



**PROF-FILO**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
INSTITUTO DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS  
MESTRADO PROFISSIONAL EM FILOSOFIA / PROF-FILO**



**UFAM**

**FILOSOFIA E CURRÍCULO: ANÁLISE DA PROPOSTA CURRICULAR  
DO ENSINO MÉDIO PARA A DISCIPLINA DE FILOSOFIA DO  
ESTADO DO AMAZONAS**

MANAUS

2019

DANIEL DA SILVA CRUZ

**FILOSOFIA E CURRÍCULO: ANÁLISE DA PROPOSTA CURRICULAR  
DO ENSINO MÉDIO PARA A DISCIPLINA DE FILOSOFIA DO  
ESTADO DO AMAZONAS**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Filosofia da Universidade Federal do Amazonas como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Filosofia.

**Orientador: Prof. Dr. Nelson Matos de Noronha**

MANAUS

2019

## Ficha Catalográfica

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Cruz, Daniel da Silva  
C957f Filosofia e currículo: análise da proposta curricular do Ensino  
Médio para a disciplina de Filosofia do Estado do Amazonas /  
Daniel da Silva Cruz. 2019  
180 f.: il. color; 31 cm.

Orientador: Nelson Matos de Noronha  
Dissertação (Mestrado Profissional em Filosofia) - Universidade  
Federal do Amazonas.

1. Filosofia. 2. Currículo. 3. Ensino. 4. Poder. I. Noronha, Nelson  
Matos de II. Universidade Federal do Amazonas III. Título



## AGRADECIMENTOS

À minha família, principalmente a meus pais, Maria José Silva Cruz e Carlos Jorge de Souza Cruz, influências diretas da valorização pelo saber.

Agradeço ao meu orientador, professor Doutor Nelson Matos de Noronha, pela paciência e acuidade com esta empreitada.

A Waléria Alves, pela enorme ajuda técnica, compreensão e companheirismo.

À coordenação do PROF-FILO Ufam, pelo profissionalismo e solicitude.

Aos meus colegas de turma, pelo compartilhamento de experiências profissionais e das angústias da pesquisa.

E, por fim, a todos os professores que se prontificaram a contribuir com a pesquisa.

## RESUMO

A presente pesquisa visa explicitar a concepção filosófica da Proposta Curricular do Ensino Médio de Filosofia do Estado do Amazonas (PCAM-Filo) a fim de avaliar sua constituição e efetividade na formação de seus estudantes. Especificamente, os objetivos adotados são: demonstrar que o currículo é uma ferramenta de controle do Estado, inserida nos contextos políticos e educacionais; examinar criticamente a relação entre a PCAM-Filosofia e os documentos oficiais de orientação curricular que a embasam, quanto às suas concepções e objetivos; diagnosticar quais as principais dificuldades relatadas pelos professores de Filosofia de Manaus – AM, em relação ao uso da PCAM -Filosofia na realidade escolar, por meio de aplicação de questionário. A primeira parte da investigação consiste na pesquisa bibliográfica e documental onde será utilizada como obra principal: *Vigiar e Punir: nascimento da prisão (1975)*, de Michel Foucault, além da proposta curricular e os documentos de orientação curricular que a fundamentaram. A segunda parte do estudo caracteriza-se pela pesquisa de campo junto aos professores de Filosofia que atuam no Ensino Médio pela Secretaria de Estado e Educação e Qualidade do Ensino (Seduc-AM), no município de Manaus-AM. Ao final será confrontado o resultado da pesquisa de campo com a análise da proposta curricular.

Palavras-chave: Filosofia; Currículo; Ensino

## ABSTRACT

This research aims to explain the philosophical conception of the Curriculum Proposal of the High School of Philosophy of the State of Amazonas (PCAM-Filo) in order to evaluate its constitution and effectiveness in the formation of its students. Specifically, the objectives adopted are: to demonstrate that the curriculum is a state control tool, inserted in the political and educational contexts; critically examine the relationship between PCAM-Philosophy and the official curriculum guidance documents that underpin it, regarding their conceptions and objectives; to diagnose the main difficulties reported by teachers of Philosophy of Manaus - AM, in relation to the use of PCAM-Philosophy in school reality, by applying a questionnaire. The first part of the research consists of bibliographic and documentary research where it will be used as the main work: *Watch and Punish: Birth of Prison* (1975), by Michel Foucault, in addition to the curriculum proposal and the curriculum guidance documents that supported it. The second part of the study is characterized by field research with philosophy teachers who work in high school by the State Department and Education and Quality of Education (Seduc-AM), in the municipality of Manaus-AM. At the end, the result of the field research will be confronted with the analysis of the curriculum proposal.

Keywords: Philosophy; Curriculum; Teaching

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>10</b>
<b>1– POLÍTICA, EDUCAÇÃO E FILOSOFIA: UMA RELAÇÃO NECESSÁRIA.....</b>	<b>14</b>
<b>1.1 POLÍTICA E EDUCAÇÃO.....</b>	<b>14</b>
1.1.1 A produção de corpos dóceis pelo poder disciplinar: origens da submissão.....	15
1.1.2 O controle sobre o espaço e o tempo para o domínio do indivíduo .....	17
1.1.3 O exercício como atividade sutil que prepara o aluno para a produção .....	19
1.1.4 A relação entre o adestramento e poder disciplinar.....	20
1.1.5 O princípio do <i>panoptismo</i> e sua influência no contexto escolar .....	22
1.1.6 A instituição escolar como mantenedora da sociedade disciplinar .....	25
<b>1.2 EDUCAÇÃO E FILOSOFIA .....</b>	<b>30</b>
1.2.1 O que quer a educação brasileira para seu estudante?.....	30
1.2.2 Filosofia e educação: uma relação indissociável .....	35
1.2.3 A cidadania brasileira como problema da Filosofia da Educação.....	38
<b>1.3 CURRÍCULO: UMA VISÃO POLÍTICA .....</b>	<b>45</b>
1.3.1 Currículo: problematizações iniciais .....	45
1.3.2 Currículo e poder .....	49
1.3.3 Currículo e política: conclusões .....	54
<b>2 PROPOSTA CURRICULAR DO ENSINO MÉDIO - FILOSOFIA .....</b>	<b>58</b>
<b>2.1 CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO DE FILOSOFIA A PARTIR DOS</b>	
<b>DOCUMENTOS OFICIAIS: PCNEM, PCNEM+, OCEM .....</b>	<b>58</b>
2.1.1 Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio.....	59
2.1.2 Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN+ (Ensino Médio).....	68
2.1.3 Orientações Curriculares para o Ensino Médio – Vol. 3 Ciências Humanas e suas Tecnologias (Conhecimentos de Filosofia).....	75

<b>2.2 DESCRIÇÃO DA PROPOSTA CURRICULAR DO ENSINO MÉDIO - FILOSOFIA (PCAM-FILO) .....</b>	<b>81</b>
2.2.1 Considerações iniciais: a base da proposta.....	82
2.2.2 Componente curricular de Filosofia para o Ensino Médio.....	87
2.2.3 Alternativas metodológicas e avaliação .....	97
<b>2.3 ANÁLISE CRÍTICA E COMPARATIVA DA PCAM-FILO E DOS DOCUMENTOS OFICIAIS.....</b>	<b>99</b>
2.3.1 Diretrizes .....	99
2.3.2 Conteúdos .....	103
2.3.3 Problematizações .....	105
<b>3 CURRÍCULO E FILOSOFIA NO AMAZONAS: PERSPECTIVAS, DESAFIOS E OPORTUNIDADES .....</b>	<b>115</b>
<b>3.1 APRESENTAÇÃO DO RESULTADO DA PESQUISA DE CAMPO.....</b>	<b>115</b>
3.1.1 Apresentação e análise de dados por questão .....	118
<b>3.2 INTERPRETAÇÃO DE DADOS .....</b>	<b>148</b>
<b>3.3 DESAFIOS E PERSPECTIVAS CURRICULARES PARA A FILOSOFIA NO     AMAZONAS.....</b>	<b>158</b>
<b>CONCLUSÃO.....</b>	<b>164</b>
<b>QUESTIONÁRIO DE PESQUISA .....</b>	<b>176</b>

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Eixo temático 1.....	73
Quadro 2 - Eixo temático 2.....	73
Quadro 3 - Eixo temático 3.....	74
Quadro 4 - Componente curricular do 1º bimestre (1ª. série) .....	90
Quadro 5 - Componente curricular do 2º bimestre (1ª. série) .....	91
Quadro 6 - Componente curricular do 3º bimestre (1ª. série) .....	91
Quadro 7 - Componente curricular do 4º bimestre (1ª. série) .....	91
Quadro 8 - Componente curricular do 1º bimestre (2ª. série) .....	92
Quadro 9 - Componente curricular do 2º bimestre (2ª. série) .....	93
Quadro 10 - Componente curricular do 3º bimestre (2ª. série) .....	94
Quadro 11 - Componente curricular do 4º bimestre (2ª. série) .....	95
Quadro 12 - Componente curricular do 1º bimestre (3ª. série) .....	96
Quadro 13 - Componente curricular do 2º bimestre (3ª. série) .....	96
Quadro 14 - Componente curricular do 3º bimestre (3ª. série) .....	96
Quadro 15 - Componente curricular do 4º bimestre (3ª. série) .....	97
Quadro 16 – Área de inserção de conteúdos do Diário Digital.....	113
Quadro 17 – Questão 9 (Justificativas).....	123
Quadro 18 – Questão 10 (Justificativas) .....	126
Quadro 19 – Questão 11 (Justificativas) .....	130
Quadro 20 – Questão 12 (Justificativas) .....	133
Quadro 21 – Questão 13 (Justificativas) .....	136
Quadro 22 – Questão 14 (Outros) .....	138
Quadro 23 – Questão 15 (Outros) .....	140
Quadro 24 – Questão 17 .....	144
Quadro 25 – Observações gerais .....	147

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Sexo.....	118
Gráfico 2 - Faixa etária.....	118
Gráfico 3 - Grau de Instrução .....	119
Gráfico 4 - Tempo (anos) de atuação .....	119
Gráfico 5 - Região onde o entrevistado atua .....	120
Gráfico 6 - Índice de uso da PCAM-Filo na 1ª. série.....	121
Gráfico 7- Índice de uso da PCAM-Filo na 2ª. série.....	121
Gráfico 8 - Índice de uso da PCAM-Filo na 3ª. série.....	122
Gráfico 9 - Índice de uso da PCAM-Filo na 1ª. série.....	123
Gráfico 10 - Índice de uso da PCAM-Filo na 2ª. série.....	126
Gráfico 11 - Índice de uso da PCAM-Filo na 3ª. série.....	130
Gráfico 12 - Índice de satisfação do uso da PCAM-Filo.....	133
Gráfico 13 - Proposta de reformulação da PCAM-Filo.....	135
Gráfico 14- Incidência dos principais problemas encontrados na PCAM-Filo.....	138
Gráfico 15 - Atores que devem participar da nova elaboração da PCAM-Filo .....	139
Gráfico 16 - Afirmação I .....	140
Gráfico 17 - Afirmação II.....	141
Gráfico 18 - Afirmação III .....	141
Gráfico 19 - Afirmação IV .....	142
Gráfico 20 - Afirmação V.....	143
Gráfico 21 - Afirmação VI .....	143
Gráfico 22 - Afirmação VII.....	144

## INTRODUÇÃO

Desde a virada do século XVII para o século XVIII, com o estabelecimento do capitalismo e mais tarde das políticas neoliberais, a educação passou a ser um campo e instrumento estratégico, em que o Estado trabalha incessantemente para moldar a formação de seus cidadãos por meio do controle ideológico sobre suas mentes e corpos, fazendo com que sua população se resuma à valoração de uma vida pautada pelos ditames do seu sistema econômico.

A educação e seus elementos estruturais (Documentos oficiais, Escola, Currículo) constituem ferramentas para o controle e manutenção dessas políticas voltadas prioritariamente para a produção econômica deixando de lado os direcionamentos para o desenvolvimento do ser humano. Estas relações se dão por meio de ações de controle contínuo sobre as pessoas e principalmente sobre os estudantes que estão começando a se inserir no corpo amplo da sociedade. Como consequência, surgem indivíduos transformados em ferramentas úteis para produção econômica, além de processos para a manutenção de políticas educacionais de acordo com os interesses de classes dominantes. Por esse motivo, faz-se necessário que tanto o professor quanto o estudante desenvolvam um olhar crítico sobre as políticas educacionais voltadas para a composição de sua formação, e um destes objetos formativos constituintes destas políticas é o currículo.

A partir desse contexto, questiona-se: as políticas educacionais criadas a partir da esfera federal, concretizadas por meio dos documentos oficiais, servem a quem? Servem, de fato, a uma formação realmente cidadã, que disponibiliza e proporciona liberdade e autonomia intelectual para o homem superar a si mesmo e transformar o seu contexto político econômico e social, ou os cidadãos brasileiros estão envolvidos em políticas que os controlam e disciplinam, fazendo com que cada vez mais se desenvolva e conserve seu sistema econômico neoliberal?

Como contribuição necessária para esta investigação, deve-se também refletir, a partir destas políticas mais amplas, quais são seus reais objetivos para com a Filosofia no ensino básico. Por esse motivo, é importante saber o que se deseja da Filosofia no Ensino Médio, para escolher qual caminho percorrer junto à discussão sobre a proposta curricular. Segundo Sílvia Gallo (2010), de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n 9,394/96), o papel da filosofia é proporcionar conhecimentos filosóficos que permitam ao estudante exercer o pleno exercício da cidadania e que o capacite para o mercado de trabalho e, com isso, ela deve tornar o estudante capaz de constantemente aprender novas técnicas e conhecimentos,

desenvolver capacidades para resolver problemas por si só, além de se tornar um ser crítico de sua realidade.

Analisando o texto da lei, detecta-se uma questão importante: desenvolver criticidade no estudante e o caráter interdisciplinar não é exclusividade da filosofia, o que culmina na seguinte questão: qual a especificidade da Filosofia no Ensino Médio?

Essa reflexão é um dos exemplos do porquê desta pesquisa. Primeiro, o currículo depende diretamente do objetivo da filosofia dentro da política educacional, pois, se esta não for pensada em sua essência nessa macroestrutura, a discussão sobre a disposição e o conteúdo do currículo será inócua. Segundo, o questionamento não reside em acabar com sua criticidade nem interdisciplinaridade, mas consiste em perguntar se estas, ao invés de se configurarem como objetivo principal, não devam ser as consequências.

Outra questão importante, que remete à necessidade da reflexão sobre o ensino e o currículo é: a Filosofia está conseguindo desempenhar seu papel segundo sua proposta real, ou seja, contribuir para a formação de cidadãos críticos e autônomos? Será que o currículo não acaba atendendo, prioritariamente, a demanda do capital, deixando de lado a formação humana, já que a prioridade é atender ao mercado? Segundo Gonçalves (2008), o ensino da filosofia na formação básica é entendido como uma nova etapa da organização do capitalismo que orienta as políticas educacionais não somente em relação à formação de mão de obra, mas, também, na formação do pensamento do estudante, fundamentado no etos da sociedade burguesa.

Portanto, podemos nos questionar: Até que ponto esses fatores externos influenciam na constituição e na aplicação da proposta curricular no chão da escola? A proposta curricular de Filosofia do Estado do Amazonas é eficaz? Por exemplo, é recorrente, no dia a dia do professor, sua angústia face ao dilema entre cumprir o tempo reduzido que tem para sua aula – 48 minutos de aula por turma a cada semana – e não ceder à pressão com que se depara pelos mais diversos vestibulares que acabam se restringindo a cobrar conteúdos da história da filosofia, fatores esses, reais, constantes e que teoricamente deveriam ser destacados e refletidos na construção do currículo.

No caso dos vestibulares, eles acabam exigindo assuntos escritos da história da filosofia. O que leva o professor e o estudante a uma busca por esse estudo com característica marcadamente de um ensino de filosofia como ensino da história da filosofia e seus principais autores e teorias, tornando-se mais uma disciplina decorativa, mais uma disciplina a receber a aversão dos estudantes, como indica Silvio Gallo:

Algumas universidades têm introduzido provas de filosofia em seus exames vestibulares, com um programa que abarca praticamente toda a sua história. Daí para

que as escolas de Ensino Médio definam um currículo para a disciplina de Filosofia que seja um panorama histórico e ser descortinado em um ou dois anos é apenas um passo. E penso que um ensino enciclopédico como esse teria pouco a dizer ao jovem brasileiro, levando a um desprezo pela filosofia. (GALLO, 2012, p. 121)

Essas questões foram elencadas para se ter uma perspectiva do quanto é importante a discussão sobre o ensino de filosofia e sua proposta curricular. Não refletir criticamente a Filosofia no Ensino Médio, desde a graduação do professor, implica uma abordagem superficial, algo enciclopédico, de citações filosóficas e de debates fundados na opinião e não na discussão e análise de conceitos, problemas que servem de catapulta para lançar a filosofia para fora do ensino básico, afastando-a do entendimento do estudante e também do professor.

Desse modo, é imperativo que o currículo e seu conteúdo devam ser constantemente investigados, avaliados e transformados. Por esse motivo, a presente pesquisa pretende investigar, através da análise dos documentos oficiais que fundamentam a proposta curricular e por meio dos olhares dos professores, quais os principais desafios existentes na sua aplicação em sala de aula. Entendemos que esta empreitada é necessária para contribuir com a melhoria do ensino de filosofia na educação básica e para que o estudante, entre outras coisas, não seja reificado, não se torne um ser determinado ou se resuma a um objeto que atenda somente às necessidades do mercado, produzido pelo Estado, o que justifica a presente proposta de pesquisa.

Para orientarmos essa investigação, estabelecemos que nosso principal objetivo é explicitar a concepção filosófica da Proposta Curricular do Ensino Médio de Filosofia do Estado do Amazonas (PCAM-Filo) a fim de avaliar sua constituição e efetividade na formação de seus estudantes. Como objetivos específicos, elencamos três: demonstrar que o currículo é uma ferramenta de controle do Estado, inserida nos contextos políticos e educacionais; examinar criticamente a relação entre a PCAM-Filosofia e os documentos oficiais de orientação curricular que a embasam, quanto às suas concepções e objetivos; diagnosticar as principais dificuldades relatadas pelos professores de Filosofia de Manaus-AM em relação ao uso da PCAM-Filosofia na realidade escolar, por meio de aplicação de questionário. Para cada objetivo será destacado um capítulo da dissertação.

Quanto à metodologia, primeiramente adotou-se a pesquisa bibliográfica que se caracterizou pela investigação acerca dos pensadores que abordam as questões do poder, educação e currículo, além da pesquisa relacionada aos documentos oficiais que embasaram a PCAM-Filo. No segundo momento, adotamos a perspectiva qualitativa para produzir e aplicar as entrevistas na pesquisa de campo, o que se justificou pelo teor apurativo sobre a experiência subjetiva dos entrevistados em relação a sua vivência com a proposta no contexto escolar. E,

por fim, para a tabulação e a análise de dados, utilizamos o método proposto por Maria Cecília Minayo, chamado análise temática, que se caracteriza por categorizar as respostas obtidas por temas que se relacionam entre si.

No primeiro capítulo, intitulado *Política, educação e filosofia: uma relação necessária*, discutimos a importância do currículo como um instrumento que serve às políticas educacionais. Além disso, abordamos sua relação com o ensino de filosofia. O currículo atende a demandas políticas e econômicas por meio dos programas educacionais. Portanto, o objetivo deste capítulo introdutório é apontar a importância de ferramentas utilizadas pelo Estado (Ex.: Proposta curricular) que perpetuam políticas mais voltadas para a formação mercadológica e trabalho do que para a cidadania e a pesquisa. Também tratamos da relevância da disciplina de Filosofia para combater este tipo de alienação, desde que ela seja refletida criticamente no âmbito da Filosofia da Educação a partir do *locus* escolar. Para desenvolver essas questões, apoiamos-nos, principalmente, em *Vigiar e Punir: nascimento da prisão* (1975), de Michel Foucault, e *Ideologia e Currículo* (1979), de Michael Apple.

No segundo capítulo, intitulado: *Proposta curricular do Ensino Médio – Filosofia*, descrevemos a *PCAM-Filo*, propomos uma análise crítica por meio da comparação entre a *PCAM-Filosofia* e as diretrizes propostas pelos documentos norteadores oficiais elencando aspectos de sua concepção filosófica, conteúdos, métodos e avaliação. Nesta etapa do trabalho, além de nos valermos dos documentos norteadores da *PCAM-Filo*: PCN, PCN+ e OCEM, recorreremos, sobretudo, às seguintes obras: *Ensino de Filosofia e Currículo* (2008), de Ronai Pires da Rocha, e *A Filosofia no Ensino Médio: ambiguidades e contradições na LDB* (2002), de Dalton José Alves.

No terceiro e último capítulo, intitulado *Currículo e Filosofia no Amazonas: perspectivas, desafios e oportunidades*, interrogamos: Qual a concepção do professor de Filosofia sobre o currículo em relação a duas vertentes. A primeira nos levou a perguntar: Qual a sua visão crítica sobre a *PCAM-Filo*? Quais as principais dificuldades no uso da proposta em relação à realidade escolar? Esses temas foram explorados pela análise da *Proposta Curricular do Ensino Médio de Filosofia* e a do resultado da pesquisa de campo colhido por meio de questionário. A segunda vertente nos conduziu à discussão do resultado da pesquisa de campo sob as luzes das teorias curriculares e foucaultianas apresentadas no primeiro capítulo. Esses dados, além de fazerem parte do corpo do diagnóstico proposto, servirão de base para a proposição de melhorias da *PCAM-Filo* e de sugestões para o seu contínuo exame.

## 1– POLÍTICA, EDUCAÇÃO E FILOSOFIA: UMA RELAÇÃO NECESSÁRIA

### 1.1 POLÍTICA E EDUCAÇÃO

A educação nos moldes contemporâneos, de forma geral, objetiva proporcionar meios para reconhecer o mundo do trabalho e adaptar-se a ele. Ela nivela os sujeitos segundo a dinâmica política e econômica do lugar onde é empregada. Oferece caminhos para o desenvolvimento da comunicação básica e autoriza o indivíduo a aspirar uma vida com as mínimas condições de sobrevivência na sociedade. Porém, isto não significa que o indivíduo formado e que tenha um lugar no mercado de trabalho seja autônomo em seu pensar ou que tenha desenvolvido capacidades que proporcionem sua liberdade.

Visando entender esta dinâmica do controle do Estado sobre os indivíduos por meio da educação, tomamos como base *Vigiar e Punir: Nascimento da Prisão* (1975), de Michel Foucault. Nessa obra, o autor aponta que, na passagem do século XVII para o século XVIII, criou-se uma nova forma de controle sobre a população baseada em ferramentas disciplinares, vigilantes e punitivas.

A obra inaugura um momento da filosofia foucaultiana chamada **Genealogia do poder**, onde o filósofo traça o roteiro histórico de como estes fatos foram se estabelecendo por meio de relações sutis, celulares e veladas.

Uma das características da filosofia é o seu caráter radical e holístico (visão ampla) na reflexão sobre os seus problemas. Visto isso, entendemos que é de suma importância apontar, antes de colocarmos o tema do currículo em questão, sob quais contextos ele está inserido, analisando, a partir de uma perspectiva histórica, política e social, onde ele se estabelece por meio da educação.

Essa primeira reflexão será utilizada como base contextual para explicar, nos próximos capítulos, como o estado atual das macropolíticas educacionais influencia diretamente na composição e estruturação curricular e na forma como este é usado filosoficamente em sala de aula.

Porém, neste momento, serão apresentados os principais temas da obra *Vigiar e Punir* que entendemos serem mais próximos da atual conjuntura sobre a instituição escolar para, ao final, os confrontarmos com a situação presente.

### 1.1.1 A produção de corpos dóceis pelo poder disciplinar: origens da submissão

Immanuel Kant, em seu texto *Resposta à questão: o que é o esclarecimento?*, comenta sobre a saída do homem da menoridade pela qual é o próprio culpado. Fala sobre o homem esclarecido, ou seja, aquele que possui a capacidade de servir-se do próprio entendimento para uma vida desgarrada de direcionamentos de outros. Livrar-se da dependência intelectual do outro não seria algo fácil, pois é uma atitude que se torna cômoda, quase que integrante da natureza humana. O filósofo alemão aponta que ainda não estamos em uma época esclarecida, mas de esclarecimento. Pouco a pouco, diz, os homens se desembaraçam de sua brutalidade; basta acabar com a arte de mantê-los intencionalmente nela. (KANT, 1985, p. 100)

Um dos primeiros passos para uma educação voltada para o desenvolvimento do ser humano é fazer com que o indivíduo perceba o que acontece na sociedade onde vive e entenda de que forma esses acontecimentos influenciam no seu modo de pensar e seu modo de viver.

Segundo o filósofo francês Michel Foucault<sup>1</sup> (2014), a sociedade capitalista recente faz uso de mecanismos de poder para o controle político de seus cidadãos ao mesmo tempo em que os torna objetos úteis para a manutenção e disseminação de suas políticas econômicas. Entendemos, então, que a reflexão foucaultiana é um caminho inicial preciso para refletirmos o que se passa na atualidade e para questionarmos o que o Estado quer para a educação de seus “cidadãos”.

De acordo com a teoria foucaultiana, o objetivo do Estado é criar pessoas economicamente produtivas, porém politicamente submissas. Para que isto ocorra, é necessário que não haja a construção de caminhos que proporcionem autonomia de pensamento ao indivíduo e nem uma educação que o faça perceber as relações de poder com as quais está submetido. É imperativo entorpecer a visão destas pessoas sobre sua própria realidade.

Para que o processo de domínio ocorra, primeiramente, há a necessidade do controle dos corpos dos indivíduos. Esse fato consiste numa produção planejada de corpos dóceis. Ou seja, produzir um corpo que pode ser submetido, transformado, utilizado e aperfeiçoado. Esse processo consiste num trabalho minucioso sobre o corpo do outro, com enfoque nos detalhes, onde este permanece constantemente sob coerção, o que indica que o controle sobre o tempo de exercício do corpo também é de suma importância. Essa coerção é uma forma de repressão

---

<sup>1</sup> Segundo André Yazbek (2015, p. 15), Paul-Michel Foucault nasceu em 15 de outubro de 1926, na cidade de Poitiers, na França. Formou-se em Filosofia (1948) e em Psicologia (1949). Algumas de suas principais obras são: *As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas* (1966); *Vigiar e punir: nascimento da prisão* (1975); *História da sexualidade: o cuidado de si* (1984). Faleceu aos 57 anos, em 25 de junho de 1984.

sobre o indivíduo, de forçá-lo a fazer alguma coisa por meio de sanções e punições. A particularidade desta coerção em Foucault é que ela se dá de maneira sutil e sistemática sobre a pessoa. (FOUCAULT, 2014, p. 134)

A sutileza<sup>2</sup> e o velamento dessas técnicas são de fundamental importância para que a pessoa não perceba a condição em que se encontra. Além disso, uma educação que segue esses parâmetros não só contribui para esse fim, mas se configura como alicerce para sua própria existência.

Para obter êxito nesse treinamento dos corpos, é necessária a disciplina. Ela consiste em métodos que permitem o controle detalhado das operações do corpo. Estes métodos realizam a sujeição constante de forças do corpo e lhes impõe uma relação de docilidade-utilidade. A disciplina, num entendimento mais amplo, sempre existiu ao longo da história, mas foi a partir dos séculos XVII e XVIII que se sistematizaram formas gerais de dominação.

A disciplina não pode se identificar com uma instituição nem com um aparelho; ela é um tipo de poder, uma modalidade para exercê-lo, que comporta todo um conjunto de instrumentos, de técnicas, de procedimentos, de níveis de aplicação, de alvos; ela é uma “física” ou uma “anatomia” do poder, uma tecnologia. (FOUCAULT, 2014, p. 208)

Foucault chama de “mecânica de poder<sup>3</sup>” a essa nova forma de produzir corpos autômatos com determinado fim.

Define como se pode ter domínio sobre o corpo dos outros, não simplesmente para que façam o que se quer, mas para que operem como se quer, com as técnicas, segundo a rapidez e a eficácia que se determina. A disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, corpos “dóceis”. A disciplina aumenta as forças do corpo (em termos econômicos de utilidade) e diminui essas mesmas forças (em termos políticos de obediência). Em uma palavra: ela dissocia o poder do corpo; faz dele, por um lado, uma “aptidão”, uma “capacidade” que ele procura aumentar; e inverte, por outro lado, a energia, a potência que poderia resultar disso, e faz dela uma relação de sujeição estrita. Se a exploração econômica separa a força e o produto do trabalho, digamos

---

<sup>2</sup> A sutileza é condição necessária para o êxito do exercício do poder, como exemplifica Foucault (2006, p. 232) “[...] é preciso dizer também que não se podem conceber essas relações de poder como uma espécie de dominação brutal sob a forma: “você faz isto, ou eu o mato”.

<sup>3</sup> É importante frisar que essas relações de poder não se dão necessariamente e somente a partir de uma grande força institucional sobre os indivíduos, elas existem e se sustentam por que há um feixe de microrrelações de poder cotidianas que compõe esse domínio. Segundo Foucault (2006, p. 231), “as relações de poder existem entre um homem e uma mulher, entre aquele que sabe e aquele que não sabe, entre os pais e as crianças, na família. Na sociedade, há milhares e milhares de relação de poder e, por conseguinte, relações de forças de pequenos enfrentamentos, micro lutas, de algum modo. Se é verdade que essas pequenas relações de poder são com frequência comandadas, induzidas do alto pelos grandes poderes de Estado ou pelas grandes dominações de classe, é preciso ainda dizer que, em sentido inverso, uma dominação de classe ou uma estrutura de Estado só podem funcionar se há, na base, essas pequenas relações de poder. O que seria o poder de Estado, aquele que impõe, por exemplo, o serviço militar, se não houvesse, em torno de cada indivíduo, todo um feixe de relações de poder que o liga a seus pais, a seu patrão, a seu professor - aquele que sabe, aquele que lhe enfiou na cabeça tal ou tal ideia?”

que a coerção disciplinar estabelece no corpo o elo coercitivo entre uma aptidão aumentada e uma dominação acentuada. (FOUCAULT, 2014, p. 135/136),

Essa nova forma de controle sobre os corpos, comparativamente à forma utilizada na época dos Estados absolutistas, é menos violenta e, portanto, não necessita de grandes esforços para pô-la em prática, pois possui uma nova configuração de caráter econômico. De acordo com Veiga-Neto (2016, p.65), “... a docilização do corpo é muito mais econômica do que o terror. Esse leva à aniquilação do corpo; aquela mobiliza o corpo e retira-lhe a força para o trabalho. Assim, se o terror destrói, a disciplina produz”.

A relação de poder é encontrada em vários lugares na sociedade, desde escolas primárias, onde a coerção é mais sutil, até em fábricas industriais, quartéis militares, hospitais e prisões. Todos esses lugares têm em comum uma ordenação racional, onde se constrói uma hierarquização para o vigiar, normatizações e sanções, para disciplinar e o exame contínuo para controlar.

### **1.1.2 O controle sobre o espaço e o tempo para o domínio do indivíduo**

Concomitantemente à preocupação com o controle dos corpos dos indivíduos, há mecanismos para a administração dos espaços ocupados por seus corpos. Por exemplo, nas fábricas, cada especialidade e cada posição hierárquica possuem seus espaços específicos. No hospital, os locais reservados para cada um se determinam conforme a situação e a doença do paciente, na escola, nas próprias salas de aula, pelas fileiras, a distribuição dos lugares se faz por níveis de desenvolvimento. A distribuição espacial permite quantificar e qualificar os indivíduos de uma forma mais eficiente. Essas novas formas de distribuição têm como fim último possibilitar um maior controle dos corpos partindo de um nível individual até a formação de um corpo coletivo coeso e dominado.

Controlando a distribuição dos indivíduos, é possível ter acesso às informações de forma mais eficiente e econômica, como: presença e ausência, localização das pessoas, facilidade para vigiar as suas ações, capacidade de analisá-las, julgá-las e verificar seus progressos. Portanto, o objetivo geral desses procedimentos reside em conseguir conhecer, com o intuito de dominar e utilizar estes corpos. Esse processo consiste numa relação entre o saber e o poder.

Esta é uma constatação incisiva de Foucault, pois se percebe que o domínio sobre as pessoas, configuradas como corpos dóceis, com o uso da disciplina através desta distribuição do espaço para melhor saber, vigiar e punir, objetiva criar espaços úteis para tornar esses corpos

ainda mais úteis. Seria importante refletir não somente sobre o funcionamento desse processo, mas indagar: A quem serve esta utilidade de corpos dóceis? Ou até mesmo, a quem é interessante maximizar as potencialidades de corpos dóceis e minimizar suas capacidades políticas?

Segundo Foucault (2014, p. 139), o espaço escolar começou a se transformar a partir do século XVIII, deixando profundos resquícios até os dias de hoje. A partir desta época, pouco a pouco, foi introduzida uma cultura de homogeneização dos estudantes nas instituições de ensino pela disposição das fileiras e a repartição dos indivíduos não somente dentro de sala, mas em todo o espaço escolar. Tais disposições tornaram possível a imposição de uma hierarquia conforme o mérito obtido nas atividades do dia, da semana ou do mês. Assim, obtiveram-se as classes pela aglutinação de corpos por idade, nível escolar e por sucessão lógica dos conteúdos a serem ensinados.

Determinando lugares individuais, tornou possível o controle de cada um e o trabalho simultâneo de todos. Organizou uma nova economia do tempo de aprendizagem. Fez funcionar o espaço escolar como uma máquina de ensinar, mas também de vigiar, de hierarquizar, de recompensar. (FOUCAULT, 2014, p. 144)

Outro ponto importante, além da distribuição espacial, é a administração do tempo. Usando o princípio da não ociosidade, entende-se que o tempo é algo de muito valor econômico e não poderia ser negligenciado. Nesse contexto, percebe-se que o uso do tempo, antes de ser planejado para o desenvolvimento do educando, objetivava incutir em sua mente a cultura do “tempo é dinheiro”, levando a uma atitude voltada especificamente para a valorização da produção e o acúmulo de bens.

[...] a escola mútua também foi disposta como um aparelho para intensificar a utilização do tempo; sua organização permitia desviar o caráter linear e sucessivo do ensino do mestre; regulava o contraponto de operações feitas, ao mesmo tempo, por diversos grupos de alunos sob a direção dos monitores e dos adjuntos, de maneira que cada instante que passava era povoado de atividades múltiplas, mas ordenadas; e, por outro lado, o ritmo imposto por sinais, apitos, comandos impunha todas as normas temporais que deviam ao mesmo tempo acelerar o processo de aprendizagem e ensinar a rapidez como uma virtude. (FOUCAULT, 2014, p. 152)

A finalidade última dessas atividades disciplinares não era promover a educação integral do ser humano, mas, antes, capacitar as crianças a executarem de forma rápida e eficaz operações automatizadas, tornando a produção eficiente através da diminuição do tempo do processo entre a execução de uma atividade e outra.

Quando ocorre a apropriação sobre o tempo das pessoas, possibilita-se o exercício de controle sobre suas vidas. Não é à toa que, culturalmente, vincula-se o termo “vagabundagem” – errante que vaga sem rumo – à pessoa que tem muito tempo ocioso e não o usa para produzir

algo de “útil”, pois ela não contribui para a produção do trabalho e, conseqüentemente, para o desenvolvimento de sua sociedade.

Portanto, o objetivo dessas novas técnicas disciplinares seria administrar essas relações temporais onde os corpos e as forças são seus elementos, com a finalidade de convertê-los em utilidade e lucro. Ou seja, planejou-se a capitalização do tempo desses indivíduos, de suas existências singulares e de suas forças produtivas, através do controle e da disciplina.

### **1.1.3 O exercício como atividade sutil que prepara o aluno para a produção**

O exercício disciplinar, para Foucault, consiste numa técnica onde se impõem tarefas aos corpos, ao mesmo tempo repetitivas e diferentes, mas sempre com um caráter de graduação. Ou seja, é passada a impressão de que, apesar de repetitiva, a atividade produz uma progressão que, mesmo lenta, levará a algum tipo de graduação. Aplicando essa técnica, é possível qualificar o indivíduo em detrimento ao seu semelhante ou em relação ao seu próprio desenvolvimento. Isso se estabelece como uma coerção contínua que objetiva, no fim das contas, a observação e a qualificação do indivíduo e - por que não? - um modo de o reificar, torná-lo uma mera ferramenta de uso contínuo. Na escola, a execução dessa técnica é bem evidente por meio de programas educacionais que acompanham o “desenvolvimento” do estudante de ano em ano, de semestre por semestre, por meio das avaliações, através de exercícios de complexidade crescente. Conforme Pereira (2013, p. 86), como consequência,

O aluno é coisificado, é objeto de estudos e estatísticas, é número em pranchetas e lista de chamadas, tal qual detento do presídio, soldado no quartel, empregado na fábrica ou paciente no hospital. Os indivíduos tornam-se, na escola, sujeitos derivados dos discursos de saber-poder que ali o interpelam. Aos poucos, e desde o começo da sua “internação” na instituição, ele vai sendo programado a reproduzir tais discursos, de modo que, num estágio avançado do processo, ele não é mais dono da intenção comunicativa, torna-se repetidor das “verdades” ditas a ele na escola, verdade construídas e nada inocentes em suas construções.

Passou-se a entender o indivíduo como uma peça econômica onde sua subjetividade deve ser transformada em uma engrenagem funcional para um sistema de produção maior. Cada aluno deverá ter uma formação rentável para esse sistema. O filósofo francês mostrou que, já no século XVII, ocorria a gênese do aparelho no âmbito escolar para o controle desta educação que busca a utilidade dos corpos dóceis.

O mecanismo complexo da escola mútua se construirá uma engrenagem depois da outra: confiaram-se primeiro aos alunos mais velhos tarefas de simples fiscalização, depois de controle do trabalho, em seguida, de ensino; e então, no fim das contas, todo

o tempo de todos os alunos estava ocupado, seja ensinando seja aprendendo. A escola se torna um aparelho de aprender onde cada aluno, cada nível e cada momento, se estão combinados como deve ser, são permanentemente utilizados no processo geral de ensino. (FOUCAULT 2014, p. 162/163)

Esses treinamentos escolares consistiam, além da coerção sobre o corpo, no controle da mente, pois era regra o uso de poucas palavras, nenhuma explicação, o silêncio total que se interrompia apenas por sinais sonoros de sinos, vozes de comandos, algo muito parecido com adestramento de animais. Deste modo, o poder disciplinar, para Foucault, se configura um mecanismo que, em vez de se apropriar e de retirar, tem como função maior adestrar. A disciplina não desenvolve seres humanos, mas antes fabrica indivíduos automatizados.

Remetendo aos dias de hoje, o que se percebe é que estas formas de controle se refinaram e continuam atreladas à questão econômica, como confirma Pereira (2013, p. 91),

Esse projeto educativo autoritário e alienante promove a coisificação do aluno, também do saber, o qual se torna mercadoria de compra e venda. Trata-se de uma escola fruto de políticas voltadas para atender aos interesses de uma elite, e que se transformou em sistema organizado no sentido de manter o *status quo* social, impedindo toda forma de transformação que poderia ser gerada a partir daí. Por seguir a lógica capitalista, esse tipo de escola trabalha no esquema produtivo.

É notável a influência desse sistema sobre a educação até os dias de hoje, sistema que contribui, entre outras coisas, para a castração da cultura do perguntar em sala de aula, por exemplo. O estudante está tão acostumado a ser um elemento passivo, dentro da escola, que não consegue desenvolver competências para a elaboração de perguntas estruturadas e muito menos desenvolver atitudes questionadoras perante um saber. Isto é um espelho que diz muito sobre o status cultural de uma sociedade.

#### **1.1.4 A relação entre o adestramento e poder disciplinar**

Michel Foucault percebeu que, a partir dos séculos XVII e XVIII, gradualmente foram se instalando novas formas de controlar e administrar os indivíduos na sociedade e, para que este adestramento tivesse efeito, eram necessários uma reflexão e planejamento para a sua aplicação. O que ficou conhecido como os recursos para o bom adestramento. Para o poder disciplinar ter sucesso, bastaria aplicar esses instrumentos simples: o olhar hierárquico, a sanção normalizadora e o exame, os quais, além de se fazerem presentes no militarismo, nos hospitais e nas prisões, aparecem nas instituições escolares, indicando, assim, como a educação e as

políticas de controle sobre ela são importantes para o adestramento desses corpos dóceis, tornando-os economicamente úteis e politicamente controlados.

A percepção dessa sutileza que permeia as relações de poder é um dos pontos nevrálgicos da reflexão foucaultiana, pois são os detalhes dos pequenos processos, de relações celulares constantes e progressivas que fazem as relações de poder atingirem um patamar tão complexo e controlador. A subordinação despercebida é, conseqüentemente, inquestionada.

O condicionamento implícito e intangível é a forma suprema de poder. As preferências, aí, resultam de uma subordinação sequer aceita, apenas despercebida e, como tal, sem questionamento. Para tanto, são estabelecidos certos padrões de valores, que resultam no cumprimento de papéis sociais indeclináveis, baseados estritamente em sentimentos, dos quais conformação, devoção e lealdade são artigos básicos e tão usualmente empregados na educação formal, independente da esfera pública ou privada. (LIMA FILHO, 2012, p. 12)

Portanto, seria uma impressão rasa tomar como verdade que o poder é imposto somente por instituições poderosíssimas de forma vertical ou por grandes aparelhos do Estado. Seria, ao contrário, por meio das relações de poder sutis, cotidianas e frequentes que, paulatinamente, o poder disciplinar tomaria conta dessas esferas maiores.

No interior desta nova sociedade, há as instituições disciplinares onde os indivíduos possuem seu comportamento supervisionado. É aí que a função de vigiar torna-se específica e hierarquizada. Ou seja, uma pessoa com poder é destacada para esse fim. Vejamos o que Foucault aponta sobre a vigilância nas fábricas, a qual pode ser pensada para funcionar da mesma maneira na escola onde os indivíduos se formaram operários.

À medida que o aparelho de produção se torna mais importante e mais complexo, à medida que aumentam o número de operários e a divisão do trabalho, as tarefas de controle se fazem mais necessárias e mais difíceis. Vigiar então se torna uma função definida [...] Um pessoal especializado se torna indispensável, constantemente presente, e distinto dos operários. (FOUCAULT, 2014, p. 171)

Desse modo, a vigilância sobre os indivíduos possui um caráter econômico na produção das tarefas, uma vez que almeja a máxima utilidade do corpo e de seu tempo, extinguindo qualquer espaço de tempo para conversar ou pensar qualquer outra coisa senão a atividade a ser executada. O indivíduo torna-se uma peça interna do aparelho de produção e, ao mesmo tempo, quando posto na vigilância hierárquica, uma engrenagem do poder disciplinar.

A sanção normalizadora é a adequação dos indivíduos ao processo disciplinar por meio de punições sutis. Em sua essência, diz Foucault (2014, p. 180), todos os sistemas disciplinares funcionam como um pequeno mecanismo penal. Por exemplo, nas fábricas, nas escolas ou no exército há uma repressão baseada no respeito ao tempo, como sanções por atrasos, ausências,

interrupções das atividades, baseadas também na execução das atividades, da maneira de ser, dos discursos, do corpo e da sexualidade. Qualquer desvio nesses campos é passível de correções ou punições. Foucault conclui que esta técnica disciplinar normalizadora não transforma o indivíduo na direção de sua emancipação, pelo contrário, o mantém conforme o sistema. Assim sendo, o indivíduo é proibido de expressar sua criatividade ou qualquer crítica às regras impostas, ele deve se filiar a um corpo social homogêneo e não se destacar deste.

Por fim, o exame é o momento que combina a vigilância hierarquizada com a sanção normativa objetivando qualificar, classificar e punir o indivíduo. Na escola, por exemplo, aponta Foucault:

[...] se torna uma espécie de aparelho de exame ininterrupto que acompanha em todo o seu cumprimento a operação do ensino. Tratar-se-á cada vez menos daquelas justas em que os alunos defrontavam forças e cada vez mais de uma comparação perpétua de cada um com todos, que permite ao mesmo tempo medir e sancionar. [...] o exame supõe um mecanismo que liga certo tipo de formação a uma certa forma de exercício do poder. (FOUCAULT, 2014, p. 182/183)

No fim, o que se concebe são indivíduos com mentes e corpos controlados e com máxima capacidade produtiva, corpos dóceis e úteis. Nessa perspectiva, é indispensável refletirmos sobre o conceito de utilidade nos dias de hoje. É necessário estabelecer que, quando se quer tornar algo útil, quer se tornar algo útil para alguém, pois a utilidade se refere no mínimo a dois elementos, ou seja, a quem se beneficia do útil, e do objeto, processo ou indivíduo que é utilizado para esse fim. Estabelecido esse mínimo de elementos participantes, ainda é necessário verificar o contexto ao qual se refere esta relação de utilidade. A presente reflexão é crucial para avaliar se e como o estudante do Ensino Médio desenvolve ferramentas que lhe deem condição de perceber sob qual contexto político e econômico sua existência está sendo forjada, com o intuito de conquistar poder de escolha para ir com ele ou contra ele. Portanto, questionamos: - Quando a realidade não é desvelada, somos livres para transformá-la?

### **1.1.5 O princípio do *panoptismo* e sua influência no contexto escolar**

Foucault usa o conceito do Panóptico para explicar como se dá este controle planejado sobre as pessoas em relação às instituições. Partindo da etimologia, (*Pan/Óptico*) seria um olhar sobre tudo ou sobre todos. Esta arquitetura se estabelece da seguinte maneira: uma construção em forma circular onde em seu centro se encontra uma torre que vigia todos os compartimentos dispostos dentro de sua área. A particularidade dessa arquitetura é a possibilidade de

visualização de tudo ao seu redor sem que as pessoas que estejam do lado de fora possam ver quem está em seu interior. Desse modo, visualmente não é possível saber se há alguém de fato a todo o momento vigiando, mas a dúvida faz com que o indivíduo opte por esperar o pior, o vigiar constante e a punição, praticamente uma inspiração a partir do olhar onipresente de Deus.

Acompanhando o conceito de aparelho disciplinar, a estrutura panóptica influencia diretamente no espaço e no tempo relacionado aos corpos que ali estão. No caso das prisões, os espaços são divididos em muros laterais para evitar a comunicação dos corpos, mas há total visibilidade frontal para o constante olhar do vigia (tempo). Portanto, tornando-se um objeto de informação constante, mas nunca um sujeito com possibilidade de comunicação, o indivíduo se torna um dado. O objetivo é a garantia de ordem.

[...] se os detentos são condenados, não há perigo de complô, projeto de novos crimes para o futuro, más influências recíprocas; se são doentes, não há perigo de contágio; loucos, não há risco de violências recíprocas, crianças, não há “cola”, nem barulho, nem conversa, nem dissipação. Se são operários, não há roubos, nem conluíus, nada dessas distrações que atrasam o trabalho, tornam-no menos perfeito ou provocam acidentes. A multidão, massa compacta. Local de múltiplas trocas, individualidades que se fundem, efeito coletivo, é abolida em proveito de uma coleção de individualidades separadas. (FOUCAULT, 2014, P. 194/195)

Para o filósofo francês, as estruturas disciplinares, além de visarem um controle permanente, buscam o máximo de economia para atingir seus fins. Ou seja, aplicar/gastar pouco esforço/recursos para receber o máximo de benefícios. O esquema Panóptico é um intensificador para qualquer aparelho de poder: assegura sua economia (em material, em pessoal, em tempo); assegura sua eficácia por seu caráter preventivo, seu funcionamento contínuo e seus mecanismos automáticos. É uma maneira de obter poder.

Veiga-Neto (2016, p. 65/66) aponta a influência dessa economicidade nas instituições:

[...] ao recorrer ao *Panopticon*, idealizado por Jeremy Bentham no século XIX, Foucault nos mostra o quão econômico é essa máquina óptica, ao possibilitar que uns poucos fiscalizem eficiente e permanentemente a ação de muitos, não importando se isso se dá numa prisão, num hospital, numa fábrica, num asilo, numa escola [...] em maior ou menor grau, ele de fato logo passou a comandar o funcionamento de tais instituições, qual um denominador comum entre todas elas.

O Panóptico exemplifica esta forma de pensar, pois, no caso da prisão, induz o indivíduo a um estado de alerta permanente onde o mesmo tem consciência de sua visibilidade para quem o vigia, fato que assegura uma espécie de funcionamento automático do poder. O corpo e a mente do prisioneiro foram sujeitados ao controle. Esse princípio tem como base o poder enquanto algo sempre visível e inverificável, pois a torre sempre estará visível, lembrando a constante vigília. Porém, os prisioneiros, de nenhuma forma, poderão verificar se

de fato há alguém os vigiando constantemente. Vigilância, anônima e ininterrupta, que age dominando, desta forma, as mentes destes corpos dóceis. Vemos, portanto, como se torna possível pensar uma economia de esforços e resultados mais produtivos.

No contexto escolar, o princípio do Panoptismo pode ser aplicado de várias formas. Uma das mais incisivas é o uso dessa estrutura para criar um saber sobre os corpos dóceis (alunos). A possibilidade da observação constante permite coletar informações sobre os discentes: estatísticas sobre desempenhos, identificação de aptidões e de características dos alunos, as quais permitem classificá-los e entre eles distinguir, por exemplo, os casos de preguiça e os de problemas com aprendizado.

Além desse caráter de estabelecimento de informações/saberes sobre os indivíduos, há seu aspecto modificador ou adaptador de corpos. Segundo Foucault (2014, p. 197/198), o Panóptico pode ser utilizado como máquina de fazer experiências, modificar comportamentos, treinar ou retreinar indivíduos. Por exemplo, nos campos da medicina e dos hospitais, fazer testes com novos remédios; no campo prisional, testes com novas formas de punição e seus efeitos; no campo operário, ensinar novas técnicas de produção e verificar a mais eficaz e, inclusive, fazer experiências; no campo pedagógico, como ensinar conhecimentos não científicos para diversos grupos de estudantes distintos e, posteriormente, fazê-los encontrarem-se para debater suas crenças “científicas”.

Neste sentido, o panóptico pode ser considerado um laboratório experimental extremamente complexo e útil que, no lugar de pequenos ratos brancos, observa homens, mulheres e crianças para isolar, com um alto grau de êxito, as transformações que podem ocorrer nos mesmos. Esta estrutura é uma qualidade de laboratório de poder.

Atualmente, com o avanço tecnológico e a interconectividade na comunicação proporcionada pela internet, criou-se uma modalidade desse mecanismo de poder, chamado de panóptico virtual.

Apesar de Foucault ter falecido “apenas três anos após o lançamento, pela IBM, do personal computer (PC), e seis anos antes de entrar em funcionamento o sistema World Wide Web (www)” (LACERDA, 2018, p. 9), sua análise sobre o panóptico de Bentham continua viva e profundamente enraizada e adaptada aos novos contextos tecnológicos. Segundo Bessi, Zimmer e Grisci (2007, p. 93), o surgimento da Internet inaugura uma nova fase no controle sobre os indivíduos. Por meio dela, são criadas pelas empresas dispositivos tecnológicos que facilitam sua comunicação em rede. Essas organizações adotam, agora, políticas de controle muito mais aperfeiçoadas: horários de trabalho (entrada, saída e intervalos) são controlados por cartões de pontos eletrônicos, que realizam automaticamente o controle da jornada; o controle

sobre o trabalhador mesmo quando ele se encontra fora dos limites físicos da organização e em horários que excedem os limites de sua jornada, por meio de aparelhos celulares ou laptop; o controle e limitação no livre acesso, a visitas a sites e as correspondências recebidas ou enviadas por e-mail; o monitoramento da produtividade por meio de planilhas digitais que permitem acessar informações como: diminuição ou queda de produção, e suas fontes causadoras, como, por exemplo, diminuição do ritmo de trabalho.

Como é possível notar, o controle hierárquico coexiste com o controle eletrônico, embora o preposto, agora, seja o aplicativo, o programa. A normalização, o enquadramento de usos, costumes e comportamentos dos trabalhadores permanece como objetivo central. [...] Aliada a um discurso ideológico de gestão participativa, trabalho em equipe, gestão por competências e tantas outras formas anunciadas de descentralização do poder organizacional, a tecnologia da informação contribui para exacerbar o controle sobre o trabalhador. De modo sutil, descentralizado e difuso, permite ao controlador ver sem ser visto. Desse modo, pode-se dizer que o panóptico analisado por Foucault tornou-se, hoje, o panóptico virtual. (BESSI; ZIMMER; GRISCI, 2007, p. 94),

Essa nova tecnologia de controle potencializa as características panópticas da vigilância e da eficiência no controle e corte de recursos humanos e materiais. Hoje, ainda mais, tanto os indivíduos quanto o produto de seu trabalho se transformam em dados e estatísticas, tornando a quantificação e o poder sobre eles mais realçado.

### **1.1.6 A instituição escolar como mantenedora da sociedade disciplinar**

Foucault (2014, p. 210) aponta que a origem da nova sociedade de cunho disciplinar está ligada a amplos processos históricos nos âmbitos político, econômico e científico. Sua singularidade reside em três aspectos: objetiva tornar o exercício do poder o menos custoso possível; no aspecto econômico, assegurar uma diminuição de despesas e, no aspecto político, dificultar sua visualização, aperfeiçoar sua sutileza e, como consequência, garantir a produção de pouca resistência a ela. O segundo aspecto reside na potencialização dos efeitos desse poder social sem possibilidade de fracasso. O terceiro aspecto reside na expansão por todas as relações sociais desse crescimento econômico do poder e do rendimento dos aparelhos no âmbito das instituições que o estabelecem (pedagógicas, militares, industriais, medicinais). Em resumo, a sociedade disciplinar se define pela vontade de fazer crescer, ao mesmo tempo, a docilidade e a utilidade de todos os elementos que compõem este sistema.

Essa nova sociedade disciplinar se volta também para o aparecimento de forças contrárias a ela e trabalha para reduzir tudo o que se opõe à utilização de cada um de seus

elementos. É por esse motivo que, constantemente, a disciplina emprega a imobilização e a regulamentação do movimento dos corpos de um patamar celular até um patamar mais abrangente.

Como já citamos anteriormente, a violência é bem mais custosa que a produção de corpos dóceis. Por esse motivo, a sociedade disciplinar, por meio do Estado e de suas políticas educacionais, não mede esforços para estrangular qualquer força que venha se insurgir contra o *status quo*, e este estrangulamento começa pela instituição escolar.

Os efeitos dessas relações de poder são abrangentes, pois a escola, depois da família, é a instituição onde o estudante passa a maior parte do tempo de sua infância e juventude, e, visto a continuidade diária e anual de sua presença nestas instituições de ensino, os efeitos do processo disciplinar são consideráveis. A escola atua como um elemento essencial no projeto político de qualquer Estado, pois é nesse lugar que o indivíduo terá seu primeiro contato com um mundo social maior, estruturado e normatizador, tornando-o maleável e adaptável, para se tornar um ser submisso politicamente e produtivo para o mercado de trabalho. Como resultado, se o indivíduo não se adequar à escola, será considerado um delinquente e sofrerá sanções. O mesmo ocorrerá se não se ajustar às normas sociais ditadas pelo Estado: sofrerá penalidades, desta vez, na instituição prisional. A escola é um prelúdio da realidade humana nesta sociedade disciplinar. Conforme Paulo Freire (1986, p. 32),

Uma educação que pretendesse adaptar o homem estaria matando suas possibilidades de ação, transformando-o em abelha. A educação deve estimular a opção e afirmar o homem como homem. Adaptar é acomodar e não transformar. [...] Quanto mais dirigidos são os homens pela propaganda ideológica, política ou comercial, tanto mais são objetos e massas. Quanto mais o homem é rebelde e indócil, tanto mais é criador, apesar de em nossa sociedade se dizer que o rebelde é um ser inadaptado.

Outra questão importante é que as políticas educacionais, além de tornarem os corpos dóceis pelo controle do tempo e espaço, também o fazem pelo saber. Desenvolvem ferramentas para a conservação desta estrutura dócil dos corpos e tomam a educação como mercadoria por meio da difusão de ideologias veladas e pela própria propagação desta pela boca dos seres dóceis.

De acordo com Benedito Pereira (2013, p. 81), a análise de Foucault sobre a história, a economia e a política o leva a conceber o conhecimento como objeto de instrumentalização política de modo a se configurar como um mecanismo de sujeição dos indivíduos nessas relações de poder. As instituições são os lugares por onde esses indivíduos passam por essa experiência de adestramento, inclusive em relação ao saber. Para Foucault, a escola é uma dessas instituições. Contrariando o discurso de que ela é a base para a transformação social, ele

mostra que, na verdade, a escola se constitui veladamente como um núcleo da manutenção do *status quo* da sociedade. Esta “instituição escolar”, por meio da sua disposição administrativa e pedagógica e pela forma como trabalha suas disciplinas e seu conteúdo, acaba por sujeitar seus alunos. Ou seja, eles não produzem o discurso, mas estão submetidos ao discurso da instituição escolar. Nesse sentido, a escola se mostra um dos lugares mais eficazes e mais sutis dessa sujeição, pois cria um mundo paralelo com um discurso que prega a neutralidade do dizer e do saber, tornando os alunos repetidores obedientes do mesmo discurso ideológico sobre o valor da relação entre ascensão social e participação no mercado de trabalho, deixando de lado o seu desenvolvimento como ser humano.

Percebe-se, então, a importância da instituição educativa para a difusão e a manutenção desta sociedade disciplinar. Por esse motivo, a educação e seus elementos constitutivos são de suma importância para entendermos as problemáticas do presente, inclusive as relacionadas aos elementos da dinâmica educacional, como suas políticas públicas, leis, até a construção e a aplicação de propostas curriculares.

Não é demais insistir que, mais do que qualquer outra instituição, a escola encarregou-se de operar as individualizações disciplinares, engendrando novas subjetividades e, com isso, cumpriu um papel decisivo na constituição da sociedade moderna. A escola foi sendo concebida e montada como a grande - e (mais recentemente) a mais ampla e universal - máquina capaz de fazer, dos corpos, o objeto de poder disciplinar e assim torná-los dóceis. (VEIGA-NETO, 2016, p. 70).

Assim sendo, a manutenção deste conservadorismo educacional, unido ao controle ideológico, baseado na reprodução do discurso de valor do sistema capitalista, ainda persiste de forma contundente. Sobre a questão da influência do modelo econômico na potencialização desta sociedade disciplinar, Foucault (2014, p. 213) comenta:

Se a decolagem econômica do Ocidente começou com os processos que permitiram a acumulação do capital, pode-se dizer, talvez, que os métodos para gerir a acumulação de homens permitiriam uma decolagem política em relação a formas de poder tradicionais, rituais, dispendiosas, violentas e que, logo caídas em desuso, foram substituídas por uma tecnologia minuciosa e calculada da sujeição. Na verdade, os dois processos, acumulação de homens e acumulação de capital, não podem ser separados; não teria sido possível resolver o problema da acumulação de homens sem o crescimento de um aparelho de produção capaz ao mesmo tempo de mantê-los e de utilizá-los; inversamente, as técnicas que tornam útil a multiplicidade cumulativa de homens aceleram o movimento de acumulação de capital. Em um nível menos geral, as mutações tecnológicas do aparelho de produção, a divisão do trabalho, e a elaboração de maneiras de proceder disciplinares mantiveram um conjunto de relações muito próximas. Cada uma das duas tornou possível a outra, e necessária: cada uma das duas serviu de modelo para a outra.

O filósofo francês deixa clara a incidência desta questão político-econômica na composição das estruturas educacionais, pois estas se configuram um núcleo para o adestramento contra a qual poucas resistências se opõem. Empenham-se, assim, as forças de tais estruturas para a perpetuação do sistema econômico vigente, onde poucos são os beneficiados e muitos os explorados.

Contudo, não é somente o estudante que está envolvido diretamente nesse problema. Há outros atores no contexto escolar que se constituem elementos de perpetuação do sistema político-econômico vigente por meio das técnicas disciplinares: são eles os gestores, pedagogos, agentes administrativos e, principalmente, os professores. Estes últimos, que poderiam se insurgir contra a grande máquina de controle, se tornam os primeiros a sofrerem a coerção de seus corpos e mentes.

[...] o processo educativo normalmente acaba subjugado aos interesses materiais do sistema produtivo vigorante. Tanto educando quanto educadores e instituições se submetem aos parâmetros mercadológicos. O princípio da produtividade e da economicidade prevalecem. Como ações, professores são obrigados a expandir suas horas em sala de aula, seus níveis de aprovação, sua contribuição científica e de extensão social em busca de melhores condições financeiras. Os alunos são levados a realizarem escolhas não por afinidade, mas por dinheiro; os cursos são moldados em um tecnicismo excessivo, preparando o indivíduo, em um intervalo cada vez menor, não para o trabalho, mas para o empregado. (FILHO, 2012, p. 7)

Podemos concluir que a educação é uma área estratégica para o controle de uma sociedade. O Estado, ao obedecer aos ditames do capital, acaba, por meio de suas políticas públicas para a educação, desarticulando uma forma de educar transformadora, voltada para o próprio ser humano, pois não se educa pela própria educação, mas, antes, com fins para a produção econômica, e, como consequência, os estudantes desenvolvem competências básicas que os tornam eficientes servís no mercado de trabalho, aptos e voltados para o consumo, auxiliando a alimentação de um sistema de exploração.

Entendemos que educação, em princípio, deve proporcionar uma formação para o indivíduo baseada na autonomia intelectual e que possibilite que o ser humano desvele, critique e supere a sua forma de educação atual, bem como os preceitos impostos pela sociedade em que vive. Ele deve ter o poder de transformá-la, se assim o quiser. Dessa maneira, concordamos com Freire (1986, p. 30), “quando o homem compreende sua realidade, pode levantar hipóteses sobre o desafio dessa realidade e procurar soluções. Assim, pode transformá-la e com seu trabalho pode criar um mundo próprio: seu eu e suas circunstâncias”.

Partindo dessa perspectiva, conforme Pereira (2013, p. 100), o estudante não irá mais estudar *para vencer na vida* (ideal capitalista burguês), mas *para se tornar uma pessoa melhor*

(ideal do cuidado de si dos antigos gregos). Partindo do princípio de que o núcleo da sociedade é o sujeito, e a melhora deste, conseqüentemente, levará à melhora da sociedade em que vive.

O mundo é um lugar em constante transformação e o ser humano não está fora desta dinâmica permanente. A decisão por engessar ou conservar estas relações sociais em lugares e tempos determinados é maléfica para o desenvolvimento do indivíduo e para sua realização como ser humano. Portanto, é necessário que, inserida na educação das pessoas na sociedade, estejam presentes competências que possibilitem a transformação do próprio educando e do meio em que vive, seja no âmbito educacional, seja no ambiente político ou no científico.

Portanto, concebemos que uma das armas de combate a estas relações conservadoras esteja dentro da própria educação dos indivíduos e que a filosofia, enquanto disciplina no ensino básico, se configure um meio concreto para esse fim, uma resistência. Em sua essência, o próprio ato do filosofar já se contrapõe à sociedade de controle, pois a constante coerção do corpo, da mente e do tempo da pessoa se configura justamente o contrário do que precisa o ser humano para a Filosofia, ou seja, o ócio, a liberdade de pensamento, o tempo e a mente livres para refletir suas ideias, além de sempre ter em exercício a liberdade e possibilidade para criticar radicalmente suas relações do presente.

Por esse motivo, é de suma importância analisarmos como esta disciplina é pensada pelas políticas públicas, como os documentos oficiais que a regem são constituídos, como que sua proposta curricular é construída e aplicada no chão da escola. Será a Filosofia mais um mecanismo de manutenção do poder disciplinar nas escolas públicas? Ou podemos pensá-la numa real possibilidade de enfrentamento e de convite ao estudante para refletir algo novo e importante, isto é, o seu desenvolvimento como ser humano no mundo?

## **1.2 EDUCAÇÃO E FILOSOFIA**

De acordo com as conclusões da última seção, entendemos que, pelo fato de as políticas públicas estarem voltadas para o controle de sua população, visando atender o mercado, tem-se como consequências uma produção e uma conservação. Produção de técnicas de controle que examinam, sancionam e punem constantemente, com o intuito da conservação do *status quo*, ou seja, é estabelecida uma política voltada para apoiar os avanços do neoliberalismo, deixando de lado o desenvolvimento do ser humano, desumanizando-o.

A partir dessa perspectiva, propomos, em seguida, uma reflexão sobre o intuito da educação brasileira para com seus estudantes (cidadãos em formação): ela acompanha a tendência das sociedades disciplinares apontada por Foucault? No segundo momento, investigaremos qual a importância da filosofia, enquanto disciplina do Ensino Médio. Nesse contexto, ou seja, visto que um dos objetivos basilares da educação brasileira é a formação cidadã e visto que a filosofia tem um papel fundamental nesta especificidade formativa, convém investigarmos se, da maneira como ela está disposta nas políticas educacionais brasileiras, contribui para o desenvolvimento do ser humano ou se configura mais uma ferramenta para uma manutenção velada do *status quo* educacional. Investigação necessária, pois seu resultado influenciará diretamente nos instrumentos e nos processos constituintes da base de sua construção enquanto disciplina, inclusive por meio da proposta curricular.

### **1.2.1 O que quer a educação brasileira para seu estudante?**

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9.394/96), em seu artigo 1º, define a educação como processos formativos, vinculados a diversos núcleos, como o familiar, humano, às instituições de ensino e pesquisa, às organizações civis e culturais. Essa lei tem como objetivo geral disciplinar a educação escolar, por meio do ensino e de instituições especializadas para este fim. Além disso, afirma que a educação escolar deve ser vinculada à prática social e ao mundo do trabalho. Em seu segundo artigo, a lei aponta que a finalidade específica da educação é o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Pois bem, a LDB é a lei máxima que rege a educação brasileira, como consequência, toda ação oficial voltada para a educação deve estar de acordo com esta ou pelo menos não feri-

la. Julgamos, portanto, que essa lei é um ponto de partida substancial para compreender o que, afinal, quer o Brasil para a educação.

Para entendermos a LDB (9.394/1996), é importante apontar que ela passou por um processo de construção histórica de quase dez anos, tempo decorrido por conta de disputas políticas entre progressistas e conservadores no Congresso Nacional, sendo estes últimos apoiados, em grande parte, pela iniciativa privada, onde estes levaram a melhor.

Esta lei constitui um marco simbólico de uma guinada neoconservadora em educação no Brasil, na década de 1990, nos moldes do ideário neoliberal, que se caracteriza pelo combate intransigente aos direitos sociais e aos ganhos de produtividade da classe trabalhadora, enfim, contra a intervenção do Estado em assuntos econômicos defendendo o postulado de que o mercado é a lei social soberana. (ALVES, 2002, p. 64)

Consequentemente, como exposto no artigo 1º da LDB, o mercado de trabalho terá uma primazia no corpo total da lei, pois as forças representativas neoliberais tiveram peso considerável em sua construção, viabilizando as diretrizes da legislação para atender os anseios do mercado. Esses fatos atuaram de forma decisiva para a sua construção. Conforme Alves (2002, p. 67), a LDB foi pensada e estabelecida de uma forma minimalista, ou seja, uma legislação mínima que não delimita ação, que conceitua, mas não obriga, que não assegura seu cumprimento e, em contrapartida, abre brechas para diversas medidas maléficas à própria educação, isto é, uma legislação mínima para atender à máxima exigência do mercado.

Um exemplo deste planejamento sutil em relação ao texto da LDB é fornecido pela crítica que o professor René Silveira tece sobre as finalidades da educação no Brasil. Silveira destaca as ligações dos aspectos da formação cidadã e os do preparo para o mercado de trabalho, tema de grande importância e que deve ter um olhar filosófico, pois, como visto anteriormente, a tendência da legislação é favorável ao mercado.

Segundo Silveira (2013, p. 56), a preparação para a cidadania tem uma ligação estreita com a qualificação para o trabalho. No artigo 22 da LDB, estas finalidades reaparecem: *“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.”* A ligação da educação para o exercício da cidadania e da preparação para o trabalho se manifesta na concepção de formação comum proposta pela lei. Mais recentemente, explicitou-se esse laço na Base Nacional Comum Curricular (BNCC)<sup>4</sup>, que consiste num documento base onde se

---

4 Atualmente existe uma nova BNCC, resultado da Lei 13.415/2017, que estabeleceu a Reforma do Ensino Médio. É importante abrirmos um parênteses sobre a nova BNCC do Ensino Médio. A Base foi aprovada pelo CNE e homologada pelo Ministério da Educação no final do ano de 2018. Seu texto aborda, principalmente, o conteúdo

determina que os sistemas de ensino e as escolas devem basear-se para definirem os conteúdos mínimos e obrigatórios considerados indispensáveis para uma formação comprometida com o preparo para a cidadania. Já no artigo 35 da LDB, que trata especificamente do Ensino Médio, onde a filosofia tem maior presença, uma das principais finalidades é a “*preparação básica para o trabalho e a cidadania*” onde novamente o trabalho e cidadania aparecem associados. O autor aponta que há uma relação sutil entre a preparação para o mercado de trabalho e para a formação cidadã, onde esta última está a serviço da primeira.

O problema consiste na situação onde, quando não se deixa claro quais são os caminhos para atingir as finalidades propostas pela LDB, eles podem se confundir ou, pior, podem ser constituídos baseados na má-fé, optando por uma formação que atenda somente a projetos individuais, sejam eles econômicos, políticos ou educativos. Vejamos o exemplo a seguir:

No caso brasileiro, os principais interesses internos eram da parte dos empresários da educação, o setor privado, que lograram mais facilidades e possibilidades de lucros na educação. Nesses últimos anos, devido à nova LDBEN e aos vários decretos publicados, houve uma grande expansão da rede privada de ensino, mas o investimento na educação pública estatal, por outro lado, apesar de praticamente universalizar as matrículas no nível Fundamental, não fizeram o mesmo com o Ensino Médio. Outro dado importante é a grande carência de recursos humanos e materiais em todos os níveis da educação básica. Assim sendo, a qualidade da educação permanece em baixos patamares, apresentando ainda altos índices de retenção e evasão escolar, além de uma demora muito grande dos alunos em concluir os diversos níveis de ensino básico. (ALMEIDA, 2011, p. 73)

---

mínimo que os estudantes do Ensino Médio deverão aprender em sala. A partir de agora, português e matemática terão carga horária obrigatória nas três séries, os demais conhecimentos poderão ser diluídos em uma, duas ou três séries. Os Estados terão até 2022 para adaptar seus respectivos currículo à nova Base. A Base Nacional Comum Curricular é composta pelos “itinerários formativos”: linguagens e suas tecnologias; matemática e suas tecnologias; ciências da natureza e suas tecnologias; ciências humanas e sociais aplicadas; formação técnica e profissional. Filosofia deixa de ser obrigatória como disciplina no Ensino Médio. Segundo os professores Antônio Edmilson Paschoal (UFPR), coordenador nacional do Prof-Filo (Mestrado Profissional em Filosofia) e Christian Lindberg (UFS), coordenador da Anpof Ensino Médio 2018, essa nova versão da BNCC foi encomendada e pautada por interesses exteriores ao mundo da educação. Uma de suas principais críticas é que a Base se relaciona diretamente com a Reforma do Ensino Médio que não foi construída por meio de debates, pelo contrário, a reforma foi feita em meio à exclusão da própria comunidade. Ainda apontam outras críticas à Base como: o documento não considera a heterogeneidade das escolas brasileiras no que diz respeito às realidades geográficas e culturais. Sobre a redução da participação da Filosofia na nova proposta, Lindberg aponta: “Nas habilidades e competências, a Filosofia vai ser dissolvida e restrita a duas grandes áreas e em pontos bem específicos. Primeiro, ela perde o caráter de disciplina obrigatória, com conteúdos filosóficos diluídos em uma grande área, e nessa diluição, apenas duas áreas das cinco da filosofia serão contempladas. É um retrocesso de praticamente 20 anos. Quando a LDB foi aprovada em 1996, o aluno deveria ter noção de filosofia e sociologia. Essa terceira versão recupera essa ideia, descartando as conquistas dos últimos anos”. Esses não são os únicos problemas apontados na nova BNCC, há outros tão importantes quanto esses que contribuirão para uma profunda desigualdade social produzida pela própria escola pública, já que ela não poderá ofertar todos os itinerários formativos e nem garantir a qualidade de ensino, diferentemente das instituições privadas, como atesta Paschoal: “A longo prazo, a atual mudança significa retirar do jovem pobre a esperança de ascensão social, configurando-se, assim, num modo de perpetuar e aprofundar as diferenças sociais no país”. A entrevista com os professores pode ser acessada na íntegra em: <http://www.anpof.org/portal/index.php/en/artigos-em-destaque/1707-para-professores-de-filosofia-bncc-deve-ser-revogada>

Não se pode deixar de notar que, em relação à obrigação de uma educação gratuita para todos, o Estado não apresenta suporte/recursos suficientes para atendê-la de forma satisfatória, forçando, assim, somente as pessoas que teriam condições financeiras a migrar para o ensino privado, o qual, supostamente, proporciona uma educação de melhor qualidade e garantia de acesso a universidades públicas. As quais, por sua vez, são vinculadas às propagandas de conquista de um bom emprego no mercado de trabalho.

Portanto, o que se percebe hoje é a disseminação de uma ideologia estritamente mercadológica. O discurso começa cedo, por diversos meios (televisão, propaganda, família), mas é na escola que o estudante ouve com certa frequência que para ele ser “alguém na vida” ele deve qualificar-se para o mercado de trabalho, ideologia, esta, estabelecida como única e redentora dos problemas sociais que conseqüentemente acaba por retroalimentar os mesmos problemas. (ALVES, 2002, p. 65)

O indivíduo é capturado - ou para falarmos em termos foucaultianos -, é sequestrado pelos programas e instituições educacionais, pois, se antes a escola dominava seu corpo e mente para a obediência e se tornar útil para um sistema econômico produtivo, hoje o sistema neoliberal, por meio dessas novas ideologias, convence que somente a educação salvará o indivíduo da pobreza, por meio da capacitação técnica, e, se esse indivíduo não conseguir fazê-lo, é porque não se esforçou o suficiente, caso esse que não é diferente no Brasil. A mensagem é clara, a educação tornou-se um lugar redentor da massa com fins a uma pseudotransformação que promete uma vida melhor com transformações materiais e calcada no valor do consumismo e não na própria transformação do indivíduo.

O grande problema é justamente a ausência da capacidade desse indivíduo em perceber que, quanto mais ele se esforçar em relação a sua capacitação profissional<sup>5</sup> para ter uma “vida melhor”, mais ele fortalecerá o sistema que o explora. A propósito, Alves (2002, p.64) explica que esta ideologia se caracteriza pela busca da qualificação profissional como a grande fórmula para ingressar no mercado de trabalho. De fato, trata-se de um grande mito moderno, pois, com esse argumento, se intenta tomar o tempo do trabalhador para que não reivindique melhores

---

<sup>5</sup> Indicamos, como exemplo, o resultado da pesquisa feita pelo Instituto Brasileiro de Economia da Fundação Getúlio Vargas (FGV), divulgado pelo jornal O GLOBO em 21/05/2019. O estudo aponta que a desigualdade no mercado de trabalho atingiu recorde no Brasil: “A desigualdade de renda no mercado de trabalho brasileiro alcançou nível recorde em março deste ano. De acordo com a pesquisa de Daniel Duque, da FGV, desde novembro de 2015, os 10% mais ricos dos trabalhadores brasileiros tiveram um ganho de renda de 3,3%. Enquanto isso, os 40% mais pobres viram seus rendimentos encolherem, em termos reais (ou seja, já descontando a inflação), mais de 20%. Na avaliação de Duque, a lenta recuperação do mercado de trabalho, ao beneficiar mais os profissionais com melhores qualificações, aprofundou a desigualdade e potencializou o desalento, situação em que o trabalhador desiste de procurar emprego.” Disponível em: <https://oglobo.globo.com/economia/desigualdade-no-mercado-de-trabalho-atinge-recorde-mostra-pesquisa-da-fgv-23681545>.

condições de vida. Assim, conserva-se a exploração, pois, enquanto os trabalhadores acreditarem que podem solucionar seus problemas socioeconômicos apenas mediante uma melhor qualificação profissional ou intelectual, não se tentará romper com a hegemonia capitalista.

A pobreza passa a ser “medida” pelo nível de escolaridade do indivíduo, numa esfera mais ampla, pelo nível de instrução do povo. Opera-se, desse modo, um deslocamento das questões sociais do campo econômico para a esfera educacional. A pobreza ou a riqueza não são mais uma questão de ordem econômica ou política, propriamente dita, e sim de capacitação profissional e intelectual do indivíduo. (ALVES, 2002, p. 65)

Assim como Foucault demonstrou que o Estado atua pelo controle da sociedade de forma disciplinar, tendo a escola importância estratégica na produção desses corpos dóceis, podemos pensar a sociedade brasileira a partir da lei que rege a sua educação, a LDB (9.394/96). Pretendemos demonstrar que essa lei está voltada para atender anseios mercadológicos e sustenta o princípio de que o valor do indivíduo é medido por sua escolaridade unida ao seu poder de consumo.

Essa sociedade disciplinar que surgiu no Ocidente já possui mais de dois séculos e agora, com o grande avanço tecnológico, caminha para um fortalecimento maior, mais complexo, mais sutil e mais velado. “Ou seja, o modo de produção capitalista, não tendo ainda se esgotado, continua revolucionando e aperfeiçoando seus mecanismos de consenso e hegemonia.” (ALMEIDA, 2011, p. 80). Assim sendo, entendemos que uma das forças de resistência contra esta dificuldade em entender esses aspectos da realidade que afligem os cidadãos brasileiros é a filosofia enquanto disciplina no ensino básico. Isto não quer dizer que as demais disciplinas não contribuam para tal. Pelo contrário, elas fortalecem o criticismo do estudante, além de proporcionarem outras habilidades. Porém, uma formação filosófica básica ajudaria o cidadão a ter maior sensibilidade a esses problemas conjunturais.

Podemos concluir que há fortes indícios<sup>6</sup> de que não só a educação brasileira está inserida nesse contexto da sociedade disciplinar voltada para o mercado, como também se mostra de forma mais servil à força neoliberal. Cabe questionarmos, como a filosofia enquanto disciplina no ensino básico participa nisso? A favor ou contra?

É importante demonstrarmos o que a filosofia possui que se configura como um instrumento de combate. Como a dormência mental e o domínio dos corpos reificados podem ser enfrentados na perspectiva filosófica? Como ela se vincula à formação para a cidadania

---

<sup>6</sup> Essa relação terá maior aprofundamento na análise da LDB no segundo capítulo.

almejada nos documentos oficiais brasileiros? Por que estes dispositivos legais vinculam, necessariamente, os conhecimentos de filosofia à formação cidadã? Para responder essas perguntas, faz-se mister investigar o que o Estado entende como cidadania e quais as implicações desse entendimento no ensino de filosofia.

### **1.2.2 Filosofia e educação: uma relação indissociável**

Segundo Heráclito (1978, p. 88), “*em rio não se pode entrar duas vezes no mesmo [...]*”. Em sua filosofia, esse pensador da Antiguidade apresentou o conceito do *pánta rhei* (tudo flui), que indica o devir, um constante fluxo da realidade, acompanhado de um equilíbrio necessário que traz a mudança. Além disso, aponta em seu fragmento 123 que a “*Natureza ama esconder-se*”. Esses dois fragmentos exemplificam bem sua filosofia e entendemos que são princípios necessários para o processo educativo do homem.

Segundo Santos (2014, p. 123), um dos maiores ensinamentos pedagógicos de Heráclito está justamente no fragmento 123, pois o ser humano com pouco desenvolvimento de suas faculdades não percebe sua realidade. Temos a tendência em confundir informação com conhecimento. Acumular informações não é exatamente compreender o mundo. Devemos, antes, aprender a pensá-lo. Tomar informação como conhecimento desconecta o ser humano do todo. Embriagado pelo acúmulo de informações sem qualquer conectividade, é o próprio homem que acaba perdendo as possibilidades de compreensão de si mesmo e do mundo, fragmentados na particularidade da percepção de cada um. Portanto, se a educação tem a capacidade de desenvolver a totalidade das potencialidades humanas, ela não se permite restringir-se ao mero amontoamento de dados.

Entendemos, dessa forma, que Heráclito nos fornece dois conhecimentos proporcionados pela filosofia: que a realidade se encobre ao mesmo tempo em que se revela para o indivíduo; que esse esconder-se se apresenta no entendimento humano sobre o mundo de forma compartimentada, fragmentada. O que o pensador de Éfeso pretende dizer é que, primeiro, por meio da filosofia, podemos desvelar o que se encontra na escuridão, pois a realidade não é algo imediatamente dado; em segundo lugar, a filosofia nos dá acesso a uma visão de totalidade do mundo, um entendimento do contexto no qual o indivíduo está inserido. Entendemos, pois, esses dois caminhos como complementares e constitutivos no desenvolvimento das capacidades humanas.

A filosofia é essencialmente educadora, pois, além de ser parte indispensável da formação do indivíduo, ajudando-o a desenvolver suas potencialidades, possibilita que o homem supere a si mesmo em sua constante busca pelo saber. Nesse sentido, comungamos do pensamento sartriano, o qual julgamos ratificar a pedagogia de Heráclito.

Porém, nada mais queremos dizer senão que a dignidade do homem é maior do que a da pedra ou a da mesa. Pois queremos dizer que o homem, antes de mais nada, existe, ou seja, o homem é, antes de mais nada, aquilo que se projeta num futuro, e que tem consciência de estar se projetando no futuro. De início, o homem é um projeto que se vive assim mesmo subjetivamente ao invés de musgo, podridão ou couve-flor; nada existe antes desse projeto; nenhuma inteligibilidade no céu, e o homem será apenas o que ele projetou ser. (SARTRE, 1987, p. 6)

O homem é um ser inacabado que, para desenvolver suas potencialidades, precisa estar em movimento. Este movimento consiste na autoavaliação e na constante busca de superação. Ou seja, o homem faz de si um projeto, se projeta a um futuro; o contrário disso é a sua objetificação, sua cristalização em conhecimentos acabados ou no próprio pensamento do seu ser como elemento coisificado.

Na mesma linha de pensamento, onde o ser humano se percebe como sujeito de sua própria vida, que desvela, compreende e atua sobre as relações que o influenciam, Freire (2018, p.105) aponta: “Por isto é que esta educação em que os educadores e educandos se fazem sujeitos do seu processo, superando o intelectualismo alienante, superando o autoritarismo do educador “bancário”, supera também a falsa consciência do mundo.” Nessa afirmação, Paulo Freire aborda três aspectos importantes já levantados. O primeiro consiste na compreensão do homem sobre si mesmo como fundamento para a sua educação; o ser humano não quebrará suas correntes enquanto não se conceber como ser ativo em sua relação com o mundo e consigo. O segundo aspecto aborda a transfiguração do homem em algo que ele não é, a saber, um ser em movimento que se entende como um objeto que veio ao mundo com uma essência pré-estabelecida, a de um arquivo passivo que apenas recebe e processa informações, mas não as constrói ou critica. O terceiro e último aspecto nos remete ao caminho que possibilita a saída deste problema: superar a falsa consciência do mundo é um passo fundamental para transformá-lo e, nesse sentido, a filosofia propõe habilidades importantes que ajudarão nessa empreitada.

Num sentido mais celular e específico, a filosofia, enquanto disciplina da educação básica, pode ajudar o estudante nesse processo? Partindo do princípio de que a filosofia é produtora de competências que desobscurecem a realidade e proporcionam uma visão de totalidade do mundo, podemos concebê-la como um processo reflexivo rigoroso (fundamentado no pensamento lógico), radical (que investiga a essência do problema), e de conjunto (investiga

os processos e relações, bem como seus produtos). Como aponta Claudinei Chitolina (2015, p. 118), o filósofo é aquele que busca compreender a realidade como um todo indivisível e, para isso, não mede esforços para compreender como os diferentes aspectos da realidade se relacionam e se conectam entre si. Ou seja, ele aspira a entender a conectividade entre as partes e o todo. Em relação à radicalidade, o pensamento filosófico tem como objetivo alcançar as causas primeiras, os fundamentos da realidade. Portanto, ser radical é investigar até as raízes da questão, ir a fundo e, por meio da dúvida, contestar as verdades que se apresentam de forma superficial. Por fim, a reflexão ou, como o autor citado diz, a reflexividade se configura como a análise sobre o próprio ato do pensar, um pensamento rigoroso com o intuito de examinar a validade de seus critérios e conceitos, a investigação do pensamento pelo pensamento.

Assim concebida, a filosofia se insere no contexto atual como uma disciplina que ameaça a conservação do *status quo*. Segundo Silveira (2007), nas sociedades capitalistas, essa realidade é marcada pela colisão de classes sociais com interesses antagônicos e inconciliáveis, gerando profunda desigualdade entre elas e um violento processo de exclusão social. Este contexto de dominação e opressão se sustenta, em grande parte, pela ocultação da verdade, por meio da ação ideológica dominante, que dissemina a ideia de que a desigualdade e a exclusão não são fenômenos acidentais, inerentes à lógica de funcionamento da sociedade capitalista cuja superação exigiria a transformação radical da sociedade.

Portanto, num contexto em que se mantém e se reproduz à custa da ocultação de seus fundamentos, desenvolver nos estudantes a capacidade de espanto, de problematização e o desejo de busca pela verdade seria, de certa forma, uma atitude revolucionária, pois conhecendo a verdade estariam bem mais preparados e equipados para intervir criticamente em sua realidade. Eis a importância da filosofia, pois qualquer ação sem reflexão seria uma ação ingênua, sem possibilidade de transformação.

Para Silveira, a filosofia é um dos caminhos possíveis do combate ao contexto nocivo. Muito provavelmente, por esse motivo, ela seja tão atacada por forças de governos conservadores em relação à obrigatoriedade de sua presença enquanto disciplina no Ensino Médio.

Entendemos, portanto, que a filosofia possui em sua estrutura aspectos fundamentalmente educativos, uma vez que, para a sua existência, são necessários dois elementos básicos: o ser humano e a busca pelo saber. O homem, como ator principal que sabe que sabe, raciocina, aprende, muda de opinião, cria e resolve problemas, o único ser vivo na terra que questiona o sentido de sua existência. A busca pelo saber é um processo, uma ação. Essa ideia de movimento relacionado ao alcançar tem sua origem na constatação que a realidade

e a constituição humana são frutos de relações históricas, geográficas, políticas, econômicas, biológicas, entre outros, em constante transformação. A reificação ou a cristalização do ser humano e dos saberes vão de encontro a uma educação que desenvolva as capacidades humanas.

Este momento é importante para apontarmos que, sendo a filosofia educadora e desenvolvedora das capacidades do ser humano, não poderá configurar-se serva de qualquer Estado ou políticas econômicas, pois, para ser, de fato, um ensino filosófico, a disciplina necessita essencialmente de autonomia para criticar radicalmente suas instituições. No caso brasileiro, como já vimos, sua relação com a educação está diretamente ligada à formação cidadã do estudante. Assim sendo, cabe aqui uma investigação sobre o conceito de cidadania usado nos documentos oficiais para vislumbrarmos como o Estado brasileiro concebe a filosofia no ensino básico e que tipo de cidadania quer para os seus habitantes.

### **1.2.3 A cidadania brasileira como problema da Filosofia da Educação**

Já vimos que a filosofia está estritamente ligada aos conceitos de cidadania e formação cidadã. A pesquisa sobre a proposta curricular para a filosofia no Estado do Amazonas não pode, por conseguinte, deixar de perguntar: Que cidadania é proposta pelo Estado para o estudante brasileiro? O que, de fato, quer o Estado por meio de seus textos legais e das políticas públicas para a educação no que concerne ao conceito de cidadania?

Gallo (2012, p.36) questiona: “[...] 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?” Ou seja, esta filosofia-cidadã é autônoma para investigar, desvelar e criticar suas bases, ou ela objetiva veladamente potencializar a ordem posta?

Entretanto, antes de refletirmos sobre as intenções do Estado em terras brasileiras, será importante entendermos que o conceito de cidadania não é cristalizado no tempo. Ser cidadão de determinada cultura é algo que atribui valor para o indivíduo, dando-lhe identidade, certos direitos e deveres. Ao longo do tempo, esse conceito teve significados distintos, em alguns momentos dando poder ao cidadão, em outros, os transformando em corpos servis para os poderes preponderantes da época.

Conforme Rodrigues e Mendes (2013, p. 11), na Antiguidade Clássica, por exemplo, o *status* de cidadão era restringido aos homens nascidos em solo da cidade, além disso, mulheres,

escravos e forasteiros não tinham esse direito. Esta cidadania caracterizava-se pela participação direta nos assuntos concernentes à *Pólis* (Cidade-Estado), ou seja, por meio dos princípios da isonomia (igualdade perante a lei) e da isegoria (direito de assumir e debater em público assuntos sobre o destino da cidade), seus participantes tinham poder direto e ativo nos campos do legislativo, judiciário e deliberativo. Mais tarde, na Idade Média, a importância da cidadania diminuiu bastante, pois o valor relacionado ao exercício da cidadania fora substituído pela busca da salvação pessoal, uma vez que, por conta da influência da igreja, a vida terrena era passageira e tinha menos valor do que a que seria alcançada após a morte, por meio da lealdade e códigos morais. Nos tempos atuais, a cidadania tornou-se fruto de revoluções burguesas na Idade Moderna, entre as quais podemos citar a Francesa, Inglesa e Americana que trouxeram consigo inovações radicais. A transição do feudalismo para o capitalismo acarretou a influência de processos de secularização, racionalização e individualização, superando assim a cultura hegemônica teológica. Desse modo, não bastará o indivíduo habitar a cidade, ele passará a ter direitos e não somente deveres dentro dela. De acordo com Almeida (2011, p. 79),

[...] a cidadania vem se constituindo desde fins do século XVII, tendo se aperfeiçoando nos séculos XVIII, XIX e XX, ao agregar aos direitos civis e políticos, os direitos sociais e trabalhistas naquilo que veio a se chamar “estado de bem-estar social” nos países dominantes do capitalismo central.

A partir dessas revoluções, unidas ao desenvolvimento científico, entendeu-se a cidadania como um conceito mais amplo e que deveria ser voltado de forma positiva para seus participantes, não se restringindo apenas aos deveres e às sanções da lei, mas, antes, atribuindo-lhes as conquistas relacionadas a direitos sociais e ao amparo, relacionados a necessidades básicas, como o acesso ao trabalho, a alimentação e a saúde. Essa nova época teve como principal característica o conceito de bem-estar social que deveria ser promovido pelo Estado, o que não foi visto com bons olhos pelos poderes hegemônicos da nova sociedade capitalista.

Este avanço do estado do bem-estar social, no entanto, depara-se no final do século XX com a contrarrevolução neoliberal. A luta pelos direitos sociais está longe de ser encerrada, mas mudou de direção. Até então os direitos sociais estavam consignados na legislação e sua observância estava a cargo do Estado, assim como a prestação de serviços que deles decorriam, como assistência à saúde, à educação e à previdência social. Agora é a própria sociedade civil que se torna a protagonista da solução dos problemas que os direitos sociais pretendiam prevenir. Por tudo isso a luta dos direitos dos cidadãos resume-se hoje à luta pela retomada do crescimento que equivale à luta contra a hegemonia neoliberal imposta pelo capital financeiro a toda a sociedade. (RODRIGUES; MENDES, 2013, p. 13)

Não queremos aqui sugerir que a história das constituições cidadãs se esgota nesses três grandes conjuntos de tempo, mas afirmar que a cidadania está diretamente ligada à cultura, aos

fatores históricos, à economia e à busca e à manutenção do poder, sendo esses dois últimos fatores determinantes na formação/produção de cidadãos, inclusive no Brasil.

A cidadania pensada em território brasileiro nos remete a dois aspectos: o primeiro como sinônimo de nacionalidade e o segundo como condição que possibilita o exercício de direitos e deveres, conforme afirma Silveira (2013, p. 55):

No primeiro sentido, a cidadania é reconhecida a partir de dois princípios básicos: o *jus soli* (do latim: direito de solo) e o *jus sanguinis* (direito de sangue). Pelo *jus soli* a cidadania ou nacionalidade é atribuída a uma pessoa de acordo com o local de seu nascimento [...] Por sua vez, pelo *jus sanguinis*, o critério de cidadania é dado pela ascendência da pessoa, isto é, pela nacionalidade de seu país. [...] O segundo sentido, que é o que nos interessa aqui, está diretamente ligado ao primeiro, uma vez reconhecida a cidadania no sentido do pertencimento a um determinado país, a um Estado, o cidadão se torna beneficiário de certos direitos e submetido a certos deveres fixados e garantidos por esse mesmo Estado. No caso do Brasil, a Constituição estabelece como direitos e deveres de todo cidadão: à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade (art. 5º), a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância e assistência aos desamparados (art. 6º), a soberania popular, o sufrágio universal, o voto direto e secreto (art. 14), entre outros.

Dessa forma, ser cidadão no Brasil está diretamente ligado a um conjunto de direitos básicos que o Estado seria responsável por promover. Entretanto, a realidade se mostra diferente. O Estado está cada vez mais sucateando estes direitos sociais e se isentando de sua administração, direcionando a aplicação de recursos para a iniciativa privada<sup>7</sup> para que esta trabalhe onde a mão do Estado, apesar de estar presente, encontra-se “fechada”. Nesse sentido, apontamos que essa situação tem uma tendência a se agravar, pois os cidadãos brasileiros não conseguem vislumbrar este contexto político e muitas vezes até o defendem, realidade esta que nos traz a questão: a filosofia, de fato, está contribuindo para a manutenção deste *status quo* social por meio de sua ajuda na “formação” cidadã voltada para o mercado? Podemos encontrar alguns caminhos refletindo como o Estado a entende perante a constituição da cidadania brasileira.

---

<sup>7</sup> Segundo William Nozaki, professor de Ciência Política e Economia da Fundação Escola de Sociologia e Política de São Paulo (FESPSP), em seu artigo divulgado no Observatório da Economia Contemporânea no jornal “Le Monde Diplomatique Brasil”, há ofensivas sucessivas e exitosas em relação às privatizações no Brasil desde o governo de Michel Temer (2016 – 2019). Essas ações foram iniciadas em setembro de 2016 e se propuseram a transferir para a iniciativa privada 175 ativos públicos em dez setores estratégicos, totalizando R\$ 287,5 bilhões. As áreas escolhidas foram: ferrovias, rodovias, aeroportos, portos, geração hidrelétrica, distribuição e transmissão de energia, mineração, óleo e gás, entre outros. Ao final desse governo 91 dos 175 ativos já haviam entrado em processo de venda, fora a viabilização do restante deixado para o governo posterior. Em relação aos projetos concluídos, as desestatizações se concentraram nos setores de petróleo e energia configurando-se não apenas como um processo de privatização, mas de desnacionalização, com destaque para a intensificação da entrada de compradores globais como Estados Unidos, China, Inglaterra, Alemanha, Noruega e Índia. Nozaki (2019, p. 3) Disponível em: <https://diplomatique.org.br/a-privatizacao-em-marcha-forcada-nos-governos-temer-e-bolsonaro/>

Um dos argumentos mais sólidos para a defesa da filosofia enquanto participante direta do ensino básico é o fato de que suas habilidades e competências são necessárias para a formação cidadã do brasileiro. Segundo Silveira (2013, p. 57), esse fato pode ser demonstrado historicamente, pois antes da promulgação da Lei nº 11.684/2008, que tornou obrigatórias as disciplinas de Filosofia e Sociologia em todas as etapas do Ensino Médio, a redação do artigo 36, inciso III, da LDB indicava que o domínio dos conhecimentos de Filosofia e Sociologia eram necessários ao exercício da cidadania. Logo, essa relação de necessidade foi usada na defesa da obrigatoriedade dessas disciplinas uma vez que pelo próprio texto da lei, sem tais conteúdos, o exercício da cidadania não seria possível.

Ou seja, a Filosofia, enquanto componente curricular, teria como objetivo a difusão de valores pertencentes a uma perspectiva do Estado, como indica o art. 27 da LDB, inciso I “*a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática*”.

Ora se isso se aplica a todos os componentes curriculares, vale também para a Filosofia. Poder-se-ia indagar: a difusão pura e simples de valores associados a uma determinada concepção de cidadania é tarefa compatível com a natureza crítica e reflexiva da Filosofia? Não seria legítimo esperar dela uma atitude mais questionadora, problematizadora, que levasse os estudantes a questionamentos tais como: de que valores se trata, afinal? Como e em que contexto histórico, político e cultural foram estabelecidos? Como são interpretados pela lei? São mesmo legítimos? O que significa interesse social e bem comum numa sociedade de classes? A ordem social vigente é de fato democrática? (SILVEIRA, 2013, p. 58)

Num sentido mais estrito, a cidadania proposta pela educação brasileira vai de encontro aos princípios de uma educação filosófica. Ela se encontra voltada para grupos específicos e não para a população em si. Conforme Almeida (2011, P. 70), o conceito de cidadania da LDB é de matriz liberal, ou seja, por tratar-se de uma lei situada e condicionada pela sociedade burguesa, prevalecem nela os ideais filosóficos e econômicos dessa sociedade.

A burguesia mundial por meio de seus organismos econômicos, tais como o FMI e o Banco Mundial, ditou as políticas econômicas e sociais dos países de Terceiro Mundo que passaram a ser definidos como “países em desenvolvimento”. Porém, o fato mais relevante é a ingerência da burguesia, por meio do Banco Mundial, nas reformas educacionais desses países em desenvolvimento. Isso se deu por conta das novas necessidades do sistema produtivo mundial que passa a carecer de uma nova classe operária mais qualificada tecnicamente e que não se limite aos conhecimentos restritos de uma técnica qualquer. É necessário, sobretudo, que sejam profissionais pensantes, isto é, capazes de solucionar e propor mudanças criativas ao próprio processo produtivo e que tenham uma maior autonomia intelectual. Essa nova situação, com as novas exigências do processo produtivo, dá base material às justificativas para retorno da Filosofia ao Ensino Médio. (ALMEIDA, 2011, p. 71)

Como Foucault apontou, a produção de corpos dóceis e seu controle disciplinar prezam pela máxima utilidade e pela inércia política (não percepção da realidade, não problematização, não resistência). Nesse caso, temos um exemplo da primazia da máxima eficiência nos processos de produção, pois, ao proporcionar tais habilidades (solucionar problemas, propor mudanças criativas, maior autonomia intelectual), o Estado e as corporações privadas procuram desenvolver capacidades técnicas que sintetizariam as ações de vários corpos dóceis em apenas alguns poucos, isto é, uma diminuição do número de indivíduos para resolver problemas no sistema produtivo, o que demandaria menos recursos, gerando mais lucro.

Como consequência, sendo a filosofia ligada ao desenvolvimento de uma concepção de cidadania ligada à produção de novos trabalhadores, com competências adaptáveis às novas demandas do mercado, percebe-se o intuito do Estado e das forças neoliberais: a propositura, sutil, de uma filosofia servil, voltada para a formação técnica de mão de obra.

Face ao exposto, a investigação nos leva aos seguintes questionamentos: a) numa análise mais essencial, essa cidadania ajuda o homem a superar a si mesmo? Ou seja, leva o cidadão a transformar seu modo de vida? b) proporciona meios para superar o capitalismo, por exemplo? Ou pelo contrário, existe para alimentá-lo? Dessa forma, tornar-se cidadão, por meio da escola no Brasil, é preparar-se para se tornar um servo moderno do Estado que explora as camadas mais carentes da população e beneficia pequenos grupos?

Rodrigues e Mendes (2013, p. 16) concluem que, o conceito de cidadania sofreu um deslocamento em relação ao sentido adotado na LDB. Se, segundo a LDB, a educação e a filosofia são necessárias para o exercício da cidadania, qual seria a razão para, mediante privilégios concedidos à formação profissional em detrimento da formação integral, tirar o Estado da condição de garantidor da cidadania, uma vez que deveria ser o responsável pela seguridade dos direitos garantidos por lei?

Os autores mostram que o caráter movediço do discurso da lei, sem precisão de sentido, causa instabilidade a sua própria delimitação. O diploma da cidadania pressupõe um contrato social abstrato que as instituições colocam sob o controle de uma determinada classe social: a classe dominante. Nessas circunstâncias, possuir cidadania significaria ser capaz de ingressar nesse universo ideal.

O que podemos estabelecer até o momento é que existe um divórcio entre a realidade “formal” e a realidade “concreta” dos direitos do cidadão. O Estado permite certa cidadania, no entanto, esta se limita à aceitação pelo indivíduo dos estreitos limites impostos pelas relações de produção de que participa e sua conformação a esses limites, o que faz com que seja uma cidadania reduzida aos interesses do capital. (ALMEIDA, 2011, p. 78)

Essa nova cidadania vem universalizada, ou seja, ela se aplica a todos os indivíduos da sociedade, entretanto, traz consigo uma cidadania da conformação, com características profundamente utilitaristas. Ou seja, o máximo que o cidadão brasileiro vai atingir é o teto desta “cidadania” (um lugar no mercado de trabalho e um relativo poder de consumo), mas nunca a superação desse modo de existir, pois o indivíduo encontra-se em estado de conformação com o sistema vigente.

Questionamos, pois, se esta filosofia, que acompanha estas políticas educacionais que tornam o ser humano servil e dormente politicamente, é a filosofia essencialmente educadora - a qual comentamos na seção anterior - e, sim, uma filosofia instrumentalizada para determinados fins técnicos e produtivos - sentenças essas que por si só são contraditórias. Sobre a relação entre a filosofia e cidadania, Gallo afirma:

Afirmar a importância da filosofia para o exercício da Cidadania significa atribuir a ela uma significação social de cunho afirmativo - mas sabemos que, na história da filosofia, muitas vezes ela foi mais subversiva do que a afirmadora da ordem estabelecida. Quando perguntado numa entrevista sobre o papel do filósofo na sociedade Michel Foucault respondeu que o filósofo não tem papel na sociedade. Não se pode situar seu pensamento em relação ao movimento atual do grupo. Sócrates é um excelente exemplo: a sociedade ateniense pode apenas lhe atribuir um papel subversivo, seus questionamentos não podiam ser admitidos pela ordem estabelecida, na verdade é ao cabo de um certo número de anos que se toma consciência do lugar de um filósofo; em suma, atribuímos a ele um papel retrospectivo. (GALLO, 2014, p. 36).

Concordamos com o autor que a Filosofia tem e deve ter este caráter crítico em relação ao contexto no qual está inserido. Porém, não devemos esquecer que as forças hegemônicas do capital são complexas, profundamente enraizadas na sociedade e possuem força ideológica propagadas pela mídia, pela cultura de massa, religião, entre outros. Por esse motivo, na reflexão e na ação filosóficas, é preciso tomar cuidado para tratar o problema, uma vez que um dos princípios da filosofia é a busca pela verdade. Aí, então, ela estará apta a entender o que acontece no presente como produto dessas relações de poder.

Essa *práxis* filosófica requer o estabelecimento claro do problema. Somente colocando-o sobre a mesa, apontando suas implicações, analisando suas partes e, principalmente, admitindo sua força e seu alcance, é que se poderá construir propostas reais e eficazes para superá-lo. Ou seja, é indispensável desvelar o enraizamento e o impacto destas instituições para combatê-las a partir desta realidade.

Ser essencialmente educadora, possibilita à filosofia autonomia e liberdade. Portanto, pensada e aplicada dessa forma, ela vai de encontro à manutenção do *status quo* social vigente. Esta tensão reflete a forma da presença dessa disciplina no ensino básico: ou ela não entra no

itinerário curricular do Ensino Médio, ou, quando ali se introduz, adapta-se de maneira servil aos anseios da associação do Estado com as forças neoliberais.

É necessário indagar, então, se é possível a expressão livre da filosofia nas instituições educativas. Uma linha de investigação para o esclarecimento da presente questão se encontra no pensamento de Alejandro Cerletti. Para o autor, pertence à essência da filosofia fazer a constatação da realidade. Apesar disso, para transformar essa mesma realidade, deve-se partir de um certo equilíbrio, por exemplo: a percepção do professor em relação aos limites institucionais nos quais ele próprio está inserido, a partir desta reflexão, é que ele poderá cultivar um terreno onde a filosofia amplie o alcance de sua liberdade e não apenas se configure como uma disciplina instrumentalizada para a reprodução da dominação do Estado.

Antes, o que tentamos fazer nesta parte é, fundamentalmente, mostrar que o ensino de filosofia, ao tentar exercer-se livremente, encontra-se com limites que tocam o institucional. A questão é que esse reconhecimento de limites não se consuma em mera reelaboração de conteúdos filosóficos para fazer com que eles concordem com as normativas da vez, mas se refere ao próprio filosofar. O fato de que o atual professor de Filosofia seja um funcionário do Estado pode definir um papel institucional mais ou menos importante na reprodução de estado de coisas, mas não esgota necessariamente a fertilidade do lugar em que se inscreve. (CERLETTI, 2009, p. 73)

A preocupação do autor não se restringe à escolha nem ao ensino dos conteúdos. Ela se detém, sobretudo, na maneira e nas condições em que isso ocorre ou possa vir a ocorrer. As deliberações dos gestores da escola não são soberanas, elas seguem diretrizes maiores, baseadas nos documentos oficiais, programas educacionais e no posicionamento do governo em vigência.

Entendemos, portanto, que umas das ferramentas que definem o modo como a filosofia será dirigida e trabalhada na educação básica é a proposta curricular do sistema que regula a formação escolar em determinada entidade governamental ou privada. Ela é a norma que orienta a seleção dos saberes, a forma como deverão ser transmitidos e como avaliá-los. O seu exame nos ajudará a desvelar o presente, porque ela é um indicador concreto dessas relações contextuais.

Consonante à máxima satriana “o homem nada mais é do que aquilo que ele faz de si mesmo” (SARTRE, 1987, p. 6), não nos é permitido vilipendiar as forças que se projetam sobre a educação e a própria constituição da filosofia. Isso é o que está posto. Devemos, antes, de maneira assertiva e direta, apontar o que acontece, pois a realidade desvelada é o campo de batalha no qual se dará a transformação das políticas econômicas, educacionais, sociais e a do próprio indivíduo.

### 1.3 CURRÍCULO: UMA VISÃO POLÍTICA

Além de ser fundamental para o homem desvelar e resolver seus problemas, a busca pelo conhecimento contextual do presente lhe proporciona uma visão ampliada e conectada com o mundo e com o outro. Ela se configura, assim, como a base que o sustentará na caminhada pela reflexão, pela transformação do seu entorno e de si.

Para nos aproximarmos do entendimento concreto dessas relações holísticas, partimos de sólidos indicadores da realidade. Os quais se encontram no currículo, tomado como referência e ponto de partida para um diagnóstico da conjuntura da disciplina de Filosofia no Ensino Médio, especificamente, na cidade de Manaus, Amazonas.

Nesta seção, vamos nos acerrar ainda mais da proposta curricular de Filosofia do Estado do Amazonas, PCAM-Filo. Para tanto, julgamos necessário responder a algumas perguntas a fim de lançarmos maior clareza sobre o tema, a saber: como e segundo que princípios se constrói o currículo? Qual a relação do currículo com a política? Ele atende a quem? Uma formação realmente cidadã ou somente a instrumentalização de mão de obra para o mercado? Por que a proposta curricular se constitui um objeto de diagnóstico qualitativo para a filosofia enquanto disciplina no Ensino Básico público para o Estado do Amazonas?

#### 1.3.1 Currículo: problematizações iniciais

A palavra currículo vem do latim *curriculum*; significa correr, cumprir um percurso. Segundo Moraes (2009), “[...] literalmente, currículo significa pista de corrida, um percurso a ser realizado.” De acordo com o teórico curricular Ivor Goodson (1995), a palavra currículo vem do termo latino *Scurrere*, ou seja, correr, e refere-se também a curso no sentido de lugar por onde se deve caminhar. Logo, num primeiro momento, um currículo escolar se configuraria como os conteúdos apresentados para serem seguidos ou percorridos para determinado estudo.

O sentido etimológico da palavra nos dá um vislumbre das características do currículo, mas não as esgota, pois, nessas definições, não são apresentados os contextos do currículo e nem as construções sociais envolvidas. Portanto, quem produzisse determinado currículo com a ausência desses fatores estaria corroborando para um currículo unilateral que proporia uma só perspectiva para aqueles estudantes, sem o envolvimento das variáveis já mencionadas. Percebe-se, então, que a sua definição esbarra em dificuldades complexas.

Outra perspectiva é perceber o currículo como uma possibilidade planejada para dar sentido ao mundo no qual o estudante vive e está conhecendo. Estudar, seguindo as etapas do currículo é ainda conhecer a realidade sob um aspecto, ajudando a defini-la. Do ponto de vista de uma filosofia crítica e comprometida com a emancipação humana, envolver-se com determinado currículo, ou seja, cumprir um percurso, exige saber por quê, por onde, como e a que lugar esse caminho irá levar.

Segundo a PCAM-Filo (Proposta curricular do Ensino Médio de Filosofia do Estado do Amazonas), o conceito e a finalidade do currículo consistem em:

O Currículo é um conjunto de conhecimentos ou de matérias a ser apreendido pelo educando dentro de um ciclo-nível educativo ou modalidade de ensino; o Currículo é uma experiência recriada nos educandos, por meio da qual podem desenvolver-se; o Currículo é uma tarefa e uma habilidade a serem dominadas; o Currículo é um programa que proporciona conteúdos e valores, para que os educandos melhorem a sociedade, podendo até mesmo reconstruí-la. (PCAM-FILO, 2012, p.21).

Duas particularidades dessa concepção se destacam: a primeira está relacionada à visão do currículo como experiência recriada nos estudantes, o que indica a adoção de um modelo pré-estabelecido, que privilegia a adaptabilidade dos seus usuários; a segunda consiste na disponibilização de conteúdos e valores para que os estudantes alterem e, inclusive, reconstruam a sociedade. Nesse aspecto, a proposta vem ao encontro do que já foi refletido anteriormente: o currículo não é neutro e sua metodologia é mais impositiva do que participativa.

A essência do currículo reside no tipo de ser humano que o Estado deseja formar (numa situação ideal, a reflexão seria com a participação ampla da sociedade). As orientações curriculares partem do pressuposto de que o homem é um ser cultural, histórico e social, portanto, sua proposição deve necessariamente considerar as especificidades desses três aspectos, seja em respeito e atribuindo valor a sua própria identidade e realidade ou desvelando-a, possibilitando sua crítica e transformação.

O currículo é considerado um artefato social e cultural. Isso significa que ele é colocado na moldura mais ampla de suas determinações sociais, de sua história, de sua produção contextual. O currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares. O currículo não é um elemento transcendente e atemporal - ele tem uma história, vinculada à forma de específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação. (MOREIRA; SILVA, 2002, p. 7)

Assim sendo, o currículo, que antes parecia uma mera ferramenta de organização lógica de conteúdos, passa a ser uma estrutura central para aplicar novas concepções de sociedade,

principalmente a partir da inserção do capitalismo como guia econômico dos países que começou a exercer extrema influência em todos os campos de competência do Estado, inclusive a educação<sup>8</sup>.

Entretanto, essas novas concepções não são reproduzidas na sociedade de uma forma objetiva e clara, mas antes de forma sutil (e por isso muito exitosa), por meio do currículo oculto. De acordo com Michael Apple (2006, p. 127), podemos definir o currículo oculto como “as normas e os valores que são implícitos, mas, eficazmente, ensinados nas escolas e sobre os quais o professor em geral não fala nas declarações de metas e objetivos.”

Podemos exemplificar, como uso deste tipo de currículo, aquele que declara favorecer a disseminação de princípios como cidadania, formação para estudos posteriores e mercado de trabalho, mas é estruturado com o enfoque no último, ou seja, um ensino oculto de uma ética voltada ao mercado e ao desempenho no trabalho. Por outro lado, o que não é escolhido para compor o seu conteúdo também faz parte de um planejamento com fins, muitas vezes, de estratificação e controle social.

A relevância estratégica do currículo na formação “cidadã” pode ser ilustrada por dois exemplos históricos, os quais também nos permitem mostrar como esta estrutura formativa está estreitamente ligada a uma política de controle sutil.

A industrialização e a urbanização da sociedade, então em processo, impossibilitaram a preservação do tipo de vida e da homogeneidade da comunidade rural. Além disso, a presença dos imigrantes nas grandes metrópoles, com seus diferentes costumes e condutas, acabou por ameaçar a cultura e os valores da classe média americana, protestante, branca, habitante da cidade pequena. Como consequência, fez-se necessário e urgente consolidar e promover um projeto nacional comum, assim como restaurar a homogeneidade em desaparecimento e ensinar às crianças dos imigrantes as crenças e os comportamentos dignos de serem adotados. A escola foi, então, vista como capaz de desempenhar papel de relevo no cumprimento de tais funções e facilitar a adaptação das novas gerações às transformações econômica, social e cultural que ocorriam. Na escola, considerou-se o currículo como o instrumento por excelência do controle social que se pretendia estabelecer. Coube, assim, à escola, inculcar os valores, as condutas e os hábitos “adequados”. (MOREIRA; SILVA, 2002, p. 10)

---

<sup>8</sup> Podemos exemplificar essa afirmação, segundo Tomaz da Silva (2017), ao nos apresentar o pensamento do teórico curricular John Bobbitt, que escreveu a obra *The Curriculum* (1918), nos Estados Unidos, onde apontava que os estudantes deveriam ser pensados como produtos fabris: “Bobbitt propunha que a escola funcionasse da mesma forma que qualquer outra empresa comercial ou industrial. [...] O sistema educacional deveria começar por estabelecer de forma precisa quais são seus objetivos. Esses objetivos, por sua vez, deveriam se basear num exame daquelas habilidades necessárias para exercer com eficiência as ocupações profissionais da vida adulta. O modelo de Bobbitt estava claramente voltado para a economia. Sua palavra chave era “eficiência”. O sistema educacional deveria ser tão eficiente quanto qualquer outra empresa econômica. Bobbitt queria transferir para a escola o modelo de organização proposto por Frederick Taylor. Na proposta do autor, a educação deveria funcionar de acordo com os princípios da administração científica propostos por Taylor. A orientação dada por Bobbitt iria constituir uma das vertentes dominantes da educação estadunidense no restante do século XX.” (SILVA, 2017, p. 22)

O fato citado acima aconteceu nos Estados Unidos da América, após a guerra civil (1861-1865), quando a economia americana passou a ser dominada pelo capital industrial. Para essa nova modalidade de economia subsistir e se desenvolver, foi necessária a produção de corpos dóceis, ou seja, uma produção em larga escala de operários e instalações para os mesmos, criando-se, no final, uma nova concepção de sociedade, calcada por novos valores que viriam a influenciar toda a sociedade ocidental num futuro próximo.

Goodson (1995, p. 25) nos apresenta mais um exemplo da relação do poder e o currículo escolar. O fato ocorreu logo no início da formação do currículo escolar de ciências, na Inglaterra, denominado “Ciência de coisas comuns”. Nesse currículo, as experiências dos alunos sobre natureza, ambiente familiar, vida e ocupações do dia a dia formavam a base das pesquisas de ciências escolar. Entretanto, o currículo se aplicava somente às escolas elementares, onde predominava uma clientela da classe operária. Segundo o autor, diversos depoimentos de particulares e relatórios governamentais coevos fornecem indícios claros de que a Ciência das coisas comuns dava realmente bons resultados em sala de aula. Contudo, seria um erro se, com isso, presumíssemos que o problema estivesse solucionado e que a ciência de coisas comuns proporcionasse a base para definição de ciências escolares. O que ocorreu foi o contrário, pois outras definições de ciência escolar estavam sendo defendidas por interesses poderosos. Goodson comenta que um político chamado Lorde Wrottesley presidia uma comissão parlamentar da associação britânica para o avanço da ciência, e tinha como objetivo estabelecer o tipo mais adequado de educação científica para as classes superiores. Percebeu que a educação científica em nível elementar estava se saindo muito bem, particularmente em relação ao desenvolvimento da capacidade de raciocínio, ao passo que esse fato se configurava uma ameaça para a hierarquia social já que esses resultados positivos não aconteciam na classe superior. Como argumento, o parlamentar citou o exemplo de um menino pobre, com problemas de locomoção e corcunda, com rosto pálido que refletia sua pobreza, que conseguiu responder uma questão na aula, de forma lúcida e inteligente e despertou um sentimento duplo: admiração em consequência da brilhante resposta vindo de um menino em condições tão carentes, e vexame, pois o brilhantismo vinha das classes inferiores e nela fora encontrada mais informação do que em gente que socialmente pertencia a classes muito mais superiores.

A conclusão é que a força de Wrottesley surtiu efeito e a ciência foi excluída do currículo elementar, reaparecendo duas décadas depois no mesmo currículo, porém com outra configuração, sem grandes resultados, uma versão simplificada de ciência pura e ciência de laboratório, muito parecida com a qual trabalhamos até os dias de hoje.

Com essas reflexões, sustentamos que o currículo é uma ferramenta fundamental para a reflexão filosófica. A disposição lógica de seu conteúdo ao longo das séries do Ensino Médio não se apresenta apenas como uma fôrma que em seu interior lista temas e teorias. Ela representa mais que isso. Ela põe em jogo ideologias, políticas, valores e objetivos bem claros, mas, por vezes, negligenciados por quem faz uso dele. O que nos instiga a elaborar alguns questionamentos: O professor problematiza o currículo proposto para trabalhar sua disciplina? Está clara para o docente esta bagagem ideológica carregada pelo currículo?

### **1.3.2 Currículo e poder**

Como já mencionado, a proposta curricular apresenta valores, ideologias e visões sobre o mundo de quem os construiu para a formação dos estudantes, ou seja, ela não desempenha um papel imparcial, possui interesses velados para com seu público-alvo. Segundo Márcio Danelon (2010, p. 197), “o conhecimento vinculado nas disciplinas curriculares desempenha um papel formador de pessoas, produzindo subjetividades e solidificando identidades, formando conceitos, valores, ideologias e visão de mundo”.

Segundo Apple (2006, p. 40), as instituições de ensino e o currículo devem ser fatores básicos de análise para a compreensão da sociedade, pois as escolas não apenas “produzem pessoas”, mas também o conhecimento. São agentes da hegemonia cultural, ideológica e da tradição seletiva. Seus caminhos ajudam a criar pessoas (com os significados e valores adequados) que não veem alternativa ao contexto econômico e cultural existente. Questões que envolvem o conhecimento do que é de fato ensinado nas escolas, que envolvem o que é considerado como “conhecimento socialmente legítimo” têm um alto valor para entendermos a posição cultural, econômica e política da escola. O fundamental é problematizar as formas de currículo encontradas nas escolas, de maneira que seu conteúdo ideológico latente possa ser desvelado. As questões sobre a tradição seletiva, tais como as que se apresentam a seguir, precisam ser levadas em grande consideração: De quem é o conhecimento? Quem o selecionou? Por que é organizado e ensinado de determinada forma? E a um grupo em particular? Assim sendo, podemos começar a ter um vislumbre das conexões entre poder econômico e político e o conhecimento que é disponibilizado (e o que não é disponibilizado) aos estudantes.

O termo hegemonia, para o autor, indica tudo o que o indivíduo de determinada sociedade pode conhecer. Seria o “teto” que o seu conhecimento poderá alcançar não envolvendo conhecimentos isolados, mas todos eles, enquanto agrupados: a visão e os valores

de mundo, os contextos da realidade (como o econômico); usa-se o termo teto, pois o indivíduo não consegue enxergar nem formular outras concepções fora a que fora imposta, é um limite de percepção da realidade, uma saturação da consciência. Esse conceito também implica que padrões fundamentais na sociedade sejam mantidos por meio de pressupostos ideológicos velados, imposições de regras que não são, na maioria das vezes, conscientes, e por meio do controle econômico e do poder.

O termo “tradição seletiva” refere-se ao que é normal e usual, há um tempo considerável, e aceito pela sociedade, somado à seletividade: a tradição em questão foi construída de forma planejada, artificial, pensada para ensinar o que é o conhecimento culturalmente válido, como aponta Apple (2006, p. 41): “Sempre lecionamos a história da elite ou a história militar”. Sem dúvida, as instituições de ensino são agentes da hegemonia cultural e ideológica. Por isso, podemos afirmar que ter o controle do que é ensinado nas escolas é, de certa forma, ter o controle dos horizontes idealizados por determinada sociedade.

Além dos aspectos econômico e político, o autor sublinha dois objetos para essas problematizações: a escola, enquanto motor ativo e propagador do currículo aberto e oculto, se configura como uma força reprodutora; e a ideologia, enquanto aspecto que, unido aos primeiros, forma uma base sólida e modeladora de mentes para a formação dos jovens, desde a tenra infância, tornando-se mecanismo para a defesa e a manutenção desse sistema de estratificação e exploração extremamente eficaz.

Ensinam um currículo oculto que parece unicamente voltado à manutenção da hegemonia ideológica das classes mais poderosas da sociedade. [...] a estabilidade ideológica e econômica depende, em parte, da internalização, bem no fundo de nossas mentes, dos princípios e das regras do senso comum que governam a ordem social existente. Essa saturação ideológica sem dúvida será mais eficaz se ocorrer cedo na vida de alguém. Nas escolas, isso significa “quanto mais cedo melhor”, em essência a partir do primeiro dia da pré-escola. Os princípios e as regras que são ensinados darão significado às situações dos alunos (as escolas são, de fato, organizadas de forma a manter essas definições) e ao mesmo tempo servirão aos interesses econômicos. Ambos os elementos de uma eficaz ideologia estarão presentes. (APPLE, 2006, p. 81)

A história do estudo do currículo pode nos dar boas respostas sobre a importância desse indicador e sua influência na estratificação social de uma sociedade. Proporciona, também, uma perspectiva sobre os resultados da ocultação dos reais objetivos de determinados currículos (currículo oculto) que parecem ser criados a partir de resultados da justificativa de políticas educacionais quando, na verdade, se configura o contrário. Veladamente, ele perpetuará o sistema que o criou, possibilitando a manutenção do poder.

Um caso, acontecido em meados do século XX, na Inglaterra, pode nos servir de exemplo para ilustrar esse tipo de inversão: o Ato da Educação de 1944, que institucionalizou uma ordem social e política sobre a escolarização baseada em diferenciações grupais, com tratamento educacional distinto, conforme a hierarquia de mentalidades.

A estreita aliança entre padrões de diferenciação curricular e estrutura social era constantemente reconhecida [...] currículos diferentes estão explicitamente vinculados a diferentes categorias operacionais. A tradição acadêmica estava reservada ao aluno da escola secundária (*Grammar School*), aluno que era destinado às profissões liberais e aos cargos de direção ou altos negócios. O currículo mais utilitário das escolas técnicas estava destinado aos alunos que se preparavam para o trabalho em “Ciências ou Artes Aplicadas”. Para o futuro trabalhador manual da escola secundária moderna, enfatizava-se o currículo utilitário e pedagógico; esses estudos atuavam “apelando diretamente para interesses que ele (currículo) despertaria tocando em assuntos práticos de negócio”. A profunda identificação entre diferentes tradições curriculares, destinações ocupacionais (e classes sociais) e setores educacionais foi confirmada e posteriormente dividida em escolas secundárias para os estudantes acadêmicos, escolas técnicas para os estudantes “aplicados” e escolas secundárias modernas para os alunos “práticos”. (GOODSON, 1995, p. 93)

Segundo o autor, as particularidades do currículo se justificavam pelo perfil dos estudantes. Um currículo diferenciado e superior era reservado aos interessados em aprender por aprender, capazes de desenvolver e entender o encadeamento de argumentos lógicos, importando-se inclusive pela história e causa dos fatos, que possuíam interesses investigativos sobre a essência e a origem das coisas, pelas estruturas e os sistemas de conhecimento. O grupo da outra ponta, dita de classe inferior, possuía um currículo diferenciado, pois seu perfil (ou mentalidade) se configurava como pessoas que tinham maior facilidade em lidar com coisas “concretas” do cotidiano do que com ideias, possuíam interesses pelas coisas como elas eram imediatamente, demonstrando um certo desinteresse sobre a história das mesmas e sobre o encadeamento dos fatos e suas causas, logo, seus interesses se concentravam em testes imediatos e essencialmente práticos.

Para extrair desse argumento a sua autêntica intenção, cabe perguntar se esse interesse não depende mais de fatores e condições materiais e sociais que influenciaram a formação desses estudantes do que do gosto inato pelo conhecimento pelo próprio conhecimento, pois, partindo dessa perspectiva, o estudante pensa que escolheu uma das categorias quando, na verdade, não tendo uma base educacional e cultural suficientes para entender a importância dessas categorias, acaba por escolher aquela com a qual tem mais familiaridade e que faz mais sentido para o seu mundo, ou seja, a mais simplificada e dita “voltada para as coisas práticas”, processo esse que perpetua e “retroalimenta” esse sistema que originou a identidade desses currículos.

Assim, o que mais suscita inquietação, nessa tese, é a obscuridade da essência do currículo que, não sendo desvelada pelo professor, se torna extremamente eficaz naquilo que seus criadores objetivaram, o docente se torna o reprodutor do *status quo* por meio da aplicação de um currículo oculto.

Existe uma visão antiga segundo a qual o ensino é o processo de exposição do aluno a tópicos introduzidos em uma sequência lógica e a didática é o conjunto de recursos e técnicas de facilitação de transmissão de informações (ROCHA, 2008, p. 16). Trata-se de uma concepção logocêntrica. O currículo é pensado como uma lista de conteúdos organizados por algum critério e o ensino como um processo de transmissão de informações, com o objetivo de maior facilitação da aprendizagem.

Qualquer que seja a concepção de currículo que venhamos a adotar, ela estará estritamente arraigada em uma teoria do ensino. Apesar de antiquado, o logocentrismo é uma das teorias mais aplicadas à realidade escolar. Já que a proposta curricular está posta, deve ser seguida à risca. Não haverá necessidade de qualquer planejamento que vá além da decisão sobre uma lista de conteúdos, escolhidos pela preferência e facilidades pessoais do docente que, na maioria das vezes, não percebe o que está acontecendo.

Sob outra ótica, imaginemos que o professor reflita criticamente acerca de sua proposta curricular e possua intenções de aperfeiçoá-la, com um planejamento participativo, interdisciplinar ou trazendo novas propostas. Mesmo assim, ele enfrentará algumas dificuldades estruturais.

No contexto nacional, os conteúdos do currículo de filosofia podem ser pensados, primeiramente, pelo exame dos documentos oficiais do Ministério da Educação. Neles se encontram as orientações do Governo Federal aos Estados, Distrito Federal e municípios. Até que cheguem ao chão da escola, essas diretrizes percorrem um longo caminho, cujas fricções de percurso acabam por torná-las apenas uma entre as variáveis que determinam a organização do currículo. Segundo Rocha (2008, p. 20), “as principais possibilidades são de que exista, na região da escola, alguma grande universidade que tenha conteúdos de Filosofia no seu processo seletivo; a escola aceita – mais ou menos – essa pressão e o professor de Filosofia passa a ensinar esses conteúdos”.

Muitos atritos podem ser identificados entre as orientações curriculares e a concepção teórica dos exames nacionais de avaliação que regulam diretamente o conteúdo do currículo e sua aplicação ao chão da escola. Em se tratando da filosofia, o professor terá uma pressão maior na hora de escolher os autores e temas, pois este deverá considerar, em detrimento dos

Parâmetros Curriculares Nacionais, os conteúdos dos vestibulares. E essa pressão não se resume ao caso do ENEM, pois:

A educação brasileira passou por inúmeras mudanças que tiveram como marco a promulgação e a implantação da LDB 9394/96. Essa lei deu uma nova organização em todos os níveis e graus de ensino. Inúmeros mecanismos foram criados para adequá-la às exigências da ordem econômica mundial. De um lado estão os mecanismos norteadores do PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais), as Diretrizes Curriculares Nacionais, os Parâmetros em ação e de outro os mecanismos reguladores como o SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica), ENADE (Exame Nacional de desempenho do estudante voltado para os cursos de graduação), ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), desse modelo neoliberal de educação. Se, por um lado, esses mecanismos possibilitam esta organização das propostas curriculares, que estão materializadas nas diferentes realidades, de outro, eles desconsideraram os avanços das concepções de currículo que privilegiam as construções coletivas e o respeito às singularidades locais e regionais (PEREIRA, 2006, p. 19).

Esse fato se refere não somente às culturas dos sujeitos e à identidade curricular de cada contexto, mas, também às particularidades dos diversos atores do universo escolar.

De fato, como mostram os depoimentos coletados nas respostas aos nossos questionários<sup>9</sup>, no chão da escola, o currículo emerge como uma ponta de *iceberg*, uma vez que sua base está escondida sob as águas frias das políticas neoliberais que se configuram como “propostas” de cima para baixo, para não dizer que atropelam qualquer possibilidade de autonomia na construção, adaptação ou renovação das propostas.

Nesse sentido, segundo Moura (2006, P. 19), se quisermos investigar o currículo e contribuir para o seu aperfeiçoamento, devemos partir de uma reflexão sobre sua origem que se encontra vinculada às políticas educacionais brasileiras e que podem significar uma série de fatores conflitantes, onde a última preocupação do Estado e do mercado seria uma formação realmente cidadã para os estudantes.

As políticas destinadas à organização e à seleção do conhecimento oficial, constitutivo do currículo, nem sempre estiveram em discussão nas escolas da educação básica do Brasil. Historicamente, tais políticas representam interesses conflitantes e tornam-se bandeiras de campanha dos processos eleitorais. Subjacentes a elas estão valores relacionados às concepções de sociedade, que os governantes pretendem preservar ou aquelas que pretendem construir. Nessa perspectiva, o currículo torna-se fator de investimentos, constitui campo de disputas e oculta relações de poder. (MOURA, 2006, p. 23)

O que se constata é que a construção dos currículos, inclusive por meio dos documentos oficiais, é feita de forma vertical e não participativa. Vejamos um estudo de caso, ainda conforme Moura (2006, p. 37), para quem as reuniões locais, destinadas à discussão da

---

<sup>9</sup> Ver seção 3.1.

metodologia e dos próprios conteúdos dos documentos oficiais orientadores curriculares, se apresentam como uma cortina de fumaça, uma vez que existe uma força vertical de imposição sobre essas reuniões, como foi o caso dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs que, embora tenham sido submetidos à discussão de professores em seminários regionais realizados nas delegacias de ensino, posteriormente extintas, apenas formalizaram o trabalho de especialistas contratados pelo Ministério da Educação para a manutenção do controle do conhecimento escolar. A teoria do conhecimento referente a eles, por sua vez, não é acessível aos docentes e não fundamentou os parâmetros em ação.

Esses meios, que velam e inviabilizam uma melhoria sincera da educação brasileira e um discurso honesto sobre o currículo, são fatores que podem ser identificados pelo estudo da história educacional da maioria das sociedades, além de trazer à tona certas tradições que, quando analisadas, não são tão longas e enraizadas como parecem. O currículo oculto pode tanto esconder seus reais objetivos, impregnados em macro políticas, quanto criar concepções de vida para servir a determinado objetivo.

A história curricular considera a escola algo mais do que um simples instrumento de cultura da classe dominante. Ela põe a descoberto as tradições e legados dos sistemas burocráticos das escolas, ou seja, fatores que impedem homens e mulheres de criar sua própria história em condições de sua própria escolha. Ela analisa as circunstâncias que homens e mulheres conhecem como realidade, explica como, com o tempo, as circunstâncias foram negociadas, construídas e reconstruídas. (GOODSON, 1995, p. 120)

Desse modo, analisar e entender o currículo (desde sua criação passando pelos seus objetivos e contrastando com a realidade do chão da escola) são passos fundamentais para entender a si mesmo, o contexto escolar e a formação de futuros cidadãos. Pois a escola, que ocupa um tempo fundamental e longo na formação dos estudantes, se revela como setor estratégico para a manutenção de ideologias e políticas voltadas, inclusive, para a manutenção do *status quo*.

### **1.3.3 Currículo e política: conclusões**

Entendemos que, em sua caracterização, o currículo não deve ser confundido com uma lista de conteúdos e atividades e nem se resumir a isso. Ele é, pois, na via positiva, o reflexo da ação propositiva da escola no contexto do seu sistema de ensino considerando a realidade do seu público-alvo, os estudantes. Concordamos com a perspectiva do texto das OCEM (Orientações curriculares para o Ensino Médio) que diz que a política curricular deve ser

entendida como expressão de uma política cultural, na medida em que seleciona conteúdos e práticas de uma dada cultura para serem trabalhados no interior da instituição escolar. Porém, sabemos que o fato dessa concepção estar apontada no texto do documento não significa necessariamente que ela seja seguida na prática.

Essas problemáticas inerentes à constituição das propostas curriculares não são desafios especificamente brasileiros, mas também de vários países relacionados a estas reformas educacionais.

Todavia, vale a pena ressaltar que as reformas curriculares acontecem, não só no Brasil, mas em outros países da Europa e das Américas. Essas reformas curriculares têm priorizado as macro propostas oficiais em detrimento das propostas curriculares que contemplam a necessidades das realidades locais [...] Pauta de permanente discussão pedagógica no interior das escolas, as reformas curriculares de forma sutil vão produzindo nos currículos os mais diferentes tipos de diferenças, desigualdades e exclusões que precisam ser repensados como questões relevantes, pois (re)direcionam os caminhos a serem percorridos no âmbito da educação, da escola e dos currículos. (PEREIRA, 2006, p. 18)

Percebe-se, então, um problema de grandes proporções que atinge vários países no mundo, principalmente os latino-americanos, considerados em desenvolvimento, e um mercado promissor na aplicação desses currículos instrumentalizados. Problema que reside no seio da educação, por meio, entre outras coisas, da eleição de valor de conteúdos que serão escolhidos para serem trabalhados com seus novos cidadãos-autômatos. Logo, o currículo é um indicador pensado e usado diretamente nas relações de poder com fins de controle, disciplina e manutenção do *status quo*.

Por um lado, o currículo, enquanto definição oficial daquilo que conta como conhecimento válido e importante, expressa os interesses dos grupos e classes colocados em vantagem em relação de poder. Desta forma, o currículo é a expressão das relações sociais de poder. Por outro lado, apesar de seu aspecto contestado, o currículo, ao expressar essas relações de poder, ao se apresentar, no seu aspecto oficial, como representação dos interesses do poder, constitui identidades individuais e sociais que ajudam a reforçar as relações de poder existentes, fazendo com que os grupos subjugados continuem subjugados. O currículo está, assim, no centro de relações de poder. Seu aspecto contestado não é demonstração de que o poder não existe, mas apenas de que o poder não se realiza exatamente conforme suas intenções. Reconhecer que o currículo está atravessado por relações de poder não significa ter identificado essas relações. Grande parte da tarefa da análise educacional crítica consiste precisamente em efetuar essa identificação. (MOREIRA; SILVA, 2002, P. 29)

Ainda segundo Moreira e Silva (2002), pelo motivo do poder não se manifestar de forma tão transparente e identificável, essa análise é importante. A partir da problemática curricular, questiona-se: que forças fazem com que o currículo oficial seja hegemônico e que forças fazem com que esse currículo contribua para reproduzir identidades sociais que perpetuam as relações

de poder existentes? Essas forças vão, desde o poder dos grupos e classes dominantes, corporificado no Estado - fonte de poder em uma educação controlada pelo próprio Estado e suas associações - até os incontáveis atos cotidianos nas escolas e salas de aula, que são expressões sutis e complexas de importantes relações de poder. Como consequência, percebe-se a importância das habilidades da filosofia para a contribuição dessas relações, identificando-as, criticando-as e transformando-as, por meio do seu rigor investigativo e propositura de conexões para o entendimento holístico da realidade.

De fato, os autores apontam que saber que o currículo está envolto em relações de poder não quer dizer que se conseguiu apreender ou vislumbrar que relação é essa, ou seja, sabendo que a constituição das relações não se dá de forma cristalizada, pelo contrário, sendo dinâmica, profunda e mutante, faz-se necessário investigar, a partir de várias perspectivas e acompanhado de uma pluralidade de elementos para, então, nos aproximarmos da revelação do que acontece no presente. É o que pretendemos fazer, nos próximos capítulos, por meio do confronto da PCAM-Filo e dos documentos orientadores curriculares que a embasaram e, posteriormente, com a entrevista semiestruturada com os professores de filosofia que trabalham diretamente com esta proposta.

Além disso, concebemos que o objetivo da filosofia, ao tornar o currículo seu objeto de reflexão, é a sua desnaturalização, ou seja, mostrar que o que parece ser ensinado de forma habitual, não é normal e sim comum, e sua estrutura deve ser decomposta, analisada e sintetizada junto aos atores que participam dela, desde os que a constroem até os que aplicam e a usam. Não esquecendo que mais do que constituição de conteúdos, metodologia e exames no ensino básico, o currículo é parte constituinte dos novos homens e mulheres brasileiros, ou seja, dos novos cidadãos.

Tem havido uma certa tendência a vincular currículo e construção da cidadania e do cidadão. Embora esse movimento tenha raízes genuinamente democráticas, ele pode também ser regressivo na medida em que não esteja atento para flagrar, no seu próprio desejo de formação de um tipo de identidade, sutis mecanismos de controle e poder. Qualquer projeto que esteja disposto a contestar e a identificar suas próprias condições de produção e suas bases de poder poderá fugir às tendências que supostamente quer criticar, arriscando, assim, apenas a substituir uma forma de governo - dos indivíduos e da população - por outra. A história da educação institucionalizada mostra que o objetivo de produzir novos cidadãos acabou sempre implicado em novas e talvez mais sutis formas de regulação e padrões de controle e governo. (MOREIRA; SILVA, 2002, p. 33)

Pereira (2006, p. 21) aponta horizontes para iniciarem-se transformações possíveis para resolver esses problemas estruturais que consistem na intensificação do processo de reivindicação de uma educação pública, gratuita e de qualidade para todos e todas, questão que

sofre grande embate da concorrência das instituições de ensino privadas. Também, rejeitar as políticas curriculares que arbitrariamente são pensadas e elaboradas longe dos cotidianos escolares e impostas verticalmente, além de rever as formas de como foi implantado o currículo e o sistema nacional de avaliação. Tais modelos comprometem a autonomia das políticas e práticas curriculares impedindo-as de considerar as necessidades e realidades dos estudantes.

Não é o intuito aqui esgotar a discussão sobre o currículo e suas influências no ensino, enquanto disciplina de Filosofia (numa perspectiva estrita), ou enquanto influência nas relações de poder na construção da cidadania brasileira (numa perspectiva macro), entretanto, o objetivo foi demonstrar a relação entre política, educação, cidadania e currículo como realidades imbricadas e necessariamente entrelaçadas, não com um conjunto de forças que se unem para a melhoria da sociedade ou para superação do homem presente, mas para administrar relações de poder e perpetuá-las, para controlar a produção em massa dos corpos e mentes dóceis, e dessa forma mostrar sua importância para a presente pesquisa, além de contextualizar e fundamentar a PCAM-Filo que é o objetivo da mesma. Desse modo, entendemos que pensar o currículo de filosofia num momento em que se discute a retirada da obrigatoriedade dessa disciplina do Ensino Médio é uma forma de resistência aos ataques que o ensino de filosofia vem sofrendo nos últimos anos.

Por fim, sabemos, que o objeto de pesquisa em questão, a PCAM-FILO, é embasada por documentos oficiais orientadores do currículo como: os PCN, PCN+ e OCEM. Nesse sentido, no próximo capítulo apresentaremos uma comparação dialética entre o objeto da pesquisa e os documentos oficiais, para identificar o que foi utilizado como princípio norteador e constituinte da proposta no Amazonas, essa ação será o ponto de partida para análise detida da Proposta Curricular de Filosofia do Amazonas.

## **2 PROPOSTA CURRICULAR DO ENSINO MÉDIO - FILOSOFIA**

### ***2.1 CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO DE FILOSOFIA A PARTIR DOS DOCUMENTOS OFICIAIS: PCNEM, PCNEM+, OCEM***

Neste capítulo, examinaremos criticamente a Proposta Curricular do Ensino Médio de Filosofia do Estado do Amazonas (PCAM-Filo) em relação aos documentos oficiais de orientação curricular que a embasam. Foram destacados três documentos referenciais para a análise: os Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio (PCNEM), as Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN+) e as Novas Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM).

A princípio serão analisados os PCNEM, PCN+, OCEM, elencando os principais pontos de suas propostas relacionadas à área de filosofia. A seguir, será descrita a PCAM-Filo, privilegiando as diretrizes, a estrutura e os conteúdos curriculares. Por fim, serão confrontados e analisados os resultados, procurando responder as seguintes questões: qual a concepção formativa dos documentos oficiais? Até que ponto a PCAM-Filo acompanha os documentos orientadores do currículo? Quais as críticas que podemos apontar sobre os textos analisados?

### 2.1.1 Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio

Os PCNs nasceram a partir de uma empreitada para a resolução de problemas educacionais brasileiros, tais como o ensino descontextualizado, compartimentado e calcado em acúmulo de informações. Esses novos parâmetros surgem para mudar esse contexto por meio de novas orientações que são embasadas pelo princípio da contextualização e da interdisciplinaridade.

O presente documento é uma referência sobre o que deve ser minimamente estudado no país. É a proposta comum a todos os estudantes do que devem conhecer para tornarem-se cidadãos. Cabe ressaltar que o texto não esgota a proposta de saberes a serem dominados, pois conta com uma estrutura flexível que contempla a valorização das particularidades regionais e locais. Em resumo, o objetivo dos parâmetros é garantir o acesso a um conjunto de saberes que sustentarão o exercício da cidadania e a aptidão para o mercado de trabalho.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio) são divididos em quatro partes: Parte I - Bases Legais; Parte II - Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Parte III - Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias; e Parte IV - Ciências Humanas e suas Tecnologias. Analisaremos a Parte I, por ser o texto que aponta os preceitos que irão nortear todo o documento, e a Parte IV, por conter os direcionamentos para os conhecimentos de filosofia.

Os textos que regularão a reforma do Ensino Médio, na virada da década de 1990 para os anos 2000, atendem a preocupações em relação ao Brasil, não somente educacionais, mas, também, econômicas. Têm como objetivo “superar o quadro de extrema desvantagem em relação aos índices de escolarização e de nível de conhecimento que apresentam os países desenvolvidos” (BRASIL, 2000, p. 5), e são esses fatores econômicos que darão o tom da proposta, como veremos em breve.

A virada do milênio trouxe grande euforia, por conta do avanço tecnológico. O estabelecimento cada vez mais presente da Internet pelo mundo, a consequente rapidez e a ampliação do alcance da comunicação trouxeram acesso a infindáveis fontes de informações e processos que se transformam rapidamente. Percebendo essa situação, o Brasil detectou urgência em atualizar e adaptar a educação brasileira a esses novos desafios.

Propõe-se, no nível do Ensino Médio, a formação geral, em oposição à formação específica; o desenvolvimento de capacidades de pesquisa, buscar informações, analisá-las e selecioná-las; a capacidade de aprender, criar, formular, ao invés do simples exercício de memorização. (BRASIL, 2000, p.5)

No âmbito da realidade educacional, o texto afirma que o país precisa superar o modelo antigo, porque este contribuiu para a exclusão da própria escola:

Uma escola que pretende formar por meio de imposição de modelos, de exercício de memorização, da fragmentação do conhecimento, da ignorância dos instrumentos mais avançados de acesso ao conhecimento e da comunicação. Ao manter uma postura tradicional e distanciada das mudanças sociais, a escola como instituição pública acabará também por se marginalizar. (BRASIL, 2000, p. 12)

Para a execução da reforma curricular, foram definidos alguns princípios que norteariam sua execução. Essas ações foram embasadas no diálogo com profissionais da educação de diversos níveis, (de maneira que se estabeleceu) que a identidade do texto deveria acompanhar os princípios de flexibilidade (presentes na LDB). A adoção desse princípio visava assegurar que uma parte do currículo deveria permanecer aberta para a inserção das particularidades regionais e locais. Ressaltamos que essa lei foi a principal base legal para a construção dos PCN, “A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional foi a principal referência legal para a formulação das mudanças propostas, na medida em que estabelece os princípios e finalidades da Educação Nacional”. (Brasil, 2000, p. 8)

A LDB 9.394/96 veio para dar uma nova perspectiva para o Ensino Médio, principalmente no que se refere à sua inclusão no ensino básico. Isso quer dizer que essa etapa passou a ser considerada como preparação necessária para o exercício da cidadania, mercado de trabalho e para estudos posteriores. Esses se configuram como itens balizadores para a reforma curricular em questão, os quais constam no Art. 22 da referida Lei, “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, p. 31)

Outro princípio que norteia os PCNEM é o ensino pautado na construção de competências básicas. Seu objetivo era proporcionar ao estudante condições para desenvolver um amplo número de capacidades que lhe permitissem facilidade de adaptação ao mercado de trabalho, segundo os desafios do contexto tecnológico global. Poderíamos pensar que o estudante do antigo Ensino Médio (2º grau), em seu ensino tecnicista, desenvolvia habilidades para trabalhar em um ambiente e com recursos específicos, o que traria limitações para a sua vida profissional em relação às novas possibilidades e adaptações a novas demandas. A reforma curricular trouxe a possibilidade de criar aptidões para que o futuro profissional pudesse aplicar seus conhecimentos não somente em uma área técnica, mas em várias, como veremos em breve.

O Ensino Médio, portanto, é a etapa final de uma educação de caráter geral, afinada com a contemporaneidade, com a construção de competências básicas que situem o educando como sujeito produtor de conhecimento e participante do mundo do trabalho, e com desenvolvimento da pessoa, como “sujeito em situação” - cidadão. Nessa concepção, a Lei nº 9.394/96 muda no cerne a identidade estabelecida para Ensino Médio contida na referência anterior, a Lei nº 5692/71, cujo segundo grau se caracterizava por uma dupla função: preparar para o prosseguimento de estudos e habilitar para o exercício de uma profissão técnica. (BRASIL, 2000, p. 10)

A revolução tecnológica trouxe um novo contexto cultural que produziu o que os Parâmetros entendem como “sociedade tecnológica”. Essa nova sociedade requer novas capacidades humanas que acompanhem sua dinâmica. “Agora, a velocidade do progresso científico e tecnológico e de transformação dos processos de produção torna o conhecimento rapidamente superado, exigindo-se uma atualização contínua, colocando novas exigências para a formação do cidadão”. (BRASIL, 2000, p. 13)

É a partir desse diagnóstico que o desenvolvimento das competências cognitivas e culturais, exigidas para o desenvolvimento humano, é necessário, além de coincidir com que se espera na esfera da produção, ou seja, no mercado de trabalho.

Essas competências, princípios centrais dessa reforma curricular, são voltadas para o estabelecimento do pleno desenvolvimento humano e também para o processo produtivo. Há correspondência entre as competências exigidas para o exercício da cidadania e para as atividades produtivas. Podemos concluir que o texto considera que parte das competências desenvolvidas servem para as duas áreas<sup>10</sup>.

De que competência se está falando? Da capacidade de abstração, do desenvolvimento do pensamento sistêmico, ao contrário da compreensão parcial e fragmentada dos fenômenos, da criatividade, da curiosidade, da capacidade de pensar múltiplas alternativas para a solução de um problema, ou seja, do desenvolvimento do pensamento divergente, a capacidade de trabalhar em equipe, da disposição para procurar e aceitar críticas, da disposição para o risco, do desenvolvimento do pensamento crítico, do saber comunicar-se, da capacidade de buscar conhecimento. (BRASIL, 2000, p. 12)

Foi a partir dessa perspectiva de competências, adaptadas à nova era tecnológica, que se definiram os quatro alicerces dos PCNEM: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver e aprender a ser; e se configuram como diretrizes gerais e norteadoras da proposta curricular.

---

<sup>10</sup> Essa afirmação do Parâmetro é notável e importante, pois, como veremos no resultado da pesquisa de campo do terceiro capítulo, justificará uma predileção do currículo pela formação para o mercado de trabalho, deixando o desenvolvimento da cidadania e dos estudos posteriores em segundo plano.

Aprender a conhecer é o alicerce que diz respeito ao domínio de instrumentos do conhecimento a partir de duas perspectivas. A primeira se refere à compreensão sobre a complexidade do mundo, para desenvolver possibilidades pessoais e profissionais e para se comunicar. A segunda é sobre o prazer de compreender, conhecer e de descobrir. A primeira entende o conhecimento como um instrumento considerado “meio” para chegar a um fim, a segunda compreende o conhecimento como o fim em si e sua importância se resume ao prazer.

A segunda diretriz é aprender a fazer. Se caracteriza pelo princípio da primazia da aplicação da teoria na prática. Remete ao desenvolvimento de habilidades e, conseqüentemente, à criação de novas aptidões para o enfrentamento e a resolução dos novos desafios que a ciência e a tecnologia apresentam. Podemos entender que, para este novo cenário produtivo, o conhecimento terá alto valor, se ele for materializado na prática.

As próximas diretrizes, aprender a viver e aprender a ser, as mais curtas, são conseqüências diretas das duas primeiras. Por esse motivo, decidimos expô-las na íntegra consecutivamente:

Trata-se de aprender a viver juntos, desenvolvendo o conhecimento do outro e a percepção das interdependências, de modo a permitir a realização de projetos comuns ou a gestão inteligente dos conflitos inevitáveis. (BRASIL, 2000, p. 16)

A educação deve estar comprometida com o desenvolvimento total da pessoa. Aprender a ser supõe a preparação do indivíduo para elaborar pensamentos autônomos e críticos e para formular os seus próprios juízos de valor, de modo a poder decidir por si mesmo, frente às diferentes circunstâncias da vida. Supõe ainda exercitar liberdade de pensamento, discernimento, sentimento imaginação, para desenvolver os seus talentos e permanecer, tanto quanto possível, dono do seu próprio destino. (Brasil, 2000, p. 16)

Os PCNEM apontam que as duas últimas diretrizes decorrem das duas primeiras aprendizagens, ou seja, aprender a ser e a viver são conseqüências do modo como o cidadão executa o conhecimento adquirido, item com mais proximidade das atividades produtivas do que das atividades desenvolvidas para a formação do cidadão. Podemos colocar à mesa a reflexão sobre esse problema: se, de fato, as duas primeiras aprendizagens tiveram preeminência mercadológica em seu princípio, de qual *viver* e qual *ser* realmente estamos falando?

Desse modo, além do norte educativo do documento (a preparação para o mercado de trabalho, para estudos posteriores e formação cidadã), são esses princípios gerais que servirão de base para a construção dos futuros currículos: as quatro formas de aprendizagens e o desenvolvimento de Competências e Habilidades.

A filosofia, enquanto campo do saber, está inserida na área de ciências humanas e suas tecnologias. Aquela proposta de reforma do Ensino Médio estruturou o conhecimento escolar

em três áreas: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias; e Ciências Humanas e suas Tecnologias, esta divisão se justifica por:

[...] assegurar uma educação de base científica e tecnológica, na qual conceito, aplicação de solução de **problemas concretos** são combinados com uma revisão dos componentes socioculturais orientados por uma visão epistemológica que concilia humanismo e tecnologia ou humanismo numa sociedade tecnológica. (BRASIL, 2000, p. 19, grifos nossos)

Essa área de conhecimento “engloba” a filosofia, segundo o próprio texto dos PCNEM. Ou seja, os autores do documento entenderam a filosofia como um saber específico, distinto e próximo das ciências humanas. Essa concepção destaca sua presença em outras disciplinas por meio do princípio da interdisciplinaridade.

A contextualização e a interdisciplinaridade dos saberes são princípios que também norteiam os PCNEM e a área da Filosofia. O diagnóstico sobre a antiga proposta para a educação básica entendeu que a compartimentalização dos saberes vai de encontro à construção de competências adaptadas à sociedade tecnológica e aos seus problemas. Há a necessidade de articulação entre as linguagens, as ciências humanas, as ciências naturais e a filosofia para resolver os desafios dos novos processos produtivos. O objetivo não é produzir novas disciplinas ou saberes, mas, antes,

Utilizar o conhecimento de várias disciplinas para resolver um **problema concreto** ou compreender um determinado fenômeno sob diferentes pontos de vista. Em suma, a interdisciplinaridade tem uma **função instrumental**. Trata-se de recorrer a um saber diretamente útil e utilizável para responder às questões e aos problemas sociais contemporâneos. (BRASIL, 2000, p. 21, grifos nossos)

Por fim, uma questão central para a análise da PCAM-Filo, a parte diversificada como princípio dos Parâmetros Curriculares. O Brasil, por ser um país de dimensões continentais, possui diversidades regionais e locais nos campos culturais e econômicos. Por esse motivo, a reforma curricular trouxe a parte diversificada, que flexibiliza os projetos curriculares das escolas de acordo com suas necessidades e particularidades.

Considerará as possibilidades de preparação básica para o trabalho e o aprofundamento em uma disciplina ou uma área, sob forma de disciplinas, projetos ou módulos em consonância com os interesses dos alunos e da comunidade a que pertence. É importante esclarecer que o desenvolvimento da parte diversificada não implica a profissionalização, mas diversificação de experiências escolares com objetivo de enriquecimento curricular, ou mesmo aprofundamento de estudos quando o contexto assim exigir. O seu objetivo principal é desenvolver e consolidar conhecimentos das áreas, de forma contextualizada, referindo-os a atividades das práticas sociais e produtivas. (BRASIL, 2000, p. 23).

Esse princípio flexibilizador garantia que os Estados e suas respectivas cidades tivessem liberdade para pensar seu próprio currículo, adaptando as propostas curriculares dos documentos oficiais e dando espaço para a inserção das particularidades locais, pois o cidadão em formação necessita de um ponto de partida para entender e transformar o mundo em que vive e nada melhor do que começar pela sua própria realidade.

A parte IV do PCNEM, intitulada: Ciências Humanas e suas Tecnologias, aborda os Conhecimentos e Competências e Habilidades referentes a cada disciplina de seu conjunto, a ver, respectivamente: História, Geografia, Sociologia (Antropologia e Política) e Filosofia. Neste momento, focaremos a análise nos conhecimentos de Filosofia e suas Competências.

Para indicar o que deveria ser desenvolvido nos estudantes, com a mediação da filosofia, o texto, primeiramente, apresenta sua concepção sobre o que vem a ser a atividade filosófica. Essa metodologia ajuda o leitor a perceber como os PCNEM conceberam a filosofia e sua especificidade. O primeiro princípio da atividade filosófica é a sua natureza crítico-reflexiva que é orientada diretamente pela concepção de cidadania exposta no documento. Essa cidadania possui três dimensões: A estética, a ética e a política.

A dimensão estética refere-se à sensibilidade a qual o cidadão desenvolve com vistas a sua expressão subjetiva, ao entendimento e à aceitação da diferença. Esse aspecto nos leva à “capacidade de abertura para a diversidade, a novidade e a invenção – que deve materializar-se expressivamente, num fazer criativo e lúdico – é que tornam possível conceber os aspectos fundamentais em que a cidadania se exercita, a saber, a sensibilidade”. (BRASIL, 2000, p. 48)

A dimensão ética é calcada na formação do cidadão que respeita o outro e a sua liberdade de posicionamento. Objetiva desenvolver a capacidade de questionar e agir de acordo com as normas, além de proporcionar ao cidadão o poder decisório sobre os rumos da própria vida, o que configuraria o aspecto da identidade autônoma.

Por fim, a dimensão política, que reza sobre o reconhecimento dos direitos humanos, a igualdade do acesso aos bens naturais e culturais, o apoio à tolerância e a atitude ativa na manutenção de uma sociedade cada vez mais democrática. Participação democrática é o aspecto cidadão relacionado à política.

O entendimento da estrutura da cidadania e de sua relação com a filosofia tem grande relevância no direcionamento dos Conhecimentos e Competências de filosofia, pois possui embasamento direto no texto da LDB que a orientou, pelo art. 36 “Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação serão organizados de tal forma que, ao final do Ensino Médio, o educando demonstre: [...] O domínio dos conhecimentos de filosofia e sociologia necessários ao exercício da cidadania”.

Para o alcance desse desenvolvimento cidadão, por meio dessas três dimensões, pergunta-se: quais conhecimentos são necessários? Questão que, embasada pela conjuntura dos princípios já comentados, servirá de orientação para definir as Competências e Habilidades a serem desenvolvidas em filosofia, listadas a seguir:

I- Ler textos filosóficos de modo significativo.

Um texto filosófico não é um texto literário, artístico ou jornalístico. Ele possui particularidades em seu conteúdo, estrutura e forma de leitura, exigindo métodos específicos para acessá-lo. A contextualização histórica e a apresentação para o estudante da tradição filosófica são fundamentais para a aproximação do texto e para aprendizagem de sua leitura.

O texto aponta subcompetências que constituem a competência geral da leitura significativa de textos filosóficos,

Em primeiro lugar, a capacidade de **análise**. Não é possível criticar nada sem o recurso ao exame detalhado dos elementos conceituais que possibilitam a compreensão precisa de um texto filosófico. Essa capacidade se articula com outras, como, por exemplo, a destreza hermenêutica, isto é, a capacidade de **interpretação**. Trata-se, aqui, de tematizar aspectos implícitos, recuperar a “camada profunda” que se oculta para além do que é dito expressamente. Além disso, a capacidade de reconstrução racional do texto indica a possibilidade de se configurar a “ordem das razões” que o sustenta e avalia sua coerência interna. Por fim, a capacidade de **crítica** ou **problematização** aponta para o necessário distanciamento que o intérprete deve ter do texto, de modo a evitar um comprometimento equivocado com ponto de vista apresentado. (BRASIL, 2000, p. 53)

Situar o autor e sua produção no contexto histórico e na tradição filosófica é o começo para o desenvolvimento da competência em questão. Analisar, interpretar e problematizar são competências constitutivas da leitura significativa do texto filosófico. Os PCNEM sugerem que tais competências são estimadas não somente para essa modalidade de leitura, mas também para ajudar na construção da cidadania do estudante, pois ler, identificar e problematizar são capacidades próprias da autonomia, que é a condição precípua do cidadão.

II– Ler, de modo filosófico, textos de diferentes estruturas e registros.

Essa competência chama a atenção para as particularidades dos textos não filosóficos e sua estrutura discursiva (científica, narrativa, moral, artística). Em seu cerne, preconiza o desenvolvimento do respeito pelas diferentes abordagens e o apreço pelo olhar especificamente filosófico do estudante: analítico, investigativo, questionador e reflexivo.

Ela aponta para a importância da interdisciplinaridade no que concerne ao desenvolvimento do olhar filosófico sobre o que, em um primeiro momento, não parece ser objeto da filosofia; ou seja, para ler o mundo criticamente, é necessário desenvolver

capacidades de problematização e reflexão, o que, necessariamente, eleva o nível cultural do estudante.

III – Articular conhecimentos filosóficos de diferentes conteúdos e modos discursivos nas ciências naturais e humanas, nas artes e em outras produções culturais.

Se funda na crítica geral dos PCNEM à disciplinarização, isto é, ao isolamento do conhecimento por meio de sua compartimentalização em disciplinas que não conversam entre si e, conseqüentemente, não contribuem para a resolução dos problemas da realidade do estudante. A filosofia surge, nesse contexto específico, para contrapor a esse problema por meio do desenvolvimento de habilidades de articulação de diferentes saberes o que produziria no estudante uma visão holística das conexões do conhecimento e da própria realidade.

A consequência de uma opção pela interdisciplinaridade deve ser, portanto, a formação de cidadãos dotados de uma visão de conjunto que lhe permita, de um lado, integrar os elementos da cultura, apropriados como fragmentos desconexos, numa identidade autônoma e, de outro, agir responsabilmente tanto em relação à natureza quanto em relação à sociedade. [...] Possuindo uma natureza, a rigor, transdisciplinar (metadisciplina), a filosofia pode cooperar decisivamente no trabalho de articulação dos diversos sistemas teóricos e conceituais curriculares, quer seja oferecida como disciplina específica, quer, quando for o caso, esteja inserida no currículo escolar sobre a forma de atividades, projetos, programas de estudo etc. (BRASIL, 2000, p. 56).<sup>11</sup>

A habilidade de articulação não se dá somente em conhecimentos externos à filosofia, mas, antes e também, em diferentes abordagens filosóficas. Esses recursos internos e externos possibilitam refletir filosoficamente sobre objetos de estudo que já foram consagrados como temas de filosofia como: bioética, a influência da sociedade tecnológica, o subjetivismo estético etc.

IV - Contextualizar conhecimento 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 e tecnológico.

Aborda a preocupação em tornar o estudante um intérprete do seu mundo, em duas frentes: ele próprio e os diferentes conhecimentos. Pode-se exemplificar tal habilidade no estudante que consegue entender e situar o pensamento de um autor, discernindo-o de suas próprias opiniões. Nesse sentido, o que ocorre é o processo de “afastamento” do estudante em relação ao que está sendo refletido, ao contextualizar o conhecimento filosófico, no processo

---

<sup>11</sup> Enquanto a interdisciplinaridade está necessariamente atrelada à atividade com as diversas disciplinas (ainda que de forma holística), a transdisciplinaridade extrapola esse conjunto de atuação. Nela serão trabalhadas ações a partir das disciplinas, entre as disciplinas e para além delas.

de exegese, para não contaminar, com os seus “pré-conceitos”, o entendimento que ele próprio elabora sobre o texto.

O documento chama esse problema de egoísmo léxico, ou seja, não conseguir ter a capacidade de se desprender de suas crenças e pontos de vistas ordinários para se conectar a novos conhecimentos. Para compreender os conhecimentos filosóficos, o estudante deve seguir três passos: “a) partir de seus conhecimentos, capacidades e contexto pessoal (biográfico, sócio-histórico etc.); b) abandonar essa primeira perspectiva e alcançar o texto em seu contexto específico; c) retornar às suas próprias demandas problemáticas”. (BRASIL, 2000, p. 58)

Em resumo, essa competência possibilita tornar o estudante um mediador entre o seu mundo e seus novos conhecimentos, num movimento reflexivo.

V - Elaborar, por escrito, o que foi apropriado de modo reflexivo.

A penúltima competência servirá de base para avaliar o progresso alcançado pelo estudante no que concerne à leitura. A forma, o estilo e o encadeamento lógico de seu texto fornecerão um mapa onde o professor poderá identificar o modo pelo qual o estudante apreendeu o texto lido, compreendeu as teses ali sustentadas, as associou à sua experiência pessoal e as traduziu em sua própria linguagem.

Para se apropriar mais completamente de toda riqueza de um texto, o aluno tem que desenvolver alguns procedimentos analíticos e, ao fazê-lo, ele já precisa ir registrando de algum modo, suas impressões, interpretações, observações parciais etc., até que consiga reconstruir a estrutura textual e efetuar as críticas que julgar pertinentes. Portanto, uma reelaboração por escrito dos conteúdos é simplesmente o contraponto necessário de uma leitura criteriosa. Para além disso, deve-se esperar que o aluno possa desenvolver argumentações próprias e aprender a encadeá-las, no sentido de estruturar uma justificação para suas críticas. (BRASIL, 2000, p. 60).

A escrita é uma forma de materialização do pensamento. Escrever o que se reflete é espelhar o grau de desenvolvimento que acompanha o estudante, a saber, uma “autoconstrução consciente”.

VI - Debate, tomando uma posição, defendendo-a argumentativamente e mudando de posição face a argumentos mais consistentes.

A sexta e última competência também tem caráter avaliativo em relação às quatro primeiras e - por que não? - à competência da escrita. Roteirizar, ordenar ideias e argumentos fazem parte do planejamento de um bom debate. Isto posto, o discurso se configura como a competência que reúne todas as outras anteriores, pois é nele que perceberemos a autonomia discursiva do neófito, suas predileções por estilos argumentativos e linhas filosóficas.

É enfatizado pelos PCNEM que o discurso e o consequente debate estão diretamente ligados à cidadania e, portanto, à manutenção da democracia, já que,

A rigor, por sua relevância para o desenvolvimento de uma competência global de aprender a aprender, essa última competência não diz respeito apenas à disciplina de Filosofia. No entanto, é também verdade que, assim como na concepção grega de *paidéia*, a filosofia ainda compreende a sua missão pedagógica como um compromisso com o desenvolvimento da competência discursiva em toda a sua extensão e não apenas filosófico-discursiva. Acredita-se mesmo que este seja o quadro geral em que se escreve a cidadania. Um conceito, aliás, que remete necessariamente à participação na vida da polis, a dimensão prática de um debate e embate que se deve travar cotidianamente, a fim de redistribuir os poderes de forma mais simétrica e igualitária. Diante da sintomática despolitização da sociedade contemporânea, desenvolver a competência política com objetivo de realizar uma práxis esvaziada, converte-se, talvez, na mais urgente tarefa da Educação. (BRASIL, 2000, p. 62).

Essas são as competências gerais propostas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio) para a filosofia. Eles contemplam a representação e a comunicação, a investigação e compreensão, além da contextualização sociocultural. Percebe-se que são competências que seguem uma estrutura lógica desde os primeiros passos do estudante em sua aproximação com a leitura rigorosa até a sua oralização e consequente influência e - por que não? - transformação do seu entorno. Destarte, ler, refletir, correlacionar, escrever e falar ganham especificidade e grande suporte com a filosofia no Ensino Médio.

### **2.1.2 Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN+ (Ensino Médio)**

Nesta seção, realizamos uma síntese das críticas e análises dos PCN+ relacionadas às Competências dos conhecimentos de Filosofia. Os PCN+ Ensino Médio dividem-se em: Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias; Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; e Ciências Humanas e suas Tecnologias, sendo esse último o volume escolhido para apreciação da área de Filosofia.

O documento foi publicado em 2002 e tem caráter complementar e crítico aos PCNEM, dando destaque ao seu texto sobre os Conhecimentos e Competências de filosofia. Além disso, introduz os conceitos estruturadores que nascem na esfera de cada área do conhecimento, todavia são usados interdisciplinarmente:

No âmbito de cada disciplina, os conceitos estruturadores com os quais se pode organizar o ensino constituem uma composição de elementos curriculares da Filosofia, Geografia, História e Sociologia, com competências e habilidades, no sentido em que esses termos são utilizados nos PCN do Ensino Médio ou no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Dessa forma, cada disciplina apresenta um conjunto de conceitos estruturadores articulados com conhecimentos, que não são só tópicos disciplinares nem só competências gerais ou habilidades, mas sugestões de sínteses de ambas as intenções formativas. Ao se apresentarem dessa forma, esses

conceitos estruturadores do ensino disciplinar e de seu aprendizado não mais se restringem, de fato, ao que tradicionalmente se considera responsabilidade de uma única disciplina, pois incorporam metas educacionais comuns às várias disciplinas da área e às das demais áreas, o que implica modificações em procedimentos e métodos, que já sinalizam na direção de uma nova atitude da escola e do professor. (BRASIL, 2002 p. 14).

Os PCN+ seguem a mesma linha dos Parâmetros que o antecederam. O novo documento pretendia ajudar na elaboração das propostas curriculares no país por meio da interdisciplinaridade e da transdisciplinaridade, embasados pelo princípio de contextualização dos seus respectivos conteúdos segundo as realidades locais e globais. Também se configurou como suporte para as ações pedagógicas na escola, pois:

Assim, no presente documento discutiremos o trabalho do filósofo-educador<sup>12</sup> e suas intenções pedagógicas - nesse caso, intencionais e pragmáticas – de proporcionar a ocasião oportuna para seus alunos desenvolverem determinadas competências e habilidades que os tornem sujeitos autônomos e cidadãos conscientes. (BRASIL, 2002, p. 42).

O que proporciona o tom do texto é a especificidade da filosofia. Por conta de suas particularidades, chama a atenção para a necessidade de um entendimento diferenciado sobre sua relação com o ensino, já que o texto concebe que não existe apenas uma filosofia (diferente de matemática ou física, por exemplo), mas várias filosofias, com suas linhas de abordagens e diferentes métodos.

Um dos pontos de sua especificidade é a sua íntima relação com o conceito de cidadania, a qual embasa os documentos orientadores do currículo, questão inclusive que se configura como a primeira crítica aos PCNEM:

Outra dificuldade encontrar-se-ia nas sugestões dos PCNEM quanto aos saberes e às competências necessárias para a formação do cidadão, como sujeito ético e político. Ora, se pensarmos que a filosofia não tem função pragmática, no sentido de que sua finalidade está nela mesma, ou seja, no filosofar, somos levados a concluir não ser possível transformá-la num instrumento de qualquer fim, por mais nobre que seja. No entanto, não há como negar a vocação do filósofo, como pessoa do seu tempo, em estabelecer vínculos com a educação. (BRASIL, 2002, p. 42).

Essa afirmação vai ao encontro do que já apontamos na seção anterior, sobre a privilégio dos Parâmetros em relação ao conhecimento somente ter valor se for vinculado a alguma prática, sendo que, muitas vezes, esse fazer está vinculado estritamente às práticas da produção.

---

<sup>12</sup> Esse novo conceito entende o professor como um mediador do conhecimento entre o estudante e sua cultura (o mundo onde vive). Implica em educar para aprender a aprender e aprender a fazer, contrastando com a figura clássica do professor enquanto centro do processo educativo, o qual detém o conhecimento inquestionável.

Nesse sentido, nos questionamos: Competências e Habilidades só terão valor se se subordinarem às atividades produtivas?

Por conta de sua especificidade sobre a abrangência das filosofias que podem ser utilizadas em sala de aula, o texto argumenta que, desde os PCNEM, há certa dificuldade em estabelecer o que é a filosofia, porque esta questão se configura como um problema filosófico. Mesmo assim, os PCN+ aproximam-se de uma concepção baseada no conceito de formação cidadã.

Mesmo reconhecendo a multiplicidade de caminhos que cada filósofo-educador possa privilegiar, por questões didáticas, optamos por assumir determinada orientação - uma entre muitas possíveis, voltamos a frisar -, pela qual a filosofia é compreendida em linhas gerais como *uma reflexão crítica a respeito do conhecimento e da ação, a partir da análise dos pressupostos do pensar e do agir e, portanto, como fundamentação teórica e crítica dos conhecimentos e das práticas*. (BRASIL, 2002, p. 44, grifos do autor).

Nesse aspecto, o documento afirma que a filosofia tem, mais do que outras disciplinas, afinidade com o desenvolvimento da cidadania, pois, nela, as dimensões cidadãs são necessariamente trabalhadas, porém, há uma ressalva: o objetivo do argumento não é justificar que a filosofia seja superior aos outros saberes, mas, sim, mostrar que essa aproximação se justifica por ser produto de sua especificidade, pois ela...

Abre espaço por excelência para tematizar e explicar os conceitos que permeiam todas as outras disciplinas, e o faz de *forma radical*, ou seja, buscando suas raízes ou fundamentos e pressupostos.

Discute os *fins últimos* da razão humana e os fins a que se orientam todas as formas de ações humanas, e sobre esse aspecto, levanta as questões dos valores.

Examina os problemas sob a perspectiva *de conjunto* – enquanto as ciências particulares abordam “recortes” da realidade, o que permite à Filosofia elaborar uma visão globalizante, *interdisciplinar* e mesmo *transdisciplinar*, (metadisciplinar).

Não se trata de um objeto específico, como nas ciências, porque nada escapa ao seu interesse, ocupando-se de *tudo*. (BRASIL, 2002 p. 44, grifos do autor).

Primeiramente, os PCN+ entendem a radicalidade não como a tomada de atitude brusca ou que destoe do comum e, sim, como movimento de busca da origem do que se pesquisa, em seu caso particular, os conceitos e os fundamentos, uma arqueologia do conhecimento.

Em seguida, concebe que a investigação dos fins últimos é uma tarefa incessável que se constrói justamente na ação do refletir sobre esse tema. Filosofar sobre os valores, por exemplo, contribui para a sua mutação. Essa afirmação confirma a crítica anterior sobre o conhecimento somente ter valor se possuir utilidade prática, dispensando o valor do conhecimento desinteressado.

Na terceira particularidade da filosofia mencionada nos PCNEM, destaca-se o desenvolvimento da visão holística sobre a realidade; perspectiva diretamente ligada aos

princípios de inter e transdisciplinaridade que embasam esses documentos. E, por fim, é afirmado que tudo pode ser objeto de investigação filosófica, o que se configura como uma perspectiva bem abrangente.

Analisando essa relação, Cleber Xavier (2015, p. 61) avalia:

Segundo o documento, a filosofia tem condições mais efetivas de contribuir para o processo da formação da cidadania, pois, enquanto as outras disciplinas trabalham esse conteúdo de forma transversal, para a filosofia ali estão os eixos principais do conteúdo programático. Isso não significa que a filosofia seja superior às outras disciplinas [...].

Os PCN+ - Filosofia, em relação aos PCNEM, optaram por deixar mais claro sua concepção sobre o que vem a ser a filosofia, sua especificidade e sua relação fundamental com a educação, por meio do desenvolvimento da cidadania.

Os PCN+ apresentam conceitos estruturadores para todas as áreas de conhecimento. Para a filosofia, são três: o ser, o conhecer e a ação. A respeito do primeiro conceito, a investigação recai sobre o ser da filosofia, a saber, o que ela é, sobre o que se debruça? É nesse sentido que os PCN+ comparam os campos de atuação da filosofia com outras ciências,

[...] a filosofia se ocupa da totalidade dos seres: se a História se utiliza do conceito de *tempo*, se a Biologia o de *ser vivo*, se a Psicologia o de *liberdade e determinismo*, se a Religião parte da *verdade revelada* e se sustenta pela *fé*, cabe à Filosofia indagar sobre o que é a realidade representada por esses conceitos e quais seus pressupostos. (BRASIL, 2002, p. 45).

Sobre o conhecer, a filosofia se destaca por se ocupar da investigação sobre os meios ou instrumentos do correto pensar, como a lógica e a metodologia. Além disso, reflete, identifica e compara formas de apreensão da realidade (mitologia, senso comum, religião, conhecimento científico e filosófico). Por fim, pesquisa o alcance do que pode ser conhecido.

“O último conceito, a ação, implica na tentativa [...] de compreender as formas de agir nos campos da moral, arte, do exercício do poder, da técnica, da magia etc”. (BRASIL, 2002, p. 46) por meio de disciplinas já conhecidas: Ética, Política, Estética e Antropologia.

Os PCN+ Ensino Médio comentam, de maneira sucinta, as competências já apontadas nos PCNEM, concordando com a mesma divisão: Representação e comunicação: ler textos 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 face a argumentos mais consistentes.

Sobre esse conjunto de competências, o texto ressalta que sua concepção filosófica não está em algo cristalizado, como um produto acabado, mas no filosofar, fazendo referência a

Kant, “não se ensina Filosofia, ensina-se a filosofar”, ou seja, essa perspectiva se encontra no movimento, na ação, seu estudo se dá por meio de um processo.

Para ter acesso ao texto filosófico, o documento adverte que é necessário adotar uma postura reflexiva e problematizadora e, por esse motivo, não se deve deixar de lado a História da Filosofia.

Saber ler textos filosóficos possibilita ao estudante “construir uma forma de pensar autônoma” (BRASIL, 2002, p. 47). Assim, os PCN+ reiteram o vínculo da filosofia com a formação para a cidadania.

A segunda competência é vinculada à capacidade de leitura transdisciplinar do mundo. Se reconhece, assim, o caráter transdisciplinar da filosofia. As duas últimas competências são ações de proveito diagnóstico e avaliativo.

O texto ainda aponta que a dissertação é o exercício filosófico por excelência, e o debater é a condição fundamental para a uma ação e manutenção democrática, pois aprender a debater é ao mesmo tempo se posicionar e aprender a ouvir o outro, o diverso; fato esse que se configura como base para o desenvolvimento de uma sociedade cada vez mais democrática.

O segundo conjunto está relacionado à Investigação e Compreensão, isso é, à capacidade de articular conhecimentos filosóficos, diferentes conteúdos e modos discursivos, nas Ciências Naturais e Humanas, nas Artes e em outras produções culturais. Essa competência nos remete a uma das características específicas da filosofia, na qual os PCNs se apoiaram para justificar a necessidade de sua inclusão nos currículos escolares: “A propósito da necessidade de se tornar a interdisciplinaridade um eixo privilegiado do Ensino Médio, a ser encarada como desafio para qualquer professor, não há como negar a vocação da Filosofia para a visão de conjunto, para a percepção da totalidade”. (BRASIL, 2002, p. 44).

A filosofia é entendida essencialmente como interdisciplinar e transdisciplinar, eixos que permeiam as orientações curriculares para os conhecimentos filosóficos e as demais áreas. Podemos concluir, assim, que a filosofia foi usada como base para a construção dos próprios documentos aqui expostos, como bem testemunha a reflexão neles empreendida dos princípios que os norteiam.

Os PCN+ sugerem métodos para articular os conceitos estruturadores com as competências já comentadas. O que os levou a apontar a necessidade da história da filosofia como referência dos estudos filosóficos, com a ressalva de que ela não se reduz ao relato de fatos e ideias no tempo, mas, antes, é uma forma de “arqueologia” dos conceitos e suas sucessivas interpretações, para, no fim, contextualizarmos o tema estudado com o nosso presente:

Por exemplo, no eixo temático “Relações de poder e democracia”, que iremos sugerir no próximo item, o conceito de democracia desdobra-se a partir dos três citados conceitos estruturadores: o que é democracia, que tipo de ação constitui a política democrática, o que conhecemos a respeito dos diversos conceitos de democracia. Nesse sentido, a discussão sobre o que hoje entendemos por democracia pode passar pelo exame do que foi a democracia na Antiguidade grega, pela concepção de Montesquieu, no século XVIII, a respeito da divisão dos três poderes, oportunidade que permite discutir as formas pelas quais o poder Executivo, nas ditaduras, se sobrepõe ao Legislativo e ao Judiciário, ou ainda quando, mesmo sob a vigência do Estado de direito, o Executivo exagera nas medidas provisórias, o que também provoca desequilíbrio entre os três poderes. (BRASIL, 2002, p. 51).

A seguir, são apresentados os eixos temáticos propostos pelos PCN+. O texto observa que o professor deve basear-se em sua própria organização programática tendo em vista as variáveis de sua realidade como o tempo de aula, o perfil de seus discentes, estrutura física da escola etc. Além disso, reafirma que as orientações não “devem ser entendidas como lista de tópicos que possam ser tomadas por um currículo mínimo, porque é simplesmente uma proposta, **nem obrigatória nem única**, de uma visão ampla do trabalho em cada disciplina”. (BRASIL, 2002, p 52, grifos nossos).

Quadro 1 - Eixo temático 1

Eixos temáticos	
Relações de poder e democracia	
Temas	Subtemas
1. A democracia grega	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A ágora e a assembleia: igualdade nas leis e no direito à palavra</li> <li>• Democracia direta: formas contemporâneas possíveis de participação da sociedade civil</li> </ul>
2. A democracia contemporânea	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Antecedentes:               <ul style="list-style-type: none"> <li>– Montesquieu e a teoria dos três poderes</li> <li>– Rousseau e a soberania do povo</li> </ul> </li> <li>• O confronto entre as ideias liberais e o socialismo</li> <li>• O conceito de cidadania</li> </ul>
3. O avesso da democracia	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Os totalitarismos de direita e esquerda</li> <li>• Fundamentalismos religiosos e a política contemporânea</li> </ul>

Fonte: Brasil (2002)

Quadro 2 - Eixo temático 2

A construção do sujeito moral	
Temas	Subtemas
1. Autonomia e liberdade	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Descentração do indivíduo e o reconhecimento do outro</li> <li>• As várias dimensões da liberdade (ética, econômica, política)</li> <li>• Liberdade e determinismo</li> </ul>
2. As formas da alienação moral	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O individualismo contemporâneo e a recusa do outro</li> <li>• As condutas massificadas na sociedade contemporânea</li> </ul>
3. Ética e política	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Maquiavel: as relações entre moral e política</li> <li>• Cidadania: os limites entre o público e o privado</li> </ul>

**Fonte:** Brasil (2002)

Quadro 3– Eixo temático 3

O que é Filosofia	
Temas	Subtemas
1. Filosofia, mito e senso comum	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mito e Filosofia: o nascimento da Filosofia na Grécia</li> <li>• Mitos contemporâneos</li> <li>• Do senso comum ao pensamento filosófico</li> </ul>
2. Filosofia, ciência e tecnocracia	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Características do método científico</li> <li>• O mito do cientificismo: as concepções reducionistas da ciência</li> <li>• A tecnologia a serviço de objetivos humanos e os riscos da tecnocracia</li> <li>• A bioética</li> </ul>
3. Filosofia e estética	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Os diversos tipos de valor</li> <li>• A arte como forma de conhecer o mundo</li> <li>• Estética e desenvolvimento da sensibilidade e imaginação</li> </ul>

**Fonte:** Brasil (2002)

### 2.1.3 Orientações Curriculares para o Ensino Médio – Vol. 3 Ciências Humanas e suas Tecnologias (Conhecimentos de Filosofia)

Publicado no ano de 2006, o Volume 3 das *Orientações Curriculares para o Ensino Médio – Ciências Humanas e suas Tecnologias* - possui uma característica mais crítica em relação aos parâmetros anteriores. Sustenta, de maneira mais específica e assertiva, a necessidade da filosofia estar presente no ensino básico como disciplina, além de propor mais detalhadamente os conteúdos da área a serem inseridos nos currículos.

As OCEM nasceram de uma nova perspectiva sobre a filosofia, devido ao amadurecimento de discussões importantes sobre o tema e seu vínculo ao ENADE,

Essas considerações iniciais reproduzem, em parte, o relatório das discussões sobre as Orientações Curriculares do Ensino Médio e a Filosofia, resultante de uma série de seminários regionais e de um seminário Nacional realizado em 2004 sob a coordenação do Departamento de Políticas de Ensino Médio da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação. Esse texto é uma das peças institucionais que subsidiam o presente documento, dando-lhes as coordenadas, em conjunto com o texto. Os Parâmetros Curriculares do Ensino Médio e a Filosofia, as Diretrizes Curriculares aos Cursos de Graduação em Filosofia e a portaria das Diretrizes do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes Enade 2005 para Área de Filosofia. O processo de redação deste documento coincidiu com um novo quadro institucional para a disciplina Filosofia. Em primeiro lugar, os cursos de graduação em Filosofia passaram a ser submetidos a avaliação institucional, tendo sido nomeada uma comissão para elaborar os critérios para a futura elaboração de provas para o Enade 2005 da área de Filosofia. (BRASIL, 2006, p. 19).

A partir dos resultados dessas reuniões e reflexões na área de filosofia, propôs-se, para o documento, o seguinte objetivo:

[...] sistematizar os resultados de uma ampla discussão em curso na área de Filosofia, desde a caracterização da disciplina até a preparação do profissional que irá atuar com ela, oferecendo subsídios para a definição de temas e conteúdos a serem trabalhados, bem como do material didático a ser confeccionado. [...] Tem-se aqui o pressuposto de que não existe uma Filosofia, mas Filosofias, e que a liberdade de opção dentro do seu universo não restringe seu papel formador. (BRASIL, 2006, p. 21).

Um das principais características dessas novas *Orientações Curriculares para a Filosofia* é a enfática defesa de sua obrigatoriedade, enquanto disciplina, no Ensino Médio. Aponta que há incoerência entre o texto dos parâmetros antecessores com a realidade escolar já que, se, de fato, os conhecimentos filosóficos são tão importantes para o desenvolvimento da cidadania no educando, por que eles não constam na realidade escolar de maneira categórica? Ou seja, por meio de disciplinas e profissionais formados na área.

Tendo deixado de ser obrigatória em 1961 (Lei nº 4024/61) e sendo em 1971 (Lei nº 5692/71) excluída do currículo escolar oficial, criou-se um hiato em termos de seu amadurecimento como disciplina. E embora, na década de 1990 (Lei nº 9394/96), se tenha determinado que ao final do Ensino Médio estudantes devam “dominar os conteúdos de Filosofia e Sociologia necessários ao exercício da Cidadania” (artigo 36), nem por isso a Filosofia passou a ter um tratamento disciplinar, como os demais conteúdos, mantendo-se no conjunto dos temas transversais. Assim, a ideia de rediscutir os parâmetros curriculares para a disciplina traz novo fôlego para sua consolidação entre os componentes curriculares do Ensino Médio, e, com eles e outras iniciativas, a filosofia pode e deve retomar seu lugar na formação de nossos estudantes. (BRASIL, 2006, p. 16).

Não é de hoje que a existência da filosofia, enquanto disciplina obrigatória no Ensino Básico, é polêmica. Pensar no amadurecimento dessa área do conhecimento no país é refletir sobre sua base e não somente sobre a graduação e pós-graduação. Nem todos os brasileiros serão filósofos, mas é necessário que tenham um excelente contato com a filosofia, em sua formação, se quisermos vincular a autonomia ao conceito de cidadania.<sup>13</sup>

Para embasar sua crítica, as OCEM apontam ambiguidades nos PCN, “muitas das ambiguidades dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) anteriores resultam da indefinição, que consiste em apontar a necessidade da filosofia, sem oferecer-lhe, contudo, as adequadas condições curriculares”. (BRASIL. 2006, p. 16). Por seu turno, as OCEM propõem, detalhadamente, o que seria minimamente plausível para inserir a disciplina no Ensino Médio:

[...] compreender sua importância é conceder-lhe tempo. De modo específico, importa atribuir-lhe carga horária suficiente à fixação do que lhe é próprio. Nesse sentido, propõe-se um mínimo de duas horas-aula semanais para a disciplina apontando ademais que deva ser ministrada em mais de uma série do Ensino Médio. (BRASIL, 2006, p. 18).

No contexto do Amazonas, passamos, historicamente, de uma aula semanal, na terceira série do Ensino Médio, para uma aula semanal, nas suas três séries, um avanço claro, mas que não satisfaz as OCEM.<sup>14</sup>

---

<sup>13</sup> Apesar de fazer pouco mais de dez anos do retorno da obrigatoriedade da filosofia no Ensino Médio e dos sucessivos ataques contra sua permanência, já há grandes ações em curso, em sua defesa: o aumento da produção de livros didáticos de filosofia pelo PNL D (em 2012 foram 3 livros, 2015: 5 e em 2018: 8 livros didáticos aprovados); o surgimento de pós-graduações voltadas para a filosofia e seu ensino na educação básica, como o Mestrado Profissional em Filosofia PROF-FILO, que possui 17 núcleos por todo o país, por exemplo.

<sup>14</sup> O problema de sua existência no Ensino Médio e o estabelecimento de um tempo mínimo para sua execução tem relevância direta sobre nossa empreitada, pois a pesquisa de campo aplicada junto aos professores aponta que o tempo disponível que o professor possui para trabalhar a filosofia em sala de aula é produto direto de seu planejamento curricular, em relação à quantidade de conteúdos, metodologia e avaliações. No ensino público do Amazonas, a disciplina de filosofia consta nas três séries do Ensino Médio e conta com um tempo de aula por semana.

O problema impacta diretamente na questão curricular do ensino de filosofia, pois: 1- Se não há obrigatoriedade da disciplina no Ensino Médio, por que as instituições iriam contratar profissionais formados na área? 2 - Como a filosofia seria trabalhada de modo transversal, na escola, sem orientação desses profissionais? 3 - Como pensaríamos um currículo para a filosofia no Ensino Médio, com tratamento de conteúdo transversal ou disciplinar?

As OCEM fazem significativa crítica aos documentos anteriores, pois limitam a justificativa da existência da filosofia a uma contribuição para a cidadania,

“[...] cabe ressaltar, que seria criticável tentar justificar a Filosofia apenas por sua contribuição como um instrumental para a cidadania. Mesmo que pudesse fazê-lo, ela nunca deveria ser limitada a isso. Muito mais amplo é, por exemplo, seu papel de formação geral dos jovens. [...]”. (BRASIL, 2006, p. 25).

O documento dá a entender que, se a filosofia for resumida a apenas esse suporte, poderá facilmente ser deixada de lado, já que é sabido que ela não detém exclusividade alguma sobre o desenvolvimento da cidadania no educando. Seria muito mais eficaz apontar sua real especificidade e contribuição nesta área. Qual seria, nesse particular, sua contribuição real?

A resposta a essa questão destaca o papel peculiar da Filosofia no desenvolvimento da competência geral da fala, leitura e escrita - competência aqui compreendida de um modo bastante especial e ligada à natureza argumentativa da Filosofia e a sua tradição histórica. Cabe, então, especificamente à Filosofia, a capacidade de análise, de reconstrução racional e de crítica, a partir da compreensão de que tomar posições diante de textos propostos de qualquer tipo (tanto textos filosóficos quanto textos não filosóficos e formações discursivas não explicitados em textos) e emitir opiniões acerca deles é um pressuposto indispensável para o exercício da cidadania. (BRASIL, 2006, p. 26).

Vale ressaltar que o ponto de apoio para o desenvolvimento dessas competências está centrado no conhecimento sobre a história da filosofia. Pelo menos dois pontos ainda merecem destaque no exame do documento: a reflexividade e a história da filosofia como componentes específicos da atividade filosófica e a relação entre a graduação de Filosofia e a disciplina de Filosofia no Ensino médio.

Antes de 2008, muito se discutiu sobre a importância da filosofia e como ela se justificaria como mais uma disciplina entre tantos outros componentes curriculares. Um dos argumentos centrais é a reflexão sobre sua especificidade:

Nesse ponto, em que se procura confluência entre a especificidade da Filosofia e seu papel formador no Ensino Médio, cabe enfatizar um aspecto peculiar que a diferencia de outras áreas do saber: a relação singular que a Filosofia mantém com sua história, sempre retornando a seus textos clássicos para descobrir sua identidade, mas também sua atualidade e sentido. (BRASIL, 2006, p. 27).

As OCEM sublinham que tanto o texto filosófico quanto a história da filosofia são centrais para demarcar a sua especificidade e definir o tipo de trabalho que lhe cabe fazer em sala de aula, no Ensino Médio, mas isso não destitui de valor, para os fins pedagógicos da filosofia, os textos metafilosóficos, como os jornalísticos e literários, por exemplo. Ainda assim, advertem, se quisermos que o educando leia um texto dessa qualidade de maneira realmente filosófica, deve-se, primeiramente, ensiná-lo a dominar os aspectos da história da filosofia e a ter acesso aos seus textos.

[...] é recomendável que a história da filosofia e o texto filosófico tenham papel central no ensino da Filosofia, ainda que a perspectiva adotada pelo professor seja a temática, não sendo excessivo reforçar a importância de se trabalhar com os textos propriamente filosófico e primários, mesmo quando se dialoga com textos de outra natureza, literários e jornalísticos, por exemplo - o que pode ser bastante útil e instigante nessa fase de formação do aluno. Porém, é a partir do seu legado próprio, com uma tradição que se apresenta na forma amplamente conhecida como história da Filosofia, que a filosofia pode propor-se ao diálogo com outras áreas do conhecimento e oferecer uma contribuição peculiar na formação do educando. (BRASIL, 2006, p. 27).

Para desfazer a confusão de certas competências que podem estar contidas não somente na disciplina de Filosofia como nas demais áreas ou que descaracterizariam parcialmente sua especificidade, as OCEM privilegiam a história da filosofia como o cerne da identidade da disciplina, a partir da qual se diferenciam, por exemplo, as competências do cientista e as do filósofo.<sup>15</sup>

As OCEM complementam o seu entendimento sobre a especificidade da filosofia relacionando-a ao conceito de reflexão. Mais especificamente, explicitando duas dimensões dessa atividade, que se distinguem e se complementam:

Primeira: a reconstrução racional, quando o exame analítico se volta para as condições de possibilidade de competências cognitivas, linguísticas e de ação. É nesse sentido que podem ser entendidas as lógicas, as teorias do conhecimento, as epistemologias e todas as elaborações filosóficas que se esforçam para explicar teoreticamente um saber pré-teórico que adquirimos à medida que nos exercitamos num dado sistema de regras. Segunda: a crítica, quando a reflexão se volta para os modelos de percepção e de ação compulsivamente restritos pelos quais, em nossos processos de formação individual ou coletiva, nos iludimos a nós mesmos, de sorte que, por um esforço de

---

<sup>15</sup> O que seria um olhar especificamente filosófico? Não basta dizer que é especificamente filosófico o olhar analítico, investigativo, questionador, reflexivo, que possa contribuir para uma compreensão mais profunda da produção textual específica que tem sobre seu foco. Ora, nada impede que o cientista desenvolva um tal olhar. O fundamental aparece a seguir, conferindo a marca de conteúdo e de método filosófico: é imprescindível que ele tenha interiorizado um quadro mínimo de referências a partir da tradição filosófica, o que nos conduz a um programa de trabalho centrado primordialmente nos textos dessa tradição, mesmo que não exclusivamente neles. Assim, quer como centro quer como referência, para recuperar uma distinção do professor Franklin Leopoldo e Silva, a história da filosofia (não como saber enciclopédico ou eclético) torna-se pedra de toque de nossa especificidade. (BRASIL, 2006, p. 31).

análise, a reflexão consegue flagrá-los em sua parcialidade, vale dizer, em seu caráter ilusório. (BRASIL, 2006, p. 24).

Essa segunda dimensão faz referência à crítica aos aspectos da realidade que podem ser transformados a partir do seu entendimento e do seu desvelamento, pois não se pode mudar aquilo que não se enxerga e nem refletir sobre aquilo que não se problematiza. Temos, nesse ponto, a crítica à ideologia e a crítica social como exemplos de ações do pensamento que objetivam flagrar consciências errantes sobre determinada situação, produzir resultados práticos e suscitar orientações para transformações positivas.

Cleber Xavier (2015, p. 81) nos fornece uma síntese adequada da relevante contribuição das OCEM para o esclarecimento de questões que permaneciam obscuras nos documentos anteriores, a propósito do ensino de filosofia na educação básica, pois elas:

Definem a filosofia como disciplina responsável pelo desenvolvimento das competências comunicativas que se referem à formação geral da fala, na leitura e da escrita, competências fundamentais para a constituição da cidadania. Consideram fundamental o uso de textos filosóficos e não filosóficos, sendo, os primeiros, peça central, pois proporcionam quadro referencial do universo da filosofia que auxilia na leitura filosófica, ou seja, problematizadora e crítica. Pela mesma razão, esses textos contribuem para configurar a especificidade do ensino de filosofia.

A segunda questão do texto que destacamos é a relação entre a graduação com o Ensino Médio de filosofia. O documento aponta para um momento positivo na história da filosofia brasileira, marcado pelo fato de os cursos de graduação, licenciatura e bacharelado terem sido incluídos no ENADE e o de terem unificado a estrutura do seu itinerário curricular. “A primeira decisão importante foi a de não separar, no momento da avaliação, o bacharelado e a licenciatura em Filosofia” (BRASIL, 2006, p. 19), pois as duas formações devem oferecer substancialmente a mesma formação básica que perpassa, entre outras coisas, pela História da Filosofia. Outra justificativa é que, para cogitar a filosofia no Ensino Médio, é necessário prover essa etapa da educação básica de profissionais preparados e, por conseguinte, com uma boa qualificação.

O documento sustenta que a filosofia deve ter clareza de sua especificidade para ser inserida no Ensino Médio. Essa especificidade é fornecida pela sua relação indissociável com a história da filosofia. Isso se configura como um aspecto problemático, pois enseja o risco de se estruturar um currículo para o Ensino Médio como uma redução ou uma adequação simplória

do currículo das graduações de Filosofia<sup>16</sup>. Assim sendo, questionamos: O que queremos, para o estudante do Ensino Médio, com as aulas de filosofia? Torná-lo filósofo? Ou contribuir para sua formação básica? Outras disciplinas definem seus currículos do ensino básico somente segundo o critério da especificidade de sua área do conhecimento das suas graduações?

Nosso questionamento se apoia no estudo de Ronai Rocha sobre as relações entre a filosofia e o currículo (2008, p. 80):

Se não há risco na apresentação de conteúdos de autores consagrados no Ensino Superior, o mesmo não se pode dizer sobre os programas de ensino para o nível Médio. Diante dessa lista,<sup>17</sup> os desafios didáticos do professor do nível Médio ficam evidentes, pois o mesmo documento reconhece que esses itens não precisam todos ser trabalhados, nem devem ser trabalhados de maneira idêntica à que costumam ser tratados nos cursos de graduação. Esses temas são tratados em cursos de quatro anos e seria estranho pensar que eles precisam todos ser estudados em duas horas semanais, durante um ano, com adolescentes. A segunda parte da frase deixa entrever uma suspeita: deve haver uma didática da filosofia para o nível Médio.

Podemos perceber essa similaridade a partir da formação que se espera do estudante de Filosofia da graduação:

- 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.

Tendo presente, pois, a grande harmonia, ao menos nominal, entre os dois níveis de ensino, que se complementam e se solicitam, é de se esperar que um profissional assim formado **possa desenvolver no aluno do Ensino Médio competências e habilidades similares**. (BRASIL, 2006, p. 34, grifos nossos).

O documento propõe 30 temas para serem usados como base para a formação das futuras propostas curriculares. Os temas seguem uma ordem cronológica baseada na história da filosofia. “Trata-se de referências, de pontos de apoio para montagem de propostas curriculares, e não de uma proposta curricular propriamente dita.” (BRASIL, 2006, p. 34).

1. Filosofia e conhecimento; Filosofia e ciência; definição de Filosofia;
2. Validade verdade; preposição 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;

---

<sup>16</sup> O próprio documento tem a preocupação em apontar essa possibilidade e admoesta “evitar posições extremadas, que, por exemplo, nos fariam transpor para aquele nível de ensino uma visão reduzida do currículo da graduação e a mesma metodologia que se adota nos cursos de graduação e pós-graduação em Filosofia [...]” (BRASIL, 2006, 38).

<sup>17</sup> A lista que o autor faz referência encontra-se na próxima página.

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 a 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 ontológicos, cosmológico, teleológico;
17. Teoria do conhecimento nos modernos; verdade evidência; ideias; causalidade; indução; método;
18. Vontade divina e liberdade humana;
19. Teorias do sujeito na Filosofia moderna;
20. O contratualismo;
21. Razão entendimento; razão e sensibilidade; intuição e conceito;
22. Éticas do dever; fundamentações da moral; autonomia do sujeito;
23. Idealismo alemão; Filosofia 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; Freire, Russel e Wittgenstein; o círculo de Viena;
28. Marxismo; escola de Frankfurt
29. Epistemologias contemporâneas; Filosofia da ciência; o problema da demarcação entre a ciência e metafísica;
30. Filosofia francesa contemporânea; Foucault; Deleuze; (BRASIL, 2006, p. 34/35).

O documento toma cuidado ao indicar os temas como referências e não como uma proposta curricular. Os temas apresentados, além de perpassarem pela história da filosofia, apresentam diretamente (Platão, Aristóteles) e indiretamente (marxismo), indicações de alguns filósofos já consagrados nesse âmbito.

## **2.2 DESCRIÇÃO DA PROPOSTA CURRICULAR DO ENSINO MÉDIO - FILOSOFIA (PCAM-FILO)**

As propostas curriculares são documentos que estabelecem fundamentos e orientações sobre metodologias pedagógicas, conteúdos e avaliações referentes a determinada disciplina trabalhada em sala de aula. As propostas dos Estados brasileiros têm como base os *Parâmetros Nacionais Curriculares - PCN* e as *Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN+*, que também servem de referência para a escolha dos temas de vestibulares federais e estaduais.

O objetivo desta seção é descrever a *Proposta Curricular do Ensino Médio (Filosofia)* detalhadamente, apontando os itens de maior importância para a pesquisa. Serão descritos, primeiramente, os textos introdutórios e norteadores: pressupostos teóricos, discussão sobre o currículo escolar, Competências e Habilidades e a integração dos saberes. No segundo momento, serão apontados o objetivo geral e objetivos específicos para cada série do Ensino

Médio, bem como a proposição dos conteúdos. Por fim, serão apresentadas as propostas metodológicas e avaliativas para a sala de aula.

### **2.2.1 Considerações iniciais: a base da proposta**

O título do documento é: *PROPOSTA CURRICULAR DO ENSINO MÉDIO: FILOSOFIA*, concebida pela Secretaria de Estado de Educação e Qualidade do Ensino (Seduc-AM), aprovada em 04 de novembro de 2011 e publicada no ano de 2012. Possui 80 páginas e foi lançada pela Travessia Editora e Consultoria. Esse documento foi produzido com o apoio de uma equipe técnica de professores do Ensino Superior e com a colaboração de 12 professores do Ensino Médio da Seduc-AM, e foi embasado pelos documentos norteadores federais do currículo: DCN, PCN, PCN+, OCEM.

A proposta é dividida em três partes: a primeira introduz os pressupostos teóricos que nortearão o documento junto a discussões sobre o currículo escolar, competências e habilidades e sobre a integração dos saberes; a segunda parte lista os componentes curriculares, isto é, os conteúdos propostos para cada série do Ensino Médio, seus objetivos, as habilidades e competências que serão desenvolvidas no estudante vinculadas aos mesmos; e, por último, a proposta disponibiliza alternativas metodológicas e avaliativas para serem exercitadas em sala de aula.

A PCAM-Filo segue o discurso dos PCNs, ao justificar a necessidade de se adotar uma nova proposta para preparar os estudantes a enfrentarem as mudanças da pós-modernidade, perceberem os paradigmas do presente e criarem oportunidades para novos horizontes. Sublinha a importância da escola e indica que é nesse espaço que são estabelecidos os valores e princípios que nortearão a vida do estudante e que ela deve oportunizar a continuidade de conhecimentos fora dela. Esse saber produzido pela instituição escolar deve ser fundado em Competências e Habilidades que habilitem o egresso para executar três possibilidades: seguir estudos em um nível Superior; formar-se um cidadão; e que se capacite para entrar no mercado de trabalho. Para alcançar seu objetivo, segundo a proposta, a escola deverá organizar seu currículo com base nos seguintes princípios: “[...] a interdisciplinaridade, a localização do sujeito no mundo, a formação, no que for possível, integral do indivíduo e a construção de sua cidadania”. (PCAM-FILO, 2012, p. 13).

Segundo seus pressupostos teóricos, o mundo passa por novas exigências sociais e econômicas e com elas surgem a necessidade de profundas transformações educacionais,

tempos que sustentam a função da escola que é explicar, justificar e de transformar a realidade objetiva, a autonomia intelectual, maior conhecimento e acesso à informação. Esses novos paradigmas criam necessidade de uma reorganização curricular que estimule o estudante a continuar na escola e evitar sua degradação social.

A partir desses desafios, o documento explica que desenvolveu ações educacionais junto aos professores da rede estadual de ensino objetivando orientá-los por meio de palestras e jornadas pedagógicas acerca de temas relacionados ao currículo. Essas ações tiveram como base documentos da própria Seduc-AM como a antiga Proposta Curricular do Ensino Médio de 2005, e pelos documentos oficiais DCNEM, PCN, PCN+, e OCEM.

O documento explica que esses caminhos foram definidos a partir de um projeto nacional, na época em que se requeria a interdisciplinaridade, a transdisciplinaridade e a transversalidade como princípios fundamentais da prática escolar. Esse embasamento vem diretamente dos *Componentes Curriculares do Ensino Médio*, elencados nas OCEM, os quais sublinham a importância da aprendizagem de um maior número de componentes possível por parte dos estudantes para poderem, então, alcançar sua complexidade. Segundo a PCAM-Filo<sup>18</sup> (2012 p. 16), “nesse sentido, foi pensado o currículo amplo e flexível, que expressasse os princípios e as metas do projeto educativo, possibilitando a promoção de debates, a partir da interação entre os sujeitos que compõem o referido processo”.

A proposta é que os educandos possam posicionar-se de maneira crítica, ética, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais, utilizando o conhecimento como instrumento para mediar conflitos e tomar decisões; e, assim, perceberem-se como agentes transformadores da realidade social e histórica do país, identificando as características estruturais e conjunturais da realidade social e as interações entre elas, a fim de contribuir ativamente para a melhoria da qualidade da vida social, institucional e individual; devem, ainda, conhecer e valorizar a diversidade que caracteriza a sociedade brasileira, posicionando-se contra quaisquer formas de discriminação baseada em diferenças culturais, classe social, crença, gênero, orientação sexual, etnia e em outras características individuais e sociais. (PCAM-FILO, 2012 p. 16).

Em seguida, o documento traça um panorama histórico sobre a educação brasileira e aponta como era difícil ao jovem brasileiro ter acesso à escola e como nossa legislação não se preocupava com uma educação universal. Essa perspectiva foi mudada a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação n. 9.394/96, que redefiniu a estrutura do sistema educacional nacional. Dois pontos da lei são de grande importância para o documento: o

---

<sup>18</sup> AMAZONAS. Proposta Curricular de Filosofia para o Ensino Médio. Manaus: Seduc – Secretaria de Estado de Educação e Qualidade de Ensino. Manaus-AM: Travessia, 2012.

primeiro aborda a finalidade do Ensino Médio que até então não fazia parte da educação básica, que se localiza no artigo 35 da referida lei:

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. (BRASIL, 1996).

O segundo ponto que norteará o documento é a relação entre Trabalho, Ciência, Tecnologia e Cultura. Segundo PCAM-Filo (2012, p. 18) esta relação é indissociável, pois o homem, ao produzir sua própria realidade, também a transforma por meio do trabalho, que é uma condição humana e ontológica, e, como resultado dessa ação, estabelece sua cultura. O trabalho, como parte constituinte da cultura produzida pelas relações humanas, necessita do desenvolvimento científico, pois é por meio dele que podemos ter um pensamento elaborado e sistemático para produzir e melhorar o estudo da técnica. Essa nova tecnologia surge juntamente com as necessidades de uma nova dinâmica de mundo que define os passos do desenvolvimento socioeconômico de um país.

Conclui-se que a formação integral do educando deve promover reflexões críticas sobre os modelos culturais citados anteriormente e que sejam relacionados a dois lugares: a comunidade em que ele se insere e a sociedade ampla onde vive. Por esse motivo, enfatiza a importância da conexão entre os quatro conceitos: Trabalho, Ciência, Tecnologia e Cultura.

O segundo texto da proposta, *Currículo Escolar: aproximação com o cotidiano*, relata a discussão sobre o currículo básico e o aponta como tema de grande importância para os projetos políticos pedagógicos da escola e para as pesquisas de modo geral. Esse currículo é organizado segundo a divisão por áreas de conhecimento<sup>19</sup> vigente na época de sua publicação: I – Linguagens; II – Matemática; III – Ciências da Natureza; e IV – Ciências Humanas. O documento elabora duas definições centrais para o que ele entende como currículo:

---

<sup>19</sup> Em 16/02/2017, o presidente interino da República, Michel Temer, sanciona a polêmica Lei 13.415, que estabelece a Reforma do Ensino Médio, reformulando essas áreas do conhecimento no currículo em “itinerários formativos”, a saber: Linguagens e suas tecnologias; Matemática e suas tecnologias; Ciências da natureza e suas tecnologias; Ciências humanas e sociais aplicadas; Formação técnica e profissional. É imperativo ressaltar que essa reforma retirou a obrigatoriedade da disciplina de Filosofia no Ensino Médio.

[...] o Currículo é um conjunto de conhecimentos ou de matérias a ser apreendido pelo educando dentro de um ciclo-nível educativo ou modalidade de ensino; o Currículo é uma experiência recriada nos educandos, por meio da qual podem desenvolver-se; o Currículo é uma tarefa e uma habilidade a serem dominadas; o Currículo é um programa que proporciona conteúdos e valores, para que os educandos melhorem a sociedade, podendo até mesmo reconstruí-la. [...] o Currículo é definido, portanto, como lugar, espaço, território, relação de poder. Como sabemos, ele também é o retrato da nossa vida, tornando-se um documento de identidade em termos de aprendizagem e construção da subjetividade. Isso serve para mostrar a importância que o Currículo pode tomar nas nossas vidas. (PCAM-FILO, 2012, p. 21)

A proposta entende que não é possível conceber uma teoria única sobre o currículo, mas um conjunto de teorias e saberes, ou seja, o currículo, desatrelado da concepção rasa de listagem de conteúdo, passa a ser um processo constituído por um encontro cultural de saberes e conhecimentos escolares, a partir da prática de sala de aula, que se define como local de interação entre professor e educando.

Em síntese, o documento não determina uma única definição do que é o currículo, mas aponta direcionamentos e reflexões. Não se limita a uma definição, porém, por meio das suas críticas, assinala os caminhos que não toma. Por exemplo: o currículo configurado como uma lista de teoria de saberes.

Em contrapartida, entende o currículo como uma complexidade de saberes que partem de várias subjetividades. A propósito, afirma (PCAM-FILO, 2012, p. 22) que, ainda, assim, esse aspecto curricular depende, em grande parte, dos condutores do país e dos Estados para que encontrem o norteamento do que é necessário, considerando a realidade local, regional e a nacional, sempre lembrando da importância dos atores do chão da escola: professores, gestores, educandos, pais e comunidades.

Um dos principais aspectos da PCAM-Filo é ter adotado uma visão muito parecida em relação aos PCNs, pois vê o ensino fundado em competências e habilidades se opondo ao ensino fragmentado, conhecido pela não conversação das disciplinas escolares entre si, tornando-as isoladas. Destarte, o fundamento escolhido pela proposta exige necessariamente uma postura interdisciplinar do professor.

A interdisciplinaridade, segundo a proposta (PCAM-FILO, 2012, p. 23), não tem a pretensão de criar disciplinas novas, mas, justamente, a de utilizar os saberes de modo que, conjuntamente, eles habilitem os estudantes a resolver problemas concretos e a compreender os fenômenos a partir de perspectivas diferenciadas. A interdisciplinaridade tem uma função instrumental, pois recorre a saberes úteis e utilizáveis para responder às questões e aos problemas contemporâneos.

[...] um trabalho interdisciplinar, antes de garantir associação temática entre diferentes disciplinas - ação possível, mas não imprescindível - deve buscar unidade em termos de prática docente, independentemente dos temas/assuntos tratados em cada disciplina isoladamente. Essa prática docente comum está centrada no trabalho permanentemente voltado para o desenvolvimento de competências e habilidades, apoiado na associação ensino pesquisa e no trabalho expresso em diferentes linguagens, que comportem diversidades de interpretação sobre os temas/assuntos abordados em sala de aula. Portanto, são esses elementos que dão unidade ao desenvolvimento dos diferentes componentes curriculares, e não a associação dos mesmos em torno de temas supostamente comuns a todos eles. (PCAM-FILO, 2012, P. 23).

Segundo a PCAM-Filo, as **Competências** são originadas como instrumentos que acompanham as transformações socioeconômicas, pois o conhecimento transformou-se no principal fator de produção. O documento assevera que (PCAM-FILO, 2012, p. 24) o conceito de Competência está presente entre os universos da economia e da educação: a ideia de competência surge na economia como a capacidade de transformar uma tecnologia conhecida em um produto atraente para os consumidores.

Em relação às **Habilidades**, segundo a proposta, pode-se dizer que se configuram como aptidões ou capacidades desenvolvidas pelo estudante: habilidades constituem uma competência; uma mesma habilidade pode fazer parte de duas competências diferentes ou mais. O estudante precisa desenvolver um conjunto de habilidades para, então, obter uma competência. Abaixo temos o seguinte exemplo da proposta:

Essa competência é correspondente ao 4º bimestre da 2ª. série do Ensino Médio.

**Competências:** Compreender a utilização de um método filosófico e a sua aplicação na realidade atual.

**Habilidades:** Analisar os vários métodos filosóficos; utilizar aprendizagem sobre os métodos para compreender a sua realidade; reconhecer o rigor da filosofia como elemento de compreensão da realidade; utilizar a compreensão da filosofia como meio de reconhecimento do homem; compreender o conhecimento filosófico como meio de integração na sociedade. (PCAM-Filo 2012, p. 44).

Na seção *Áreas de conhecimento: a integração dos saberes*, a proposta detalha a organização das quatro áreas de conhecimento retiradas da Base Nacional Comum<sup>20</sup> da época (2011) e elenca as Competências e Habilidades das respectivas áreas: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Matemática e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias; e, por fim, Ciências Humanas e suas Tecnologias, que é a área na qual nos deteremos.

---

<sup>20</sup> Como já citado anteriormente, atualmente existe uma nova BNCC, que acompanhou as mudanças na área da educação, como a reforma do Ensino Médio. É importante reafirmar que a nova BNCC é muito criticada em relação à forma como foi conduzida e executada. De acordo com seu texto, a filosofia deixa de ser disciplina obrigatória e passa a fazer parte de “estudos e práticas”, o que na prática convoca ao estudo de temas sobre filosofia, mas não aponta uma carga horária mínima e nem a obrigatoriedade em quais séries ela deve constar.

O conteúdo contemplado nessa área do conhecimento é onde se encontra a filosofia. O texto relaciona esse conteúdo ao desenvolvimento de “consciências críticas e criativas “com capacidades para responder de modo adequado a problemas contemporâneos e situações novas, destacando-se a extensão da cidadania, o uso e a produção histórica dos direitos e deveres do cidadão [...]” (PCAM-FILO, 2012, p. 28). Além disso, essa concepção implica em compreender a realidade como uma construção humana e como processo que sempre está em movimento.

### **2.2.2 Componente curricular de Filosofia para o Ensino Médio**

Nesta seção, antes de explicitarmos o componente curricular, faremos um resumo do texto introdutório aos conteúdos (*A filosofia no Ensino Médio*), relatando os pontos que abordarão os caminhos percorridos para a escolha dos temas.

Segundo o documento, a filosofia é de suma importância para entender os novos acontecimentos da atualidade e para ajudar a construir novos alicerces, valores, saberes e respostas para questões complexas. Seus autores sustentam que é por meio do conhecimento proporcionado pela filosofia, nesse domínio, que se pode pensar um homem crítico, reflexivo, e que tenha consciência de si e do seu mundo. A proposta entende que é impensável a sua ausência e sua não intervenção em nosso mundo, fazendo referência ao seu retorno obrigatório nas três séries do Ensino Médio no Brasil, por meio da promulgação da Lei nº11.684, de junho de 2008<sup>21</sup>.

A partir do contexto aberto pela presença obrigatória da filosofia, desde 2008, são elencadas perguntas norteadoras e algumas problematizações: como pensar a filosofia no Ensino Médio?<sup>22</sup> Quais conteúdos deverão ser trabalhados? Como não a tornar banal? Como concretizá-los nas três séries do Ensino Médio?

Questionamentos que podem ser assim sintetizados: “Como retirar a Filosofia dos livros dos filósofos, dos estigmas que a envolvem, e que a veem como algo inacessível, restrita a um

---

<sup>21</sup> A Lei nº 13.415/2017 (conhecida como Reforma do Ensino Médio) alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e estabeleceu várias mudanças na estrutura do Ensino Médio, incluindo a não obrigatoriedade da filosofia, reduzindo-a a “estudos e práticas”, que nada mais é que uma forma velada de diluição da presença dessa área do saber como temas transversais incluídos em outras disciplinas.

<sup>22</sup> Como veremos no terceiro capítulo, a primeira pergunta é de grande valor e foi verificada por meio do questionário aplicado na pesquisa de campo (questão objetiva n. 16), pois, necessariamente, conteúdos do itinerário curricular da graduação não podem ser usados da mesma forma para o Ensino Médio, considerando que o objetivo da filosofia tem sua especificidade diferenciada no ensino de nível básico. Essa pergunta é oportuna e se configura como uma problematização pontual para a filosofia no Ensino Médio.

pequeno grupo, os bem-aventurados que não habitam esse mundo, e estendê-la aos jovens que cursam o Ensino Médio?” (PCAM-FILO, 2012, p. 31).

O documento segue dando pistas sobre sua concepção de filosofia: “a Filosofia somente é possível nela própria. O seu legado é o objeto de sua reflexão. Daí afirmar-se que é necessário que se recorra aos clássicos, pois sem eles não é possível filosofar. Kant afirma que se aprende filosofia e a filosofar, concomitantemente”. (PCAM-FILO, 2012, p. 31).

O documento entende que a história da filosofia é objeto de sua própria reflexão. Por esse motivo, não há filosofia sem os filósofos clássicos como base. A filosofia está no movimento, no filosofar, e essa atividade se define a partir daquele que se dedica ao estudo da filosofia, o que excluiria a noção do senso comum sobre a disciplina enquanto (filosofia de vida, do time ou da empresa, por exemplo), em resumo, o documento entende que é na ação do estudo da filosofia que é possível aprender a filosofar.

A PCAM-Filo aponta que seu objetivo foi reestruturar a antiga proposta de filosofia para a terceira série (pois já havia a disciplina de Filosofia nessa série do Ensino Médio) e apresentar os conteúdos, competências, habilidades e procedimentos metodológicos para as demais séries dessa etapa do ensino básico que passariam a ter como disciplina obrigatória a filosofia.

Os conteúdos apresentam-se por meio de temas, os quais comportam uma bagagem de assuntos a serem trabalhados pelos professores, conforme as especificidades necessárias para cada nível de ensino. As competências e habilidades expressam o trabalho a ser proposto pelo professor quanto ao que é fundamental para a promoção de uma educação mais preparada para atuar na sociedade. E os procedimentos metodológicos, como sugestões, auxiliam o professor nas atividades a serem influenciadas pelos educandos, ressaltando-se que se trata de um encaminhamento que norteará a elaboração de um planejamento estratégico escolar. (PCAM-FILO, 2012, p. 28).

Para a primeira série do Ensino Médio, é proposto que a melhor forma de estudar a filosofia é seguir seu próprio caminho e, por isso, recomenda que o aprendizado deve começar a partir de sua divisão: a História da Filosofia, a Teoria do Conhecimento, a Lógica, a Ética, a Estética e a Ontologia. A proposta acredita que, num primeiro momento (1ª. série), o estudante deve ter uma visão geral do campo de conhecimento que a filosofia investiga, a partir de suas principais áreas e temas mais conhecidos. Consequentemente, o estudante pode, ao mesmo tempo, situar-se nesse vasto campo filosófico e conhecer seus elementos constituintes. Ainda assinala que, nessa série, a inovação é a inclusão do estudo dos mitos amazônicos em consonância com os gregos, valorizando, assim, as particularidades locais.

A proposta para a 2ª. série do Ensino Médio é que o estudante conheça as diversas escolas filosóficas. Como método de exposição, foi proposto que a ordem de apresentação das escolas siga a cronologia histórica, e justifica que estudar as escolas é uma forma de mostrar ao educando as várias filosofias, os temas mais trabalhados por elas, apontar suas diferenças e abordagens específicas. Nessa série, os conteúdos seguem fundamentalmente o itinerário da História da Filosofia.

Na 3ª. série, as Escolas filosóficas já não são elencadas, pois o caráter de “Escola” já se perde na contemporaneidade e é substituída pelas várias filosofias e seus métodos específicos. Aponta Nietzsche como um dos principais filósofos a serem trabalhados na série em questão, pois (PCAM-FILO, 2012, p. 34) “aqui a escolha é justamente pela influência que ele exerce sobre os filósofos contemporâneos e porque sua filosofia só viria nos nossos tempos alcançar conhecimento”. Paralelamente, propõe conteúdos atuais, interdisciplinares e objetos da reflexão filosófica, como a Bioética, as Tecnologias e o homem, a proposta ecológica e as múltiplas culturas.

Demonstrado o modo de procedimento da escolha dos conteúdos para cada série, apontaremos, agora, o objetivo geral da proposta para a disciplina de filosofia.

Objetivo geral:

*“Compreender a Filosofia como um saber que proporciona uma explicação racional e consistente do homem e do mundo e, ao mesmo tempo, que prepara o indivíduo para o exercício da Cidadania”.* (PCAM-FILO, 2012, p. 35).

A seguir, serão expostos os quadros que indicarão, da esquerda para a direita, respectivamente: Competências, Habilidades, Conteúdos e Procedimentos metodológicos. Cada série possui objetivos específicos que constituem os caminhos para alcançar o objetivo geral, bem como um eixo temático.

Objetivos específicos para a 1ª. série:

- *Entender o mito como uma visão de mundo não só dos gregos, anteriores ao pensamento filosófico, mas também própria de outros povos espalhados pelo planeta, inclusive, dos povos amazônicos;*
- *Adquirir conhecimentos filosóficos que permitam, por intermédio da reflexão e da crítica, autonomia para viver em uma sociedade democrática e em transformação;*
- *Compreender o belo, o feio e o sublime como constituintes do mundo;*

- *Distinguir, a partir dos textos filosóficos, o que é uma conduta conveniente, para se viver em uma sociedade justa.*
- *Refletir sobre os problemas colocados pela filosofia geral;*
- *Adquirir, por meio da reflexão e da crítica, a capacidade de argumentar e de sustentar as próprias ideias;*
- *Examinar criticamente as questões identificando pontos em que opiniões subjacentes influenciam áreas de nosso pensamento.*

### Eixo temático - A filosofia: definição, objeto e as reflexões atuais

Quadro 4 - Componente curricular do 1º bimestre (1ª. série)

Eixo: A Filosofia: definição, objeto e as reflexões atuais

	COMPETÊNCIAS	HABILIDADES	CONTEÚDOS	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS
1º BIMESTRE	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconhecer um texto filosófico;</li> <li>• Diferenciar o conhecimento do âmbito do senso comum e o do âmbito científico;</li> <li>• Compreender a diferença entre Mito e Filosofia;</li> <li>• Conhecer os mitos amazônicos como uma forma de estar no mundo de povos que não se orientam pelo pensamento racional;</li> <li>• Compreender como os filósofos apresentam e resolvem um problema filosófico;</li> <li>• Analisar argumentos em outros discursos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Diferenciar textos: literários, científicos e filosóficos;</li> <li>• Localizar textos filosóficos e mitológicos;</li> <li>• Identificar os mitos de diferentes povos;</li> <li>• Comparar mitos amazônicos e mitos gregos;</li> <li>• Analisar diferentes definições da Filosofia;</li> <li>• Diferenciar o conhecimento científico e o conhecimento filosófico;</li> <li>• Compreender o que é o método filosófico e a sua importância;</li> <li>• Diferenciar o método dedutivo do método indutivo;</li> <li>• Compreender a importância da lógica na formulação de um pensamento criterioso;</li> <li>• Reconhecer as falácias nos discursos do dia a dia.</li> </ul>	<p><b>As origens, o pensamento racional e o pensamento lógico</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• O Mito (gregos e amazônicos)</li> <li>• O Senso comum</li> <li>• O Conhecimento científico</li> <li>• O que é Filosofia</li> <li>• A divisão da Filosofia</li> <li>• A questão do método no estudo da Filosofia</li> <li>• O Raciocínio</li> <li>• A Argumentação</li> <li>• A Indução</li> <li>• A Dedução</li> <li>• O Silogismo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fazendo comparações entre textos de diferentes discursos;</li> <li>• Dialogando com os textos;</li> <li>• Questionando-os;</li> <li>• Comparando as suas respostas com as do autor;</li> <li>• Fazendo fichamentos;</li> <li>• Sintetizando o que foi aprendido;</li> <li>• Expondo com clareza e objetividade, para os colegas, o resultado de cada tarefa;</li> <li>• Revendando, quando necessário, os seus resultados;</li> <li>• Fazendo relatórios das aulas e construindo um dossiê das mesmas;</li> <li>• Pesquisando os assuntos e os autores estudados;</li> <li>• Comparando um texto sobre o Mito e um filosófico;</li> <li>• Lendo um Mito e elencando as suas características;</li> <li>• Inventariando a/s conclusão/es alcançada/s pelos filósofos;</li> <li>• Discutindo, em grupos, os argumentos utilizados pelos filósofos;</li> <li>• Realizando jogos, para verificar a veracidade ou a falsidade dos seus argumentos;</li> <li>• Examinando e testando argumentos;</li> <li>• Organizando debates em sala de aula ou com outras turmas da escola.</li> </ul>

Fonte: PCAM-Filo (2012)

Quadro 5 - Componente curricular do 2º bimestre (1ª. série)

	COMPETÊNCIAS	HABILIDADES	CONTEÚDOS	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS
2º BIMESTRE	<ul style="list-style-type: none"> <li>Reconhecer as diferenças entre ética e moral, organizando, ao mesmo tempo, um discurso coerente sobre política, a partir da reflexão dos filósofos;</li> <li>Apontar as características de uma sociedade complexa, vinculando-a às concepções de Estado e singularizando o indivíduo;</li> <li>Conhecer as várias concepções sobre a natureza, considerando as perspectivas atuais que visam garantir a sobrevivência do planeta;</li> <li>Reconhecer a arte como o meio de transmissão de conceitos filosóficos, para tornar a Filosofia mais próxima dos educandos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Analisar um texto filosófico, focalizando as ideias centrais e as ideias secundárias;</li> <li>Destacar os argumentos utilizados pelos filósofos;</li> <li>Distinguir os vários tipos de poder;</li> <li>Conhecer as principais teorias sobre o Estado;</li> <li>Diferenciar uma sociedade complexa de uma sociedade tradicional;</li> <li>Destacar a função do indivíduo numa sociedade;</li> <li>Analisar as propostas sobre os temas natureza e desenvolvimento sustentável;</li> <li>Demarcar a compreensão que se tem da natureza, sob o olhar filosófico;</li> <li>Distinguir os conceitos de belo, feio e sublime;</li> <li>Apontar obras artísticas que fazem parte do cânone universal;</li> <li>Observar atentamente os detalhes de uma obra de arte;</li> <li>Caracterizar um filme como obra de arte e um filme meramente comercial.</li> </ul>	<p><b>Viver em um mundo melhor: a Ética, a Política e a Estética</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Ética e moral</li> <li>O ato moral</li> <li>Fatores modificadores do ato moral</li> <li>O que é Política</li> <li>Justificativa do poder</li> <li>A questão do Estado</li> <li>Ética e Política</li> <li>Origem da Sociedade</li> <li>Ética e Sociedade</li> <li>Realização do Indivíduo</li> <li>Ação transformadora do indivíduo</li> <li>Ética e Indivíduo</li> <li>Natureza</li> <li>O que é Estética</li> <li>O Belo, o Feio e o Sublime</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Lendo atentamente os textos;</li> <li>Sintetizando os textos;</li> <li>Analisando as conclusões e discutindo-as em grupos;</li> <li>Organizando dossiês de textos filosóficos com as próprias observações;</li> <li>Fazendo mapas conceituais;</li> <li>Organizando um dossiê com os conceitos dos filósofos estudados;</li> <li>Conversando com professores de diferentes áreas;</li> <li>Organizando debates;</li> <li>Pesquisando os grandes artistas da humanidade, o período em que produziram as suas grandes obras;</li> <li>Analisando os efeitos das cores, os tipos de materiais artísticos e a sua importância;</li> <li>Lendo textos de Estética;</li> <li>Assistindo a filmes recomendados pelo professor e discutindo-os em sala de aula.</li> </ul>

Fonte: PCAM-Filo (2012)

Quadro 6 - Componente curricular do 3º bimestre (1ª. série)

	COMPETÊNCIAS	HABILIDADES	CONTEÚDOS	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS
3º BIMESTRE	<ul style="list-style-type: none"> <li>Conhecer o que é Ontologia;</li> <li>Distinguir a reflexão filosófica da reflexão religiosa;</li> <li>Reconhecer, no pensamento filosófico, o que é Metafísica.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Fazer comparações entre os conceitos;</li> <li>Diferenciar o Ente e o Ser;</li> <li>Analisar a abordagem filosófica e a teológica sobre os mesmos conceitos;</li> <li>Conhecer os filósofos que refletiram sobre a ontologia;</li> <li>Reconhecer a metafísica, hoje.</li> </ul>	<p><b>O material e o imaterial: a matéria e o pensamento</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>O problema do Ser</li> <li>A problemática da Metafísica</li> <li>O Ser metafísico e o Ser religioso</li> <li>A questão do Ente e a questão do Ser</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Escrevendo e analisando os conceitos;</li> <li>Elencando os pontos abordados pela religião e os abordados pela Filosofia;</li> <li>Analisando as especificidades de cada conceito e como ele é abordado;</li> <li>Lendo os filósofos que se encarregaram de refletir sobre a Metafísica;</li> <li>Compreendendo o pensamento heideggeriano sobre a Metafísica/Ontologia.</li> </ul>

Fonte: PCAM-Filo (2012)

Quadro 7 - Componente curricular do 4º bimestre (1ª. série)

	COMPETÊNCIAS	HABILIDADES	CONTEÚDOS	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS
4º BIMESTRE	<ul style="list-style-type: none"> <li>Reconhecer a importância da Filosofia nos dias atuais, a fim de refletir sobre problemas que se põem como fundamentais nas sociedades contemporâneas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Apontar os perigos que ameaçam o planeta;</li> <li>Conhecer as teorias sobre o desenvolvimento sustentável;</li> <li>Ler as várias compreensões dos filósofos sobre a natureza;</li> <li>Fazer o reconhecimento dos conceitos e como eles são abordados;</li> <li>Distinguir um texto filosófico antigo de um texto filosófico atual;</li> <li>Aplicar os conceitos filosóficos à própria realidade;</li> <li>Relacionar os problemas da atualidade com os problemas postos pelos filósofos, nos séculos passados;</li> <li>Registrar a particularidade da abordagem filosófica.</li> </ul>	<p><b>A Filosofia na atualidade: novo homem/novas reflexões</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>A Bioética</li> <li>A questão ecológica</li> <li>O que é a realidade</li> <li>A Pós-modernidade</li> <li>As técnicas e as tecnologias</li> <li>O fenômeno religioso</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Relacionando os problemas filosóficos antigos com os problemas atuais;</li> <li>Considerando diferentes propostas;</li> <li>Apresentando problemas a serem refletidos pela Filosofia;</li> <li>Apresentando as próprias conclusões;</li> <li>Recolhendo da mídia diária problemas para serem analisados pela Filosofia;</li> <li>Comparando problemas que se apresentam no dia a dia com os temas propostos pelos filósofos;</li> <li>Pesquisando diferentes autores;</li> <li>Sugerindo soluções alternativas.</li> </ul>

Fonte: PCAM-Filo (2012)

Objetivos específicos para a 2ª. série:

- *Conhecer textos filosóficos expressivos da evolução da filosofia.*
- *Construir uma base sólida para o entendimento da filosofia.*
- *Caracterizar as escolas filosóficas, a partir dos seus mestres.*
- *Reconhecer as diferenças entre as várias correntes filosóficas;*
- *Relacionar os temas das escolas do passado com temas atuais;*
- *Organizar, com objetividade e segurança, os debates sobre as questões mais complexas.*
- *Assistir a filmes com temáticas filosóficas;*
- *Organizar blogs para postagem de textos, para expor dúvidas, tecer comentários sobre textos e sugerir leituras;*
- *Reconhecer a importância de obras literárias e das artes plásticas na compreensão da filosofia.*

**Eixo:** As escolas filosóficas: conceitos e filósofos

Quadro 8 - Componente curricular do 1º bimestre (2ª. série)

Eixo: As Escolas Filosóficas: conceitos e filósofos			
COMPETÊNCIAS	HABILIDADES	CONTEÚDOS	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS
<p>1º BIMESTRE</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Compreender a passagem do pensamento mítico para o pensamento filosófico, reconhecendo uma tese filosófica;</li> <li>Reconhecer as várias filosofias na Antiguidade, destacando os principais problemas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ler corretamente um texto filosófico;</li> <li>Analisar um texto filosófico, focalizando as ideias centrais e as ideias secundárias;</li> <li>Diferenciar as ideias de filósofos do mesmo período e sobre o mesmo objeto;</li> <li>Detectar a tese proposta pelo filósofo;</li> <li>Inventariar as conclusões alcançadas pelos filósofos;</li> <li>Construir críticas às ideias defendidas pelos filósofos;</li> <li>Defender, com argumentos consistentes, as suas ideias;</li> <li>Analisar os conceitos sob o ponto de vista do filósofo;</li> <li>Questionar os argumentos utilizados;</li> <li>Examinar as premissas e as conclusões dos argumentos;</li> <li>Elencar os conceitos, conforme as teses dos filósofos.</li> </ul>	<p><b>Do Mito à Filosofia: do mundo material ao mundo humano</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>As Primeiras Escolas Filosóficas</li> <li>A Escola Jônica</li> <li>A busca do princípio gerador de todas as coisas</li> <li>A Escola Itálica</li> <li>A Matemática como princípio</li> <li>A Escola Eleática</li> <li>O Ser é; o Não Ser não é</li> <li>Escola Atomista</li> <li>O átomo como o princípio de todas as coisas</li> <li>Escola Platônica</li> <li>A teoria da imortalidade da alma</li> <li>O mundo sensível e o mundo inteligível</li> <li>O que é: a virtude, o amor, a coragem, a justiça</li> <li>A Escola Peripatética</li> <li>O motor imóvel</li> <li>Ato e Potência</li> <li>A teoria das quatro causas</li> <li>A Ética em Aristóteles</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Destacando as principais teses, no texto;</li> <li>Dialogando com o texto e observando a relevância das questões;</li> <li>Fazendo as próprias anotações;</li> <li>Interpretando o significado geral do texto;</li> <li>Entendendo os conceitos e as ideias;</li> <li>Verificando as diferentes perspectivas em que os conceitos aparecem em diferentes períodos;</li> <li>Fazendo fichamentos;</li> <li>Sintetizando o que foi apreendido;</li> <li>Expondo com clareza e objetividade, para os colegas, o resultado de cada tarefa;</li> <li>Revedo, quando necessário, os resultados;</li> <li>Fazendo relatórios das aulas e construindo dossiês das mesmas;</li> <li>Pesquisando os assuntos e os autores estudados;</li> <li>Fazendo fichamentos dos textos propostos;</li> <li>Pesquisando o que não foi compreendido;</li> <li>Discutindo, em grupos, os argumentos utilizados pelos filósofos;</li> <li>Organizando grupos de estudos;</li> <li>Organizando debates em sala de aula ou com outras turmas da escola;</li> <li>Fazendo mapas conceituais;</li> <li>Organizando dossiês de textos filosóficos, com as próprias observações;</li> <li>Apresentando problemas a serem refletidos pela Filosofia, destacando as argumentações;</li> <li>Recolhendo da mídia diária problemas para serem analisados pelos filósofos da Antiguidade grega;</li> <li>Comparando problemas que se apresentam no dia a dia com os temas propostos pelos filósofos;</li> <li>Compreendendo conceitos como justiça, verdade, amor, articulando-os com as problemáticas dos nossos tempos.</li> <li>Relacionando os problemas filosóficos antigos com os problemas atuais, considerando as diferentes abordagens;</li> <li>Apresentando problemas a serem refletidos pela Filosofia, destacando as argumentações;</li> <li>Recolhendo da mídia diária problemas para serem analisados pelos filósofos da Antiguidade grega;</li> <li>Comparando problemas que se apresentam no dia a dia com os temas propostos pelos filósofos;</li> <li>Compreendendo conceitos como justiça, verdade, amor, articulando-os com as problemáticas dos nossos tempos.</li> </ul>

Fonte: PCAM-Filo (2012)

Quadro 9 - Componente curricular do 2º bimestre (2ª. série)

	COMPETÊNCIAS	HABILIDADES	CONTEÚDOS	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS
2º BIMESTRE	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apreender a diferença entre o discurso teológico e o discurso filosófico;</li> <li>• Conhecer os argumentos em defesa da existência de Deus;</li> <li>• Conhecer os argumentos contra a existência de Deus;</li> <li>• Reconhecer a importância da Filosofia medieval para o pensamento filosófico.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Separar o que é do âmbito da Filosofia e o que é do âmbito da Teologia;</li> <li>• Compreender a separação entre o reino divino e o reino humano;</li> <li>• Analisar os argumentos propostos pelos filósofos medievais em defesa da existência de Deus;</li> <li>• Analisar os argumentos propostos pelos filósofos modernos contra a existência de Deus;</li> <li>• Acompanhar a posição dos filósofos em relação ao mundo divino e ao mundo humano;</li> <li>• Conhecer a leitura de filósofos posteriores sobre o pensamento medieval.</li> </ul>	<p><b>Entre a fé e a razão: o pensamento medieval e o pensamento moderno</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• O reino dos homens e o reino divino</li> <li>• A razão e a fé</li> <li>• Os argumentos em defesa e contra a existência de Deus</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Diferenciando um texto filosófico de um texto teológico;</li> <li>• Analisando como os filósofos medievais veem a realidade humana e a divina;</li> <li>• Analisando os argumentos apresentados, em defesa da existência de Deus;</li> <li>• Argumentando contra as teses sobre a existência de Deus;</li> <li>• Avaliando os conceitos, nos vários períodos;</li> <li>• Escrevendo sobre as suas conclusões;</li> <li>• Promovendo, em sala de aula, debates sobre as temáticas que mais o interessarem;</li> <li>• Participando de júris simulados, para debater as teses mais complexas.</li> </ul>

Fonte: PCAM-Filo (2012)

Quadro 10 - Componente curricular do 3º bimestre (2ª. série)

	COMPETÊNCIAS	HABILIDADES	CONTEÚDOS	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS
3º BIMESTRE	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconhecer as diferenças que demarcam os vários períodos filosóficos e as diferentes abordagens do objeto, e que permitem ao homem reconhecer o presente.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Diferenciar as várias escolas filosóficas;</li> <li>• Distinguir o lugar que o homem ocupa nessas abordagens;</li> <li>• Compreender os argumentos utilizados para garantir a existência de Deus, no período moderno;</li> <li>• Diferenciar um discurso de fé e um de razão;</li> <li>• Analisar as consequências da primazia dos sentidos ou da razão nas teorias filosóficas;</li> <li>• Verificar a importância do pensamento filosófico nos grandes movimentos de transformação da humanidade;</li> <li>• Transportar, para os dias de hoje, os problemas levantados por um texto filosófico antigo;</li> <li>• Aplicar os conceitos filosóficos à sua realidade;</li> <li>• Compreender a particularidade da abordagem filosófica;</li> <li>• Associar um problema cotidiano às questões relevantes da Filosofia.</li> </ul>	<p><b>Entre Kant, Hegel e Marx: o Crítico, o Idealismo e o Materialismo</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• O Racionalismo</li> <li>• A Autonomia da subjetividade: <i>Penso, logo existo</i></li> <li>• Como o homem conhece</li> <li>• A teoria do gosto</li> <li>• O imperativo categórico</li> <li>• O Idealismo</li> <li>• O racional é real; o real é racional</li> <li>• O Positivismo</li> <li>• O materialismo histórico e dialético</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Assistindo a filmes recomendados pelo professor, discutindo-os em sala de aula;</li> <li>• Escrevendo sinopses dos filmes assistidos;</li> <li>• Discutindo, em grupos, as grandes correntes filosóficas do período moderno;</li> <li>• Distinguindo as mudanças na abordagem do objeto, em cada período e escola;</li> <li>• Analisando como a sociedade atual aborda os problemas apontados pelos filósofos da modernidade;</li> <li>• Lendo textos literários desse período;</li> <li>• Analisando os argumentos;</li> <li>• Diferenciando as várias escolas, a partir das abordagens dos conceitos;</li> <li>• Conversando com os colegas sobre os filósofos e as correntes filosóficas.</li> </ul>

Fonte: Amazonas (2012)

Quadro 11 - Componente curricular do 4º bimestre (2ª. série)

	COMPETÊNCIAS	HABILIDADES	CONTEÚDOS	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS
4º BIMESTRE	<ul style="list-style-type: none"> <li>Compreender a utilização de um método filosófico e a sua aplicação na realidade atual.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Analisar os vários métodos filosóficos;</li> <li>Utilizar a aprendizagem sobre os métodos para compreender a sua realidade;</li> <li>Reconhecer o rigor da Filosofia como elemento de compreensão da realidade;</li> <li>Utilizar a compreensão da Filosofia como meio de reconhecimento do homem;</li> <li>Compreender o conhecimento filosófico como meio de integração na sociedade.</li> </ul>	<p><b>Os vários métodos da Filosofia</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>O método cartesiano</li> <li>O Empirismo – o método empírico</li> <li>O método kantiano</li> <li>O método hegeliano</li> <li>O método dialético marxista</li> <li>O método fenomenológico</li> <li>O método estruturalista</li> <li>Os diferentes métodos abordados na Filosofia Contemporânea</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Comparando os métodos apreendidos;</li> <li>Lendo os vários filósofos;</li> <li>Organizando biografias e elencando os conceitos próprios aos filósofos;</li> <li>Discutindo sobre o rigor do conhecimento filosófico;</li> <li>Comparando a Filosofia com outros tipos de conhecimento;</li> <li>Transportando o conhecimento filosófico para a compreensão da sua realidade;</li> <li>Elaborando dossiês sobre as atividades diárias;</li> <li>Usando seus argumentos ao tratar de problemas contemporâneos.</li> </ul>

Fonte: PCAM-Filo (2012)

Objetivos específicos para a 3ª. série:

- *Construir uma base sólida para o entendimento da Filosofia Contemporânea;*
- *Apropriar-se de métodos, a fim de que os problemas levantados sejam compreendidos;*
- *Conhecer os conceitos filosóficos presentes na filosofia contemporânea;*
- *Entender a importância da filosofia para o seu reconhecimento como homem;*
- *Organizar blogs para a postagem de textos, a fim de que os educandos e os professores exponham as dúvidas, façam um comentário sobre os textos e sugiram outras leituras.*

**Eixo:** A filosofia que nos sustenta: filósofos e filosofias

Quadro 12 - Componente curricular do 1º bimestre (3ª. série)

Eixo: A Filosofia que nos sustenta: filósofos e filosofias				
	COMPETÊNCIAS	HABILIDADES	CONTEÚDOS	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS
1º BIMESTRE	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apreender os conceitos nietzscheanos e compará-los com conceitos anteriores;</li> <li>• Conhecer, nos vários filósofos, as suas reflexões sobre objetos diferenciados, considerando-as sobre várias perspectivas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ler corretamente um texto filosófico;</li> <li>• Analisar um texto filosófico, focalizando as ideias centrais e as ideias secundárias;</li> <li>• Questionar as teses;</li> <li>• Detectar as premissas e as conclusões dos argumentos;</li> <li>• Conhecer as influências de um pensamento filosófico em área de saberes diferentes.</li> </ul>	<p><b>De Nietzsche à Filosofia da Existência</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• A Filosofia nietzscheana e suas influências</li> <li>• O Eterno Retorno do Mesmo</li> <li>• A morte de Deus e a Transvaloração de todos os Valores</li> <li>• A Estética nietzscheana: o Apolíneo e o Dionisíaco (em áreas diferentes do saber)</li> <li>• O pensamento heideggeriano</li> <li>• Sartre e a filosofia da existência</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Destacando as principais teses, no texto;</li> <li>• Dialogando com o texto, observando a relevância das questões;</li> <li>• Elaborando fichamentos;</li> <li>• Sintetizando o que foi apreendido;</li> <li>• Expondo com clareza e objetividade, para os colegas, o resultado de cada tarefa;</li> <li>• Revendo, quando necessário, os resultados;</li> <li>• Elaborando relatórios das aulas e construindo dossiês das mesmas;</li> <li>• Pesquisando os assuntos e os autores estudados.</li> </ul>

Fonte: PCAM-Filo (2012)

Quadro 13 - Componente curricular do 2º bimestre (3ª. série)

	COMPETÊNCIAS	HABILIDADES	CONTEÚDOS	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS
2º BIMESTRE	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecer os métodos filosóficos, associando-os às respectivas filosofias.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ler corretamente um texto filosófico;</li> <li>• Analisar um texto filosófico, focalizando as ideias centrais e as ideias secundárias;</li> <li>• Questionar as teses;</li> <li>• Detectar as premissas e as conclusões dos argumentos;</li> <li>• Conhecer as influências de um pensamento filosófico;</li> <li>• Distinguir a filosofia da existência da Fenomenologia e do Estruturalismo.</li> </ul>	<p><b>Da Fenomenologia ao Estruturalismo</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• A fenomenologia</li> <li>• O que é o fenômeno</li> <li>• O método fenomenológico</li> <li>• A fenomenologia hoje</li> <li>• O que é o Estruturalismo</li> <li>• O método estruturalista</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Diferenciando os vários métodos;</li> <li>• Aplicando os métodos nos seus estudos;</li> <li>• Questionando a eficiência de cada um;</li> <li>• Contextualizando o método no seu tempo;</li> <li>• Verificando a atemporalidade do método;</li> <li>• Fazendo a leitura dos filósofos que se utilizam dos referidos métodos.</li> </ul>

Fonte: PCAM-Filo (2012)

Quadro 14 - Componente curricular do 3º bimestre (3ª. série)

	COMPETÊNCIAS	HABILIDADES	CONTEÚDOS	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS
3º BIMESTRE	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Compreender um problema filosófico, classificando conceitos e delimitando o caminho da Filosofia Contemporânea;</li> <li>• Reconhecer a perspectiva em que a linguagem é abordada pelos filósofos, considerando os vários discursos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Detectar a tese proposta pelo filósofo;</li> <li>• Inventariar a/as conclusão/es alcançada(s) pelos filósofos;</li> <li>• Construir críticas às ideias defendidas pelos filósofos;</li> <li>• Defender, com argumentos consistentes, as suas ideias;</li> <li>• Definir o que é a linguagem;</li> <li>• Conhecer as abordagens estéticas;</li> <li>• Conhecer Obras de Arte.</li> </ul>	<p><b>A linguagem na Filosofia: a reflexão heideggeriana</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• O Problema do Ser</li> <li>• A Linguagem e o Ser</li> <li>• A origem da Obra de Arte</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fazendo fichamentos dos textos propostos;</li> <li>• Pesquisando o que não foi compreendido;</li> <li>• Discutindo, em grupos, os argumentos utilizados pelos filósofos;</li> <li>• Organizando grupos de estudos;</li> <li>• Organizando debates em sala de aula ou com outras turmas da escola;</li> <li>• Organizando seminários.</li> </ul>

Fonte: PCAM-Filo (2012)

Quadro 15 - Componente curricular do 4º bimestre (3ª. série)

	COMPETÊNCIAS	HABILIDADES	CONTEÚDOS	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS
4º BIMESTRE	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecer obras literárias, cuja temática é filosófica;</li> <li>• Compreender as mudanças que as inversões de perspectivas promovem nas ideias filosóficas;</li> <li>• Reconhecer como os filósofos tratam a liberdade;</li> <li>• Compreender o que significa indústria cultural.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Diferenciar os problemas levantados e analisados pelos filósofos;</li> <li>• Transportar para o cotidiano as análises dos problemas filosóficos;</li> <li>• Aplicar os conceitos filosóficos à sua realidade;</li> <li>• Relacionar os problemas da atualidade com os problemas postos pelos filósofos contemporâneos;</li> <li>• Diferenciar a abordagem filosófica da modernidade e a dos nossos dias;</li> <li>• Mapear as filosofias, os conceitos e os filósofos contemporâneos;</li> <li>• Utilizar os recursos tecnológicos, oferecidos pela <i>mídia</i> nos seus estudos;</li> <li>• Distinguir um filme, como obra de arte, de um filme meramente comercial;</li> <li>• Justificar quando um filme aborda questões filosóficas.</li> </ul>	<p><b>As perguntas do homem: as questões do existencialismo, do pós-estruturalismo e as novas filosofias</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• O Existencialismo é um Humanismo</li> <li>• A Existência precede a Essência</li> <li>• A Liberdade</li> <li>• A Morte do Homem</li> <li>• O Macro e os Micros Poderes</li> <li>• A Destruição da Metafísica</li> <li>• A Filosofia nos nossos dias: a Filosofia Americana</li> <li>• As Tecnologias e o homem</li> <li>• A Bioética</li> <li>• As múltiplas culturas e os múltiplos pensares</li> <li>• As novas estéticas</li> <li>• A proposta ecológica</li> <li>• A indústria cultural</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lendo atentamente os textos;</li> <li>• Sintetizando os textos;</li> <li>• Analisando as conclusões e discutindo-as em grupos;</li> <li>• Organizando dossiês de textos filosóficos, com as próprias observações;</li> <li>• Relacionando os problemas filosóficos modernos e contemporâneos com os problemas cotidianos;</li> <li>• Considerando as diferentes abordagens dos filósofos;</li> <li>• Apresentando problemas a serem refletidos pela Filosofia com argumentações próprias;</li> <li>• Observando o seu comportamento, a partir do contato com a Filosofia;</li> <li>• Recolhendo da mídia diária problemas para serem analisados pelos filósofos nos vários períodos;</li> <li>• Escrevendo pequenos ensaios, orientados pelo professor;</li> <li>• Convidando palestrantes, para enriquecer as abordagens;</li> <li>• Comparando problemas que se apresentam no dia a dia com os temas propostos pelos filósofos;</li> <li>• Compreendendo conceitos como o justiça, verdade, amor, liberdade, poder, articulando-os com as problemáticas dos nossos tempos;</li> <li>• Criando jornais;</li> <li>• Assistindo a filmes recomendados pelo professor, e discutindo-os em sala de aula;</li> <li>• Fazendo sinopses dos filmes assistidos;</li> <li>• Postando, no blog de Filosofia, as ideias;</li> <li>• Pesquisando na Internet.</li> </ul>

Fonte: PCAM-Filo (2012)

De modo geral, a proposta segue um raciocínio lógico e estruturado para a composição do itinerário curricular por série. Numa primeira análise, sua construção temática é bem compreensível, pensando a filosofia por suas áreas, no caso da primeira série, e pelo viés histórico, na segunda série do Ensino Médio, com as escolas filosóficas; já, no caso da última, temos uma proposta mais ampla, indicando temas abrangentes (como a filosofia americana), temas de reflexões atuais (como a bioética e a proposta ecológica) e o estudo de grandes pensadores contemporâneos, como Nietzsche e Sartre.

### 2.2.3 Alternativas metodológicas e avaliação

A proposta caminha para o seu encerramento com o texto *Alternativas metodológicas para o ensino de Filosofia*, onde sugere atividades metodológicas para a sala de aula, como exemplo de aplicação da proposta curricular para a disciplina de Filosofia, o que se configura como o seu caminho de concretização.

As sugestões apresentadas visam mostrar a especificidade da Filosofia e alguns modos por meio dos quais se pode trabalhá-la de forma coerente. Além disso, elas se apresentam como orientadores para os professores que desenvolveram seu trabalho sob orientação desta Proposta. As atividades estão acompanhadas segundo Competências e Habilidades a serem desenvolvidas e de um “passo a passo”, para execução das mesmas. (PCAM-FILO, 2012, p. 51).

O documento propõe nove atividades, como exemplo da concretização da proposta, sendo duas para a 1ª. Série, três para a 2ª. Série e quatro atividades para a 3ª. Série. Nessas sugestões de atividades didático-pedagógicas, são propostas orientações e atividades para aulas de filosofia onde as ações estão pautadas nas Competências e Habilidades, norteadas por um objetivo principal.

Por fim, é exposta a concepção sobre avaliação, sua importância e quais tipos são recomendadas pela proposta. A avaliação possui uma intenção formativa na PCAM-Filo, ou seja, o documento não entende esse momento da sala de aula apenas como um termômetro sobre notas, ela não pode ser um fim em si e nem ocorrer num vazio conceitual, mas ser uma possibilidade concreta de diagnóstico, amparada por teorias e práticas pedagógicas de forma planejada.

A avaliação é dividida em três tipos: diagnóstica, formativa e somativa. A primeira se refere ao *status* do estudante em relação aos seus novos conhecimentos e principalmente aos seus anteriores, com o intuito de esclarecer suas dificuldades presentes e futuras, ou seja, ela serve para detectar a presença ou ausência de habilidades básicas para o conteúdo que será trabalhado naquele ano letivo. (PCAM-FILO, 2012, p. 69).

A formativa consiste na percepção do retorno do estudante em relação ao que já está sendo trabalhado em sala de aula, podendo ser verificado, por exemplo, se estão sendo alcançados, de fato, os objetivos e habilidades que o professor quer desenvolver na turma, o que lhe permite melhorar ou mitigar suas estratégias, se configurando, assim, como uma forma de avaliação que ajuda o docente a produzir um autodiagnóstico.

A avaliação somativa tem um caráter mais abrangente, pois objetiva verificar o *status* do educando depois de uma etapa na escola, como um final de período de aprendizagem, no nosso caso, os bimestres e/ou séries do Ensino Médio. Também tem o objetivo de classificar os estudantes de acordo com esses níveis de aproveitamento.

Em suma, os parâmetros de utilidade da avaliação, segundo a PCAM-Filo (2012, p. 70), são:

- Servem para classificar os educandos “bons” ou “maus”, para decidir se vão ou não passar;

- Informam os educandos do que o professor realmente considera importante;
- Informa o professor sobre o resultado do seu trabalho;
- Informa os pais sobre o conceito que a escola tem do trabalho de seus filhos;
- Estimulam o estudante a estudar.

Como considerações finais, a proposta justifica sua existência como algo que acompanha as mudanças da educação brasileira e que tem como objeto central o educando. Desse modo, reafirma que, para a sua elaboração, foram feitos vários debates, congressos, seminários e oficinas para concretizar seus objetivos e ratifica que a proposta curricular se sustenta na aquisição e no desenvolvimento de Competências e Habilidades.

### ***2.3 ANÁLISE CRÍTICA E COMPARATIVA DA PCAM-FILO E DOS DOCUMENTOS OFICIAIS***

A partir de agora, a PCAM-Filo será comparada aos documentos federais que a embasam e que foram expostos anteriormente, a saber: PCN, PCN+ e OCEM. O objetivo é identificar os princípios, metodologias e conteúdos que serviram de referência para a construção da PCAM-Filo e, conseqüentemente, para a construção de sua identidade. Além disso, faremos uma análise crítica dessa relação. Para maior clareza, destacaremos os princípios em comum por tópicos; em segundo lugar, interrogaremos os temas propostos quanto a sua estrutura e conteúdo; e, por fim, as críticas à proposta.

#### **2.3.1 Diretrizes**

**Contexto Histórico:** Assim como nos PCN e PCN+, a proposta se utiliza do contexto de transformações econômicas do século XX para justificar uma nova visão de mundo relacionada à educação. Essa nova perspectiva é atrelada ao avanço tecnológico e ao maior acesso a uma pluralidade de informações. A partir dessa nova característica da avalanche de informações e mudanças cada vez mais rápidas, faz-se necessário que o futuro cidadão aprenda habilidades voltadas para a adaptabilidade dessas transformações e se torne capaz de enfrentar esses “novos desafios” da pós-modernidade, principalmente os relacionados ao processo produtivo. “A educação brasileira, nos últimos anos, perpassa por transformações educacionais

decorrentes das novas exigências sociais, culturais, políticas e econômicas vigentes no país, resultante do processo de globalização”. (PCAM-FILO, 2012, p. 15).

Esse cenário justifica, segundo a proposta, a escolha da abordagem pelo desenvolvimento de competências e pela interdisciplinaridade, que serviriam como instrumentos para resolução de problemas e, conseqüentemente, para uma maior adaptabilidade ao mercado de trabalho. Esses novos paradigmas pressupõem a necessidade de uma nova organização curricular, o que justificaria a existência da proposta. Em suma, a PCAM-Filo fundamenta sua criação no mesmo contexto histórico aludido nos documentos de orientação curricular, porém, com o intuito de “oferecer novos procedimentos que promovam uma aprendizagem significativa e que estimulem a permanência do educando na escola, assegurando a redução da evasão escolar, na distorção idade/série, como também a degradação social de cidadão”. (PCAM-FILO, 2012, p.15).

**Competências e Habilidades:** Na PCAM-Filo, a escolha pelo desenvolvimento de Competências e Habilidades se configura como ferramenta para assistir o desenvolvimento da cidadania do estudante, possibilitar-lhe seguir seus estudos em nível Superior e sua capacitação para a entrada no mercado de trabalho.

O mesmo problema criticado pelos PCNs é exposto pela PCAM-Filo para justificar o uso das Competências e Habilidades, pois “nesse sentido, essa proposta sugere o ensino fundado em Competências e a não fragmentação dos conhecimentos em disciplinas isoladas, o que exige uma postura interdisciplinar do professor”. (PCAM-FILO, 2012, p. 23).

A proposta entende o conceito de Competências como:

Concebe-se que uma pessoa é competente quando tem os recursos para realizar uma determinada tarefa, ou seja, para resolver uma situação complexa. O sujeito está capacitado para tal quando tem disponíveis os recursos necessários para serem mobilizados, com vistas a resolver desafios na hora em que eles se apresentam. Nesse sentido, educar para Competências é, então, ajudar o sujeito a adquirir as condições e/ou recursos que deverão ser mobilizados para resolver situações complexas. (PCAM-FILO, 2012, p. 25).

O uso das Competências e Habilidades é amplamente usada na proposta por meio de quadros contendo seus conteúdos dispostos por bimestre, como podemos verificar a partir do quadro 4.

**Quanto à especificidade da Filosofia:** O PCNEM concebe a filosofia como uma atividade de natureza crítico-reflexiva, orientada diretamente pela concepção de cidadania, sendo ela composta por três dimensões: a Estética, a Ética e a Política. Os PCN+, apesar de criticarem alguns pontos dos PCN que o antecedem, com eles concorda em dois pontos: o

vínculo da filosofia com o desenvolvimento da cidadania e que essa área do conhecimento tem função crítica e reflexiva, “[...] *uma reflexão crítica a respeito do conhecimento e da ação, a partir da análise dos pressupostos do pensar e do agir e, portanto, como fundamentação teórica e crítica dos conhecimentos e das práticas*”. (BRASIL, 2002, p. 44, grifos do autor).

As OCEM fazem significativa crítica aos documentos anteriores, porque eles limitam a justificativa da filosofia como componente curricular à sua contribuição para a cidadania. As OCEM afirmam que essa contribuição não pode ser a principal especificidade da disciplina e apontam para sua capacidade de produzir competências relativas ao desenvolvimento da fala, leitura e escrita com base na história da filosofia.

A resposta a essa questão destaca o papel peculiar da Filosofia no desenvolvimento da competência geral da fala, leitura e escrita - competência aqui compreendida de um modo bastante especial e ligada à natureza argumentativa da Filosofia e a sua tradição histórica. Cabe, então, especificamente à Filosofia a capacidade de análise, de reconstrução racional e de crítica, a partir da compreensão de que tomar posições diante de textos propostos de qualquer tipo (tanto textos filosóficos quanto textos não filosóficos e formações discursivas não explicitados em textos) e emitir opiniões acerca deles é um pressuposto indispensável para o exercício da cidadania. (BRASIL, 2006, p. 26).

Em suma, os documentos concordam nos aspectos crítico-reflexivos da filosofia, mas as OCEM, de forma mais incisiva, preconizam que tais aspectos devem ser, prioritariamente, embasados pela tradição filosófica. Não discordam sobre o vínculo próprio que a filosofia possui com o desenvolvimento da Cidadania, mas admoestam que, se não ficar claro que esse vínculo está calcado no desenvolvimento de competências específicas da disciplina de Filosofia, a justificativa de sua presença no Ensino Médio se tornará irrelevante.

A PCAM-Filo não trata da especificidade da filosofia de forma direta, mas adota alguns posicionamentos que nos proporcionam uma visão singular sobre a questão. Um dos primeiros pontos é sobre o que ela, enquanto disciplina, proporcionará aos seus estudantes, “o que mostra uma preocupação com a educação de qualidade e com interesse de que jovens construam uma consciência crítica e uma visão mais profunda da realidade”. (PCAM-FILO, 2012, p. 33).

Outra passagem importante é sua assertiva sobre o que vem a ser essa área do conhecimento. Essa definição é utilizada para justificar, inclusive, a divisão da filosofia, para a primeira série, e da História da Filosofia, para as demais séries:

Quando se entende que a Filosofia tem ela própria como seu objeto, ou seja, estudando filosofia que se aprende a filosofar, assim como se tem uma visão do mundo diferente da do senso comum, pois o trabalho filosófico parte da relação que se estabelece entre eu e o mundo, gerando-se sobre a mesma uma reflexão objetiva, racional, medida em todas as suas partes, o caminho que nos resta é o seu próprio percurso. (PCAM-FILO, 2012, p. 33).

Em relação à cidadania, a proposta acompanha os documentos oficiais, inclusive com o mesmo texto:

Em Ciências Humanas e suas tecnologias em que se encontram também a Filosofia, contemplam-se consciências críticas e criativas, como condições de responder de modo adequado a problemas atuais e a situações novas, destacando-se a extensão da Cidadania, o uso e a produção histórica dos direitos e deveres do cidadão e, ainda, considerando o outro em cada decisão e atitude, o importante é que o educando compreenda a sociedade em que vive, como construção humana, entendida como um processo contínuo. (PCAM-FILO, 2012, p. 28).

**História da Filosofia:** A PCAM-Filo questiona se é possível ensinar filosofia ou ensinar a filosofar para introduzir sua abordagem pedagógica sobre a disciplina, fazendo referência direta ao texto dos PCN+, “lembramos aqui a citação de Kant, inúmeras vezes repetida, ‘não se ensina filosofia, ensina-se a filosofar’, o que nos convence a evitar a abordagem tradicional de oferecer aos alunos a herança filosófica de maneira passiva, como um produto acabado”. (BRASIL, 2002, p. 47).

Ao contrário do que se poderia compreender, Kant não despreza a história da Filosofia, melhor dizendo, não despreza o trabalho deixado pelos filósofos que o antecederam ou que lhes foram contemporâneos. [...] a filosofia somente é possível nela própria. O seu legado é o objeto de sua reflexão. Daí afirmar-se que é necessário que se recorra aos clássicos, pois sem eles não é possível filosofar. (PCAM-FILO, 2012, p. 31).

A PCAM-Filo utiliza a questão kantiana para fundamentar a necessidade da utilização da história da filosofia como suporte para a proposta curricular e como suporte para a própria especificidade da disciplina da Filosofia no Ensino Médio. A história da filosofia perpassa todos os documentos oficiais expostos nessa pesquisa, vai ganhando maior protagonismo a partir das OCEM e se estabelece como diretriz para a organização da PCAM-Filo.

Os três textos concordam que a história da filosofia é fator fundamental que caracteriza sua especificidade no Ensino Médio. Logo, não há discussão sobre não a usar em sala de aula, todavia, pondera se o seu uso se dará de forma central ou referencial no planejamento e execução das aulas. Sobre esse aspecto, a PCAM vai ao encontro de seus documentos oficiais.

**Parte flexível do currículo:** É importante apontarmos que, em relação aos conteúdos, a PCAM-Filo usa os princípios de flexibilidade e contextualização para propor o estudo das mitologias amazônicas juntamente com a mitologia gregas.

**Sobre o conceito de currículo da proposta:** A PCAM-Filo entende o currículo com mais de uma perspectiva. Diz que ele não pode ser uma lista de conteúdos que são transmitidos

pelo professor ao aluno, pois essa visão curricular já está ultrapassada, posicionamento que acompanha os documentos referenciais. O documento não escolhe uma definição específica sobre o tema, mas utiliza a definição de vários autores<sup>23</sup> - Sabini (2007), Sacristán; Seed (2003), Silva (2004) - para propor seu entendimento sobre o currículo:

[...] o Currículo é um conjunto de conhecimentos ou de matérias a ser apreendido pelo educando dentro de um ciclo-nível educativo ou modalidade de ensino; o Currículo é uma experiência recriada nos educandos, por meio da qual podem desenvolver-se; o Currículo é uma tarefa e habilidade a serem dominadas; o Currículo é um programa que proporciona conteúdos e valores, para que os educandos melhorem a sociedade, podendo até mesmo reconstruí-la. [...] **o Currículo é definido, portanto, como lugar, espaço, território, relação de poder.** Como sabemos, ele também é o retrato da nossa vida, tornando-se um documento de identidade em termos de aprendizagem e construção da subjetividade. Isso serve para mostrar a importância que o Currículo pode tomar nas nossas vidas. (PCAM-FILO, 2012, p.21, grifos nossos).

Esse posicionamento possui quatro aspectos. O primeiro aborda uma forma organizacional lógica de ensino por meio dos conhecimentos “apreendidos” segundo seu estágio, ou seja, ciclo-nível. O segundo aspecto é que, além de ser uma estrutura programática, a proposta entende o currículo como algo que “proporciona” valores para seus estudantes; uma experiência para se inculcar nos estudantes; ressalta, ainda, que esses valores são positivos, pois servirão de base para “melhorar a sociedade”, apesar de não especificar quais são. O terceiro aspecto se aproxima de nossa visão sobre o currículo como ferramenta de controle e de relações de poder, onde o lugar onde é construído e exercido se encontra em constante tensão. E, por fim, a perspectiva do currículo como sinônimo de identidade, tanto em termos pedagógicos quanto em termos de identidade cultural de uma população de determinado lugar.

De forma geral, conclui-se que em relação às diretrizes que norteiam a questão curricular, a especificidade da filosofia e seu objetivo no Ensino Médio, a proposta acompanha os parâmetros nacionais, fazendo, inclusive, citações diretas de seus textos.

### 2.3.2 Conteúdos

A partir de agora, vamos comparar a proposta temática (conteúdos) em relação à estrutura e aos assuntos para a disciplina de Filosofia, da PCAM-Filo e as recomendações

---

<sup>23</sup> SILVA, Tomaz Tadeu da. “Quem escondeu o currículo oculto”. In: Documento e identidade: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999, p. 77-152.  
SACRISTÁN, J. Gimeno e Gómez; PEREZ, A. I. “O currículo: os conteúdos do ensino ou uma análise prática? Compreender e transformar o ensino”. Porto Alegre: Armed, 2000, p. 119-148.  
Os demais autores não são citados nas referências bibliográficas da PCAM-Filo.

correspondentes do MEC. Os PCN+ fazem sugestões de eixos temáticos, ou seja, não é uma proposta com foco somente no tema, mas, antes, em um eixo principal e mais amplo composto por temas e subtemas.

São propostos três eixos: Relações de poder e democracia; A construção do sujeito moral; O que é Filosofia. O primeiro par de temas usa a História da Filosofia como eixo central e propõe amplas discussões, desde o contexto da democracia grega, passando pela construção da democracia contemporânea (sugere inclusive autores como Montesquieu e Rousseau), até chegar em temas atuais, como o totalitarismo de direita e de esquerda e o fundamentalismo religioso.

A PCAM-Filo contempla os principais temas e subtemas contidos nos PCN+. A diferença fundamental entre as propostas reside na organização de suas estruturas. As duas trabalham com eixos temáticos. Os PCN+ são mais específicos, pois apresentam subtemas (por exemplo, Montesquieu e a teoria dos três poderes) enquanto a PCAM-Filo propõe o mesmo tema de forma mais abrangente: Eixo temático (Filosofia: definição, objeto e reflexões atuais); Conteúdo (O que é política; A questão do Estado.)

Em suma, a proposta dos PCN+ contempla aspectos da história da filosofia como centro e como referencial, pois, nos dois últimos eixos, trabalha de forma temática, o que também acontece com a PCAM-Filo, na primeira série do Ensino Médio, onde as principais áreas da filosofia são trabalhadas.<sup>24</sup>

As OCEM sugeriram 30 temas a serem usados como base para as futuras propostas curriculares. Percebe-se uma lista de conteúdos mais generosa, com uma estrutura lógica-temporal baseada na História da Filosofia, que vai desde os pré-socráticos até a contemporaneidade, com a filosofia francesa. O primeiro aspecto a ser levantado concerne ao modo como são apresentados os primeiros temas de lógica, que estão especificados nas OCEM:

2. Validade verdade; preposição 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; (BRASIL, 2006, p. 34).

Na PCAM-Filo, esses temas aparecem de forma oposta, ou seja, pouco citados e de forma abrangente: o Raciocínio, a Argumentação, o Silogismo.

---

<sup>24</sup> Quadros 4, 5, 6 e 7.

Por se tratar de documentos que têm como direcionamento o suporte às propostas curriculares, entendemos que atingem extremos. No que tange aos princípios de flexibilidade e de autonomia do professor, a PCAM-Filo é mais coerente. Apesar de ser abrangente, a PCAM-Filo não limita os temas de lógica.

Sobre a proposta baseada na História da Filosofia, tem-se, na PCAM-Filo, o revezamento entre a sugestão de temas (verdade, justificação e ceticismo; o problema dos universais) e filósofos específicos (Nietzsche; Wittgenstein; Heidegger; Filosofia analítica; Freire, Russel e Wittgenstein;). Além disso, segue a ordem cronológica tradicional: Filosofia antiga, Medieval, Moderna e Contemporânea, o que condiz com o argumento das OCEM.

A PCAM-Filo acompanha a mesma cronologia, mas não é calcada somente em temas e filósofos específicos. As escolas filosóficas e suas principais investigações configuram um dos aspectos de sua identidade: Escola Jônica; Escola platônica; Escola peripatética.

No que tange aos conteúdos referentes aos períodos Medieval e Moderno, a PCAM-Filo muda a abordagem, indicando temas mais abrangentes: A razão e a fé; O racionalismo; Como o homem conhece. E, por fim, sua terceira abordagem sobre este eixo é a partir dos métodos filosóficos; ou seja, o estudante se aproximará mais ainda do tema pela perspectiva metodológica do autor e/ou da corrente filosófica: O método cartesiano; O método kantiano; O método fenomenológico; O método estruturalista.

A partir da análise dos temas da PCAM-Filo, apontamos algumas considerações:

A PCAM-Filo acompanha o norte dado pelas OCEM (que adotam posicionamento pedagógico mais específico para as escolhas e a estruturação dos temas), porém com especificidade e identidade próprias, pois nos apresenta a escolha por duas perspectivas diferenciadas: a propositura de conteúdos por meio das escolas filosóficas e por meio dos vários métodos da filosofia.

Em relação aos princípios orientadores e ao itinerário temático, a PCAM-Filo acompanha em quase sua totalidade os documentos analisados: PCN, PCN+, OCEM. Alguns aspectos da proposta (como a estrutura e conteúdos do itinerário) naturalmente irão se diferenciar, pois estamos apresentando uma proposta curricular concreta e pontos com melhor desenvolvimento foram necessários.

### **2.3.3 Problematizações**

A partir desse diagnóstico positivo, faremos algumas reflexões acerca da PCAM-Filo, com o destaque de dois pontos: 1 - Sua concepção filosófica. 2 - Para a entrevista de campo: os problemas expostos têm relação com os dados obtidos no chão da escola? Começaremos pela questão mais fundamental: a relação entre a Cidadania e a Filosofia, a qual já foi introduzida no primeiro capítulo e norteia esta área do conhecimento no Ensino Médio.

Questionamos se é possível um ensino de filosofia a partir de itinerário curricular fundamentado em diretrizes que seguem um espectro econômico parcial, o qual desvirtua o conceito de valorização de *educação pela educação*, como fim em si, e prima pelo *educar para*, como ferramenta de adaptabilidade e eficiência dos corpos úteis para os processos produtivos.

Esse problema se revela quando os textos referenciais valorizam e vinculam o conhecimento à prática para resolver *problemas concretos*. Indagamos, portanto, como o estudante terá uma cultura de valorização do conhecimento, do ato de estudar, aumentar seu nível intelectual e melhorar sua capacidade de raciocínio, se esses quesitos dependem em grande parte de uma forma de compreender o mundo que entende que o conhecimento só terá valor se aplicado na prática para processos produtivos? Ou, como o próprio texto repete algumas vezes, “*para resolver um problema concreto*”. Qual o valor que um estudante dará para a leitura de uma obra clássica que não seja a de uma utilidade final para o mercado de trabalho?

A PCAM-Filo não difere sua concepção de cidadania e nem a do objetivo e da especificidade da filosofia em relação aos princípios norteados pela LDB e pelos documentos oficiais. Dessa forma, acompanha a mesma visão ambígua e parcial do conceito. Lembramos aqui a tese de Silveira (2013, p.56) que afirma que a preparação para a cidadania conflui estreitamente com a qualificação para o trabalho. O autor cita os artigos 22 e 35 da LDB, para demonstrar como esses textos e conceitos por vezes se misturam, estabelecendo assim que há uma relação sutil entre a preparação para o mercado de trabalho e para a formação cidadã (planejada), onde esta última está a serviço da primeira.

Esse problema é fruto de forças maiores e já estão há algum tempo tomando a educação como eixo central de suas disputas.

A Lei 9.394/96, nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), foi o resultado de um projeto do senador Darcy Ribeiro em coautoria com o Ministério da Educação (MEC) que manteve a necessidade de ampliar as oportunidades de acesso ao ensino, mas que, em grande medida, desobrigou o Estado desse compromisso, ao mesmo tempo em que contemplou os interesses dos grupos privados da educação. Portanto, a nova LDB acentua a hegemonia do sistema

neoliberal<sup>25</sup> que se infiltrou no Brasil no final da década de 1980, privilegiando os interesses das classes dominantes, reduzindo a participação do Estado e favorecendo grupos privados da educação. (MENDES; RODRIGUES, 2013, p. 9).

Segundo Alves (2002, p.67), a LDB/96 é produto de disputas políticas que culminaram na elaboração de uma lei de caráter minimalista. Ou seja, apesar de citar e conceituar temas importantes, não obriga a execução de suas determinações, o que abre margem para a dependência dos gestores desse sistema. De forma geral, a LDB se tornou condizente com os princípios do Estado mínimo, configurando-se numa legislação que atende às máximas exigências do mercado. Percebe-se, então, que os problemas que viriam à tona (como a ausência da filosofia enquanto disciplina), já tinham uma origem bem definida.

Em virtude dos fatos mencionados, desvelam-se, nas diretrizes, discursos ocultos, os quais chamam a atenção para o desenvolvimento de uma cidadania voltada para a vida, mas que acaba por enveredar pela servidão ao mercado, como demanda urgente e superior em importância. De acordo com Mendes e Rodrigues (2013, p. 10/11), em tese, o que realmente se exige da escola é o cumprimento de finalidades educacionais mais compatíveis com o interesse da política capitalista. A partir desse contexto, questionam o papel social da escola, já que a lei explicita a dualidade entre formar para o trabalho e a formação do cidadão participante da vida social. Afirmam, ainda, que atualmente a função da escola está sendo reduzida para a questão da empregabilidade, uma vez que procura atender à capacidade de adaptação individual às demandas no mercado de trabalho.

No caso da PCAM-Filo, a atitude oculta se encontra em vincular o estudo da filosofia prioritariamente às práticas de resolução de problemas concretos (problemas considerados reais e importantes que, num contexto neoliberal, são vinculados à questão dos processos produtivos e a da primazia por sua eficiência).

Isto posto, uma proposta curricular que valoriza, em seus princípios, competências e habilidades enviesadas por características neoliberais de desvalorização da *educação pela educação* e que, em contrapartida, leva em consideração a valorização da educação, enquanto

---

<sup>25</sup> Segundo Mendes e Rodrigues (2013, p. 11), o neoliberalismo se configura como ações que passam a seguir à risca toda a política de ajuste do FMI e do Banco Mundial. Tem como característica predominante a exigência de abertura cada vez maior do mercado interno, a desestruturação do Estado Nacional, amplo programa de privatização das empresas estatais estratégicas e mais lucrativas e, como consequência dessas ações, o desemprego em massa. O neoliberalismo vende vantagens, como a queda da inflação e o aumento de taxa de lucro, mas, com a particularidade que tais espólios são obtidos à custa do empobrecimento de parte da população. Segundo Alves (2002, p. 64), as duas instituições, unidas à OMC - Organização Mundial do Comércio, se definem como os três guardiões dos ideais e das práticas do neoliberalismo e têm redirecionado as políticas públicas dos países sob sua esfera de influência, na qual se insere o Brasil, sobretudo no campo educacional.

ferramenta de ascensão social e material (onde o ser social do cidadão se confunde com o ser que somente será valorizado como o ser do trabalho), limita a formação educativa do estudante a uma vida que só terá sentido se for voltada necessariamente para o mercado de trabalho.

Nesse sentido, lembramos Foucault (2014, p. 134) quando reflete a respeito dos corpos dóceis e de sua constante coerção, ou seja, ações que se dão de maneira sutil e sistemática sobre os indivíduos (estudantes, no nosso caso), que influenciam diretamente na relação entre a produção de corpos dóceis para o mercado de trabalho e a formação cidadã. Não estamos mais falando de alunos que aprendem somente a importância da eficiência nas tarefas e no uso do tempo para, futuramente, usarem estas habilidades num chão de fábrica. Agora, além disso, o que se percebe é uma sutileza mais acentuada (por meio de documentos oficiais, PCAM-Filo) em fazer com que o futuro cidadão, docilizado, reduza seu entendimento do processo educativo à preparação para a entrada no mercado de trabalho.

Apple (2006, p. 40) explica que as instituições de ensino e o currículo devem ser fatores básicos de análise para a compreensão da sociedade, pois as escolas não apenas “produzem pessoas”, mas, também, o conhecimento. Desse modo, as escolas e os elementos constitutivos do currículo se caracterizam como agentes da hegemonia cultural, ideológica e da tradição seletiva, pois criam futuros cidadãos que não conseguirão perceber alternativa ao contexto econômico e cultural existente, contribuindo para sua continuidade, fato este que se inicia e se executa de forma sutil pelos documentos que norteiam a educação, inclusive a PCAM-Filo.

Partindo dessa reflexão, lembramos a preocupação de Silva (2017, p. 16) sobre a composição do currículo e o tipo de cidadão que este vai formar:

Qual é o tipo de ser humano desejável para determinado tipo de sociedade? Será a pessoa racional ilustrada do ideal humanista da educação? Será a pessoa otimizada e competitiva dos atuais modelos neoliberais de educação? Será a pessoa ajustada aos ideais de cidadania do moderno estado-nação? Será a pessoa desconfiada e crítica dos arranjos sociais existentes preconizadas nas teorias educacionais críticas? A cada um desses “modelos” de ser humano corresponderá um tipo de conhecimento, um tipo de currículo.

Analisando o problema, a partir de uma perspectiva mais ampla, inferimos que a educação, nos dias de hoje, é peça central para a manipulação das pessoas e o controle mercadológico dos países. Se a filosofia não está cumprindo sua função formativa, que consiste no desvelamento e no enfretamento desta realidade, estará, pelo contrário, contribuindo para perpetuar este cenário?

O segundo item a ser questionado é a concepção de currículo da PCAM-Filo, pois: 1 – A fundamentação das obras e a justificativa da escolha dos autores sobre os quais sustenta o

conceito de currículo são vagas. 2 – Essa definição é constituída de visões teóricas contraditórias sobre o que vem a ser o currículo<sup>26</sup>.

Conforme diversos autores citados por Sabini (2007), esses fundamentos no texto de Sacristán e de Seed (2003), o Currículo *é um conjunto de conhecimentos ou de matérias a ser apreendido pelo educando dentro de um ciclo-nível educativo ou modalidade de ensino*; o Currículo é uma experiência recriada nos educandos, por meio da qual podem desenvolver-se; o Currículo é uma tarefa e habilidade a serem dominadas; o Currículo é um programa que proporciona conteúdos e valores, para que os educandos melhorem a sociedade, podendo até mesmo reconstruí-la. (PCAM-FILO, 2012, p.21, grifos nossos).

Para Silva, *o Currículo é definido, portanto, como lugar, espaço, território, relação de poder*. Como sabemos, ele também é o retrato da nossa vida, tornando-se um documento de identidade em termos de aprendizagem e construção da subjetividade. Isso serve para mostrar a importância que o Currículo pode tomar nas nossas vidas. (PCAM-FILO, 2012, p.21, grifos nossos).

“Dessa forma, podemos compreendê-lo como produto de um processo de conflitos culturais dos diferentes grupos de professores que o elaboram (Lopes, 2006)” (PCAM-FILO, 2012, p.22).

O texto alega que se baseou em diversos autores citados por Sabini, mas não especifica quais foram. A obra citada “Sabini (2007)” não consta nas referências bibliográficas. O mesmo problema acontece em relação a Seed (2003) e a Lopes (2006). Dessa forma, apesar de ser possível perceber o teor da concepção sobre o currículo, a sua fundamentação é praticamente inexistente, pois o único autor devidamente referenciado é Silva (2004).

O segundo problema reside no que parece ser uma contradição em sua concepção curricular segundo as teorias clássicas do currículo. Analisando a afirmação “o Currículo é um conjunto de conhecimentos ou de matérias a ser apreendido pelo educando dentro de um ciclo-nível educativo ou modalidade de ensino”, diagnosticamos características originadas nas teorias tradicionais que concebem o currículo como algo dado, que não questiona sua origem e se preocupa mais em como aplicá-lo e não em esclarecer o porquê da escolha de determinado conteúdo.

As teorias tradicionais pretendem ser apenas isso: “teorias” neutras, científicas, desinteressadas. As teorias críticas e as teorias pós-críticas, em contraste, argumentam que nenhuma teoria é neutra, científica ou desinteressada, mas que está, inevitavelmente, implicada em relações de poder. As teorias tradicionais, ao aceitarem mais facilmente o *status quo*, os conhecimentos e os saberes dominantes, acabam por se concentrar em questões técnicas. Em geral, elas tomam a resposta à questão: “o quê? como dada, como óbvia e por isso ambos buscam responder a uma outra questão: “como?”. Dado que temos esse conhecimento (inquestionável?) a ser transmitido, qual é a melhor forma de transmiti-lo? As teorias tradicionais se preocupam com questão de organização. (SILVA, 2017, p. 16).

---

<sup>26</sup> Tanto os textos que antecedem o itinerário curricular, contidos na PCAM-Filo, quanto o conceito de currículo são compartilhados com o restante de todas as outras disciplinas. Ou seja, os textos de fundamentação teórica e curricular são iguais em todas as propostas do Estado para o Ensino Médio.

Em contrapartida, num segundo momento, nos deparamos com a seguinte afirmação: “o Currículo é definido, portanto, como lugar, espaço, território, relação de poder. Como sabemos, ele também é o retrato da nossa vida, tornando-se um documento de identidade em termos de aprendizagem e construção da subjetividade”. Neste trecho, detectamos os conceitos de poder e identidade relacionados ao currículo, o que caracteriza termos centrais usados nas teorias críticas e pós-críticas, consecutivamente.

É precisamente a questão do poder que vai separar as teorias tradicionais críticas e pós-críticas do currículo. [...] as teorias críticas e pós-críticas, por sua vez, não se limitam a perguntar “o que?”, mas submetem esse “que” a um constante questionamento. Sua questão central, pois, seria não tanto “o que?” mas o “por quê?”. Por que esse conhecimento e não outro? Quais interesses fazem com que este conhecimento e não outro esteja no currículo? Por que privilegiar determinado tipo de identidade ou subjetividade e não outro? As teorias críticas e pós-críticas de currículo estão preocupadas com as conexões entre saber, identidade e poder. (SILVA, 2017, p. 16).

Refletimos, assim, se é possível aglutinar olhares tão distintos sobre o fenômeno do currículo, visto que as últimas teorias se erguem sobre críticas à primeira e, se não for esse o caso, a proposta peca pela má fundamentação de seu posicionamento.

Uma das influências da teoria tradicional do currículo é o modelo fabril taylorista,<sup>27</sup> no qual se espelha quanto à sua estrutura e quanto aos seus fins (formar mão de obra eficiente e passiva para linhas de produção). Modelo que vai ao encontro da crítica de Michel Foucault a respeito da produção histórica de corpos úteis na sociedade por meio das escolas.

Desde o século XVIII, a escola já era lugar estratégico para a formação de uma sociedade de desassistidos voltada à exploração, já que o objetivo dessas atividades não era promover a educação integral do ser humano, mas, antes, capacitar os estudantes a executarem, de forma rápida e eficaz, operações automatizadas. Buscava-se, desta maneira, tornar a produção eficiente pela diminuição do tempo entre a execução de uma atividade e a de outra. O que, nos dias atuais, os documentos chamam de preparação para ao “mercado de trabalho”.

Destacamos também a concepção da PCAM-Filo sobre a avaliação que está diretamente conectada ao problema anterior. A proposta demonstra um entendimento tradicionalista do que

---

<sup>27</sup> A respeito de um dos principais representantes da teoria curricular tradicional, Silva (2017, p. 22) aponta: Bobbitt intentava revolucionar a educação nos EUA, mas com propostas claramente conservadoras. Os estudantes não eram vistos como pessoas, mas como dados e corpos a serem melhorados para uma máxima eficiência visando às necessidades econômicas da época. Na proposta de Bobbitt, a educação deveria funcionar de acordo com os princípios da administração científica proposta por Taylor. A orientação dada por Bobbitt iria constituir uma das vertentes dominantes da educação estadunidense no restante do século XX.

seja a avaliação, considerando-a uma etapa conclusiva e diagnóstica do processo educativo e, além disso, sem maiores escrúpulos, justifica a função segregadora de seus procedimentos:

Servem para classificar os educandos “bons” ou “maus”, para decidir se vão ou não passar;  
 Informam os educandos do que o professor realmente considera importante;  
 Informa o professor sobre o resultado do seu trabalho;  
 Informa os pais sobre o conceito que a escola tem do trabalho de seus filhos;  
 Estimulam o estudante a estudar. (PCAM-FILO, 2012, p. 70).

A avaliação, segundo esses parâmetros, possui caráter classificatório e segregativo possui caráter informativo (informa conteúdo importante, resultado de desempenho dos estudantes para o professor e pais.), além de sugerir que o acesso dos professores e dos pais ao desempenho do estudante fomenta o interesse deste último pelos estudos. Portanto, na PCAM-Filo, a avaliação não está em relação de continuidade com a formação do estudante, mas, antes, nela executa uma ruptura mediante uma apreciação diagnóstica.

Para Foucault (2014, p. 181), o exame (avaliação) é a combinação das técnicas de hierarquia, que vigiam (professores, sistema de relatório de notas), e as da sanção, que normalizam (recuperação, repetição de série escolar, ausência do diploma).

Esta última etapa estabelece sobre os indivíduos uma visibilidade através da qual eles são diferenciados e sancionados (estudante bom e estudante mau). É no exame que se reúne a cerimônia do poder e a forma da experiência, a demonstração da força e o estabelecimento da verdade. É nele que se manifesta a sujeição dos que são percebidos como objetos e a objetivação dos que se sujeitam.

Dessa forma, entendemos que a concepção conservadora da avaliação coaduna com o teor tradicionalista da definição inicial de currículo citada anteriormente. Esta verificação é de grande importância, pois desvela aspectos conservadores e que não acompanham as diretrizes dos documentos oficiais.

Não podemos ver o estudante simplesmente como um dado. É importante colocarmos ele dentro de uma relação onde ambas as partes têm participação na atividade educativa. Nesse sentido a avaliação deve se configurar como parte de um todo, um processo de aprendizagem e não como o fim de uma etapa que coroará ou não o estudante. A avaliação não pode se resumir a um atestado ou a uma verificação de conhecimento e, sim, deve ser uma das etapas de aprendizado e reflexão das aulas.

No que diz respeito aos conteúdos propostos pela PCAM-Filo, observamos que, apesar de seguir um itinerário lógico que caminha pela história da filosofia, ela acaba por apresentar ambiguidades e repetições de temas, além de outros problemas.

Em relação às repetições de conteúdos, temos o exemplo do quadro 7 (4º bimestre da 1º série) que propõe: A bioética, A questão ecológica, A pós-Modernidade, As técnicas e as tecnologias. Agora verificando o 4º bimestre da 3º série temos: As tecnologias e o homem; A bioética; A proposta ecológica. Desta comparação percebemos temas que se repetem exatamente, bem como, temas ambíguos, que falam a mesma coisa com palavras diferentes. Este problema é intrigante visto a grande quantidade de conteúdos propostos pela PCAM-Filo em relação à realidade da filosofia no Ensino Médio no Amazonas (1 tempo de aula por semana).

O que nos leva ao segundo problema. Há quantidades de conteúdos propostos em desequilíbrio segundo os bimestres. Por exemplo, enquanto no 1º bimestre da 2º série há a propositura de 18 conteúdos para serem trabalhados, no 2º bimestre da mesma série há apenas 3 (O reino dos homens e o reino divino; a razão e a fé; Os argumentos em defesa e contra a existência de Deus).

Entendemos que um dos motivos que leva a proposta a esta grande quantidade de conteúdos é a alta especificidade dos temas. Vejamos no quadro 11 os conteúdos do 4º bimestre do 2º ano: O método cartesiano; O Empirismo – o método empírico; O método kantiano; O método hegeliano; O método dialético marxista; O método fenomenológico; O método estruturalista; Os diferentes métodos abordados na Filosofia Contemporânea.

Estes mesmos temas já poderiam estar incluídos no bimestre anterior onde são propostos os estudos dos mesmos filósofos “Entre Kant, Hegel, e Marx: o criticismo, o idealismo e o materialismo”. Além disso, a fenomenologia e o estruturalismo voltam a ser propostos na 3º série de forma mais específica no 1º e 2º bimestre.

Dessa forma entendemos que a proposta precisa ser “enxugada” pelos motivos já citados e com isso se aproxime da realidade do chão da escola (Tempos de aula) e inclusive do nível a que foi proposta (Ensino Médio), pois pela quantidade e especificidade dos conteúdos propostos não é difícil confundir esta proposta curricular para o Ensino Médio com uma proposta curricular para a graduação.

Por fim gostaríamos de discutir sobre uso da PCAM-Filo em relação ao Diário Digital, plataforma digital a qual o professor visita diariamente para relatar suas atividades e arquivar informações gerais sobre os estudantes. O problema que versa sobre esse tema é o princípio de flexibilidade que não é atendido por conta da plataforma.

O componente curricular da disciplina geralmente é visitado pelo docente no início do ano letivo e dos seus respectivos bimestres, para executar a atividade do planejamento. Esta atividade consiste em refletir e programar quais conteúdos, estratégias e avaliações serão

contemplados naquele determinado período. Como a própria proposta aponta, um dos critérios de escolha do componente é sua classificação por série que segue um encadeamento lógico, no caso da proposta da PCAM-Filo, no primeiro momento, o conhecimento da disciplina por meio de suas áreas de estudo, no segundo, da História da Filosofia e, por último, de filosofias e temas atuais.

Como a PCAM-Filo esclarece, o professor está diante de uma *proposta* para trabalhar a filosofia voltada para o Ensino Médio, ou seja, ela vem para somar ao trabalho realizado pelo docente, com objetivo de orientação lógica do itinerário curricular a ser usado em sala de aula. Sendo uma propositura, os conteúdos ofertados não podem ser os únicos a serem trabalhados em sala (a não ser que esta seja a vontade do professor), do contrário, estes não seriam conteúdos propostos, mas sim compulsórios, o que vem a ser uma contradição em termos pedagógicos. Propor limitações do que e de como lecionar anula a experiência e o estudo acadêmico do docente, bem como sua subjetividade para dar aula, seu olhar professoral.

Esta discussão é levantada nesta pesquisa pois os professores da Seduc-AM de Manaus trabalham com uma plataforma digital chamada Diário Digital, onde fazem o relatório do que acontece em seu ano letivo: notas, faltas, avaliações e o registro do conteúdo proposto, por exemplo. O problema reside no último item, pois o sistema permite o registro somente de conteúdos presentes nas propostas curriculares limitando tecnicamente o planejamento do professor. Ou seja, a plataforma só permite inserir conteúdos que já são prescritos nas “propostas”:

Quadro 16 – Área de inserção de conteúdos do Diário Digital

Fonte: <http://diariodigital.seduc.am.gov.br>

Entendemos que essa crítica está apoiada em algo que é supostamente simples, mas que nos traz reflexões muito importantes: 1- A dificuldade em apontar a situação como um problema 2 - Apesar de não ser algo extremamente difícil de resolver, configura-se como um sintoma de uma atitude que não segue as diretrizes fundadoras dos documentos norteadores. Ora, se a proposta do Estado está embasada no princípio de flexibilidade e de autonomia do professor, por que ele limitaria a escolha e o relatório de novos conteúdos? Resta saber se é algo que não foi resolvido pois não foi percebido como um problema ou se é produto de resquícios de práticas curriculares mais tradicionais.

### **3 CURRÍCULO E FILOSOFIA NO AMAZONAS: PERSPECTIVAS, DESAFIOS E OPORTUNIDADES**

O terceiro capítulo refere-se à exposição, à análise e à interpretação dos dados obtidos na investigação de campo. Esta etapa consistiu na entrevista de 35 professores formados em Filosofia vinculados à Seduc-AM, que atuam com a proposta curricular no Ensino Médio. O objetivo principal dessa ação foi verificar qual a análise dos professores em relação às suas experiências de aplicação da PCAM-Filo na realidade escolar.

A primeira parte do capítulo será dedicada à descrição da metodologia da pesquisa, à exposição e à análise dos dados obtidos, que serão organizados por meio de quadros e gráficos, para proporcionar maior eficiência na sua comunicação. A segunda parte será dedicada à interpretação dos dados e, a última, à correlação entre esses resultados e as conclusões do segundo capítulo, conforme a base da fundamentação teórica.

#### ***3.1 APRESENTAÇÃO DO RESULTADO DA PESQUISA DE CAMPO***

A investigação de campo foi escolhida como uma das principais partes desse trabalho, por entendermos que, ter acesso às visões dos professores que estão atuando diariamente no chão da escola analisando, utilizando e aplicando a proposta curricular, nos traria perspectivas mais próximas da realidade e uma multiplicidade de análises e posicionamentos.

Iniciamos pela aplicação de questionário, com perguntas abertas e fechadas junto aos professores de Filosofia que atuam no Ensino Médio público, pela Secretaria de Estado e Educação e Qualidade do Ensino (Seduc-AM), no município de Manaus-AM. Este tipo de questionário foi escolhido por entendermos que existem variáveis que não podem ser verificáveis por perguntas somente com respostas fechadas. O tema possui certa complexidade, pois o objeto da pesquisa está entrelaçado a relações institucionais e pessoais. Desse modo, o questionário se constitui de 9 questões fechadas e 8 questões abertas, totalizando 17 questões.<sup>28</sup>

*A entrevista como fonte de informação pode nos fornecer dados secundários e primários de duas naturezas: (a) os primeiros dizem respeito a fatos que o pesquisador poderia conseguir por meio de outras fontes como censos, estatísticas, registros civis, documentos, atestados de óbito e outros; (b) os segundos - que são objetos principais de investigação qualitativa - referem-se a informações diretamente construídas no diálogo com o indivíduo entrevistado e tratam da reflexão do próprio sujeito sobre a realidade que vivencia. Os cientistas sociais costumam denominar esses últimos de*

---

<sup>28</sup> O modelo do questionário encontra-se no anexo 1.

dados “subjetivos”, que só podem ser conseguidas com a contribuição da pessoa. (MINAYO, 2015, P. 65, grifos nossos).

A população da pesquisa consiste em professores de Filosofia com formação em Filosofia (há professores que atuam na área e que não são formados nela), que trabalham no município de Manaus-AM, vinculados à Seduc-AM. A escolha de somente uma cidade para a análise se deu por dois motivos: 1. Eficiência na logística de recursos e tempo. 2. Acesso ao Diário Digital.

Como critérios de inclusão na proposta, temos: 1- Professores de Filosofia do Ensino Médio público que atuam no município de Manaus-AM, vinculados à Seduc-AM; 2 - Devem também ter atuado como docentes desta disciplina pelo menos por 3 anos a partir do ano de 2011. Esta decisão se justifica, pois, para avaliar a PCAM-Filo, entendemos que o professor deva ter passado pela experiência da formação completa de turmas para ter a possibilidade de mensurar seu rendimento (orientado pela PCAM-Filo) de forma progressiva, nos três anos que se seguem, deste modo, sendo a PCAM-Filo colocada em vigor em 2011, as primeiras turmas formadas com sua influência se situam a partir do período de 2014.

Como critérios de exclusão: 1- Professores de Filosofia sem formação em Filosofia; 2 - Professores de Filosofia com menos de três anos de experiência de uso da PCAM-Filo; 3 - Professores de Filosofia que não atuaram por no mínimo de três anos em todas as três séries do Ensino Médio (1º, 2º, 3º séries).

Quanto à amostra: a base para a população foi retirada da homologação dos dois últimos concursos para professores de Filosofia no Estado (2011 e 2014). O número de professores de Filosofia homologados nos dois concursos é de aproximadamente 94, o que constitui a população da pesquisa. A amostra selecionada para a aplicação dos questionários é de 35 professores distribuídos nas sete zonas distritais da educação do Estado.

A aplicação do questionário ocorreu de modo presencial e se dividiu em dois momentos. No primeiro, explicamos do que se trata a pesquisa, quais são os seus temas, objetivos e como proceder no preenchimento do questionário. Reservamos um momento para a explicação do TCLE (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido). Na segunda etapa, solicitamos ao participante que respondesse ao questionário constituído por perguntas abertas e fechadas.<sup>29</sup>

---

<sup>29</sup> A pesquisa de campo trabalha com seres humanos como foco da investigação. Por esse motivo, foi necessária autorização para a sua execução pelo Comitê de Ética da Ufam e conseqüentemente pela Seduc-AM através da submissão e análise do projeto de pesquisa. Após a aprovação e autorização para execução das entrevistas é necessário entregar ao participante sua via do TCLE (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido) que garante, entre outras coisas, sigilo de seus dados pessoais e a possibilidade de desistir da participação da mesma a qualquer momento; para o pesquisador o termo assinado garante o consentimento do entrevistado para participar da pesquisa e a divulgação dos dados obtidos.

Após a coleta, foi feita a tabulação dos dados, por meio do *Software Excel*. O enfoque da análise se dirigiu para os principais desafios e pontos positivos expostos pelos professores em relação à proposta. Além disso, empreendemos a verificação de sua efetividade no desenvolvimento educativo do estudante. Por fim, fizemos a análise comparativa do resultado da tabulação dos dados com o que se propõe o currículo no Ensino Médio e a sua fundamentação teórica.

A partir desta descrição, a pesquisa se identificou como qualitativa, pois as questões levaram em consideração a opinião analítica dos entrevistados, baseada em suas experiências no contexto escolar.

A pesquisa qualitativa, se ocupa, nas Ciências Sociais, com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores, e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes. (MINAYO, 2015, P. 21).

Em relação à descrição, à análise e à interpretação dos dados (partindo da escolha por questões abertas, onde o participante fala abertamente sobre o assunto e o número de 35 participantes), elencamos o método da *análise temática* em relação ao conteúdo, seguindo as orientações da professora Minayo (2015, p. 86), onde o foco da investigação são os temas abordados nas respostas das questões da entrevista. Essa perspectiva comporta um conjunto de relações, que podem ser demonstradas por meio de uma palavra, uma frase ou um resumo, (no nosso caso, apresentaremos respostas na íntegra, e de forma parciais, pois foi verificado que muitas destas abarcam dois ou mais temas). Trabalhar a análise temática possibilita identificar núcleos de sentido, cujas presença e a frequência da aparição podem significar indicadores importantes para o objetivo da investigação.

O caminho que adotaremos para a análise temática se divide em quatro: 1 – *A categorização dos resultados*. As análises das questões das entrevistas seguirão a ordem do questionário, com tratamento específico para as questões objetivas e subjetivas, além das respostas serem categorizadas segundo o tema da crítica em comum. 2 – *Descrição dos resultados*. Os resultados serão apresentados conforme a categorização, as ideias mais recorrentes serão resumidas e expostas em relação à quantidade de ocorrência, e as ideias mais complexas serão apresentadas na íntegra. 3 – *Análise dos resultados*. Produção de inferências sobre a frequência dos temas (críticas) expostas e a relação com as demais questões. 4 – *Interpretação dos dados*. Esta parte da pesquisa será apresentada na segunda seção e consiste

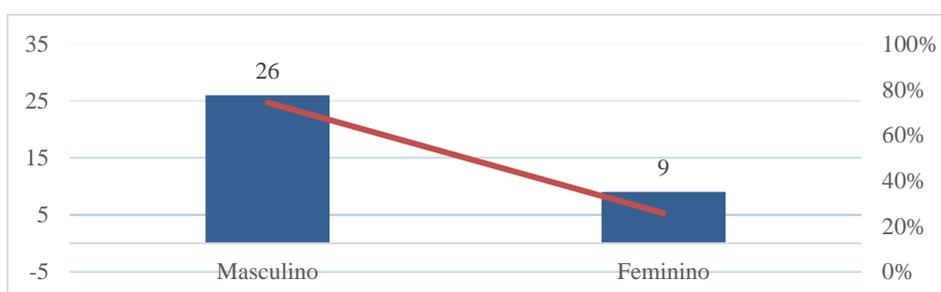
em interpretar os resultados da investigação de campo junto aos dados obtidos no segundo capítulo partindo da perspectiva da fundamentação teórica.

Visto isso, iniciaremos a exposição de dados por meio de gráficos, para as questões objetivas, e por meio de gráficos e quadros, para questões objetivas e subjetivas, por ordem crescente das questões.

### 3.1.1 Apresentação e análise de dados por questão

#### 1. Sexo:

Gráfico 1 - Sexo

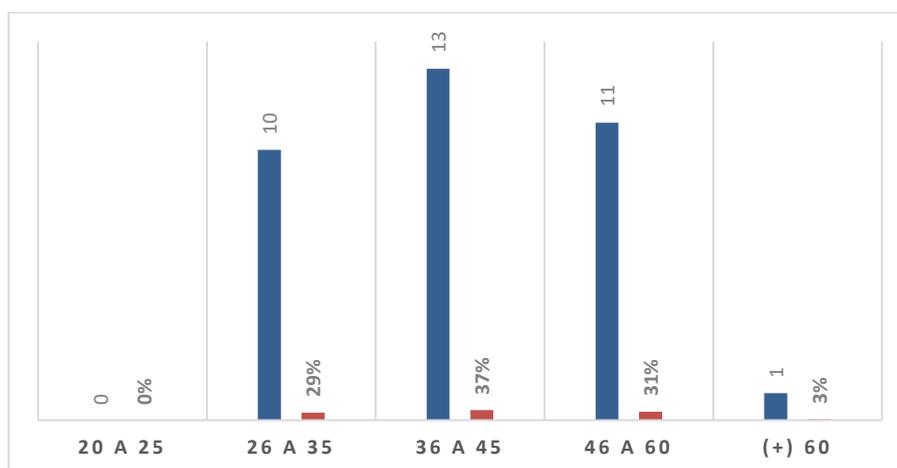


Fonte: Elaborado pelo autor

O público entrevistado é, em sua maioria, masculino, correspondendo a, aproximadamente, 74% da amostra.

#### 2. Faixa etária:

Gráfico 2 - Faixa etária

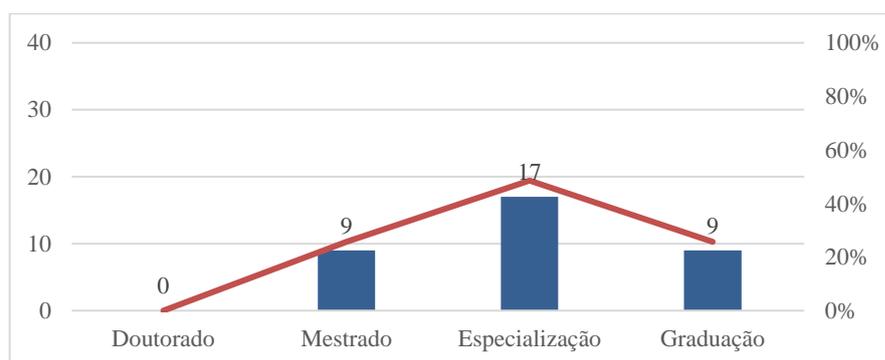


Fonte: Elaborado pelo autor

A maioria dos entrevistados possui entre 36 a 45 anos, seguidos do conjunto de 46 a 60 e de 26 a 35 anos. Nenhum dos entrevistados entrou no conjunto de 26 a 25 anos.

### 3. Grau de instrução:

Gráfico 3 - Grau de Instrução

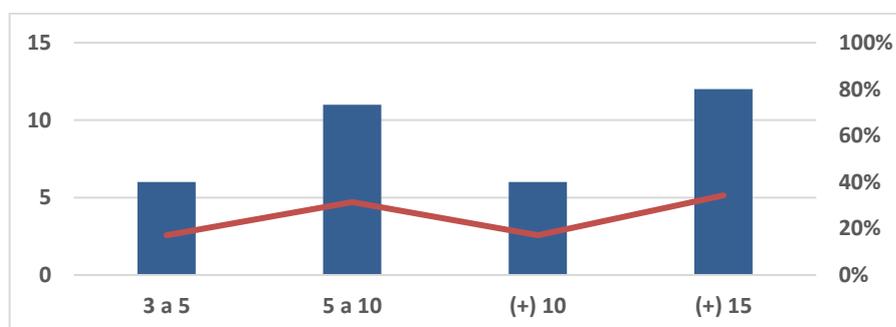


Fonte: Elaborado pelo autor

Não há entrevistados com doutorado. O número de participantes que possuem somente a graduação é igual ao número dos que possuem mestrado (9). A maioria dos professores possui especialização, um pouco mais de 40%.

### 4. Há quanto tempo trabalha como professor(a) de Filosofia?

Gráfico 4 - Tempo (anos) de atuação

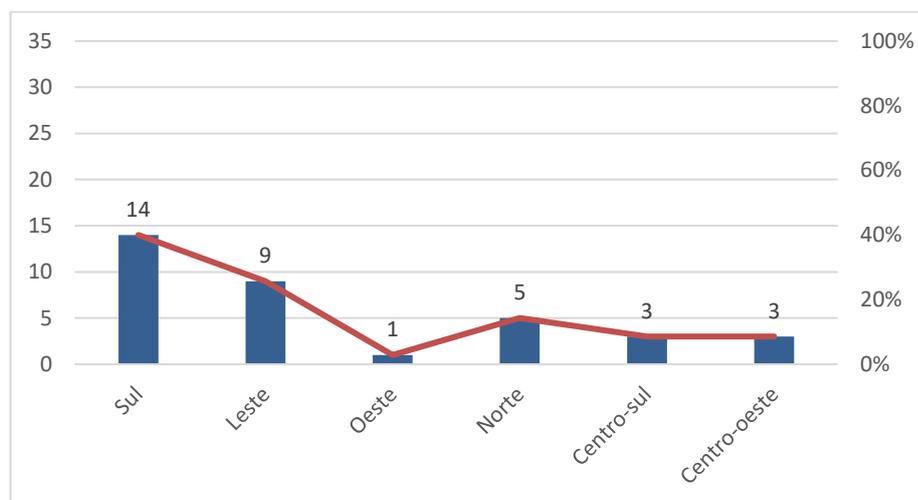


Fonte: Elaborado pelo autor

A maior parte dos entrevistados possui mais de 15 anos de experiência na atuação como professores de filosofia, seguidos do conjunto de 5 a 10 anos.

## 5. Região onde se localiza

Gráfico 5 - Região onde o entrevistado atua



Fonte: Elaborado pelo autor

A maior parte dos professores entrevistados atua na zona sul de Manaus, a segunda maior incidência atua na zona leste. Foram entrevistados professores em seis zonas de Manaus.

## 6. Segundo sua análise, qual a porcentagem de uso da PCAM-Filo em suas aulas para as turmas do 1º Série do Ensino Médio?

Não uso a PCAM-Filo para o planejamento destas aulas ( )

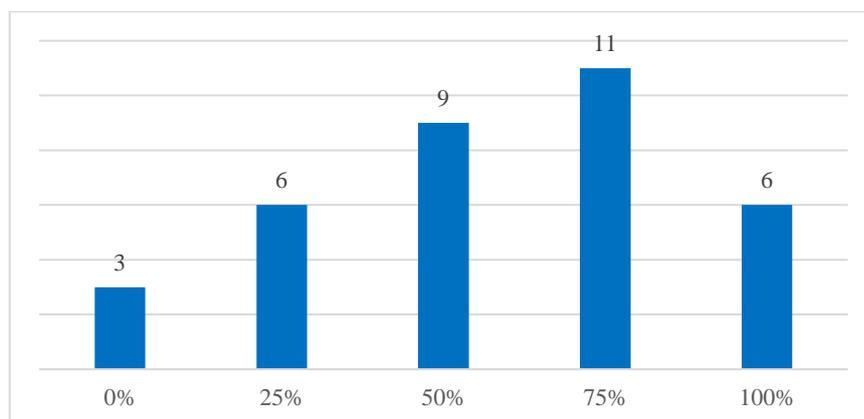
25% da PCAM-Filo ( )

50% da PCAM-Filo ( )

75% da PCAM-Filo ( )

100% da PCAM-Filo ( )

Gráfico 6 - Índice de uso da PCAM-Filo na 1ª. série



Fonte: Elaborado pelo autor

Onze professores, dos 35 entrevistados, apontaram que usam 75% da PCAM-Filo para orientar suas aulas voltadas para a 1ª. Série do Ensino Médio, seguidos de 9 professores que usam 50% da proposta. Há empate em relação ao uso de apenas 25% da proposta por 6 participantes e 100% da proposta também por 6. Três professores falaram que não usam a proposta para elaborar suas aulas.

### 7. Segundo sua análise, qual a porcentagem de uso da PCAM-Filo em suas aulas para as turmas da 2ª. Série do Ensino Médio?

Não uso a PCAM-Filo para o planejamento destas aulas ( )

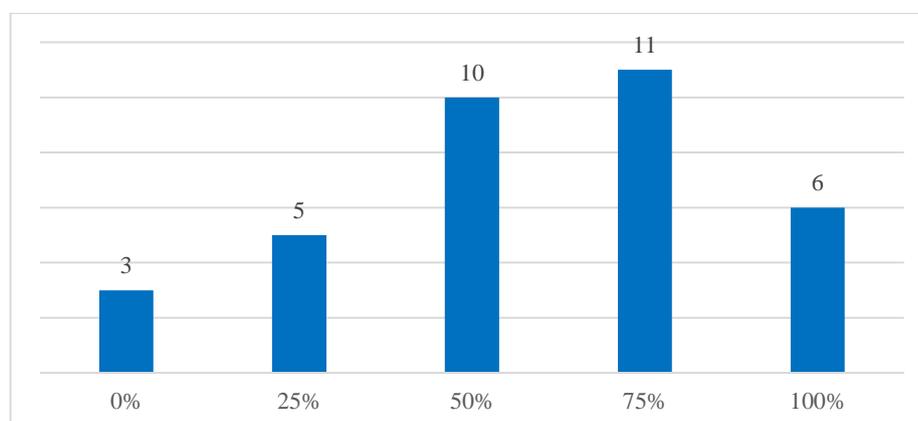
25% da PCAM-Filo ( )

50% da PCAM-Filo ( )

75% da PCAM-Filo ( )

100% da PCAM-Filo ( )

Gráfico 7- Índice de uso da PCAM-Filo na 2ª. série



Fonte: Elaborado pelo autor

No caso do uso da PCAM-Filo para a 2ª. Série, temos o resultado muito parecido com a da série anterior, exceto pelo fato de 10 participantes usarem 50% da proposta e somente 5 usarem 25%.

### 8. Segundo sua análise, qual a porcentagem de uso da PCAM-Filo em suas aulas para as turmas da 3ª. Série do Ensino Médio?

Não uso a PCAM-Filo para o planejamento destas aulas ( )

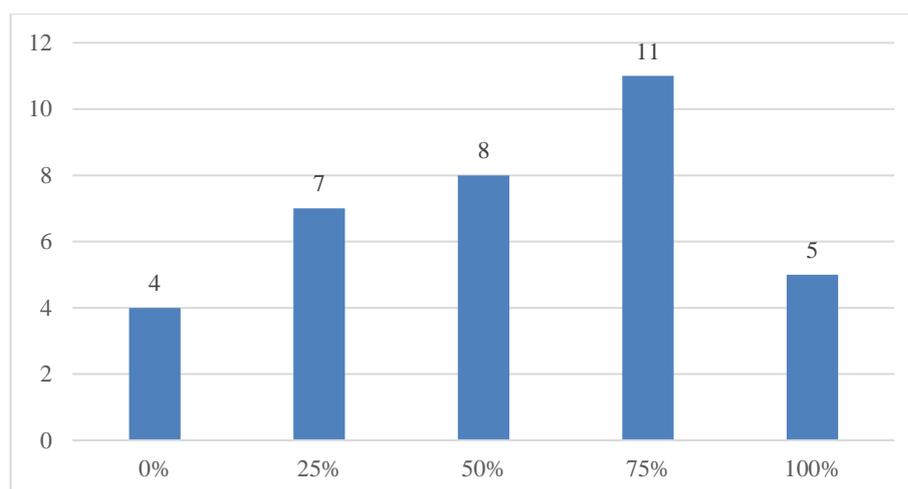
25% da PCAM-Filo ( )

50% da PCAM-Filo ( )

75% da PCAM-Filo ( )

100% da PCAM-Filo ( )

Gráfico 8 - Índice de uso da PCAM-Filo na 3ª. série

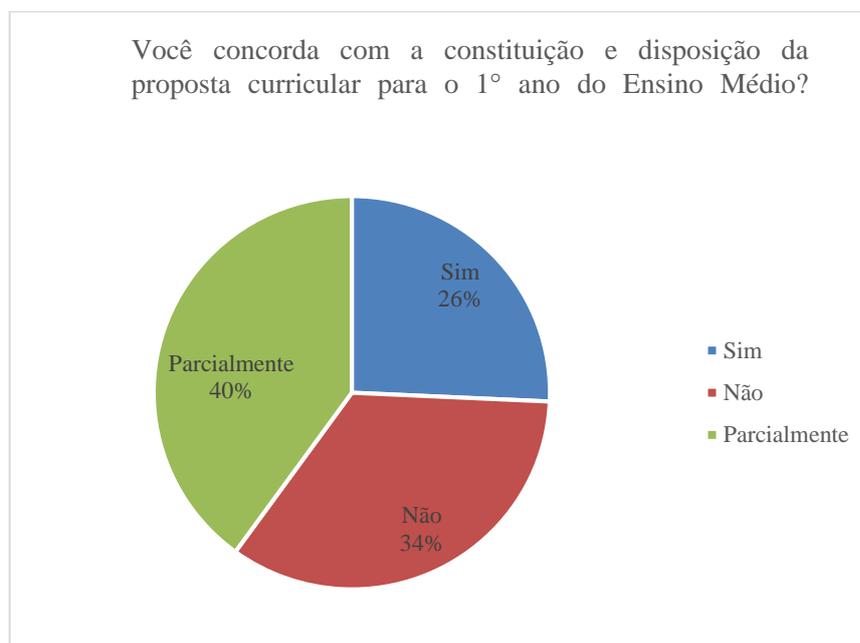


Fonte: Elaborado pelo autor

Na última série do Ensino Médio, o uso de 75% da PCAM-Filo continua sendo por 11 professores. Porém, há uma queda no índice de uso das maiores e um aumento nas menores. Professores que não utilizam a PCAM-Filo aumentaram para 4, bem como ocorreu o aumento para 7, em relação ao uso de somente 25% da proposta. Conseqüentemente, houve queda no índice tanto do uso em 50% e de 100% da proposta.

### 9. Você concorda com a constituição e disposição da proposta curricular para o 1º. ano do Ensino Médio? Justifique sua resposta.

Gráfico 9 - Índice de uso da PCAM-Filo na 1ª. série



Fonte: Elaborado pelo autor

Abaixo, seguem as justificativas para as respostas objetivas. As críticas foram divididas em duas categorias (negativas e positivas). Os quadros que estão em branco não possuem menção sobre o tema apontado na questão.

Quadro 17 – Questão 9 (Justificativas)

<b>Críticas negativas</b>	
1 Descontinuidade de conteúdos segundo os bimestres	1.1 As sugestões dos últimos bimestres do primeiro ano destoam completamente daquela proposta dos primeiros bimestres iniciais, sugerindo conteúdos fora do contexto dos bimestres anteriores. 1.2 Algumas temáticas, como a Metafísica, são priorizadas enquanto que Lógica não é contemplada na mesma proporção 1.3 Os conteúdos: não se conectam, não possibilitam a apreensão dos conteúdos de forma gradativa e lógica. 1.4 Em parte sim. Mas precisa ser feito alguns ajustes, principalmente na disposição de alguns conteúdos.
2 Abordagem histórica da filosofia	2.1 Os desafios de todas as ordens de nossa civilização passam pela educação e atingem todas as pessoas, em especial, as mais lascadas. É necessária uma educação para o cuidado de todo o ecossistema, incluindo o ser humano. As aulas de filosofia podem muito bem se tornar um espaço de sensibilização e conscientização desses problemas. Porém, a disposição do currículo não contempla essa perspectiva cuidadora. O currículo atual contempla a linha histórica e técnica da filosofia. É necessário discuti-lo. 2.2 Concordo pouco, pois penso que os conteúdos sugeridos para esta fase não atendem minhas expectativas a partir da concepção de filosofia que desenvolvo. Em minha opinião, a Proposta Curricular

	tem, nesta fase, forte tendência historiográfica, pouco se ocupando de temas e problemas na formação de um contexto para a reflexão filosófica.
3 Inflexibilidade curricular	---
4 Descontinuidade de conteúdos entre séries	4.1 Não, é necessário uma atualização e ordenação do conteúdo. 4.2 Não. A má distribuição do currículo concernente ao processo de História da Filosofia não corresponde a uma didática compreensiva dos conteúdos curriculares. 4.3 A proposta curricular do 1º. ano deveria ser reformulada em seus conteúdos e levada para o 2º. ano, visto que se trata de temas da filosofia. 4.4 No geral, as propostas curriculares contemplam muito as questões estruturais que muitas vezes vão de encontro não só ao que é trabalhado nesta série como também ao metodológico. O currículo não abre em si uma ampla discussão e nem vincula as séries propostas. Desta forma, não concordo com a forma como a constituição propõe os conteúdos curriculares nos níveis de ensino como um todo.
5 Temas redundantes	5.1 Uma vez ou outra, encontramos temas repetitivos no 4º. bimestre e a coincidência com a proposta curricular do 3º. ano. 5.2 Não. Pois a proposta curricular para filosofia aponta alguns erros com relação à estrutura e ao conteúdo. A) Estrutura: conteúdos repetidos, redundantes e a utilização de termos da filosofia que não condizem com a história da filosofia.
6 Grau de complexidade não corresponde ao Ensino Médio	6.1 O grau de complexidade das temáticas/conteúdos não corresponde com o grau de aprendizagem dos alunos. 6.2 Em parte, pois quando se trata de Ser, fica complicado, eles não conseguem compreender essência e existência. 6.3 Alguns conteúdos deveriam ser excluídos, alguns que são muito elevados para quem está começando. 6.4 Em se tratando do 1º ano e sendo o primeiro contato com a filosofia, grande parte dos conteúdos são pouco atrativos aos discentes. 6.5 Não, pois o conteúdo é bastante acadêmico.
7 Sem aprofundamento	7.1 Há necessidade de complementar com outras fontes e referências.
8 Não condiz com a realidade do chão da escola	8.1 O número de horas aula são pífias e mínimas, prejudicando o processo de amadurecimento da reflexão filosófica. Os conteúdos são adequados se forem contextualizados com a realidade. 8.2 Em parte. Os alunos, em tese, desconhecem a disciplina. Talvez devêssemos dar mais ênfase, com a ajuda de fragmentos de textos filosóficos, às questões clássicas que geralmente se impõe, a saber: o que é a filosofia? Para que serve a filosofia? É possível ensiná-la? Aprende-se filosofia ou aprende-se a filosofar? 8.3 Para um professor que dá uma aula por semana e faz avaliações, pois acabam sendo apenas cerca de seis aulas expositivas para que seja apresentado um conteúdo que exigiria mais que o dobro das horas aula. 8.4 Precisa de uma reformulação e atualização dos conteúdos buscando trabalhar mais a realidade dos discentes, melhorando o problema do ensino aprendizagem. 8.5 Concordo em termos, há diversos assuntos que poderiam ser abordados, sendo mais proveitoso para o aluno.
9 Temas muito abstratos	---
10 Conteúdos muito numerosos	10.1 Não concordo porque acho um conteúdo muito extenso por bimestre. 10.2 Em parte. A proposta curricular concernente ao 1º. ano é muito extensa em virtude da carga horária destinada às aulas de filosofia. 10.3 É difícil vincular a proposta

	curricular ao conteúdo do material didático. Algumas unidades da proposta curricular possuem uma quantidade exagerada de temas, enquanto outras, uma quantidade minúscula. O que é lançado no sistema não é o conteúdo ministrado, nunca.
11 Não passou pela análise dos professores	11.1 A proposta não passa pelo crivo dos professores, mas está disponível para o docente consultá-la.
<b>Críticas positivas</b>	
1 De acordo com a proposta da 1ª. Série.	1.1 Uma vez que considero que algumas sugestões da proposta dos primeiros bimestres são bem interessantes para se trabalhar filosofia no nível inicial, como sugere o currículo das escolas estaduais no Amazonas, uma vez que não há ensino de filosofia de forma específica no Ensino Fundamental. 1.2 A proposta curricular do 1º ano é, em sua maior parte, constituída por conteúdos que permitem organizar uma introdução à filosofia. 1.3 Concordo com a ideia de que, no 1º ano, deve-se fazer uma introdução à filosofia, e isso a proposta permite. 1.4 Em parte sim, uma vez que propõe o estudo introdutório do componente curricular. 1.5 Porque nos direciona nas aulas aplicadas. 1.6 Sim, está de acordo com assuntos a serem ministrados. 1.7 Sim, ela contempla os principais temas que devem ser discutidos com os alunos iniciantes. 1.8 Concordo. Vejo que o primeiro ano é um dos anos que melhor apresenta conteúdos que se aproximam da realidade de vida dos alunos. No primeiro ano, é possível trabalhar conceitos básicos da filosofia sem necessariamente ficar preso a aspectos da história da filosofia. Me refiro à possibilidade de se trabalhar ética, estética, lógica, metafísica e epistemologia dentro do campo de realidade de vida posta, o que possibilita uma abordagem mais horizontal e que encontra eco na história de vida dos jovens mesmo que tenham tido pouco contato com os itens ditos anteriormente.
2 Enfoque em temas contemporâneos	---
3 Enfoque positivo na História da Filosofia	---
4 Abordagem contextualizada	4.1 Em certa medida, é uma boa proposta, e confirma uma abordagem contextualizada, permitindo diálogo entre elementos de culturas e pensamentos distintos. Por isso, concordo.
5 De acordo com a questão do mito	5.1 Convida para aliar aos elementos locais, como, por exemplo, aliar os mitos gregos com os mitos regionais junto com pontos que permitiram o surgimento da filosofia. 5.2 Nesta fase do Ensino Médio, estamos de acordo com o estudo da questão do mito. 5.3 Sim, eu concordo, pois entendo a importância do reconhecimento da cultura amazônica bem como de outras culturas, na formação das identidades, além da cultura ocidental. É importante demonstrar que outras sociedades também possuíam pensamento lógico, sistematizado, domínio da técnica, que também desenvolveram a prática de valores com base em princípios éticos universais, cultos religiosos.
6 Liberdade temática	6.1 Concordo, entre aspas, a indicação curricular é boa e ampla, te dá oportunidades de direcionar suas práticas de ensino a que você se identifica,

	costumo dar uma pincelada em temas que são mais usados nas avaliações de larga escala. 6.2 Há liberdade de ministrar de diversas maneiras, aparatos metodológicos, excursões.
--	---

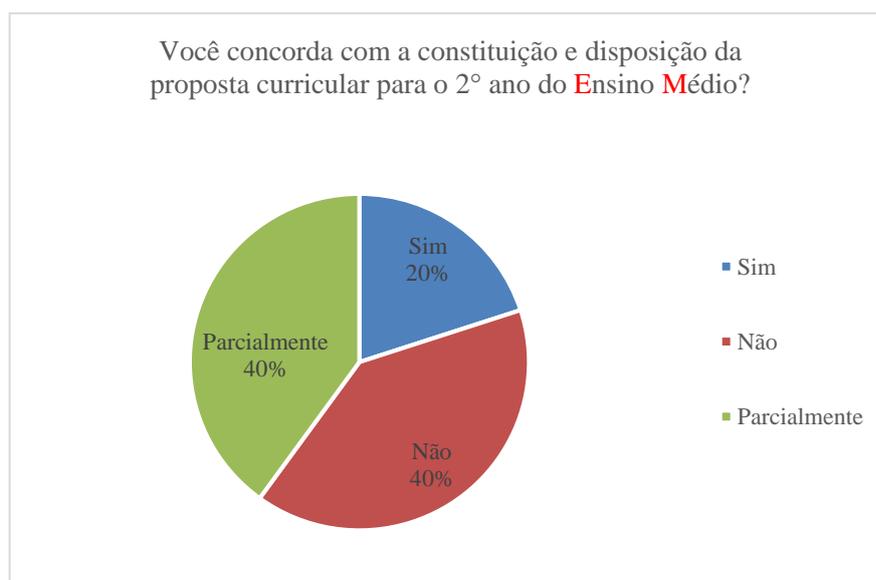
Fonte: Elaborado pelo autor

As críticas com maior número de incidência foram direcionadas à questão 6, somando 8 manifestações. A questão 4, nesse ranque, veio em seguida. Grande parte dos professores relatou que não concorda com o grau de complexidade proposto pela PCAM-Filo em relação ao número e à densidade de conteúdo. Alguns sugeriram que as matérias são mais acadêmicas do que voltadas para o Ensino Médio. Outro ponto, entre os mais citados, é a falta de relação entre a proposta e a realidade na qual está inserida, principalmente pelo tempo exíguo disponível para o professor executar a proposta. Por fim, foi relatado que os conteúdos existentes na 1ª. Série, de alguma forma, não estão encadeados com as demais séries.

Quanto às críticas positivas, a maior parte dos participantes demonstrou concordar com o aspecto introdutório para a 1ª. Série da PCAM-Filo. Em segundo lugar, houve três ocorrências específicas sobre a mitologia amazônica constar na PCAM-Filo como algo positivo.

**10. Você concorda com a constituição e disposição da proposta curricular para o 2º. ano do Ensino Médio? Justifique sua resposta.**

Gráfico 10 - Índice de uso da PCAM-Filo na 2ª. série



Fonte: Elaborado pelo autor

<b>Críticas negativas</b>	
1 Descontinuidade de conteúdos segundo os bimestres	1.1 Há descontinuidade de conteúdos entre os bimestres da segunda Série do Ensino Médio. 1.2 Além disso, ambas as propostas (1ª. e 2ª. Séries) sugerem quase que exclusivamente uma abordagem historiográfica da filosofia. 1.3 B) conteúdos: não se conectam, não possibilitam a apreensão dos conteúdos de forma gradativa e lógica. 1.4 Em parte sim. Mas precisam ser feitos alguns ajustes, principalmente na disposição de alguns conteúdos.
2 Abordagem histórica da filosofia	2.1 Os desafios de todas as ordens de nossa civilização passam pela educação e atingem todas as pessoas, em especial, as mais lascadas. É necessária uma educação para o cuidado de todo o ecossistema, incluindo o ser humano. As aulas de filosofia podem muito bem se tornar um espaço de sensibilização e conscientização desses problemas. Porém, a disposição do currículo não contempla essa perspectiva cuidadora. O currículo atual contempla a linha histórica e técnica da filosofia. É necessário discuti-lo. 2.2 A proposta, apesar de dar uma ênfase maior à história da filosofia, não viabiliza uma reflexão mais aprofundada com a vida do aluno. 2.3 Ao contrário do 1º. ano, no 2º., temos uma abordagem mais histórica que filosófica, de modo que depende muito do docente dar o encaminhamento correto, mas, de modo geral, os conceitos se perdem em meio a conteúdos históricos que deveriam apenas oferecer um pano de fundo, um papel coadjuvante. No meu caso, tento, dentro do possível, fazer essa correção sem seguir completamente a proposta curricular, ou seja, dando foco maior ao que realmente interessa em termos filosóficos. A história entra como linha de apoio. 2.4 No segundo ano, explano a epistemologia, seu impacto em nossas vidas. As muitas maneiras de se identificar e se especificar o conhecimento. 2.5 Concordo pouco. Nesta fase, a sugestão dos conteúdos ainda continua seguindo a tendência historiográfica, porém, procuro aproveitar muito mais a ordem de distribuição dos mesmos, a fim de poder rearticulá-los com as problematizações de cada período histórico.
3 Inflexibilidade curricular	3.1 Assim como, devido à sua inflexibilidade, dificilmente encontram-se os conteúdos sugeridos nos livros didáticos distribuídos nas escolas, os quais, devido à carência de materiais didáticos, tornam-se um instrumento importantíssimo em sala de aula.
4 Descontinuidade de conteúdos entre séries	4.1 Tem sua contribuição, mas não segue a linha de relação de leituras da proposta na Primeira Série. 4.2 Não, é necessário uma atualização e ordenação do conteúdo. 4.3 Não. A má distribuição do currículo concernente ao processo de História da Filosofia não corresponde a uma didática compreensiva dos conteúdos curriculares. 4.4 A disposição do conteúdo está adequada, o problema é que esse conteúdo deveria ser estudado no 1º. ano. 4.5 Não segue uma sequência muito lógica, indecisa entre um curso de história das escolas filosóficas ou um curso temático, como o do primeiro ano. 4.6 Penso que a diminuição das temáticas da metafísica, que geram tanto desinteresse dos estudantes do 1º ano, e a proposição da História da Filosofia Antiga no 4º bimestre na proposta curricular do 1º ano contemplará uma distribuição proporcional justa, para assim podermos equilibrar as duas propostas curriculares dos 1º e 2º anos.

5 Temas redundantes	5.1 Não. Pois a proposta curricular para filosofia aponta alguns erros com relação à estrutura e ao conteúdo. 5.2 A) Estrutura: conteúdos repetidos, redundantes e a utilização de termos da filosofia que não condizem com a história da filosofia.
6 Grau de complexidade não corresponde ao Ensino Médio	6.1 O grau de complexidade das temáticas/conteúdos não corresponde com o grau de aprendizagem dos alunos. 6.2 Conhecer a história da filosofia, a partir da leitura dos filósofos, nos parece essencial ainda que haja a possibilidade de se ensinar filosofia a partir de temas, por exemplo. Contudo, não nos parece possível, neste estágio do nível Médio, construir uma base sólida para o entendimento da filosofia, pelo menos, não com a atual configuração. Não podemos esquecer do caráter propedêutico do ensino da filosofia na educação média. 6.3 Concordo em termos, de acordo com a realidade da classe, e o que foi trabalhado anteriormente, o aluno ainda não possui maturidade intelectual para conseguir a devida compreensão para os assuntos determinados. 6.4 Não, pois é preciso adaptar para sua linguagem mais simples.
7 Sem aprofundamento	7.1 Há necessidade de complementar com outras fontes e referências.
8 Não condiz com a realidade do chão da escola	8.1 Não leva em conta o número de aulas previstas. 8.2 Precisa de uma reformulação, atualização dos conteúdos, buscando trabalhar mais a realidade dos discentes, melhorando o problema do ensino aprendizagem. 8.3 Deveria nos direcionar mais para nossa realidade. 8.4 A proposta da segunda série se dá com base no assentamento da filosofia na história, isto é, a filosofia é dividida e ensinada cronologicamente. Reconheço a importância da apresentação das escolas filosóficas, mas também considero necessária a inicialização das discussões de temas e problemas filosóficos. Nessa fase, já é possível uma introdução à problematização da realidade onde o professor pode e deve procurar contextualizar os problemas filosóficos de modo a facilitar o entendimento do alunato, além de estimular o interesse pela filosofia.
9 Temas muito abstratos	9.1 O conteúdo da proposta do 2º ano, nos dois primeiros bimestres, tem temas de muita abstração e pouco pragmáticos, precisa equilibrá-los.
10 Conteúdos muito numerosos	10.1 A proposta curricular é muito extensa. 10.2 Deveria excluir alguns, pois tem conteúdo muito extenso, como o materialismo histórico e a filosofia medieval. 10.3 Não concordo, pois possui conteúdo muito excessivo. 10.4 Em relação à proposta curricular do 2º ano, não concordo com a extensão das temáticas propostas, pois contempla exaustivamente a História da Filosofia Antiga, Medieval e Moderna num cronograma impossível de ser cumprido. 10.5 É difícil vincular a proposta curricular ao conteúdo do material didático. Algumas unidades da proposta curricular possuem uma quantidade exagerada de temas, enquanto outras, uma quantidade minúscula. O que é lançado no sistema não é conteúdo ministrado, nunca.
11 Não passou pela análise dos professores	11.1 A proposta não passa pelo crivo dos professores, mas está disponível para o docente consultá-la. 11.2 Podemos ampliar a discussão, pois os currículos têm também um caráter político e ideológico. A definição destes conteúdos do ponto de vista curricular deve sempre ter uma ampla discussão.
<b>Críticas Positivas</b>	
---	---

2 Enfoque em temas contemporâneos	2.1 Sim, nessa etapa os estudantes estão aptos para conhecer a história do pensamento humano.
3 Enfoque positivo na História da Filosofia	3.1 Um ponto forte também é que no 2º ano os alunos têm a oportunidade de conhecer as bases da filosofia e como ela influencia na constituição de outros saberes. 3.2 Concordo com a ideia da proposta de que no 2º ano seja feita uma abordagem das escolas filosóficas.
---	---
---	---
6 Liberdade temática	6.1 A proposta curricular corresponde a todos os temas da filosofia importantes para o vestibular, há também a liberdade de ministrar de diversas maneiras, aparatos metodológicos, excursões.

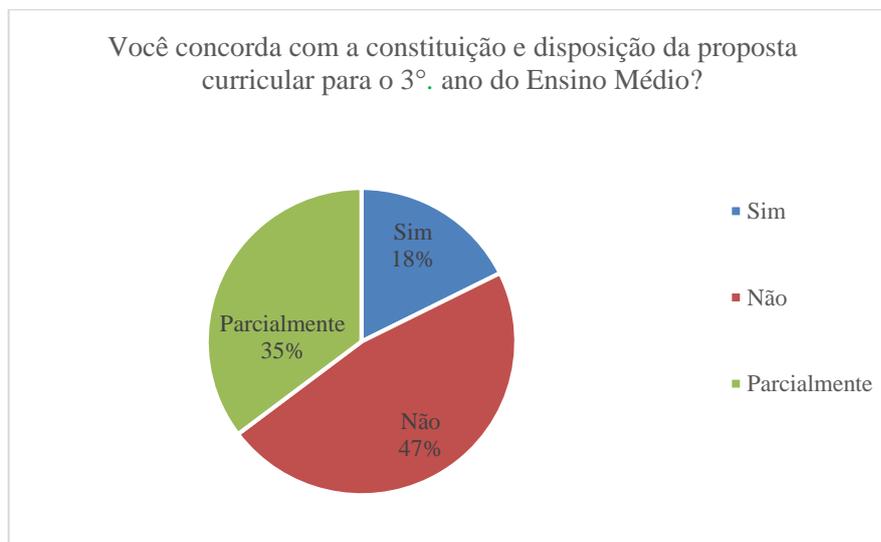
Fonte: Elaborado pelo autor

Quanto às críticas negativas, há questões bem pontuais. A maior incidência foi a da crítica número 4 (Descontinuidade de conteúdos entre séries), relatando o não prosseguimento em relação ao conteúdo da 1ª. Série, que deveriam ser trocados. Em seguida, a maior incidência é em relação ao número de conteúdos propostos (como podemos verificar a partir do quadro 8, a PCAM-Filo propõe para a 2ª. Série mais da metade da História da Filosofia para ser estudada). Por fim, há um empate no número de críticas relativas às questões 2, 6 e 8; a primeira atacando a disposição estritamente historiográfica da Filosofia e as duas últimas, já apontadas na 1ª. Série, a saber, a desconexão entre o currículo e a realidade da escola, e o grau de complexidade não ser condizente com a série em questão.

Em relação às críticas positivas, apesar de poucas, se resumem a apontar que concordam com a disposição dos conteúdos e que estes são importantes para o vestibular, além de poder ter liberdade para trabalhar nesta série, o que, de fato, não seria difícil, visto o grande número de possibilidades.

**11. Você concorda com a constituição e a disposição da proposta curricular para o 3º. ano do Ensino Médio? Justifique sua resposta.**

Gráfico 11 - Índice de uso da PCAM-Filo na 3ª. série



Fonte: Elaborado pelo autor

Das 3º séries do Ensino Médio analisadas, esta foi a que mais obteve discordância em relação à constituição e à disposição da PCAM-Filo.

Quadro 19 – Questão 11 (Justificativas)

Críticas negativas	
1 Descontinuidade de conteúdos segundo os bimestres	1.1A proposta dá ênfase demasiada em alguns autores ou temas, deixando uma lacuna em correntes essenciais do mundo contemporâneo. 1.2 No terceiro ano, trabalho ética, política e estética. Dando um olhar a esses temas, a nossas práticas contemporâneas. Se deu para perceber, não sigo fielmente o que se pede nas propostas curriculares. Isso é culpa, a meu ver, de uma falta de disciplinaridade do ensino de filosofia, de um norte que oriente, mas que não dogmatize a prática filosófica. 1.3 Concordo pouco. Nesta fase, percebo fortemente uma tendência a privilegiar conteúdos, do que se convencionou a chamar “Filosofia Existencialista”, o que, em minha opinião, empobrece o contexto, muito rico e complexo, do pensamento contemporâneo, o que é somente sugerido, de forma tímida, no 4º. bimestre. 1.4 Em parte sim. Mas, precisam ser feitos alguns ajustes, principalmente na disposição de alguns conteúdos.
2 Abordagem histórica da filosofia	2.1 Os desafios de todas as ordens de nossa civilização passam pela educação e atingem todas as pessoas, em especial, as mais lascadas. É necessária uma educação para o cuidado de todo o ecossistema, incluindo o ser humano. As aulas de filosofia podem muito bem se tornar um espaço de sensibilização e conscientização desses problemas. Porém, a disposição do currículo não contempla essa perspectiva cuidadora. O currículo atual contempla a linha histórica e técnica da filosofia. É necessário discuti-lo. 2.2 Eles têm que focar o conhecimento na atualidade, como o existencialismo e a bioética.
3 Inflexibilidade curricular	3.1 Acabo adotando alguns conteúdos apenas, cujos títulos não expressam sua riqueza.

<p>4 Descontinuidade de conteúdos entre séries</p>	<p>4.1 Contudo, não parece haver qualquer relação clara entre os conteúdos das séries anteriores com os das séries subsequentes, o que dificulta a continuidade e o aprofundamento dos assuntos trabalhados, que culminariam na última série do Ensino Médio. 4.2 No 3º. ano, o conteúdo filosófico possui uma quebra muito grande. Isso acontece por causa dos temas que são redundantes e pouco chamam a atenção dos alunos finalistas. Por esse motivo, a maioria dos alunos passa a considerar a filosofia como algo “inútil”. Só para exemplificar, o Existencialismo e a Fenomenologia são temas recorrentes e acabam sendo muito cansativos até para quem está ministrando. 4.3 Não, é necessário uma atualização e ordenação do conteúdo. 4.4 Não. A má distribuição do currículo concernente ao processo de História da Filosofia não corresponde a uma didática compreensiva dos conteúdos curriculares.</p>
<p>5 Temas redundantes</p>	<p>5.1 Em parte. É necessária uma reformulação de parte dos conteúdos por estarem repetindo conteúdos do 1º. e 2º. anos e não visarem uma preparação para o ENEM. 5.2 A proposta curricular do 3º. ano, em minha opinião, é repetitiva e obriga os estudantes a estudarem um bimestre inteiro de filosofia Heideggeriana. Estuda-se existencialismo no 1º. bimestre, ontologia no 2º. bimestre e exclusivamente Heidegger no 3º. bimestre e o 4º. bimestre repete as temáticas do 4º. bimestre do 1º. ano. Penso que essa grade precisa ser revista, com participação massiva de especialistas, sobretudo dos docentes que atuam neste segmento da Educação Básica, no caso, o Ensino Médio. 5.3 Não. Pois a proposta curricular para filosofia aponta alguns erros com relação a estrutura e conteúdo. A) Estrutura: conteúdos repetidos, redundantes e a utilização de termos da filosofia que não condizem com a história da filosofia. 1 B) Conteúdos: Não se conectam, não possibilitam a apreensão dos conteúdos de forma gradativa e lógica.</p>
<p>6 Grau de complexidade não corresponde ao Ensino Médio</p>	<p>6.1 O grau de complexidade das temáticas/conteúdos não corresponde com o grau de aprendizagem dos alunos. 6.2 A apropriação dos métodos para a compreensão dos problemas, conhecer os conceitos filosóficos contemporâneos, por exemplo, nos parecem metas exequíveis, mas a proposta nos parece ambiciosa no tocante aos conteúdos! Penso que mesmo os alunos desta fase não devem ser confrontados com textos e/ou temas densos e/ou complexos para o seu nível de maturidade. 6.3 Como visto, os alunos do Ensino Médio, em sua maioria, não têm maturidade intelectual de compreensão. 6.4 Não, a proposta está distante da compreensão dos alunos. Conteúdo academicista.</p>
<p>7 Sem aprofundamento</p>	<p>7.1 Parcialmente, porque deixa a desejar em relação à história da filosofia enquanto se atém a generalidades da filosofia contemporânea, digo isso porque não trata nenhuma abordagem da filosofia contemporânea com o mínimo de aprofundamento. 7.2 Pelo seu caráter um tanto aleatório, a meu ver, não parece propor os temas da filosofia contemporânea, mas, sim, temas gerais, como liberdade. Por outro lado, senti falta da filosofia da ciência. 7.3 Há necessidade de complementar com outras fontes e referências.</p>
<p>8 Não condiz com a realidade do chão da escola</p>	<p>8.1 Os filósofos contemporâneos precisam ser trabalhados no 3º. bimestre e não no 4º. bimestre, por conta das avaliações que dão acesso às universidades. 8.2 Não, pois para os 3ºs. anos, os conteúdos deveriam estar mais voltados para os concursos SIS, Enem, PSC. 8.3 Precisa de uma reformulação, atualização dos conteúdos buscando trabalhar mais a realidade dos discentes, melhorando o problema do ensino aprendizagem. 8.4 Deve ser compatível com nossa realidade.</p>

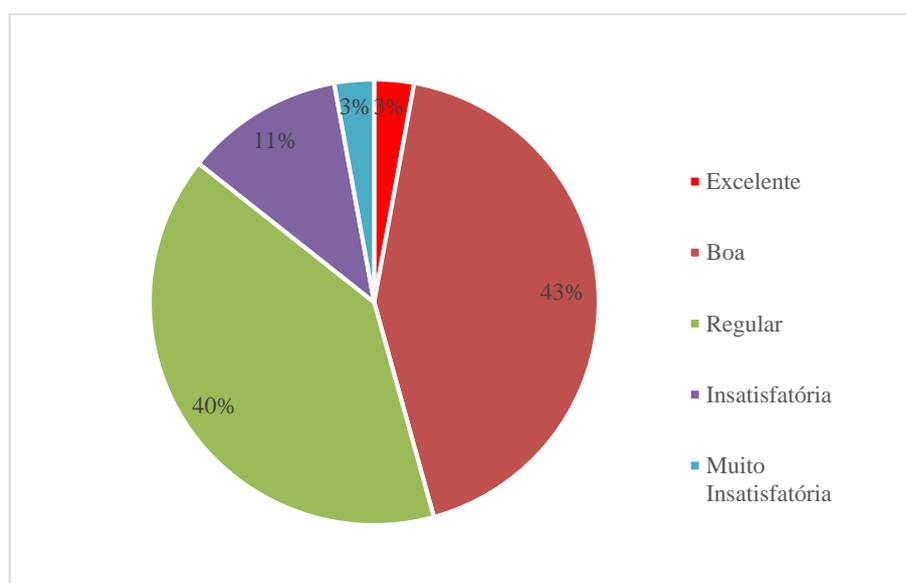
---	---
10 Conteúdos muito numerosos	10.1 Há uma grande quantidade de conteúdos, mas não há tempo hábil para desenvolver adequadamente esses conteúdos. 10.2 No 3º. ano, deveria excluir um pouco de política e assuntos que tem a ver mais com história e sociologia. 10.3 Não concordo tanto, pelo excesso de conteúdos. 10.4 É difícil vincular a proposta curricular ao conteúdo do material didático. Algumas unidades da proposta curricular possuem uma quantidade exagerada de temas, enquanto outras, uma quantidade minúscula. O que é lançado no sistema não é conteúdo ministrado, nunca.
11 Não passou pela análise dos professores	11.1 A proposta não passa pelo crivo dos professores, mas está disponível para o docente consultá-la. 11.2 Os conteúdos seguem de certa forma parte dos assuntos exigidos, porém discutir, escolher currículo exige e deve exigir uma ampla reflexão sobre os assuntos propostos.
<b>Críticas Positivas</b>	
---	---
2 Enfoque em temas contemporâneos	2.1 Em relação à constituição e à disposição da proposta curricular para a 3ª. Série do Ensino Médio, há alguns aspectos positivos, como, por exemplo, o enfoque de temas contemporâneos e de filosofia da arte. Também parece sugerir temas para os quais os estudantes já teriam um pouco mais de base teórica para trabalhar, diferente do que se observa nas séries anteriores.
3 Enfoque positivo na História da Filosofia	3.1 Sim, os estudantes devem debater sobre temas atuais e sobre a justificativa filosófica de sua área de atuação na sociedade.
4 Abordagem contextualizada	4.1 Concordo com a ideia da proposta de, no 3º. ano, trabalhar a proximidade entre a filosofia e as ciências; entre a filosofia e as várias linguagens. 4.2 Sim, correlacionado com as existências de habilidades e capacidades ao mundo do trabalho.
---	---
6 Liberdade temática	6.1 O conteúdo do 3º. se aproxima do 1º. ano no que tange à liberdade temática, mas, há nele, também, o apelo histórico até mesmo graças à proximidade do ENEM. Se, de um lado, podemos trazer temas da atualidade para o debate e para a compreensão, por outro, temos que manter a preocupação em prepará-los para estarem aptos a responder sobre o posicionamento epistemológico e político (abordagens mais comuns em filosofia no ENEM) dos filósofos contemporâneos. 6.2 Falando nisso, uma crítica que eu faço é a de que a ementa orienta a trabalharmos em pouco tempo filósofos densos como Kant, Hegel e Heidegger, e o conteúdo destes filósofos não encontra eco na vida dos alunos, dada a ausência da cultura filosófica, a falta do hábito de leitura etc. Desta forma, o professor precisa utilizar de mecanismos didáticos que quase sempre causam prejuízo ao conteúdo real que deveria ser apresentado. 6.3 A proposta do terceiro ano/série prioriza o conhecimento das correntes filosóficas e dos filósofos contemporâneos, bem como, a prática do uso da dialética como método filosófico fundamental, permite ainda desenvolver nos jovens o senso crítico, de modo a prepará-los para o exercício tácito da sua cidadania e para o desenvolvimento de uma consciência política, de modo que se sinta apto a interferir positivamente no seu meio social.

Fonte: Elaborado pelo autor

Na última série do Ensino Médio, a incidência dos problemas anteriores (grau de complexidade e constituição da proposta incompatíveis com o nível e a realidade escolar) se mostra na mesma quantidade. A particularidade, nesse caso, é que aparecem, com mais constância, críticas quanto à redundância e a descontinuidade dos conteúdos em relação aos seus próprios bimestres e às demais séries. O enfoque crítico nos conteúdos é mais presente e mais específico.

**12. A partir de uma avaliação geral, segundo sua análise e sua experiência, qual o nível de contribuição que a PCAM-Filosofia proporciona no desenvolvimento da educação filosófica dos estudantes do Ensino Médio? Justifique sua resposta.**

Gráfico 12 - Índice de satisfação do uso da PCAM-Filo



Fonte: Elaborado pelo autor

De toda a amostra, somente um participante alegou que a PCAM-Filo é excelente, bem como somente um alegou que é muito insatisfatória. Quinze professores apontaram a proposta como boa, 14 como regular e 4 como insatisfatória. Em relação à justificativa da questão, houve comentários apenas para as opções “boa” e “regular”, os quais apontaremos na tabela a seguir.

Quadro 20 – Questão 12 (Justificativas)

Boa	1. Possibilita reflexão sobre o cotidiano do estudante por meio dos pensadores.
-----	---

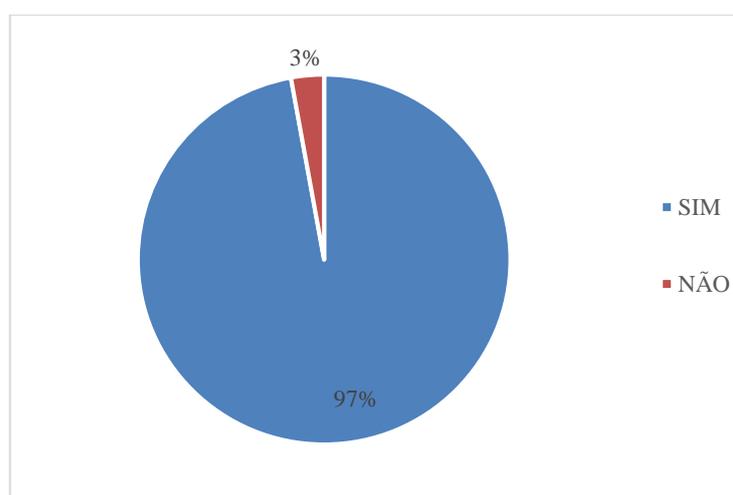
	<ol style="list-style-type: none"> <li>2. O problema não é a PCAM, mas o professor fazer-se a questão: o que e como devo fazer para proporcionar a educação filosófica como processo contínuo da formação humana?</li> <li>3. Necessário o aluno cidadão se educar para ser um ser pensante, refletir a condição humana em seu cotidiano, no sentido humano, econômico e parcial.</li> <li>4. Não corresponde plenamente ao educando compreender o verdadeiro sentido da filosofia e sua aplicação ao cotidiano.</li> <li>5. Falta compatibilidade com a realidade.</li> <li>6. Mesmo com seus problemas, o professor pode intervir.</li> <li>7. Depende do nível do professor.</li> <li>8. Não há estrutura tecnológica, bibliotecas abastecidas e adequadas para uso.</li> <li>9. Jovens não têm hábito da leitura.</li> <li>10. Carga horária muito reduzida e insuficiente para aplicação do conteúdo.</li> </ol>
Regular	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Descontinuidade dos conteúdos em relação aos bimestres. Preferência pela abordagem historiográfica da filosofia.</li> <li>2. Dificuldade na relação entre os conteúdos da PCAM-Filo e os livros didáticos disponíveis. Descontinuidade dos conteúdos em relação às séries.</li> <li>3. Redundância dos conteúdos da 3ª. série. Desconsidera o aspecto propedêutico do ensino de filosofia no nível Médio.</li> <li>4. Conteúdos repetitivos.</li> <li>5. Conteúdos sem conexão com os exames vestibulares.</li> <li>6. Conteúdos não auxiliam o professor. Os conteúdos são extensos.</li> <li>7. Há temas mais importantes que deveriam estar na proposta.</li> <li>8. PCAM tem forte tendência historicista e existencialista.</li> <li>9. A proposta pouco se atentou para as questões políticas e sociais. Conteúdo pesado para alunos que não têm costume de ler e pensar. Em virtude das posições assumidas na análise das propostas curriculares das respectivas séries do Ensino Médio.</li> <li>10. Do jeito que está, os alunos não se interessam completamente pelo vocabulário e o modo de pensar da filosofia.</li> <li>11. Falta a proposta se encaixar ao nosso mundo e em nossas práticas e no nível do aluno.</li> <li>12. Dar mais ênfase ao direcionamento de um ensino filosófico voltado à nossa realidade amazônica, brasileira e aos temas do nosso dia a dia.</li> <li>13. Conteúdos possuem densidade e complexidade.</li> <li>14. Por que ensinar certos conteúdos filosóficos que, mesmo no curso Superior de Filosofia, demandam uma estrutura didática para facilitar a compreensão. Em suma, a impressão que eu tenho é de que simplesmente se importou a ementa do curso superior para o Ensino Médio sem haver o menor cuidado com quem são os receptores deste conteúdo, levando em consideração a realidade deles. Qual o objetivo disso? Criar ou fortalecer uma resistência à filosofia?</li> <li>15. Não contribui para a evolução que deveria proporcionar, pela falta de nível e de interesse dos alunos.</li> <li>16. Não há tempo hábil para conteúdos complexos e numerosos.</li> <li>17. Existe pouco tempo para abordagens mais completas, não há tempo hábil para conteúdos complexos e numerosos.</li> <li>18. Tempo de aula insuficiente para seguir a proposta.</li> <li>19. Desequilíbrio entre o conteúdo programático proposto e a periodicidade das aulas.</li> </ol>

Mesmo apontando a proposta como “boa”, os entrevistados relatam problemas graves ou, dizem, mesmo que ela tenha problemas, que o professor pode intervir para melhorar o ensino, ou seja, a proposta é boa mesmo quando não utilizada.

Dos comentários que apontaram a proposta como boa, somente um (1) escreveu o texto com teor positivo sobre a proposta, os demais comentários dividiram-se em dois conjuntos: 1º. Uma boa aula de filosofia depende mais do professor do que do currículo; por isso, não há tanta importância se ele é bom ou ruim (2, 6, 7); 2º. Não importa ser bom ou ruim, pois os fatores negativos do chão da escola neutralizam seu impacto (3, 5, 8, 9, 10). E, por fim, mesmo indicando-a como boa, o participante discordou sobre o objetivo da PCAM-Filo e a concepção sobre o sentido da filosofia que ela adota (4). Nos comentários do critério “Regular”, podemos dividir o conteúdo temático em dois conjuntos: 1. Os que abordam problemas relacionados ao conteúdo (1 ao 14). 2. Os que abordam problemas relacionados a fatores externos à PCAM-Filo (15 ao 19).

**13. Em sua opinião, a PCAM-FILO deve ser reformulada? Caso a resposta seja positiva, por gentileza, justificar.**

Gráfico 13 - Proposta de reformulação da PCAM-Filo



Fonte: Elaborado pelo autor

Como apontado no gráfico, dos 35 entrevistados, apenas um disse que a PCAM-Filo não precisa ser reformulada e não justificou sua resposta. Abaixo, a tabela está dividida por agrupamentos temáticos a respeito do porquê a proposta deve ser reformulada.

Quadro 21 – Questão 13 (Justificativas)

Problemas em relação ao conteúdo	<p>1.1 Reformular conteúdos da 3ª. Série; 1.2 Adaptar os conteúdos à realidade local. 1.3 Adicionar a identidade histórica do cidadão amazonense, sua cultura, seu <i>ethos</i>, sua antropologia, hábitos, costumes e valores históricos e sociais. 1.4 Reduzir a quantidade de conteúdos 1.5 Direcionar melhor para as reais necessidades de cada etapa do Ensino Médio, que deveria ser para a produção textual e técnicas de leituras e pesquisa, debates e exposições extra classe e não para excesso de informações. 1.6 Há conteúdos que tem mais a ver com História e Sociologia e que deveriam ser retirados. 1.7 Deve haver um reagrupamento e reorganização dos conteúdos das séries vinculadas com a vida do aluno e o meio o qual está inserido a escola. 1.8 Precisa de uma lógica cronológica, compreensiva e flexível. 1.9 Penso que a construção de uma proposta para o ensino de filosofia deve preocupar-se com a construção e a formação de indivíduos que estejam aptos a compreenderem a complexidade dos discursos de nossa época, que possam intervir, a partir da reflexão e do posicionamento crítico, sobre o que se impõe como realidade. 1.10 Voltados para os conceitos básicos de filosofia. 1.11 Voltados para a realidade. 1.12 Trabalhar problemas filosóficos presentes nas teses dos filósofos. 1.13 Apresentar problemáticas presentes nas outras disciplinas e na própria vida do aluno. 1.14 Deveria ser mais amplo e não unilateral. 1.15 Ampliar o número de correntes filosóficas ao longo da História da Filosofia. 1.16 Para se ajustar à realidade dos indivíduos que fazem parte do processo ensino aprendizagem 1.17 Os conteúdos devem ser estruturados a partir da história da filosofia em uma perspectiva que promova, de fato, o filosofar. 1.18 Mais clareza na sequência de conteúdos.</p>
Relação entre a PCAM-Filo e a realidade	<p>1. Que seja mais próxima da realidade dos alunos. 2. A aplicação da PCAM-Filo é impraticável, pois a hora/aula é insuficiente. 3. Dificuldade dos estudantes na leitura e diálogo. 4. Não leva em conta a realidade escolar. 5. Melhor se adequar à realidade atual. 6. Ser reformulada para se adequar a um tempo de aula. 7. A proposta precisa se pautar a partir da realidade de cada sociedade ou meio social. 8. Adequar à realidade do estudante. 9. Adequar aos exames externos. 10. Retirar a filosofia do ENEM para acabar com as amarras burocráticas, o que daria mais liberdade temáticas e históricas. 11. Deve ser voltado à nossa realidade, onde o jovem seja reconhecido nessa linguagem filosófica. Os perceptos e afetos devem ser ativados os conceitos reinventados e resignificados, e que eles possam observar e ler funções da realidade natural e artificial. 12. Governo deve disponibilizar material que seja compatível com a proposta. 13. Deve ser uma construção coletiva. 14 Deve ser reformulada por ser uma proposta, portanto inacabada.</p>
Problema em relação à PCAM-Filo enquanto proposta	<p>1. Não houve atualizações. 2. Sua reformulação deve contar com os professores de filosofia. 3. Deve-se adequar a PCAM-Filo à realidade do Ensino Médio. 4. Adequação ao contexto tecnológico por meio de novas ferramentas didáticas. 5. Muito tempo sem ser atualizada. 6. Deve ser reavaliada por professores que realmente compreendem e tem a vivência do ensino de Filosofia no Ensino Médio. 7. Discutir por meio de uma formação sobre o ensino de filosofia como um todo, para poder discutir o currículo.</p>

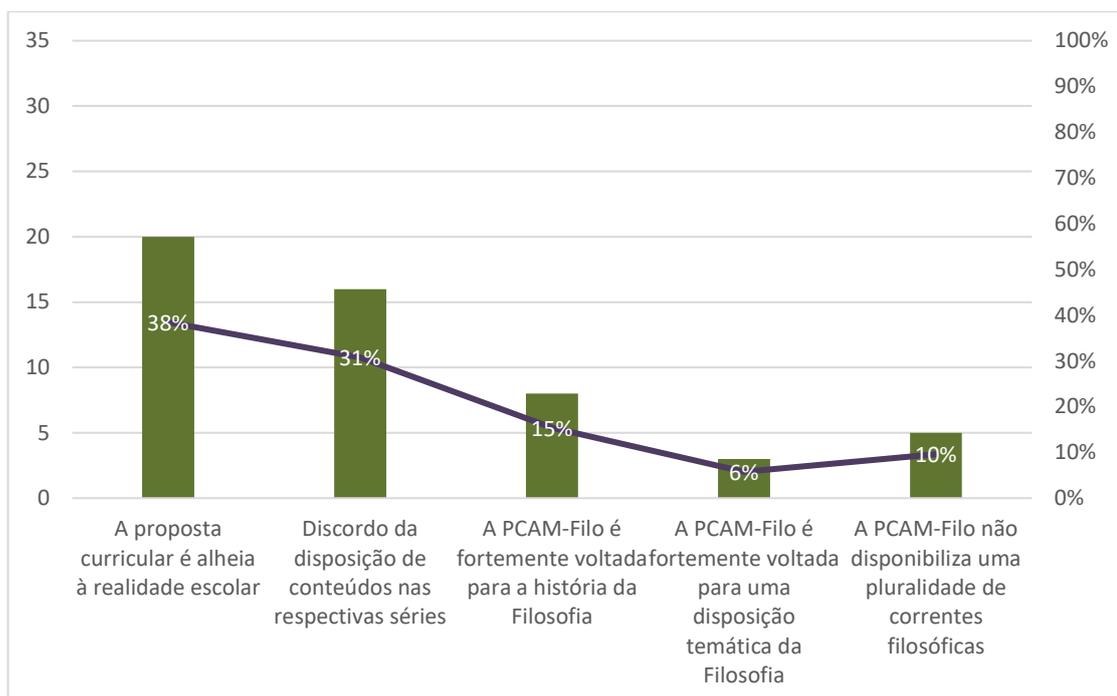
Nível dos conteúdos inadequados ao Ensino Médio	1. Readequar o caráter introdutório do ensino de filosofia para o Ensino Médio, quanto à perspectiva introdutória, competências e habilidades, estratégias e objetivos. 2. Mais condizente com uma proposta de introdução ao estudo de filosofia. 3. Assuntos complexos os estudantes não conseguem se inteirar. 4. Adequar às séries do Ensino Médio.
Inflexibilidade curricular	1. Liberar o professor para lançar sua própria proposta. 2. Em termos estruturais, uma mudança importante seria a possibilidade de o professor inserir um conteúdo no Diário Digital, mas esse aspecto está relacionado à crítica que faço ao desuso da autonomia do professor não apenas em sala de aula, mas no contexto geral do exercício da profissão.

Fonte: Elaborado pelo autor

Neste quadro, são apontadas, em ordem decrescente de incidência, as justificativas do porquê a PCAM-Filo deve ser reformulada, ou seja, os participantes apontaram qual é o principal problema da proposta relacionado ao Ensino Médio. As críticas em relação ao primeiro item (Problemas em relação ao conteúdo) se apresentaram 18 vezes. Já, em relação ao segundo item (Relação entre a PCAM-Filo e a realidade), 14 vezes, sendo as questões mais citadas. Em seguida, ocorreram maior número de justificativas em relação a problemas na proposta, não necessariamente ao conteúdo, mas à sua estrutura mais geral, como: reformulação, ausência de atualização e discussão. E, por fim, o grau de complexidade voltou a ser indicado como um problema presente no currículo, já que este não atenderia ao caráter introdutório da filosofia, que requer o nível básico, além de, no fim, a plataforma do Diário Digital ser citada como uma limitadora da liberdade em relação à escolha dos conteúdos.

**14. Quais os principais problemas encontrados na PCAM-Filo que justificam o seu desuso no planejamento das aulas de Filosofia?**

Gráfico 14- Incidência dos principais problemas encontrados na PCAM-Filo



Fonte: Elaborado pelo autor

A partir desta questão (14), houve a possibilidade de o participante escolher mais de uma resposta se assim julgasse necessário. A maior incidência foi relacionada ao problema da relação entre a PCAM-Filo e à realidade escolar seguida da discordância em relação à disposição dos conteúdos segundo as séries.

Abaixo, as respostas referentes ao espaço (Outros) da questão, ou seja, o entrevistado entendeu ser necessário complementar sua resposta.

Quadro 22 – Questão 14 (Outros)

Os livros didáticos não estão de acordo com a PCAM. É preciso encontrar meio para conectar os conteúdos.
Habilidade e competências são ambiciosas se levar em consideração o tempo de aula disponível. A densidade e a quantidade de conteúdos propostos não parecem ser adequadas ao caráter introdutório da disciplina.
A PCAM-Filo se distancia da realidade dialética e correta da realidade escolar.
Conteudismo excessivo. É mais importante “aprender a pensar” do que ser informado de tudo o que já se pensou. É como se não fosse importante passar tempo com um só conteúdo, aprofundado pelo estudo e produção dos estudantes.
Os livros didáticos diferem seus conteúdos em relação à PCAM-Filo.
A proposta indica uma formação de filósofos.
Problema entre os conteúdos propostos pela PCAM e os livros didáticos.
Revisar a disposição de seus conteúdos.

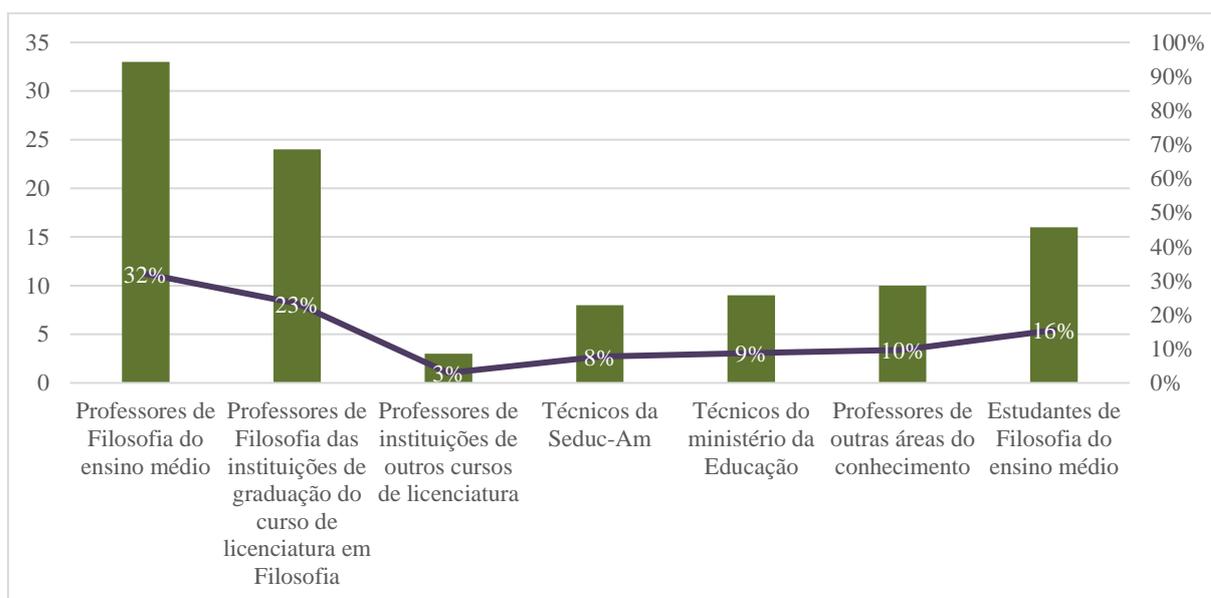
Em relação às condições estruturais, tecnológicas e sistêmicas, carga horaria e quantidade de alunos.

Fonte: Elaborado pelo autor

Predominam nos resultados, enquanto questões decisivas para a não utilização da proposta pelos professores participantes, fatores que vêm sendo apontados constantemente na pesquisa: quantidade excessiva de conteúdos; a proposta não considera a realidade escolar; a proposta confunde formação básica com formação filosófica; não há conexão entre conteúdos da PCAM-Filo e os dos livros didáticos.

### 15. Em sua opinião, quais atores devem participar diretamente da construção/melhoria da PCAM-Filo?

Gráfico 15 - Atores que devem participar da nova elaboração da PCAM-Filo



Fonte: Elaborado pelo autor

Assim como na questão anterior, nesta também foi possível escolher mais de uma resposta, sendo, os seguintes, os maiores índices em ordem decrescente: 1. Professores de Filosofia do Ensino Médio; 2. Professores de Filosofia da graduação do próprio curso e; 3. Estudantes de Filosofia do Ensino Médio.

Abaixo, apresentamos as respostas referentes ao espaço (Outros) da questão, ou seja, o entrevistado entendeu ser necessário complementar sua resposta.

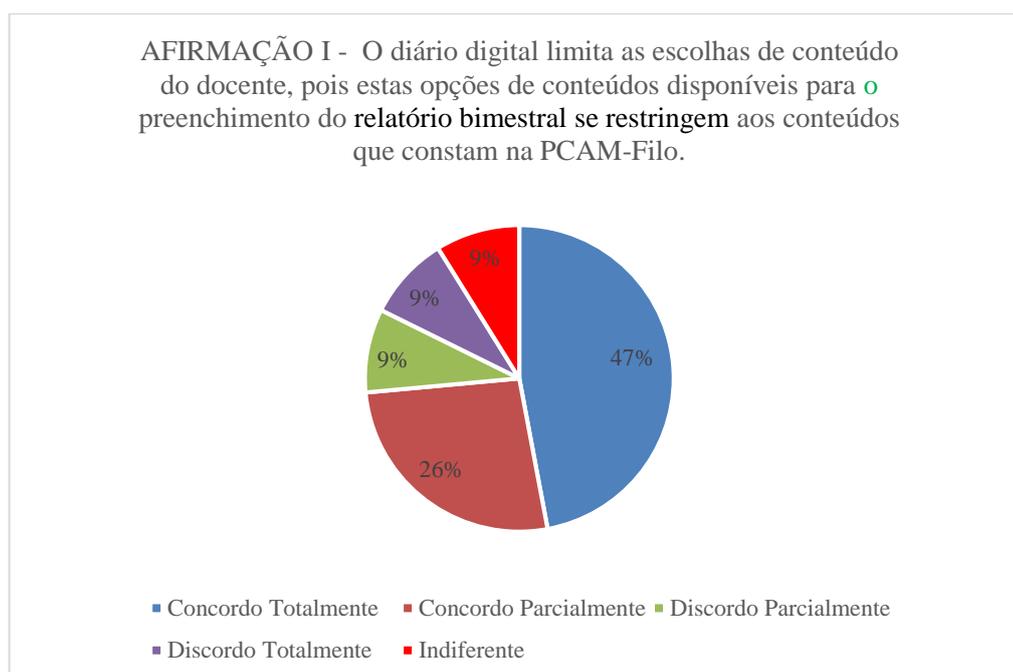
Quadro 23 – Questão 15 (Outros)

Para ser ator, é preciso ser inserido.
Participação da comunidade.
A filosofia permite o diálogo interdisciplinar, multidisciplinar e transdisciplinar.
Alunos finalistas da licenciatura do curso de Filosofia.
Envolver o grêmio estudantil e alunos representantes.
Docentes de outras disciplinas podem contribuir para o caráter interdisciplinar da filosofia.

Fonte: Elaborado pelo autor

**16. Analise as afirmações e marque apenas UM número que corresponda à sua opinião:**

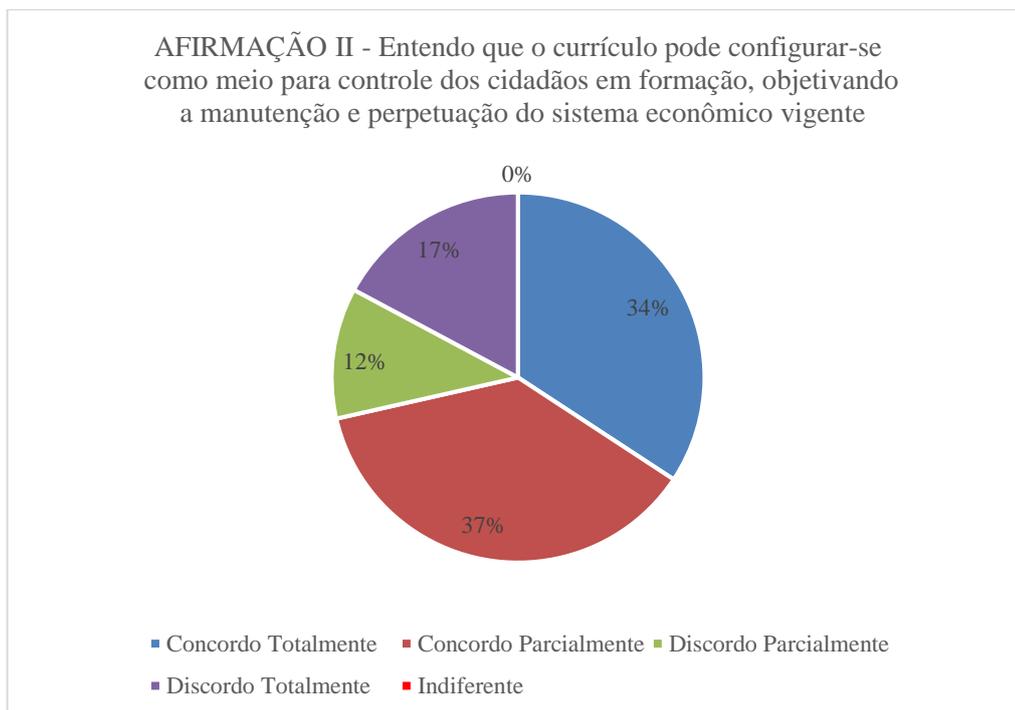
Gráfico 16 - Afirmação I



Fonte: Elaborado pelo autor

Nesta questão, mais da metade dos participantes estão inseridos nos conjuntos de concordância com a afirmação sobre o problema da flexibilidade curricular com a plataforma do Diário Digital. Ou seja, mais de 50% concordam que a plataforma limita, de alguma forma, sua liberdade de atuação em sala de aula.

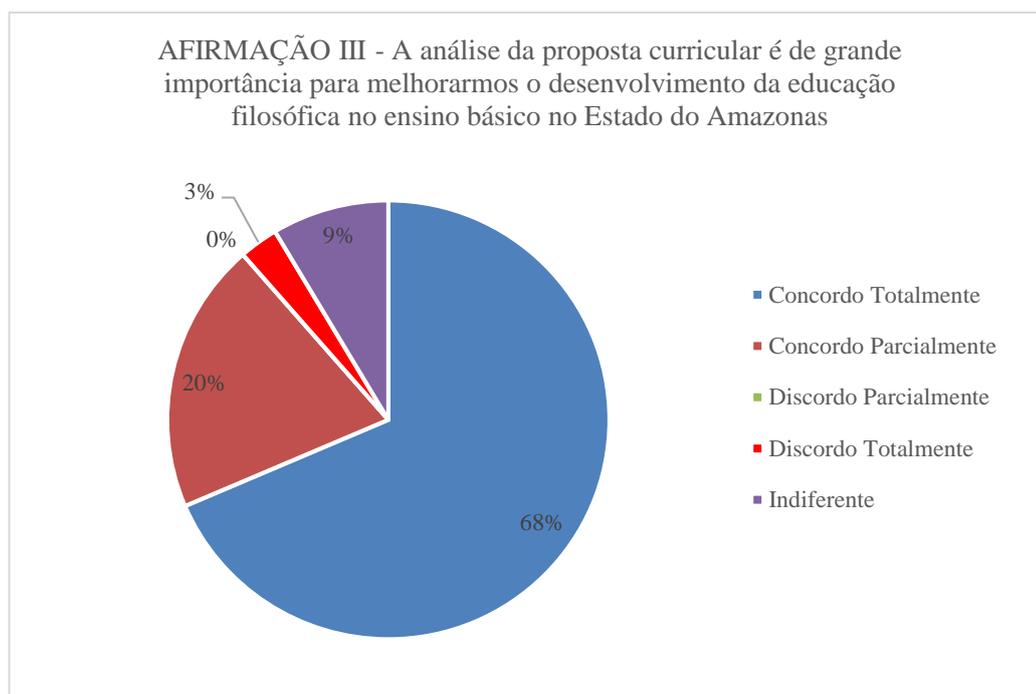
Gráfico 17 - Afirmação II



Fonte: Elaborado pelo autor

29% dos entrevistados discordam totalmente e parcialmente da afirmação, enquanto 81% concordam parcialmente e totalmente.

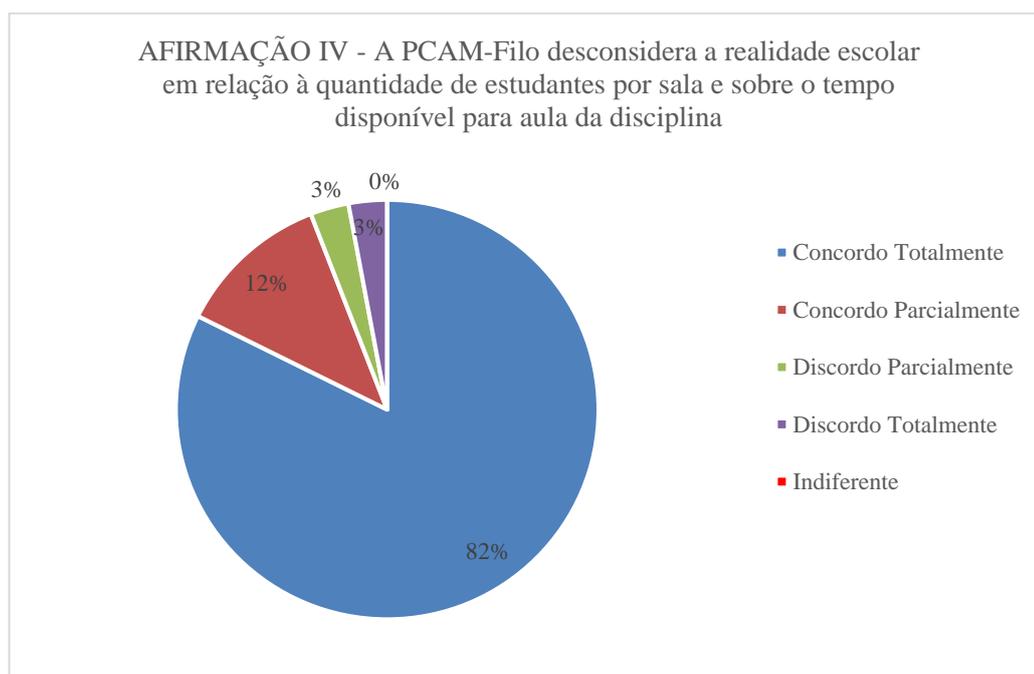
Gráfico 18 - Afirmação III



Fonte: Elaborado pelo autor

Apenas um participante julgou que a análise da proposta não tem importância para a melhoria da educação filosófica, enquanto 3 são indiferentes.

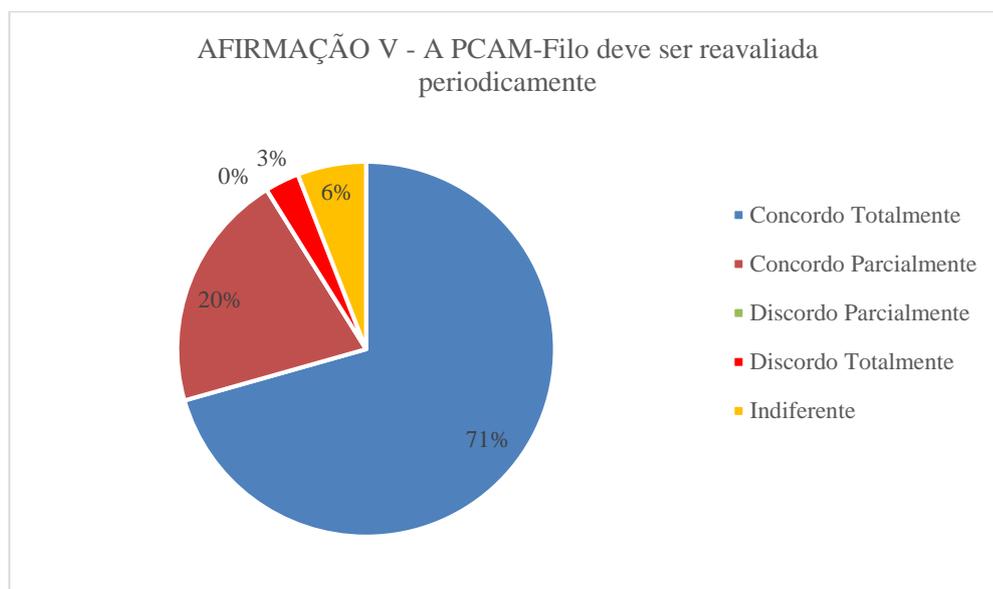
Gráfico 19 - Afirmação IV



Fonte: Elaborado pelo autor

Mais de 80% dos entrevistados concordam que a PCAM-Filo desconsidera a realidade escolar em relação à quantidade de estudantes e ao tempo disponível de aula. Podemos inferir que parte da assertiva já foi citada e confirmada algumas vezes anteriormente. A diferença, aqui, é que o fator número de estudantes é inserido junto ao conjunto da realidade do chão da escola.

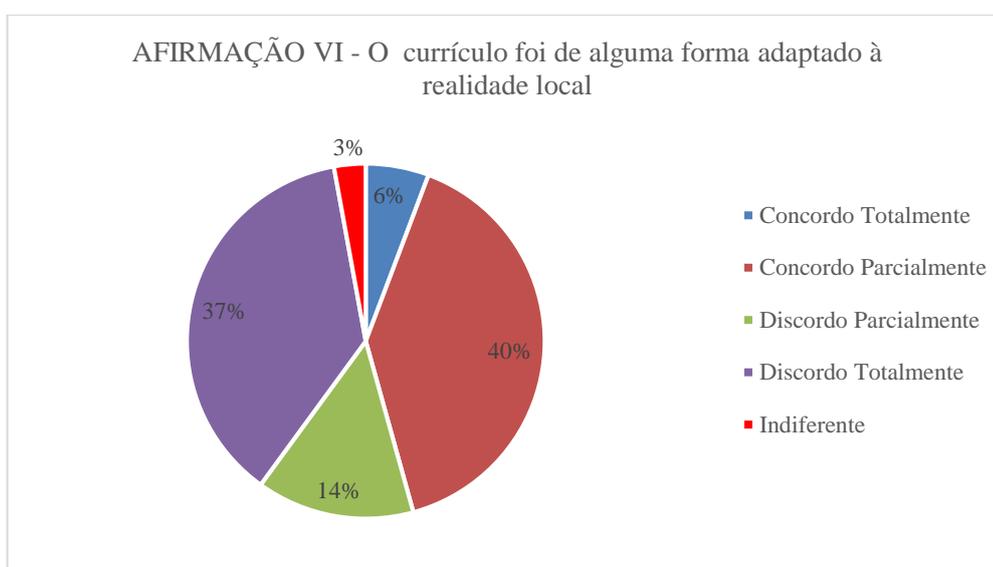
Gráfico 20 - Afirmação V



Fonte: Elaborado pelo autor

Apenas um entrevistado não concorda que a PCAM-Filo deva ser reavaliada periodicamente, enquanto dois participantes são indiferentes.

Gráfico 21 - Afirmação VI

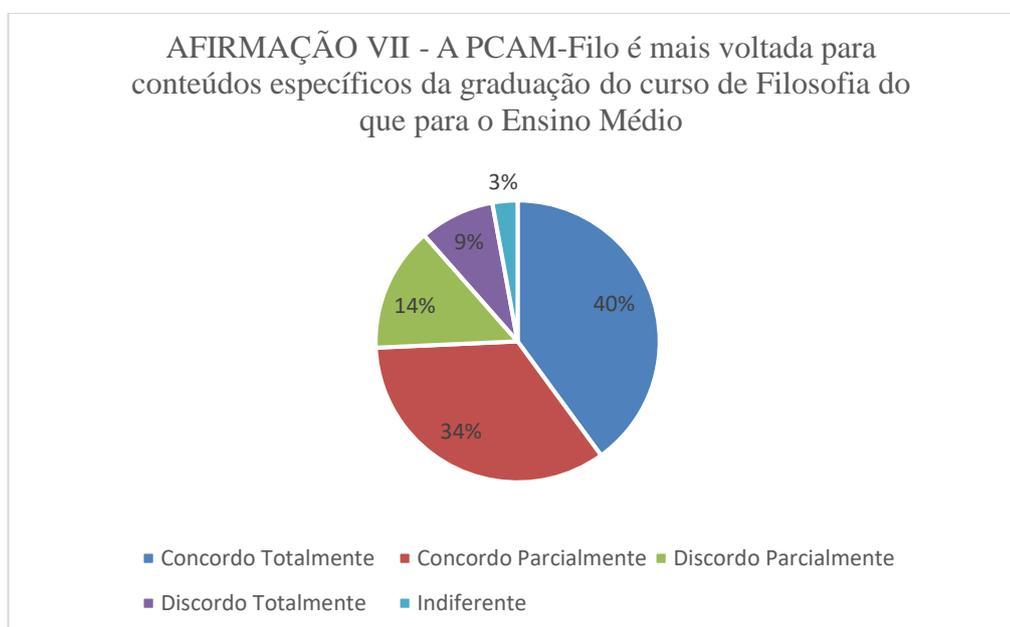


Fonte: Elaborado pelo autor

Sobre uma das principais críticas detectadas na pesquisa, 46% dos professores concordam que, de alguma forma, o currículo se adaptou à realidade local. Neste sentido,

podemos sugerir que a presença dos mitos amazônicos na 1ª. Série seja um dos motivos para este resultado. Em contrapartida, 51% deles discordam, de alguma forma, dessa afirmação.

Gráfico 22 - Afirmação VII



A questão sobre os conteúdos da proposta serem de um grau superior ao Ensino Médio já foi amplamente citada na pesquisa. Nesta questão, inquirimos se estes conteúdos são voltados, especificamente, para a graduação. 40% dos entrevistados concordam totalmente com a afirmação; 34% concordam parcialmente; e 23% discordam, de alguma forma. Este resultado, unido às respostas anteriores sobre o tema, sugere um caminho importante para entendermos a concepção filosófica da PCAM-Filo adotada pelos docentes do chão da escola.

**17. Segundo sua análise e sua experiência na aplicação da proposta em suas aulas de filosofia, o que você proporia para a melhoria da PCAM-Filo, com vistas a uma formação de qualidade de seus estudantes do Ensino Médio?**

Quadro 24 – Questão 17

<b>1 Melhorar a proposta levando em consideração a realidade do estudante</b>	1.1 Temas mais interessantes, adequados à realidade do aluno. 1.2 A sequência histórica, segundo cada série, deve considerar e ser vinculada à realidade do aluno. 1.3 Os temas, conceitos, sistemas e ideias filosóficos precisam conversar com a realidade atual. Conceitos e História da Filosofia não são suficientes para cooperar com o amadurecimento do olhar e da reflexão filosófica do estudante. 1.4 Que em
---	---

	<p>cada conteúdo seja feita uma análise da realidade existente. 1.5 Trazer os conteúdos para a realidade do nosso aluno. Mostrar a praticidade dos conteúdos no dia a dia dos nossos alunos. Incrementar problemas filosóficos como contribuição para a reflexão filosófica. 1.6 Faria uma mudança que tornasse esse conteúdo algo mais próximo da vida dos alunos, vejo que essa perspectiva já vem sendo tomada em alguns livros cujo foco são os temas, filósofos e suas filosofias, que são citados como facilitadores de compreensão. 1.7 Os conteúdos, ao invés de tratarem da história da filosofia, poderiam trabalhar temas próprios do cotidiano do aluno que pudessem ser relacionados a temáticas filosóficas. 1.8 A filosofia, como é exposta tanto pela PCAM-Filo quanto pelos materiais didáticos, é densa. A realidade dos alunos não poderá alcançar. 1.9 Que os conteúdos estivessem voltados mais para a nossa realidade. Levando em conta que os estudantes têm dificuldade de pensar filosoficamente.</p>
2 Nível de introdução da filosofia	<p>2.1 Proposta de introdução ao estudo de filosofia. 2.3 Adequar os conteúdos às séries do Ensino Médio. 2.4 Uma filosofia objetiva, direta e acessível ao entendimento dos estudantes.</p>
3 Melhor relação sequencial	<p>3.1 Relação sequencial mais clara que mesclasse a abordagem temática e histórica. 3.2 Conteúdos anteriores ao 3º. ano tivessem certa continuidade para que o aluno entenda que as reflexões construídas ao longo da história ainda se fazem presentes e atuais. 3.3 Que a proposta obedecesse a uma sequência filosófica histórica dos conteúdos, para cada série. 3.3 Uma readequação na disposição dos conteúdos por série. 3.4 Mais clareza nas formas de abordagem.</p>
4 Constituição de conteúdos da 3ª. série	<p>4. 1 Melhorar a constituição dos conteúdos de filosofia do 3º. Ano</p>
5 Adequação à realidade do chão da escola	<p>5.1 Para uma formação humanística e integral, é necessário aumento da carga horária. 5.2 Mais tempo para cumprir o currículo 5.3 Elaborar um conteúdo mínimo a ser alcançado no período letivo. 5.4 O ideal é que houvesse uma atribuição de tempo maior e salas com um número de no máximo 30 alunos. 5.5 Deve ser reformulada, em relação a ser somente uma aula por semana, para que o aluno tenha êxito ao final do curso. 5.6 Interagir melhor com os alunos buscando alternativas no cotidiano escolar, para que as aulas se tornem mais agradáveis. 5.7 Reformulação no que concerne à realidade do professor de Filosofia da escola pública referente à carga horária. 5.8 A PCAM-Filo não deve ser uma “camisa de força”. Ela deve ser ajustada de acordo com os objetivos da aula. 5.9 A diminuição da quantidade de alunos por turma, o aumento da carga horária semanal da disciplina, a autonomia docente para planejar e aplicar as aulas conforme as condições locais.</p>
6 Realidades locais	<p>6.1 Pensar experiências de encontros com realidade locais do convívio amazônico, por exemplo, visita às comunidades indígenas, urbanas-pobres e ribeirinhas, ou quaisquer outras experiências práticas que possam ampliar o horizonte dialógico dos estudantes. 6.2 Recomposição do currículo à realidade local. 6.3 Revisão dos conteúdos adequando-os para uma interpretação da realidade do ensino no Brasil devido à fragilidade na prática da leitura. 6.4 Dinamizar a proposta junto da pluralidade das correntes filosóficas, levando em conta aspectos locais, o contexto sociológico e a estrutura educacional. 6.5 Aproximar o conteúdo (teoria) à prática. O conteúdo precisa ser dinâmico.</p>

7 Incluir propostas de abordagem metodológicas	7 Incluir estudos sobre propostas de abordagens metodológicas.
8 Habilidades e competências	8.1 Revisão de metas ambiciosas concernentes às habilidades e competências reinseridas.
9 Interdisciplinaridade	9.1 Estudantes necessitam do diálogo entre Filosofia e outras disciplinas que são determinadas como as mais relevantes. Desse modo, os estudantes mudariam seu olhar reducionista quanto à relevância da Filosofia. 9.2 A criação de projetos que possibilitem a interdisciplinaridade, levando em conta a contextualização de problemas filosóficos, de modo a envolver a sociedade escolar em geral.
10 Participação dos professores na elaboração da PCAM-Filo	10.1 Participação dos professores na elaboração da proposta, onde deverá haver um diálogo sobre o papel da filosofia e o do filósofo na escola. Discutir sobre a BNCC para imaginar cenários e possibilidades do ensino de filosofia no Ensino Médio. 10.2 Reformular o que já existe, segundo a participação dos professores e alunos. 10.3 Democratização na construção do currículo de filosofia para o Ensino Médio; participação direta de professores do nível Superior e Médio para a execução dos currículos, tendo em vista o nível Médio.
11 Leitura e interpretação de textos	11.1 Projeto de leitura e interpretação de texto que propiciasse um enriquecimento semântico e uma melhor habilidade na produção de textos. 11.2 Incentivar leituras em revistas, livros de fontes e referências de outros. 11.3 Verificar a realidade na qual irá se trabalhar, se os alunos não tiverem uma boa base de literatura e língua portuguesa, conseqüentemente, não saberão interpretar e nem compreender um texto kantiano.
12 Iniciação e produção científicas	12.1 Proponho que as aulas tenham em mira a produção de conhecimentos pelos estudantes, para serem publicados ou expostos para além das salas de aula, e que o curso seja voltado principalmente para a iniciação à pesquisa e produção filosófica e científica. Do contrário, a desmotivação reina e os conteúdos não encontram acolhida pelos alunos, que só o veem como forma de obter nota.
13 Abordagem filosóficas diferenciadas	13.1 Conteúdos voltados para a Filosofia Brasileira, Latino Americana e Africana.
14 Formação do professor	14.1 Como já especifiquei, falta um reconhecimento da função, do objeto e do seu local no mundo educacional por parte do próprio professor. Isso passa pelas faculdades formadoras. Pelo menos, no meu caso, não houve essa formação disciplinar da filosofia. A proposta curricular só é um reflexo dessa carência que se propaga há anos...
16 Inserir várias correntes filosóficas	16.1 A proposta aborda os conteúdos apenas com enfoque na história da filosofia sem considerar que a filosofia parte de um processo dialético que se fundamenta na criticidade e nos faz perceber a diversidade das inúmeras existências.

Fonte: Elaborado pelo autor

Neste momento final da pesquisa, não são mais verificados os motivos das críticas feitas contra a PCAM-Filo, mas antes, as propostas de melhoria feitas pelos profissionais do chão da escola. Destacamos os temas de maior incidência 1, 5, 6, todos relacionados ao conceito de realidade, respectivamente, em relação ao contexto do estudante, ao contexto do chão da escola

e à realidade local. A maioria dos participantes entende que a proposta curricular não pode ser alheia à realidade do seu público-alvo e nem da escola e nível de ensino em que está inserida. Este é, sem dúvida, um dos problemas mais apontados entre os participantes.

**Observações gerais:** Este último item do questionário é o espaço dedicado para o professor participante manifestar sua opinião de forma livre ou sobre algum tema que não foi solicitado pelo questionário.

Quadro 25 – Observações gerais

<p>A Filosofia assim como outras áreas de conhecimento possui sua importância e ela merece uma atenção maior em sua organização. Deve se tirar da Filosofia a imagem de ser uma “disciplina” que só “está por estar”. Acredito que reorganizar, com a colaboração de professores da área junto com alguns alunos, deve ser uma solução para o êxito da presença da filosofia no Ensino Médio.</p>
<p>É certo que o professor sempre precisa contextualizar os conteúdos. É vergonhosa a quantidade de horas destinadas à disciplina de Filosofia.</p>
<p>Como dissemos anteriormente, há mérito na proposta para o ensino de filosofia, isso significa que temos um considerável ponto de partida. Seguindo, entretanto, seria sensato rever alguns pontos como: a disposição dos conteúdos por série, a adaptação do currículo à nossa realidade, e a desproporção de conteúdos e metas propostos face à realidade que enfrentamos, especialmente no tocante à periodicidade das aulas e ao foco na característica introdutória do ensino de filosofia no nível Médio. Agradecemos a oportunidade para registrar nossas impressões.</p>
<p>Mantenha o foco e vamos lutar para um ensino que leve nossos alunos ao senso crítico. Agradeço o convite e incentivo a continuar o debate.</p>
<p>Um dos principais problemas me parece ser a lógica da escola, que apresenta seus conteúdos de modo expositivo, visando exercícios para obtenção de nota. Os alunos tendem a só querer as notas, fraudando os trabalhos ou nem os fazendo. Este problema se complica ainda mais com baixo prestígio da filosofia na sociedade brasileira. Creio que temos de lutar para elevar o prestígio da filosofia, ao mesmo tempo em que a produção dos alunos passa a se voltar para publicações e Exposições ou seminários extraclasse. Eles têm de se ver como virtuais produtores de conhecimento que, para isso, têm que se qualificar, não como sujeitos passivos diante de um conteúdo a ser apreendido sem nenhum objetivo em vista. Essa questão para mim é mais importante do que o excesso de conteúdos, que poderiam ser reduzidos em mais da metade.</p>
<p>A filosofia é negligenciada tanto por parte dos alunos quanto por parte dos colegas de outras disciplinas. É necessário repensar a filosofia para o Ensino Médio. É um longo caminho a percorrer.</p>
<p>A disciplina de Filosofia deveria ser mais levada a sério. Percebe-se que nossos alunos sentem dificuldade de interpretar textos filosóficos. Não se situam em relação às divisões da filosofia, dificultando o aprendizado e confundindo as linhas de pensamento, não identificando o período em que os pensadores expõem suas ideias e conceitos.</p>
<p>Creio que a filosofia no Ensino Médio ou até mesmo Ensino Superior crie mecanismo para fazermos uma ciência (no sentido do método a ser trabalhado na filosofia); pois os conteúdos (sejam quais forem), não podem ser ministrados sem um método ou rigor. A questão se pauta na aprendizagem do aluno, também, de como ele está assimilando o que o professor de Filosofia está propondo. A leitura dos principais clássicos da filosofia se faz necessária, e uma proposta que não abrange isso é</p>

prejudicial, tanto para aprendizagem, quanto para o vestibular, o futuro dentro da própria área de ciências humanas.

O PCAM-Filo está posto para nós professores de filosofia. Precisamos fazer um trabalho certo para torná-lo útil para os alunos. Por isso, acredito que podemos aproveitar todos os conteúdos e transformá-los em aulas interessantes. Porém, o mais importante, são os processos metodológicos.

Em suma, não entendo que a única responsabilidade no que refere à defasagem do ensino de filosofia seja total e especificamente da PCAM-FILO, talvez a desvalorização da filosofia seja, sobretudo, um fator cultural, herança das políticas públicas de Estado que colocam e têm colocado, desde o período pombalino, a educação a serviço do mercado. Bem como ao fato de a escola ser usada como aparelho reprodutor das ideologias dos sistemas de dominação. Os modos de produção e a classe dominante é quem de fato ditam as regras do sistema educacional a fim de que possa produzir mão de obra para atender às suas demandas.

Fonte: Elaborado pelo autor

### **3.2 INTERPRETAÇÃO DE DADOS**

Nesta etapa, vamos relacionar as informações obtidas a partir dos gráficos, quadros e de suas análises, objetivando identificar questões que nos indicarão caminhos para investigar a PCAM-Filo segundo a experiência dos professores e professoras entrevistados, a interpretação seguirá a ordem crescente das perguntas do questionário.

As cinco primeiras questões objetivas nos ajudam a definir o perfil da amostra dos participantes. A partir delas, podemos inferir: 1 – A maior parte dos professores entrevistados está na faixa etária entre 36 a 60 anos; possui mais de 15 anos de experiência como professor de Filosofia. O que nos permite concluir que este grupo de participantes já teve experiência com, no mínimo, duas propostas curriculares diferentes. Esta vivência torna mais clara os desafios do ensino de filosofia no chão da escola. 2 – Mais de 70% dos professores entrevistados possuem pós-graduação, o que indica que a maioria da amostra possui envolvimento, de alguma forma, com a formação continuada, após a sua graduação, e que estiveram envolvidos em pesquisa no âmbito da filosofia e áreas afins. 3 – Foram entrevistados professores que atuam nas seis zonas da cidade de Manaus, o que indica uma pluralidade de realidades quanto à localidade, estrutura do chão da escola e livros didáticos.

Em relação ao uso da PCAM-Filo por séries, podemos inferir: 1 – Quanto à 1ª. e a 2ª. Séries, há uma relevante taxa de uso da proposta, por parte dos professores, para planejar e executar as aulas. Grande parte dos participantes se inclui nos conjuntos de uso de 50% a 75% da PCAM-Filo. Uma pequena porcentagem, por seu turno, se incluiu nos conjuntos de 25% a 0%. Importante salientar que os professores que não utilizam a proposta o fazem não porque a desconhecem, mas, justamente, por discordarem de sua disposição e estrutura, como veremos

em breve. 2 – A porcentagem de uso da proposta para a 3ª. Série, em parte, não acompanha as anteriores. A taxa de uso para 75% continua a mesma, porém, há um aumento de professores que não a utilizam ou utilizam pouco da proposta para esta série. O motivo se dá, como veremos mais à frente, pela discordância em relação aos conteúdos.

As próximas questões verificam se o participante concorda com a PCAM-Filo, por série, quanto à sua constituição e à sua disposição, ou seja, quanto ao conteúdo e a sua organização. É a partir daqui que os entrevistados farão críticas pontuais, negativas e positivas, em relação à proposta.

Quanto à 1ª. Série: 26% concordam totalmente; 40% concordam parcialmente; e 34% não concordam com a sua constituição e disposição para a 1ª. Série. Mesmo assim, foram tecidas várias críticas negativas. Entre elas, se destacam as que denunciam o elevado grau de complexidade, não correspondente ao do Ensino Médio. Em seguida, a falta de correspondência entre a PCAM-Filo e a realidade do chão da escola, o que pode ser exemplificado, principalmente, pela questão da quantidade de horas aula por semana da disciplina (apenas uma). Estes últimos problemas estarão presentes até a última questão da pesquisa.

Sobre os aspectos positivos, um, particularmente, chama a atenção, pois tem a ver com a contextualização da realidade do estudante. A proposta de estudar os mitos amazônicos juntamente com a mitologia grega é bem recebida pelos professores e se configura com uma das saídas para contextualizar certas temáticas filosóficas à cultura do estudante amazonense.

A crítica negativa específica da 2ª. Série remete ao grande número de temas da História da Filosofia (Filosofia Antiga, Medieval e Moderna) e à ausência de vínculo com problemas filosóficos, ou seja, as respostas indicam enviesamento mais histórico do que filosófico. Apontam ainda que a História da Filosofia não tem sentido se não for conectada a problemas filosóficos e contextualizados, como podemos exemplificar nos comentários do Quadro 18, a seguir: *“Ao contrário do 1º. ano, no 2º., temos uma abordagem mais histórica que filosófica”, “Nesta fase, a sugestão dos conteúdos ainda continua seguindo a tendência historiográfica, porém, procuro aproveitar muito mais a ordem de distribuição dos mesmos, a fim de poder rearticulá-los com as problematizações de cada período histórico.”*

Há, também, questionamentos sobre a ordem dos conteúdos da História da Filosofia, a saber, se estes deveriam compor a 1ª. ou a 2ª. Séries, e até mesmo é sugerido que a PCAM-Filo é indecisa quanto à escolha pela abordagem histórica ou pela abordagem temática da Filosofia. Desse modo, alguns participantes indicam a necessidade de reordenamento entre os conteúdos, mas sempre apontando a necessidade do envolvimento de problemas filosóficos vinculados à História da Filosofia. Entendemos que o comentário a seguir resume bem a particularidade desta

série: “A proposta da segunda série se dá com base no assentamento da filosofia na história, isto é, a filosofia é dividida e ensinada cronologicamente. Reconheço a importância da apresentação das Escolas filosóficas, mas, também, considero necessária a inicialização das discussões de temas e problemas filosóficos. Nessa fase já é possível uma introdução à problematização da realidade onde o professor pode e deve procurar contextualizar os problemas filosóficos de modo a facilitar o entendimento do alunato, além de estimular o interesse pela filosofia”.<sup>30</sup>

O que é notável na 3ª. Série é a preferência da PCAM-Filo por conteúdos bem específicos em seu itinerário, os quais, inclusive, foram destacados pelos participantes, como o pensamento de Heidegger e o existencialismo, por exemplo. Questão que evidenciou certo desconforto nos professores, pois, quanto mais específicos são os conteúdos propostos, mais difícil seria a escolha do docente. Outro ponto relevante para esta etapa do Ensino Médio é a repetição de conteúdos da 1ª. e da 2ª. Séries (Bioética e Métodos Filosóficos, por exemplo), o que ocasiona dois problemas: 1 - Torna a proposta ainda mais numerosa. 2 – A proposta se mostra redundante.

Em relação às críticas positivas aos conteúdos propostos para a 3ª. Série, a maior taxa de concordância concerne à afirmação de que os temas atuais devem constar no currículo. O que nos indica que, de alguma forma, nesse estágio final do Ensino Médio, os professores acreditam que os estudantes deveriam possuir base para exercitar habilidades de interdisciplinaridade, ou seja, conectar seus conhecimentos filosóficos a outras áreas, o que contribuiria cada vez mais para dar sentido ao estudo filosófico.

A questão 12 verifica junto ao participante qual a sua avaliação em relação à PCAM-Filo como um todo, ou seja, depois da análise por série, a questão se desdobra sobre o impacto geral na vida dos estudantes na etapa final do ensino básico. Houve empate técnico entre os que concordaram que a proposta é boa e os que deram seu assentimento à afirmação de que ela é regular. Apenas uma pessoa concordou que a proposta é excelente; 5 pessoas constaram no universo do insatisfatório e muito insatisfatório.

Esta questão traz dados aparentemente contraditórios, porém curiosos. A maioria (15) dos participantes entendeu que a proposta é boa, mas como já apontado na análise, somente um professor indicou o porquê: “Possibilita reflexão sobre o cotidiano do estudante por meio dos

---

<sup>30</sup> Quadro 18

*pensadores*”<sup>31</sup>. Os demais participantes entenderam que para o desenvolvimento da educação filosófica do seu estudante a proposta é boa, mesmo não precisando dela, pois tal desenvolvimento pode ser resolvido por mediação do professor, ou seja, se a proposta tiver problemas, o docente terá possibilidade de resolvê-la, a saber, “*mesmo com seus problemas, o professor pode intervir*”. A segunda conclusão é que os desafios do chão da escola neutralizam o impacto da PCAM-Filo, pois o tempo disponível não é suficiente para usá-la (visto sua grande quantidade de conteúdos propostos) ou o estudante não tem base para acompanhar a aula: “*jovens não tem hábito de leitura*”. As citações encontram-se no quadro 20.

Em relação à avaliação da opção “regular”, os mesmos problemas apontados acima se repetem aqui de forma mais incisiva. Das 19 justificativas do porquê a proposta ser regular, 14 foram relacionadas a problemas sobre o conteúdo; 5 apoiaram suas respostas em fatores externos ao currículo. Destacamos duas questões que se apresentam de forma constante, inseridas nos dois conjuntos anteriores, sobre o conteúdo e a realidade, as quais julgamos serem complementares. A primeira é sobre o problema do nível proposto para o Ensino Médio. Começamos com o relato do professor<sup>32</sup>: “*Por que ensinar certos conteúdos filosóficos, que mesmo no curso Superior de Filosofia, demandam de uma estrutura didática para facilitar a compreensão. Em suma, a impressão que eu tenho é de que simplesmente se importou a ementa do curso Superior para o Ensino Médio sem haver menor cuidado com quem são os receptores deste conteúdo, levando em consideração a realidade deles. Qual o objetivo disso? Criar ou fortalecer uma resistência à filosofia?*”

As críticas se desdobram em relação ao grau de complexidade em duas frentes: 1 - Em relação ao grande número de conteúdos previstos e sua complexidade, o que indicaria uma proposta feita para um curso com duração de mais de 3 anos (talvez seja essa a comparação com a licenciatura em Filosofia). Nesse sentido, entendemos a crítica, pois um professor que se importe com que o estudante entenda, por exemplo, o pensamento de Platão, não usará somente uma ou duas aulas para apresentá-lo, demandará muito mais tempo. Como podemos consultar no quadro 8, a proposta para o primeiro bimestre da 2ª. Série é o estudo dos Pré-socráticos, Sócrates, Platão e Aristóteles em dez aulas, sendo que duas destas aulas, teoricamente, são separadas para a execução de avaliações, fato que não pode ser desconsiderado.

---

<sup>32</sup> Quadro 20 – Questão 12 (Justificativas)

2 - A falta de vínculo da proposta com a realidade do chão da escola. O que foi amplamente apontado na pesquisa. Esta questão está diretamente relacionada ao grande número de conteúdos propostos pela PCAM-Filo; aos conhecimentos supostamente adquiridos pelos estudantes no Ensino Fundamental; ao número de estudantes por sala; e à variedade dos livros didáticos disponibilizados nessa etapa da educação básica.

Neste sentido, os depoimentos sugerem que a ausência de conectividade com a realidade e o grau de complexidade dos conteúdos propostos como fatores desestruturantes da PCAM-Filo, e que, conseqüentemente, são desfavoráveis ao ensino de filosofia para o estudante do Ensino Médio.

Percebe-se que a complexidade dos conteúdos apontada pelos professores se caracteriza também pela abordagem de numerosos assuntos. Vejamos o exemplo da proposta para o 4º bimestre da 2ª. Série: 1 - Método cartesiano; 2 - Método empirista; 3 - Método kantiano; 4 - Método hegeliano; 5 - Método dialético marxista; 6 - Método fenomenológico; 7 - Método estruturalista; e, por fim, “os diferentes métodos na Filosofia Contemporânea<sup>33</sup>. Não queremos dizer aqui que o estudante do Ensino Médio não tenha capacidade para entender os métodos acima, porém concordamos com os professores quanto ao questionamento relativo ao tempo disponível para este estudo e, ainda, se, num mundo possível, houvesse tempo para este itinerário, se estes conteúdos seriam adequados ao objetivo da filosofia no nível da educação básica.

A 13ª. pergunta do questionário procura verificar se, diante da experiência do professor, a PCAM-Filo deve ser revista. Apenas um dos entrevistados disse que isto não seria necessário. Os demais concordaram com a afirmação do formulário e justificaram seus posicionamentos, relatando problemas no tocante a conteúdos, conectividade com a realidade, ausência de atualizações da proposta como um todo, incompatibilidade com o nível da educação básica e, por fim, a inflexibilidade curricular.

Esta última crítica denuncia um problema sutil, pois o fato de a plataforma *on line* “Diário Digital” não disponibilizar espaço para a inserção de novos conteúdos supõe um não entendimento, pela gestão do sistema, sobre o conceito de “proposta”, limitando o docente a relatar oficialmente somente conteúdos da PCAM-Filo. Ao mesmo tempo, negar ao professor a possibilidade de contribuição, inviabilizaria a formulação de alternativas para solucionar os

---

<sup>33</sup> O método fenomenológico e o estruturalista já são propostos no 2º bimestre da 3ª. Série, ou seja, além da grande quantidade de conteúdo, ainda há a sua repetição, o que sugere descuido. O mesmo problema acontece com os temas 1 – bioética; 2 - a questão ecológica; 3 - as técnicas e as tecnologias, da 1ª. Série, que se repetem no 4º bimestre da 3ª. Série, ou seja, há numerosos conteúdos a serem estudados por existirem conteúdos redundantes, como já foi apontado nas conclusões do segundo capítulo.

problemas da proposta. Sugerimos que há um controle desnecessário configurado pela plataforma digital, o que se configura, usando as palavras de Foucault, um mecanismo de poder.

Se a proposta é inflexível, o que resta ao corpo docente, teoricamente, é discutir qual a melhor forma de trabalhar o que já é proposto pela PCAM-Filo em sala de aula. Ou seja, a base é o *status quo*, nada muda, a não ser a forma e a escolha dos conteúdos que já constam no sistema. Este fato, que vai de encontro à perspectiva *crítica do currículo* (a discussão de quais e do porquê determinados conteúdos devem constar na proposta), indica uma forma anacrônica de trabalhar o currículo. Tais impasses ensejam a necessidade de retomarmos a crítica do professor Tomás Tadeu Silva (2017, p. 24) que, na perspectiva da *teoria tradicional*, sustenta que a questão do currículo se resume a uma questão de organização, ele é pois uma mecânica de características arraigadamente burocráticas, onde as finalidades últimas da educação estão calcadas pelas exigências profissionais da vida adulta, o currículo se resumiria a uma questão técnica, a saber: não se discute quais saberes constarão na proposta curricular, mas apenas como ela deve ser ensinada.

Esse problema incide diretamente na ausência da autonomia do professor em relação a sua profissão, desconsiderando, entre outras coisas, sua experiência de trabalho e contínua qualificação: *“Mas esse aspecto está relacionado à crítica que faço ao desuso da autonomia do professor não apenas em sala de aula, mas no contexto geral do exercício da profissão”*<sup>34</sup>.

Na 14ª. questão, o pesquisador propôs aos entrevistados problemas pontuais que influenciariam no desuso da PCAM-Filo. Como resultado, houve a confirmação dos principais problemas indicados anteriormente, sendo o mais citado: a desconsideração da proposta frente à realidade escolar, seguido da disposição de conteúdos. Porém, é importante investigarmos os sentidos aos quais os participantes se referiam em relação ao termo “realidade”.

A palavra realidade aparece várias vezes durante as entrevistas. Partindo de uma análise relacional da palavra com o contexto do discurso dos entrevistados, podemos inferir que o termo foi usado para designar seis coisas diferentes:

1º. – A realidade do contexto escolar, que engloba a estrutura física (bibliotecas e salas desestruturadas) e burocrática (tempos de aula). 2º. – A realidade do estudante em relação à etapa da educação formal na qual se encontra (Ensino Médio). 3º. – A realidade do estudante em relação ao seu desempenho escolar (leitura, escrita e interpretação de texto). 4º. – A realidade do estudante em relação à sua maturidade (problemas filosóficos que não são

---

<sup>34</sup> Quadro 21

entendidos). 5º. - A realidade do estudante segundo seu contexto socioeconômico. 6º. – A realidade do estudante relacionada ao seu contexto sociocultural. Os sentidos de realidade mais citados pelos entrevistados foram relativos à estrutura da escola, à etapa da educação escolar e ao contexto sociocultural do estudante.

Outra questão que emerge nestes resultados, de forma sutil, mas constante, é o problema de a proposta não conseguir conversar com os livros didáticos<sup>35</sup>. Possivelmente, a ocorrência desse obstáculo se explique, não pela diversidade dos livros didáticos disponíveis, mas, sim, pelo alto número de conteúdo proposto e seu alto grau de especificidade. Propor temas mais amplos poderia resolver esse problema sem que o professor tenha que deixar o livro didático da escola de lado.<sup>36</sup>

Na questão de número 15, foi sondada a opinião dos entrevistados sobre os atores que deveriam participar no processo de reformulação da proposta para a disciplina de Filosofia no Ensino Médio. O próprio professor de Filosofia do Ensino Médio, seguido pelos professores do curso de licenciatura, foram os mais citados. Em terceiro lugar, foram escolhidos os próprios estudantes de Filosofia do Ensino Médio.

Entendemos que este resultado está relacionado diretamente aos problemas apresentados anteriormente relativos à necessidade da contextualização da PCAM-Filo. Ouvir os estudantes seria um dos pontos de partida para se adotar esta perspectiva requerida pelos professores de pensar o ensino de filosofia a partir do contexto discente. Em relação aos atores que não estavam disponíveis para a escolha (outros), foi proposta a participação da comunidade, isto é, dos alunos finalistas do curso de Filosofia, do grêmio estudantil, dos alunos representantes, e dos docentes de outras disciplinas. Ressaltamos que o convite aos estudantes de licenciatura do curso seria uma ação interessante visto que são atores inseridos num fluxo de duas perspectivas: que acabaram de sair da experiência do Ensino Médio (em sua maioria) e sua nova relação com um curso Superior voltado à docência.

A questão 16 faz sete afirmações de caráter geral sobre a investigação da PCAM-Filo e verifica o grau de concordância do entrevistado. A primeira afirmação aponta a relação entre a

---

<sup>35</sup> Os livros didáticos trabalhados em sala de aula fazem parte do Programa Nacional do Livro Didático - PNLD 2018, onde a disciplina de Filosofia conta com 8 obras para a escolha de cada escola. Como já citado anteriormente, entendemos que a disposição desta pluralidade de obras é um ponto muito positivo e que contribui para o aumento da cultura filosófica do país.

<sup>36</sup> Cada escola da Seduc-AM tem a possibilidade de escolher seu próprio livro didático do PNLD, isso depende, teoricamente, de reuniões e escolhas feitas entre os professores da disciplina, a escola e as editoras. Logo, há possibilidade que numa mesma região a filosofia esteja sendo trabalhada com vários livros didáticos diferentes.

PCAM-Filo e o Diário Digital, indicando que a plataforma limita a liberdade do professor em relação à escolha de conteúdo. Mais da metade dos participantes concordam plenamente ou parcialmente que a plataforma engessa a escolha do professor; 9% são indiferentes; e 18% discordam de alguma forma da afirmação. Este resultado tende a reforçar o que já fora relatado anteriormente, e de forma espontânea, pelos professores, em relação à plataforma e aspectos de inflexibilidade curricular. Quanto aos demais que discordaram, o resultado da próxima afirmação pode nos dar pistas sobre o porquê dessa discordância.

A segunda afirmação é “Entendo que o currículo pode configurar-se como meio para o controle de cidadãos em formação, objetivando a manutenção e a perpetuação do sistema econômico vigente”. Já foi discutido, no 1º. Capítulo, que o setor da educação é estratégico na manutenção de políticas econômicas e que, com o neoliberalismo, não é diferente. O gráfico aponta que 71% concordam de alguma forma com a afirmação; em contrapartida, 29% discordam parcial ou totalmente da afirmação. Este contraste indica que ainda há alguns professores que desconhecem que ferramentas inseridas no contexto da educação podem se configurar meios de grande relevância para o exercício do poder, pois, quem escolhe o que a população do ensino básico, no Brasil, vai estudar, define, em grande parte, sua identidade e seu modo de pensar enquanto cidadão. Fato este que mostra que precisamos continuamente colocar questões que não são necessariamente filosóficas, como é o currículo, na roda do debate, tornando-o objeto de crítica e transformando-o em tema filosófico.

A afirmação 3 é relativa à importância da análise curricular para o desenvolvimento da educação filosófica no ensino básico. De todos os entrevistados, apenas um discordou totalmente, enquanto três são indiferentes. No que tange à afirmação 4, “A PCAM-Filo desconsidera a realidade escolar em relação à quantidade de estudantes por sala e o tempo disponível para aula da disciplina”, mais de 80% concordam com o enunciado. Aqui é inserido um novo fator (número de estudantes por sala) que não só traria obstáculos ao ensino de filosofia como o de outras disciplinas. O resultado da investigação da afirmação 4 acompanha e complementa os problemas citados nas questões anteriores sobre a influência direta da realidade no chão da escola em relação à PCAM-Filo.

“A PCAM-Filo deve ser reavaliada periodicamente”. Na afirmação 5, o diferencial é o tempo: “periodicamente”. Para que isso ocorra, é importante que a ação seja instigada por quem discute e participa da construção do currículo. 71% concordaram totalmente e 20%, parcialmente. A concordância dos participantes é relevante, pois a PCAM-Filo não é reavaliada desde 2011.

Afirmção 6: “O currículo é de alguma forma adaptado à realidade local”. O tema da mitologia amazônica provavelmente foi fator essencial para as considerações positivas dos professores sobre esta questão. Pois foi identificado, também, que não somente os professores concordam com o envolvimento destas temáticas da cultura local na proposta curricular de filosofia, como aspiram por mais conteúdos deste teor, como podemos verificar no Quadro 21, “*Adicionar a identidade histórica do cidadão amazonense, sua cultura, seu ethos, sua antropologia, hábitos, costumes e valores históricos e sociais*”.

Afirmção 7: “A PCAM-Filo é mais voltada para conteúdos específicos da graduação do curso de Filosofia do que para o Ensino Médio”. 40% dos professores concordam totalmente com a afirmação; 34% concordam parcialmente. Como já mencionado anteriormente, o suposto nível de graduação que existe na PCAM-Filo se dá, em grande parte, pela grande quantidade de conteúdos propostos, abarcando grande parte da História da Filosofia, além de propor temas bastante específicos da graduação do curso, como os diversos métodos dos filósofos, citados na questão 11.

A questão 17 convida o professor para propor melhorias para a PCAM-Filo, segundo sua análise e experiência. Ao todo, foram identificados 16 temas que sintetizam os comentários dos participantes. A maior preocupação, confirmada por 9 ocorrências nos comentários, foi vincular a proposta curricular à realidade do “aluno”, que estaria ligada ao seu cotidiano, a saber, pensar a filosofia partindo do dia a dia do estudante.

Podemos inferir que há grande preocupação dos professores em fazer com que a filosofia esteja mais próxima do estudante, já que ela, assim, como a sociologia, enfrenta diversos desafios enquanto disciplinas *outsiders* no Ensino Médio. Estas disciplinas aparecem no ensino básico muito tarde para os estudantes (somente na sua última etapa). Consequentemente, este fato força o incessante trabalho do docente em provar para o contexto escolar que sua disciplina não é só mais uma no itinerário curricular, e mais um motivo de preocupação para o estudante no vestibular. É preciso inserir na cultura da escola o porquê de a filosofia estar inserida em seu meio, sua importância e seus frutos quando bem recebida.

Outra proposta de melhoria apontada é a reorganização em relação aos conteúdos, principalmente os conteúdos na 3ª. Série. Segundo o Quadro 24, “*Conteúdos anteriores ao 3º. ano tivessem certa continuidade para que o aluno entenda que as reflexões construídas ao longo da história ainda se fazem presentes e atuais*”. Outra perspectiva é a atualização da constituição dos conteúdos de filosofia desta etapa do Ensino Médio. De fato, a 3ª. Série se apresenta como fonte dos maiores problemas em relação a esta questão, pois ela propõe um viés muito específico para trabalhar em sala de aula. Não acompanha, em sua amplitude, a História

da Filosofia da 2ª. Série (que termina na Filosofia Moderna), repete conteúdos como Bioética, da 1ª. Série, e Métodos Filosóficos, da 2ª. Série, por estes motivos se configurando a série que possui mais descontentamento por parte dos professores.

Em relação ao tema “adequação à realidade do chão da escola”, há duas propostas. A primeira se configura como fator alheio à PCAM-Filo, a saber, o aumento da carga horária com intuito de poder cumprir a proposta (condicionada pelo Diário Digital). A segunda é a de sintetizar os conteúdos, ou seja, excluir as redundâncias e ampliar seu alcance. O objetivo seria diminuir o número de conteúdos propostos, proporcionando, ao mesmo tempo, liberdade temática para o professor em suas aulas; e maior equilíbrio entre a proposta e o seu tempo de execução, além de facilitar a conexão da proposta com a pluralidade dos livros didáticos disponíveis.

É perceptível também que os professores sentem incômodo ao não conseguirem cumprir certa quantidade dos conteúdos propostos pela PCAM-Filo, algo que é justificável visto a cobrança direta do sistema por esses conteúdos. Destacamos dois comentários do Quadro 24 que exemplificam essas questões: “*A PCAM-Filo não deve ser uma ‘camisa de força’. Ela deve ser ajustada de acordo com os objetivos da aula*”; “*A diminuição da quantidade de alunos por turma, o aumento da carga horária semanal da disciplina, a autonomia docente para planejar e aplicar as aulas conforme as condições locais.*”.

O tema 11 “leitura e interpretação de textos” mostrou-se uma preocupação recorrente. Foi constatado que há entraves originados na deficiência em leitura, redação e interpretação de textos. O texto filosófico é indicado como indispensável para uma aula ser caracterizada como filosófica, porém, para o professor inserir esta ferramenta em seu planejamento, é importante diagnosticar a proficiência de seus estudantes, pois neste contexto pode residir outro motivo para afastar a filosofia da cultura discente. Por esta razão, justifica-se a preocupação dos entrevistados. A proposta de melhoria dessa questão foi investir no aspecto interdisciplinar, ou seja, propuseram projetos, parcerias e incentivos à leitura com a ajuda de outras disciplinas para sanar este enorme problema vindo do Ensino Fundamental.

Por fim, gostaríamos de abordar as propostas 6 e 13 por entendermos que seriam fatores enriquecedores do currículo. Quanto às realidades locais, os professores não só propuseram atenção à realidade do estudante e do chão da escola, mas, também, em relação à realidade da cultura local. Foi sugerido a interação dos estudantes com comunidades da região, com o intuito de ampliar a experiência dos estudantes e, com isso, produzir maior palpabilidade aos problemas investigados pela disciplina. Ao mesmo tempo em que aumentasse sua cultura geral e sua experiência de vida, ter acesso a esse tipo de experiência ajudaria o estudante, entre outras

coisas, a formar sua identidade cultural, voltando sua reflexão filosófica para o diagnóstico e a resolução de problemas do seu entorno, mostrando assim, na prática, que o estudo da Filosofia tem um alcance bem maior em relação à melhoria da qualidade de sua vida.

O tema 13, “Abordagem filosóficas diferenciadas”, é uma proposta de conteúdos que não sejam voltados somente para filosofia europeia ou americana, mas para a Filosofia Brasileira, a Latino Americana e a Africana. Julgamos ser de muito valor essa perspectiva, pois descentraliza o pensamento filosófico e mostra ao estudante que qualquer cultura e espaço pode ter acesso e produzir filosofia, o que combateria o “não convite à filosofia” no patamar do Ensino Médio e encolheria a distância entre o estudante e a ideia de que estudar filosofia é apenas estudar o que já foi pensado, como já foi criticado anteriormente.

Em suma, segundo a amostra dos professores participantes, há preocupações claras a respeito de temas como: a contextualização de problemas filosóficos, o filosofar no cotidiano do estudante, a filosofia não como objeto passivo do sistema educacional, mas, como uma ferramenta de enfrentamento e o estudo da filosofia aliado ao conhecimento da própria cultura do estudante. Entendemos que estas aspirações ajudam a começar o desvelamento da atual situação do ensino de filosofia em relação à sua proposta curricular.

### ***3.3 DESAFIOS E PERSPECTIVAS CURRICULARES PARA A FILOSOFIA NO AMAZONAS***

A partir das conclusões das últimas seções, primeiramente, apontaremos as descobertas da pesquisa de campo que corroboraram com o que foi concluído no segundo capítulo. Em seguida, discutiremos, à luz da fundamentação teórica, os três pontos mais criticados pelos professores na investigação e, por fim, serão propostas algumas contribuições para refletirmos uma atualização da PCAM-Filo.

Duas críticas apontadas pelos participantes vieram ao encontro do que foi concluído no segundo capítulo desta pesquisa: 1 Problemas em relação à ambiguidade e quantidade de conteúdos propostos; 2 A característica de inflexibilidade da PCAM-Filo indicadas pelas particularidades de um currículo com aspectos tradicionais e por sua relação direta com o Diário Digital.

Foi apontado pelos professores a existência de uma quantidade desnecessária e ambígua de conteúdos propostos pela PCAM-Filo. Um problema que se agrava perante dois aspectos: o

tempo disponível para usar os conteúdos que está longe de compatibilizar-se, até mesmo, com a metade do que é proposto; foram apontados temas redundantes, existentes em diferentes Séries do Ensino Médio, o que, conseqüentemente, tornaria a proposta maior. Tais relatos corroboram as conclusões do segundo Capítulo.

A diferença reside no apontamento, feito pelos participantes, de novos conteúdos repetitivos como os que constam na 1ª. e da 2ª. Séries (Bioética e Métodos Filosóficos, por exemplo). Além destas repetições desnecessárias, foi relatada relação de quantidade alta de temas por consequência de alto grau de especificidade dos conteúdos: como demonstramos no exemplo anterior (4º. bimestre da 2ª. Série: 1 - Método cartesiano; 2 - Método empirista; 3 - Método kantiano etc.). Outro ponto que se conecta aos resultados do segundo capítulo é a insatisfação dos participantes, de forma mais incisiva, com os conteúdos da 3ª. Série, que retoma as ambigüidades da proposta ao mesmo tempo que exige o trabalho com temas muito específicos como: *a existência precede a essência, o eterno retorno do mesmo*.

Em relação à característica de inflexibilidade da PCAM-Filo indicada pelas particularidades de um currículo com aspectos tradicionais e por sua relação direta com o Diário Digital, entendemos que são duas questões que se relacionam diretamente. Pois, a respeito da plataforma digital, entendemos que seu efeito, a partir da crítica dos participantes, possui vieses diretos e indiretos. A perspectiva direta é sobre seu aspecto de controle e limitação em relação ao professor tanto ao seu trabalho quanto à liberdade de contribuição com a PCAM-Filo. A perspectiva indireta reside na relação entre as características tradicionais do currículo, da PCAM-Filo, apontadas anteriormente (conceito de currículo e a questão da avaliação apontados nas conclusões do segundo capítulo) com a característica restritiva da plataforma ao limitar a discussão a respeito do como ensinar o conteúdo existente na proposta e não sobre o que ensinar, o que nos remete mais uma vez à crítica construída por Silva (2017) sobre perspectiva tradicional do currículo, mencionada anteriormente.

Além destas duas questões que embasam diretamente as conclusões do segundo capítulo, destacamos três problemáticas apontadas nas entrevistas a serem consideradas: o problema da incompatibilidade da PCAM-Filo em relação ao Ensino Médio; a incompatibilidade da proposta com a realidade escolar; a necessidade da contextualização da proposta curricular segundo o seu público-alvo.

Parte da amostra indicou que a proposta curricular possui indícios de ser baseada num currículo com características de nível Superior, por conta da quantidade e complexidade dos conteúdos. O problema da incompatibilidade entre os níveis de ensino pode se configurar um entrave que frustraria os próprios estudantes, pois sua falta de familiaridade com o conteúdo

traria certa indisposição perante a disciplina, contribuindo para o distanciamento da reflexão ética e política.

Partindo do universo de respostas apontadas pelos entrevistados, questionamos se esta perspectiva da PCAM-Filo ajuda ou atrapalha o desenvolvimento do ensino de filosofia no Ensino Médio? Não estaria uma proposta com este teor mais preparando os estudantes do nível básico para um curso de graduação de Filosofia do que de fato usando-a para a formação básica dos estudantes?

Nesse sentido, é importante ter cuidado para que não tenhamos uma proposta curricular desatenta e que não se configure no que Silva (2017 p. 31) chama de mecanismos seletivos:

[...] a ideologia atua de forma discriminatória: ela inclina as pessoas das classes subordinadas à submissão e à obediência, enquanto as pessoas das classes dominantes aprendem a comandar e controlar. Essa diferenciação é garantida pelos mecanismos seletivos que fazem com que as crianças das classes dominadas sejam expelidas da escola antes de chegarem àqueles níveis onde se aprendem os hábitos e habilidades próprias das classes dominantes.

Caso, de fato, desconsidere a realidade do estudante e do professor, a PCAM-Filo acabaria por contribuir para a sua sujeição, ou seja, estes atores não produziram o discurso, mas repetiriam outro previamente estabelecido. Não haveria intervenção em sua própria realidade, pois o seu tempo está sendo ocupado e constantemente cobrado pela reprodução do discurso oficial (proposta inflexível), muitas vezes totalmente alheio ao mundo desses atores<sup>37</sup>, pois este discurso oficial é excludente.

A respeito da incompatibilidade da proposta perante a realidade escolar, destacamos a questão do Diário Digital a qual já foi introduzida no começo desta seção. Como já exposto, esta plataforma possui característica inflexíveis por não proporcionar oportunidade para o professor colaborar diretamente em seu conteúdo e em sua estrutura, ao contrário, exige exatamente e somente o que está na PCAM-Filo. Podemos interpretar esta questão pelo olhar de Foucault quando ele nos apresenta o problema da homogeneização.

A classe se torna homogênea, ela agora só se compõe de elementos individuais que vêm se colocar uns ao lado dos outros sob os olhares dos mestres. [...] filas de alunos na sala, nos corredores, nos pátios; [...] alinhamento das classes de idade uma depois

---

<sup>37</sup> Lembramos Filho (2012, p. 7) [...] o processo educativo normalmente acaba subjugado aos interesses materiais do sistema produtivo vigente. Tanto educando quanto educadores e instituições se submetem aos parâmetros mercadológicos. O princípio da produtividade e da economicidade prevalecem. Como ações, professores são obrigados a expandir suas horas em sala de aula, seus níveis de aprovação, sua contribuição científica e de extensão social em busca de melhores condições financeiras. Os alunos são levados a realizarem escolhas não por afinidade, mas por dinheiro, os cursos são moldados em um tecnicismo excessivo preparando o indivíduo, em um intervalo cada vez menor, não para o trabalho, mas para o empregado.

das outras; sucessão de assuntos ensinados, das questões tratadas segundo uma ordem de dificuldade crescente. (FOUCAULT, 2014, p.144)

Aqui, Foucault nos chama a atenção para o controle hierárquico do tempo, do espaço, mas, também, para a importância do controle em relação ao conhecimento ensinado nas escolas. Percebe-se uma pressão vertical não somente sobre os estudantes que estão na ponta, mas, antes, sobre os próprios professores que em tese estão amarrados a conteúdos por conta da plataforma, conteúdos estes que não conversam em sua grande maioria com a realidade do chão da escola (tempo de aula e nível escolar) e principalmente dos estudantes. Conclui-se que o fator de inflexibilidade da PCAM-Filo (Diário Digital), força uma homogeneização do ensino de filosofia na escola pública não considerando as capacidades, experiências profissionais e acadêmicas dos professores.

Essa forma homogeneizada de trabalhar o conhecimento mantém o professor, conforme o sistema, ou seja, o sujeito é praticamente incapacitado de expressar sua criatividade ou qualquer crítica às regras da plataforma imposta, não de maneira direta, mas de forma sutil: por dificuldades burocráticas, por falta de tempo devido à carga horária de trabalho, ou por não vislumbrar chances de sucesso.

Esta questão pode ser exemplificada pelos mecanismos de poder citado anteriormente por Foucault e a relação destes com o saber e a construção da verdade. O mecanismo de poder se “define como se pode ter domínio sobre o corpo do outros, não simplesmente para que façam o que se quer, *mas para que operem como se quer*, com as técnicas, segundo a rapidez e a eficácia que se determina” (FOUCAULT, 2014, p. 135, grifos nossos). Além disso, o filósofo chama atenção para as características de controle: hierarquia para o vigiar, controle por meio da obtenção e administração de informações sobre o indivíduo e seu trabalho utilizando o exame contínuo.

É imperativo investigarmos estas relações entre a inflexibilidade e imposição dos conteúdos da proposta com o controle do saber, pois estão ligadas diretamente à produção de verdades advertidas por Foucault, ou seja, se consentirmos o uso de um currículo irrefletido e irremediável, acabaremos por adotar apenas uma perspectiva previamente planejado de um saber.

Produz-se verdade. Essas produções de verdades não podem ser dissociadas do poder e dos mecanismos de poder, ao mesmo tempo porque esses mecanismos de poder tornam possíveis, induzem essas produções de verdades, e porque essas produções de verdade têm, elas próprias, efeitos de poder que nos unem, nos atam. São essas relações verdade/poder, saber/poder que me preocupam. (FOUCAULT, 2006, p. 229)

Podemos ainda correlacionar esta questão da dificuldade de intervenção do professor na proposta de sua disciplina de forma oficial com o próprio princípio do *panoptismo*, apresentado por Foucault. Com o objetivo da manutenção do *status quo* por meio da garantia de ordem, temos uma proposta sem possibilidades de contribuição ou atualização (prisão); é um meio que viabiliza a eficiência no controle do que está sendo trabalhado nas aulas de filosofia (vigilância contínua); o sistema transforma a experiência dentro de sala de aula em dados; usa o princípio de economicidade, ou seja, são necessários poucos recursos materiais e humanos para verificar a quantidade e a qualidade de informações carregadas na plataforma, uma economia de esforços/recursos com máximo de benefícios. Desse modo, o Diário Digital possui aspectos de um panóptico virtual<sup>38</sup> que acompanhou a sociedade tecnológica.

É preciso pôr em movimento a PCAM-Filo, no que se refere à sua discussão e atualização, pois a filosofia, que essencialmente serviria para combater a falta de autonomia e submissão do ser humano, pode acabar como um conjunto de conteúdos de pensamentos históricos estéreis totalmente distantes da realidade do estudante do ensino público. A ausência de compatibilidade com o perfil educacional e cultural do público-alvo da escola pública acaba por se fazer obstáculo sutil e eficaz no ensino de filosofia.

Partindo da constatação que a PCAM-Filo se baseia em leis e documentos oficiais que sofrem duras críticas a respeito de sua subserviência e neutralidade quanto aos interesses neoliberais para a educação, é de se esperar uma preocupação para que a proposta não alimente uma ideologia da desigualdade.

Entendemos que os problemas apresentados pela PCAM-Filo se relacionam com a crítica feita ao conceito de cidadania proposto pela LDB. Sendo a Filosofia vinculada ao desenvolvimento de uma concepção de cidadania focada mais para produção de novos corpos de trabalho, com competências adaptáveis às novas demandas do mercado, percebe-se o intuito do Estado e das forças neoliberais à propositura, sutil, de uma filosofia servil, voltada para a formação técnica de mão de obra. Não de forma direta (no sentido de ter sido construído para este fim), mas, antes, por conta dos obstáculos que apresenta e sua não atualização. Lembramos

---

<sup>38</sup> Esta nova forma de poder sobre os indivíduos pode ser exemplificada pela pesquisa de Camila Lacerda (2018, p. 72) intitulada: *O Panopticon virtual e os desafios do Direito*, a qual investiga questões relacionadas à utilização massificada da internet que ao mesmo tempo que, aparentemente, traria uma gama de benefícios, poderia se manifestar sutilmente como um silencioso e contínuo instrumento de controle dos indivíduos. A dissertação nos apresenta dois conceitos de interesse para a pesquisa: *Big Data* e *Panopticon Virtual*. O primeiro refere-se a uma acumulação maciça de dados virtuais da qual é possível extrair valor para a tomada de decisões. O segundo é um modelo inspirado no Panóptico de Bentham aplicado ao mundo virtual. Este modelo se transformaria numa arquitetura interligada de redes, que estabeleceria e ampliaria as fronteiras nas quais se exerce a vigilância e o controle sobre seus usuários.

ainda que ferramentas pedagógicas desestruturadas não são frutos do acaso, mas antes consequências de macro políticas que visam à degradação da educação pública com intuítos notadamente mercadológicos.

Estes problemas abrem terreno fértil para o que Foucault aponta como a fabricação dos corpos dóceis, ou seja, sujeitos que não irão para uma universidade (não necessariamente pela falta de oportunidade, mas porque foi produzido um relacionamento negativo entre o estudante e seus estudos por meio de um currículo incompreensível), mas farão parte de uma massa de cidadãos acríticos de sua realidade, contribuindo para uma dominação acentuada alertada pelo filósofo francês.

Se não pensarmos uma solução para esses problemas, teremos continuamente um cabo de guerra entre o problema do nível escolar básico dos estudantes em relação a uma proposta curricular que se distancia de um contexto real e urgente. Fato que ajuda a manter a máxima sobre a filosofia ser reservada a poucos, e infelizmente estes poucos serão sempre quem possuir mais condições materiais e educacionais. É imperativo observamos esta realidade para que o estudante não venha ser excluído pela própria disciplina, como observa Silva (2017) sobre o pensamento da teoria crítica curricular.

O currículo da escola está baseado na cultura dominante: ele se expressa na linguagem dominante, ele é transmitido através do código cultural dominante. As crianças das classes dominantes podem facilmente compreender esse código, pois durante toda sua vida elas estiveram imersas, o tempo todo, nesse código. Esse código é natural para elas. Elas se sentem à vontade no clima cultural e afetivo construído por esse código. É o seu ambiente nativo. Em contraste, para as crianças e jovens das classes dominadas, esse código é simplesmente indecifrável. Eles não sabem do que se trata. Esse código funciona como uma linguagem estrangeira: é incompreensível. A vivência familiar das crianças e jovens das classes dominadas não se acostumou a esse código, eles aparecem como algo estranho e alheio. O resultado é que as crianças e jovens das classes dominantes são bem-sucedidas na escola, o que lhes permite o acesso aos graus superiores do sistema educacional. As crianças e jovens das classes dominadas, em troca, só podem encarar o fracasso, ficando pelo caminho. As crianças e jovens das classes dominantes têm seu capital cultural reconhecido e fortalecido com *as crianças e jovens das classes dominadas têm sua cultura nativa desvalorizada*, ao mesmo tempo que seu capital cultural, já inicialmente baixo ou nulo, não sofre qualquer aumento ou valorização. Completa-se o ciclo de reprodução cultural. É essencialmente através dessa reprodução cultural, por sua vez, que as classes sociais se mantêm tal como existem, garantido o processo de reprodução. (SILVA, 2017, p.35, grifos nossos)

Quando o jovem não se identifica com a escola, inclusive com a disciplina de Filosofia, a tendência é que ele se afaste cada vez mais, não somente da ação de estudar, mas das instituições de ensino, não chegando aos próximos níveis da educação.

## CONCLUSÃO

As relações de poder descritas por Michel Foucault, refinadas e gradualmente estabelecidas pela sociedade disciplinar nos últimos séculos, por meio das ferramentas de controle dos indivíduos, como vimos, possuem grande capacidade de adaptabilidade e alcance. Com as atualizações de políticas educacionais e com avanços tecnológicos elas se inseriram de forma mais eficiente nas mais diversas instituições disciplinares, entre elas, a própria escola.

A instituição escolar e os elementos que a constituem (inclusive o currículo) são ambientes onde o saber utilizado (tanto o proposto pelo currículo, quanto o coletado sobre os seus participantes) se configura como objeto de instrumentalização política, tornando-se um mecanismo de sujeição nessas relações de poder. Como consequência, tem-se uma instituição que deveria ter como objetivo a transformação social, mas que se revela, com uma análise mais atenta e radical, como um núcleo de manutenção e propagação de indivíduos docilizados, úteis e politicamente refreados. Essas ações atendem às demandas de perpetuação político-econômicas do sistema econômico vigente, onde poucos são os beneficiados e muitos os explorados.

Podemos propor que a educação, por meio do currículo, não somente perpetua agendas neoliberais para o contínuo sucateamento intelectual e político dos estudantes, mas sequestra a consciência de sua própria realidade e de si, objetivando, assim, histórias de vida planejadas mais pelo mercado econômico do que por suas próprias vivências e decisões. Desse modo, apontamos que uma educação pública sucateada não é sinônimo de desorganização ou aleatoriedade da administração de determinada sociedade, é, antes, uma forma de poder, um projeto, pois o acesso ruidoso ao conhecimento e à cultura desabilita seus futuros cidadãos da possibilidade de transformação desse mesmo sistema.

No Brasil, temos o exemplo da ideologia mercadológica que impera como *way of life* no cotidiano de sua população. Com o alto índice de desigualdade social e a dificuldade de acesso ao mercado de trabalho, é inculcada na cabeça do cidadão brasileiro a ideia que a sua vida poderá ser melhor somente com alta capacitação profissional e um bom emprego. Portanto, pensar uma educação que não seja voltada prioritariamente para suprir esse problema será entendido como altamente inviável. Uma situação que ajuda a entender como esse contexto foi produzido é a análise de como foi construída e para onde foi direcionada a LDBEN nº 9.394 de

1996. A lei que rege a educação do país está voltada para atender anseios mercadológicos e sustenta o princípio de que o valor do indivíduo é medido por sua escolaridade unida ao seu poder de consumo. Como consequência, temos a vertiginosa escalada de empresas privadas no sistema educacional ao mesmo tempo que o ensino público deteriora com o sucateamento de sua estrutura e cortes de verbas.

Esse problema impacta sobre a concepção de formação cidadã na LDB e nos documentos de orientação curricular fundamentados a partir dela. Visto o intuito do texto da referida lei de educar para o mercado de trabalho, formação cidadã e capacitar para estudos posteriores, concluímos que essa formação cidadã não possui independência em relação à preparação para o mercado de trabalho, mas antes é serva deste último. E sendo o domínio dos conhecimentos de filosofia necessários ao exercício da cidadania, segundo o artigo 36, inciso III, da LDB, detectamos a possibilidade dos estudos dessa disciplina na educação básica estarem sendo utilizados igualmente de forma servil, o que descaracteriza seus fundamentos quanto à criticidade, radicalidade e autonomia. Uma das formas escolhidas para a verificação desse problema foi a investigação sobre a concepção do currículo desenvolvido a partir de seus documentos norteadores embasados pela LDB.

O conhecimento selecionado para as propostas curriculares desempenha um papel formador nas futuras gerações, influencia na produção de valores, ideologias e concepções sobre a própria realidade. Produzir uma proposta curricular é definir qual conhecimento é válido e mais interessante segundo os interesses do grupo de pessoas ou instituições que a concebeu. Logo, o currículo é um elemento inserido em relações de poder que pode ter como fim o controle, a disciplina e a manutenção do *status quo*.

Ao analisarmos os documentos oficiais de orientação curricular (PCNEM, PCN+, OCEM), constatamos que a PCAM-Filo acompanha os princípios orientadores sugeridos pelas mesmas, como a justificativa do contexto histórico para uma nova visão curricular voltada ao mercado; a estruturação por meio do desenvolvimento de competências e habilidades; a especificidade crítico-reflexiva da filosofia e sua estreita ligação com o desenvolvimento da cidadania na formação do estudante; a importância da abordagem do ensino por meio da História da Filosofia e, conseqüentemente, a propositura de conteúdos específicos a partir desta perspectiva. Em contrapartida, houve dissonância em relação à concepção do conceito de currículo entre os documentos.

Identificamos que a PCAM-Filo utiliza a mesma concepção de cidadania em relação aos princípios norteados pela LDB por meio dos documentos oficiais. Seguindo, conseqüentemente, sua visão ambígua e parcial do conceito, detectamos que a preparação para

a cidadania, veladamente, imbrica-se com a qualificação para o trabalho, produzindo uma relação sutil entre a preparação para o mercado de trabalho e para a formação da cidadania do estudante, onde esta última está a serviço da primeira prioritariamente. Desvelam-se, portanto, nas diretrizes desses documentos, discursos ocultos, os quais chamam a atenção para o desenvolvimento de uma cidadania voltada para a vida, mas que acabam por enveredar pela servidão ao mercado, como demanda prioritária. Podemos identificar esse vínculo, por exemplo, nas passagens onde a PCAM-Filo utiliza o conceito de “problemas concretos”. A atitude oculta consiste em vincular o estudo da filosofia prioritariamente às práticas de resolução de problemas concretos, que, de forma sutil, indicam problemas considerados mais importantes que outros e, no contexto neoliberal, são vinculados à questão dos processos produtivos. Ou seja, para o documento, a filosofia é útil quando serve para resolução desses problemas.

Outro ponto importante da proposta que merece destaque é a sua concepção sobre o currículo que se mostrou confusa e com problemas na fundamentação. Constatou-se que a fundamentação das obras e a justificativa da escolha dos autores sobre os quais sustenta o conceito de currículo são vagas. As definições sobre o termo “currículo” são constituídas de visões teóricas que não convergem. O documento utiliza pelo menos cinco autores diferentes para conceituar o termo. Porém, três deles não constam nas referências bibliográficas da proposta. Outra questão é que as definições usadas sugerem o uso de concepções tradicionais e ao mesmo tempo críticas do currículo. O problema reside em que esta última faz críticas contundentes à visão tradicional, justamente por ela entender o currículo como algo solidificado e que não necessita de uma reflexão sobre o que ensinar, mas, antes, apenas sobre como ensinar.

O entendimento da proposta sobre o processo avaliativo também sugere teor tradicionalista. Pois evidencia aspectos de um processo segregativo utilizando-se da avaliação para classificar “alunos bons e maus”, além de ser permeada por características estritamente diagnósticas. Dessa forma, entendemos que essa concepção conservadora da avaliação coaduna com o teor tradicionalista, o que desvela aspectos conservadores e que não acompanham as diretrizes dos documentos oficiais.

A PCAM-Filo utiliza a abordagem temática e histórica para propor seus conteúdos. Foram encontrados diversos temas ambíguos e repetidos entre as três séries do Ensino Médio, o que contribuiu para aumento expressivo e desnecessário do número de conteúdos propostos por bimestre e por série, trazendo dificuldades para a aplicação da proposta em relação ao calendário letivo em sua maior parte.

Destacamos o vínculo da PCAM-Filo com a plataforma digital (Diário Digital). Essa questão incide diretamente na flexibilização dos conteúdos e na liberdade do docente em relação à escolha dos conteúdos de sua aula, que é cerceada. A plataforma não permite a inserção de conteúdos diferentes da proposta, fazendo com que a PCAM-Filo adquira caráter compulsório e não a de uma propositura, o que se configura como uma contradição em relação ao seu conceito e finalidade. Ora, se a proposta serve para direcionar e orientar o professor, por que ela está atrelada a um sistema digital que ao ser usado para coletar informações e verificar o andamento do trabalho do docente, não abre espaço para a contribuição do profissional que é especializado na área? Sugerimos que essa plataforma possui aspectos do panóptico virtual, pois exerce controle sobre as informações (índice de aprovação, faltas, avaliações, conteúdos) acerca do trabalho do docente na instituição escolar, vigia sua produtividade, e a toma como provas para sanções. Mas, ao mesmo tempo em que controla, não permite a modificação ou melhoria de sua estrutura.

A parte final desse trabalho consistiu na pesquisa de campo junto a 35 professores da disciplina de Filosofia vinculados ao ensino público do Amazonas. Objetivou investigar a visão e a análise dos profissionais da área que atuam na aplicação da PCAM-Filo na realidade escolar. A coleta e análise de dados identificaram algumas questões que nos levam às conclusões do segundo capítulo: 1 - a grande quantidade e a redundância dos conteúdos propostos por séries. Questão que vai de encontro ao tempo disponível (uma aula por semana) que o professor tem para usar a proposta. Ou seja, a PCAM-Filo não leva essa realidade em consideração. 2 - O vínculo da proposta com a plataforma do Diário Digital e as limitações em relação à escolha de conteúdos pelo professor.

A partir dos problemas mais relatados e explorados, elencamos os três mais presentes: 1 - Incompatibilidade da PCAM-Filo em relação ao Ensino Médio. Segundo os participantes da pesquisa, há assuntos na proposta (em relação a quantidade e complexidade) com características do Ensino Superior sugerindo que a PCAM-Filo é uma adaptação da mesma; 2 - incompatibilidade com a realidade escolar. Essa realidade engessa as aulas da disciplina em relação à plataforma digital, que força uma homogeneização do ensino de filosofia nas escolas, uma vez que o professor não tem a liberdade de contribuir em sua construção, pois desconsidera as capacidades, experiências profissionais e acadêmicas dos mesmos; 3 - contextualização da proposta curricular segundo o seu público-alvo. Essa questão chama a atenção para a produção de uma proposta curricular feita para que a filosofia contribua de forma significativa para a formação básica do estudante, ou seja, voltada para o nível escolar do Ensino Médio, do contrário, a proposta estaria tentando formar profissionais na área da filosofia.

Os depoimentos indicam que a incompatibilidade com a realidade e com o nível escolar do estudante (Ensino Médio), e sendo uma proposta de aspectos compulsórios (Diário Digital), não contribui para tornar interessante uma primeira experiência com o estudo da filosofia (uma vez que os estudantes da escola pública não estudam filosofia no Ensino Fundamental). O corpo discente, ao entrar em contato com uma disciplina nova, que o frustra em relação a sua complexidade, temas numerosos e a ausência de conectividade com sua realidade, se afasta mais do que se acerca da matéria, ou seja, a PCAM – Filo possui alguns aspectos que dificultam o estudo da filosofia enquanto disciplina.

Por fim, gostaríamos de propor alguns caminhos para pensar uma atualização da PCAM-Filo segundo o que foi coletado e concluído nessa pesquisa.

Pensar o currículo a partir do contexto do estudante não é pensá-lo a partir de suas limitações a respeito de suas habilidades, mas, sim, partir do que lhe é familiar no seu cotidiano, na sua cultura, suas interações sociais e digitais, suas preocupações e principalmente dos seus problemas. A filosofia é essencialmente problematizadora e desveladora da realidade e pode se mostrar um recurso de apoio para o autoconhecimento do jovem. Entendemos que esse princípio é fundamental para pensar um novo currículo.<sup>39</sup>

Não é à toa que o tema “Mitologia Amazônica” foi escolhido como um dos pontos positivos da PCAM-Filo. Identificamos que os professores, além de concordarem com essa abordagem como ponto de partida para pensar a filosofia, gostariam da propositura de mais temas desse universo cultural da região. Dessa forma sugerimos que na nova composição da PCAM-Filo sejam inseridos temas e problemas filosóficos a partir da realidade socioeconômica, cultural e religiosa do Estado do Amazonas.

Outro ponto que julgamos interessante para pensar a disposição da PCAM-Filo é a proposta de alguns livros do PNLD 2018 que entendemos serem uma boa fonte de inspiração para, ao mesmo tempo, aproximar o ensino de filosofia da realidade do estudante, de modo a ampliar o alcance dos conteúdos, e criar uma ponte mais sólida entre a proposta e os livros didáticos. Destacamos parte da proposta de três obras partícipes desse universo:

---

<sup>39</sup> Lembramos aqui das “Ciências das coisas comuns” apresentada no 1º capítulo, pela obra de Goodson (1995). Esta metodologia curricular partia da experiência de vida dos estudantes das camadas populares para introduzir o estudo de “Ciências” na escola elementar. Prática que se mostrou muito eficaz. Goodson (1995, p. 25) nos apresenta um exemplo da ciência das coisas comuns, onde, neste currículo, as experiências dos alunos sobre a natureza, ambiente familiar, vida e ocupações do dia a dia formavam a base das suas pesquisas de ciência escolar, fazendo uma analogia, seria como os alunos fossem aprender música mediante suas experiências com música popular e não na música erudita com a qual não tinham experiência alguma.

1º *Reflexões: filosofia e cotidiano*, de José Antônio Vasconcelos. A obra trabalha a filosofia com enfoque temático e com a História da Filosofia como apoio. Os capítulos propõem temas articulados não somente com conteúdos filosóficos, mas com os de diversas áreas do conhecimento, assessorados por ilustrações e fotografias. A história da filosofia aparece por meio dos seus principais pensadores, acompanhados de parte do texto de suas respectivas obras que ajudam na problematização dos temas. Possui enfoque, também, por temas atuais e instigantes, como as questões de gênero, étnicas e religiosas. A proposta deste livro didático é que o conhecimento filosófico seja construído junto ao estudante, a partir de vivências e conhecimentos cotidianos.

Nessa obra, em específico, gostaríamos de destacar a unidade 4 intitulada: “*Para além do eurocentrismo*” que propõe três capítulos (A filosofia oriental; As filosofias africana e afrodescendente; Filosofias feministas e seus desdobramentos.)

2º *Filosofia e filosofia: existência e sentidos*, de Juvenal Savian Filho. Esta obra também adota um viés temático, porém seu enfoque se dá pelo trabalho com problemas a partir da existência humana, que se configurará, inclusive, como fio condutor para os seus respectivos capítulos. O livro utiliza textos originais dos filósofos como caminho para entender as metodologias propostas pelos pensadores. A preocupação exposta, de forma geral, na obra, é apresentar o estudo da filosofia por meio de temas presentes no cotidiano do estudante, como, por exemplo: amizade, experiência religiosa, sexualidade, entre outros.

Destacamos o título de alguns capítulos: A felicidade; A amizade; Sexualidade e força vital; Desejo e amor; Do amor do amigo ao amor sagrado; Do amor cortês ao amor hoje; Política e poder; A experiência religiosa; O sentido da existência.

3º *Filosofia: experiência do pensamento*, de Sílvio Gallo. Este livro didático inicia a apresentação de seus capítulos adotando uma metodologia de demonstração do tema por meio de sua inserção no contexto histórico e cultural, problematizando-o e apresentando o pensamento filosófico como fio condutor de sua investigação. Utiliza largamente filósofos consagrados da história da filosofia, junto a uma quantidade consistente de alusões a fatos históricos, por meio de ilustrações e fotografia além de possuir característica interdisciplinar e contextualizada com a contemporaneidade.

A obra se divide em 5 unidades que se desdobram em questões: 1 Como pensamos? 2 O que somos? 3 Por que e como agimos? 4 Como nos relacionamos? 5 Problemas contemporâneos. Gostaríamos de destacar o capítulo 3 da Unidade 2 (Corporeidade, gênero e sexualidade: formas de ser); O capítulo 3 da unidade 4 (Totalitarismo e biopolítica na sociedade de controle); e da unidade 5 o capítulo 2 (Quais são os desafios políticos contemporâneos?).

Apresentamos em destaque essas três obras por entendermos que apresentam perspectivas diferenciadas e contributivas para o estudo da filosofia no Ensino Médio, mas recomendamos a leitura de todas as 8 obras de Filosofia do PNLD 2018, pois as mesmas são frutos de um consistente tempo de reflexão sobre esse nível do conhecimento.<sup>40</sup>

Em relação à estrutura, propomos a abertura do Diário Digital para a construção participativa dos professores, não somente para a disciplina de Filosofia como para as demais. Destacar espaço reservado para contribuições que estejam além da PCAM-Filo, traria alguns benefícios como: 1 – Tornaria de fato a proposta flexível, tornando possível verificar o que os professores estão trabalhando além da proposta, ou seja, o que sua capacitação e experiência traz de novo para a realidade do chão da escola. 2 – O espaço aberto para propor novos conteúdos possibilita a verificação de parte da proposta que está em desuso (o que pode ser reavaliado pelos professores) e também propostas em comum que possuem grande quantidade de uso (o que posteriormente poderia ser inclusa oficialmente na PCAM-Filo).

Assim como ouvir os professores é de alta importância para a construção de um direcionamento curricular produtivo, propomos, também, ouvir os estudantes que participam dessa vivência, incluindo-os como atores ativos nessa empreitada. Acompanhando o que foi proposto pelos entrevistados, concordamos que seria eficiente ouvir os discentes para pensar a PCAM-Filo. Por exemplo, por meio de oficinas participativas com estudantes com certa experiência no estudo da disciplina (3ª. Série). Além de julgarmos essencial, também, nos aproximarmos dos estudantes da graduação, justamente por estes possuírem a perspectiva do olhar do professor em formação unida à experiência de quem recentemente cursou o Ensino Médio. Nesse último caso, poderíamos pensar atividades tanto na universidade como no próprio chão da escola por meio de projetos já estabelecidos como é o caso do PIBID<sup>41</sup> e do Programa de Residência Pedagógica.

Quanto aos conteúdos propostos, destacamos a necessidade de revisão da quantidade, ambiguidade e especificidade dos mesmos. O três problema se relacionam, pois quanto maior a especificidade dos temas consequentemente maior será sua quantidade, visto que a proposta trabalha, também, com a história da filosofia, e sem contar com os temas repetidos e ambíguos. Para resolver esse entrave sugerimos o uso de temas mais amplos (o que daria liberdade para professor escolher o subtema para ser trabalhado dentro da corrente filosófica ou mesmo do

---

<sup>40</sup> Todas as obras podem ser consultadas no endereço: <http://www.fnnde.gov.br/pnld-2018/>

<sup>41</sup> Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

próprio pensamento do autor), ao mesmo tempo que destacamos a necessidade da ampliação da carga horária da disciplina de filosofia de uma para duas horas semanais.

Outra proposta seria a formação continuada dos professores em relação ao ensino de filosofia no ensino básico com a parceria entre a Seduc-AM e as IFES. É prevista pela secretaria de educação a formação continuada dos seus professores. Levar a proposta de parceria para a discussão dos diagnósticos parciais sobre o ensino de filosofia no Amazonas (inclusive as reflexões sobre a PCAM-Filo) atingiria ao mesmo tempo o que já é previsto pela secretaria e aproximaria o professor do ensino básico novamente à universidade para suas contribuições e novas reflexões. Entendemos que, se não houver uma força que traga a contínua reflexão crítica sobre a concepção curricular do Estado, acabaremos por reproduzir o que já está posto sem novos retornos<sup>42</sup>.

Por fim, gostaríamos de acrescentar que os problemas encontrados em alguns casos se justificam pelo fato da disciplina ter retornado ao Ensino Médio de forma obrigatória recentemente. Faz menos de dez anos que a filosofia volta ao ensino básico junto ao aumento das discussões sobre sua atuação no Ensino Médio, por esse motivo entendemos que é plausível, num primeiro momento, a proposta de um currículo mais próximo da universidade, pois seria uma aposta mais segura em um currículo já estabelecido e debatido por certo tempo. O que avaliamos como importante a partir de agora é ouvir cada vez mais os professores do Ensino Médio que possuem grande experiência no chão da escola para atualizarmos a proposta.

---

<sup>42</sup>Segundo Apple (2008 p. 146), sem uma análise e uma compreensão mais profunda desses pressupostos latentes, os educadores correm o risco muito real de continuar a deixar que os valores ideológicos atuem por meio deles (educadores). Uma defesa consciente de uma perspectiva mais realista sobre a dialética da mudança social e o seu ensino contribuiria, sem dúvida, para preparar os alunos com os instrumentos políticos e conceituais necessários para lidar com a densa realidade que devem enfrentar.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Edson de Souza. **Ensino de Filosofia no Nível Médio: por uma cidadania da práxis.** [Dissertação de mestrado]. Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, SP: [s.n.], 2011.

AMAZONAS. **Proposta Curricular de Filosofia para o Ensino Médio.** Manaus: Seduc – Secretara de Estado de Educação e Qualidade de Ensino, 2012.

ALVES, Dalton José. **A Filosofia no Ensino Médio: ambiguidades e contradições na LDB.** Campinas – SP: Autores Associados, 2002.

APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo** [recurso eletrônico]. Trad. Vinicius Figueira. – 3. ed. – Dados eletrônicos. – Porto Alegre: Artmed, 2008.

BESSI V.B., ZIMMER, M.V, GRISCI, C.L.I. **O Panóptico Digital nas Organizações: Espaço-Temporalidade e Controle no Mundo do Trabalho Contemporâneo.** 2008. Revista O&S. Disponível em: <http://www.revistaoes.ufba.br/viewarticle.php?id=172&locale=es>. Acesso em 05 de abril de 2019.

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

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio.** Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica – Brasília: Ministério da Educação, 1999. 364p.

BRASIL. **PCN+ Ensino Médio: Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais.** Ministério da Educação. Semtec. Brasília, 2002. 244p.

CIÊNCIAS HUMANAS E SUAS TECNOLOGIAS. Secretaria de Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Vol. 3.2006.

CHITOLINA, Claudinei Luiz. **Para ler e escrever textos filosóficos**. São Paulo-SP: Idéias & Letras, 2015.

DANELON, Márcio. Em torno da especificidade da filosofia: Uma leitura das Orientações Curriculares Nacionais de filosofia para o Ensino Médio. In: CORNELLI, Gabriele. CARVALHO, Marcelo. DANELON Márcio. **Filosofia: ensino médio** - Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. 212 p.: il. (Coleção Explorando o Ensino; V. 14)

FILHO, Gilvan Dias de Lima. A Educação como Fonte e Forma de Poder. **Revista Científica Semana Acadêmica**. Volume 01. Número 11. Ano 2012. ISSN 2236-6717 Disponível em: <https://semanaacademica.org.br/artigo/educacao-como-fonte-e-forma-de-poder>. Acesso em 13 de janeiro de 2018.

FOUCAULT, Michel. **Poder e Saber**. In: FOUCAULT, Michel. Ditos e escritos IV. Estratégia, Poder-Saber. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006. p. 223-240.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. Trad. Raquel Ramalhete. 42 Ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 12 Ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1986.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 65 Ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

GALLO, Silvio. **Metodologia do ensino de filosofia: uma didática para o Ensino Médio**. – Campinas, SP: Papyrus, 2014.

GONÇALVES, Sebastião Rodrigues. **A filosofia na educação básica**. 1 Simpósio Nacional de Educação: XX Semana de Educação. Cascavel, PR: Unioeste, 2008.

GOODSON, Ivor. **Currículo: teoria e história**. Trad. Atílio Brunetta; revisão da tradução: Hamilton Francischetti. – Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

KANT, I. **Resposta à Pergunta: ‘O Que é Esclarecimento?’** *In: Textos Seletos*. Org. Carneiro Leão, E. Tr.: Floriano de Souza Fernandes. Petrópolis: Vozes, 1985.

LACERDA, Camila Lopes. O Panopticon virtual e os desafios do Direito. 2018. viii, 93 f., il. Dissertação (Mestrado em Direito) — Universidade de Brasília, Brasília, 2018. Disponível em: [http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/32189/1/2018\\_CamilaLopesLacerda.pdf](http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/32189/1/2018_CamilaLopesLacerda.pdf).

LIMA FILHO, Gilvan Dias de. A Educação como fonte e Forma de Poder. **Revista Científica Semana Acadêmica**. Volume 01. Número 11. Ano 2012. ISSN 2236-6717 Disponível em: <https://semanaacademica.org.br/artigo/educacao-como-fonte-e-forma-de-poder>. Acesso em 13 de janeiro de 2018.

PEREIRA, Benedito Fernando. Foucault e a educação libertária: por uma escola transformadora da sociedade. **Revista Theoria**. Volume V – Número 13. Ano 2013. ISSN 1984 – 9052. Disponível em: [Http://www.theoria.com.br/edicao13/foucault\\_e\\_a\\_educacao\\_libertaria.pdf](Http://www.theoria.com.br/edicao13/foucault_e_a_educacao_libertaria.pdf). Acesso em 10 de janeiro de 2018.

PEREIRA, Maria Zuleide da Costa *in* PEREIRA, Maria Zuleide da Costa; MOURA, Arlete Pereira (org.). **Políticas educacionais e (re)significações do currículo**. Campinas, SP: Ed. Alínea, 2006.

MENDES, Jaqueline Rodrigues; RODRIGUES, Daniel Santini. O ensino de filosofia e a cidadania: uma análise a partir da LDB 9.394/96. **Revista Impulso**, Piracicaba. V. 23, n 56. P 7 -19, jan.-abr. 2013, ISSN Eletrônico: 2236-9767 19. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.15600/2236-9767/impulso.v23n56p7-19>. Acesso em: 16 jan. 2018.

MORAES, Simone Becher Araújo. Ensino de filosofia: Currículo, realidade de contexto e formação de professores. **Rev. Linguagens e Cidadania**. V. 11, Jan/Dez, 2009. Pesquisado em: <http://dx.doi.org/10.5902/1516849228262>. Acesso em: 02 de março de 2017.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da. **Currículo, cultura e sociedade**. Trad. Maria Aparecida Baptista. 7 Ed. São Paulo, Cortez, 2002.

MOURA, Arlete Pereira. *in* PEREIRA, Maria Zuleide da Costa; MOURA, Arlete Pereira (org.). **Políticas educacionais e (re)significações do currículo**. Campinas, SP: Ed. Alínea, 2006.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.) **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 34 Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

ROCHA, Ronai Pires da. **Ensino de Filosofia e currículo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

SANTOS, Fausto dos. **Os filósofos e a educação**. – Chapecó: Argos, 2014.

SARTRE, Jean-Paul. **O existencialismo é um humanismo; A imaginação; Questão de método**. 3 Ed. – São Paulo: Nova cultural, 1987.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3 Ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017. 156 p.

SILVEIRA, Renê José Trentin. *In* SILVEIRA, Renê José Trentin; GOTO, Roberto Akira. (Org.) **Filosofia no Ensino Médio: temas, problemas e propostas**. São Paulo: Edições Loyola, 2007.

SILVEIRA, Renê José Trentin. Ensino de Filosofia e cidadania: uma abordagem a partir de Gramsci. **Rev. bras. Est. pedag.**, Brasília, v. 94, n. 236, p. 53-77, jan./abr. 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbeped/v94n236/04.pdf>>. Acesso em: 10 dez. 2017.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault e a educação**. 3. Ed. Belo horizonte: Autêntica, 2011.

XAVIER, Cleber Fernando de Assis. O texto filosófico no currículo do ensino de Filosofia do Estado de São Paulo. [Dissertação de mestrado]. UNICAMP. Campinas, SP: s.n., 2015.

YAZBEK, André Constantino. 10 lições sobre Foucault. 6 Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

**ANEXO I****QUESTIONÁRIO DE PESQUISA**  
**INFORMAÇÕES GERAIS**

Obs.: Marcar com um **X** em uma única resposta que melhor se apresente para você.

**1. Sexo:**

Feminino ( )

Masculino ( )

**2. Faixa etária:**

20 a 25 anos ( )

26 a 35 anos ( )

36 a 45 anos ( )

46 a 60 anos ( )

Acima de 60 anos ( )

**3. Grau de instrução:**

Doutorado ( )

Mestrado ( )

Especialização ( )

Graduação ( )

Instituição de ensino da  
graduação: \_\_\_\_\_**4. Há quanto tempo trabalha como professor(a) de Filosofia?**

De 3 a 5 anos ( )

De 5 a 10 anos ( )

Mais de 10 anos ( )

Mais de 15 anos ( )

**5. Instituição de ensino na qual leciona ativamente a disciplina de Filosofia. Região onde se localiza.**\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**PROPOSTA CURRICULAR DO ENSINO MÉDIO – FILOSOFIA (PCAM-FILOSOFIA)****6. Segundo sua análise, qual a porcentagem de uso da PCAM-Filo em suas aulas para as turmas do 1º ano do Ensino Médio?**

Não uso a PCAM-Filo para o planejamento destas aulas ( )

25% da PCAM-Filo ( )

50% da PCAM-Filo ( )

75% da PCAM-Filo ( )

100% da PCAM-Filo ( )

**7. Segundo sua análise, qual a porcentagem de uso da PCAM-Filo em suas aulas para as turmas do 2º ano do Ensino Médio?**

Não uso a PCAM-Filo para o planejamento destas aulas ( )

25% da PCAM-Filo ( )

50% da PCAM-Filo ( )

75% da PCAM-Filo ( )

100% da PCAM-Filo ( )

**8. Segundo sua análise, qual a porcentagem de uso da PCAM-Filo em suas aulas para as turmas do 3º ano do Ensino Médio?**

Não uso a PCAM-Filo para o planejamento destas aulas ( )

25% da PCAM-Filo ( )

50% da PCAM-Filo ( )

75% da PCAM-Filo ( )

100% da PCAM-Filo ( )

**9. Você concorda com a constituição e disposição da proposta curricular para o 1º ano do Ensino Médio? Justifique sua resposta.**

---

---

---

---

---

---

**10. Você concorda com a constituição e disposição da proposta curricular para o 2º ano do Ensino Médio? Justifique sua resposta.**

---

---

---

---

---

**11. Você concorda com a constituição e disposição da proposta curricular para o 3º ano do Ensino Médio? Justifique sua resposta.**

---

---

---

---

---

**12. A partir de uma avaliação geral, segundo sua análise e experiência, qual o nível de contribuição que a PCAM-Filosofia proporciona no desenvolvimento da educação filosófica dos estudantes do Ensino Médio? Justifique sua resposta.**

Excelente ( )  
Boa ( )  
Regular ( )  
Insatisfatória ( )  
Muito insatisfatória ( )

---

---

---

---

**13. Em sua opinião, a PCAM-FILO deve ser reformulada? Caso a resposta seja positiva, por gentileza, justificar.**

---

---

---

---

---

---

---

---

*Obs.: Marcar com um X em UMA OU MAIS respostas que melhor se apresentem para você.*

**14. Quais os principais problemas encontrados na PCAM-Filo que justificam o seu desuso no planejamento das aulas de Filosofia?**

A proposta curricular é alheia à realidade escolar ( )

Discordo da disposição de conteúdos nas respectivas séries ( )

A PCAM-Filo é fortemente voltada para a história da Filosofia ( )

A PCAM-Filo é fortemente voltada para uma disposição temática da Filosofia ( )

A PCAM-Filo não disponibiliza uma pluralidade de correntes filosóficas ( )

Outro: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**15. Em sua opinião, quais atores devem participar diretamente da construção/melhoria da PCAM-Filo?**

Professores de Filosofia do Ensino Médio ( )

Professores de Filosofia das instituições de graduação do curso de licenciatura em Filosofia( )

Professores de instituições de outros cursos de licenciatura ( )

Técnicos da Seduc-AM ( )

Técnicos do ministério da Educação ( )

Professores de outras áreas do conhecimento ( )

Estudantes de Filosofia do Ensino Médio ( )

Outros: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

---



---

**16. Analise as afirmações e marque apenas UM número que corresponda a sua opinião:**

		<b>1 - Discordo totalmente</b>	<b>2 - Discordo parcialmente</b>	<b>3 - Indiferente</b>			
		<b>4 - Concordo Parcialmente</b>		<b>5 - Concordo totalmente</b>			
01	O Diário Digital limita as escolhas de conteúdo do docente, pois estas opções de conteúdos disponíveis para preenchimento do relatório bimestral se restringem apenas aos conteúdos que constam na PCAM-Filo.	1	2	3	4	5	
02	Entendo que o currículo pode configurar-se como meio para controle dos cidadãos em formação, objetivando a manutenção e perpetuação do sistema econômico vigente.	1	2	3	4	5	
03	A análise da proposta curricular é de grande importância para melhorarmos o desenvolvimento da educação filosófica no ensino básico no Estado do Amazonas.	1	2	3	4	5	
04	A PCAM-Filo desconsidera a realidade escolar em relação à quantidade de estudantes por sala e sobre o tempo disponível para aula da disciplina.	1	2	3	4	5	
05	A PCAM-Filo deve ser reavaliada periodicamente.	1	2	3	4	5	
06	O currículo foi de alguma forma adaptado à realidade local.	1	2	3	4	5	
07	A PCAM-Filo é mais voltada para conteúdos específicos da graduação do curso de Filosofia do que para o Ensino Médio.	1	2	3	4	5	

**17. Segundo sua análise e experiência na aplicação da proposta em suas aulas de filosofia, o que você proporia para a melhoria da PCAM-Filo, com vistas a uma formação de qualidade de seus estudantes do Ensino Médio?**

---



---



---

**Observações gerais:**

---



---



---