

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP

Francisco Valmir Soares Mineiro

**A PRODUÇÃO ACADÊMICA SOBRE O COMPONENTE
CURRICULAR FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO (2004-2013)**

MESTRADO EM EDUCAÇÃO: CURRÍCULO

SÃO PAULO
2015

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP

Francisco Valmir Soares Mineiro

**A PRODUÇÃO ACADÊMICA SOBRE O COMPONENTE
CURRICULAR FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO (2004-2013)**

Dissertação apresentada à banca examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em **Educação: Currículo**, sob a orientação da Professora Doutora Branca Jurema Ponce.

SÃO PAULO

2015

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Branca Jurema Ponce
(Orientadora)

Prof. Dr. Antônio Chizzotti

Prof. Dr. Marcos Lorieri

Dedico este trabalho

Ao meu querido *Alex Miler*, meu companheiro, amigo sincero e sem o qual este projeto não se realizaria. Meu muito obrigado!

À nossa querida *Dona Sandra (In memoriam)*. Saudades!

Aos meus pais, *João de Deus Mineiro* e *Raimunda Soares Rodrigues Mineiro*. Exemplos de vida e amor sem medidas.

AGRADECIMENTOS

À Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, pelo apoio à pesquisa.

À minha orientadora, Professora Branca Ponce, pela generosa colaboração, escuta, orientação e pelo exemplo de educadora. Nos vários momentos de dificuldades enfrentados, sobretudo na vida pessoal, sempre teve uma palavra amiga, acolhedora, de ânimo e esperança. Muito obrigado, Branca!

Aos professores Marcos Lorieri e Antonio Chizzotti, pela colaboração e pela avaliação desta pesquisa.

A todos os professores do Programa de Educação: Currículo da PUC-SP, sobretudo àqueles com os quais convivi de forma efetiva e afetiva: Alípio Casali, Regina Giffoni, Antonio Chizzotti e Branca Ponce.

Ao meu pai, João Mineiro, e à minha mãe, Raimunda Mineiro; aos meus irmãos, Rita, Cristiano e Alexandre; aos meus sobrinhos, Crisciany e João Vitor; ao meu Alex Miler, à minha cunhada Maria do Socorro e à nossa Malu, por serem quem são...Minha família.

Ao Professor Dr. Jarbas Nascimento da PUC-SP, quem me apontou a direção para ingressar no mestrado.

Aos amigos que comigo ingressaram no mestrado, em especial à Marise Leão Ciríaco. A todos os colegas e estudantes do programa de pós-graduação Educação: Currículo da PUC-SP.

A todos os amigos que acompanharam comigo esta trajetória, em especial: Regina Santos, Simone Gondim, Luana Donata, Marcos Bruno, Matheus Chuta, José Luiz, Reinaldo, Sebastião Ricardo, Edilene Lima, José Roberto, Sidney Rigobelo.

A todos os professores e a todas as professoras que lutam bravamente contra todas as adversidades que se impõem à educação brasileira, no desejo de que um dia possam contar com condições favoráveis e reais para efetivação de uma educação promotora da dignidade e da autonomia humana.

Por fim,

À CAPES, por ter viabilizado, por meio de incentivo, a realização deste trabalho.

*...Quanto fui, quanto não fui, tudo isso sou.
Quanto quis, Quanto não quis, tudo isso me forma.
Quanto amei ou deixei de amar é a mesma saudade de mim.*

Sim, sou eu, Eu mesmo, tal qual resultei de tudo...

Álvaro de Campos (*Poemas*)
Heterônimo de Fernando Pessoa

MINEIRO, Francisco Valmir Soares. **A produção acadêmica sobre o componente curricular Filosofia no Ensino Médio (2004-2013)**. 2015. 130 f. Dissertação (Educação: Currículo) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.

RESUMO

Esta pesquisa, inserida no Programa de Pós-graduação em Educação: Currículo da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP, na linha de pesquisa Políticas Públicas e Reformas Educacionais, tem como objetivo geral traçar um panorama da produção acadêmica sobre o componente curricular filosofia no Ensino Médio, buscando identificar que aspectos, dimensões e particularidades podem ser destacados a partir dessa produção no período de 2004 a 2013, em artigos científicos dos periódicos classificados em estratos A1, A2, B1 e B2, e em dissertações de mestrado e teses de doutorado. Os objetivos específicos são: a) evidenciar aspectos e peculiaridades da produção acadêmica sobre o ensino de Filosofia no nível médio da Educação Básica, no período de 2004 a 2013; b) verificar em que instituições e regiões do Brasil a construção de conhecimento sobre o tema tem sido mais farta; c) aferir se o ano de 2008 foi um marco para o aumento da produção sobre o tema; d) identificar o comprometimento das áreas de Filosofia e de Educação com a produção de conhecimento sobre o componente curricular filosofia no Ensino Médio. Para alcançar os objetivos propostos, utilizou-se o recurso metodológico denominado Estado do Conhecimento para identificar as principais temáticas que têm demarcado a produção de conhecimento sobre o assunto, bem como as possíveis lacunas existentes e campos inexplorados pela comunidade acadêmica sobre o componente curricular filosofia no Ensino Médio. Para tratar dos inúmeros desafios que se apresentam a essa etapa da Educação Básica, contou-se com as contribuições de Krawczyk (2009, 2011), Moehlecke (2012), Frigotto e Ciavatta (2003) e Carneiro (2012). Em relação ao componente curricular filosofia, pautou-se, entre outros, em Severino (2009, 2010, 2011, 2012). Para pensar as atribuições que emergem do currículo e de sua construção, recorreu-se às reflexões de Gimeno Sacristán (2000, 2002, 2013), Chizzotti e Ponce (2012), Moreira e Candau (2007). O estudo do Estado do Conhecimento da produção acadêmica possibilitou constatar a grande contribuição dos Programas de Educação na construção de conhecimentos sobre o componente curricular filosofia: 96% da produção sobre o tema advém dos Programas de Pós-graduação em Educação e 4% dos trabalhos dos Programas de Filosofia. Constatou-se, também, que, na região sudeste, produziu-se um número consideravelmente maior de trabalhos sobre o tema, destacando-se três núcleos: a UNICAMP, a PUC/SP e a UNINOVE. Após a promulgação da Lei 11.684/2008, configurou-se uma ampliação do debate sobre o ensino de Filosofia no Ensino Médio na comunidade científica. A conquista pela legitimação do componente curricular; a consolidação da identidade, como disciplina curricular autônoma, que só se realiza na ação-reflexão da prática docente, desafia a pesquisar sobre a presença da Filosofia no Ensino Médio brasileiro e de que maneira a comunidade acadêmica têm se posicionado a respeito. Defende-se que o componente curricular Filosofia desenvolva seu papel e contribua com a formação de sujeitos autônomos.

Palavras-Chave: Filosofia. Componente Curricular Filosofia. Estado do Conhecimento. Filosofia no Ensino Médio.

MINEIRO, Francisco Valmir Soares. **The academic production on the Philosophy curricular component in High School (2004-2013)**. 2015. 130p. Dissertation. (Education: Curriculum) - Pontifical Catholic University of São Paulo, São Paulo, 2015.

ABSTRACT

This research, linked to the Graduate Program in Education: Curriculum of the Pontifical Catholic University of São Paulo - PUC/SP, of the research line Public Policy and Educational Reforms, has as main objective to draw an overview of the academic production on the Philosophy curricular component in High School, trying to identify what aspects, dimensions and characteristics can be distinguished from 2004 to 2013 production, in papers of scientific journals classified into A1, A2, B1 and B2 strata, and master's and doctoral theses. The specific objectives are: a) show aspects and peculiarities of academic production on Philosophy teaching at the secondary level of Basic Education in the 2004-2013 period; b) verify in what institutions and regions of Brazil the construction of knowledge on the subject has been more abundant; c) verify whether 2008 was a milestone in the increase of production on the subject; d) identify the commitment of the areas of Philosophy and Education with the production of knowledge on the Philosophy curricular component in High School. To achieve the proposed objectives, we used the methodological resource known as Knowledge of the State to identify the main themes that have marked the production of knowledge on the subject, as well as possible gaps and unexplored fields by the academic community on the Philosophy curricular component in High School. To address the numerous challenges presented at this stage of Basic Education, we counted on the contributions of Krawczyk (2009, 2011), Moehlecke (2012), Frigotto and Ciavatta (2003) and Carneiro (2012). Regarding the Philosophy curricular component, among others, we were guided by Severino (2009, 2010, 2011, 2012). To think about the attributions that emerge from the curriculum and its construction, we appealed to the reflections of Gimeno Sacristán (2000, 2002, 2013), Chizzotti and Ponce (2012), Moreira and Candau (2007). The study of the state of knowledge of academic production enabled to note the great contribution of the Education programs in the construction of knowledge about the Philosophy curricular component: 96% of production on the subject come from Graduate Programs in Education and 4% of the work from Philosophy Programs. We verified also that in the Southeast region a considerably larger number of academic works on the topic were produced, we highlight three centers: UNICAMP, PUC/SP and UNINOVE. After the enactment of the 11,684/2008 Law, a broadening of the debate on Philosophy teaching in High School was set in the scientific community. The conquest for the legitimization of the curricular component; the consolidation of identity, as an autonomous curricular discipline, which only takes place in the action-reflection teaching practice, challenges to research on the presence of Philosophy in the Brazilian High School and how the academic community has positioned themselves about it. We advocate that the Philosophy curricular component develops its role and contributes to the formation of autonomous individuals.

Keywords: Philosophy. Philosophy curricular component. State of knowledge. Philosophy in High School.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPAE - Associação Nacional de Política e Administração da Educação
ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BID - Banco Internacional de Desenvolvimento
BIRD - Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento
CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB - Câmara da Educação Básica
CF - Constituição Federal
CNE - Conselho Nacional de Educação
COMPED - Comitê de Produtos de Informação Educacional
DCNEM - Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
FCC - Fundação Carlos Chagas
FMI - Fundo Monetário Internacional
INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC - Ministério da Educação
OCNEM - Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
OMC - Organização Mundial do Comércio
PCNEM - Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
PEB II - Professor de Educação Básica II
PLC - Projeto de Lei da Câmara
PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PUC/MG - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais
PUC/SP - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
REDEFOR - Rede São Paulo de Formação Docente
SEE/SP - Secretaria de Educação do Estado de São Paulo
SNPG - Sistema Nacional de Pós-Graduação
UAB - Universidade Aberta do Brasil
UEPG - Universidade Estadual de Ponta Grossa
UFBA - Universidade Federal da Bahia
UFG - Universidade Federal de Goiás
UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais
UFMS - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
UFPR - Universidade Federal do Paraná
UFRGN - Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFRGS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UFSM - Universidade Federal de Santa Maria

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNESP - Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho"

UNICAMP - Universidade Estadual de Campinas

UNICEF - Fundação das Nações Unidas para a Infância

UNINOVE - Universidade Nove de Julho

UNIVALI - Universidade do Vale do Itajaí

USP - Universidade de São Paulo

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Quantidade de periódicos por região de origem	49
Gráfico 2: Quantidade de artigos por região	50
Gráfico 3: Produção dos artigos por ano	51
Gráfico 4: Porcentagem das produções acadêmicas sobre o ensino de Filosofia no Ensino Médio por nível (Mestrado e Doutorado)	58
Gráfico 5: Produção de teses e dissertações por regiões do país	59
Gráfico 6: Teses e dissertações - produção por ano/região	61
Gráfico 7: Áreas de origem das teses e dissertações sobre o ensino de Filosofia	63
Gráfico 8: Temáticas / abordagens dos artigos científicos	67
Gráfico 9: Temáticas / abordagens das dissertações ou teses	78

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Número de periódicos de Educação encontrados nos estratos A1, A2, B1, B2	46
Tabela 2: Número de periódicos de Filosofia encontrados nos estratos A1, A2, B1, B2	47
Tabela 3: Área de avaliação: Educação: seleção dos periódicos e total de artigos encontrados sobre o tema “Filosofia no Ensino Médio”	47
Tabela 4: Área De avaliação: Filosofia/Teologia: subcomissão Filosofia e total de artigos encontrados sobre o tema “Filosofia no Ensino Médio”	48
Tabela 5: Lista de autores, suas instituições e quantidade de artigos publicados	53
Tabela 6: Número de teses e dissertações encontradas e palavras-chaves utilizadas para busca	55
Tabela 7: Número de teses e dissertações (T/D) encontradas, descartadas e selecionadas para análise com a expressão “Ensino de Filosofia”	56
Tabela 8: Número de teses e dissertações (T/D) encontradas, descartadas e selecionadas para análise com a expressão “Filosofia no Ensino Médio”	56
Tabela 9: Número de teses e dissertações (T/D) encontradas, descartadas e selecionadas para análise com a expressão “Professor de Filosofia”	56
Tabela 10: Nível dos trabalhos selecionados	57
Tabela 11: Instituições e número de produções discente em teses e dissertações sobre o ensino de Filosofia no Ensino Médio	60
Tabela 12: Distribuição Da produção acadêmica: ano, quantidade e média	92

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
2 DESAFIOS ENFRENTADOS PELO ENSINO MÉDIO BRASILEIRO	20
2.1 O ENSINO MÉDIO NO BRASIL: UMA DIGRESSÃO HISTÓRICA	22
2.2 ENSINO MÉDIO E OS DESAFIOS DA EXPANSÃO, DO ACESSO E DA PERMANÊNCIA	25
2.3 OS DESAFIOS DA QUALIDADE E DA DEMOCRATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO OFERECIDA	27
2.4 DOCENTES NO ENSINO MÉDIO: DESAFIOS E DILEMAS	29
3 A CONTRIBUIÇÃO DO COMPONENTE CURRICULAR FILOSOFIA NO CURRÍCULO DO ENSINO MÉDIO	32
3.1 CURRÍCULO E ENSINO DE FILOSOFIA	34
3.2 O COMPROMISSO FORMATIVO DO ENSINO DE FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO	36
4 O ESTADO DO CONHECIMENTO DA PRODUÇÃO ACADÊMICA SOBRE O COMPONENTE CURRICULAR FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO BRASILEIRO	41
4.1 AS PESQUISAS DENOMINADAS “ESTADO DO CONHECIMENTO” OU “ESTADO DA ARTE”	41
4.2 O LEVANTAMENTO DA PRODUÇÃO ACADÊMICA SOBRE O ENSINO DE FILOSOFIA NO BRASIL	44
4.3 O QUALIS DA CAPES, PERIÓDICOS CIENTÍFICOS E O ENSINO DE FILOSOFIA	45
4.4 TESES E DISSERTAÇÕES SOBRE O ENSINO DE FILOSOFIA VIA BANCO DE TESES DA CAPES	54
5 APRESENTAÇÃO E CLASSIFICAÇÃO DA PRODUÇÃO ACADÊMICA	66
5.1 CLASSIFICAÇÃO DOS ARTIGOS CIENTÍFICOS POR TEMÁTICAS E ABORDAGENS	66
5.1.1 O ensino de Filosofia a partir de diferentes abordagens	68
5.1.1.1 PRIMEIRA ABORDAGEM: FILOSOFIA FRANCESA CONTEMPORÂNEA	68
5.1.1.2 SEGUNDA ABORDAGEM: HEGEL E KANT	69
5.1.1.3 TERCEIRA ABORDAGEM: NIETZSCHE	70
5.1.1.4 QUARTA ABORDAGEM: TEORIA CRÍTICA – ESCOLA DE FRANKFURT	71
5.1.1.5 QUINTA ABORDAGEM: EMMANUEL LEVINAS	71
5.1.2 O ensino de Filosofia em contextos específicos	71
5.1.3 O ensino de Filosofia a partir de documentos oficiais	73
5.1.4 Docência em Filosofia	74
5.1.5 Aspectos gerais e fundamentais do ensino de Filosofia	75

5.2 CLASSIFICAÇÃO DAS TESES E DISSERTAÇÕES POR TEMÁTICAS E ABORDAGENS	77
5.2.1 O ensino de Filosofia segundo autores ou correntes filosóficas específicas	78
5.2.2 O ensino de Filosofia: sujeitos – professores e alunos	81
5.2.3 Metodologia ou análise de práticas pedagógicas para o ensino de Filosofia	82
5.2.4 O ensino de Filosofia a partir de documentos oficiais nacionais ou locais	84
5.2.5 O ensino de Filosofia - Temas específicos (filosóficos)	84
5.2.6 O ensino de Filosofia a partir de experiências determinadas	86
5.2.7 Temáticas variadas	87
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	90
REFERÊNCIAS	94
APÊNDICES	103

1 INTRODUÇÃO

Ninguém nasce feito. Vamos nos fazendo aos poucos, na prática social de que tomamos parte...não me é possível separar o que há de mim de profissional do que venho sendo como homem.
Paulo Freire

A presente pesquisa está inserida no Programa de Pós-graduação em Educação: *Curriculo da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP*, na linha de pesquisa *Políticas Públicas e Reformas Educacionais*. Este estudo realizou um levantamento acerca da produção acadêmica (artigos, teses e dissertações) sobre o Ensino de Filosofia, como componente curricular no Ensino Médio brasileiro.

A opção e o interesse pelo tema do Ensino de Filosofia no Ensino Médio estão intimamente ligados à minha atividade de professor de Filosofia, devido à responsabilidade e ao comprometimento com o exercício de minha função. Movido pelo desejo de compreender o universo no qual estou inserido e onde exerço minha atividade profissional, parece fazer sentido pensar sobre aquilo que me afeta pessoalmente, profissionalmente e socialmente. Intento, assim, encontrar caminhos significativos para minha formação e para o entendimento das questões procedentes do meu fazer-docente.

O interesse pelas questões referentes ao ensino de Filosofia remonta ao período em que cursei a graduação em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC/MG), entre os anos de 2001 e 2004. Já, no primeiro ano do curso de graduação, em 2001, era frequente, por parte de alguns professores - recordo que era um tema recorrente nas aulas da professora Doutora Silvia Maria de Contaldo -, os comentários a respeito do que estava acontecendo no cenário nacional e sobre questões acerca de um lugar específico e obrigatório para o ensino de Filosofia no Ensino Médio. Gostaria de destacar, aqui, que a importância desses comentários em sala de aula deu-se, especificamente, pelo fato de que, nesse mesmo ano, tramitava no Congresso Nacional o Projeto de Lei da Câmara (PLC) 09/2000¹, de autoria do Deputado Padre Roque Zimmermann, que reinterpretava o artigo 36 da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) Nº 9.394/96 e colocava a Filosofia e a Sociologia não como conteúdos transversais, mas como disciplinas obrigatórias no currículo escolar do Ensino Médio.

Muito embora aprovado pelo Congresso Nacional, o PLC 09/2000, em 9 de outubro de 2001, foi vetado (Veto Nº 33 de 2001)² pelo então Presidente da República Fernando

¹ Conforme página do Senado Federal. Disponível em: <http://www.senado.gov.br/atividade/materia/detalhes.asp?p_cod_mate=43730>. Acesso em: 24 abr. 2014.

² Disponível em: <http://www.senado.gov.br/atividade/materia/detalhes.asp?p_cod_mate=48573>. Acesso em: 24 abr. 2014.

Henrique Cardoso. Dentre os argumentos apresentados para o voto presidencial, dois foram os mais recorrentes. Segundo Fávero *et al.*:

Os argumentos que sustentaram o voto foram basicamente dois, já mencionados: a) a inclusão das disciplinas de Filosofia e Sociologia implicariam incremento orçamentário impossível de ser arcado pelos estados e municípios; b) não haveria suficientes professores formados para fazer frente às novas exigências da obrigatoriedade da disciplina. (FÁVERO *et al.*, 2004, p. 260).

Aqueles que apresentavam esses argumentos os sustentavam na defesa do ensino de Filosofia como ensino transversal, em oposição a um ensino como componente curricular obrigatório para o nível médio da Educação Básica. Na verdade, tal argumento reservava à Filosofia um lugar meramente figurativo no currículo escolar.

Já, naquela época, chamou-me atenção a discussão sobre o tema, tendo presente que, ao cursar uma licenciatura, logo estaria me preparando para ocupar-me profissionalmente com a docência. Foi, assim, observando e participando das aulas da graduação, que me motivei à docência.

Meu primeiro trabalho como docente deu-se no ano de 2006, em uma escola do sistema particular de ensino, onde lecionei por dois anos a disciplina *Ética e Cidadania* para a 8ª série do Ensino Fundamental (hoje, nono ano). No ano de 2007, prestei concurso para o cargo de professor de Filosofia da Educação Básica – PEB II, no Estado de São Paulo. Aprovado, tomei posse do cargo no início do ano de 2008, como professor da disciplina Filosofia no Ensino Médio.

A partir de 2 de junho de 2008, ano do meu ingresso como docente na rede pública de educação no Estado de São Paulo, a Lei Federal N° 11.684 alterou o art. 36, inciso III da LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996, acrescentando o inciso IV ao referido artigo 36, incluindo a Filosofia e a Sociologia como componentes curriculares obrigatórios no currículo do Ensino Médio das escolas brasileiras. A lei que tornou obrigatório o ensino de Filosofia no Ensino Médio não aconteceu por acaso, esta foi fruto e resultado de um longo processo de luta por parte de alguns profissionais desejosos e comprometidos com a educação de qualidade. Foram décadas de debates, de manifestações e de lutas por um “lugar” para a Filosofia no currículo da Educação Básica brasileira.

Desde o Período Colonial brasileiro, o ensino de Filosofia fez-se presente na história da educação do país, ainda que a conquista por um lugar estável no currículo escolar fosse sempre acompanhada de grandes dificuldades. Devido às diferentes orientações para o Ensino Médio, é possível observar que o ensino de Filosofia teve vários sentidos e funções durante a história da educação nacional. Essa disciplina fez uma trajetória de

presença/ausência no Ensino Médio do Brasil³. Segundo Alves (2002), o maior ou menor espaço concedido à Filosofia na grade curricular das escolas dependia do projeto educativo adotado em cada momento da história da educação brasileira. Esse fato também é identificado pelo professor Renê José Trentin Silveira, em artigo publicado pela revista *Proposições*, em que ele afirma:

[...] a Filosofia esteve ora presente, ora ausente; ora inspirada em uma determinada corrente filosófica, ora em outra; ora com “x” número de aulas, ora com “y”, tudo isso variando de acordo com as transformações ocorridas na estrutura econômica da sociedade brasileira que impunham mudanças também no âmbito da educação, cujas diretrizes precisavam ser adequadas às exigências de cada momento histórico. (SILVEIRA, 1994, p. 77, grifos do autor).

Dessa maneira, a Filosofia, na história da educação brasileira, como disciplina curricular, caracterizou-se como uma disciplina intermitente, ou seja, ora encontrava-se no rol das disciplinas obrigatórias do currículo escolar, ora não. Em certo momento, influenciada por determinada corrente filosófica; em outro, sob influência de outra linha de pensamento, configurando um movimento caracteristicamente marcado por razões ideológicas diversas, sobretudo no que diz respeito ao atendimento dos anseios das elites de cada momento histórico.

Não queremos, com isso, sustentar uma posição saudosista e/ou “justiceira” em defesa dessa disciplina ou das mazelas por ela enfrentadas no decorrer de sua trajetória. Trata-se, antes de tudo, de uma questão política na defesa de um ensino de Filosofia que de fato favoreça o pensamento crítico e de resistência a uma lógica perversa que objetiva a exclusão e a desumanização dos indivíduos. Queremos colaborar junto aos que denunciam a real situação enfrentada pela educação do país e, mais especificamente, pelo ensino de Filosofia, para que este não seja posto na “vala comum”, para que “[...] a filosofia não corra o risco de ser reduzida a uma enciclopédia de banalidades” (RODRIGO, 2009, p. 19).

Em 2008, outro fato marcante aconteceu para a educação pública, afetando diretamente o ensino de Filosofia e a nós docentes dessa disciplina da rede pública de educação do Estado de São Paulo. Naquele ano, foi implantada a Proposta Curricular da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEE/SP), fato que gerou um grande incômodo, pois o material disponibilizado pela SEE/SP tornara os professores “[...] executores de um projeto concebido nos gabinetes da Secretaria de Educação paulista”, aponta Cação (2010, p. 384).

Ao deparar-me com a proposta curricular para o ensino de Filosofia, fui convencido de que não poderia aceitar passivamente todas aquelas orientações que deveriam ser

³ Dalton José Alves, na obra *A Filosofia no Ensino Médio: Ambiguidades e Contradições na LDB*, identifica, na história da disciplina, períodos de presença e de ausência no currículo escolar do Ensino Médio brasileiro.

seguidas e reproduzidas. Insatisfeita com o que era “imposto”, busquei recursos e formas para auxiliar minha prática em sala de aula, participando de cursos e de aperfeiçoamentos, tudo no intuito de dar continuidade à minha formação e ampliar meu repertório. Diante da problemática que se apresentava, ainda que o percurso fosse demorado, resolvi buscar alternativas que apontassem saídas, melhor entendimento e qualificação para minha prática docente.

No ano de 2011, iniciei o curso de especialização em ensino de Filosofia, por meio do programa Rede São Paulo de Formação Docente (REDEFOR)⁴, concluindo em 2012. No entanto, procurei algo em que me fosse oferecida a possibilidade de pensar o ensino de Filosofia e em sua perspectiva curricular, tudo no intuito de melhor compreender a importância dessa disciplina para o educando no Ensino Médio. Foi então que me deparei com o Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP).

Ao ingressar no mestrado, início de 2013, sob a orientação da Professora Doutora Branca Jurema Ponce, decidimos ser de fundamental importância, para adentrarmos no debate desenvolvido nacionalmente acerca do ensino de Filosofia no Ensino Médio, observar a produção acadêmica sobre o ensino de Filosofia. Como professor de Filosofia, tenho responsabilidade ética com a educação e na defesa de um ensino de Filosofia verdadeiramente comprometido com o processo de conscientização dos educandos, engajado na construção da sociedade humana autônoma, capaz de colaborar na formação de sujeitos livres e críticos. Nas palavras de Severino encontramos apoio, corroborando nosso pensamento sobre a contribuição da filosofia e do filósofo educador para a Educação.

Cabe aos filósofos educadores, professores de Filosofia, construir caminhos e mediações que continuem fecundos, no sentido de garantir a contribuição da Filosofia ao processo de realização integral do sujeito humano, na pessoa dos adolescentes, de construção de sua autonomia. (SEVERINO, 2010, p. 63).

É tarefa do professor de Filosofia a conquista pela legitimação da prática filosófica, como componente curricular; a consolidação da identidade, como disciplina curricular autônoma, que só se realiza na experiência do pensar filosófico, na ação-reflexão da prática docente. Esses motivos mobilizam-nos a pensar e pesquisar sobre a presença da Filosofia no Ensino Médio brasileiro e de que maneira a comunidade acadêmica, interessada no assunto, têm se posicionado a respeito do ensino de Filosofia como componente curricular no Ensino Médio do país.

⁴ O REDEFOR é fruto de um convênio entre a SEE-SP e a USP, a UNESP e a UNICAMP para a oferta de cursos de pós-graduação. Disponível em: <<http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/Default.aspx?tabid=1643>>. Acesso em: 21 abr. 2014.

Assim sendo, esta pesquisa tem como objetivo geral **traçar um panorama da produção acadêmica sobre o componente curricular filosofia no Ensino Médio, buscando identificar que aspectos, dimensões e particularidades podem ser destacados a partir dessa produção**. Para isso, foi realizado um levantamento da produção acadêmica a partir de artigos científicos, de teses de doutorado e de dissertações de mestrado, por meio do banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Como objetivos específicos buscamos:

- evidenciar aspectos e peculiaridades da produção acadêmica sobre o ensino de Filosofia no nível médio da Educação Básica, no período de 2004 a 2013;
- verificar em que instituições e regiões do Brasil a construção de conhecimento sobre o tema tem sido mais farta;
- aferir se o ano de 2008 foi um marco para o aumento da produção sobre o tema;
- identificar o comprometimento das áreas de Filosofia e de Educação com a produção de conhecimento sobre o componente curricular filosofia no Ensino Médio.

Para alcançar os objetivos propostos no presente estudo, utilizamos o recurso metodológico denominado Estado do Conhecimento, a ser detalhado no terceiro capítulo desta dissertação.

Este estudo, além da introdução, das considerações finais e dos apêndices, está organizado em mais cinco capítulos. O capítulo 2, intitulado *Desafios enfrentados pelo ensino médio brasileiro*, apresenta alguns desafios, contextos e dilemas enfrentados por essa etapa da educação brasileira. Nesse capítulo, apresentamos as contribuições teóricas de autores, como: Nora Krawczyk (2009, 2011), Sabrina Moehlecke (2012), Gaudêncio Frigotto e Maria Ciavatta (2003) e Moacir Carneiro (2012). Os referidos autores evidenciam a profunda crise, sobretudo de identidade, os inúmeros desafios que se apresentam a essa etapa da Educação Básica, denominada Ensino Médio, na qual o componente curricular filosofia está inserido.

No capítulo 3 - *A contribuição do componente curricular filosofia no currículo do Ensino Médio* -, buscamos as colaborações de Antônio Severino (2009, 2010, 2011, 2012), Marcos Lorieri (2007), Evandro Ghedin (2009), Alejandro Cerletti (2008, 2009), Sílvio Gallo (2011, 2012b) e Lídia Rodrigo (2009), para subsidiar a reflexão acerca do componente curricular filosofia, suas especificidades e possibilidades na formação do adolescente que se encontra nessa etapa da educação escolar. Para a perspectiva curricular, aportar-nos-emos em Gimeno Sacristán (2000, 2002, 2013), Chizzotti e Ponce (2012), Antônio Flávio Moreira

e Vera Candau (2007) para pensar atribuições que emergem do currículo e de sua construção.

No capítulo 4, denominado *O estado do conhecimento da produção acadêmica sobre o componente curricular filosofia no Ensino Médio brasileiro*, é apresentada a metodologia utilizada para a busca e para o levantamento da produção acadêmica sobre o ensino de Filosofia, visando inventariar e descrever aspectos e peculiaridades da produção acadêmica sobre o tema da presente pesquisa. A realização de pesquisa do tipo Estado do Conhecimento “[...] possibilita a efetivação de balanço da pesquisa de uma determinada área” (ROMANOWSKI; ENS, 2006, p. 37). Dessa forma, visamos traçar um panorama preliminar da produção acadêmica sobre o assunto.

No capítulo 5, intitulado *Apresentação e classificação da produção acadêmica*, apresentamos temáticas e abordagens dominantes e emergentes do material de pesquisa a partir da leitura minuciosa, sobretudo de seus resumos. O levantamento sistemático da produção acadêmica permite-nos identificar as principais temáticas que têm demarcado a produção de conhecimento sobre o assunto, bem como as possíveis lacunas existentes e campos inexplorados pela comunidade acadêmica sobre o componente curricular filosofia no Ensino Médio brasileiro, abertos, assim, à pesquisa futura.

No último capítulo, o das considerações finais, ressaltamos os resultados encontrados a partir do levantamento e da sistematização da produção acadêmica. Destacamos o número de trabalhos selecionados para a constituição do presente estado do conhecimento e a contribuição da área da Educação na produção desse conhecimento.

2 DESAFIOS ENFRENTADOS PELO ENSINO MÉDIO BRASILEIRO

É por isso também que a educação será tão mais plena quanto mais esteja sendo um ato de conhecimento, um ato político, um compromisso ético e uma experiência estética.

Paulo Freire

O Ensino Médio, etapa final da Educação Básica, segundo a LDB 9.394/96, seção IV, artigo 35, tem exigido atenção por parte dos especialistas em educação e suscitado discussão em diferentes espaços, pois tem enfrentado diversos desafios, tais como: superação da dualidade curricular; ampliação de sua oferta; garantia da qualidade na educação oferecida; diminuição do número de evasão escolar, abandono e reprovação; definição de uma identidade mais clara para esse nível de ensino; valorização e formação de qualidade para os docentes; condições de infraestrutura e gestão escolar.

O cenário aqui apresentado não tem a pretensão de abarcar todos os contextos, desafios e dilemas enfrentados pelo atual Ensino Médio público brasileiro, pois entendemos que muitos são os cenários; assim sendo esgotar ou chegar a uma “descrição acabada” de uma dada realidade parece ser uma postura dogmática e de arrogância intelectual imensurável. No entanto, apresentaremos alguns aspectos que têm se imposto à educação média, como também alguns dilemas enfrentados pelo Ensino Médio, lócus onde, por determinação legal, se encontra o componente curricular filosofia e os desafios encontrados ao fazer parte da grade de disciplinas que compõem o currículo escolar no Ensino Médio.

Nossa condição humana é marcada pela certeza de que somos seres inconclusos, inacabados, em constante processo. Diante disso, buscamos pensar a educação como processo essencial na constituição e na formação de sujeitos autônomos, uma vez que estes se encontram em constante processo formativo. Não sendo uma realidade pronta, nosso modo de ser necessita de formação. Essa formação só é possível se realizada com mediações: trabalho, participação social e desenvolvimento cultural das pessoas. Segundo Severino (2010, p. 59), “[...] a educação é uma das principais modalidades dessas mediações concretas da nossa existência”, daí sua significativa relevância no processo de formação e de construção da autonomia dos sujeitos educandos, pois um constante vir-a-ser é o que realmente marca nossa existência.

Por formação entendemos ser a busca de sentido do próprio existir do sujeito, o lugar ocupado por ele no contexto histórico de seu mundo. “Trata-se de ajudá-lo numa apreensão mais consistente de sua cultura para que ele possa se situar nela, de forma mais adequada à condição humana” (SEVERINO, 2010, p. 58). Cada sujeito traz em si uma dimensão histórica, social e intelectual. Assim ao ser capaz de apreender a dinâmica cultural e nela se situar, é possível pensarmos em uma formação que conte com a integralidade desse sujeito.

Cabe apontar que a educação tem seu destino primordial: a formação dos sujeitos educandos - embora essa formação não se realize exclusivamente por meio da denominada "educação formal". É importante ressaltar que formação e processo de humanização muitas vezes se confundem, no entanto, formação significa, mais especificamente, a passagem do indivíduo natural, ser biológico, para a condição de sujeito cultural, ou seja, realização que se dá por meio do processo de humanização.

Esse processo de humanização dá-se mediante práticas concretas, pois nos tornamos humanos quando agimos e nos relacionamos com a própria natureza, com os outros seres humanos, com o mundo como um todo. É propósito essencial do processo formativo a constituição do indivíduo em ser plenamente humano; por conseguinte, esse é, também, o objetivo da educação.

Dessa forma, a educação é uma prática institucionalizada, cujo objetivo intrínseco é o de orientar ações para que estas favoreçam de fato a promoção e o desenvolvimento de nossa humanização, ao mesmo tempo em que nos alerta no sentido de assinalar que as mesmas ações podem contrariamente oprimir-nos, marginalizar-nos, subjugar-nos, nos levando à desumanização. Assim, espera-se que a educação seja promotora da humanização e evite o contrário, ou seja, "[...] impeça igualmente a degradação no trabalho, a opressão na vida social e a alienação no âmbito da cultura" (SEVERINO, 2010, p. 60). O verdadeiro processo formativo da educação refere-se à tentativa de formar uma consciência da nossa condição histórico-social, como seres situados em um tempo, em uma sociedade, em um espaço físico e em constante transformação. Para Severino:

O investimento pedagógico-educacional é este: esclarecer as pessoas para que elas possam transitar, ao longo de sua vida, procurando adequá-la aos valores positivos, de modo a respeitar o valor central que é aquele da dignidade da pessoa, indivíduo ou comunidade. De tal modo que possamos fundar nossas opções em valores positivos, conscientemente identificados e seguidos, bem como decidir e apoiar nossas ações nesses valores. (SEVERINO, 2010, p. 60).

Orientando-nos pelos critérios do autor, entendemos que a educação deveria realizar um dos compromissos que lhe é constantemente colocado como incumbência, efetuando, dessa forma, o projeto de formação dos sujeitos, a saber: a construção do exercício da cidadania por parte dos educandos. Cidadania no sentido de qualidade de vida, de promoção da dignidade das pessoas, do uso responsável de todos os bens socialmente construídos e de respeito às várias formas de vida. É prerrogativa fundamental das disciplinas que compõem o currículo no Ensino Médio a formação para a cidadania dos educandos. Desse modo, o Ensino Médio, etapa final da Educação Básica, cumprirá a finalidade que lhe é determinada na LDB 9.394/96 em seu artigo 22: "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).

2.1 O ENSINO MÉDIO NO BRASIL: UMA DIGRESSÃO HISTÓRICA

A escola pública no Brasil sempre esteve voltada a atender aos interesses e às necessidades das elites econômicas do país. Durante grande parte do percurso histórico, tivemos uma escola pública de qualidade, porém inacessível, sobretudo aos filhos das camadas populares. Nas últimas décadas do século XX, o país passou por grandes transformações, principalmente de ordem econômica. Tais transformações afetaram, consequentemente, a escola pública, pois as exigências econômicas, por mais mão de obra especializada, requereram abertura significativa da educação, especialmente para as camadas populares que sempre estiveram alijadas do universo escolar. A partir de então, constatou-se a expansão na prestação dos serviços públicos de educação, atrelados, principalmente, aos interesses do mercado.

A escola de Ensino Médio passou a receber um significativo número de estudantes, como consequência da pressão das demandas socioeconômicas do Brasil entre o final da década de 1970 e meados dos anos de 1980. Iniciou-se, assim, um processo de reformas educacionais, e a escola pública passa a ser uma escola de massa. Essa expansão e oferta da escola para a grande inserção de estudantes no Ensino Médio não representou uma efetiva democratização do acesso a esse nível de ensino, visto que, ao tentar assegurar a universalização do acesso ao Ensino Médio, observou-se significativa perda na qualidade do ensino, inversamente ao ocorrido anteriormente. Nessa ocasião histórica, tivemos uma escola acessível a todos, mas que perdeu na qualidade do ensino, pois essa escola não se apresentou e nem se apresenta devidamente preparada para receber grande quantitativo de estudantes, não garantindo, assim, a qualidade oferecida no passado a uma pequena elite⁵.

O que tem caracterizado essa escola nas últimas décadas da educação brasileira e, consequentemente o Ensino Médio, refere-se, portanto, ao grande processo de massificação crescente, que incorporou estratos sociais menos privilegiados, atendendo um grande número de estudantes das mais diversas camadas e realidades sociais. Além disso, a escola pública tem sofrido um grave processo de sucateamento e desvalorização. Segundo Rodrigo (2009, p. 9), "[...] essa expansão quantitativa foi acompanhada de um rebaixamento na qualidade de ensino, talvez sem precedentes na história educacional do país".

⁵ Não se pode perder de vista que, ainda assim, foi de grande importância o acesso dos adolescentes dos estratos sociais mais carentes à cultura escolar do Ensino Médio.

Para Carneiro (2012), a escola pública tem sido um laboratório da educação escolar das elites brasileiras. A massificação do ensino público foi cada vez mais transformada em uma espécie de “concessão” às camadas populares e aos moradores das periferias. Nas palavras do autor: “[...] não importa que ela [a escola pública] “seja eficiente. Importa, sim, e só, que exista! Concessão não é obrigação, é liberalidade!” (CARNEIRO, 2012, p. 17). Nesse caso, para o autor, o que o Estado patrocina é o que ele denomina de **cidadania menor**, pois, ao não receber uma educação de qualidade, não lhe é possível à conquista de uma cidadania saudável. Fere-se, portanto, o princípio constitucional da igualdade dos direitos dos cidadãos.

Ao observar a dinâmica histórica, constata-se a expansão significativa das oportunidades de acesso e de permanência no sistema escolar para as camadas populares nunca antes contempladas. Esse fato fez com que, no final da década de 1990, o ensino fundamental obrigatório, no que se refere ao acesso, estivesse praticamente universalizado. Contudo, essa expansão, de notório aspecto democratizador, esbarra com o dilema da perda de qualidade. Tal expansão é reflexo das exigências do capital, via organismos internacionais.

Frigotto e Ciavatta (2003, p. 97), apontam que, na década de 1990, ocorreu “[...] uma disputa entre o ajuste dos sistemas educacionais às demandas da nova ordem do capital e as demandas por uma efetiva democratização do acesso ao conhecimento em todos os seus níveis”. Segundo esses autores, a presença de organismos internacionais, como o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), o Banco Internacional de Desenvolvimento (BID), o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), além da Organização Mundial do Comércio (OMC), passaram a protagonizar reformas no campo econômico, sociocultural, ético-político, ideológico e teórico, cujos objetivos estavam intimamente ligados aos mecanismos de mercado, visando garantir a maior rentabilidade do sistema capital. Nessa perspectiva, a Organização Mundial do Comércio (OMC), apontou o campo educacional como um dos espaços mais fecundos para negócios rentáveis ao capital. Ainda, de acordo com os autores, as reformas do Estado e da Educação, realizadas no Brasil nos anos de 1990 tinham no seu bojo o ideário neoliberal, cujo núcleo central é a ideia de livre mercado e de irreversibilidade de suas leis. “O mercado passa a ser o regulador, inclusive dos direitos” (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p. 106).

Assim, observa-se que a educação, como tudo para o sistema capitalista, torna-se mercadoria, ficando a cargo das corporações ditarem as normas e as orientações por onde os governos devem seguir e organizar seus sistemas de ensino. Nesse sentido, Moehlecke (2012) afirma:

Dentro de um contexto de reforma do Estado, cujas políticas pretendiam torná-lo mais enxuto em termos de suas responsabilidades sociais e mais permeável às parcerias com a iniciativa privada, o que se observou foram mudanças propostas para a área da educação que acabaram por subordinar esta à lógica econômica e às demandas do mercado de trabalho. (MOEHLECKE, 2012, p. 48).

Reafirmamos que o aumento da demanda por mais escolarização - seja pela exigência socioeconômica internacional, visando tornar o país mais competitivo, seja pela necessidade de cada um, cujo intento refere-se às questões de melhores condições, sobretudo de emprego ou, ainda, pela criação de políticas de correção de fluxo -, fez com que o Ensino Médio venha expandindo-se cada vez mais, acarretando desafios e significativo impacto para a efetiva realização dos objetivos da educação. Carneiro (2012, p. 9, grifos nossos) defende que “[...] o Ensino Médio **funciona** sem as **funções** que legalmente lhe são inerentes”. Isso equivale dizer que temos um nível no ensino que funciona em meio aos mais variados tipos de carência, prejudicando de maneira substantiva o processo de formação dos estudantes dessa etapa. Segundo o autor, o Ensino Médio não é tratado como parte constituinte da Educação Básica, mas como parte isolada ou, nas palavras do próprio autor, como “[...] segmento blindado da blocagem da educação básica” (CARNEIRO, 2012, p. 9). Carneiro é categórico ao afirmar:

Na verdade, o atual Ensino Médio público não prepara o aluno para a vida, para o exercício da cidadania, para o mercado de trabalho nem para o ingresso na universidade. Tal como se apresenta, ele é, de fato, um terreno sombrio. O desafio, portanto, é como transformar esta confusão em clareza. (CARNEIRO, 2012, p. 14).

Um dos problemas que se constitui em grande desafio ao Ensino Médio é ser compreendido como etapa final da Educação Básica e não, como tradicionalmente tem sido considerado, ensino propedêutico para a Educação Superior, e esta acessível, em sua grande maioria, aos segmentos sociais favorecidos economicamente; cabendo aos estudantes oriundos das classes sociais desfavorecidas um curso de nível médio profissionalizante, como mostra a trajetória da história da educação no Brasil.

A LDB 9.394/96, ora em vigor, definiu o Ensino Médio como etapa final da Educação Básica, fixando em seu art. 35 objetivos que compreendem a formação e o prosseguimento dos estudos, preparação para o trabalho e para a cidadania, desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico, compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, garantindo a formação geral do educando. Nesse ponto, destacamos que o objetivo que se pretende alcançar refere-se à tentativa de constituição de uma identidade, cujo intento é a garantia de uma formação básica a todos, pretendendo romper com a velha dualidade curricular entre ensino profissionalizante ou preparatório para o Ensino Superior.

2.2 ENSINO MÉDIO E OS DESAFIOS DA EXPANSÃO, DO ACESSO E DA PERMANÊNCIA

Para que a educação institucionalizada seja assegurada com a qualidade necessária e, consequentemente, os componentes curriculares que dela fazem parte possam efetivamente contribuir para a formação e o desenvolvimento intelectual e cultural dos educandos, faz-se necessário entendimento e clareza das condições em que estes se efetivam. Além disso, é preciso compreender as adversidades que impossibilitam uma educação que promova e/ou assegure a conquista da autonomia por parte dos educandos, particularmente dos estudantes no Ensino Médio. É necessário, assim, termos a clareza das condições e dos desafios enfrentados pela escola, sobretudo, a escola média pública brasileira.

Para Krawczyk (2011, p. 754), tal cenário desafiante revela uma deficiência nesse nível de ensino, a qual decorre da presença tardia de um projeto de democratização ainda inacabado da educação pública. Isso se deve, prioritariamente, as grandes mudanças acontecidas no Brasil na segunda metade do século XX, que modificaram substancialmente a ordem social, econômica e cultural. A educação pública, extremamente suscetível a tais mudanças, sofre até o momento significativas consequências.

Como dissemos, nas décadas de 1980 e de 1990, ocorreu a expansão de oferta do Ensino Fundamental. Como consequência disso, em meados da década de 1990, para o Ensino Médio, exigiu-se maior ampliação de vagas, devido ao grande contingente que chegava a essa etapa da educação. Esse fato foi observado em todas as regiões do país. Segundo dados do Sistema de Consulta a Matrícula do Censo Escolar do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)⁶, a taxa de crescimento de matrículas no Ensino Médio na década de 1980 foi em torno de 34%; na década de 1990, esse percentual foi elevado para 243%, confirmando o aumento substancial da população escolar que chegava ao Ensino Médio público.

Constatou-se, então, que, desde a década de 1990, houve considerável aumento do número de matrículas no Ensino Médio, mas só após a Emenda Constitucional 59/2009, artigo 208, inciso I (BRASIL, 2009) a premissa de sua obrigatoriedade foi colocada, ampliando a idade escolar dos 4 aos 17 anos. Esta tinha por objetivo acompanhar uma tendência regional e responder as exigências de organizações internacionais, como às do Fundo das Nações Unidas para Infância (UNICEF). De acordo com Moehlecke (2012, p. 42), a aprovação dessa emenda constitucional fortaleceu a intenção de universalizar o ensino médio à população brasileira, reforçou e contribuiu para sua especificidade de etapa final da

⁶ Os dados encontram-se disponíveis em <<http://matricula.educacenso.inep.gov.br/>>. Acesso em: 26 jun. 2015.

Educação Básica. No entanto, ainda não nos é permitido falar em democratização, nem em universalização no Ensino Médio.

Reconhecemos que, historicamente, existe uma dívida social para com a população mais carente e que esta deve ser sanada. A partir da obrigatoriedade na oferta de serviços em educação pública e da promoção de políticas de correção de fluxo de matrículas, houve aumento dos níveis de escolarização, em que um maior número de educandos atingiu o Ensino Médio. Entretanto, ainda é necessária a ampliação de recursos, bem como é preciso oferecer estrutura aos estudantes que chegam a esse nível de ensino.

A efetivação de políticas de expansão no Ensino Médio não se deu apenas para minimizar a dívida social, mas, sobretudo, para responder à necessidade de o país tornar-se mais competitivo no cenário internacional. Essa expansão no Ensino Médio ocasionou novos desafios. Ao pensar sobre essa questão, Krawczyk (2011) discorre:

O fato é que, seja pela demanda provocada pelo contexto econômico mais amplo (reordenamento internacional) ou de cada sujeito (empregabilidade), seja pela demanda resultante das políticas de priorização do ensino fundamental, o ensino médio vem se expandindo e explicitando novos desafios. (KRAWCZYK, 2011, p. 755).

Para a autora, tal expansão não pode ser caracterizada ainda como um processo de universalização nem de democratização dessa etapa do ensino. Essa constatação dá-se devido à alta porcentagem de jovens que ainda permanecem fora da escola, à queda do número de matrículas que vem acontecendo desde 2004 e à constância dos altos índices de evasão e de reprovação. Corroborando com Krawczyk, Moehlecke afirma que “[...] no caso do ensino médio, apesar da significativa expansão por que passou nos últimos anos, ainda se está muito distante de sua universalização, mesmo nas Regiões Sul e Sudeste do país” (MOEHLECK, 2012, p. 43).

Segundo dados do Censo Escolar de 2012, dos 10.357.854 de jovens, com idade entre os 15 e 17 anos, apenas 5.451.576 estavam matriculados no Ensino Médio, o que representa 58% do total (CORSO; SOARES, 2014, p. 2). Isso significa que um grande número de jovens não chegou ao Ensino Médio, em consequência de terem sido retidos no Ensino Fundamental ou estarem fora da escola. Esses dados confirmam que a expansão e acesso ao Ensino Médio não caracterizam a universalização nessa etapa da Educação Básica, mas apontam antigos dilemas da reprovação, da evasão e do abandono que persistem, presentes em toda história da Educação Básica do país. Como Moehlecke (2012) assegura:

Essa situação é um reflexo dos problemas de fluxo, ainda presentes no ensino fundamental, especialmente a repetência, que terminam por adiar o ingresso dos estudantes no ensino médio. Estima-se que apenas metade dos alunos que ingressam no ensino fundamental consegue concluir-lo em

um tempo médio de dez anos. Consequentemente, muitos alunos chegam ao ensino médio fora da faixa etária dos 15 aos 17 anos. De acordo com o Censo Escolar de 2007, 56% dos alunos que frequentavam o ensino médio estavam na faixa etária ideal, 37% tinham entre 18 e 24 anos e 7% mais de 25 anos. Novamente, essa tendência acentua-se nas Regiões Norte e Nordeste, onde 60% dos alunos do ensino médio possuem 18 anos ou mais; na Região Centro-Oeste, esse percentual cai para 40%, na Sudeste para 35% e na Sul, para 30%. (MOEHLCKE, 2012, p. 43).

É perceptível que as políticas públicas direcionadas ao Ensino Médio na ânsia de atender às determinações dos organismos internacionais não têm garantido a efetiva democratização e universalização dessa etapa da Educação Básica, inviabilizando substantivamente o projeto educacional, a inserção e a permanência, sobretudo, dos jovens das camadas populares do país ao universo escolar, bem como a conclusão da educação de nível básico.

2.3 OS DESAFIOS DA QUALIDADE E DA DEMOCRATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO OFERECIDA

Na intenção de universalizar o Ensino Médio à população brasileira e contribuir para que a sua especificidade de etapa final da Educação Básica seja corroborada, foi aprovada a Emenda Constitucional Nº 59/2009, garantindo a obrigatoriedade dos estudos às crianças e aos adolescentes dos 4 aos 17 anos. Durante várias décadas, concluir o Ensino Médio significava pertencer às camadas privilegiadas da sociedade brasileira. Nos últimos anos, esse cenário modificou-se substantivamente. Portanto, o desafio a que nos referimos é ao atendimento educacional de qualidade à população e a efetiva democratização da educação, principalmente às camadas sociais menos favorecidas. Nesse sentido Krawczyk denuncia:

Não se tem produzido a democratização efetiva do acesso à última etapa de escolarização básica, mas sim um processo de massificação do ensino, desvinculado dos interesses dos adolescentes e jovens e em condições objetivas muito precárias. (KRAWCZYK, 2011, p. 766).

Em outro texto, sobre esse aspecto, a autora defende:

Quando os adolescentes que agora estão ingressando no ensino médio aprenderem os conteúdos curriculares relacionando-os criticamente com o mundo em que vivem, estaremos frente a um processo real de democratização do ensino, e não simplesmente de progressiva massificação. (KRAWCZYK, 2009, p. 10).

A expansão do ensino público trouxe consigo novos desafios, sobretudo no que se refere à qualidade da educação oferecida no país.

Rodrigo (2009) aponta ser um equívoco a defesa de que o fato do “rebaixamento” da qualidade do ensino deva-se exclusivamente ao grande número de educandos das classes populares que adentraram o universo escolar. Segundo a autora: “Assumir uma postura política comprometida com um projeto de democratização do acesso ao saber [...] implica criar condições pedagógicas capazes de viabilizar, dentro de limites inevitáveis, uma educação de qualidade para todos” (RODRIGO, 2009, p. 9).

Cabe-nos, nessa perspectiva, pensar a educação como afirmação de um direito, entendendo direito como projeto universal. Afirmar a educação como direito é, ao mesmo tempo, afirmar que esta seja de qualidade, que traga em si seu ideal de autonomia do espírito, geradora de consciência crítica. Se não há a realização desse direito, se os educandos não têm direito ao melhor conhecimento produzido pela cultura, há, portanto, um direito não realizado. O exercício da crítica nada mais é, senão, uma afirmação dos direitos. É ainda necessário termos clareza das indispensáveis mudanças que devem ser realizadas em todo país para se conquistar o direito à educação pública de qualidade e, de fato, democrática, bem como das turbulências a serem enfrentadas para que esse direito se efetive. Como afirma Oliveira (2007), não se podem realizar mudanças necessárias na educação sem que haja turbulências consideráveis na área política e, particularmente, na economia. Segundo o autor:

Exemplo mais claro disso pode ser observado na necessária mudança do montante de recursos aplicados em educação. Esta é uma medida que impactaria as opções macroeconômicas e, portanto, a menos que sejam alteradas as opções nessa esfera, mas tal não se vislumbra nos padrões e montantes vigentes. Sequer aumentos “lentos e graduais”, como os propostos no Plano Nacional de Educação (gasto de 7% do Produto Interno Bruto), são exequíveis num futuro próximo. (OLIVEIRA, 2007, p. 662).

A educação de qualidade que desejamos e, que aqui defendemos, está associada, portanto, a um direito que deve ser exercido universalmente. Não podemos ter uma educação de qualidade que não possa ser estendida para todos. Pensar a educação nesse parâmetro é, pois, pensar na perspectiva dos direitos humanos. É pensar a afirmação da qualidade da educação como direito universal; direito este que implica um compromisso constante de todos. Nesse sentido, educação de qualidade pressupõe compromisso e valoração. Não podemos nos esquecer de que realizar uma educação de qualidade e, portanto, estendida a todos é, também, compromisso com a efetivação de um direito. Uma educação assim concebida pode suscitar sujeitos capazes de reconhecer seus direitos e respeitar os direitos e a cultura do outro. “Sujeitos capazes de se reconhecer como unidades da humanidade”, em escolas constituídas como “oficinas da humanidade”, afirma Casali (2011, p. 36). Cabe-nos, dessa forma, reafirmar que “[...] o elemento crucial [para a qualidade da educação] é o compromisso total com a melhoria dos padrões de ensino e

fazer o que for necessário para que este padrão chegue até as salas de aula do menor vilarejo das regiões mais pobres" (CARNOY, 2009 *apud* CASALI, 2011, p. 37, grifos do autor).

2.4 DOCENTES NO ENSINO MÉDIO: DESAFIOS E DILEMAS

Outro aspecto importante a ser destacado refere-se à valorização, à formação e à remuneração dos docentes. Professores atuando sem a devida formação, sendo-lhes exigido frequentemente que atuem como profissionais polivalentes, capazes de resolver os mais diversos conflitos, com remuneração pouco atrativa e abaixo da média em relação a outros profissionais com graduação, têm se apresentado como realidade para aqueles que ocupam a função docente nas escolas públicas do país.

Alguns fatores têm contribuído para a desvalorização da profissão docente e para a degradação da educação pública do país, a saber: precárias condições de trabalho, da insatisfação profissional - consequência de fatores tais como: indisciplina por parte dos alunos, baixo rendimento de aprendizagem e violência -; desprestígio e ausência de perspectiva de ascensão profissional; falta de qualificação e contínua formação condizentes com os desafios da realidade escolar contemporânea; e o crescente número de professores que abandonam as salas de aula por todo Brasil.

Carneiro (2012, p. 16) defende que "[...] o professor sem formação adequada é o apoio que a máquina política viciada usa para fabricar professores temporários". Em sua obra *O nó do ensino médio*, o autor aponta que isso não quer dizer que não existam pessoas preparadas para atuar na docência, nem que os sistemas não sejam capazes de mantê-las, mas que o professor sem formação é conveniente, pois "[...] a seletividade negativa é do interesse da escolarização de um **sujeito que não age**" (CARNEIRO, 2012, p. 16, grifos do autor), tornando a existência do professor sem formação um elemento adequado de subordinação, uma vez que este serve para tal propósito. Em outras palavras, não há como dispormos de bons e qualificados professores sem que lhes sejam oferecidos salários atrativos e condições favoráveis para o exercício da função. Prova disso é a notória ausência enfrentada pelas escolas públicas de professores especialistas, sobretudo nas disciplinas de Química, Matemática, Física e Biologia.

De acordo com Krawczyk (2009), diversas estratégias foram criadas para sanar o problema da falta de professores, estas, muitas vezes, ao invés de chegar a uma solução, desfiguram ainda mais a educação. A autora aponta que

[...] minicontratos fazem com que os docentes estejam muito mais preocupados em como conservar o trabalho, ou como conseguir algo melhor, do que com um compromisso institucional e projeto a longo prazo,

bem como afetam sua autoestima, uma vez que vivenciam um sentimento constante de injustiça. (KRAWCZYK, 2009, p. 32).

Se, na atual sociedade, o valor e a importância do conhecimento para o desenvolvimento e a construção da sociedade e da cidadania, como dimensão essencial da formação humana, são reconhecidos, por que, então, há desvalorização e desprestígio profissional com relação ao professor? Por que não consideramos a docência uma atividade profissional que exija um trabalhador especializado? Nesse sentido, encontramos aperte quando Carneiro (2012) busca salientar a necessidade de uma mudança de mentalidade, em que um dos pontos a ser observado refere-se ao fato de passarmos a ver a docência como campo de trabalho que requer um trabalhador devidamente qualificado e bem remunerado. O autor afirma que

[...] no imaginário social, a formação do professor chancelada em diploma não significa uma especialização técnico-profissional, mas uma mera licença para ensinar. Por isso, no passado, a sociedade convivia com a figura do professor leigo e, no presente, convive com a figura do professor temporário. Ninguém se questiona por que não há engenheiro temporário, o médico temporário, o dentista temporário, mas há o **professor temporário!** Simplesmente porque, aqui, a exigência de trabalhar o conhecimento sistematizado é confundida com o trabalho da simples informação em sala de aula, independentemente da qualidade, pertinência e atualidade desta informação. (CARNEIRO, 2012, p. 86, grifos do autor).

Carneiro (2012) evidencia que a existência do professor leigo/professor temporário tem suas causas de natureza política, pois a prática do “clientelismo político” é uma forma de manter as hierarquias locais e o exercício do poder. Para o autor, essa prática fortalece “[...] a rotatividade deste segmento do professorado em benefício da preservação das relações sociais estabelecidas. As consequências são trabalhar com um ‘exército de reserva’ e pagar salários de ocasião” (CARNEIRO, 2012, p. 87, grifo do autor). É cada vez mais notório que as escolas públicas, sobretudo as de nível médio e que atendem aos estratos populares das áreas urbanas menos favorecidas, possuem, em muitos casos, um quadro docente sem a devida qualificação ou domínio dos conteúdos das respectivas disciplinas que ministram, nem preparo pedagógico e didático para atuarem em sala de aula.

Esse aspecto impulsiona-nos a afirmar que, para atuar na docência, são necessárias preparação e formação adequadas. No entanto, o Estado, para resolver a falta de professores, busca soluções contrárias e, consequentemente, desfigura cada vez mais a educação, cuja efetivação dos objetivos permanece sempre no horizonte das possibilidades.

Outro ponto a ser considerado no campo da docência diz respeito à percepção e à constituição do docente como profissional. Para Carneiro (2012), a configuração do campo

profissional do docente tem seus contornos indefinidos, devido à “[...] visão generalista e abstrata do trabalho docente” (CARNEIRO, 2012, p. 91). Segundo o autor, “[...] enquanto trabalhador, o docente realiza uma obra intangível, embora tão real quanto a vida”, mas é dessa situação que surge “[...] a sensação de que a profissão docente opera no vazio”, uma vez que sua produção enquanto profissional foge ao controle instrumental, fato decorrente da comum visão de que as profissões possuem uma “[...] relação direta com o setor produtivo e, portanto, com a geração de produtos” (CARNEIRO, 2012, p. 91). Na verdade, não há um produto objetivo e direto resultante do trabalho docente - “Há processos em curso na formação do aluno e que vão se alongar pela vida inteira na vida do cidadão trabalhador” (CARNEIRO, 2012, p. 91). Portanto, romper com essa visão generalista da profissão docente apresenta-se necessária para que alcancemos a devida valorização dos docentes do país.

Diante desses contextos acerca do Ensino Médio público e de seus problemas, constatamos haver um processo de falência, perda de sua legitimidade e função enquanto etapa final da Educação Básica. Para a modificação desse cenário, são necessárias reflexões, ações, mudanças, pois só assim conquistaremos transformações substanciais para a melhoria da educação pública. Se a educação pública oferecida continuar nos moldes atuais, permaneceremos à margem da sociedade do conhecimento e do desenvolvimento cultural. É necessário à Educação Básica, ao Ensino Médio, ter alta qualidade, bem como todas as escolas públicas funcionarem com a devida condição e, assim, se efetivem os objetivos educacionais desejados, conforme preconiza o artigo 22 da LDB 9.394/96: possibilitar ao educando a conquista e o pleno exercício da cidadania, devidamente preparado para atuar profissionalmente e dar prosseguimento aos estudos posteriores.

Apontar para os contextos, os dilemas e os desafios aqui sumariamente apresentados é, no nosso entendimento, resgatar as finalidades da Educação Básica, recuperar o direito à cidadania escolarizada e fazer defesa ao processo de democratização do ensino. É, ainda, fazer oposição à continuidade de uma escola pública que agoniza por funcionar em meio aos mais variados tipos de carência. É fazer resistência à lógica que está posta, em que são necessárias condições e soluções concretas para que os desafios aqui mostrados sejam superados e respondidos à altura, e os componentes curriculares, em especial o componente curricular filosofia, desenvolva seu papel e contribua na formação e na constituição da autonomia dos sujeitos educandos.

3 A CONTRIBUIÇÃO DO COMPONENTE CURRICULAR FILOSOFIA NO CURRÍCULO DO ENSINO MÉDIO

Uma educação de qualidade deve propiciar ao (à) estudante ir além dos referentes presentes em seu mundo cotidiano, assumindo-o e ampliando-o, transformando-se, assim, em um sujeito ativo na mudança de seu contexto.

Antonio Flavio Barbosa Moreira e
Vera Maria Candau

Nas últimas décadas, temos experienciado diversas transformações de ordem social, econômica, política, cultural e educacional, todas evidenciando os processos de exclusão em suas múltiplas facetas, e, ainda, agigantando os processos de individualismo e consumo indiscriminado, características marcantes da sociedade contemporânea, frutos do “espírito capitalista”. Esse cenário, por vezes desesperador, dificulta substancialmente qualquer projeto democrático. Nesse sentido, é urgente a resistência ao “pensamento único” e a retomada do “pensamento crítico” contra tais formas de exclusão e degradação dos cidadãos. Consequência da exclusão social é a exclusão educacional, que tem por objetivo a manutenção do *status quo* daqueles que ocupam posição privilegiada em detrimento da grande maioria da população que sofre as diferentes formas de exclusão. Ao manter essas formas de exclusão, a educação torna-se reproduutora das desigualdades e não cumpre a sua função. Conforme afirma Gimeno Sacristán:

Se as desigualdades ao sair correspondem às mesmas que existiam ao entrar, a escola terá realizado o papel de *reproduzir* as diferenças sociais. Isso indicaria a impotência do sistema escolar para compensar as desigualdades e favorecer a mobilidade na inserção no mundo produtivo. (GIMENO SACRISTÁN, 2002, p. 258).

Daí a necessidade de um projeto educacional que promova de fato a conquista da autonomia, sobretudo dos jovens educandos. Além de ser uma necessidade, torna-se um grande desafio, uma vez que necessitamos de projetos pedagógicos coerentes com o momento histórico no qual vivemos e com a diversidade social com que nos defrontamos. Pensar um projeto educacional é compreender que sua base é o currículo, pois “[...] os currículos são a expressão do equilíbrio de interesse e forças que gravitam sobre o sistema educativo num dado momento, enquanto que através deles se realizam os fins da educação no ensino escolarizado” (GIMENO SACRISTÁN, 2000, p. 17).

O significativo aumento da demanda escolar, sobretudo no Ensino Médio, tem acontecido em uma estrutura sistêmica subdesenvolvida, cuja cultura escolar apresenta-se precarizada no atendimento aos estudantes, adolescentes e jovens das classes menos favorecidas da população brasileira. A educação de qualidade não pode, nem deve ser, privilégio de poucos, pois toda e qualquer sociedade deve proporcionar aos seus o acesso e

a permanência em uma escola onde o ensino promova o desenvolvimento intelectual, a construção da autonomia e da cidadania escolarizada. Deve, ainda, possibilitar o acesso e a conquista às várias formas de saberes que compõem a produção cultural e intelectual da humanidade. Tais saberes fazem parte das conquistas históricas realizadas pela humanidade, não podendo, portanto, nenhum homem e mulher se privarem ou serem forçosamente expropriados do “[..] conjunto de conhecimentos que possibilitam o salto significativo para sua humanização” (GHEDIN, 2009, p. 23).

Entendemos ser o ensino de Filosofia - componente de significativa relevância e destaque nesse conjunto de saberes humanos -, contributo indispensável no processo de humanização e conquista da autonomia cidadã. Assim, a Filosofia faz-se proposta reflexiva, crítica e criativa, na construção do pensamento investigativo e peça de fundamental importância para o jovem educando do Ensino Médio. A Filosofia como componente curricular no Ensino Médio pode e deve contribuir contra toda e qualquer forma de alienação ou ideologização, cujo objetivo está na reificação dos seres humanos.

Compartilhamos das ideias defendidas por Severino (2009, 2010, 2011) de que a Filosofia pode desempenhar relevante contribuição, juntamente às outras disciplinas, na formação dos adolescentes. Sua presença no quadro de disciplinas que compõem o currículo obrigatório do Ensino Médio é impreterivelmente necessária, se o que se pretende é a construção da autonomia, o desenvolvimento cultural, a formação para plena cidadania e, portanto, o desenvolvimento da condição da existência humana. Esta só é possível por meio de mediações concretas, sendo, portanto, a educação uma dessas formas de mediações.

A existência humana é marcada pela condição de seres inconclusos, em construção; assim sendo, a necessidade de formação e de ampliação de nossas potencialidades é um imperativo. No entanto, Severino alerta:

Não cabe à educação escolar resolver todos os problemas da sociedade brasileira, nem mesmo o da formação das pessoas. O que ela pode efetivamente fazer é contribuir, fazer um esforço para investir o máximo possível para essa formação, sem ter de responder por sua integralidade. E no âmbito da escola não cabe a uma única disciplina o encargo da formação integral dos educandos. Nenhuma disciplina pode fazer isso sozinha, o investimento formativo é responsabilidade de todas as disciplinas, do currículo em seu sentido mais amplo, do contexto e das pessoas envolvidas. (SEVERINO, 2009, p. 18).

Com essa observação, Severino descarta a concepção salvacionista atribuída à educação e ao papel messiânico impostos indevidamente ao ensino da Filosofia. Para a Educação e a Filosofia - como componente curricular - cabe não mais do que a contribuição para que essa formação seja efetivada com a devida qualidade. A formação da qual aludimos refere-se à constituição de sentido da existência ao educando. Essa constituição

de sentido, explicitada pedagogicamente, tem por objetivo auxiliar o educando na compreensão do lugar por ele ocupado na realidade histórica de seu mundo: “Subsidiar o jovem aprendiz a ler o seu mundo para se ler nele” (SEVERINO, 2009, p. 30). Assim, ao propor-se como elemento contribuinte para a formação dos educandos, o ensino de Filosofia torna-se subsídio na constituição e na construção da autonomia do jovem educando do Ensino Médio, cujo objetivo é levá-lo ao exercício do pensamento, buscando a apreensão do sentido de sua existência. Apreensão esta que se dará por meio da interação do educando com o mundo de sua experiência existencial.

Dessa maneira, a educação, enquanto processo formativo, é uma das principais modalidades das mediações concretas da nossa existência, pelas quais a condição humana se realiza. Nas palavras de Severino: “[...] a formação é a realização do humano no indivíduo natural que somos, ao nascermos na espécie biológica a que pertencemos” (SEVERINO, 2010, p. 59). Ou seja, a transformação do indivíduo natural em sujeito cultural dá-se ao passo que experienciamos as mediações concretas do existir, pois, ao nos relacionarmos, nos humanizamos. A educação tem o papel de contribuir para a construção da humanização e de impedir, da mesma forma, o movimento inverso, ou seja, a desumanização e a opressão das pessoas, garantindo a formação e a constituição da cidadania.

3.1 CURRÍCULO E ENSINO DE FILOSOFIA

Temos defendido até aqui que a educação deve favorecer e promover a conquista da autonomia do educando, pois entendemos ser finalidade desta o desenvolvimento do ser humano, principalmente em sua dimensão social e em todas as implicações que daí resulta. Além disso, ainda temos afirmado, em conformidade com Severino (2010), que é preocupação do todo do currículo escolar, bem como das disciplinas que o compõem, a formação intelectual dos jovens educandos, pois defendemos, aqui, o currículo escolar como uma das mediações pedagógicas por meio do qual podem ser oferecidos meios e condições que possibilitem e/ou contribuam para a conquista e para a formação da autonomia e da cidadania escolarizada dos indivíduos. Encontramos aporte em Chizzotti e Ponce, quando estes propõem que o currículo é

[...] instrumento social que supõe a participação de cada um quando visa: a autonomia do indivíduo em comunidade; a preparação para viver e (re)criar a vida com dignidade; e a construção permanente de uma escola que valorize o conhecimento, que seja um espaço de convívio e solidário e que prepare para a inserção na vida social pelo trabalho. (CHIZZOTTI; PONCE, 2012, p. 34).

Orientando-nos por tais princípios, temos que a educação (a escola), por meio do seu currículo, enquanto mediação pedagógica, deve propiciar o diálogo dos jovens educandos com a realidade da qual fazem parte e ofereça auxílio para que eles respondam adequadamente aos anseios de seu tempo, de maneira livre, consciente e autônoma, via conhecimento escolar.

Entendemos o currículo, assim como as vivências escolares desenvolvidas em torno do conhecimento, como o conjunto de ações pedagógicas concebidas nas diversas instâncias educacionais com finalidades educativas. Em outras palavras, o currículo refere-se às atividades planejadas, constituídas, desenvolvidas, explícita ou implicitamente, pelas instituições educacionais, cuja finalidade é auxiliar na formação, na educação e na contribuição para a construção das identidades dos estudantes. O currículo é mediação para que todas as ações pedagógicas se realizem no ambiente escolar, visando a educação dos estudantes. Em uma cultura escolar reproduzora, por exemplo, o currículo está restrito aos parâmetros formais, aos aspectos puramente acadêmicos e normativos, definindo uma lógica, uma sequência dos conteúdos que deve ser seguida e reproduzida fielmente, tanto por docentes, quanto por estudantes. Esses aspectos definem ou não, nessa visão, o sucesso ou o êxito escolar. Aprender significa assimilar ou reproduzir fielmente o conteúdo ensinado.

Não defendemos tal concepção, ao contrário, a concepção curricular que aqui defendemos deve estar orientada para a construção da aprendizagem que seja significativa, relevante, crítica e criativa, democrática e fecunda, para e no processo de ensino-aprendizagem. Assim, no currículo deve estar sistematizado nosso empenho pedagógico, por onde atuaremos e orientaremos nossa prática pedagógica. Professores e alunos são, portanto, os protagonistas - aqueles que dão vida ao currículo real acontecido no chão da sala de aula. Daí emerge a necessidade da revisão e das permanentes discussões sobre o currículo escolar e sua importância para o pensamento educacional. Segundo Moreira e Candau (2007, p. 18), às discussões sobre o currículo agregam-se, em certa medida, questões sobre os conhecimentos escolares, processos e relações que irão configurar o contexto escolar, bem como os valores e as identidades que almejamos constituir. Discutir sobre o currículo, para esses autores, é falar sobre conhecimento, verdade, valores, poder e identidade. Sobre essa perspectiva, aponta Gimeno Sacristán:

A importância fundamental do currículo para a escolaridade reside no fato de que ele é a expressão do projeto cultural e educacional que as instituições de educação dizem que irão desenvolver com os alunos (e para eles) aquilo que consideram adequado. Por meio desse projeto institucional, são expressas forças, interesses ou valores e preferências da sociedade, de determinados setores sociais, das famílias, dos grupos políticos, etc. (GIMENO SACRISTÁN, 2013b, p. 23-24).

Um currículo, cujo empenho esteja voltado à constituição da autonomia do educando, deve apontar para os conhecimentos socialmente produzidos, relevantes e significativos, capazes de oferecer a cada educando a compreensão e a apreensão da realidade e de sua existência. A educação escolar e, por conseguinte, o ensino devem ser compreendidos a partir do projeto cultural ao qual estão a serviço, pois entendemos o currículo como tal. Este não é elemento neutro e desinteressado, mas “[...] um campo de batalha que reflete outras lutas: corporativas, políticas, econômicas, religiosas, de identidade, culturais, etc.” (APPLE *apud* GIMENO SACRISTÁN, 2013b, p. 29). Portanto, não sendo neutro, o currículo - na qualidade de projeto educativo, cultural e de socialização que a escola tem para seus alunos -, deve necessariamente favorecer o desenvolvimento e a conquista da autonomia cidadã a todos os educandos.

Segundo Moreira e Candau (2007, p. 19, grifo dos autores), “[...] é por intermédio do currículo que as ‘coisas’ acontecem na escola. No currículo se sistematizam nossos esforços pedagógicos”. Ao termos presentes esses pressupostos, é-nos permitido pensar que, como artífices dos “[...] currículos que se materializam nas escolas e nas salas de aula” (MOREIRA; CANDAU, 2007, p. 19), é nosso dever, como profissionais da educação, participar efetivamente com criticidade e criatividade na elaboração de currículos que estejam orientados pelos ideais democráticos de promoção da dignidade e da autonomia dos educandos, favorecendo educação de qualidade e de significativa relevância.

Curriculos orientados por tais ideais é imprescindível que disponham de componentes de caráter filosófico e, mais especificamente, do ensino de Filosofia, pois, como temos defendido nesta pesquisa, este deve possibilitar ao educando a conquista da cidadania autônoma e do pensamento crítico, promotores da ação consciente, responsável e livre, sendo possível ao educando a apreensão e a compreensão da realidade em que está inserido, ampliando, dessa maneira, seu universo cultural por meio da contribuição realizada pelo ensino de Filosofia.

Assim, defendemos que a inserção do componente curricular filosofia, na qualidade de disciplina obrigatória no currículo escolar do Ensino Médio, não objetiva o simples preenchimento desse currículo, mas, como conhecimento, busca contribuir para a formação do educando e a melhoria da educação oferecida.

3.2 O COMPROMISSO FORMATIVO DO ENSINO DE FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO

A Filosofia como componente curricular do Ensino Médio depara-se com grandes obstáculos que se tornam verdadeiros desafios se olharmos, sobretudo, para os cenários apresentados na atual constituição do Ensino Médio e para os propósitos e objetivos da

educação defendidos nesta pesquisa - não abdicamos da Filosofia e de sua fundamental importância e contribuição na formação da autonomia dos educandos.

Entendemos que o princípio norteador da educação, bem como o que justifica e legitima toda intervenção pedagógica, é a conquista da humanização por parte dos educandos. Nesse sentido, defendemos que as práticas escolares, o currículo escolar, os conteúdos programáticos e, dessa forma, o ensino de cada componente curricular devem ser concebidos e executados para que tal conquista seja efetivada. Salientamos que não é objetivo desta pesquisa propor uma transposição didática para o componente curricular filosofia ou apresentar uma metodologia do ensino de Filosofia, mas reafirmar, neste capítulo, junto aos teóricos com os quais dialogamos, os argumentos para a permanência e para a contribuição da Filosofia na formação dos jovens educandos, sobretudo dos que estão cursando o Ensino Médio brasileiro.

Ao conceber os componentes curriculares como mediadores pedagógicos do processo formativo, a Filosofia, nessa condição, tem por objetivo a busca do sentido da existência humana, pois, segundo Severino (2010), a Filosofia possui fundamentalmente uma tarefa de caráter antropológico, quando ela busca “[...] explicitar as significações do modo de existir humano, como que construindo uma imagem do homem real, em todas as suas dimensões” (SEVERINO, 2010, p. 65). Assim, o ensino de Filosofia pode contribuir para que o educando desenvolva um pensamento crítico, em que lhe seja permitido, por meio dele, compreender a realidade de sua existência e sua complexidade, estimulando a prática analítica e reflexiva, possibilitando a compreensão, bem como a construção de sentido frente aos desafios que se impõem ao existir de cada um. Na perspectiva de prática analítica e reflexiva, Severino propõe que a filosofia se desdobre em uma tríplice direção, ou melhor, em uma tríplice tarefa. Segundo o autor:

Em primeiro lugar, exercer uma **função hermenêutica**, buscando compreender e interpretar, mediante o uso de seus recursos epistêmicos, o sentido da existência humana, mas em suas condições históricas concretas. Ou seja, a construção de um projeto antropológico.

Em segundo lugar, mediante sua **função crítica**, elucidar seu próprio procedimento epistêmico, bem como denunciar o enviesamento ideológico de todos os discursos teóricos e práticos, pronunciados e postos pelos homens, em sua existência real.

Em terceiro lugar, graças a sua **função Intencionalizante**, explicitar significativamente os valores que possam fundamentar as opções da prática real dos homens, seja no plano pessoal, seja no plano coletivo. (SEVERINO, 2010, p. 65, grifos nossos).

Em seu compromisso formativo, o ensino de Filosofia assume, segundo o autor, uma **tarefa antropológica** quando busca compreender e interpretar o sentido da existência humana; uma **tarefa epistemológica** ao esclarecer os processos de conhecimento, bem como desmascarar os discursos ideológicos e, por fim, uma **tarefa axiológica** ao evidenciar

valores sobre os quais o agir de cada indivíduo deve orientar-se, possibilitando, portanto, um agir humanizador.

O que se pretende é levar o educando ao exercício da reflexão, ao exercício do pensamento e à apreensão do sentido da realidade por ele vivenciada. Essa apreensão de sentido da existência só será possível mediante o processo formativo, em que o educando toma consciência de sua existência histórica e do emaranhado que é a realidade concreta. O objetivo fundamental do ensino de Filosofia como componente curricular é o de contribuir para formação, no intuito de esclarecer ao jovem o sentido de sua existência concreta, permitindo-lhe a tomada de consciência do lugar por ele ocupado na realidade histórica de seu mundo e do lugar por ele ocupado nesse contexto real de existência. Assim, “[...] o papel pedagógico da Filosofia, na condição de uma mediação curricular, é o de subsidiar o jovem aprendiz a ler o seu mundo e a se ler inserido nele” (SEVERINO, 2011, p. 82). Nesse mesmo sentido, para Lorieri (2007):

A filosofia é entendida, aqui, como um grande esforço dos seres humanos para saberem de si e da realidade de que fazem parte, buscando especialmente compreender o significado profundo dessa realidade e da própria existência humana. (LORIERI, 2007, p. 13).

O que se pretende e defende ao levar o ensino de Filosofia para dentro da sala de aula, figurando entre as disciplinas obrigatórias do currículo escolar, é o exercício do pensamento, como meio de apreensão do sentido das coisas e da realidade - não necessariamente um conhecimento específico, mas uma atitude: o filosofar. Não se pode negar que é ainda mais urgente nos dias atuais que se busque um pensar criterioso, profundo e totalizante, proporcionando a construção e a formação da autonomia do jovem educando. Em outras palavras, esse ensino propõe-se, sobretudo, como possibilidade do pensar humanizador, um pensar que busca a profundidade das questões e, até mesmo, do que se apresenta como óbvio. Cerletti afirma:

O que se poderia começar por ensinar é então esse olhar agudo que não quer deixar nada sem rever, essa atitude radical que permite problematizar os eventuais fundamentos ou colocar em dúvida aquilo que se apresenta como óbvio ou naturalizado. (CERLETTI, 2008, p. 27-28).

É ainda um pensar criterioso, consistente e desvelador de possíveis ambiguidades, amplo, totalizante, que busca investigar os diversos aspectos que envolvem uma questão. Ao orientar-se por esses princípios, o ensino de Filosofia pode contribuir para que o educando conquiste o pensar autônomo. Ao pensar com autonomia, ele pode agir sobre o mundo, e na medida em que ele transforma a realidade por meio de seu agir livre, consciente e responsável, ele também se transforma, se humaniza. Contudo, essa autonomia, essa capacidade de pensar por si mesmo não se realiza de imediato, pelo

contrário, é fruto de um processo, muitas vezes conflitante, e nem se dará pela simples aquisição de conteúdos filosóficos. Como afirma Rodrigo: “Assim, para o ser humano, a autonomia é fruto de uma construção árdua e gradual, inclusive no âmbito intelectual” (RODRIGO, 2009, p. 25).

Ao defender que o pensamento autônomo pode levar o educando a agir livre, consciente e responsável, identifica-se, dessa forma, que é por intermédio dele que o educando torna-se capaz de escolhas significativas ao existir humano. Escolhas estas, fundamentadas no pensamento reflexivo, crítico, problematizador, rigoroso, profundo e contextualizado. Para que esse pensamento autônomo seja conquistado com a coerência que se impõe, é necessário ao educando ter acesso a produção filosófica, ao acervo cultural e histórico da filosofia, a fim de que ele possa articular criteriosamente seu pensamento, dialogando com os pensadores da história do pensamento e, assim, possa responder (resistir) qualitativamente aos problemas que se impõem à sua existência histórica. Aqui, é possível identificar o que Ghedin (2009) definiu como caráter ético-político da filosofia enquanto componente curricular e como dimensão central do filosofar:

Nesse sentido, o ensino de Filosofia no espaço escolar, além de ter o encargo de oferecer ao educando um referencial da cultura produzida pela disciplina em sua tradição histórica, deve propor-lhe uma formação ético-política que lhe possibilite compreender significativamente as relações de poder presentes na sociedade atual e sua responsabilidade ética na humanização dessa sociedade. (GHEDIN, 2009, p. 38).

Nessa perspectiva, é finalidade e compromisso do ensino de Filosofia oportunizar condições de humanização e resistência às formas de opressão que realizam processo inverso, ou seja, desumanizam e impossibilitam a ressignificação da experiência existencial, a condição de sujeito autônomo e a conquista da plena cidadania. Esse processo realizado pelas formas de opressão só poderá ser superado na medida em que for possível ao ensino de Filosofia exercer sua função crítica, denunciante dos enviesamentos ideológicos que visam à despolitização dos sujeitos. “Combater filosoficamente a ideologia é etapa integrante da formação política da juventude”, afirma Severino (2010, p. 67). Nessa mesma perspectiva, Cerletti (2009) defende que a contribuição do ensino de Filosofia é tornar o estudante agente crítico. Segundo o autor: “O ensino de filosofia deveria contribuir, em seu exercício, para fazer dos estudantes agentes críticos capazes de pensar, avaliar e poder decidir da melhor maneira as condições de sua incorporação ao mundo de hoje” (CERLETTI, 2009, p. 49-50).

É com o olhar voltado para o mundo, para o contexto histórico-social do educando que se pode filosofar e realizar uma significação substancial desse contexto e do existir humano. Para que isso se efetive, é preciso ao ensino de Filosofia oferecer reflexões sobre as diversas dimensões do existir humano. A tomada de consciência, por parte do educando,

dos discursos ideológicos vigentes fá-lo perceber a necessidade de responder à altura, realizando adequadamente um discurso contraideológico, consequência de uma nova consciência ético-política, transformadora, não apenas do próprio educando, mas do meio no qual ele se encontra inserido e onde ele se relaciona, pois ele comprehende que a condição de ser social é inerente ao seu existir.

Para Severino (2010, p. 69), educar contraideologicamente é utilizar as ferramentas do conhecimento para dar sentido às práticas mediadoras de sua existência real. Ao possibilitar, por meio do conhecimento, uma análise e uma reflexão crítica dos discursos que se impõem, o educando, por meio da contribuição realizada pelo ensino de Filosofia, deve ser capaz de inserir sua experiência pessoal na experiência coletiva, entendendo-se como membro da comunidade humana; e, como integrante dessa comunidade, ele deve participar efetivamente na sua construção. Ao participar dessa construção de experiência coletiva, o educando entende o significado e o sentido do exercício da cidadania. Aqui, reiteramos com Gallo (2012b) que não é condição exclusiva para a cidadania o conhecimento da Filosofia, mas esta contribui para o desenvolvimento daquela, uma vez que o educando é cidadão e conhece Filosofia.

Assim, ao propor o ensino de Filosofia como componente do currículo escolar, o que se deve ter por objetivo principal é que este conduza o educando à postura crítica, à constante atitude investigativa, em que, muito mais importante do que conhecer única e exclusivamente a história das ideias filosóficas, faz-se necessária a atitude reflexiva e analítica por parte do educando, frente ao mundo de sua experiência existencial, do modo humano de existência e do contexto em que vive. Ao compreender a gênese do contexto em que vive e as transformações ocorridas na história da realidade humana, o educando compreenderá sua realidade e o contexto histórico-social no qual ele realiza sua existência histórica. Dessa forma, ele poderá agir sobre a realidade livre e conscientemente, em uma atitude dialógica frente ao outro e ao mundo em que vive, pois o educando será capaz de atribuir significado ou sentido para suas ações, uma vez que ele desenvolveu a experiência do pensar autônomo, capaz de escolher livre e responsável por si mesmo, pois tal experiência e postura são frutos de uma atitude interrogativa, imprescindivelmente filosófica.

Assim sendo, no próximo capítulo, apresentamos a metodologia utilizada para elaboração do Estado do Conhecimento da produção científica sobre o ensino de Filosofia, assim como trazemos os dados encontrados nesse levantamento.

4 O ESTADO DO CONHECIMENTO DA PRODUÇÃO ACADÊMICA SOBRE O COMPONENTE CURRICULAR FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO BRASILEIRO

Criar uma nova cultura não significa apenas fazer individualmente descobertas “originais”, significa também, e sobretudo, difundir criticamente verdades já descobertas, “socializá-las”, por assim dizer, transformá-las, portanto, em base de ações vitais, em elementos de coordenação e de ordem intelectual e moral.

Antônio Gramsci

Esta pesquisa, de caráter bibliográfico, teve como intento investigar, descrever, mapear, sistematizar e evidenciar as temáticas e as abordagens identificadas a partir da produção acadêmica sobre o ensino de Filosofia no cenário da educação média brasileira. A metodologia utilizada para elaboração do Estado do Conhecimento da produção científica pautou-se em periódicos científicos classificados, segundo critérios *Qualis* da CAPES, em estratos A1, A2, B1 e B2 (de Educação e de Filosofia); em dissertações de mestrado e teses de doutorado dos Programas Nacionais de Pós-Graduação *Stricto Sensu*, encontradas no Bando de Teses do Portal CAPES, entre os anos de 2004 a 2013. Uma vez que não foi possível abranger toda a produção sobre o ensino de filosofia, esta se caracteriza como um Estado do Conhecimento ou Estado da Arte, focalizando, como um dos seus *delimitadores*, as duas áreas de produção acadêmica e científica acima mencionadas.

4.1 AS PESQUISAS DENOMINADAS “ESTADO DO CONHECIMENTO” OU “ESTADO DA ARTE”

No Brasil, a partir da década de 1990, observou-se um crescente aumento de pesquisas do tipo “Estado do Conhecimento” ou “Estado da Arte”, ganhando significativo espaço na produção acadêmica brasileira. Exemplo disso foram as iniciativas governamentais ou associações de pesquisadores, como no caso do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), a Associação Nacional de Pesquisa em Pós-Graduação (ANPEd), a Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE) e a Fundação Carlos Chagas (FCC), as quais, em colaboração com Comitê dos Produtores de Informação Educacional (COMPED), realizaram pesquisas do tipo Estado do Conhecimento com o objetivo de fazer levantamento, análise e avaliação do conhecimento produzido em áreas específicas da Educação. Essas pesquisas tratavam de assuntos como: Alfabetização (2000), Educação Infantil (2001), Formação de Professores no Brasil (2002), Educação Superior em Periódicos Nacionais (2001), Políticas e Gestão da Educação (2001), Avaliação na Educação Básica (2001) e Educação de Jovens e Adultos no Brasil (2002).

Diante da multiplicidade e da variedade de pesquisas sobre uma determinada área do conhecimento, surge a necessidade de rever o conhecimento já produzido pelo meio acadêmico ou científico daquela área. Os estudos do tipo estado do conhecimento visam o mapeamento, o levantamento, a revisão e a sistematização da produção em determinada área do saber. Para Romanowski e Ens (2006), nos últimos anos, observou-se um movimento de expansão acentuada de programas, cursos, seminários e encontros na área de educação, bem como um crescente número de produções e publicações acadêmicas e científicas. Segundo as autoras,

[...] pode-se dizer que faltam estudos que realizem um balanço e encaminhem para a necessidade de um mapeamento que desvende e examine o conhecimento já elaborado e apontem os enfoques, os temas mais pesquisados e as lacunas existentes. (ROMANOWSKI; ENS, 2006, p. 38).

As pesquisas denominadas Estado do Conhecimento ou Estado da Arte podem contribuir de forma significativa, sobretudo quando se constata o processo de aumento e de aceleração percebido nos últimos anos, no que se refere à produção acadêmica e científica. Tais pesquisas de caráter bibliográfico objetivam mapear, inventariar, analisar e sistematizar a produção acadêmica em determinada área do saber, favorecendo a compreensão de como se dá e em que estágio se encontra a produção do conhecimento em determinada área. Segundo Soares e Maciel (2000), as pesquisas do tipo estado do conhecimento ou estado da arte “[...] são, sem dúvida, de grande importância, pois pesquisas desse tipo é que podem conduzir à plena compreensão do estado atingido pelo conhecimento a respeito de determinado tema – sua amplitude, tendências teóricas, vertentes metodológicas” (SOARES; MACIEL, 2000, p. 9). De acordo com Ferreira (2002), as pesquisas denominadas estado do conhecimento,

[...] parecem trazer em comum o desafio de mapear e de discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que formas e em que condições têm sido produzidas certas dissertações de mestrado, teses de doutorado, publicações em periódicos e comunicações em anais de congressos e de seminários. Também são reconhecidas por realizarem uma metodologia de caráter inventariante e descritivo da produção acadêmica e científica sobre o tema que busca investigar, à luz de categorias e facetas que se caracterizam enquanto tais em cada trabalho e no conjunto deles, sob os quais o fenômeno passa a ser analisado. (FERREIRA, 2002, p. 258).

Assim, essas pesquisas têm o objetivo de realizar uma síntese integrativa do conhecimento produzido, aprofundar questões específicas, sistematizar, inventariar, descrever, compilar e avaliar a produção acadêmica sobre determinada temática. Ao realizar

um Estado do Conhecimento sobre a Educação de Jovens e Adultos no Brasil, Sérgio Haddad (2002) oferece a seguinte contribuição:

Os estudos do tipo estado da arte permitem, num recorte temporal definido, sistematizar um determinado campo de conhecimento, recolher os principais resultados da investigação, identificar temáticas e abordagens dominantes e emergentes, bem como lacunas e campos inexplorados abertos à pesquisa futura. (HADDAD, 2002, p. 9).

Dessa maneira, a assertiva do autor corrobora para um dos intuitos da presente pesquisa, a saber: identificar temáticas e/ou abordagens dominantes ou emergentes, bem como possíveis lacunas e campos inexplorados, abertos à pesquisa futura. Entendemos que a elaboração de um Estado do Conhecimento pode oferecer uma visão sintética e crítica sobre uma área específica, colaborando para divulgação e reflexão acerca do conhecimento produzido em uma área do saber.

Outro ponto que deve ser observado sobre as pesquisas do tipo “estado do conhecimento” refere-se ao aspecto permanente dessas pesquisas. Elas não possuem um término, um ponto de chegada, encontram-se sempre em caráter aberto. Segundo Soares e Maciel (2000), as pesquisas do tipo “estado do conhecimento” não podem nem devem ser consideradas concluídas. Segundo as autoras, isso se deve por duas razões: a primeira refere-se à importância dessas pesquisas, que possuem o objetivo de identificar, caracterizar e analisar o “estado do conhecimento” sobre determinado tema, uma vez que a ciência se constitui em um movimento contínuo ao longo do tempo, privilegiando, ora em um momento, ora em outros, as mais variadas formas, metodologias e referenciais teóricos para a construção do saber. A análise de pesquisas do tipo “estado do conhecimento” deve acontecer paralelamente à construção do conhecimento sobre determinado tema, com o intuito de integrar resultados, identificar duplicações ou contradições, lacunas, etc. A segunda razão apresentada para que as pesquisas de “estado do conhecimento” possuam caráter permanente, não concluídas, deve-se a pouca e precária fonte de informação acadêmica disponível no Brasil, o que evidencia que bancos de teses e dissertações devem manter-se atualizados⁷, por constituírem-se subproduto desse tipo de pesquisa e, portanto, necessários para a sua constituição (SOARES; MACIEL, 2000, p. 6). Dessa forma, pesquisas do tipo “estado do conhecimento” socializam o conhecimento produzido pela academia em determinada área, sobre um determinado período, evidenciando particularidades e aspectos do conhecimento produzido sobre uma área ou temática.

⁷ Para a realização desta pesquisa, sentimos a dificuldade em realizar um estado do conhecimento, por não dispormos de um banco de teses e dissertações nacional constantemente atualizado e capaz de reunir grande número do que se tem produzido nos programas de pós-graduação por todo o Brasil.

Pretende-se, nesta pesquisa, a utilização da metodologia do tipo Estado do Conhecimento exatamente por ser um procedimento que busca levantar, discutir, mapear e sistematizar o conhecimento produzido sobre o ensino de Filosofia como componente curricular do Ensino Médio brasileiro. Trazemos, portanto, essa opção metodológica por constituir-se uma pesquisa de levantamento, mapeamento e avaliação do conhecimento sobre o tema. Movidos pelo desafio de conhecer o já construído e produzido e, devido ao crescente volume da produção acadêmica sobre a temática, faz-se necessário dedicar cada vez mais atenção ao considerável número de produções sobre o tema aqui abordado.

4.2 O LEVANTAMENTO DA PRODUÇÃO ACADÊMICA SOBRE O ENSINO DE FILOSOFIA NO BRASIL

Para realizar o objetivo assim mencionado, buscou-se levantar considerável número de produções acadêmicas, objetivando oferecer significativa relevância e base teórica segura para que se possa dispor de dados e argumentos necessários ao desenvolvimento do trabalho científico e à proposta metodológica do tipo Estado do Conhecimento. Partimos do princípio de que o levantamento e o estudo da literatura pertinente podem ajudar a fornecer base segura e indispensável de informações para a construção do Estado do Conhecimento na área que se deseja.

Para alcançar nosso objetivo, buscamos realizar a pesquisa e o levantamento da bibliografia em dois momentos, a saber: Inicialmente, realizamos o levantamento em periódicos de Educação e de Filosofia. Neles, identificamos os artigos cujo objetivo principal referia-se ao Ensino de Filosofia no Ensino Médio. Estabelecemos, para critério de inclusão no *corpus* da pesquisa, um recorte dos periódicos classificados, segundo critério *Qualis* da CAPES, em estratos A1, A2, B1 e B2, quer seja em Educação, quer seja em Filosofia.

No segundo momento, foi realizado o levantamento da produção acadêmica desenvolvida nos Programas de Pós-Graduação do país. Para esse levantamento, recorremos ao Banco de Teses e Dissertações da CAPES. A escolha dessa ferramenta está relacionada à segurança das informações consolidadas e à consistência das informações nela dispostas. Outro aspecto importante refere-se ao fato de o pesquisador poder consultar todos os trabalhos produzidos na pós-graduação brasileira ano a ano.

O propósito de realizar o levantamento da produção acadêmica sobre o Ensino de Filosofia tem por objetivos: observar como esta tem se comportado durante o período de 2004 a 2013; o que a produção acadêmica tem dito sobre a presença da Filosofia no Ensino Médio e que observações podem ser feitas a partir dessa produção. Realizamos uma busca criteriosa para identificar os trabalhos que interessam especificamente ao assunto desta pesquisa, utilizando os recursos e os meios oferecidos pela comunidade acadêmica,

capazes de fornecer-nos base consistente e teórica, para dispormos de conhecimento relevante sobre o tema em questão.

4.3 O QUALIS DA CAPES, PERIÓDICOS CIENTÍFICOS E O ENSINO DE FILOSOFIA

O trabalho de levantamento e pesquisa da produção acadêmica no que concerne ao Ensino de Filosofia na Escola Média orientou-se por uma série de procedimentos metódicos ou *delimitadores*, aqui utilizados, para que nosso objetivo se cumprisse e, assim, obtivéssemos material necessário para darmos continuidade no caminho a ser trilhado, desde a definição do problema até possíveis interpretações e observações sobre a produção encontrada.

Nesse ponto, realizamos o levantamento da produção científica nos periódicos de Educação e de Filosofia, como mencionado anteriormente. Primeiramente, procuramos demarcar os periódicos enquadrados em estratos indicativos da qualidade A1, A2, B1 e B2, em Educação e Filosofia/Teologia subcomissão Filosofia, respectivamente, segundo critérios *Qualis* e localizados no aplicativo *WebQualis* do Portal CAPES.

Antes, entendemos ser fundamental especificar que: “*Qualis* é o conjunto de procedimentos utilizados pela CAPES para estratificação da qualidade da produção intelectual dos programas de pós-graduação” *stricto sensu*, conforme pode ser observado no próprio site da CAPES⁸. O *Qualis* tem por objetivo atender as necessidades específicas do sistema de avaliação e utiliza informações disponibilizadas por meio do aplicativo *Coleta de Dados*⁹. Consequentemente, oferece uma lista com a classificação dos veículos utilizados pelos programas de pós-graduação para a divulgação da sua produção. Observamos no momento do levantamento que a estratificação da qualidade da produção é feita de forma indireta. O *Qualis* confere a qualidade dos artigos e de outros tipos de produção, a partir da análise da qualidade dos veículos de divulgação, ou seja, dos periódicos científicos. Esse processo é feito anualmente e a classificação de periódicos é realizada pelas áreas de avaliação. Vale ressaltar que, devido a esse aspecto, o mesmo periódico pode receber diferentes avaliações ao ser classificado em duas ou mais áreas distintas, como foi verificado no momento em que foram mapeados os periódicos objetos da presente pesquisa.

8 Disponível em: <<https://www.capes.gov.br/avaliacao/instrumentos-de-apoio/classificacao-da-producao-intelectual>>. Acesso em: 28 ago. 2014.

9 O Aplicativo Coleta de Dados CAPES é um sistema informatizado desenvolvido com o objetivo de coletar informações dos cursos de mestrado, doutorado e mestrado profissional integrantes do Sistema Nacional de Pós-Graduação. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/avaliacao/coleta-de-dados>>. Acesso em: 31 mar. 2014.

Outra observação refere-se ao *WebQualis*. Esse é o aplicativo que permite a classificação e a consulta ao *Qualis* das diversas áreas. Nele encontram-se os critérios utilizados para a classificação de periódicos. Como aplicativo externo ao Sistema de Coleta de Dados, o *WebQualis* é utilizado para classificar os veículos de divulgação da produção científica dos programas de pós-graduação no país, visando ao aperfeiçoamento dos indicadores que subsidiam a avaliação do Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG).

Dito isso, procedemos à consulta da classificação dos periódicos de Educação e de Filosofia, para, a partir destes, identificar a presença de artigos científicos cujo assunto referia-se ao Ensino de Filosofia no Ensino Médio. Assim, efetuamos o acesso ao aplicativo *WebQualis* (localizado no Portal Periódicos CAPES <<http://www.periodicos.capes.gov.br/>>). Nele, realizamos a consulta, procedendo da seguinte maneira:

Já no aplicativo *WebQualis*, na aba “Consultar”¹⁰, selecionamos “Classificação”. Em seguida, clicamos na aba “Classificação/Área de Avaliação”, para selecionar a área de avaliação que se deseja consultar. Inicialmente, selecionamos a área “Educação” e, em seguida, os estratos definidos anteriormente para o presente levantamento. Os resultados que obtivemos para esse primeiro levantamento estão dispostos na tabela 1 que segue.

Tabela 1 - Número de periódicos de Educação encontrados nos estratos A1, A2, B1, B2

Estrato	Total encontrado
A1	114
A2	169
B1	322
B2	377

Fonte: Elaborada pelo autor.

Seguiu-se, então, o levantamento dos Periódicos de Filosofia, segundo os mesmos critérios determinados nos periódicos de Educação. Os motivos que levaram à busca pelos periódicos de Filosofia referem-se, essencialmente, ao fato de que o debate sobre o Ensino de Filosofia também deve ser objeto de interesse e preocupação dos programas de graduação e pós-graduação dessa área de conhecimento. Em consulta ao *WebQualis*, agora na área de avaliação Filosofia, foi encontrada e selecionada para pesquisa e levantamento a seguinte classificação: Filosofia/Teologia: subcomissão Filosofia; uma vez que essa classificação refere-se diretamente aos periódicos propriamente de Filosofia e, a

¹⁰ O *WebQualis* pode ser acessado no seguinte endereço: <<http://qualis.capes.gov.br/webqualis/principal.seam>>. Acesso em: 25 jun. 2015.

subcomissão Teologia, refere-se mais diretamente aos periódicos dos programas de pós-graduação em Teologia. Os resultados obtidos foram os seguintes (ver Tabela 2):

Tabela 2 - Número de periódicos de Filosofia encontrados nos estratos A1, A2, B1, B2

Estrato	Total encontrado
A1	16
A2	40
B1	103
B2	68

Fonte: Elaborada pelo autor.

Ao darmos continuidade ao procedimento metodológico, cujo objetivo foi delimitar ainda mais o foco de interesse, utilizamos como critério de recorte e seleção, para identificação das produções em artigos científicos, apenas os periódicos dos programas de pós-graduação brasileiros, já que o intento do presente estudo refere-se ao Ensino de Filosofia no Brasil. Dessa forma, foram descartados todos os periódicos não brasileiros.

Identificados os periódicos nacionais, o próximo passo foi o acesso direto aos periódicos para, neles, fazendo uso das palavras-chave: “Ensino de Filosofia”, “Filosofia no Ensino Médio” e “Professor de Filosofia”, na ferramenta de busca de cada periódico, obter acesso aos artigos e às produções sobre o objeto da pesquisa. Antes, porém, é necessária uma observação: Na utilização das palavras-chave “Ensino de Filosofia” e “Filosofia no Ensino Médio”, apenas a primeira - “Ensino de Filosofia” - apresentou os resultados aqui obtidos. Muito raramente a segunda palavra-chave - “Filosofia no Ensino Médio” - apresentou resultados. Quando estes foram obtidos, constatamos de imediato que eram os mesmos encontrados na primeira palavra-chave. O mesmo ocorreu quando foi utilizada a palavra-chave “Professor de Filosofia”, como veremos e descreveremos mais adiante. O produto final dessa etapa feita nos periódicos de Educação está disposto da seguinte maneira (Tabela 3):

Tabela 3 - Área de Avaliação: Educação: seleção dos periódicos e total de artigos encontrados sobre o tema “Filosofia no Ensino Médio”

	A1	A2	B1	B2
Total de Periódicos Encontrados	114	169	322	377
Total de Periódicos Não Brasileiros	77	90	170	129
Total de Periódicos Brasileiros	37	79	152	248
Total de Artigos Encontrados	15	9	8	1

Fonte: Elaborada pelo autor.

Segundo os critérios estabelecidos, obtivemos o número total de **33 artigos**, cujo assunto refere-se ao Ensino de Filosofia no Ensino Médio, os quais foram encontrados em periódicos nacionais dos programas de Pós-Graduação em Educação. O mesmo procedimento de seleção e descarte foi realizado com os periódicos da área de Filosofia/Teologia: subcomissão Filosofia. Foram selecionados para o levantamento e acesso os periódicos nacionais de Filosofia, descartando os periódicos não brasileiros, como o critério estabelecido anteriormente. Ao identificar os periódicos nacionais, realizado o acesso em cada um deles e utilizando as palavras-chave “Ensino de Filosofia”, “Filosofia no Ensino Médio” e “Professor de Filosofia”, encontramos os resultados conforme mostramos na tabela 4 a seguir.

Tabela 4 - Área de Avaliação: Filosofia/Teologia: subcomissão Filosofia e total de artigos encontrados sobre o tema Filosofia no Ensino Médio

	A1	A2	B1	B2
Total de Periódicos Encontrados	16	40	103	68
Total de Periódicos Não Brasileiros	12	28	52	33
Total de Periódicos Brasileiros	4	12	51	35
Total de Artigos Encontrados	0	1	2	3

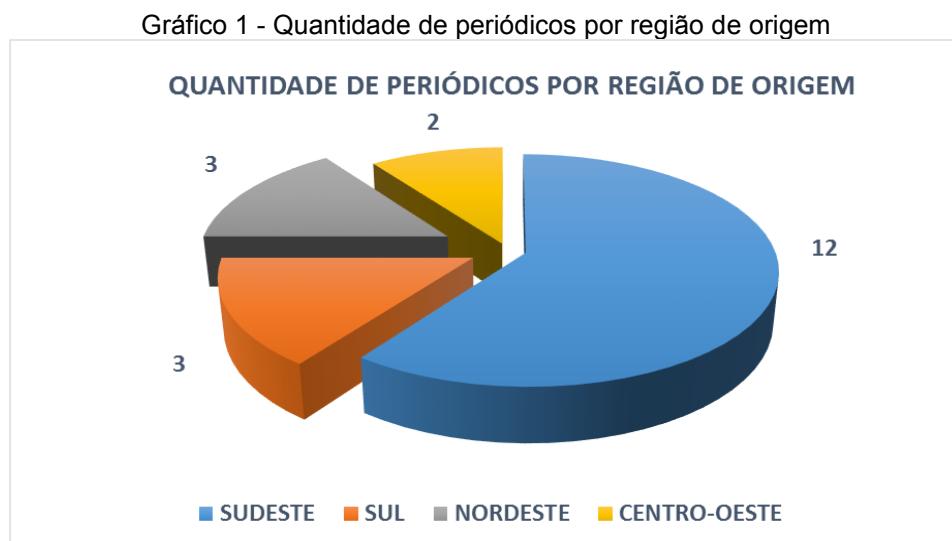
Fonte: Elaborada pelo autor.

Como observado, na área de avaliação: Filosofia/Teologia: subcomissão Filosofia, foram encontrados **6 artigos** sobre o Ensino de Filosofia no Ensino Médio. Em se tratando do número total de artigos selecionados, é preciso relembrar que o *Qualis* pode atribuir conceito diferente ao mesmo periódico dependendo da área em que o periódico foi avaliado. No estrato A2 de Filosofia, dos 12 periódicos nacionais encontrados (Ver Tabela 4), por exemplo, apenas um artigo sobre a temática foi identificado, este encontrava-se na revista de Filosofia *Kriterion* da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Essa mesma revista, quando submetida para avaliação, na área Educação, recebeu o conceito B1. Assim, o artigo *Conceitos de Filosofia na escola e no mundo e a formação do filósofo segundo I. Kant* encontra-se entre os oito artigos do estrato B1 de Educação (expresso na **Tabela 3**). A *Revista Educação e Filosofia* da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), classificada como B1 em Filosofia, quando submetida a avaliação *Qualis CAPES*, na área de Educação, recebeu o conceito A2, portanto dos nove artigos encontrados nos periódicos A2 de Educação (expresso na **Tabela 3**), o artigo *Docência em Filosofia: pensando a prática*, de autoria de Wilson Francisco Correia, refere-se a um dos dois artigos encontrados nos periódicos B1 de Filosofia (expresso na **Tabela 4**). Assim, para que não ocorra a duplicação de dados, os dois artigos mencionados serão contabilizados uma única vez.

Dito isso, em termos quantitativos, afirmamos que foram listados **1.209 periódicos** avaliados pelas duas áreas aqui mencionadas. Destes, o processo de busca, o levantamento e a seleção efetivou-se em **20 periódicos** avaliados pelas áreas de Educação e Filosofia. Selecionados os 20 periódicos (ver Apêndice A), alcançamos o total de **37 artigos** que apresentaram como temática central o ensino de Filosofia no Ensino Médio (ver Apêndice B). Observamos, ainda, que a maioria dos periódicos e artigos encontra-se na área de educação.

O presente levantamento foi realizado minuciosamente. Os acessos foram realizados via endereço eletrônico de cada periódico, até chegar ao número de artigos aqui identificados. Quanto à periodização da produção acadêmica em artigos sobre o tema ensino de Filosofia no Ensino Médio, a pesquisa abrangeu o período de 2004 a 2013. Os artigos aqui selecionados correspondem, portanto, ao saber produzido pela academia no período de dez anos.

O gráfico 1 a seguir expressa o número de periódicos que trataram sobre o tema e sua região de origem.



O gráfico 1 evidencia que a maioria dos periódicos que produziram artigos sobre o tema ensino de Filosofia no Ensino Médio, localizam-se na Região Sudeste, são eles: *Caderno de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas* (FCC), *Educação e Pesquisa* (USP), *Educação & Sociedade* (UNICAMP), *Educação Temática Digital* (ETD – UNICAMP), *Pro-Posições* (UNICAMP), *Cadernos CEDES* (UNICAMP), *Educação e Filosofia* (UFU), *E-Curriculum* (PUC/SP), *Kriterion* (UFMG), *Revista HISTERDBR* (UNICAMP), *Trans/Form/Ação* (UNESP/MARÍLIA), *Revista Educação* (PUC/CAMPINAS), totalizando o número de 12 periódicos. Em seguida temos a Região Sul, com três periódicos que trataram sobre o tema, sendo eles: *Educação & Realidade* (UFRGS), *Educar em Revista* (UFPR),

Contrapontos (UNIVALI). Na região nordeste, com três periódicos, temos: *Revista FAEEBA* (UFBA), *Revista Princípios* (UFRGN) e *Problemata* (UFPB). Finalmente, a região centro-oeste com dois periódicos: *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* (INEP – Brasília) e a *Revista Philósophos* (UFG). Diante desse cenário, podemos observar uma expressiva representação dos periódicos da UNICAMP. Dos 12 periódicos da região sudeste, cinco deles pertencem à Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Na região sudeste, portanto, o grande “espaço” de discussão em torno do ensino de Filosofia no Ensino Médio, segundo o presente levantamento, encontra-se nos periódicos da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP).

Em relação à produção de artigos por região, o gráfico 2 a seguir expressa a quantidade de artigos produzidos por região.

Gráfico 2 - Quantidade de artigos por região



Verifica-se, como anteriormente, a predominância da Região Sudeste e, nesta, dos periódicos localizados no Estado de São Paulo, com 21 artigos produzidos, do total de 24 identificados na região, ou seja, apenas três pertencem a outro estado da região sudeste. No caso do Estado de Minas Gerais, dois pertencem à revista *Educação e Filosofia* da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) e um à revista *Kriterion* da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Dos 21 artigos localizados no Estado de São Paulo, um pertence a *Cadernos de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas* (FCC), um à revista *Educação e Pesquisa* da USP, um à revista *Educação & Sociedade* (UNICAMP), dois à *Educação Temática Digital* (UNICAMP), quatro à *Pro-Posições* (UNICAMP), cinco pertencem ao *Cadernos CEDES* (UNICAMP), um à *Revista E-Curriculum* (PUC/SP), um à *Revista*

HISTERDBR (UNICAMP), quatro à *Revista Trans/Form/Ação* (UNESP) e um pertence à *Revista Educação* (PUC/CAMPINAS).

Na Região Sul, foram encontrados sete artigos do total de 37 aqui levantados. Destes sete, observamos que o Estado do Paraná destaca-se na reflexão sobre o tema, com o número de cinco artigos - todos pertencem ao periódico *Educar em Revista*, da Universidade Federal do Paraná. Em relação aos outros dois artigos da Região Sul, um pertence à Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), *Revista Educação & Realidade*, e o outro, do Estado de Santa Catarina, pertence à *Revista Contrapontos*, da Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI).

Na Região Nordeste, dos quatro artigos selecionados, dois pertencem ao Estado da Paraíba, publicados pela *Revista Problemata*, da Universidade Federal da Paraíba (UFPB); dos outros dois, um foi publicado pela *Revista FAEBA*, da Universidade Federal da Bahia (UFBA), e o outro pertence à *Revista Princípios*, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

Finalmente, na Região Centro-Oeste, dos dois artigos, um foi publicado no Distrito Federal, pela *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* (INEP), e o segundo, do Estado de Goiás, pela *Revista Philósophos* (UFG). A Região Norte não apresentou publicações.

Em seguida (Gráfico 3), temos o panorama do número de artigos publicados a cada ano no período de 10 anos, recorte por nós realizado.

Gráfico 3 - Produção dos artigos por ano



Fonte: Elaborado pelo autor.

No gráfico 3 é possível observar que houve um tímido aumento da produção sobre a temática ensino de Filosofia no Ensino Médio. Com cinco artigos, o ano de 2004, ano que dá início à delimitação temporal do levantamento, está entre os anos que apresentam maior quantidade de artigos publicados. Em média, nos cinco primeiros anos, temos em torno de 3

artigos por ano, confirmando uma frequência na produção de artigos por parte da comunidade acadêmica sobre o tema. De 2004 a 2008, registra-se, portanto, um total de 15 artigos publicados. A partir de 2009 até 2013, foram publicados 22 artigos, representando um aumento da produção acadêmica sobre o tema. O ano de 2008 foi um marco importante para o ensino de Filosofia na escola média do Brasil, já que foi nesse mesmo ano que aconteceu a promulgação da Lei 11.684/2008, que obrigou a inclusão da disciplina no currículo do Ensino Médio, como já mencionado nesta dissertação. Supõe-se que esse aumento represente a iniciativa, por parte de alguns profissionais da área, de legitimar e assentar alicerces no “espaço” então conquistado no currículo do Ensino Médio, após o ano de 2008. Entretanto, um fato desperta curiosidade: Qual teria sido o motivo da não publicação de artigos no ano de 2011? Observamos, nos dois últimos anos deste recorte - 2012 e 2013 - um considerável aumento da produção acadêmica; contudo, o ano de 2011 apresenta uma particularidade, evidenciando-se um ano atípico para produção e publicação de artigos sobre o tema, durante a década aqui analisada. No entanto, não é objetivo desta pesquisa debruçar-se sobre o “porquê” da não publicação de artigos, mas apresentar um panorama preliminar da produção acadêmica sobre o tema.

Dando continuidade à análise dos artigos, a tabela 5 a seguir traz a relação de autores, suas instituições de origem e o número de artigos por eles produzidos.

Tabela 5 - Lista de autores, suas instituições e quantidade de artigos publicados

PRODUÇÕES INDIVIDUAIS		PRODUÇÕES EM CONJUNTO	
AUTORES/INSTITUIÇÃO	QUANTIDADE	AUTORES/INTITUIÇÃO	QUANTIDADE
Ângela Martins (UNIRIO)	1	Alexandre Carvalho/Luiz Novaes/Midiã Oliveira (UNIFESP/PUC-SP/PUC-SP)	1
Antônio Severino (USP/UNINOVE)	1	Altair Fávero/Filipe Ceppas/Pedro Gontijo/Sílvio Gallo/Walter Kohan *	1
César Ramos (PUC/PR)	1	Anderson Pimentel/Dawson Monteiro (SEE-PE)	1
Elisete Tomazetti (UFSM)	2	Antônio José L. Alves/Sabina Maura Silva (UFMG)	1
Izilda Johanson (UNIFESP)	1	Carmen Diez/ Rosâni Cunha (UFPR/PUC/PR)	1
José B. Almeida Júnior (UFU)	1	Cleder Balieri/Marta Sforni/Maria Galuch (UEM)	1
José Tadeu de Souza (PUC/RS)	1	Gelson Tesser/Geraldo Horn/Delcio Junkes (UFPR)	1
Márcio Danellon (UNIMEP)	1	Pedro Gontijo/Erasmo Valadão (UnB)/(SEE-DF)	1
Marcos Santana (SEE/SP)	1	Sílvio Gallo/Renata Aspis (UNICAMP)	1
Marcos Seneda (UFU)	1		
Newton Duarte (UNESP)	1		
Pedro Novelli (UNESP)	1		
Renata Aspis (UNICAMP)	2		
Renê Trentin Silveira (UNICAMP)	1		
Ricardo Fabbri (PUC/SP)	1		
Rodrigo Gelamo (UNESP)	6		
Sílvio Gallo (UNICAMP)	1		
Simone Gallina (UNICAMP)	1		
Walter Kohan (UERJ)	1		
Wilson Correia (UFRB)	1		
Zita Rodrigues (UFRJ)	1		
*(UPF)/(UERJ)/(UnB)/(UNICAMP)/(UERJ)			
Sub-Total	28	Sub-Total	9
Total de Artigos			37

Fonte: Elaborada pelo autor.

Na Tabela 5, é possível observar que dos 37 artigos escolhidos, há 40 autores empenhados no debate acerca do ensino de Filosofia. Destes 23 pertencem a instituições da Região Sudeste. Em termos percentuais, isso corresponde a 57%, ou seja, mais da metade dos autores inseridos no debate encontram-se na Região Sudeste. Na Região Sul, consta o número de 12 autores, correspondendo a 30% do total de autores. A Região Nordeste, com três autores, equivale, percentualmente, a 8% do total. A Região Centro-Oeste, com dois autores, representa os 5% restantes. Para as publicações individuais, merece destaque Rodrigo Gelamo, com seis artigos publicados, seguido por Elisete Tomazetti e Renata Aspis, ambas com duas publicações individuais. Os demais autores

possuem, cada um, um artigo publicado em periódicos selecionados para esta pesquisa. Renata Aspis também possui um artigo em parceria com Sílvio Gallo. Assim, Aspis contabiliza, nesse recorte, três produções sobre o tema. Nas produções em conjunto, encontram-se em destaque Sílvio Gallo e Pedro Gontijo, envolvidos em duas publicações em conjunto. Os demais autores apontam uma única publicação.

Assim, diante do cenário aqui apresentado, podemos dizer que levantamos o número de 37 artigos entre os anos de 2004 a 2013. Nestes dez 10 anos, temos uma média de 3,7 artigos publicados por ano. Ao observamos os cinco primeiros anos, ou seja, de 2004 a 2008, temos em média três artigos publicados por ano. Nos últimos cinco anos, essa média aumenta, não ainda de forma expressiva, para 4,4 artigos por ano. Salientamos que o significativo destaque são os anos de 2012 e 2013, anos que apresentam maior quantidade de publicações, lembrando que o ano de 2011 evidencia-se como um ano atípico nesse período de dez anos, já que não apresentou nenhuma publicação nesse recorte.

O próximo passo para a constituição do Estado do Conhecimento da produção acadêmica sobre o ensino de Filosofia foi examinar o Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Como mencionado anteriormente, intentamos levantar um número considerável de produções acadêmicas para dispormos de dados consistentes para efetivação de nossos objetivos.

4.4 TESES E DISSERTAÇÕES SOBRE O ENSINO DE FILOSOFIA VIA BANCO DE TESES DA CAPES

O foco de interesse do detalhamento da busca e do levantamento da produção acadêmica *stricto sensu*, como já dito, está intimamente ligado ao Ensino de Filosofia no nível médio da educação brasileira. Assim, efetuamos o acesso à produção acadêmica discente, realizada nos programas de pós-graduação brasileiros, por meio do Banco de Teses e Dissertações do Portal CAPES.

A CAPES oferece acesso ao seu Banco de Teses e Dissertações e o coloca à disposição de toda comunidade acadêmica¹¹, onde é possível consultar os trabalhos defendidos nos programas de pós-graduação brasileiros ano a ano. O acesso ao banco de teses e dissertações da CAPES para o levantamento da presente pesquisa realizou-se, aproximadamente, às 16 horas do dia 5 de novembro de 2013.

Utilizamos a ferramenta de busca e consulta por meio de palavras-chave. A expressão utilizada inicialmente foi: “Ensino de Filosofia”. De início, encontramos um grande volume de obras. Para que a busca fosse mais precisa e criteriosa, fazendo uso da ferramenta “busca avançada”, ao utilizar o filtro “é (exato)”, foi possível chegar com exatidão

¹¹ Disponível em: <<http://bancodeteses.capes.gov.br/>>. Acesso em: 26 jun. 2015.

e precisão às produções que de fato se referem ao Ensino de Filosofia. Em seguida, no intuito de reunir o maior número possível de produções acadêmicas, utilizamos mais duas expressões para levantarmos um número significativo de trabalhos. As expressões foram: “Filosofia no Ensino Médio” e “Professor de Filosofia”. O propósito era reunir considerável volume de trabalhos levantados e realizar o cruzamento de informações, evitando duplicações e, assim, alcançar um número expressivo de trabalhos acadêmicos em teses de doutorado e dissertações de mestrado, para realização do estado do conhecimento nesta área da produção acadêmica.

Estabelecidos esses critérios e realizada a pesquisa por meio da ferramenta de busca e consulta, foi obtido como resultado do presente processo de levantamento da produção acadêmica o seguinte número de trabalhos (Quadro 1):

Tabela 6 - Número de Teses e Dissertações encontradas e palavras-chaves utilizadas para busca

PALAVRAS-CHAVE	QUANTIDADE
ENSINO DE FILOSOFIA	78
FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO	31
PROFESSOR DE FILOSOFIA	10
TOTAL ENCONTRADO	119

Fonte: Elaborada pelo autor.

Em seguida, os documentos encontrados foram submetidos aos critérios de exclusão ou eliminação, para assim chegar ao *corpus* final desta etapa da pesquisa. De posse das produções acadêmicas, em teses de doutorado e dissertações de mestrado, localizadas via palavras-chave “**Ensino de Filosofia**”, utilizamos como primeiro critério de eliminação os trabalhos que tratavam do Ensino de Filosofia no Ensino Fundamental, uma vez que o escopo da pesquisa refere-se ao Ensino de Filosofia no Nível Médio. Outro critério de eliminação estabelecido foi a produção acadêmica situada fora do intervalo de tempo preestabelecido para a pesquisa - de 2004 a 2013. Também foram excluídos os trabalhos cujo escopo passava distante do foco de interesse definido. São exemplos de trabalhos “excluídos” aqueles que, centralmente, estudaram o Ensino de Filosofia no Brasil Colônia e/ou no século XIX; na perspectiva Latino-Americana; em outros países, como, por exemplo, Moçambique; o Ensino de Filosofia ou Filosofia da Educação no nível superior e/ou em cursos de Pedagogia.

Completo o recorte, obtivemos o resultado final, em teses e dissertações, fazendo uso da expressão “Ensino de Filosofia”, da seguinte forma (tabela 7):

Tabela 7 - Número de Teses e Dissertações (T/D) encontradas, descartadas e selecionadas para análise com a expressão “Ensino de Filosofia”

PALAVRAS-CHAVE: “ENSINO DE FILOSOFIA”	
Total de trabalhos (T/D) encontrados	78
Total de trabalhos (T/D) descartados	29
Total de trabalhos (T/D) selecionados	49

Fonte: Elaborada pelo autor.

Seguiu-se, então, duas novas buscas. Fazendo uso da expressão “**Filosofia no Ensino Médio**”, obtivemos o total de **31 trabalhos**. Com a terceira expressão - “**Professor de Filosofia**” - alcançamos o número de **10 trabalhos**. Além dos critérios de eliminação utilizados no momento anterior, outro critério adotado foi o de excluir os trabalhos que se repetissem em mais de uma das palavras-chave. O intento foi de não haver duplicação dos dados. Dessa forma, os resultados obtidos encontram-se na tabela 8 que segue.

Tabela 8 - Número de Teses e Dissertações (T/D) encontradas, descartadas e selecionadas para análise com a expressão “Filosofia no Ensino Médio”

PALAVRAS-CHAVE: “FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO”	
Total de trabalhos (T/D) encontrados	31
Total de trabalhos (T/D) descartados	26
Total de trabalhos (T/D) selecionados	5

Fonte: Elaborada pelo autor.

Para as últimas palavras-Chave - “Professor de Filosofia” - , foram encontrados os resultados a seguir (tabela 9):

Tabela 9 - Número de Teses e Dissertações (T/D) encontradas, descartadas e selecionadas para análise com a expressão “Professor de Filosofia”

PALAVRAS-CHAVE: PROFESSOR DE FILOSOFIA	
Total de trabalhos (T/D) encontrados	10
Total de trabalhos (T/D) descartados	10
Total de trabalhos (T/D) selecionados	0

Fonte: Elaborada pelo autor.

Completo o recorte, identificamos para análise, o número de **54 trabalhos** entre Teses e Dissertações produzidas entre os anos de 2004 a 2013, pelos programas de pós-graduação do país, via Banco de Teses de Dissertação do Portal CAPES, conforme apresentado no Apêndice C desta dissertação. Um fato que deve ser evidenciado antecipadamente refere-se ao ano de 2013, pois, na data em que foi consultado o Banco de Teses da CAPES (novembro de 2013), as dissertações de mestrado e teses de doutorados defendidas até a data do levantamento ainda não tinham sido incluídas até aquele momento. Dessa maneira, será percebida a ausência da produção intelectual discente. Isso não quer dizer que não tenha acontecido essa produção, mas diz que o banco de teses e dissertações não estava atualizado para o ano de 2013 naquela data. Assim, fica aqui esclarecido o suposto motivo pelo qual não foram computadas as produções de teses e dissertações para o ano de 2013.

Dos **54 documentos recuperados**, acima descritos, o próximo passo realizado, refere-se à identificação do nível (mestrado ou doutorado) das produções. Esses dados estão expressos na tabela 10 a seguir.

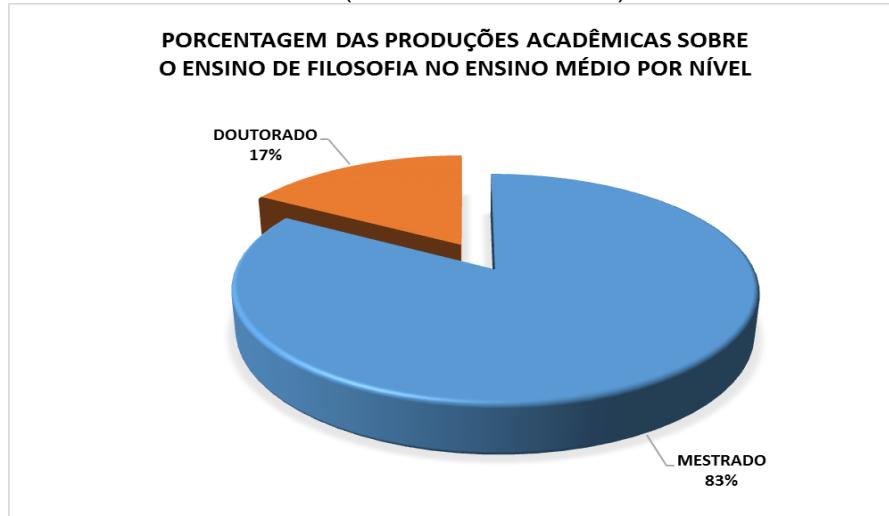
Tabela 10 - Nível dos trabalhos selecionados

TRABALHOS SELECIONADOS	
NÍVEL	TOTAL
Mestrado (D)	45
Doutorado (T)	9
Total (T/D)	54

Fonte: Elaborada pelo autor.

Podemos notar que a maioria dos trabalhos são dissertações de mestrado. Em termos percentuais, esses dados podem ser demonstrados conforme o gráfico 4 a seguir.

Gráfico 4 - Porcentagem das produções acadêmicas sobre o Ensino de Filosofia no Ensino Médio por Nível (Mestrado e Doutorado)

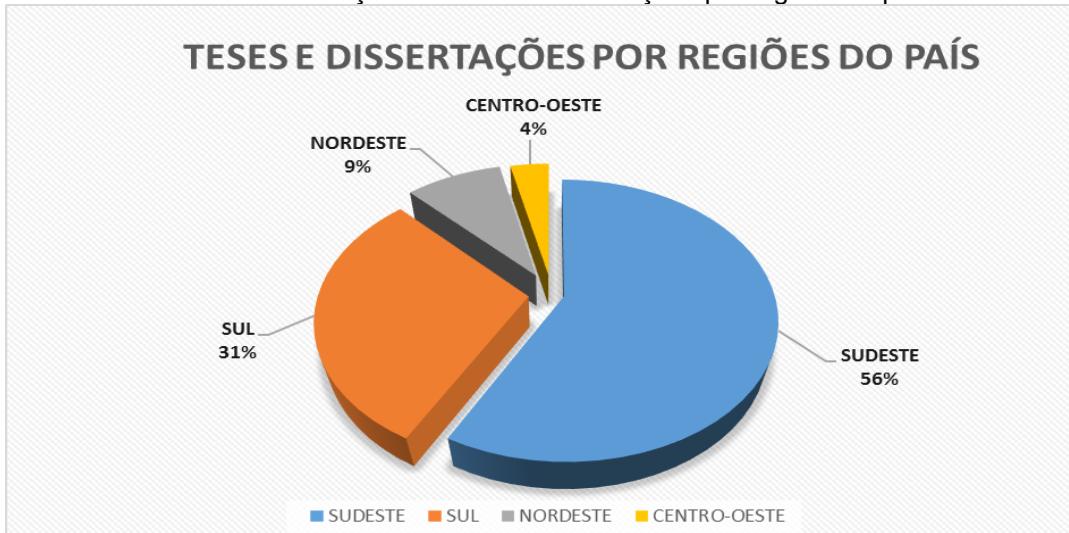


Fonte: Elaborado pelo autor.

Tendo em vista esses números, se considerarmos que há uma tendência em dar prosseguimento no doutorado às pesquisas iniciadas no mestrado, poderíamos ser levados a pensar em uma possível descontinuidade das pesquisas. Contudo, não é nosso objetivo nos determos em tal questão, mas apenas apontar para essa possível descontinuidade.

Realizado o levantamento da produção acadêmica em Teses e Dissertações, foi possível, ainda, identificar essa produção por regiões do país. Do total de trabalhos levantados, observamos que 56% das produções encontram-se na Região Sudeste; 31% da produção intelectual sobre o tema encontram-se na Região Sul; 9% na Região Nordeste. E, finalmente, 4% pertencem à Região Centro-Oeste. Não foram identificadas produções de Teses e Dissertações sobre o Ensino de Filosofia no Ensino Médio na Região Norte do país – fato constatado também anteriormente, quando realizado o levantamento em periódicos científicos. Para representar melhor os dados acima expostos, estes foram distribuídos conforme mostra o gráfico 5 a seguir:

Gráfico 5 - Produção de Teses e Dissertações por regiões do país



Fonte: Elaborado pelo autor.

A Região Sudeste destaca-se mais uma vez na produção intelectual do país sobre a temática do ensino de Filosofia no Ensino Médio. Certamente, isso se deve ao fato de ser também a região mais desenvolvida economicamente e onde se localizam a maior quantidade de instituições de Ensino Superior do país. Assim como na produção de artigos em periódicos científicos, os números equiparam-se. Quantitativamente eles podem ser colocados da seguinte forma: a região Sudeste com 30 produções acadêmicas - entre estas 23 dissertações de mestrado e sete teses de doutorado. Na região Sul, identificamos o total de 17 produções - todas dissertações de mestrado. A região Nordeste com três dissertações e duas teses, totalizando cinco trabalhos defendidos. Por fim, a região Centro-Oeste com dois trabalhos – ambas dissertações de mestrado.

Para melhor detalhamento desses dados, o presente estudo traz a lista de instituições e a quantidade de trabalhos defendidos sobre o objeto desta pesquisa. Dos 54 trabalhos selecionados, conforme critérios de busca e exclusão, buscamos observar as particularidades dos trabalhos. O evidenciamento das particularidades da produção discente demonstrou quais as instituições têm contribuído para o debate sobre o ensino de Filosofia no Ensino Médio (ver Tabela 11).

Tabela 11 - Instituições e número de produções discente em teses e dissertações sobre o ensino de Filosofia no Ensino Médio

INSTITUIÇÃO	PRODUÇÃO DISCENTE		TOTAL
	MESTRADO	DOUTORADO	
UNINOVE	5	0	5
UNICAMP	3	2	5
PUC/SP	4	0	4
USP	3	0	3
USF	2	0	2
UNESP	1	1	2
UERJ	0	2	2
UFU	1	0	1
UFF	0	1	1
UFSJ	1	0	1
CENTRO UNV. MOURA LACERDA	1	0	1
UFScar	1	0	1
UFRJ	0	1	1
UNISANTOS	1	0	1
UFPR	5	0	5
UFSM	4	0	4
UFPel	2	0	2
UNIVALI	1	0	1
UNESC	1	0	1
UFSC	1	0	1
UEM	1	0	1
UEL	1	0	1
UCS	1	0	1
UFBA	0	1	1
UFRGN	0	1	1
UFPI	1	0	1
UFMA	1	0	1
UFPE	1	0	1
UFMS	1	0	1
UFGD	1	0	1
Totais	45	9	54

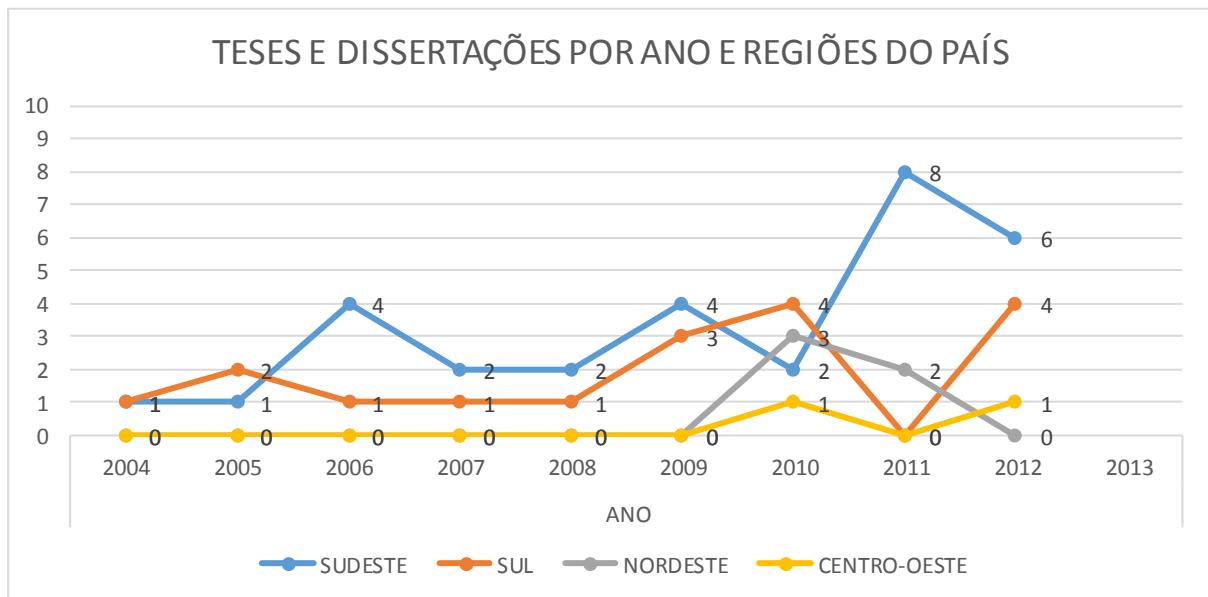
Fonte: Elaborada pelo autor.

A Tabela 11 inicia-se com a região que apresentou maior quantidade da produção discente, até a região com a menor quantidade de produção. Para essa sequência, temos, portanto, em primeiro lugar, a Região Sudeste, suas instituições e número de produções; seguida da Região Sul, Nordeste e, por fim, a Região Centro-Oeste. Na Região Sudeste, entre as instituições que mais produziram dissertações e teses sobre o ensino de Filosofia no Ensino Médio estão a UNINOVE e a UNICAMP, cada uma com cinco trabalhos, e a PUC/SP com quatro trabalhos defendidos. Na Região Sul, podemos observar que as duas instituições que mais produziram sobre o tema são a UFPR, com cinco trabalhos defendidos

e a UFSM, com quatro trabalhos. Nas Regiões Nordeste e Centro-Oeste, cada uma das instituições identificadas produziu um trabalho sobre o tema. Segundo o recorte realizado neste trabalho, identificamos, portanto, 30 instituições de Ensino Superior produzindo debate sobre o ensino de Filosofia como componente curricular obrigatório do Ensino Médio. A expressão desses dados pode indicar a formação ou a constituição de uma comunidade científica sobre o ensino de Filosofia.

No gráfico 6 a seguir, estão dispostas as produções entre teses e dissertações por ano e regiões. Assim, é possível observar como essa produção procedeu/comportou-se durante o período de 2004 a 2013. Atentamos que a busca e o levantamento deram-se até o ano de 2013; entretanto, no momento do levantamento e da busca no Banco de teses e dissertação da CAPES, não foram localizados os trabalhos defendidos naquele ano de 2013. Uma das possíveis razões, como exposto anteriormente, talvez esteja na não atualização imediata do banco de teses e dissertações do Portal CAPES.

Gráfico 6 - Teses e Dissertações - produção por ano/região



Fonte: Elaborado pelo autor.

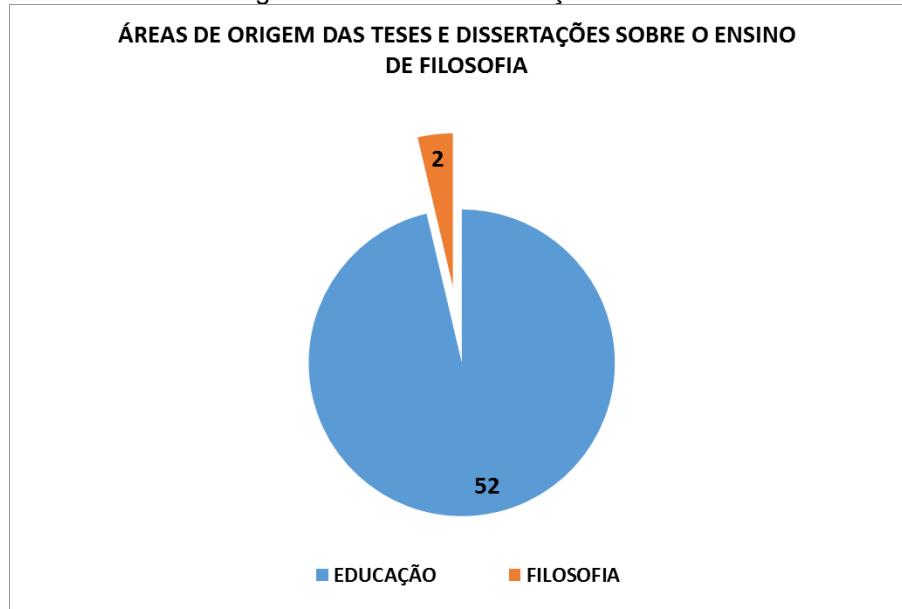
Uma das hipóteses levantadas pelo pesquisador do presente trabalho diz respeito ao aumento da produção discente após o ano de 2008, ano da inclusão obrigatória do componente curricular filosofia no Ensino Médio. O gráfico 6 evidencia que houve o aumento da produção discente após o ano de 2008, confirmando a hipótese de que, logo depois dessa data, professores/pesquisadores intensificaram o que já vinha sendo realizado por parte da comunidade acadêmica interessada no debate. Em 2009, localizamos um total de oito trabalhos defendidos; em 2010, foram localizados 10 trabalhos; no ano de 2011, o número de trabalhos defendidos foi o mesmo que no ano anterior, ou seja, 10 trabalhos. Em

2012, a produção discente chega ao total de 12 trabalhos. Para o ano de 2013, a questão fica aqui em aberto, já que não foram disponibilizados pelo Banco de teses e dissertações do portal CAPES os trabalhos defendidos no ano referido - deixando, portanto, uma dúvida para ser esclarecida em outro momento. Salientamos, ainda, que só após o ano de 2008 surgem produções discentes nas regiões centro-oeste e nordeste.

Outro fato merecedor de observação diz respeito ao ano de 2006. Entre os anos de 2004 e 2008, observa-se que o ano de 2006 parece ser um ano diferenciado dos demais, pois esse ano apresenta-se com o número de cinco trabalhos defendidos, enquanto os demais apresentam no máximo dois trabalhos defendidos. É preciso salientar que no ano de 2006, o Conselho Nacional de Educação (CNE) aprovou o Parecer CNE/CEB nº 38/2006 que alterava especificamente a resolução CNE/CEB nº 3/98, em seu artigo 10º, § 2º, suprimindo a alínea b e incluindo o § 3º, estabelecendo: “As propostas pedagógicas das escolas deverão assegurar tratamento de componente disciplinar obrigatório à Filosofia e à Sociologia” (BRASIL, 2006). Esse Parecer visava corrigir a eventual ambiguidade da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9.394/96 –, que prescrevia, em seu artigo 36, § 1º, inciso III, que, ao final do Ensino Médio, o educando deveria demonstrar “[...] domínio dos conhecimentos de filosofia e de sociologia necessários ao exercício da cidadania” (BRASIL, 1996). Esse fato também marcou uma grande conquista para a comunidade acadêmica engajada no debate e na defesa do retorno da Filosofia ao nível médio da Educação Básica. Nesse sentido, encontramos aporte em Alves (2009) ao comentar sobre o assunto: “O parecer que o CNE aprovou em 7 de julho de 2006 removeu um grande obstáculo para que a Filosofia e a Sociologia se fizessem presentes nos currículos escolares do ensino médio de todo o Brasil [...]” (ALVES, 2009, p. 43). O parecer supracitado, portanto, expressa grande conquista para aqueles que se empenhavam no debate sobre o retorno da Filosofia, bem como a superação da ambiguidade gerada pelo artigo 36 da LDB 9394/96, tornando o ano de 2006 um marco importante na história da disciplina de Filosofia na qualidade de componente curricular obrigatório do Ensino Médio.

A seguir, temos o gráfico 7 que mostra as áreas de origem da produção discente levantada nesta pesquisa, permitindo-nos visualizar a grande contribuição da área de Educação para o debate sobre o ensino de Filosofia, em contrapartida à diminuta participação dos programas de Filosofia no debate.

Gráfico 7 - Áreas de origem das teses e dissertações sobre o ensino de Filosofia



Fonte: Elaborado pelo autor.

O gráfico 7 evidencia que a grande maioria das teses e das dissertações sobre o ensino de Filosofia são produzidas em cursos de pós-graduação em Educação. Em termos percentuais, os dados revelam que 96% dos debates sobre o ensino de Filosofia são desenvolvidos no interior dos programas de pós-graduação em Educação, e apenas 4% dos trabalhos levantados pertencem aos programas de pós-graduação em Filosofia, configurando-se, portanto, uma lacuna. Cabe-nos, em vista disso, formular as seguintes perguntas: O ensino de Filosofia não seria merecedor de reflexão por parte da comunidade acadêmica de Filosofia? Quais os motivos da precariedade do debate sobre o ensino de Filosofia por parte dos programas de pós-graduação em Filosofia? Ou, ainda, quais motivos levaram a pesquisa filosófica a preterir as temáticas educacionais, deixando-as a cargo da pesquisa educacional? Essas questões são pertinentes e merecedoras de devida atenção; contudo, salientamos que não faz parte do escopo da presente pesquisa responder a tais indagações. Entretanto, quando investigamos sobre esse assunto, identificamos em 2001, no Simpósio Sul-Brasileiro sobre o Ensino de Filosofia, a preocupação por parte da comunidade sobre essa questão, ou seja, que o ensino de filosofia ocupasse lugar de destaque na reflexão dos cursos de Filosofia. Segundo Elisete Tomazetti, naquele evento os organizadores já apontavam para essa questão:

[...] é importante e necessário criar estratégias de debate para que a discussão sobre o ensino de Filosofia deixe o anonimato, o espontaneísmo, o didatismo, o pedagogismo e ocupe um lugar central na reflexão dos cursos de licenciatura de filosofia (FÁVERO; RAUBER; KOHAN, 2002, p. 9 apud TOMAZETTI, 2012, p. 85).

Assim, entendemos que só é possível criar estratégias de debate se houver uma comunidade acadêmica constituída e produzindo sobre o assunto. Em nosso entendimento, o *lócus* fundamental, mas não único, sobre esse assunto deve ser a própria comunidade de filosofia. É necessário recordar, nesse sentido, da luta travada até 2008 para que a Filosofia fosse recolocada como disciplina obrigatória no currículo escolar. Salientamos que essa luta tem por defesa a importância dessa disciplina para formação dos cidadãos, mas o que se constata, diante dos dados aqui apresentados, é a indiferença ou falta de atenção dos cursos de Filosofia para essa disciplina como componente curricular e, por consequência, para com a formação do futuro docente, seja na graduação ou na pós-graduação de Filosofia. Para Tomazetti:

Pode-se dizer que, de dentro dos cursos para fora, emergia o discurso da importância da obrigatoriedade da disciplina no Ensino Médio; porém, no interior mesmo desses cursos, o que se vivenciou durante muito tempo foi a indiferença e a ausência de práticas vinculadas ao ensino que efetivassem a formação do futuro professor. (TOMAZETTI, 2012, p. 94).

Entendemos que, na medida em que há uma produção constante por parte de uma determinada comunidade, essa produção se dá devido às inquietações e às preocupações daqueles e para com os que estão atuando no campo. Assim, é dever dessa comunidade acadêmica oferecer e produzir conhecimento sólido, para que a área não sofra distorções, nem opere no vazio, perdendo, portanto, legitimidade.

Dito isso e diante do atual levantamento e a partir das observações, foi possível constatar o crescente número de produções sobre o assunto, confirmando a hipótese de que, após a promulgação da Lei 11.684/2008, houve um empenho maior da comunidade acadêmica, em Educação, sobre o assunto. Contudo, é necessário destacar que o fato de a Filosofia ter se tornado componente curricular obrigatório do Ensino Médio, conquista tão esperada e almejada, foi e é necessário, por parte dessa comunidade acadêmica, diretamente interessada no assunto, fortalecer e dar continuidade ao debate e à legitimização constante do lugar ocupado por esse componente curricular no currículo obrigatório da Educação Básica. Tal empenho tem por objetivo evitar um possível retrocesso no futuro, ou seja, mais uma vez o ensino de Filosofia ser retirado dessa etapa final da Educação Básica. Dessa forma, essa conquista implicou e exige grande desafio. Nas palavras de Alves (2009, p. 43, grifos do autor): “A história recente dessa luta em âmbito nacional ensina que a *luta não para aí*, que a conquista de uma legislação favorável à introdução da Filosofia e da Sociologia no currículo *não é o ponto de chegada*, e sim *o ponto de partida* para novos e necessários avanços”. Disso resulta a necessidade de criar bases sólidas e reflexões relevantes e constantes sobre o assunto, para que o ensino de Filosofia não passe mais

uma vez por processos intermitentes, ou seja, ora exclusão, ora inserção no currículo escolar, como ocorrido no passado recente.

A seguir, destacamos as temáticas e as abordagens identificadas nos artigos, nas dissertações e nas teses, possibilitando-nos a construção do panorama dos temas debatidos pela comunidade acadêmica no período circunscrito no presente estado do conhecimento.

5 APRESENTAÇÃO E CLASSIFICAÇÃO DA PRODUÇÃO ACADÊMICA

A eticidade do trabalho intelectual não me permite a irresponsabilidade de ser leviano na apreciação da produção dos outros. Como disse antes, posso errar, posso me equivocar ou me confundir na minha análise, mas não posso distorcer o pensamento que estudo e critico.

Paulo Freire

Neste capítulo apresentaremos as temáticas e as abordagens identificadas nas produções que compõem a presente pesquisa. Após a leitura das produções acadêmicas, procuramos selecioná-las e agrupá-las por temáticas e abordagens para evidenciar quais temas têm sido objeto de debate da comunidade acadêmica sobre o ensino de Filosofia no período circunscrito. Ainda que as produções acadêmicas apresentem metodologias distintas, procuramos aproximar-las pelo assunto que essas produções focalizam. As produções em artigos científicos foram classificadas em cinco grupos temáticos; e as Teses e Dissertações, em sete. A partir da variedade de temas identificados e do aumento da produção pela comunidade acadêmica, constatamos a ampliação do debate sobre o ensino de Filosofia, bem como o empenho dessa comunidade na consolidação desse debate.

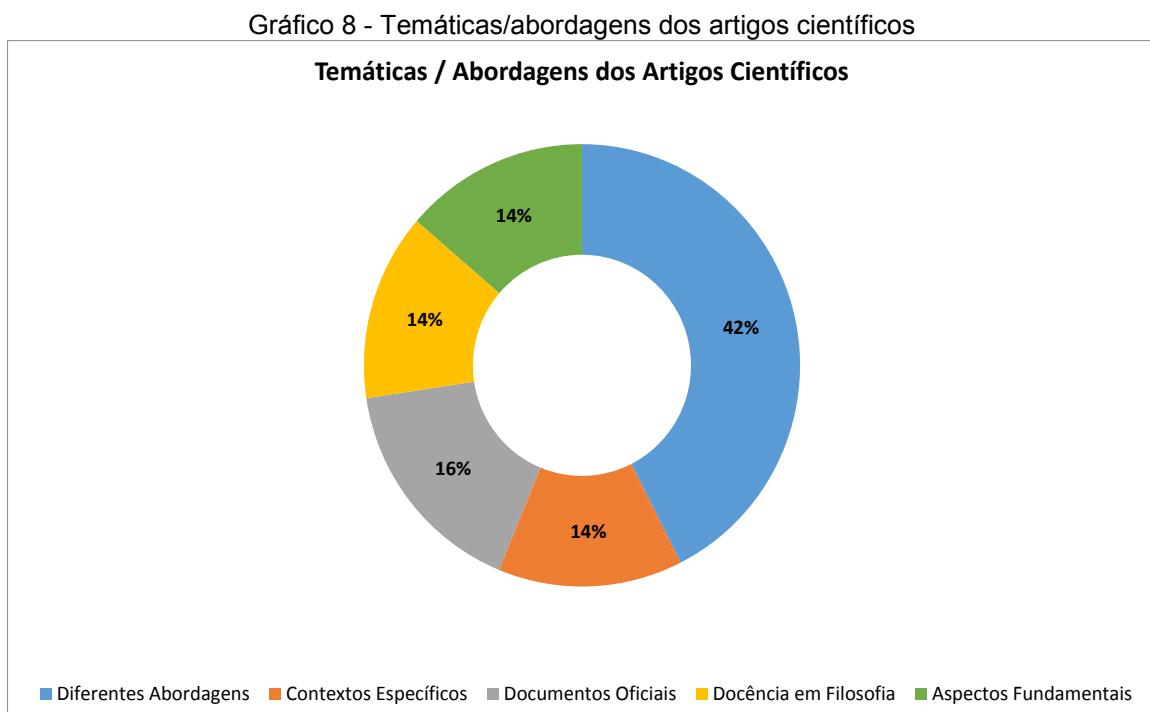
5.1 CLASSIFICAÇÃO DOS ARTIGOS CIENTÍFICOS POR TEMÁTICAS E ABORDAGENS

Ao procedermos a leitura dos artigos identificados, segundo critérios de seleção descritos no capítulo 3, os artigos foram selecionados por grupos, segundo temáticas definidas *a posteriori*. Nesse sentido, procuramos identificar o principal tema discutido em cada trabalho. Após a identificação, reunimos os artigos científicos segundo as temáticas e abordagens. Os artigos foram dispostos em cinco grupos temáticos, sendo estes:

- 1 – O ensino de Filosofia a partir de **diferentes abordagens**.
- 2 – O ensino de Filosofia em **contextos específicos**.
- 3 – O ensino de Filosofia a partir de **documentos oficiais**.
- 4 – **Docência em Filosofia**.
- 5 – **Aspectos gerais e fundamentais** do ensino de Filosofia.

A identificação e a classificação dessas temáticas possibilitaram-nos evidenciar os temas focados pela produção científica. Dessa forma, é possível constatar quais temáticas têm sido debatidas e investigadas pela comunidade acadêmica. Dos 37 artigos selecionados para o presente estado do conhecimento, 16 correspondem à primeira temática - *O ensino de Filosofia a partir de diferentes abordagens* -, correspondendo a 42% do total de artigos.

Sobre a segunda temática - *O ensino de Filosofia em contextos específicos* -, encontramos cinco artigos. Sobre a terceira - *O ensino de Filosofia a partir de documentos oficiais* - foram identificados seis artigos científicos. Em relação à temática de número quatro - *Docência em Filosofia*, temos cinco trabalhos. Finalmente, sobre a quinta temática - *Aspectos gerais e fundamentais do ensino de Filosofia* -, encontramos cinco artigos. Para melhor visualizarmos essa produção e classificação em termos percentuais, esses dados foram dispostos no gráfico 8 a seguir.



Observamos que a maioria dos artigos, mais de 40%, procuram pensar o ensino de filosofia a partir de diferentes abordagens, ou seja, esses artigos defendem um tipo de ensino de Filosofia aportado em autores ou em correntes filosóficas específicos. A outra metade da produção em artigos divide-se entre as demais temáticas aqui definidas. Entre estas, destacamos a temática *Documentos oficiais*, identificada como o segundo maior grupo temático dos artigos científicos. Essa temática procura analisar o ensino de filosofia proposto pelos documentos nacionais, proposta curriculares estaduais, etc., oferecendo valiosa contribuição crítica e reflexiva para a área. Os grupos *Contextos específicos*, *Docência em Filosofia* e *Aspectos fundamentais* apresentaram igual número de artigos. Em seguida, detalharemos cada temática, destacando aspectos e particularidades evidenciados a partir da leitura dos artigos, procurando realizar uma síntese de cada um.

5.1.1 O ensino de Filosofia a partir de diferentes abordagens

Como dito anteriormente, dentre os 37 artigos que compõem o presente trabalho, identificamos 16 cujo objetivo principal visa à discussão sobre o ensino de Filosofia na perspectiva ou a partir da concepção de alguns filósofos ou correntes filosóficas específicos. Significa dizer que os artigos que compõem a presente temática buscam pensar a problemática do ensino de Filosofia a partir de autores determinados. Assim, eles procuram pensar o ensino de Filosofia aportando-se em conceitos que podem contribuir para o desenvolvimento do ensino desse componente curricular no atual contexto do Ensino Médio brasileiro.

Para esse grupo temático, temos, portanto, oito trabalhos que buscam pensar o ensino de Filosofia no Ensino Médio aportando-se nos autores da filosofia francesa contemporânea, recorrendo aos conceitos por eles desenvolvidos. Dos outros oito artigos restantes, quatro buscaram fundamentação teórica em Hegel e Kant; dois, na filosofia de Nietzsche; um recorreu aos conceitos de Habermas e Adorno, ou seja, à teoria crítica desenvolvida pela chamada Escola de Frankfurt; e o último artigo encontra-se fundamentado no pensamento de Emmanuel Levinas.

Assim sendo, subdividimos essa temática em cinco abordagens distintas: Primeira: Filosofia Francesa Contemporânea; Segunda: Hegel e Kant; Terceira: Nietzsche; Quarta: Teoria Crítica - Escola de Frankfurt; e, por fim, a quinta abordagem: Emmanuel Levinas.

5.1.1.1 PRIMEIRA ABORDAGEM: FILOSOFIA FRANCESA CONTEMPORÂNEA

Neste grupo de artigos, identificamos o conjunto de autores que têm defendido o ensino de Filosofia na perspectiva, principalmente, de Foucault, Deleuze e Guattari. Segundo estes dois últimos filósofos, o ensino de Filosofia deve ser concebido, sobretudo, como uma “oficina de criação de conceitos”. Os principais autores empenhados nesse debate, segundo nosso levantamento, são: Rodrigo Gelamo (2006, 2008a, 2008b, 2008c), Sílvio Gallo (2010) e Renata Aspis (2010, 2012), Marcos Santana (2012), Walter Kohan (2012) e Simone Gallina (2004). Evidenciamos que, entre esses trabalhos, um artigo merece observação. No artigo de Walter Kohan (2012) - *A Filosofia e seu ensino como phármakon* -, o autor, além de recorrer ao pensamento de Deleuze, refere-se às figuras de Sócrates e Platão e aporta-se, também, em Derrida. Os demais artigos recorrem mais diretamente ao pensamento de Foucault, Deleuze e Guattari. A ênfase dada a esses filósofos franceses refere-se, possivelmente, ao fato de que, na década de 1990, o pensamento educacional brasileiro recebeu, dentre algumas vertentes filosóficas, influência expressiva desses filósofos franceses contemporâneos. Segundo Marinho,

Diversos estudiosos (Ghiraldelli, 2009; Severino, 1997, 2007; Silva, 2002; Pagni & Cavalcanti, 2007; Paraíso, 2004) concordam que as vertentes filosóficas **mais expressivas** que passaram a influenciar o pensamento educacional brasileiro, a partir da década de 1990, e entrando pela primeira década do século XXI, foram: a Escola de Frankfurt; os neopragmatistas norte-americanos, principalmente Rorty; e os contemporâneos franceses Foucault e Deleuze. (MARINHO, 2014, p. 105, grifos da autora).

Assim, sob a influência do pensamento elaborado por esses autores e suas vertentes filosóficas, tem se firmado uma comunidade científica interessada no ensino de Filosofia na escola média brasileira, cujo foco de interesse encontra-se no que foi elaborado por esses pensadores contemporâneos. Para esses autores, defensores desta linha, o ensino de Filosofia deve ser exercício do pensamento e a sala de aula deve ser espaço do pensamento, oficina de conceito. Esse exercício de pensamento, contudo, não nega a tradição filosófica, mas é, sobretudo, encontro da tradição filosófica com o presente, uma vez que é proposto o diálogo entre a tradição filosófica e os utensílios culturais que fazem parte do mundo dos alunos.

Segundo Gelamo (2006), o ensino de Filosofia deve estar colocado na ordem do sentido; assim, evitar-se-á que ele se reduza à transmissão de conhecimentos. A ordem do sentido significa pensar os problemas concretos, pois é diante da experiência problema que surge a necessidade da criação de conceitos que busquem expressar a realidade. Ainda, segundo o autor: “Por isso, o ato de criação de conceitos se dá em um ato *in-fante*, não falante, problematizador [...] é permitir ao pensamento humano, de professores e alunos, abrir-se ao acontecimento do pensamento que se depara com a filosofia” (GELAMO 2006, p. 24, grifo do autor). Corroborando com a assertiva de Gelamo, Gallo (2012b) defende: “Experimentar os próprios problemas: eis a única condição para o exercício do pensamento próprio, de um pensamento autônomo não tutelado, não predeterminado” (GALLO, 2012b, p. 78).

Para que o ensino de filosofia seja, de fato, filosófico, este precisa garantir a criação de conceitos. No entanto, para criarmos conceitos, precisamos ser afetados pelo mundo que nos cerca. Ao sermos afetados, experimentamos a atividade do pensamento, sendo esta fruto da “violência” do mundo que se apresenta enquanto desconhecido, levando-nos, consequentemente, à experiência do pensar.

5.1.1.2 SEGUNDA ABORDAGEM: HEGEL E KANT

O Ensino da Filosofia segundo Hegel: Contribuições para a Atualidade, de Pedro Geraldo Aparecido Novelli (2005), afirma que, segundo Hegel, é possível ensinar Filosofia, como também indica o que deve ser ensinado e como. O autor defende que, de acordo com Hegel, a Filosofia é pertinente na medida em que se manifesta sobre o que é fundamental

para o homem, sendo este objeto de consideração da própria Filosofia. Assim, nesse artigo, o autor afirma que conhecer a história da Filosofia já é aprender Filosofia, e que esta necessita da mediação do professor, não sendo a aprendizagem natural, uma vez que, segundo o autor, aprender é sempre aprender com alguém.

No artigo *O ensino da Filosofia e o papel do professor-filósofo em Hegel*, de Rodrigo Gelamo (2008b), salientamos que o autor traz uma “dupla reflexão”, pois, além de pensar o ensino de Filosofia na perspectiva teórico filosófica de Hegel, em um dado momento Gelamo (2008b) procura entender o papel que o professor exerce no ensino de Filosofia. Há, portanto, uma preocupação, por parte do autor do artigo, com o papel do professor de Filosofia e seu exercício de ensinar Filosofia. Assim, nesse artigo, o autor teve por propósito demonstrar o pensamento de Hegel sobre o ensino de Filosofia. Muito embora esta não seja a questão central do pensamento desse filósofo alemão, Gelamo (2008b) observa que é possível notar a preocupação de Hegel sobre o tema, quando este exerceu a função de professor e diretor do ginásio de Nürember. Gelamo apresenta o pensamento de Hegel sobre o ensino de Filosofia em três momentos: os conteúdos que o filósofo julgava necessários para a formação do pensamento filosófico, a questão do método e sua relação com os conteúdos no ensino de Filosofia e o papel do professor, já mencionado.

O artigo *Aprender a filosofar ou aprender a Filosofia: Kant e Hegel?*, de Cesar Augusto Ramos (2007), objetiva mostrar a dupla perspectiva do ensino de Filosofia, representada por Kant e Hegel. O autor analisa a questão já evidenciada no próprio título da obra, dentro do contexto da filosofia kantiana, destacando os aspectos: a) o ideal de perfectibilidade do gênero humano; b) o preceito de *Aufklärung* do pensar por si mesmo e o exercício da razão; c) a necessidade da coação como instrumento para o cumprimento do caráter normativo da conduta humana. Por fim, Ramos (2007) trata desses mesmos aspectos na filosofia de Hegel e as consequências para o ensino de Filosofia.

O último artigo *Conceitos de Filosofia na escola e no mundo e a formação do filósofo segundo I. Kant*, autoria de Marcos Seneda (2009), busca discutir, do ponto de vista kantiano, o que pode ser ensinado e o que pode ser aprendido em Filosofia, procurando apresentar as contribuições para se discutir o modo de ensinar Filosofia e a formação do filósofo.

5.1.1.3 TERCEIRA ABORDAGEM: NIETZSCHE

Nos artigos *Reflexões sobre o ensino de Filosofia* e *Para um ensino de Filosofia do caos e da força: uma leitura à luz da Filosofia Nietzschiana*, os autores buscaram desenvolver uma reflexão sobre o ensino e o papel do ensino de Filosofia, à luz do pensamento de Nietzsche. No primeiro artigo, as autoras Carmen Diez e Rosâni Cunha

(2012) desenvolvem uma reflexão sobre o papel do ensino de Filosofia, entendendo que a Filosofia no âmbito da educação tem o desígnio de instigar que o acesso ao conteúdo filosófico ocorra concomitante à criação de novos modos de pensar sobre o pensamento, que se caminhe em direção ao desenvolvimento do senso crítico, e que este deve ser cultivado com conceitos e empiria, de forma a exceder-se a si mesmo, para constituir-se em espírito livre. No segundo artigo, Márcio Danelon (2004) parte do conceito nietzschiano de Filosofia deslocando-o para a temática do ensino de Filosofia, em que, em um primeiro momento, ela, a filosofia, tem a tarefa de instaurar o caos e o abismo na realidade humana como meio necessário para se forjar um homem forte. E, no segundo momento, como o ensino de Filosofia pode contribuir para o surgimento do além-do-homem nietzschiano.

5.1.1.4 QUARTA ABORDAGEM: TEORIA CRÍTICA – ESCOLA DE FRANKFURT

Em *A Filosofia e seu Ensino a partir de uma Perspectiva da Teoria Crítica*, os autores Gelson Tesser, Geraldo Horn e Delcio Junkes (2012) colocam o agir comunicativo de Habermas e o pensar como forma de resistência de Adorno como pressupostos teóricos centrais da prática do ensinar e aprender Filosofia. Os autores argumentam que ensinar Filosofia significa não aceitar as imposições políticas, institucionais e sociais como sendo naturais. Assim, a tarefa da Teoria Crítica – da Filosofia como ensino –, tem uma dimensão que remete à busca do exercício da autonomia do sujeito e de sua emancipação social.

5.1.1.5 QUINTA ABORDAGEM: EMMANUEL LEVINAS

No artigo *Alteridade e Educação em Levinas*, José Tadeu Batista de Souza (2013) apresenta a categoria de subjetividade e seus modos de expressão no pensamento de Levinas, como inspiração para o ensino de Filosofia.

5.1.2 O ensino de Filosofia em contextos específicos

Neste grupo temático denominado *Contextos específicos*, temos o número de seis artigos que apresentam o ensino de Filosofia em realidades ou contextos específicos. Dentro destes, o primeiro - *O ensino da filosofia no Brasil: um mapa das condições atuais* - é resultado de uma pesquisa desenvolvida, no ano de 2003, em vários Estados do país, solicitada pela UNESCO, cujo objetivo pretendia mapear em que condições encontrava-se o ensino de Filosofia, especialmente na escola média. Ou seja, este artigo pretendia descrever as condições de efetivação ou não do ensino de Filosofia nas diversas regiões

brasileiras naquela época. Os autores deste artigo são: Altair Fávero, Filipe Cepas, Pedro Gontijo, Sílvio Gallo e Walter Kohan (2004).

O segundo artigo, de autoria de Rodrigo Gelamo (2010), sob o título *O ensino de filosofia no Brasil: um breve olhar sobre algumas das principais tendências no debate entre os anos de 1934 a 2008*, pretendeu compreender o modo como o ensino de Filosofia é pensado na atualidade brasileira, bem como a maneira por meio do qual o pensamento sobre esse ensino tem se constituído no espaço acadêmico das pesquisas sobre o ensino de Filosofia e que questões têm sido debatidas pelos pesquisadores dessa área. Dessa forma, o autor buscou apontar alguns dos principais paradigmas que nortearam as diferentes abordagens sobre o ensino de filosofia.

No terceiro artigo desse grupo, intitulado *Ensino de filosofia no ensino médio nas escolas públicas no distrito federal: História, práticas e sentidos em construção*, Pedro Gontijo e Erasmo Valadão (2004), socializam, a partir de suas práticas docentes, informações e reflexões sobre o ensino dessa disciplina nas escolas públicas do Distrito Federal. Além disso, eles apresentam dados sobre a formação e os aspectos da prática docente em Filosofia, buscando algumas perspectivas para o ensino de Filosofia naquele contexto.

Na tentativa de compreender a relação entre o desenvolvimento dos conceitos espontâneos e filosóficos em uma atividade, desenvolvida com alunos de um colégio estadual do Paraná, o quarto artigo *Interações entre conceitos cotidianos e filosóficos da disciplina de filosofia no ensino médio*, traz, como resultado, que a apropriação dos conceitos filosóficos oferece ao aluno condições de interação mais complexa com o mundo, uma vez que esses conceitos permitem que os alunos superem a opinião proveniente da experiência pessoal, além de constatar a existência de uma resistência e interdependência entre os conceitos espontâneos e os conceitos sistematizados da Filosofia. São autores desse artigo: Cleder Belieri, Marta Sforni e Maria Terezinha Galuch (2010).

O artigo *A relação dos jovens com a filosofia no ensino médio*, de autoria de Elisete Tomazetti (2007), é fruto de uma pesquisa desenvolvida pela autora com alunos e professores de três escolas da rede pública estadual de nível médio em Santa Maria - RS. A autora teve por objetivo a identificação e a análise das representações e das práticas dos alunos do Ensino Médio em relação à disciplina Filosofia; a identificação e a análise das representações e das práticas dos professores de Filosofia, acerca dos seus alunos, de sua disciplina e da escola. Ela orientou-se pela seguinte questão: Como os alunos do ensino médio de algumas escolas da rede estadual concebem a disciplina Filosofia, e como interagem com a cultura juvenil, a cultura escolar e o saber filosófico no cotidiano escolar? Nesse sentido, a pesquisadora tenta construir argumentos sobre a ideia de “convivência”, de

“congruência” entre a cultura juvenil contemporânea, o curso filosófico e o exercício do pensar.

5.1.3 O ensino de Filosofia a partir de documentos oficiais

Esse grupo de artigos tem como foco de interesse analisar o ensino de Filosofia a partir de documentos oficiais, seja no âmbito das políticas para educação ou da literatura constituída a partir de conferências sobre o assunto, como no caso do artigo *Produção discursiva sobre ensino e aprendizagem filosófica*, que busca desenvolver uma análise das produções discursivas sobre o ensino e aprendizagem filosófica, identificadas nos livros publicados a partir do Simpósio Sul-Brasileiro sobre o ensino de Filosofia. Esse artigo tem por autora Elisete Tomazetti (2012).

Assim, a partir de documentos como LDBEN 9.394/96, Parâmetros Curriculares Nacionais, Parâmetros Curriculares Nacionais +, Orientações Curriculares para o Ensino Médio, Propostas Curriculares Estaduais, os demais artigos que compõem a presente temática estudam o ensino de Filosofia proposto por esses documentos oficiais, objetivando analisá-lo pelo papel ou função que lhe é atribuída segundo tais documentos.

Valendo-se das análises conceituais desenvolvidas por Michel Foucault, Sílvio Gallo (2012a), em seu artigo *Governamentalidade democrática e ensino de filosofia no Brasil contemporâneo*, tenta compreender a racionalidade política que levou à aprovação da obrigatoriedade da Filosofia como componente curricular. Nele, o autor explicita a existência da instrumentalização da Filosofia para a formação de jovens, segundo aquilo que se entende como uma sociedade democrática moderna. Contudo, segundo o autor, esse ensino também deve ser pensado e produzido como estratégia de resistência e como uma prática de si.

Zita Rodrigues (2012), em *O ensino da Filosofia no Brasil no contexto das políticas educacionais contemporâneas em suas determinações legais e paradigmáticas*, trata das políticas educacionais contemporâneas no Brasil e suas implicações para o ensino da Filosofia no Brasil, além de apresentar sugestões no que se refere à formação dos profissionais que irão atuar no ensino de Filosofia.

Em *Ensino de Filosofia e cidadania: uma abordagem a partir de Gramsci*, Renê Silveira (2013), em um primeiro momento, procura identificar e problematizar a relação entre ensino de Filosofia e preparo para a cidadania por meio do exame da Constituição Federal, da atual LDB e dos PCNEM. Nestes, o autor verificou uma concepção liberal de cidadania. Em um segundo momento, Silveira (2013) contrapõe essa concepção liberal fundamentando-se em Gramsci, para quem a escola democrática é aquela que deve ser

capaz de transformar todo cidadão em governante. Após, o pesquisador discute algumas implicações da noção gramsciana para prática do ensino da Filosofia.

Na mesma linha de discussão sobre a questão da cidadania, Newton Duarte (2010), em *Limites e contradições da cidadania na sociedade capitalista*, defende que a lógica das relações sociais capitalistas se opõe ao desenvolvimento da moral e da cidadania. O autor faz uma análise crítica sobre a Proposta Curricular do Estado de São Paulo para o ensino de Filosofia, a qual é orientada pela pedagogia das competências.

Por fim, no último artigo dessa temática - *A filosofia no ensino médio brasileiro: um estudo de caso* -, Antônio Alves e Sabina Silva (2013) buscaram analisar questões referentes à institucionalização do campo da Filosofia dentro da vida educacional. Assim, os autores realizam uma análise a respeito da forma como a inserção é definida pela legislação atual, nos Parâmetros Curriculares Nacionais no Conteúdo Básico Comum do Estado de Minas Gerais.

5.1.4 Docência em Filosofia

Nessa temática, encontramos cinco artigos que focam a docência em Filosofia sob diferentes abordagens ou perspectivas. A legitimidade do ensino de Filosofia, a qual se dá na medida em que ele for ensino de criação de conceitos, cujo objetivo refere-se à solução dos problemas concretos vivenciados pelos jovens educandos, é defendida por Renata Aspis (2004a) no artigo *O Professor de Filosofia: o ensino de filosofia no ensino médio como experiência filosófica*. Para que isso aconteça, Aspis propõe que o professor de filosofia deve ser filósofo. No entendimento da autora, o ensino de filosofia deve ser produção de Filosofia, deve ser filosofar. Se o professor de biologia é biólogo, de matemática é matemático, o professor de Filosofia deve ser filósofo, pois este entende que a aula de filosofia deve ser produção de Filosofia. Segundo a autora:

Nas aulas de filosofia onde se promove experiência filosófica o professor não professa. Ele não apregoa, não é depositário de verdades. O professor de filosofia é um super-herói às avessas: ele cria problemas. Mas também é ele quem vai orientar sua solução. (ASPIS, 2004a, p. 310).

Assim, Aspis (2004a) defende, nesse artigo, que o professor de Filosofia deve ensinar a pensar filosoficamente, oferecendo critérios filosóficos aos alunos, para que estes, na medida em que vivenciam a realidade, sejam capazes de questioná-la filosoficamente e construir conceitos que objetivam responder aos problemas que se impõem a eles, enquanto sujeitos pensantes.

No segundo artigo - *Por uma política de formação de professores de filosofia: da desqualificação da docência à formação aligeirada* -, os autores buscam pensar como se

deu o processo de formação aligeirada, seu impacto no currículo e as demandas de formação continuada, ocasionadas antes mesmo da inclusão da obrigatoriedade legal do ensino de Filosofia nas matrizes curriculares das escolas estaduais de São Paulo - demanda surgida em virtude do parecer CNE/CEB n. 38/2006. Ao realizarem entrevistas e análise documental, os autores evidenciam a necessidade de discutir-se seriamente as políticas de formação continuada e a revisão da legislação estadual para que se evite a formação aligeirada de professores na área de Filosofia. Os autores são: Alexandre Filordi de Carvalho, Luiz Carlos Novaes e Midiã Olinto de Oliveira (2012).

Izilda Johanson (2013), no artigo *Filosofia, filósofo, professor de filosofia*, propõe uma reflexão sobre a relação entre a atividade propriamente filosófica e o ensino desta. Segundo a autora, o ensino de Filosofia não se separa da própria atividade filosófica. O ensino de Filosofia é modelado pela própria atividade filosófica. Nessa perspectiva, a autora defende que o trabalho de professor contribui para atividade de filósofo que se é. O trabalho do professor é o de sugerir caminhos, ou melhor, descaminhos, pois ele, o professor, deve estimular, incentivar, por meio de seu exemplo, os alunos a arriscarem-se a mergulhar no ambiente propriamente filosófico, defende a autora.

Em *Docência em filosofia: pensando na prática*, Wilson Francisco Correia (2013) procura pensar sobre a docência em Filosofia. O autor detém-se na didática filosófica plausível quando se fala em docência no âmbito da área de Filosofia e aborda questões relativas ao interpretar, comentar e refletir, para além da mera reprodução conceitual, estendida aos estudantes de Filosofia.

Em *Ensino de Filosofia para não-filósofos. Filosofia de ofício ou ofício de professor: os limites do filosofar*, Rodrigo Gelamo (2007) teve por objetivo entender o que faz o filósofo quando seu ofício é ser professor de Filosofia. O autor utilizou como referencial teórico metodológico o pensamento de Foucault para pensar o filósofo-professor de Filosofia, e o pensamento de Deleuze e Guattari para entender esse ofício docente. É importante destacar que esse autor, diante do levantamento aqui realizado, apresentou significativa preocupação no que diz respeito ao ofício de professor de Filosofia.

5.1.5 Aspectos gerais e fundamentais do ensino de Filosofia

Esse grupo temático foi assim denominado, pois, ao realizarmos a leitura dos resumos e percebermos a necessidade de ler o texto na íntegra, chegamos à conclusão que estes abordavam aspectos gerais ou fundamentais sobre o ensino da Filosofia, realizando uma reflexão pertinente, oferecendo aparato conceitual consistente para que esse componente curricular obtenha solidez e legitimidade do lugar por ele agora ocupado no currículo obrigatório do Ensino Médio brasileiro.

Para esse grupo temático temos cinco trabalhos. Destes, publicado em 2010, *Formação política do adolescente no ensino médio: a contribuição da filosofia*, Severino defende que a Filosofia deve se fazer presente no currículo escolar, pois esta pode iniciar os jovens em uma visão sintetizadora da realidade humana, seja do ponto de vista histórico-temporal ou socioestrutural. Dessa forma, a disciplina pode oferecer insubstituível contribuição à formação integral do adolescente, contribuindo para a constituição de sua identidade e para a construção de sua autonomia.

No segundo artigo dessa temática, temos uma análise histórica do ensino de Filosofia no contexto da educação brasileira, desde a chegada dos padres jesuítas até o século XX. Nesse artigo, Ângela Martins (2013) analisa a concepção aristotélico-tomista, segunda a qual predominou no ensino de Filosofia até o século XX, pois, segundo a autora, na preocupação de garantir a certeza, unidade e extensão do saber, estas só poderiam ser alcançadas por meio da filosofia aristotélico-tomista - defende a pesquisadora em seu artigo intitulado *Considerações históricas sobre o ensino de filosofia no Brasil do período colonial até o século XX*.

Em *O ensino de filosofia: caracterização, organização e dificuldades no ensino-aprendizagem*, os autores Anderson Pimentel e Dawson Monteiro (2009) propõem algumas reflexões que julgam ser necessárias ao se pensar o ensino de Filosofia, tais como: Docência; O que é filosofia?; A filosofia na sala de aula: docência a experiência de pensar e repensar a realidade; a importância de se ensinar filosofia; A filosofia no contexto atual e dificuldades no ensino-aprendizagem.

No penúltimo artigo dessa temática, *O ensino de filosofia: A leitura e o acontecimento*, Ricardo Fabbrini (2005) defende que o curso de Filosofia deve desenvolver no aluno uma habilidade técnica na interpretação de diferentes modalidades discursivas que lhe permita a experiência da “dominação intelectual”. Segundo esse autor, a Filosofia conquistará sua maturidade quando for capaz de estimular a produção e um diálogo intenso, laicizado, entre múltiplos sujeitos de enunciação, contribuindo para a constituição do “espaço público”.

Por fim, em *A avaliação em Filosofia*, José Benedito de Almeida Júnior (2005) traz à tona a problemática da avaliação em Filosofia. O autor entende ser possível filosofar e ensinar história da Filosofia, mas é preciso utilizar-se da produção pedagógica sobre a avaliação e transportá-la para o debate sobre o ensino de Filosofia, sobre o porquê e como avaliar em Filosofia, seja como avaliação do filosofar seja como avaliação em história da Filosofia.

5.2 CLASSIFICAÇÃO DAS TESES E DISSERTAÇÕES POR TEMÁTICAS E ABORDAGENS

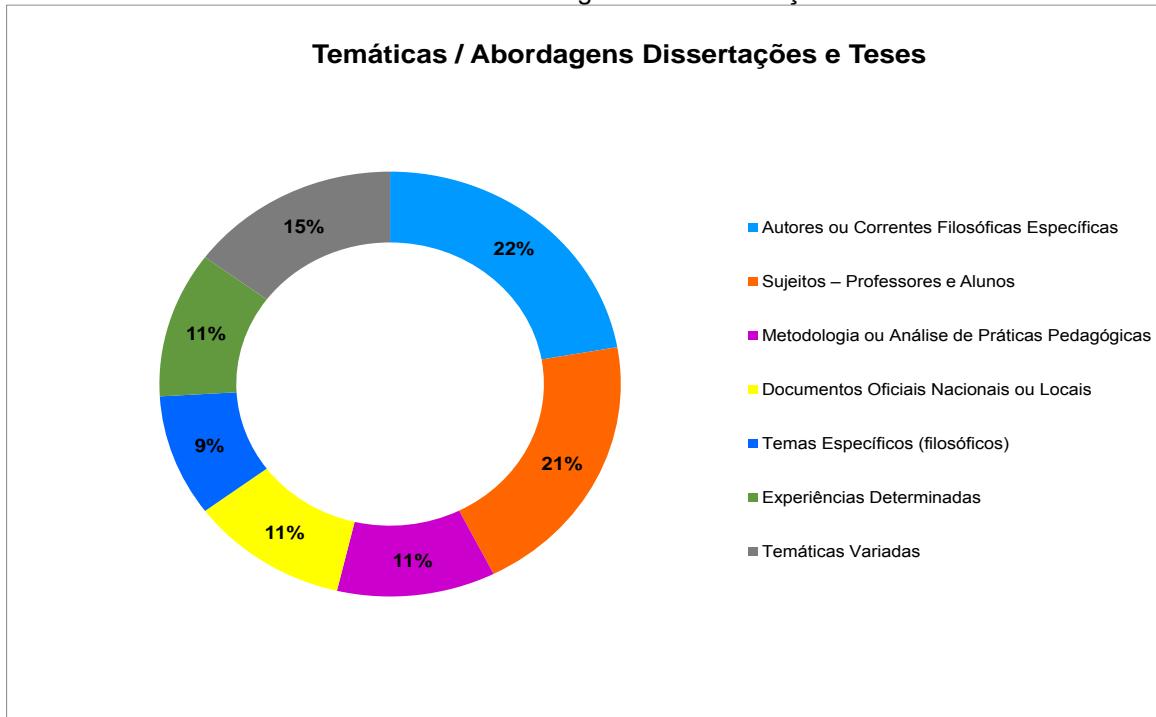
Utilizando-nos da leitura dos resumos de cada trabalho, a exemplo do que foi realizado e demonstrado nos tópicos anteriores, procedemos ao evidenciamento das temáticas identificadas nas teses e nas dissertações que compõem o presente estudo. Os principais aspectos e abordagens, aqui mencionados, emergiram da leitura de cada resumo, e em alguns casos, de todo trabalho. Defendemos que o levantamento e o evidenciar das temáticas da produção acadêmica, tanto nos artigos como nas dissertações e teses sobre o ensino de Filosofia, apontará elementos importantes, no sentido de observarmos a trajetória histórica desse componente curricular, pois entendemos que tais temáticas aqui evidenciadas dizem respeito ao momento histórico vivenciado pela Filosofia enquanto disciplina curricular. Os trabalhos aqui selecionados, antes de tudo, deixam claro que essa área do saber tem se consolidado e amadurecido suas reflexões. Dessa maneira, temos traçado nosso panorama, a partir desse recorte da produção acadêmica sobre o ensino de Filosofia no Ensino Médio.

Nesta classificação identificamos sete possíveis temáticas encontradas na produção discente:

- 1 - O ensino de Filosofia segundo **autores ou correntes filosóficas específicas**.
- 2 - O ensino de Filosofia: **sujeitos – professores e alunos**.
- 3 - **Metodologia ou análise de práticas pedagógicas** para o ensino de Filosofia.
- 4 - O ensino de Filosofia a partir de **documentos oficiais nacionais ou locais**.
- 5 - O ensino de Filosofia - **Temas Específicos (filosóficos)**.
- 6 - O ensino de Filosofia a partir de **experiências determinadas**.
- 7 - **Temáticas variadas**.

O gráfico 9 a seguir apresenta as temáticas e abordagens identificadas nas dissertações e nas teses, distribuídas em termos percentuais:

Gráfico 9 - Temáticas / abordagens das dissertações ou teses



Fonte: Elaborado pelo autor.

5.2.1 O ensino de Filosofia segundo autores ou correntes filosóficas específicas

Nesse grupo temático, a exemplo dos artigos científicos, identificamos que os trabalhos que o compõem apresentam o ensino de Filosofia sob diversas perspectivas ou referenciado pela construção filosófica de autores específicos ou correntes filosóficas específicas. Nessa temática temos, doze trabalhos. Destes, quatro buscam a contribuição do pensamento da Teoria Crítica, dos filósofos da Escola de Frankfurt. No primeiro, *O ensino de Filosofia e o filosofar e a possibilidade de uma experiência filosófica na atualidade*, doutorado de Claudio Brocanelli (2010), pretendeu defender o ensino de Filosofia como promoção do pensamento crítico. A pesquisadora buscou problematizar o ensino de Filosofia e aprofundar o tema da experiência, pensando na urgência de uma Educação que valorize novamente a reflexão filosófica por meio da experiência filosófica. A pergunta norteadora do trabalho foi: Como é possível a experiência filosófica hoje? E, havendo essa experiência, como acontece sua transmissão? A partir daí, terá como apporte a ontologia hermenêutica de Gadamer.

O segundo trabalho, a dissertação de mestrado de Alex Silva (2005), *O resgate da auto-reflexão da razão o ensino de filosofia: diferentes elementos no fazer filosofia no ensino médio*, teve por objetivo analisar as concepções de ensino de Filosofia, em uma perspectiva crítica, articulada à reflexão sobre a crise de paradigmas contemporâneos da razão na

modernidade, a fim de pautar uma razão crítica que possibilite um referencial que justifique a presença da Filosofia como disciplina no Ensino Médio.

Wanderley Deina (2007), em sua dissertação de mestrado, defende, a partir da Teoria Crítica da Escola de Frankfurt, a tese de que a principal contribuição da filosofia para a educação reside em seu caráter eminentemente político, devendo, pois, contribuir para formação política dos educandos, proporcionando uma formação para a “maioridade”. Para o pesquisador, cabe ao professor articular-se com os demais educadores para a construção de uma educação crítica que reconheça a sua essência política e, assim, proporcionar aos estudantes as possibilidades concretas de emancipação individual e coletiva.

Em *Formação cultural e ensino de filosofia: perspectivas a partir da teoria crítica de Theodor W. Adorno*, dissertação de mestrado de Fernando Aquino (2011), a partir das considerações de Adorno sobre o desenvolvimento cultural da modernidade e os desdobramentos dessas observações para a educação e para o ensino de Filosofia, o autor visa analisar a educação contemporânea. O autor pretende expor e debater os pressupostos para uma educação que ainda sirva como um referencial de emancipação, além de refletir como o ensino de Filosofia poderia contribuir para uma formação cultural crítica, fortalecendo as consciências para que não se rendam a adaptação, retroagindo sobre a cultura e sobre a sociedade. Para realização desse intento, o pesquisador utilizou-se da *Dialética do esclarecimento* e as conferências reunidas em *Educação e emancipação*, de Adorno.

Os próximos trabalhos desse grupo temático buscam aporte, sobretudo, nos filósofos Nietzsche, Foucault, Deleuze e Heidegger. Também, com quatro trabalhos, os pesquisadores buscam dialogar com esses filósofos no intuito de construir referências que certifiquem as contribuições do ensino de Filosofia para a formação dos jovens educandos. Temos, assim, a dissertação de mestrado de Vera Espíndola (2010), *Ensino de filosofia: problematizando práticas no ensino médio*, que, a partir de pensadores como Nietzsche, Michel Foucault, Pierre Bourdieu, Deleuze, dentre outros, busca pensar novas possibilidades à aprendizagem do pensamento filosófico. A partir desses pensadores, a autora propõe desenvolver novas práticas pedagógicas que permitam a liberdade do pensamento, mas não seu encarceramento em cânones predefinidos e verdades absolutas da modernidade, aponta a pesquisadora.

A partir do conceito de imagem do pensamento, formulado por Deleuze, Luís Valério (2010), em sua dissertação de mestrado *A imagem do pensamento e o ensino de filosofia*, pretendeu pensar os problemas do ensino de Filosofia, procurando examinar o quanto muito dos problemas em ensinar Filosofia no Ensino Médio ocorrem em face do aprendizado do pensamento filosófico restrito à representação, ou seja, quando as proposições decidem sobre o significado e o sentido na relação do conceito com o objeto.

Os sentidos do espanto ou contribuições para o ensino de filosofia como educação do pensamento: propósitos pedagógicos em Heidegger e Deleuze, tese de doutorado de Paulo Sérgio Vasconcelos (2011), pretendeu oferecer contribuições para o ensino de Filosofia compreendida como educação do pensamento. Para isso, o pesquisador recorreu aos pensadores Foucault, Nietzsche, mas, sobretudo, ao pensamento de Heidegger e à “pedagogia do conceito” deleuziana. Sua tese propõe aproximações entre esses dois filósofos, encontrando no pensamento da diferença o ponto de interseção resultante da questão radical do pensamento assumida por ambos.

Na tese de doutorado de Renata Aspis (2012), sob o título *Ensino de filosofia e resistência*, a pesquisadora propõe reativar conceitos de Nietzsche, Foucault, Deleuze, Guattari e pensadores aliados às chamadas filosofia da diferença para inventar um determinado ensino de Filosofia. A hipótese da pesquisadora é a de que se possa inventar um determinado ensino de Filosofia para jovens, hoje, na escola, que se configure como vetor de enxame de re-existências.

Os próximos dois trabalhos, defendidos na UNINOVE, recorrem mais especificamente ao denominado Pensamento Complexo de Edgar Morin. O primeiro trabalho identificado, de autoria de Antônio Spirandeli Júnior (2012), *A antropologia filosófica de Edgar Morin e suas contribuições para a filosofia da educação e para a prática do ensino de filosofia*, trouxe como propósito identificar a concepção de ser humano presente nas obras de Edgar Morin e se esta pode trazer contribuições para as práticas educativas, em especial ao ensino de Filosofia.

O segundo trabalho que traz a abordagem centrada em Edgar Morin, Oscar Kamesu (2009), em *A Razão para o iluminismo e para o pensamento complexo: possíveis implicações desse estudo para o ensino de filosofia no ensino médio*, procurou investigar e mostrar que os entendimentos de razão para o iluminismo e o pensamento complexo contribuem para o ensino de Filosofia no Ensino Médio, uma vez que a razão, entendida como crítica e autocritica, deve combater todo tipo de dogmatismo, ceticismo e relativismo que, consequentemente, impedem o diálogo e a reflexão crítica entre os jovens. Além disso, o autor procurou investigar as obras do ensaísta Sérgio Paulo Rouanet, autodenominado herdeiro do iluminismo.

Nos dois últimos trabalhos desse grupo temático, temos a dissertação de mestrado de Andréia Borba Chies (2012), *Nietzsche e a Educação: por um ensino de filosofia que oportunize a potencialização do educando*, e o trabalho de Giselle Schnorr (2006), *Filosofia no ensino médio: reflexões a partir de uma experiência filosófica libertadora*. No primeiro trabalho, a autora pretendeu estabelecer uma aproximação entre o pensamento de Nietzsche e a educação, especificamente o ensino de Filosofia, com o objetivo de configurar o pensamento de Nietzsche no campo educacional a fim de evidenciar pontos de

interlocução com algumas questões educacionais contemporâneas, além de recorrer a alguns conceitos desenvolvidos pelo filósofo para, a partir deles, pensar o ensino de Filosofia. No segundo trabalho, o ensino de Filosofia foi pensado a partir da perspectiva e das contribuições da Filosofia latino-americana, da libertação e da pedagogia libertadora. A autora apresentou o estatuto teórico destas e dialogou com filósofos-educadores do Instituto de Filosofia da Libertação, pensando o ensino de Filosofia como experiência de libertação, deixando de ser monocultural e afirmando-se polifônica, plural, ética-crítica e práxis.

5.2.2 O ensino de Filosofia: sujeitos – professores e alunos

Nessa temática, identificamos o conjunto formado por 11 trabalhos de pesquisa discente, cujo foco temático está direcionado para professores e alunos, portanto, como sujeitos da pesquisa. Subdividimos esses trabalhos em três grupos. O primeiro grupo com seis trabalhos, cujo **foco de interesse principal foi o professor**, sua formação, sua percepção sobre o componente curricular filosofia, qual o perfil dos docentes da disciplina de Filosofia no local onde foi desenvolvida a pesquisa, sua formação, percepções sobre as dificuldades pelo professor enfrentadas, os sentidos da docência e a identificação de saberes inerentes à ação do professor de Filosofia. Esses trabalhos são: *O componente curricular filosofia e seus professores no ensino médio da rede estadual de educação de São Paulo*, de Maria Helena Masullo (2012); *A obrigatoriedade do ensino de filosofia e a formação de professores desta disciplina que atuam em uma região da grande São Paulo*, de Rita de Cássia Alves das Chagas (2011); *A filosofia no ensino médio: sentidos do exercício da docência*, de Isaltino Dias (2007); *Sentidos da filosofia no ensino médio: contribuições para a formação do jovem na óptica do professor*, de Luiz Carlos Nunes de Santana (2007); *Saberes docentes do professor de filosofia no nível médio*, de Paulo Ricardo Tavares da Silveira (2005); *Formação inicial de professores de filosofia: um estudo sobre sua situação e perspectivas*, de Rita de Cássia Sant Ana de Athayde Gonçalves (2004).

No segundo subgrupo dessa temática, temos quatro trabalhos que buscaram identificar a importância e as representações de **professores e alunos** enquanto sujeitos envolvidos diretamente no processo ensino-aprendizagem em Filosofia; quais as percepções desses sujeitos, as dificuldades por ambos identificadas com relação ao ensino de Filosofia, sobretudo no atual contexto educacional. Os trabalhos aqui selecionados são: *A filosofia no ensino médio e suas representações sociais*, de Claudio Luis de Alvarenga Barbosa (2005); *Os desafios do ensino de filosofia na sociedade atual*, de Claudio Ferreira dos Santos (2009); *O ensino de filosofia: o ensino médio do município de Campo Grande -*

MS, de Miguel Gomes Filho (2010); *Trajetórias do ensino de filosofia no Brasil: rupturas e continuidades*, de Eloy Pupin (2006).

Por fim, temos o último trabalho dessa temática, a dissertação de mestrado *Afetividade e aula de filosofia: um estudo com alunos do ensino médio de uma escola pública paulista*, de Hélcio José dos Santos Silva (2008), cujo objetivo centrou-se na identificação dos sentimentos que os **alunos** do Ensino Médio da escola pública expressam sobre as aulas de Filosofia e as situações provocadoras desses sentimentos. Com o referencial teórico sobre a psicogenética de Henri Wallon, o autor buscou apontar para a relevância da dimensão afetiva no processo ensino-aprendizagem na aula de Filosofia.

5.2.3 Metodologia ou análise de práticas pedagógicas para o ensino de Filosofia

Nessa temática, temos o número de seis trabalhos cujo objetivo central concentra-se em apresentar propostas metodológicas para o ensino de Filosofia ou em analisar práticas realizadas em aulas de Filosofia. É importante salientar que tais pesquisas são de extrema relevância, pois nasceram da necessidade concreta de cada pesquisador rever ou avaliar suas práticas ou, a partir destas, suscitar novas formas de atuar em sala de aula.

Wilson José Vieira (2012), em sua dissertação de mestrado *O ensino de filosofia e o uso do texto clássico de filosofia: análise a partir das escolas públicas paranaenses de ensino médio*, procura compreender o sentido e o lugar do texto clássico de Filosofia nas aulas de Filosofia. O autor apresenta uma análise sobre como os professores entendem o uso do texto clássico nas aulas da disciplina. No entanto, Vieira (2012) conclui que nem sempre a formação do professor possibilita condições efetivas de trabalho com o texto, pois há uma grande dificuldade por parte dos alunos devido à ausência do hábito de leitura. Apesar disso, segundo o pesquisador, os professores estão convencidos da importância do uso desses textos nas aulas, uma vez que estes melhoram o vocabulário dos alunos e o desenvolvimento da criticidade por parte dos educandos.

Em *O Trivium como método propedêutico para o ensino de filosofia no ensino médio*, Serginei Jerônimo (2011) propõe o *Trivium* (lógica, gramática e retórica) como método propedêutico para o ensino de Filosofia, fazendo o trajeto desde o levantamento dos problemas enfrentados pelo professor de Filosofia até uma possível solução. A preocupação principal do autor é realizar o debate de como é possível o ensino de Filosofia e a partir de onde. Além de propor o *Trivium* como método de ensino, Jerônimo (2011) objetivou contribuir para sanar as dificuldades de leitura e de escrita dos alunos.

No terceiro trabalho, *O ensino de filosofia - uma prática na escola de aplicação da FE-USP*, Marta Vitória de Alencar (2011) propôs a análise de uma prática de ensino de filosofia ao longo de dez anos e meio na Escola de Aplicação da USP. A autora pretendeu, a

partir de alguns pressupostos teóricos, produzir a análise de uma experiência com Filosofia no Ensino Médio, de modo a oferecer contribuições à prática do ensino de Filosofia. Além disso, ela procurou explicitar estratégias didáticas adotadas, apontar o que foi ou não bem-sucedido, analisar produções textuais dos alunos e colher depoimento de ex-alunos sobre suas experiências com o ensino de Filosofia.

A tese de doutorado de Fábio Stangue (2009), *O filosofar na sala de aula: elementos para uma discussão metodológica sobre diferentes dimensões de objetivação espaço-temporal entre professor/aluno na proposição e tratamento de conteúdos filosóficos no ensino médio*, buscou, a partir da observação e do desenvolvimento do trabalho de ensino de um conteúdo específico e determinado (Origens da Filosofia na Grécia Antiga), em uma turma do primeiro ano do Ensino Médio, em uma escola pública do Estado do Paraná, propor uma reflexão sobre aspectos da aprendizagem desse mesmo conteúdo, evidenciando o ponto de vista do aluno e se o professor de Filosofia leva em conta a contribuição que o aluno pode oferecer no processo de aprendizagem. O autor conclui observando a necessidade de novas metodologias de trabalho para o ensino de Filosofia e sugere propostas para o desenvolvimento de aulas, que julga mais apropriada ao universo do aluno do Ensino Médio.

Em *Por uma propedêutica poética no ensino de filosofia para crianças e jovens*, Carlos Nadalim (2009) apresentou a proposta da arte poética enquanto elemento propedêutico para o ensino de Filosofia para crianças e jovens. O autor destaca que por meio da arte poética a importância da inserção do aluno em um mundo de impressões possíveis e verossímeis acabaria gerando o alargamento de suas experiências sobre temáticas abordadas em níveis de discursos como o dialético. O pesquisador exemplificou sua proposta aplicando-a na análise do filme *Onde fica a casa do meu amigo?* E demonstrou a eficácia dessa linguagem na inserção de crianças e jovens no caminho que levará à Filosofia.

A dissertação de mestrado de Renata Aspis (2004b), intitulada *O ensino de filosofia para jovens como experiência filosófica*, teve como propósito pensar filosoficamente o ensino de Filosofia, e este, como criação de conceitos para darem conta dos problemas dos homens, de forma a contribuir para que eles compreendam o mundo atual por meio da experiência do pensamento. A autora defende que isso pode acontecer pelo diálogo investigativo com o texto filosófico, com os colegas, com os professores e consigo mesmo. Segundo a autora, seu objetivo era pensar filosoficamente um sistema de referências para o ensino de Filosofia que possibilitasse a cada professor, a partir delas, criar sua própria prática.

5.2.4 O ensino de Filosofia a partir de documentos oficiais nacionais ou locais

Nesse grupo, temos os trabalhos que buscaram refletir sobre os aspectos legais e conceituais que norteiam o ensino de Filosofia, quer seja no âmbito das políticas públicas para educação nacional ou estaduais. Esses trabalhos buscaram reiterar o debate sobre a disciplina de Filosofia e seu ensino, as concepções e os modelos de ensino predominantes nos documentos oficiais, produzidos nacionalmente ou em âmbito estadual, e quais concepções de filosofia podem ser identificadas a partir dos documentos. A tentativa dessas pesquisas foi, sobretudo, investigar convergências ou divergências existentes nos documentos oficiais e/ou propostas curriculares. Os documentos analisados no âmbito nacional foram: LDB 9.394/96, Parâmetros Curriculares Nacionais, Orientações e Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio, PCN + e o currículo da ética como tema transversal dos Parâmetros Curriculares. No âmbito estadual, temos as pesquisas que analisaram, além dos documentos nacionais, os documentos estaduais: Proposta Curricular de Santa Catarina, Políticas Curriculares do Estado do Paraná e os Referenciais Curriculares Estaduais de Mato Grosso do Sul.

Os seis trabalhos e seus respectivos autores desta temática são: *A filosofia no currículo do ensino médio: aspectos discursivos dos documentos oficiais*, de Daniel Rodrigues (2012); *A filosofia no currículo do ensino médio de Mato Grosso do Sul: aspectos normativos e conceituais*, de André Ferreira (2012); *O ensino de Filosofia no ensino médio brasileiro: antecedentes e perspectivas*, de Maria Fernanda Montero (2011); *Filosofia: concepções e modelos de ensino predominantes na proposta curricular de Santa Catarina*, de José Pedro Idalino (2009); *A construção do lugar da filosofia no currículo do ensino médio: análise a partir da compreensão dos professores de filosofia da escola pública paranaense*, de Ademir Pinhelli Mendes (2008); *Ensino de filosofia e o problema do endereçamento curricular da ética nos PCN: controle ou democracia?*, de Wilson Correia (2008).

5.2.5 O ensino de Filosofia - Temas específicos (filosóficos)

A partir de suas práticas em sala de aula, os pesquisadores desse grupo temático, trazem ao debate sobre o ensino de Filosofia reflexões muito particulares, mas pertinentes à essa disciplina, com intuito de favorecer o desenvolvimento intelectual, crítico e autônomo por parte do educando. Temos nesse grupo cinco pesquisas: A primeira pesquisa, aqui identificada, buscou analisar a seleção de conteúdos filosóficos de ética e política na perspectiva latino-americana, voltados ao Ensino Médio. Situado no Estado do Paraná, o autor da pesquisa, Avanir Mastey (2010) constatou que há uma abordagem pouco

significativa da perspectiva latino-americana sobre os conteúdos de ética e política, por ele propostos. Ele evidenciou a necessidade de selecionar conteúdos de ética e política nessa perspectiva, bem como a urgência na formação de professores, produção de materiais pedagógicos e seleção de conteúdos que considerem a dimensão do ensino de filosofia na perspectiva latino-americana. A principal referência utilizada nesse trabalho foram as categorias de ética e política elaboradas por Dussel, filósofo latino-americano. Essa pesquisa teve por título *O ensino dos conteúdos filosóficos de ética e política na perspectiva latino-americana: na perspectiva de Dussel, análise e proposição a partir da escola pública paranaense*.

Em *Educação para a cidadania em tempos de esgarçamento da esfera pública*, Francisco Cavalcanti (2010) trouxe o tema da educação para cidadania. O autor procurou delimitar o conceito de cidadania nas diversas culturas e tempos e naquilo que se tornou atualmente. Como referencial teórico, o pesquisador recorre ao pensamento de Hannah Arendt, Richard Sennett e Jürgen Habermas. Em seguida, ele realizou uma análise das propostas de educação para cidadania, discutindo a questão da inclusão da Filosofia e da Sociologia na Educação Básica, uma vez que, segundo a LDB, estas podem contribuir para a formação cidadã. Por fim, o autor apresentou a complexidade da proposição de uma educação para cidadania no atual contexto mundial.

A dissertação de mestrado de Marcelo Donizete de Barros (2009), intitulada *Ensino de filosofia e linguagem escrita: o papel da escrita filosófica no ensino médio*, defende a ideia da escrita filosófica como uma das peças fundamentais na contribuição para a formação - produtora e estruturadora do pensamento do jovem educando. O autor constatou que a escrita é uma das atividades essenciais do filosofar e possui um caráter formador que precisa ser valorizado. Ele advogou que a finalidade da escrita é produzir sentido no jogo de linguagem que é a Filosofia.

A tese de doutorado de Iris Oliveira (2009), *Condicionantes do discurso filosófico na formação em nível médio*, buscou, a partir de uma teoria semântico-pragmática do discurso, em que se consideram tanto elementos formais quanto elementos culturais e histórico-políticos, investigar os discursos produzidos na atividade docente dos professores de Filosofia no Ensino Médio em momentos determinados da História.

A dissertação de mestrado *Mundanidade e cotidianidade como possibilidades para o ensino da filosofia no ensino médio*, de Nelson Vicente Junior (2006), procura responder as indagações: Deve-se ensinar a Filosofia através da exegese dos sistemas filosóficos, da História da Filosofia ou através dos discursos de opiniões relativos às situações do cotidiano? Quais estudos, conteúdos, experiências e discussões filosóficas podem possibilitar significados na vida dos alunos adolescentes? O autor apresentou os conceitos de “mundanidade” e “cotidianidade” como possibilidades de compreensão da vida e

instrumentos significativos para o ensino da filosofia para os alunos. Apresentou as investigações da Antropologia Filosófica como proposta para o repensar das situações do ser humano contemporâneo. O autor objetivou propor um novo cenário para as aulas de Filosofia.

5.2.6 O ensino de Filosofia a partir de experiências determinadas

Os trabalhos selecionados e identificados nessa temática têm como foco central a preocupação dos pesquisadores de produzir conhecimento e oferecer contribuições significativas ao ensino de Filosofia no local onde esses pesquisadores atuam profissionalmente: escolas ou cidades. Poderíamos dizer que as perguntas que os mobilizaram foram: Que ensino de Filosofia está sendo desenvolvido naqueles locais (escola, cidade)? Qual a importância do ensino de Filosofia naquele contexto? Quais as contribuições ou críticas a serem feitas para que haja uma melhora ou reformulação da prática ou do ensino de Filosofia naquela realidade? Qual o alcance formativo dessa disciplina para os jovens educandos naquele contexto?

Essas pesquisas utilizaram entrevistas, análise de documentos e de propostas de ensino de Filosofia nos contextos onde foram desenvolvidas e uma variedade de referenciais teóricos. Podemos destacar que tais trabalhos constataram a necessidade de formação contínua e de qualidade aos docentes, valorização e abertura aos educandos no processo ensino-aprendizagem, importância do papel formativo do ensino de Filosofia, capaz de despertar o compromisso político, ético e estético, entre outros. Assim, temos para esta temática seis pesquisas. A seguir, apresentamos o título, autor e ano de defesa de cada um: *Um estudo sobre os desafios de ensinar filosofia nas escolas como ensino médio na cidade de Barbacena/MG*, de Washington Luiz de Oliveira Soares (2012); *Ensino de filosofia no Colégio Municipal Pelotense: uma análise histórica e crítica da disciplina de filosofia de 1960 a 2008*, de Letícia Maria Passos Corrêa (2012); *Contribuições do ensino de filosofia para a educação profissional técnica de nível médio, no contexto do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão*, de Jorge Antônio Soares Leão (2011); *A Filosofia no ensino médio das escolas pública e privadas em Teresina: o desafio de ir além da escolarização*, de Rosângela Maria da Silva Melo (2010); *O currículo de filosofia no ensino médio: em busca do diálogo entre os saberes abertos e os saberes específicos do campo filosófico*, de Jorge da Cunha Dutra (2010); *O que significa aprender e ensinar filosofia? Notas a partir de uma experiência no Colégio Pedro II*, de Ingrid Müller Xavier (2010).

5.2.7 Temáticas Variadas

Nesse último grupo, optamos por assim denominá-lo tendo em vista que as pesquisas aqui apresentadas tratam de mais de uma das temáticas anteriormente levantadas e apresentadas. Em nosso entendimento, são pesquisas que, segundo os critérios por nós aqui estabelecidos, possuem um foco misto, variado, daí o motivo de denominá-las: Variadas. Temos nesse grupo oito pesquisas: a primeira, *Aprendizagem de conceitos filosóficos no ensino médio*, de autoria de Cleder Belieri (2012), teve o intuito de investigar como o ensino de Filosofia pode ser organizado para promover o desenvolvimento teórico dos alunos do nível médio. O autor realizou uma pesquisa bibliográfica, documental e de campo para compreender a constituição histórica da disciplina, as orientações dos documentos oficiais da educação nacional, acerca dos objetivos do componente curricular filosofia. Ele buscou como aporte teórico a teoria Histórico-Cultural e, a partir desse cenário, elaborou e propôs um experimento didático para as aulas de Filosofia em uma escola estadual paranaense.

João Antônio Rocha (2011), em sua pesquisa *Filosofia no ensino médio: luta histórica, didática e conteúdos para sala de aula*, procurou pensar filosoficamente o ensino de Filosofia, como luta histórica, didática e conteúdo. A partir da concepção de didática de Michel Tozzi e da concepção de ensino de Filosofia como criação de conceito de Deleuze e Guatarri, o pesquisador julga ser norte para aplicação de qualquer plano de ensino de Filosofia. Rocha toma o diálogo investigativo e o uso de textos filosóficos como princípio *sine qua non* para realizar uma análise da concepção de crítico e autônomo apresentada na LDB e apoia-se nas leituras da Teoria Crítica e Adorno para apresentar uma proposta didática que julga ser possível percorrer.

Em *O ensino de filosofia no ensino médio mediado pela literatura sartriana*, Maurilio Gadelha Aires (2010) realizou uma análise da experiência por ele desenvolvida com seus alunos do Instituto Federal do Rio Grande do Norte, onde ele utilizou a literatura existencialista de Jean-Paul Sartre, mais propriamente o romance *A Náusea*, para promover um ensino de Filosofia via literatura. A partir dessa experiência, ele realizou uma pesquisa participante, no intuito de realizar uma investigação dialógica, meio pelo qual foi possível refletir sobre a própria prática pedagógica e conscientizar-se que é essencial a formação de um professor reflexivo que combine, nas palavras do autor, na sua práxis, o saber fazer com a crítica honesta da sua própria capacidade profissional.

A pesquisa de Wilson Horuath (2012), *A filosofia nos parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio e as contribuições do pensamento complexo*, propôs a reflexão sobre os conhecimentos de Filosofia apresentados nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio a partir dos conceitos de ética e política de civilização de

Edgar Morin. Ao analisar os Parâmetros Curriculares, o pesquisador apresenta avanços e limites e propõe complementações que, segundo o autor, ajudarão o ensino de Filosofia responder às problemáticas atuais. Ao final, o autor apresentou os resultados obtidos com a pesquisa que estudou o ensino de Filosofia a partir dos documentos aqui mencionados, utilizando como referencial para pensar esse ensino, o pensamento complexo de Edgar Morin.

José de Assis Moraes Júnior (2011), em sua pesquisa *O corpo artista e a educação como re-significação do espírito livre segundo Friedrich Nietzsche*, teve como objeto o conceito “valor” em educação e analisou o material didático para o ensino de Filosofia, elaborado pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, sob a ótica do pensamento de Nietzsche. Utiliza o termo “sujeito-artista” em Nietzsche para apresentá-lo como sugestão para a elaboração de um projeto pedagógico que sustenta um modo artista de educar.

A pesquisa de mestrado de Edson de Souza Almeida (2011), *Ensino de filosofia no nível médio: por uma cidadania da práxis*, propôs analisar o papel do ensino de Filosofia na formação dos estudantes para o exercício da cidadania. O autor abordou historicamente a noção, da antiguidade grega, de cidadania na modernidade, com ênfase em Hobbes e Locke, e como esse conceito se manifesta nas políticas educacionais brasileiras (LDB, PCN, Orientações Educacionais e PCN+). O pesquisador evidenciou que esses documentos trazem a concepção de cidadania proposta pelos ideólogos do neoliberalismo. Em contraposição, ele propôs o conceito de “cidadania da práxis”, contribuição de Antônio Gramsci. Esse conceito, segundo o autor, justificou sua defesa acerca do ensino de Filosofia para o Ensino Médio.

Em sua dissertação de mestrado, *O ensino de filosofia no ensino médio: que filosofia?*, Carlos Paiva (2006) orientou-se pela seguinte questão: “Que ensino de filosofia está sendo proposto para o ensino médio?”. A partir dela, o autor investigou que “ensino de filosofia” estava sendo proposto pelos documentos oficiais, a partir das novas diretrizes curriculares dos anos de 1990; portanto, uma análise documental. Em seguida, o pesquisador procurou responder sua pergunta central, analisando a proposta de ensino de Filosofia por meio do debate acadêmico e dos professores das escolas públicas de São Paulo. Dessa forma, o autor faz uma análise documental (documentos, teses, dissertações, artigos, subsídios e orientações) e um levantamento a partir de depoimentos realizados por professores de uma determinada região do Estado de São Paulo. Ele utilizou como referencial teórico Antônio Gramsci, Henry Giroux, Gimeno Sacristán e Pérez Gómez.

A última pesquisa desse grupo, a tese de doutorado de Liliane Barreira Sanchez (2006), intitulada *A formação ética: a questão da educação pelos modelos*, confrontou duas concepções de formação ética: *educação pelos modelos* e *a educação da razão*. A partir desses dois modelos, a pesquisadora propôs uma análise dos marcos do pensamento

filosófico da cultura ocidental desde a antiguidade tardia até a modernidade. A autora pretendeu identificar algumas concepções de formação ética que se apresentam como representantes das duas concepções mencionadas. Como referencial, ela utiliza a filosofia de Cornelius Castoriadis para examinar a “crise ética” da contemporaneidade e duas propostas de ensino de Filosofia: a Filosofia como disciplina obrigatória no currículo escolar brasileiro e o programa de Filosofia para crianças de Matthew Lipman.

A finalidade da presente pesquisa objetivou oferecer um panorama preliminar do campo aqui estudado. Neste capítulo, a partir da leitura minuciosa, buscamos apresentar os principais temas que emergem dos artigos, das dissertações e das teses, evidenciando as temáticas e as abordagens dominantes, procurando agrupá-las da forma mais coerente possível, para que nos fosse possível a aquisição do panorama dos principais assuntos em debate pela comunidade acadêmica. Defendemos que o levantamento e a revisão do conhecimento produzido sobre o tema Filosofia no Ensino Médio fez-se necessário para suscitar um processo de análise qualitativa dos estudos produzidos na área.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

*O que me faz esperançoso não é tanto a certeza do achado,
mas mover-me na busca.*

Paulo Freire

A presente pesquisa teve como finalidade apresentar preliminarmente um panorama da produção acadêmica sobre o ensino de Filosofia como componente curricular do Ensino Médio brasileiro. Antes, procuramos lançar nosso olhar sobre o Ensino Médio, etapa final da Educação Básica e lócus de efetivação do componente curricular filosofia, com o objetivo de apontar para alguns desafios e dilemas vivenciados pelo atual Ensino Médio, tomando consciência destes e de alguns problemas enfrentados pela educação média do país. Nosso intuito foi resgatar o compromisso e as finalidades que deveriam ser alcançadas, mas por diversos fatores não as são.

Advogamos ser de significativa importância a contribuição que pode ser oferecida pela Filosofia para a formação dos educandos pertencentes a todos os níveis de ensino e, em especial, no Ensino Médio. Sustentamos que a Filosofia enquanto componente curricular pode e deve contribuir para a formação e a construção do exercício da cidadania. Faz-se necessário para a devida efetivação desses objetivos que exista um espaço adequado e concreto para a Filosofia como componente curricular e, ainda, significativo compromisso na prática pedagógica de seus docentes, bem como condições reais para que se conquiste a formação integral dos nossos educandos.

Defendemos que a formação de caráter filosófico é mais do que oferecer ao educando domínio de conteúdos. Ela consiste, sobretudo, em “[...] explicitar pedagogicamente para o adolescente o sentido de sua existência, subsidiando-o na compreensão do lugar que ele ocupa na realidade histórica de seu mundo” (SEVERINO, 2010, p. 58). Como foi dito anteriormente, formar significa auxiliar o educando para que este seja capaz da prática reflexiva autônoma. Como afirma Severino,

[...] a presença da Filosofia no currículo do Ensino Médio justifica-se pela contribuição que é chamada a dar para o desenvolvimento intelectual do adolescente, com vistas a subsidiá-lo na ressignificação de sua experiência e na sua realização como sujeito pessoal autônomo, participante da vida da *polis*, como cidadão. A filosofia desempenha, solidariamente com todas as disciplinas, papel fundamental na tarefa de emancipação do ser humano, quando se tem em pauta a constituição da autonomia das pessoas. (SEVERINO, 2010, p. 58).

Entretanto, não temos a ingênuo visão de que a realidade seja algo tão simples e objetiva. Esta se constitui em um emaranhado de relações, por vezes contraditórias e nem sempre facilmente decifráveis. É preciso ter presentes as condições concretas; em que contexto histórico e social tem efetivado a educação em sua forma institucionalizada; que

condições e forças têm dificultado/contribuído para que a educação seja assegurada com a devida qualidade que lhe é necessária para promoção e desenvolvimento da humanização e formação dos educandos.

Em seguida, propusemos a elaboração do Estado do conhecimento da produção acadêmica sobre o componente curricular filosofia no Ensino Médio, a fim de traçar um panorama preliminar dessa produção. Com base no levantamento dos artigos científicos dos periódicos classificados em estratos A1, A2, B1 e B2, dissertações de mestrado e teses de doutorado apresentadas entre 2004 a 2013, foi possível caracterizar essa produção por regiões, instituições, autores, nível (mestrado e doutorado) e a contribuição oferecida por programas de pós-graduação em Educação e em Filosofia, bem como classificar e apresentar as temáticas e as abordagens suscitadas a partir da leitura de seus resumos e, em alguns casos, de todo o texto.

No que diz respeito ao levantamento, identificação, mapeamento e descrição da produção acadêmica sobre componente curricular filosofia, verificamos que, no período considerado, foram produzidos 37 artigos científicos, 45 dissertações de mestrado e 9 teses de doutorado, totalizando 91 trabalhos identificados e selecionados para composição desse Estado do Conhecimento.

O panorama preliminar oferecido possibilitou-nos identificar a região sudeste dentre as quais se produz considerável número de trabalhos sobre o assunto ensino de Filosofia no Ensino Médio. Esta pesquisa apontou a significativa contribuição oferecida pela UNINOVE e pela UNICAMP, instituições situadas no Estado de São Paulo. Essas duas instituições de Ensino Superior destacaram-se entre as instituições que mais produziram conhecimento sobre o componente curricular filosofia na região. Se levarmos em conta os 91 trabalhos selecionados nesta pesquisa, a UNICAMP apresenta-se como núcleo ativo no desenvolvimento do debate sobre o ensino de Filosofia. Ainda, na região sudeste, temos a PUC/SP como a terceira instituição que contribui com significativa relevância no debate. Na região sul, merecem destaque a UFPR e a UFSM que igualmente desempenham importante contribuição.

É necessário apontar que algumas instituições da região nordeste e centro-oeste possuem trabalhos sobre o tema; no entanto, ainda é uma produção pouco significativa. Daí a necessidade de produzir-se mais e que esse conhecimento objetive problematizar cada realidade local, oferecendo subsídio contextualizado para os problemas enfrentados em cada realidade particular, respondendo aos anseios daqueles que estão envolvidos com o ensino de Filosofia. Na região norte, há necessidade da constituição e do desenvolvimento do debate, já que essa região não apresentou, seja em artigos, dissertações ou teses, nenhum trabalho sobre o assunto, configurando-se, dessa maneira, um campo inexplorado pela comunidade acadêmica da região.

Outro aspecto marcante refere-se à expressiva contribuição da área de Educação na produção de conhecimento sobre o assunto e a minoritária participação da área de Filosofia no debate, evidenciando a necessidade de atenção por parte da comunidade filosófica, para que esta também ofereça base teórica constante para pensar o ensino de Filosofia.

Quanto à certificação de que o ano de 2008 apresenta-se como marco para o aumento da produção acadêmica sobre o tema, constatamos um salto no número de publicações e pesquisas produzidas sobre o componente curricular filosofia no período considerado. Esse aspecto detalhamos conforme a tabela 12 que segue.

Tabela 12 - Distribuição da produção acadêmica: ano, quantidade e média

Produção Acadêmica	Ano	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	Média da Década	Total Produção	Porcentagem
Artigos	Quantidade	5	3	1	3	3	2	5	0	9	6	3,7	37	40,7%
	Média 5 anos	3,0					4,4							
Dissertações / Teses	Ano	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	5,4	54	59,3%
	Quantidade	2	3	5	3	3	7	10	10	11	0			
		3,2					7,6							
												Total Geral	91	100%

Fonte: Elaborada pelo autor.

Os dados acima revelam que, do total de 91 trabalhos selecionados, a maior contribuição sobre o debate ensino de Filosofia no Ensino Médio tem sido realizada pelos programas de pós-graduação do país. Ao observarmos o período aqui considerado, constatamos um salto no número de trabalhos produzidos e defendidos, sobretudo, após o ano de 2008. De uma média de 3,2 trabalhos por ano, de 2004 a 2008, a partir de 2009 essa média sobe para 7,6 trabalhos por ano, correspondendo ao aumento de, aproximadamente, 4,4 trabalhos por ano, confirmando nossa hipótese de que após a promulgação da lei 11.684/2008 houve maior empenho da comunidade acadêmica sobre o assunto. Nos artigos científicos, ainda que tímido, é possível constatar que nessa produção também houve um aumento. Se de 2004 a 2008 tínhamos uma média de 3,0 artigos por ano, após esse período, ainda que o ano de 2011 apresente uma particularidade, essa média eleva-se para 4,4 artigos científicos por ano. A partir desse cenário, é possível constatar o aumento e a consolidação do conhecimento sobre o tema objeto desta pesquisa.

Dessa maneira, devido ao indicativo tendencialmente crescente da produção acadêmica sobre o assunto, esta pesquisa justifica-se como levantamento e sistematização da produção, uma vez que ela merece ser observada, para que possamos compreender como essa área de estudo vem se consolidando. Além disso, os dados evidenciam que, apesar de ainda ser incipiente, se considerarmos a produção acadêmica sobre os demais componentes curriculares, é possível o reconhecimento da ampliação do debate por parte da comunidade acadêmica sobre o ensino de Filosofia no Ensino Médio brasileiro.

No que se refere à diversidade de temáticas, abordagens e abrangência dessas produções, estas trazem para discussão sobre o tema um conjunto de vertentes e concepções sobre o ensino de Filosofia, demonstrando a importância e o empenho da comunidade acadêmica no debate e na criação de bases sólidas e permanentes para que este ensino não deixe de figurar como componente curricular obrigatório no Ensino Médio brasileiro e na contribuição que este tem a oferecer na formação das novas gerações. Percebemos, ainda, que a variedade de temáticas e abordagens tratadas nos 91 trabalhos que compõem o presente levantamento podem admitir outras classificações e, em alguns trabalhos, poderiam ser classificados em mais de uma temática. Nossa classificação, no entanto, pautou-se pelo objetivo principal por nós identificado a partir da leitura minuciosa que se pretendeu.

Esta pesquisa teve a intenção de apresentar de maneira sistematizada o panorama preliminar da produção acadêmica sobre o componente curricular filosofia, objetivando a participação no debate entre os que, com intencionalidades claras e precisas, optam por estudar o ensino de Filosofia, buscando apontar saídas, bem como evidenciar alguns elementos que podem ser úteis a análises futuras. É, portanto, ponto de partida...

REFERÊNCIAS

- AIRES, Maurilio Gadelha. **O ensino de filosofia no ensino médio mediado pela literatura sartriana**. 2010. 259 f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal/RN, 2010.
- ALMEIDA JÚNIOR, José Benedito Junior de. A avaliação em Filosofia. **Princípios**, Natal, v. 12, n. 17, p. p.145-156, jan./dez. 2005.
- ALMEIDA, Edson de Souza. **Ensino de filosofia no nível médio: por uma cidadania da práxis**. 2011. 195 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas/SP, 2011.
- ALENCAR, Marta Vitória de. **O ensino de filosofia - uma prática na escola de aplicação da FE-USP**. 2011. 238 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade de São Paulo, São Paulo/SP, 2011.
- ALVES, Dalton José. A filosofia como matéria de ensino: história e questões metodológicas. **Revista Publicatio**, Ponta Grossa, v. 17, n. 2, p. 177-187, dez. 2009.
- _____. **A filosofia no ensino médio: ambiguidades e contradições na LDB**. Campinas: Autores Associados, 2002.
- ALVES, Luis C. C. Ribeiro. PCN's e o ensino de filosofia na escola pública: desafios e perspectivas. **Intuitio**, Porto Alegre, v. 4, n. 2, p. 215-223, nov. 2011.
- ALVES, Antônio José Lopes; SILVA, Sabina M. A filosofia no ensino médio brasileiro: um estudo de caso. **Problemata**, Paraíba, v. 4, n. 2, p. 259-277, 2013.
- ALVES, Dalton José. O ensino de filosofia na educação escolar brasileira: conquistas e novos desafios. In: SILVEIRA, Renê J. T.; GOTO, Roberto. (Orgs.). **A Filosofia e seu ensino: caminhos e sentidos**. São Paulo: Loyola, 2009. (Coleção Filosofar é preciso). p. 35-51.
- AQUINO, Fernando Lopes de. **Formação cultura e ensino de filosofia: perspectivas a partir da teoria crítica de Theodor W. Adorno**. 2011. 103 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas/SP, 2011.
- ASPIS, Renata Pereira Lima. **Ensino de filosofia e resistência**. 2012. 204 f. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas/SP, 2012.
- ASPIS, Renata Lima. O professor de filosofia: o ensino de filosofia no ensino médio como experiência filosófica. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 24, n. 64, p. 305-20, set./dez. 2004a.
- ASPIS, Renata Pereira Lima. **O ensino de filosofia para jovens como experiência filosófica**. 2004. 162 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas/SP, 2004b.
- BARBOSA, Claudio Luís de Alvarenga. **A filosofia no ensino médio e suas representações sociais**. 2005. 181 f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal Fluminense, Niterói/RJ, 2005.

BARROS, Marcelo Donizete de. **Ensino de filosofia e linguagem escrita: o papel da escrita filosófica no ensino médio.** 2009. 82 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade de São Paulo, São Paulo/SP, 2009.

BELIERI, Cleder Mariano. **Aprendizagem de conceitos filosóficos no ensino médio.** 2012. 163 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Maringá, Maringá/PR, 2012.

BELIERI, Cleder Mariano; SFORNI, Marta Sueli de Faria; GALUCH, Maria Terezinha Bellanda. **Interações entre conceitos cotidianos e filosóficos na disciplina de filosofia no ensino médio.** Contrapontos, Itajaí, v. 10, n. 1, p. 49-56, jan./abr. 2010.

BRASIL. Emenda Constitucional N. 59, de 11 de novembro de 2009. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Legislativo, Brasília, 12 nov. 2009. p. 8.

_____. Lei N° 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, 23 dez. 1996, p. 27833.

_____. Parecer CNE/CEB N° 38/2006, de 16 agosto de 2006. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, 21 ago. 2006. Seção 1, p. 15.

BROCANELLI, Cláudio Roberto. **O ensino de filosofia e o filosofar e a possibilidade de uma experiência filosófica na atualidade.** 2010. 128 f. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Marília/SP, 2010.

CAÇÃO, Maria Izaura. Proposta Curricular do Estado de São Paulo: retorno do discurso regulativo da Tylerização na educação pública. **Espaço do Currículo**, João Pessoa, v. 3, n. 1, p. 380-394, 2010.

CARNEIRO, Moacir A. **O nó do Ensino Médio.** Petrópolis: Vozes, 2012.

CARVALHO, Alexandre F. de; NOVAES, Luiz Carlos; OLIVEIRA, Midiã O. de. Por uma política de formação de professores de filosofia: da desqualificação da docência à formação aligeirada. **E-Curriculum**, São Paulo, v. 8, n. 1, 2012.

CASALI, Alípio. "O que é educação de qualidade?". In: MANHAS, Cleomar. (Org.). **Quanto custa universalizar o direito à educação?**. Brasília: Instituto de Estudos socioeconômicos, 2011, p. 15-40.

CAVALCANTI, Francisco de Assis Ribeiro. **Educação para a cidadania em tempos de esgarçamento da esfera pública.** 2010. 103 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife/PE, 2010.

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

CERLETTI, Alejandro. Ensinar filosofia: da pergunta filosófica à proposta metodológica. In: KOHAN, Walter Omar. (Org.). **Filosofia, caminhos para seu ensino.** Rio de Janeiro: Lamparina, 2008. p. 19-42.

CHAGAS, Rita de Cássia Alves das. **A obrigatoriedade do ensino de filosofia e a formação de professores desta disciplina que atuam em uma região da grande São Paulo.** 2011. 71 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Nove de Julho - UNINOVE, São Paulo/SP, 2011.

CHIES, Andréia Bonho Borba. **Nietzsche e a educação: por um ensino de filosofia que oportunize a potencialização do educando.** 2012. 87 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul/RS, 2012.

CHIZZOTTI, Antonio; PONCE, Branca Jurema. O currículo e os sistemas de ensino no Brasil. **Curriculum sem Fronteiras**, v. 12, n. 3, p. 25-36, 2012.

CORRÊA, Letícia Maria Passos. **Ensino de filosofia no Colégio Municipal Pelotense: uma análise histórica e crítica da disciplina de filosofia de 1960 a 2008.** 2012. 340 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Pelotas/RS, 2012.

CORREIA, Wilson Francisco. **Ensino de filosofia e o problema do endereçamento curricular da ética nos PCN: controle ou democracia?** 2008. 180 f. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas/SP, 2008.

CORREIA, Wilson Francisco. Docência em Filosofia: pensando na prática. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 27, n. 54, p. 525-537, jul./dez. 2013.

CORSO, Angela Maria; SOARES, Solange Toldo. O ensino médio no Brasil: dos desafios históricos às novas diretrizes curriculares nacionais. In: ANPED SUL, 10., 2014, Florianópolis. **Anais eletrônicos...** Florianópolis, UDESC, 2014. Disponível em: <http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/2085-0.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2015.

DANELON, Márcio. Para um ensino de filosofia do caos e da força: uma leitura à luz da filosofia nietzschiana. **Cadernos Cedes**, v. 24, n. 64, p. 345-358, set./dez. 2004.

DEINA, Wanderley José. **Filosofia no ensino médio e o problema da formação política: uma discussão sob a perspectiva da Teoria Crítica.** 2007. 186 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade de São Paulo, São Paulo/SP, 2007.

DIAS, Isaltino. **A filosofia no ensino médio: sentidos do exercício da docência.** 2007. 142 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí/SC, 2007.

DIEZ, Carmen Lúcia Fornari; CUNHA, Rosâni Kucarz da. Reflexões sobre o ensino de Filosofia. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 46, p. 127-138, out./dez. 2012.

DUARTE, Newton. Limites e contradições da cidadania na sociedade capitalista. **Revista Pro-Posições**, Campinas, v. 21, n. 1, p. 75-87, jan./abr. 2010.

DUTRA, Jorge da Cunha. **O currículo de filosofia no ensino médio: em busca do diálogo entre os saberes abertos e os saberes específicos do campo filosófico.** 2010. 122 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Pelotas, Pelotas/RS, 2010.

ESPÍNDOLA, Vera Lúcia Tunes. **Ensino de filosofia: problematizando práticas no ensino médio.** 2010. 96 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria/RS, 2010.

FABBRINI, Ricardo Nascimento. O ensino de filosofia: a leitura e o acontecimento. **Trans/Form/Ação**, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 7-27, 2005.

FÁVERO, Altair A. et al. O ensino de filosofia no Brasil: um mapa das condições atuais. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 24, n. 64, p. 257-284, set./dez. 2004.

FERREIRA, André Soares. **A filosofia no currículo do ensino médio de Mato Grosso do Sul**: aspectos normativos e conceituais. 2012. 110 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados/MS. 2012.

FERREIRA, Norma S. A. As pesquisas denominadas “Estado da Arte”. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano XXIII, n. 79, ago. 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

_____. **Conscientização teoria e prática da libertação**: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

_____. **Política e Educação**: ensaios. São Paulo: Cortez, 2001.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educação & Sociedade**, v. 24, n. 82, p. 93-130, abr. 2003.

GALLINA, Simone. O ensino de filosofia e a criação de conceitos. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 24, n. 64. p. 359-371, set./dez. 2004.

GALLO, Sílvio. Governamentalidade democrática e ensino de filosofia no Brasil contemporâneo. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 42 n. 145 p. 48-65, jan./abr. 2012a.

_____. **Metodologia do ensino de filosofia**: uma didática para o ensino médio. Campinas: Papirus, 2012b.

GALLO, Sílvio. O problema e o conceito: em torno de um “método regressivo” para o ensino de filosofia. In: GOTO, Roberto; GALLO, Sílvio. (Orgs.). **Da Filosofia como disciplina: desafios e perspectivas**. São Paulo: Loyola, 2011. (Coleção Filosofar é preciso). p. 67-95.

GELAMO, Rodrigo Pelloso. A imanência como "lugar" do ensino de filosofia. **Educação e Pesquisa**, v. 34, n. 1, p. 127-137, 2008a.

_____. O ensino de filosofia e o papel do professor-filósofo em Hegel. **Trans/Form/Ação**, Marília, v. 31, n. 2, p. 153-166, 2008b.

_____. Pensar sem pressupostos: condição para problematizar o ensino da filosofia. **Pro-Posições**, Campinas, v. 19, n. 3 (57), p. 61-74, 2008c.

_____. Ensino de filosofia para não filósofos. Filosofia de ofício ou ofício de professor: os limites do filosofar. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, p. 231-252, jan./abr. 2007.

_____. O ensino de Filosofia no Brasil: um breve olhar sobre algumas das principais tendências no debate entre os anos de 1934 a 2008. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 24, p. 331-350, jul./dez. 2010.

_____. O problema da experiência no ensino da filosofia. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 31, p. 9-26, 2006.

GHEDIN, Evandro. **Ensino de Filosofia no ensino médio**. São Paulo: Cortez, 2009.

GIMENO SACRISTÁN, J. Introdução: A função aberta da obra e seu conteúdo. In: _____. (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Artmed, 2013a. p. 9-14.

- _____. O que significa o currículo?. In: _____. (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Artmed, 2013. p. 16-35.
- _____. **O Currículo**: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- _____. **Educar e conviver na cultura global**: as exigências da cidadania. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- GOMES FILHO, Miguel. **O ensino de filosofia**: o ensino médio no município de Campo Grande-MS. 2010. 109 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Campo Grande/MS, 2010.
- GONÇALVES, Rita de Cassia Sant Anna de Athayde. **Formação inicial de professores de filosofia**: um estudo sobre sua situação e perspectivas. 2004. 163 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria/RS, 2004.
- GONTIJO, Pedro; VALADÃO, Erasmo Baltazar. Ensino de filosofia no ensino médio nas escolas públicas no Distrito Federal: história, práticas e sentidos em construção. **Cadernos Cedes**, v. 24, n. 64, p. 285-303, set./dez. 2004.
- HADDAD, Sérgio. **Juventude e escolarização**: uma análise da produção de conhecimentos. Brasília, DF: MEC/Inep/Comped, 2002. (Estado do Conhecimento, n. 8).
- HORUATH, Wilson Agnaldo. **A filosofia nos parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio e as contribuições do pensamento complexo**. 2012. 180 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Nove de Julho - UNINOVE, São Paulo/SP, 2012.
- IDALINO, José Pedro. **Filosofia**: concepções e modelos de ensino predominantes na proposta curricular de Santa Catarina. 2009. 128 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma/SC, 2009.
- JERÔNIMO, Serginei Vasconcelos. **O trivium como método propedêutico para o ensino de filosofia no ensino médio**. 2011. 90 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia/MG. 2011.
- JOHANSON, Izilda. Filosofia, filósofo, professor de filosofia. **Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 39, p. 55-62, jan./jun. 2013.
- KOHAN, Walter Omar. A Filosofia e seu ensino como phármakon. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 46, p. 37-51, out./dez. 2012.
- KAMESU, Oscar Kiyomitsu. **A razão para o iluminismo e para o pensamento complexo**: possíveis implicações desse estudo para o ensino de filosofia no ensino médio. 2009. 136 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Nove de Julho - UNINOVE, São Paulo/SP, 2009.
- KRAWCZYK, Nora. **O ensino médio no Brasil**. São Paulo: Ação Educativa, 2009. (Coleção Em Questão 6).
- _____. Reflexão sobre alguns desafios do ensino médio no Brasil hoje. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 144, p. 752-769, set./dez. 2011.
- LEÃO, Jorge Antonio Soares. **Contribuições do ensino de filosofia para a educação profissional técnica de nível médio, no contexto do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão**. 2011. 148 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Maranhão, São Luís/MA, 2011.

LORIERI, Marcos A. Trabalhar com filosofia na educação: necessidade e possibilidade. **Inter-Ação**, Goiânia, n. 32, v. 1, p. 13-31, jan./jun. 2007.

MARINHO, Cristiane Maria. **Filosofia e educação no Brasil**: da identidade à diferença. São Paulo: Loyola, 2014.

MARTINS, Angela Maria S. Contribuições históricas sobre o ensino de filosofia no Brasil do período colonial até o século XX. **Histedbr**, Campinas, n. 49, p. 309-321, 2013.

MASTEY, Avanir. **O ensino dos conteúdos filosóficos de ética e política na perspectiva latino-americana**: na perspectiva de Dussel, análise e proposição a partir da escola pública. 2010. 152 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba/PR, 2010.

MASULLO, Maria Helena. **O componente curricular filosofia e seus professores no ensino médio da rede estadual de educação de São Paulo**. 2012. 194 f. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.

MELO, Rosangela Maria da Silva. **A filosofia no ensino médio nas escolas públicas de Teresina**: o desafio de ir além da escolarização. 2010. 136 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Piauí, Teresina/PI, 2010.

MENDES, Ademir Aparecido Pinhelli. **A construção do lugar da filosofia no currículo do ensino médio**: análise a partir da compreensão dos professores de filosofia da escola pública catarinense. 2008. 157 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba/PR, 2008.

MOEHLECKE, Sabrina. O ensino médio e as novas diretrizes curriculares nacionais: entre recorrências e novas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 49, jan./abr. 2012.

MONTERO, Maria Fernanda A. G. **O Ensino de filosofia no ensino médio brasileiro: Antecedentes e Perspectivas**. 2011. 83 f. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

MORAES JÚNIOR, José de Assis. **O corpo artista e a educação como re-significação do espírito livre segundo Friedrich Nietzsche**. 2011. 85 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Rio Claro/SP, 2011.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. Currículo, conhecimento e Cultura. In: FERNANDES, Cláudia de Oliveira. **Indagações sobre currículo**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

NADALIM, Carlos Francisco de Paulo. **Por uma propedêutica poética no ensino de filosofia para crianças e jovens**. 2009. 132 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina/PR, 2009.

NOVELLI, Pedro G. A. O ensino da filosofia segundo Hegel: contribuições para a atualidade. **Trans/Form/Ação**, Marília, v. 28, n. 2, p. 129-148, 2005.

OLIVEIRA, Iris Rodrigues. **Os condicionantes do discurso filosófico na formação em nível médio**. 2009. 121 f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro/RJ, 2009.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Da universalização do ensino fundamental ao desafio da qualidade: uma análise histórica. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100 [Especial], p. 661-690, out. 2007.

PAIVA, Carlos Roberto. **O ensino de filosofia no ensino médio**: que filosofia? 2006. 192 f. Dissertação (Mestrado) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo/SP, 2006.

PIMENTEL, Anderson Magno da Silva; MONTEIRO, Dawson de Barros. O ensino de filosofia: caracterização, organização e dificuldades no ensino-aprendizagem. **Revista de Educação**, PUC-Campinas, n. 26, p. 111-124, jan./jun. 2009.

PUPIN, Eloy. **Trajetórias do ensino de filosofia no Brasil**: rupturas e continuidades. 2006. 144 f. Dissertação (Mestrado) - Centro Universitário Moura Lacerda, Ribeirão Preto/SP, 2006.

RAMOS, Cesar A. Aprender a filosofar ou aprender a filosofia: Kant ou Hegel? **Trans/Form/Ação**, Marília, v. 30, n. 2, p. 197-217, 2007.

ROCHA, João Antonio. **Filosofia no ensino médio**: luta histórica, didática e conteúdos para sala de aula. 2011. 100 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos/SP, 2011.

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

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

RODRIGUES, Daniel Santini. **A filosofia no currículo do ensino médio**: aspectos discursivos nos documentos oficiais. 2012. 118 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade São Francisco, Itatiba/SP, 2012.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo "Estado da Arte" em Educação. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 6, n.19, p. 37-50, set./dez. 2006.

SANCHEZ, Liliane Barreira. **A formação ética**: a questão da educação pelos modelos. 2006. 187 f. Tese (Doutorado) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro/RJ, 2006.

SANTANA, Marcos Ribeiro de. Deleuze: por uma ontologia da aula de filosofia repetição cria diferença. **ETD-Educação Temática Digital**, Campinas, v. 14, n. 1, p. 235-250, 2012.

SANTANA, Luiz Carlos Nunes de. **Sentidos da filosofia no ensino médio**: contribuições para formação do jovem na óptica do professor. 2007. 114 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Católica de Santos, Santos/SP, 2007.

SANTOS, Claudio Ferreira dos. **Os desafios do ensino de filosofia na sociedade atual**. 2009. 146 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Nove de Julho - UNINOVE, São Paulo/SP, 2009.

SCHNORR, Giselle Moura. **Filosofia no ensino médio**: reflexões a partir de uma experiência filosófica libertadora. 2006. 161 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba/PR, 2006.

SENEDA, Marcos César. Conceitos de filosofia na escola e no mundo e a formação do filósofo segundo I. Kant. **Kriterion: Revista de Filosofia**, Belo Horizonte, v. 50, n. 119, p. 233-249, 2009.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Do ensino da filosofia: estratégias interdisciplinares. **Educação em Revista**, Marília, v. 12, n. 1, p. 81-96, jan./jun. 2011.

_____. Formação política do adolescente no ensino médio: a contribuição da Filosofia. **Pro-Posições**, Campinas, v. 1, n. 61, p. 57-74, jan./abr. 2010.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Desafios atuais do ensino da Filosofia. *In: SILVEIRA, Renê J. T.; GOTO, Roberto. (Orgs.). A Filosofia e seu ensino: caminhos e sentidos*. São Paulo: Loyola, 2009. (Coleção Filosofar é preciso). p. 17-34.

_____. **Educação, sujeito e história**. São Paulo: Olho d'Agua, 2012.

SILVA, Alex Sander. **O resgate da auto-reflexão da razão o ensino de filosofia: diferentes elementos no fazer “filosofia no ensino médio”**. 2005. 121 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis/SC, 2005.

SILVA, Hélcio José dos Santos. **Afetividade e aula de filosofia**: um estudo com alunos do ensino médio de uma escola pública paulista. 2008. 127 f. Dissertação (Mestrado) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo/SP, 2008.

SILVEIRA, Renê J. T. O afastamento e o retorno da filosofia ao segundo grau no período pós-64. **Pro-Posições**, Campinas, v. 5, n. 3[15], nov.1994.

SILVEIRA, Paulo Ricardo Tavares da. **Saberes docentes do professor de filosofia no nível médio**. 2005. 116 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria/RS, 2005.

SILVEIRA, Renê T. Ensino de filosofia e cidadania: uma abordagem a partir de Gramsci. **RBEP**, Brasília, v. 94, n. 236, p. 53-77, jan./abr. 2013.

SILVEIRA, Renê J. T.; GOTO, Roberto. (Orgs.). **A Filosofia e seu ensino: caminhos e sentidos**. São Paulo: Loyola, 2009. (Coleção Filosofar é preciso).

SOARES, Washington Luiz de Oliveira. **Um estudo sobre os desafios de ensinar filosofia nas escolas com ensino médio na cidade de Barbacena/MG**. 2012. 85 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de São João Del Rei, São João Del Rei/MG, 2012.

SOARES, Magda B.; MACIEL, Francisca. **Alfabetização**. Brasília, DF: MEC/Inep/Comped, 2000. (Estado do Conhecimento, n.1).

SOUZA, José Tadeu B. Alteridade e Educação em Levinas. **Problemata**, Paraíba, v. 4, n. 1, p. 231-248, 2013.

SPIRANDELI JUNIOR, Antonio. **A antropologia filosófica de Edgar Morin e suas contribuições para a filosofia da educação e para a prática do ensino em filosofia**. 2012. 116 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Nove de Julho - UNINOVE, São Paulo/SP, 2012.

STANGUE, Fábio Antúlio. **O filosofar na sala de aula**: elementos para uma discussão metodológica sobre as diferentes dimensões de objetivação espaço-temporal entre professor/aluno na proposição e tratamento de conteúdos filosóficos do ensino médio. 2009. 177 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba/PR, 2009.

TESSER, Gelson João; HORN, Geraldo Balduíno; JUNKES, Delcio. A Filosofia e seu ensino a partir de uma perspectiva da teoria. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 46, p. 113-126, 2012.

TOMAZETTI, Elisete Medianeira. A relação dos jovens com a filosofia no ensino médio. **Philósofos**, Goiânia, v. 12, n. 1, p. 57-78, jan./jun. 2007.

TOMAZETTI, Elisete. Produção discursiva sobre ensino e aprendizagem filosófica. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 46, p. 83-98, out./dez. 2012.

VALÉRIO, Luís Carlos Boa Nova. **A imagem do pensamento e o ensino de filosofia**. 2010. 118 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria/RS, 2010.

VASCONCELOS, Paulo Sérgio Dantas. **Os sentidos do espanto ou contribuições para o ensino de filosofia como educação do pensamento**: propósitos pedagógicos em Heidegger e Deleuze. 2011. 293 f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal da Bahia, Salvador/BA, 2011.

VICENTE JUNIOR, Nelson. **Mundanidade e cotidiano como possibilidades para o ensino de filosofia no ensino médio**. 2009. 85 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade São Francisco, Itatiba/SP, 2009.

VIEIRA, Wilson José. **O ensino de filosofia e o uso do texto clássico de filosofia**: Análise a partir das escolas públicas paranaenses de ensino médio. 2012. 212 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba/PR, 2012.

XAVIER, Ingrid Muller. **O que significam aprender e ensinar filosofia?** Notas a partir de uma experiência no Colégio Pedro II. 2010. 202 f. Tese (Doutorado) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro/RJ, 2010.

APÊNDICES

LISTA DE APÊNDICES

Apêndice A:	Quadro sinóptico dos artigos científicos – estratos A1, A2, B1, B2	105
Apêndice B:	Referências por temática dos artigos científicos	123
Apêndice C:	Referências por temática das teses e das dissertações	126

Apêndice A - Quadro sinótico dos artigos científicos – estratos A1, A2, B1, B2

ESTRATO	PERIÓDICO INSTITUIÇÃO	AUTOR (ES)	TÍTULOS	RESUMO	PALAVRAS-CHAVE	ANO
A1 Edu.	<i>Educação & Realidade</i> (UFRGS)	Rodrigo Gelamo	<i>O problema da experiência no ensino de filosofia</i>	O problema da experiência no ensino de filosofia. A questão central do artigo consiste em pensar o ensino de filosofia como experiência filosófica. Pensar em tal possibilidade de ensino na contemporaneidade é deparar-se com a problemática filosófica da experiência. Walter Benjamin dizia que fomos expropriados da experiência. Como podemos, então, pensar um ensino de filosofia que se paute na experiência de filosofar, no qual a experiência se confunda com o próprio modus operandis do ensino? Distanciando-nos dessa perspectiva, pensamos que o ensino da filosofia se dê entre o empírico e o transcendental, no indizível deleuziano. Assim, o ensino da filosofia estaria na experimentação de pensar o impensável ou como um pensar in-fante.	Experiência, ensino de filosofia, filosofia contemporânea	2006
	<i>Educação & Sociedade</i> (UNICAMP)	Rodrigo Gelamo	<i>Ensino de Filosofia para não filósofos</i>	O presente artigo é o resultado de um pensamento filosófico acerca do ensino de filosofia. O principal objetivo de nossa pesquisa foi entender o que faz o filósofo quando seu ofício é ser professor de filosofia. Para tal, utilizamos como referencial teórico-metodológico o pensamento de Foucault para pensar o filósofo-professor de filosofia em seu lócus – ensino de filosofia – enquanto uma ontologia do presente, e o pensamento de Deleuze e Guattari para indicar uma possível maneira de entender esse ofício de professor que acreditamos se dar em um fazer artístico, filosófico e científico.	Ensino de filosofia, Ontologia do presente, Filosofia Francesa Contemporânea, Educação	2007
	<i>Educação e Pesquisa</i> (USP)	Rodrigo Gelamo	<i>A imanência como lugar no ensino de filosofia</i>	A intenção do presente artigo é pensar a problemática do ensino de filosofia a partir da obra de Deleuze e Guattari. Esses autores criaram uma série de conceitos, em seu fazer filosófico, para entender o que seria fazer filosofia, ou seja, para entender a atividade filosófica que se distanciasse de uma reflexão sobre alguma coisa e se fundasse em um ato de criação filosófica. Segundo os autores, existem quatro conceitos que corroboram para entender esse fazer filosófico, quais sejam: conceito, plano de imanência, personagem conceitual e problema. Tem-se	Ensino de filosofia, Filosofia e educação, Filosofia francesa contemporânea, Imanência	2008

			<p>como hipótese que tais conceitos podem contribuir para se pensar o ensino de filosofia na contemporaneidade de modo diferenciado do qual vem sendo tratado. Foi dada especial atenção a um desses conceitos: plano de imanência, engendrado na última obra conjunta desses autores, <i>O que é a filosofia?</i> (1997). Buscou-se, na obra desses autores, a caracterização de imanência e, consecutivamente, de plano de imanência para entender como se pode pensar o ensino de filosofia de forma diferenciada e de modo tal a distanciá-lo de uma adequação conceitual a um transcendentale ou a um transcendental, a qual, no entender dos autores trabalhados, levaria o conceito de ensino a um dogmatismo conceitual. A proposta deste artigo é buscar uma saída para o problema, pensando o ensino de filosofia a partir da imanência mesma na qual este se produz.</p>		
Pro-Posições (UNICAMP)	Rodrigo Gelamo	<p><i>Pensar sem pressupostos: condição para problematizar o ensino de filosofia</i></p>	<p>Nossa proposta para este artigo é indicar, a partir da análise de alguns textos de Deleuze e Guattari, uma forma de escapar do modo tradicional de fazer filosofia, chamado pelos referidos autores de “modo maior”. Nossa intenção é pensar uma possibilidade de problematização do ensino da filosofia que não se vincule às linhas majoritárias de pensamento filosófico ou educacional. Nesse sentido, mapearemos os pressupostos que a filosofia utiliza para começar a pensar filosoficamente e para enunciar seu discurso. Para isso, fundamentaremos nossa proposta na obra <i>Diferença e repetição</i>, de Gilles Deleuze (1968), especialmente no capítulo em que ele desenvolve as questões sobre a “imagem do pensamento”.</p>	<p>Ensino de filosofia, Filosofia francesa contemporânea, Filosofia da diferença, Gilles Deleuze</p>	2008
	Sílvio Gallo Renata Aspis	<p><i>Ensino de Filosofia e cidadania nas “sociedades de controle”: Resistência e linhas de fuga</i></p>	<p>Este artigo tem por objetivo problematizar as relações entre ensino de filosofia e cidadania na sociedade contemporânea. Assume a caracterização de Lipovestky dos “tempos hipermodernos”, baseados na hiperbolização dos três eixos da modernidade: o mercado, o indivíduo e a eficiência técnica. A forma política predominante é aquela que Deleuze denominou de “sociedades de controle”, operando segundo a lógica da biopolítica, desvendada por Foucault. Recorre a Rancière para mostrar que, nessas sociedades, vivemos mais no âmbito da polícia, como administração do social, do que da política, como acontecimento de uma ruptura. Interroga-se: em que consiste a cidadania? Em afirmar essa sociedade de controle ou em opor resistências a ela, traçando linhas de fuga? Para pensar um</p>	<p>Ensino de filosofia, Sociedades de controle, Hipermodernidad e, Cidadania, Linhas de fuga</p>	2010

			ensino de filosofia que seja a prática do pensamento autônomo e criativo, o artigo escolhe a segunda opção, propondo um ensino de filosofia que exameie saídas, que crie armas de resistências e criação.		
	Newton Duarte	<i>Limites e contradições da cidadania na sociedade capitalista</i>	O artigo defende o argumento de que a lógica objetiva das relações sociais capitalistas opõe-se ao desenvolvimento da moral e da cidadania. Também argumenta que a cidadania é uma representação idealizada que não tem força para superar a alienação das relações sociais, que têm o dinheiro como mediação universal em nossa sociedade. Por fim, o artigo analisa criticamente a proposta curricular do Estado de São Paulo para o ensino de filosofia no Ensino Médio, a qual tem como referência a pedagogia das competências.	Cidadania, Ensino de Filosofia, Ensino Médio, Pedagogia das competências	2010
	Antônio Joaquim Severino	<i>Formação política do adolescente no Ensino Médio: a contribuição da Filosofia</i>	O trabalho parte da premissa de que a finalidade intrínseca da educação é a construção dos homens como sujeitos autônomos e que o Ensino Médio é mediação privilegiada do processo educacional para a constituição da identidade dos adolescentes, contribuindo, assim, para a construção de sua autonomia. E, no âmbito das mediações curriculares do Ensino Médio, a Filosofia tem papel relevante a desempenhar, encontrando sua legitimação última ao comprometer-se com a busca do sentido da existência humana. E, como essa existência constitui-se também pela condição social da espécie, torna-se íntimo e direto o vínculo do conhecimento com a dimensão política do existir histórico dos homens, pelo que a formação filosófica se articula à formação para a cidadania, entendida como a forma atual da realização humana mais completa em sua inserção social.	Filosofia, Ensino Médio, Ensino de Filosofia, Formação filosófica, Cidadania	2010
<i>Caderno de Pesquisa Fundação Carlos Chagas (FCC)</i>	Sílvio Gallo	<i>Governalidade Democrática e ensino de filosofia no Brasil contemporâneo</i>	Este artigo parte dos conceitos de biopoder e de governamentalidade para analisar alguns documentos governamentais brasileiros recentes que concernem à introdução da Filosofia como disciplina no ensino médio. Durante a década de 1980, no cerne dos movimentos pela redemocratização do país, a ênfase nessa argumentação foiposta na suposta criticidade da Filosofia e em seu potencial na formação de cidadãos para uma sociedade democrática. Esse argumento parece ter sido assimilado pelo governo brasileiro ao estipular, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, que os alunos do ensino médio devem demonstrar os conhecimentos de Filosofia “necessários ao exercício da cidadania”. O estudo	Ensino de filosofia, Ensino Médio, Michel Foucault	2012

			<p>analisa, também, documentos como os PCN, os PCN+, as OCEM, em seus capítulos sobre a disciplina Filosofia. Percorrem-se, aqui, pela ótica da governamentalidade, os documentos de política pública, explicitando a instrumentação da Filosofia para a formação de jovens segundo aquilo que se entende como uma sociedade democrática moderna.</p>		
<p><i>ETD – Educação Temática Digital (UNICAMP)</i></p>	<p>Renata Aspis</p>	<p><i>Criar saídas e um ensino de filosofia</i></p>	<p>O presente artigo pretende propor um determinado ensino de filosofia para jovens, hoje, na escola, que seja uma forma de ação política transformadora do mundo. Partimos da contextualização de nossos tempos como tendo a vida tomada pela política em sociedades de controle para defendermos a ação de criação de mundos possíveis a partir do mundo dado e imposto pelos mecanismos de poder que nos capturam. A possibilidade de criação não é mérito de poucos, está ao alcance de qualquer um, do homem comum. Uma ação educativa da filosofia na escola poderia ser a de fazer os alunos passarem por uma experiência filosófica em seu pensamento como uma disciplina de criar conceitos, dentro dessa perspectiva de incentivar a criação de outros tantos mundos possíveis e diferentes.</p>	<p>Controle social, Filosofia, Ensino - Filosofia</p>	<p>2012</p>
	<p>Marcos Ribeiro de Santana</p>	<p><i>Deleuze: Por uma ontologia da aula de filosofia repetição cria diferença</i></p>	<p>O presente ensaio corresponde à tentativa de constituição de uma ontologia da Aula de Filosofia, a partir da definição elaborada por Deleuze sobre a filosofia, entendida como “a arte de formar, de inventar, de fabricar conceitos”, dentro da especificidade do tema da diferença e repetição. Perspectiva traçada no âmbito do ensino médio quanto ao desenvolvimento de um mesmo plano de aula para várias turmas de uma mesma série. O desafio situa-se no problema da criação da diferença, quanto à prática da docência – a aula –, mesmo tendo a repetição de um plano de aula, para atender à obrigatoriedade de uma proposta curricular. Trata-se de criar um plano cartográfico para Aula de filosofia, mapeando a atividade de pensamento como ato de invenção, de diferenças, de devires e de acontecimentos.</p>	<p>Aula, Criação, Diferença (Filosofia), Filosofia</p>	<p>2012</p>
	<p><i>Educar em Revista (UFPR)</i></p>	<p>Walter Kohan</p>	<p><i>A Filosofia e seu ensino como Phármakon</i></p>	<p>Ensino de Filosofia; Sócrates; J. Derrida; Pharmakon</p>	<p>2012</p>

			<p>momento, detalha a condenação de Platão à escrita no Fedro, levando em consideração aportes críticos de J. Derrida e G. Deleuze para estabelecer o que está em jogo nessa condenação; numa terceira seção, apresenta os efeitos pedagógicos e políticos dessa condenação e como ela coloca Platão numa posição surpreendentemente oposta em relação ao seu próprio mestre, Sócrates. Finalmente, são extraídas algumas conclusões dessa disputa e do valor que ela pode ter para o que hoje pensamos sobre o ensino de Filosofia no Brasil.</p>		
	Zita Ana Lago Rodrigues	<i>O ensino da Filosofia no Brasil no contexto das políticas educacionais contemporâneas em suas determinações legais e paradigmáticas</i>	<p>Este texto trata das políticas educacionais contemporâneas no Brasil, da LDBEN 9.394/96, das Diretrizes Curriculares Nacionais (1998), dos PCN-EM (1999) e suas implicações para o ensino da Filosofia no Brasil, abordando aspectos históricos e legais da reinserção desse ensino na escola brasileira de ensino médio, com seus delineamentos legais na LDBEN 9.394/96 e o modo como se tem proposto perspectivas de contraposição às referidas políticas. Questiona os procedimentos relativos a esse processo e levanta algumas sugestões possíveis para ações por parte da Instituição de Ensino Superior, formadora de profissionais para atuar com esses ensinos, e das entidades representativas dos profissionais educadores ligados ao ensino de Filosofia, nessa fase de transições e mudanças paradigmáticas na educação brasileira.</p>	Ensino de Filosofia, Políticas educacionais contemporâneas, LDBEN 9.394/96	2012
	Elisete M. Tomazetti	<i>Produção discursiva sobre ensino e aprendizagem filosófica</i>	<p>Nesse artigo, são apresentadas algumas ideias resultantes da pesquisa “Ensino e Aprendizagem Filosófica em Discurso”, que tem como objetivo a análise das produções discursivas sobre ensino e aprendizagem filosófica materializados nos livros publicados a partir do Simpósio Sul-Brasileiro sobre Ensino de Filosofia, organizado pelo Fórum Sul de Cursos de Filosofia da Região Sul do Brasil. Durante uma década, o referido evento foi realizado, anualmente, em alguma universidade da região, com posterior publicação de um livro. Há, portanto, um significativo conjunto de livros que guardam discursos sobre o ensino de Filosofia no contexto da escola básica e sobre a formação dos professores de Filosofia nas instituições de Ensino Superior. Procurou-se realizar um exercício de análise discursiva inspirada na obra de Michel Foucault.</p>	Ensino de filosofia, Filosofar, Discurso	2012

	Gelson Tesser Geraldo Horn Delcio Junkes	<i>A Filosofia e seu ensino a partir de uma perspectiva da teoria crítica</i>	Este artigo analisa dois pressupostos teóricos considerados centrais da prática do ensinar e aprender Filosofia: o agir comunicativo em Habermas e o pensar como forma de resistência em Adorno. A Filosofia e seu ensino em Habermas são desenvolvidos a partir da teoria do agir comunicativo, proporcionando-nos uma base teórica de reflexão, de uma educação racional e crítica. Na perspectiva adorniana, a função social do ensino está intrinsecamente ligada à crítica da sociedade burguesa e, por conseguinte, com a indústria cultural. Adorno procura mostrar que a educação formal tem um forte poder de resistência em relação ao rumo caótico do processo civilizatório. Aproximar esse sentido adorniano de resistência à prática de ensinar Filosofia é o intento proposto aqui. Ensinar Filosofia significa não aceitar as imposições políticas, institucionais e sociais como sendo naturais. A tarefa da Teoria Crítica – da Filosofia como ensino –, tem uma dimensão que remete à busca do exercício da autonomia do sujeito e de sua emancipação social.	Agir comunicativo, Resistência, Emancipação, Ensino de Filosofia	2012
	Carmen Diez Rosâni Cunha	<i>Reflexões sobre o ensino de Filosofia</i>	O trabalho tem por norte pensar o ensino da Filosofia segundo Nietzsche, especialmente quando este se remete aos gregos antigos para mostrar como conseguiram tão espetacularmente realizar um duplo movimento no qual, ao mesmo tempo em que absorveram culturas e tradições de outros povos, também as superaram. Mesmo não pretendendo qualquer originalidade, transcendiam seus antepassados e coetâneos, tornando-se tão inovadores que após eles nada mais de importante foi criado. O que lhes permitiu irem tão longe foi utilizarem o aprendido para a vida, ao invés de para o conhecimento erudito, pois, segundo Nietzsche, tanto ser compelido ao saber quanto repugná-lo são atitudes igualmente bárbaras. Todavia, os gregos, por uma agonística da existência, controlaram tal arroubo para, em troca, viver imediatamente tudo o que aprendiam. Partindo desta perspectiva é que se deseja desenvolver uma reflexão sobre o papel do ensino da Filosofia, entendendo que a Filosofia no âmbito da educação tem o desígnio de instigar que o acesso ao conteúdo filosófico ocorra concomitante à criação de novos modos de pensar sobre o pensamento. Entende-se que é fundamental que se caminhe em direção ao desenvolvimento do senso crítico, mas também	Inventar o pensar, agonística, ensino de filosofia, espírito livre	2012

				se entende que um pensamento crítico não surge ao acaso de modo autóctone. Ele precisa ser cultivado com conceitos e empiria, de forma a exceder-se a si mesmo, como diria Nietzsche, para constituir-se em espírito livre.		
--	--	--	--	---	--	--

ESTRATO	PERIÓDICO INSTITUIÇÃO	AUTOR (ES)	TÍTULOS	RESUMO	PALAVRAS-CHAVE	ANO
A2 Edu.	Cadernos CEDES (UNICAMP)	Pedro Gontijo Erasmo Valadão	<i>Ensino de Filosofia no ensino médio nas escolas públicas no Distrito Federal: História, práticas e sentidos em construção</i>	O presente artigo pretende socializar algumas informações e reflexões sobre o ensino de filosofia no ensino médio nas escolas públicas do Distrito Federal a partir das práticas docentes e pesquisas de mestrado dos autores. Apresenta algumas questões sobre a presença do ensino de filosofia no Brasil e sobre a história e o contexto atual do ensino de filosofia nas escolas públicas. Apresenta também alguns dados sobre a formação e os aspectos da prática docente em filosofia e, por último, apresenta ainda algumas perspectivas para o ensino de filosofia no Distrito Federal.	Ensino, Ensino de filosofia, Ensino Médio, Filosofia na escola pública, Professores de Filosofia	2004
		Altair Fávero Filipe Ceppas Pedro Gontijo Sílvio Gallo Walter Kohan	<i>O Ensino de Filosofia no Brasil: Um mapa das condições atuais</i>	O presente texto é resultado de uma pesquisa desenvolvida no Brasil em 2003, por solicitação da UNESCO, visando a mapear as condições do ensino de filosofia no país em seus diversos níveis, com especial ênfase na educação média. Não se constitui, portanto, num esforço analítico, mas oferece uma descrição, a mais detalhada possível, das distintas condições do ensino de filosofia nas diversas regiões brasileiras naquele momento.	Filosofia, Ensino de filosofia, Parâmetros Curriculares Nacionais, Ensino médio	2004
		Renata Aspis	<i>O professor de Filosofia: O ensino de filosofia no ensino médio</i>	O ensino de filosofia para jovens na escola justifica-se se esse for o ensino de criação de conceitos que dêem conta de seus problemas. Não há cisão entre filosofia e filosofar. O ensino de filosofia deve ser produção de filosofia como	Ensino, Formação, Experiência filosófica,	2004

			<i>como experiência filosófica</i>	o fazem os filósofos, portanto o professor de filosofia deve ser filósofo. O ensino da disciplina filosófica no pensamento leva à criação de parâmetros filosóficos para o jovem criar a si e ao mundo de forma original e autônoma.	Professor, Criação de conceitos	
	Márcio Danelon		<i>Para um ensino de filosofia do caos e da força: Uma leitura à luz da filosofia nietzshiana</i>	Pretende-se, com este texto, elaborar uma reflexão em torno do ensino de filosofia recuperando como ferramenta teórica/conceitual a filosofia de Nietzsche. Para isso, partiremos do conceito nietzschiano de filosofia deslocando-o para a temática do ensino de filosofia. Nesse cenário conceitual, iremos propor um ensino de filosofia cuja tarefa seja, num primeiro momento, a de instaurar o caos e o abismo na realidade humana como meios necessários para se forjar um homem forte. Num segundo momento, afirmaremos um ensino de filosofia que possa contribuir para a emergência daquilo que Nietzsche chamou de além-do-homem.	Filosofia, Força, Caos, Além-do-homem	2004
	Simone Gallina		<i>O Ensino de Filosofia e a criação de conceitos</i>	Ao pensar as linhas e os traçados do ensino em filosofia, tem-se que levar em conta que esta atividade pedagógica deve se constituir numa atividade filosófica e, ainda dependendo da concepção de atividade filosófica, que devemos modificar significativamente a própria concepção do que consiste o ensino e a aprendizagem em filosofia. Neste sentido, torna-se importante esclarecer em que consiste a atividade filosófica para se mapear os territórios do ensino em filosofia. Tarefa esta que nos propomos a partir da contribuição do filósofo francês Gilles Deleuze, o qual, em seus inúmeros escritos, afirma que a atividade do filósofo implica uma dimensão de criação: criação de conceitos.	Filosofia, História, Ensino, Leitura, Conceito	2004
<i>Educação e Filosofia (UFU)</i>	Rodrigo Gelamo		<i>O Ensino de filosofia no Brasil: Um breve olhar sobre algumas das principais tendências no debate entre os anos de 1934 a 2008</i>	O propósito desse artigo é compreender o modo como o ensino da Filosofia é pensado na atualidade brasileira, a maneira por meio do qual o pensamento sobre esse ensino tem se constituído no espaço acadêmico das pesquisas sobre o assunto e as questões que são debatidas pelos pesquisadores dessa área. Para isso, apresentaremos um olhar sobre algumas tendências no debate que foi realizado no Brasil, com o objetivo de apontar alguns dos	Ensino de Filosofia, Pensamento brasileiro, Educação	2010

				principais paradigmas que nortearam as diferentes abordagens sobre o ensino de filosofia. Concordamos que esse recorte pode não representar o <i>todo</i> da discussão sobre o assunto, mas, de certo modo, pode servir de índice para entendermos o que foi feito nesse debate.		
	Wilson Francisco Correia	<i>Docência em filosofia: pensando na prática</i> <i>Este artigo também encontra-se em B1 Filosofia.</i>		Este trabalho enfoca a temática pertinente ao ensino de Filosofia pelo viés do exercício docente. Problematiza a prática de ensino de conteúdos filosóficos. Foi realizado sob as diretrizes da pesquisa filosófica. Baseou-se na literatura especializada da área, com foco naqueles trabalhos que abordam a problemática do ensino de Filosofia na Educação Básica. Propõe indicações para debate sobre a necessidade de se superar o cânone tradicional de pesquisa e ensino no âmbito do saber filosófico.	Filosofia, Ensino, Prática	2013
<i>E-Curriculum</i>	Alexandre Carvalho Luiz Novaes Midiã Oliveira	<i>Por uma política de formação de professores de filosofia: da desqualificação da docência à formação aligerada</i>		Mesmo antes do retorno da disciplina Filosofia às matrizes curriculares da educação básica, em virtude do Parecer CNE/CEB n. 38/2006 (BRASIL, 2006c), a Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (SEE/SP) já havia, desde 2002, incluído a disciplina nas matrizes curriculares das escolas estaduais paulistas. Tal inclusão, embora desejável, desconsiderou a inexistência, em quantidade suficiente, de professores habilitados para tal empreitada. Consequentemente, permitiu-se a atribuição de aulas para professores das mais variadas áreas; estimulou-se aos docentes de áreas com poucas aulas disponíveis a procurarem cursos rápidos a fim de obterem a credencial que os permitisse, junto aos licenciados de áreas diversas e bacharéis de diferentes campos, a ministrarem aulas de Filosofia nas escolas. Diante disso, o objetivo deste artigo é o de analisar como se deu este processo de formação aligerada, o seu impacto no currículo e as demandas de formação continuada que acabou gerando. Para tanto, foram realizadas entrevistas e análise documental que permitisse apreender este movimento, bem como uma discussão teórica acerca do papel da Filosofia no campo da educação. As conclusões preliminares sugerem a necessidade de se pensar, com urgência, a proposição de políticas sérias de formação	Formação de professores, Ensino de filosofia, Política educacional, Currículo escolar	2012

				continuada nesta área e aponta para a necessidade de uma revisão da legislação estadual, que tem permitido e incentivado a busca por formações aligeiradas de professores na área de Filosofia.		
	Revista FAEEBA	Izilda Johanson	<i>Filosofia, Filósofo, Professor de filosofia</i>	A designação ensino de filosofia para o que surge com a atividade do professor de filosofia, ou o que resulta dela, compreende a necessidade de respostas a determinadas questões próprias à atividade filosófica. Ao declarar o que quer que seja sobre o ensino de filosofia, mesmo que de modo não consciente, se responde a perguntas pressupostas nessa afirmação, tais como: Por que filosofia? Em que consiste a filosofia? É possível ensiná-la efetivamente? Qual filosofia ensinar? Qual é a especificidade do filósofo? Qual é a especificidade do ensino de filosofia? E justamente porque são pressupostas, tais questões são também aquilo que sela a ligação profunda entre filosofia, filósofo, professor e aluno de filosofia e, por isso também, pode-se dizer, são anteriores, antecedem a própria atividade docente. De modo que a busca pelo lugar que o professor e a professora de filosofia ocupam numa sala de aula, em meio aos alunos e alunas, numa instituição de ensino, é também a busca pelo seu lugar em meio à própria filosofia. É também a busca pela constituição do que poderíamos chamar aqui de problema filosófico da filosofia.	Filosofia, Professor de filosofia, Ensino de filosofia, Leitura filosófica	2013

ESTRATO	PERIÓDICO INSTITUIÇÃO	AUTOR (ES)	TÍTULOS	RESUMO	PALAVRAS- CHAVE	ANO
B1 Edu.	<i>Trans/Form/ Ação</i> (UNESP)	Ricardo Fabbrini	<i>O Ensino de filosofia: A leitura e o acontecimento</i>	O curso de filosofia deve desenvolver no aluno uma habilidade técnica na interpretação de diferentes modalidades discursivas – análoga ao “exercício de escuta”, no sentido psicanalítico – que lhe permita a experiência da “dominação intelectual”: da posse, ainda que provisória, de uma “língua da segurança” que coloque em “suspensão” os “lugares de conversação”. Quebrando a	Filosofia, Educação, Ensino, Lyotard, Derrida	2005

			barreira entre os gêneros dos discursos, entre as diferentes disciplinas, e entre os diversos interlocutores, o curso de filosofia – seja na universidade, no ensino médio e mesmo fora dos cursos regulares – poderá, desse modo, estimular a produção de um diálogo intenso, laicizado, entre múltiplos sujeitos de enunciação, contribuindo para a constituição do “espaço público”. Somente assim a filosofia conquistará definitivamente entre nós, sua madureza.		
	Pedro Novelli	<i>O Ensino de filosofia segundo Hegel: Contribuições para a atualidade</i>	<p>É possível ensinar filosofia? O filósofo alemão G. W. F. Hegel (1770-1831) não somente responde afirmativamente à questão posta, como também indica o que deve ser ensinado e como em filosofia. A resposta hegeliana tem como fonte sua atividade como diretor do ginásio de Nürnberg, onde ele procura estabelecer diretrizes e procedimentos para que a filosofia seja ensinada aos jovens. Segundo Hegel, a filosofia sempre é pertinente na medida em que se manifesta sobre o que é fundamental para o homem, isto é, sobre sua vida com as questões que lhe dizem respeito. Para tanto, a filosofia deve assumir o homem como seu objeto de consideração. Isto deve resultar na apreciação da realidade humana para que a partir dela sejam levados e elevados à sua maior e melhor compreensão pela reflexão e pela especulação. Tais habilidades não são adquiridas senão pelo contato direto com a filosofia em sua especificidade na sua produção histórica, ou seja, nos textos. Conhecer a história da filosofia já é aprender filosofia, mas tal aprendizagem necessita da mediação do professor. A mediação se faz necessária, pois a aprendizagem não é natural e, portanto, não se dá espontaneamente.</p> <p>Aprender é sempre aprender com alguém.</p>	Abstração, Dialética, Especulação	2005
	Cesar Augusto Ramos	<i>Aprender a filosofar ou aprender a filosofia: Kant e Hegel?</i>	O presente artigo pretende mostrar uma dupla perspectiva do ensino da filosofia proposto de forma disjuntiva: aprender a filosofar ou aprender a filosofia, representada, respectivamente, por Kant e por Hegel. A análise dessa questão será desenvolvida dentro do contexto da filosofia kantiana, nela destacando três aspectos: a) o ideal de perfectibilidade do gênero humano; b) o preceito da Aufklärung do pensar por si mesmo e o exercício crítico da razão, e c) a necessidade da coação como instrumento	Kant, Hegel, Educação, Filosofia	2007

			para o cumprimento do caráter normativo da conduta humana. Estes aspectos serão, também, abordados na filosofia de Hegel, bem como as suas consequências para o ensino da filosofia, e da possibilidade de uma escolha não disjuntiva de uma ou de outra perspectiva.		
	Rodrigo Gelamo	<i>O Ensino da filosofia e o papel do professor-filósofo em Hegel</i>	Este artigo tem por objetivo trazer à luz os meandros e as particularidades do pensamento de Hegel sobre o ensino da filosofia. Embora esta não seja uma questão central em seu pensamento, é possível notar sua preocupação acerca do tema, especificamente nos textos que escreveu durante o período no qual exerceu a função de professor e diretor do ginásio em Nürember. A apresentação que aqui se faz do pensamento de Hegel sobre o ensino da filosofia divide-se em três momentos: no primeiro, são pontuados os conteúdos que ele julga necessários para a formação do pensamento filosófico; no segundo, é apresentada a questão do método e a sua relação com os conteúdos no ensino da filosofia; e finalmente, no terceiro, procura-se entender o papel que o professor exerce nesse ensino.	Ensino da filosofia, Hegel, Filosofia alemã	2008
Kriterion (UFMG)	Marcos Seneda <i>Este artigo também encontra-se em A2 Filosofia</i>	<i>Conceitos de Filosofia na escola e no mundo e a Formação do filósofo segundo I. Kant</i>	Este texto pretende discutir, do ponto de vista kantiano, o que pode ser ensinado e o que pode ser aprendido em Filosofia. Seu objetivo é construir os argumentos hipotéticos de Kant em face do método estruturalista de leitura de textos filosóficos. Para circunscrever este tema, aparentemente muito amplo, tomaremos como fio condutor um célebre texto de aula de I. Kant, publicado por G. B. Jäsche sob o título Manual dos Cursos de Lógica Geral. Kant ministrou este curso por mais de quarenta anos, até o término de suas atividades docentes em 1797, e nele apresenta considerações bastante fecundas e atuais sobre o ensino da História da Filosofia e sobre a formação do filósofo. A partir da distinção entre conhecimento histórico e conhecimento racional, e da distinção entre o conceito de filosofia na escola e o conceito de filosofia no mundo (AK 9:24), procuraremos apresentar as contribuições kantianas que podem ainda ser consideradas pertinentes para se discutir o modo de ensinar Filosofia e a formação do filósofo.	Conceito de Filosofia na escola, Conceito de Filosofia no mundo, Ensino de filosofia, História da Filosofia, Método estruturalista	2009

	<p><i>Contrapontos</i> (UNIVALI)</p>	<p>Cleder Balieri Marta Sformi Maria Galuch</p>	<p><i>Interações entre conceitos cotidianos e filosóficos na disciplina de filosofia no ensino médio</i></p>	<p>No contexto da discussão sobre as aulas de Filosofia no Ensino Médio, a presente pesquisa teve como objetivo compreender a relação entre o desenvolvimento dos conceitos espontâneos e filosóficos em uma atividade de ensino. O objeto de estudo foram aulas da disciplina de Filosofia, com alunos do 4º ano do Ensino Médio Integrado do Curso Técnico em Informática de um colégio estadual do Paraná. A análise foi realizada com base em pressupostos da Teoria Histórico-Cultural. Os resultados indicam que a apropriação dos conceitos filosóficos oferece aos alunos condições de interação mais complexa com o mundo, já que esses conceitos – instrumentos simbólicos produzidos ao longo da história da filosofia – permitem que eles superem a opinião proveniente da experiência pessoal. Constatamos também que, no desenvolvimento do aluno, há uma relação de resistência e interdependência entre os conceitos espontâneos e os conceitos sistematizados da Filosofia.</p>	<p>Ensino, Aprendizagem conceitual, Filosofia</p>	<p>2010</p>
	<p><i>Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos</i> (INEP)</p>	<p>Renê J. Trentin Silveira</p>	<p><i>Ensino de Filosofia e cidadania: uma abordagem a partir de Gramsci</i></p>	<p>Pretende discutir a relação entre ensino de Filosofia e preparo para a cidadania. Inicialmente, procura-se identificar e problematizar a concepção oficial dessa relação por meio do exame da Constituição Federal, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o Ensino Médio. Verifica-se nesses documentos a presença de uma concepção liberal de cidadania, entendida como exercício consciente de direitos e deveres e como preparo para o ingresso no mercado de trabalho, em nome da qual se justifica, do ponto de vista oficial, a inclusão obrigatória da Filosofia no currículo. Num segundo momento, busca-se contrapor a esta noção de cidadania uma outra, fundamentada em Antonio Gramsci, para quem uma escola verdadeiramente democrática deve ser capaz de transformar todo cidadão em governante. Finalmente, discutem-se algumas implicações dessa noção gramsciana da cidadania para a prática do ensino da Filosofia.</p>	<p>Antonio Gramsci, Filosofia, Filosofia e educação, Cidadania, Cidadania e educação, Ensino médio</p>	<p>2013</p>
	<p><i>Revista HISTEDBR</i></p>	<p>Ângela Martins</p>	<p><i>Considerações históricas sobre o ensino de filosofia no Brasil do</i></p>	<p>Este artigo analisa historicamente como o ensino de Filosofia ingressou no contexto acadêmico brasileiro, a partir de um projeto político-pedagógico da Igreja Católica Apostólica Romana, criado no século XVI e que permaneceu até o século XX. Este ensino fez parte de uma estratégia educativa da Igreja para revitalizar a</p>	<p>Ensino de filosofia, História do Ensino de Filosofia, História</p>	<p>2013</p>

			<i>período colonial até o século XX</i>	sua doutrina. Analisamos o tipo de concepção filosófica que embasou o ensino de Filosofia no contexto educacional brasileiro; uma concepção que tinha como parâmetro principal a interpretação tomista, segundo a escolástica portuguesa. Constatamos que a filosofia cultivada nos ginásios, liceus e faculdades até o século XX continuava predominantemente aristotélico-tomista. De acordo com os intelectuais da Igreja católica, a Filosofia deveria se ocupar da certeza, unidade e extensão do saber, mas a unidade e a certeza somente poderiam ser alcançadas por meio da filosofia aristotélico-tomista.	da Educação Brasileira	
--	--	--	---	---	------------------------	--

ESTRATO	PERIÓDICO INSTITUIÇÃO	AUTOR (ES)	TÍTULOS	RESUMO	PALAVRAS-CHAVE	ANO
B2 Edu.	<i>Revista de Educação</i> (PUC-Campinas)	Anderson Pimentel Dawson Monteiro	<i>O ensino de filosofia: Caracterização, organização e dificuldades no ensino-aprendizagem</i>	O ensino de filosofia é uma atividade que exige criatividade e conteúdo, o docente precisa conhecer a especificidade da filosofia e, antes de tudo, fazer a experiência de uma postura criteriosamente filosófica, postura essa que examina o dito, o pensado; pensando nas razões pelas quais as afirmações figuram na sala de aula. Esse espaço pedagógico, a sala de aula, é um laboratório de aprendizado. Dificuldades não estão fora de tal contexto, pois toda atividade que necessariamente exige conceituação traz as dificuldades próprias de tal atitude. Contemplando a realidade da volta da filosofia ao ensino médio, a pergunta, em tempos de educação ligada à aprovação no vestibular, persiste e aparece na escola: "O que é a filosofia? ". Tal resposta é sim um problema filosófico.	Aprendizado, Dificuldades, Filosofia	2009

ESTRATO	PERIÓDICO INSTITUIÇÃO	AUTOR (ES)	TÍTULOS	RESUMO	PALAVRAS- CHAVE	ANO
A1 Fil				Não houve publicações de artigos em periódicos A1 Filosofia.		

ESTRATO	PERIÓDICO INSTITUIÇÃO	AUTOR (ES)	TÍTULOS	RESUMO	PALAVRAS- CHAVE	ANO
A2 Fil	<i>Kriterion</i> (UFMG)	Marcos Seneda <i>Este artigo também encontra-se em B1 Educação</i>	<i>Conceitos de Filosofia na escola e no mundo e a formação do filósofo segundo I. Kant</i>	Este texto pretende discutir, do ponto de vista kantiano, o que pode ser ensinado e o que pode ser aprendido em Filosofia. Seu objetivo é construir os argumentos hipotéticos de Kant em face do método estruturalista de leitura de textos filosóficos. Para circunscrever este tema, aparentemente muito amplo, tomaremos como fio condutor um célebre texto de aula de I. Kant, publicado por G. B. Jäsche sob o título Manual dos Cursos de Lógica Geral. Kant ministrou este curso por mais de quarenta anos, até o término de suas atividades docentes em 1797, e nele apresenta considerações bastante fecundas e atuais sobre o ensino da História da Filosofia e sobre a formação do filósofo. A partir da distinção entre conhecimento histórico e conhecimento racional, e da distinção entre o conceito de filosofia na escola e o conceito de filosofia no mundo (AK 9:24), procuraremos apresentar as contribuições kantianas que podem ainda ser consideradas pertinentes para se discutir o modo de ensinar Filosofia e a formação do filósofo.	Conceito de Filosofia na escola, Conceito de Filosofia no mundo, Ensino de filosofia, História da Filosofia, Método estruturalista	2009

ESTRATO	PERIÓDICO INSTITUIÇÃO	AUTOR (ES)	TÍTULOS	RESUMO	PALAVRAS-CHAVE	ANO
B1 Fil.	<i>Educação e Filosofia</i> (UFU)	Wilson Francisco Correia <i>Este artigo também encontra-se em A2 Educação</i>	<i>Docência em Filosofia: Pensando a prática</i>	Este trabalho enfoca a temática pertinente ao ensino de Filosofia pelo viés do exercício docente. Problematiza a prática de ensino de conteúdos filosóficos. Foi realizado sob as diretrizes da pesquisa filosófica. Baseou-se na literatura especializada da área, com foco naqueles trabalhos que abordam a problemática do ensino de Filosofia na Educação Básica. Propõe indicações para debate sobre a necessidade de se superar o cânone tradicional de pesquisa e ensino no âmbito do saber filosófico.	Filosofia, Ensino, Prática	2013
	<i>Princípios</i> (UFRGN)	José Benedito de Almeida Júnior	<i>A avaliação em Filosofia</i>	Este trabalho pretende abordar a relação entre ensino e avaliação em filosofia, pois é preciso que deixemos de tratar as questões relativas a essa relação no nível do senso comum. Tomando-se como referência a célebre frase de Kant, mas não sua conclusão e sim o texto que se encontra entre parênteses “a não ser historicamente” entendemos que é possível, além de filosofar, ensinar história da filosofia, na educação básica e no ensino superior. Por outro lado, é preciso aproveitar, criticamente, a produção pedagógica em torno da avaliação, permitindo-nos refletir sobre o por quê e como avaliar em filosofia seja como avaliação do filosofar seja como avaliação em história da filosofia.	Avaliação, Ensino, Filosofar	2005

ESTRATO	PERIÓDICO INSTITUIÇÃO	AUTOR (ES)	TÍTULOS	RESUMO	PALAVRAS-CHAVE	ANO
B2 Fil.	<i>Philósophos</i> (UFG)	Elisete Tomazetti	<i>A Relação dos jovens com a filosofia no ensino médio</i>	Este texto tem como referência básica a pesquisa Filosofia, Cultura Juvenil e Ensino Médio, em andamento desde março de 2004 no Centro de Educação da UFSM. Esta pesquisa desenvolve-se a partir de base empírica em três escolas da rede pública estadual de ensino médio de Santa Maria, com	Ensino de filosofia, cultura juvenil, jovem	2007

			<p>alunos que frequentam a disciplina de Filosofia e com seus respectivos professores. Também, compõe-se de pesquisa bibliográfica relativa às temáticas do ensino de filosofia e da cultura contemporânea, mais especificamente das culturas juvenis. Durante o ano de 2005, foram feitas as tabulações dos 320 questionários, transformadas em gráficos e analisadas detidamente. Foram realizadas entrevistas coletivas com grupos de oito alunos por série, em cada escola e entrevistas com os professores das escolas envolvidas. Os objetivos a serem atingidos são: identificação e análise das representações e das práticas dos alunos do ensino médio em relação à disciplina Filosofia; identificação e análise das representações e das práticas dos professores de Filosofia do ensino médio, acerca de seus alunos, de sua disciplina e da escola. A pergunta que orienta nosso trabalho é a seguinte: Como os alunos do ensino médio de algumas escolas da rede pública estadual concebem a disciplina Filosofia, e como interagem com a cultura juvenil, a cultura escolar e o saber filosófico no cotidiano escolar?</p>		
Problemata (UFPB)	José Tadeu Batista de Souza	<i>Alteridade e Educação em Levinas</i>	<p>O texto tem o objetivo de apresentar a categoria de subjetividade e seus modos de expressão no pensamento de Levinas, como inspiração para o ensino de Filosofia. Seu pensamento emerge tendo como novidade fundamental a alteridade, que marca toda sua obra. Sua crítica ao pensamento ocidental reclama o fato de ele ter negado a significação do outro. Levinas constatou que os esforços da razão ocidental em explicitar as problemáticas questões do ser, os modos de conhecimentos possíveis e as formas de agir constituíram-se na própria identidade da Filosofia. A identificação entre pensamento e ser tornou o pensar incapaz de abrir-se para a alteridade. Assim, o pensamento atuou como um movimento circular, reduzindo o que era diferente à mesmidade. Ao primado da identidade do mesmo Levinas propõe uma transformação para o fazer filosófico, que atinge tanto os conteúdos nucleares e os métodos da Filosofia, como a sua perspectiva mais geral. No que concerne aos conteúdos, ele propõe a “ética como filosofia primeira”. A dimensão ontológica centrada no ser cede lugar ao humano como locus originário da busca da inteligibilidade e do sentido. O humano perde o caráter de objeto de investigação teórica e sujeito cognoscente e torna-</p>	Levinas, Subjetividade, Alteridade, Educação	2013

			<p>se polo de uma relação intersubjetiva fundada no diálogo aberto e no respeito incondicional à diferença do outro. A subjetividade plasma-se como instância fundamentalmente ética e pode expressar-se no desejo desinteressado pelo outro; na responsabilidade por ele e tem como medida a desmedida do infinito; na escuta paciente de quem reconhece no falante uma autoridade ensinante; na hospitalidade, como aquele que se alegra pela visitação desarranjadora do visitante inusitado; no encontro face a face com o rosto de outrem que traz uma significação.</p>		
	<p>Antonio José Lopes Alves Sabina Maura Silva</p>	<p><i>A filosofia no ensino médio brasileiro: Um estudo de caso</i></p>	<p>O presente artigo pretende discutir o tema das conexões entre a filosofia e o seu ensino no nível médio tem por objeto a constituição do espaço curricular destinado ao conhecimento filosófico como disciplina escolar. O exame nele desenvolvido se relaciona com o desenvolvimento do projeto de extensão Contribuições Didático-Pedagógicas ao Ensino de Filosofia na Escola Média: ação do grupo extensionista Cinema e Educação (CINEDUC), da UFMG, do qual os autores fazem parte da equipe, um deles como subcoordenador. As argumentações aqui desdobradas referem-se à discussão conceitual de pressupostos relativos à presença da filosofia como disciplina do ensino médio brasileiro. Nesse sentido, analisam-se questões atinentes à institucionalização do campo da filosofia dentro da vida educacional, desde as suas relações com o ambiente da escola de ensino médio – tanto no que tange à problemática do conteúdo quanto da situação do profissional que o ministra – até aquelas havidas com as demais áreas do conhecimento humano abrangidas pelas diversas grades curriculares. Para tanto, desenvolve-se uma análise acerca da forma como a inserção é definida pela legislação brasileira atual, em especial nos PCN e no CBC do Estado de Minas Gerais, o qual serve aqui a um estudo de caso.</p>	<p>Filosofia, Ensino de filosofia, Ensino médio, Diretrizes Curriculares</p>	<p>2013</p>

Apêndice B - Referências por temática dos artigos científicos

O ENSINO DE FILOSOFIA A PARTIR DE DIFERENTES ABORDAGENS

ASPIS, Renata. Criar saídas e um ensino de filosofia . ETD, Campinas, v. 14, n. 1 p. 199-215. jan./jun. 2010.
DANELON, Márcio. Para um ensino de filosofia do caos e da força: uma leitura à luz da filosofia nietzschiana. Caderno Cedes , v. 24, n. 64, p. 345-358, set./dez. 2004.
DIEZ, Carmen Lúcia Fornari; CUNHA, Rosâni Kucarz da. Reflexões sobre o ensino de Filosofia. Educar em Revista , Curitiba, n. 46, p. 127-138, out./dez. 2012.
GALLINA, Simone. O ensino de filosofia e a criação de conceitos. Cadernos Cedes , Campinas, v. 24, n. 64. p. 359-371, set./dez. 2004.
GALLO, Sílvio; ASPIS, Renata. Ensino de filosofia e cidadania nas "sociedades de controle": resistência e linhas de fuga. Pro-Posições , Campinas, v. 21, n. 1 (61), p. 89-105, jan./abr. 2010.
GELAMO, Rodrigo Peloso. A imanência como "lugar" do ensino de filosofia. Educação e Pesquisa , v. 34, n. 1, p. 127-137, 2008.
GELAMO, Rodrigo Peloso. Pensar sem pressupostos: condição para problematizar o ensino da filosofia. Pro-Posições , Campinas, v. 19, n. 3 (57), p. 61-74, 2008.
GELAMO, Rodrigo Peloso. O problema da experiência no ensino da filosofia. Educação & Realidade , Porto Alegre, v. 31, p. 9-26, 2006.
GELAMO, Rodrigo Peloso. O ensino de filosofia e o papel do professor-filósofo em Hegel. Trans/Form/Ação , Marília, v. 31, n. 2, p. 153-166, 2008.
KOHAN, Walter Omar. A Filosofia e seu ensino como phármakon. Educar em Revista , Curitiba, n. 46, p. 37-51, out./dez. 2012.
NOVELLI, Pedro G. A. O ensino da filosofia segundo Hegel: contribuições para a atualidade. Trans/Form/Ação , Marília, v. 28, n. 2, p. 129-148, 2005.
RAMOS, Cesar A. Aprender a filosofar ou aprender a filosofia: Kant ou Hegel? Trans/Form/Ação , Marília, v. 30, n. 2, p. 197-217, 2007.
SANTANA, Marcos Ribeiro de. Deleuze: por uma ontologia da aula de filosofia repetição cria diferença. ETD-Educação Temática Digital , Campinas, v. 14, n. 1, p. 235-250, 2012.
SENEDA, Marcos César. Conceitos de filosofia na escola e no mundo e a formação do filósofo segundo I. Kant. Kriterion: Revista de Filosofia , Belo Horizonte, v. 50, n. 119, p. 233-249, 2009.
SOUZA, José Tadeu B. Alteridade e Educação em Levinas. Problemata , Paraíba, v. 4, n. 1, p. 231-248, 2013.

TESSER, Gelson João; HORN, Geraldo Balduíno; JUNKES, Delcio. A Filosofia e seu ensino a partir de uma perspectiva da teoria. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 46, p. 113-126, 2012.

O ENSINO DE FILOSOFIA EM CONTEXTOS ESPECÍFICOS

- BELIERI, Cleder Mariano; SFORNI, Marta Sueli de Faria; GALUCH, Maria Terezinha Bellanda. **Interações entre conceitos cotidianos e filosóficos na disciplina de filosofia no ensino médio**. *Contrapontos*, Itajaí, v. 10, n. 1, p. 49-56, jan./abr. 2010.
- FÁVERO, Altair A. et al. O ensino de filosofia no Brasil: um mapa das condições atuais. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 24, n. 64, p. 257-284, set./dez. 2004.
- GELAMO, Rodrigo Peloso. O ensino de Filosofia no Brasil: um breve olhar sobre algumas das principais tendências no debate entre os anos de 1934 a 2008. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 24, p. 331-350, jul./dez. 2010.
- GONTIJO, Pedro; VALADÃO, Erasmo Baltazar. Ensino de filosofia no ensino médio nas escolas públicas no Distrito Federal: história, práticas e sentidos em construção. **Cadernos Cedes**, v. 24, n. 64, p. 285-303, set./dez. 2004.
- TOMAZETTI, Elisete Medianeira. A relação dos jovens com a filosofia no ensino médio. **Philósophos**, Goiânia, v. 12, n. 1, p. 57-78, jan./jun. 2007.

O ENSINO DE FILOSOFIA A PARTIR DE DOCUMENTOS OFICIAIS

- ALVES, Antônio José Lopes; SILVA, Sabina M. A filosofia no ensino médio brasileiro: um estudo de caso. **Problemata**, Paraíba, v. 4, n. 2, p. 259-277, 2013.
- DUARTE, Newton. Limites e contradições da cidadania na sociedade capitalista. **Revista Pro-Posições**, Campinas, v. 21, n. 1, p. 75-87, jan./abr. 2010.
- GALLO, Sílvio. Democrática e ensino de filosofia no Brasil contemporâneo. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 42 n. 145 p. 48-65, jan./abr. 2012.
- RODRIGUES, Zita Ana Lago. O ensino da Filosofia no Brasil no contexto das políticas educacionais contemporâneas em suas determinações legais e paradigmáticas. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 46, p. 69-82, out./dez. 2012.
- SILVEIRA, Renê T. Ensino de filosofia e cidadania: uma abordagem a partir de Gramsci. **RBEPE**, Brasília, v. 94, n. 236, p. 53-77, jan./abr. 2013.
- TOMAZETTI, Elisete. Produção discursiva sobre ensino e aprendizagem filosófica. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 46, p. 83-98, out./dez. 2012.

DOCÊNCIA EM FILOSOFIA

- ASPIS, Renata Lima. O professor de filosofia: o ensino de filosofia no ensino médio como experiência filosófica. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 24, n. 64, p. 305-20, set./dez. 2004.
- CARVALHO, Alexandre F. de; NOVAES, Luiz Carlos; OLIVEIRA, Midiã O. de. Por uma política de formação de professores de filosofia: da desqualificação da docência à formação aligeirada. **E-Curriculum**, São Paulo, v. 8, n. 1, 2012.
- JOHANSON, Izilda. Filosofia, filósofo, professor de filosofia. **Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 39, p. 55-62, jan./jun. 2013.
- CORREIA, Wilson Francisco. Docência em Filosofia: pensando na prática. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 27, n. 54, p. 525-537, jul./dez. 2013.
- GELAMO, Rodrigo Pelloso. Ensino de filosofia para não filósofos. Filosofia de ofício ou ofício de professor: os limites do filosofar. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, p. 231-252, jan./abr. 2007.

ASPECTOS GERAIS E FUNDAMENTAIS DO ENSINO DE FILOSOFIA

- SEVERINO, Antônio Joaquim. Formação política do adolescente no ensino médio: a contribuição da Filosofia. **Pro-Posições**, Campinas, v. 1, n. 61, p. 57-74, jan./abr. 2010.
- MARTINS, Angela Maria S. Contribuições históricas sobre o ensino de filosofia no Brasil do período colonial até o século XX. **Histedbr**, Campinas, n. 49, p. 309-321, 2013.
- PIMENTEL, Anderson Magno da Silva; MONTEIRO, Dawson de Barros. O ensino de filosofia: caracterização, organização e dificuldades no ensino-aprendizagem. **Revista de Educação**, PUC-Campinas, n. 26, p. 111-124, jan./jun. 2009.
- FABBRINI, Ricardo Nascimento. O ensino de filosofia: a leitura e o acontecimento. **Trans/Form/Ação**, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 7-27, 2005.
- ALMEIDA JÚNIOR, José Benedito Junior de. A avaliação em Filosofia. **Princípios**, Natal, v. 12, n. 17, p. p.145-156, jan./dez. 2005

Apêndice C - Referências por temática das teses e das dissertações

O ENSINO DE FILOSOFIA SEGUNDO AUTORES OU CORRENTES FILOSÓFICAS ESPECÍFICAS

AQUINO, Fernando Lopes de. Formação cultura e ensino de filosofia: perspectivas a partir da teoria crítica de Theodor W. Adorno. 2011. 103 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas/SP, 2011.
ASPIS, Renata Pereira Lima. Ensino de filosofia e resistência. 2012. 204 f. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas/SP, 2012.
BROCANELLI, Cláudio Roberto. O ensino de filosofia e o filosofar e a possibilidade de uma experiência filosófica na atualidade. 2010. 128 f. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Marília/SP, 2010.
CHIES, Andréia Bonho Borba. Nietzsche e a educação: por um ensino de filosofia que oportunize a potencialização do educando. 2012. 87 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul/RS, 2012.
DEINA, Wanderley José. Filosofia no ensino médio e o problema da formação política: uma discussão sob a perspectiva da Teoria Crítica. 2007. 186 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade de São Paulo, São Paulo/SP, 2007.
ESPÍNDOLA, Vera Lúcia Tunes. Ensino de filosofia: problematizando práticas no ensino médio. 2010. 96 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria/RS, 2010.
KAMESU, Oscar Kiyomitsu. A razão para o iluminismo e para o pensamento complexo: possíveis implicações desse estudo para o ensino de filosofia no ensino médio. 2009. 136 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Nove de Julho - UNINOVE, São Paulo/SP, 2009.
SCHNORR, Giselle Moura. Filosofia no ensino médio: reflexões a partir de uma experiência filosófica libertadora. 2006. 161 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba/PR, 2006.
SILVA, Alex Sander. O resgate da auto-reflexão da razão o ensino de filosofia: diferentes elementos no fazer “filosofia no ensino médio”. 2005. 121 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis/SC, 2005.
SPIRANDELI JUNIOR, Antonio. A antropologia filosófica de Edgar Morin e suas contribuições para a filosofia da educação e para a prática do ensino em filosofia. 2012. 116 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Nove de Julho - UNINOVE, São Paulo/SP, 2012.
VALÉRIO, Luís Carlos Boa Nova. A imagem do pensamento e o ensino de filosofia. 2010. 118 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria/RS, 2010.
VASCONCELOS, Paulo Sérgio Dantas. Os sentidos do espanto ou contribuições para o ensino de filosofia como educação do pensamento: propósitos pedagógicos em Heidegger e Deleuze. 2011. 293 f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal da Bahia, Salvador/BA, 2011.

O ENSINO DE FILOSOFIA: SUJEITOS - PROFESSORES E ALUNOS

BARBOSA, Claudio Luís de Alvarenga. A filosofia no ensino médio e suas representações sociais . 2005. 181 f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal Fluminense, Niterói/RJ, 2005.
CHAGAS, Rita de Cássia Alves das. A obrigatoriedade do ensino de filosofia e a formação de professores desta disciplina que atuam em uma região da grande São Paulo . 2011. 71 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Nove de Julho - UNINOVE, São Paulo/SP, 2011.
DIAS, Isaltino. A filosofia no ensino médio : sentidos do exercício da docência. 2007. 142 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí/SC, 2007.
GOMES FILHO, Miguel. O ensino de filosofia : o ensino médio no município de Campo Grande-MS. 2010. 109 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Campo Grande/MS, 2010.
GONÇALVES, Rita de Cassia Sant Anna de Athayde. Formação inicial de professores de filosofia : um estudo sobre sua situação e perspectivas. 2004. 163 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria/RS, 2004.
MASULLO, Maria Helena. O componente curricular filosofia e seus professores no ensino médio da rede estadual de educação de São Paulo . 2012. 194 f. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.
PUPIN, Eloy. Trajetórias do ensino de filosofia no Brasil : rupturas e continuidades. 2006. 144 f. Dissertação (Mestrado) - Centro Universitário Moura Lacerda, Ribeirão Preto/SP, 2006.
SANTANA, Luiz Carlos Nunes de. Sentidos da filosofia no ensino médio : contribuições para formação do jovem na óptica do professor. 2007. 114 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Católica de Santos, Santos/SP, 2007.
SANTOS, Claudio Ferreira dos. Os desafios do ensino de filosofia na sociedade atual . 2009. 146 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Nove de Julho - UNINOVE, São Paulo/SP, 2009.
SILVA, Hélcio José dos Santos. Afetividade e aula de filosofia : um estudo com alunos do ensino médio de uma escola pública paulista. 2008. 127 f. Dissertação (Mestrado) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo/SP, 2008.
SILVEIRA, Paulo Ricardo Tavares da. Saberes docentes do professor de filosofia no nível médio . 2005. 116 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria/RS, 2005.

METODOLOGIA OU ANÁLISE DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA O ENSINO DE FILOSOFIA

ALENCAR, Marta Vitória de. O ensino de filosofia - uma prática na escola de aplicação da FE-USP. 2011. 238 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade de São Paulo, São Paulo/SP, 2011.
ASPIS, Renata Pereira Lima. O ensino de filosofia para jovens como experiência filosófica . 2004. 162 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas/SP, 2004b.

JERÔNIMO, Serginei Vasconcelos. O trivium como método propedêutico para o ensino de filosofia no ensino médio. 2011. 90 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia/MG. 2011.
NADALIM, Carlos Francisco de Paulo. Por uma propedêutica poética no ensino de filosofia para crianças e jovens. 2009. 132 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina/PR, 2009.
STANGUE, Fábio Antúlio. O filosofar na sala de aula: elementos para uma discussão metodológica sobre as diferentes dimensões de objetivação espaço-temporal entre professor/aluno na proposição e tratamento de conteúdos filosóficos do ensino médio. 2009. 177 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba/PR, 2009.
VIEIRA, Wilson José. O ensino de filosofia e o uso do texto clássico de filosofia: Análise a partir das escolas públicas paranaenses de ensino médio. 2012. 212 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba/PR, 2012.

O ENSINO DE FILOSOFIA A PARTIR DE DOCUMENTOS OFICIAIS NACIONAIS OU LOCAIS

CORREIA, Wilson Francisco. Ensino de filosofia e o problema do endereçamento curricular da ética nos PCN: controle ou democracia? 2008. 180 f. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas/SP, 2008.
FERREIRA, André Soares. A filosofia no currículo do ensino médio de Mato Grosso do Sul: aspectos normativos e conceituais. 2012. 110 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados/MS. 2012
IDALINO, José Pedro. Filosofia: concepções e modelos de ensino predominantes na proposta curricular de Santa Catarina. 2009. 128 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma/SC, 2009.
MENDES, Ademir Aparecido Pinhelli. A construção do lugar da filosofia no currículo do ensino médio: análise a partir da compreensão dos professores de filosofia da escola pública catarinense. 2008. 157 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba/PR, 2008.
MONTERO, Maria Fernanda A. G. O Ensino de filosofia no ensino médio brasileiro: Antecedentes e Perspectivas. 2011. 194 f. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.
RODRIGUES, Daniel Santini. A filosofia no currículo do ensino médio: aspectos discursivos nos documentos oficiais. 2012. 118 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade São Francisco, Itatiba/SP, 2012.

O ENSINO DE FILOSOFIA - TEMAS ESPECÍFICOS (FILOSÓFICOS)

BARROS, Marcelo Donizete de. Ensino de filosofia e linguagem escrita: o papel da escrita filosófica no ensino médio. 2009. 82 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade de São Paulo, São Paulo/SP, 2009
CAVALCANTI, Francisco de Assis Ribeiro. Educação para a cidadania em tempos de esgarçamento da esfera pública. 2010. 103 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife/PE, 2010.

MASTEY, Avanir. O ensino dos conteúdos filosóficos de ética e política na perspectiva latino-americana: na perspectiva de Dussel, análise e proposição a partir da escola pública. 2010. 152 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba/PR, 2010.
OLIVEIRA, Iris Rodrigues. Os condicionantes do discurso filosófico na formação em nível médio. 2009. 121 f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro/RJ, 2009.
VICENTE JUNIOR, Nelson. Mundanidade e cotidiano como possibilidades para o ensino de filosofia no ensino médio. 2009. 85 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade São Francisco, Itatiba/SP, 2009.

O ENSINO DE FILOSOFIA A PARTIR DE EXPERIÊNCIAS DETERMINADAS

CORRÊA, Letícia Maria Passos. Ensino de filosofia no Colégio Municipal Pelotense: uma análise histórica e crítica da disciplina de filosofia de 1960 a 2008. 2012. 340 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Pelotas/RS, 2012
DUTRA, Jorge da Cunha. O currículo de filosofia no ensino médio: em busca do diálogo entre os saberes abertos e os saberes específicos do campo filosófico. 2010. 122 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Pelotas, Pelotas/RS, 2010.
LEÃO, Jorge Antonio Soares. Contribuições do ensino de filosofia para a educação profissional técnica de nível médio, no contexto do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão. 2011. 148 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Maranhão, São Luís/MA, 2011.
MELO, Rosangela Maria da Silva. A filosofia no ensino médio nas escolas públicas de Teresina: o desafio de ir além da escolarização. 2010. 136 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Piauí, Teresina/PI, 2010.
SOARES, Washington Luiz de Oliveira. Um estudo sobre os desafios de ensinar filosofia nas escolas com ensino médio na cidade de Barbacena/MG. 2012. 85 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de São João Del Rei, São João Del Rei/MG, 2012.
XAVIER, Ingrid Muller. O que significam aprender e ensinar filosofia? Notas a partir de uma experiência no Colégio Pedro II. 2010. 202 f. Tese (Doutorado) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro/RJ, 2010.

TEMÁTICAS VARIADAS

AIRES, Maurilio Gadelha. O ensino de filosofia no ensino médio mediado pela literatura sartriana. 2010. 259 f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal/RN, 2010.
ALMEIDA, Edson de Souza. Ensino de filosofia no nível médio: por uma cidadania da práxis. 2011. 195 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas/SP, 2011.

BELIERI, Cleder Mariano. Aprendizagem de conceitos filosóficos no ensino médio. 2012. 163 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Maringá, Maringá/PR, 2012.
HORUATH, Wilson Agnaldo. A filosofia nos parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio e as contribuições do pensamento complexo. 2012. 180 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Nove de Julho - UNINOVE, São Paulo/SP, 2012.
MORAES JÚNIOR, José de Assis. O corpo artista e a educação como re-significação do espírito livre segundo Friedrich Nietzsche. 2011. 85 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Rio Claro/SP, 2011
PAIVA, Carlos Roberto. O ensino de filosofia no ensino médio: que filosofia? 2006. 192 f. Dissertação (Mestrado) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo/SP.
ROCHA, João Antonio. Filosofia no ensino médio: luta histórica, didática e conteúdos para sala de aula. 2011. 100 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos/SP, 2011.
SANCHEZ, Liliane Barreira. A formação ética: a questão da educação pelos modelos. 2006. 187 f. Tese (Doutorado) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro/RJ, 2006.