, levando-se em conta o contexto educacional em que a filosofia é ensinada na educação básica, constatamos que há muitos desafios a serem superados. O primeiro deles diz respeito à permanência da obrigatoriedade da filosofia no ensino médio. Sua presença na escola, como afirma o professor Gallo (2012, p. 157), ainda não é um empreendimento tranquilo. Muitos obstáculos precisam ser vencidos para que sua presença possa se consolidar.

O segundo desafio é o da precarização das condições de trabalho, principalmente em decorrência da jornada intensificada do professor, que, para garantir seu sustento, obriga-se a assumir outras disciplinas para completar sua carga horária, ou, em sentido contrário, precisa completar sua carga horária com a própria disciplina de filosofia.

O terceiro desafio diz respeito à formação docente, haja vista que a maioria dos professores não possui formação inicial em filosofia, e esse pode ser considerado como um dos principais fatores que contribuem para a descaracterização da própria filosofia e do seu ensino. As políticas públicas de formação de professores, iniciadas na década passada, ainda não estão consolidadas e precisam ser repensadas, principalmente nesta área.

O quarto, e último, desafio se refere à necessidade dos professores adotarem uma perspectiva de filosofia que permita um trabalho coerente em sala de aula, principalmente no que diz respeito aos recursos metodológicos. Sobre esse desafio, devem-se evitar práticas dogmáticas e doutrinárias. Contudo, dado que o saber filosófico é plurívoco por natureza, é preciso que o professor fuja do ecletismo, tome uma posição na filosofia e no ensino como referência para, a partir dela, proceder a crítica filosófica aos vários problemas investigados nas temáticas estudadas. Por fim, no que diz respeito aos conteúdos, o grande desafio é constituir uma prática pedagógica baseada na investigação filosófica, tomando a história da filosofia e os textos filosóficos como referência.

Para que estes desafios possam ser alcançados, é necessário repensar as concepções metodológicas e a própria formação docente. Estes são apenas alguns dos muitos desafios para que o ensino da filosofia se qualifique, se consolide e se perpetue no ensino médio.

Referências

BRASIL. **Decreto n. 6.755, de 29 de janeiro de 2009a**. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Capes no fomento a programas de formação inicial e continuada e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm>. Acesso em: 10 abr. 2015.

_____. **Lei n. 11.684, de 2 de junho de 2008**. Altera o art. 36 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para



incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11684.htm>. Acesso em: 08 abr. 2015.
< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 08 abr. 2015.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm> . Acesso em: 08 abr. 2015.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares aos Cursos de Graduação em Filosofia**. Brasília, DF: 2001. Disponível em: << <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf>>. Acesso em: 12 abr. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria normativa n. 9, de 30 de junho de 2009b**. Institui o Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica no âmbito do Ministério da Educação. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/port_normt_09_300609.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2015.

_____. Secretaria de Educação Básica. **Ciências humanas e suas tecnologias**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2006.

CARTOLANO, Maria Teresa Penteado. **Filosofia no ensino de 2º Grau**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1985.

CERLETTI, Alejandro. **O ensino de filosofia como problema filosófico**. Tradução Ingrid Müller Xavier. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

COSTA, Gilvan Luiz Machado. O ensino médio no Brasil: desafios à matrícula e ao trabalho docente. **Revista Brasileira de Estudos de Pedagogia**, Brasília, DF, v. 94, n. 236, p. 185-210, jan./abr. 2013. Disponível em:
<<http://rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/viewFile/2557/1903>>. Acesso em: 12 abr. 2015

FEYERABEND, Paul. **Tratado contra el método**: esquema de una teoría anarquista del conocimiento. Traducción: Diego Ribes. Madrid: Editorial Tecnos, 1986.

GALLO, Sílvio. **Metodologia do ensino de filosofia**. Campinas, Papirus, 2012.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Portaria INEP nº 171, de 24 de agosto de 2005**. Disponível em: < http://download.inep.gov.br/download/enade/PORTARIAS_ENADE_2005/Filosofia.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2015.



_____. **Sinopses Estatísticas da Educação Básica (2013)**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em: 12 abr. 2015.

LEONEL, Vilson; MOTTA, Alexandre de Medeiros. **Ciência e pesquisa**. 2. ed. rev. e ampl. Palhoça: UnisulVirtual, 2007.

MAZAI, Norberto, RIBAS Maria Alice Coelho. Trajetória do ensino de filosofia no Brasil. *DisciplinarumScientia*, Santa Maria, v.2, n.1, p.1-13, 2001. Disponível em: <<http://sites.unifra.br/Portals/36/CHUMANAS/2001/trajetoria.pdf>>. Acesso em: 10 abr. 2015.

OBSERVATÓRIO do PNE. 15 Formação de professores. 2013. Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/metas-pne/15-formacao-professores>>. Acesso em: 10 abr. 2015

SILVEIRA, René. Um sentido para o ensino de filosofia no ensino médio. In: GALLO, Sílvio; KOHAN, Walter. (Orgs). **Filosofia no ensino médio**. Petrópolis: Vozes, 2000.