



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ**  
**INSTITUTO DE CULTURA E ARTE**  
**MESTRADO PROFISSIONAL EM FILOSOFIA**

**YURE CÉZAR DE MOURA ALMEIDA**

**OS EFEITOS DO NOVO ENSINO MÉDIO SOBRE O ENSINO DE FILOSOFIA EM  
DUAS ESCOLAS DA REDE PÚBLICA CEARENSE**

**FORTALEZA**

**2024**

YURE CÉZAR DE MOURA ALMEIDA

OS EFEITOS DO NOVO ENSINO MÉDIO SOBRE O ENSINO DE FILOSOFIA EM DUAS  
ESCOLAS DA REDE PÚBLICA CEARENSE

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Filosofia da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Filosofia. Área de concentração: ensino de filosofia.

Orientador: Evanildo Costeski.

FORTALEZA

2024

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação  
Universidade Federal do Ceará  
Sistema de Bibliotecas

Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

---

A452e Almeida, Yure César de Moura.

Os efeitos do novo ensino médio sobre o ensino de filosofia em duas escolas da rede pública cearense / Yure César de Moura Almeida. – 2023.  
88 f.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Instituto de cultura e Arte, Programa de Pós-Graduação em Filosofia, Fortaleza, 2023.

Orientação: Prof. Dr. Evanildo Costeski.

1. Autonomia didática. 2. Ensino médio. 3. Filosofia. 4. Filosofia da educação. 5. Livro didático. I.  
Título.

CDD 100

---

YURE CÉZAR DE MOURA ALMEIDA

OS EFEITOS DO NOVO ENSINO MÉDIO SOBRE O ENSINO DE FILOSOFIA EM DUAS  
ESCOLAS DA REDE PÚBLICA CEARENSE

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Filosofia da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Filosofia. Área de concentração: ensino de filosofia.

Aprovado em: 22/03/2024.

BANCA EXAMINADORA

---

Professor doutor Evanildo Costeski  
(UFC – Orientador)

---

Professor doutor Jose Carlos Silva de Almeida  
(UFC - Examinador Interno)

---

Professor doutor Eduardo Salles de Oliveira Barra  
(UFPR - Examinador Externo à Instituição)

Ao Acelino, onde quer que ele esteja.

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus, cujo nome não sei escrever.

Aos meus pais, pelo sustento.

A meu orientador, professor Evanildo Costeski.

Aos membros da banca de qualificação, professor José Carlos e professor Daniel, por seus ótimos conselhos.

Aos membros da banca examinadora: professor Evanildo Costeski, professor José Carlos e professor Eduardo Barra.

Aos meus professores e alunos.

“Todos os homens, por natureza, desejam conhecer.”

(Aristóteles, *Metafísica*, I 982a).

## RESUMO

Com o novo ensino médio, muita informação foi divulgada sobre como tal sistema afetaria o ensino de filosofia nas escolas públicas. O excesso de informação, misturado à desinformação, gerou angústia em professores desta disciplina. É necessário um estudo empírico sobre os efeitos das mudanças curriculares no ensino médio sobre o ensino da disciplina. É a tal propósito que este trabalho se propõe. Nosso tema é o impacto do novo ensino médio sobre o ensino de filosofia. Primeiramente, é preciso fazer uma descrição do que é a disciplina de filosofia, o que a compõe, como ela surgiu e qual seu papel. Em seguida, verificar quais alterações foram feitas com o novo ensino médio, primeiramente em termos curriculares, mas também materiais, como os livros didáticos. Por último, através da experiência direta do convívio escolar, registrada em diário, mas complementada por questionário aplicado a alunos, avaliar se o novo ensino médio resolve os problemas históricos do ensino de filosofia, como a pouca carga horária, se cria outros ou se mantém o ensino como está. Observa-se que a ideia de disciplinas trabalhando em conjunto é quase impraticável, a carga horária disponível ao professor de filosofia aumentou, o conteúdo filosófico nos livros foi grandemente reduzido, a disciplina não desapareceu e há espaços em outras disciplinas para lecionar conteúdo filosófico. Conclui-se, então, que, embora o novo ensino médio tenha trazido mudanças positivas, trouxe mais mudanças negativas em termos operativos, tornando desejável a reversão ao modelo antigo ou, pelo menos, a produção de um material que reduza o impacto negativo e ensine o professor a potencializar o positivo.

**Palavras-chave:** autonomia didática; ensino médio; filosofia; filosofia da educação; livro didático.



## **ABSTRACT**

With the new high school model, a lot of information on how such a system would affect the teaching of philosophy in public schools became available. Excessive information, mixed with misinformation, generated anguish in teachers of this subject. An empirical study on the effects of curriculum changes on the teaching of philosophy in high school is required. This work is tasked with that as purpose. Our theme is the impact of the new high school model upon the teaching of philosophy. First, we need to describe what philosophy as high school subject is, what composes it, how it arose and what its role. Then check which changes were made with the new high school model, first in curriculum, but also in material terms, such as textbooks. Finally, through the direct experience of school life, registered in a diary, we can assess whether the new high school model solves the historical problems of philosophy teaching, such as the low workload, and whether others problems were created in the process. It is observed that the idea of disciplines working together is almost impractical, the workload available to the philosophy teacher increased, the philosophical content in the books was greatly reduced, the discipline has not disappeared and there are spaces in other disciplines to teach philosophical content. It is concluded that, although the new high school model has brought positive changes, it has brought more negative changes in operational terms, making desirable a reversal to the old model or, at least, the production of material that reduces the negative impact while potentiating the positive impact.

**Keywords:** didactic autonomy; high school; philosophy; philosophy of education; textbook.

## SUMÁRIO

1	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	13
2	<b>COMO O ENSINO DE FILOSOFIA DEVE SER, SEGUNDO O ESTADO</b> .....	17
2.1	<b>Parâmetros curriculares nacionais</b> .....	19
2.2	<b>Escola aprendente</b> .....	20
2.3	<b>Diretrizes curriculares</b> .....	22
2.4	<b>Matriz de conhecimentos básicos</b> .....	25
2.5	<b>O que mudou em 2022</b> .....	26
2.5.1	<i>Grandes áreas e matemática</i> .....	29
2.5.2	<i>Competências e habilidades</i> .....	30
2.5.3	<i>Os livros novos</i> .....	30
2.5.4	<i>Outras mudanças: aumento da carga horária, itinerários formativos</i> .....	31
3	<b>COMO O ENSINO DE FILOSOFIA DEVE SER, SEGUNDO OS FILÓSOFOS</b> .....	36
3.1	<b>Ensinar filosofia e ensinar a filosofar</b> .....	38
3.2	<b>Livros, leitura e pensamento crítico</b> .....	40
3.3	<b>Pensamento lógico e conceitual</b> .....	41
3.4	<b>Campo de estudo</b> .....	42
4	<b>A EXPERIÊNCIA</b> .....	44
4.1	<b>As escolas</b> .....	45
4.2	<b>Jornadas pedagógicas</b> .....	46
4.3	<b>Planejamentos</b> .....	47
4.3.1	<i>Livros didáticos</i> .....	48

4.4	<b>Aulas</b> .....	50
4.5	<b>Avaliações</b> .....	52
4.6	<b>Recepção dos professores e alunos</b> .....	54
4.7	<b>Questionários</b> .....	55
5	<b>O NÚCLEO DE TRABALHOS, PESQUISA E PRÁTICAS SOCIAIS COMO EXPERIÊNCIA FILOSÓFICA</b> .....	62
5.1	<b>Forma</b> .....	63
5.2	<b>Matéria</b> .....	66
5.2.1	<i>Acolhida e pesquisa</i> .....	66
5.2.2	<i>Identidade pessoal e família</i> .....	67
5.2.3	<i>Saúde</i> .....	67
5.2.4	<i>Integração, comunicação, ética, cidadania, trabalho e carreira</i> .....	68
6	<b>CONCLUSÃO</b> .....	69
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	71
	<b>APÊNDICE A – TRANSCRIÇÃO DO DIÁRIO</b> .....	74
	<b>APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS ALUNOS</b> .....	81
	<b>ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO</b> .....	83
	<b>ANEXO B – DECLARAÇÕES DE PERMISSÃO</b> .....	89

## 1 INTRODUÇÃO

Ao contrário do que muitos acreditam, a ciência não é a única forma racional de pensar. A filosofia é uma das formas mais antigas de pensamento racional que temos, talvez a mais antiga, existindo antes da ciência. Não só isso, mas muitas ciências hoje independentes já foram áreas de estudo da filosofia, aplicações suas. Custa a muitos acreditar que um corpo tão antigo de saber recebe acréscimos até hoje.

Como uma forma diferente de pensar, a filosofia nos oferece respostas diversas aos problemas da vida e mesmo respostas que não podem ser obtidas por nenhuma outra via. Num mundo de respostas “prontas” e de extremismos ideológicos como hoje, a filosofia é mais necessária que nunca. A fim de estimular o desenvolvimento integral dos cidadãos, a filosofia figura hoje como componente curricular obrigatório no ensino médio. Mas como a filosofia auxilia no desenvolvimento integral? Primeiramente, mas não somente, pelo desenvolvimento do nosso *sensu crítico* (ver GALLO, 2006, p. 20).

As supramencionadas respostas prontas, abundantes em nossos tempos, requerem pouco esforço para serem digeridas e acatadas, prejudicando o senso crítico e desestimulando a criatividade, o que resulta num empobrecimento de faculdades mentais, além de facilitar a manipulação. É necessário aos poderes manipuladores que seja nutrida no espírito de cada cidadão uma preguiça de pensar. Se quisermos (e queremos, como a própria *Base Nacional Comum Curricular* nos insta em MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2024, página 548) formar cidadãos críticos, o ensino de filosofia é necessário e não apenas ao adolescente, mas a todos nós, inclusive crianças e adultos.

Alguém poderia objetar que o senso crítico pode ser ensinado por qualquer disciplina (GALLO, 2006, p. 21) e de fato é assim, mas a filosofia tem outros usos. A formação integral não é responsabilidade só da filosofia, mas não pode ser alcançada sem a filosofia. Sem a filosofia, isto é, somente com as artes e as ciências, a formação do aluno fica inacabada (GALLO, 2006, p. 21 e 22), o que seria contrário ao direito à educabilidade universal, segundo Gallo, para quem “o direito universal à educabilidade acarreta o acesso e a apropriação da filosofia em ambientes de educação formal” (GALLO, 2012, p. 98). Afinal, a ciência, já presente em nosso currículo, é apenas uma das formas de pensar. O aluno está mais plenamente formado se puder usar mais que somente a ciência em seu pensamento conceitual.

O ensino de filosofia requer um ambiente propício, como o ensino médio. E nosso ensino médio acaba de passar por uma reforma. Com a implementação do novo ensino médio, várias perguntas surgiram: a filosofia sai do currículo escolar? Como ensinar filosofia por competências e habilidades? A prática docente está sendo facilitada? O aluno aprenderá filosofia ou algo que se passa por filosofia? É em tal contexto que este trabalho é desenvolvido. Já podemos responder tais perguntas na prática. Não há mais necessidade de especular, pois a porta da experiência está aberta. Já vivemos o novo ensino médio. Resta agora avaliá-lo. Nosso tema é o impacto das reformas no ensino de filosofia em duas escolas da rede pública cearense, com base na experiência e na observação na prática docente deste autor.

Logo vemos que a filosofia não saiu do currículo do ensino médio, pois “estudos e práticas” de filosofia devem estar inclusos, obrigatoriamente, neste novo modelo<sup>1</sup>, muito embora nada obrigue que a filosofia seja ensinada como disciplina (ela pode ser um conteúdo dentro do tema maior “ciências humanas e sociais aplicadas”)<sup>2</sup>. Assim, conteúdos filosóficos não desapareceram dos livros didáticos, nem os professores de filosofia estão sendo mandados embora. A *Base Nacional Comum Curricular* também faz referência ao ensino de filosofia e dos outros conteúdos<sup>3</sup>. Então, a filosofia ainda existe no ensino médio, embora sobre uma base escorregadia.

Fora reformas curriculares, o novo ensino médio traz outras mudanças: a introdução de itinerários formativos, possibilidade de aprofundamento e aumento gradual da carga horária. Além disso, o ensino médio agora se torna mais prático, a fim de melhor preparar o aluno para o mercado de trabalho. Por enquanto, nada inerentemente problemático: um ensino mais prático, mais longo e no qual o aluno tenha autonomia para se aprofundar no conteúdo que desejar é bem-vindo, desde que se respeite o ensino da formação geral básica e os limites práticos impostos pela disponibilidade de tempo dos alunos que precisam trabalhar. E é aqui que surge o problema, como deverá ficar claro ao longo do trabalho.

Antes de prosseguir, há que se perguntar: há espaço para a filosofia em um currículo voltado ao mercado de trabalho? Sim, pois:

---

1 Lei Nº 9.394/1996, artigo 35-A, §2.

2 Para ilustrar, o inciso da LDB que instituía a filosofia como disciplina obrigatória foi revogado. Ver Lei Nº 9.394/1996, artigo 36. No mesmo artigo, também foi revogado o inciso que diz que o domínio de conhecimentos de filosofia e sociologia por parte do aluno é um objetivo do ensino médio.

3 Por exemplo, nas páginas 472, 561, 562 e 563 da *Base Nacional Comum Curricular*.

Não há [...] como inserir as novas gerações no mundo do trabalho, no mundo da participação social, no mundo da cultura, de maneira ingênua, de maneira automática, de maneira mecânica ou de maneira dogmática (SEVERINO, 2023, p. 1).

Então, mesmo em um currículo “prático”, a filosofia é necessária. Mas o novo ensino médio parece ser hostil à filosofia como disciplina e, por isso, como objetivo geral, temos o de responder se ainda é possível lecionar filosofia adequadamente no ensino médio, apesar das mudanças e, como primeiro objetivo específico, temos o de escolher um método que se sobreponha aos outros e que torne mais fácil e realista dar uma aula de filosofia adequada dentro dos limites do novo ensino médio, caso isso seja possível. “Adequada”, porque há várias formas erradas de lecionar filosofia, como o tematismo superficial e o ensino exclusivo da história da filosofia, em detrimento da produção filosófica à qual o aluno poderia se dedicar em sala. O novo ensino médio favorece algumas dessas degenerescências? Se o novo ensino médio tornar mais difícil uma tarefa já árdua, precisamos revê-lo.

Outro objetivo específico é mostrar o que realmente muda com o novo ensino médio, a fim de sanar quaisquer dúvidas, tanto da parte de professores em exercício como de aspirantes. Por último, produzir algum material (mesmo que na forma de diretrizes de planejamento) que oriente professores de filosofia no novo ensino médio, se necessário introduzindo a filosofia em todas as aulas que eles possam dar, sem necessariamente advogar que a filosofia deva ser um conteúdo transversal.

Como outros objetivos, de menor importância, podemos elencar: analisar os pressupostos e consequências (positivas e negativas) do projeto de vida ministrado no novo ensino médio, atentando para o fato de que tal conteúdo pode ser ensinado pelo professor de filosofia; avaliar a qualidade real dos livros didáticos de humanidades; verificar o valor da disciplina de núcleo de trabalhos, pesquisas e práticas sociais, cuja carga horária é enorme (quatro horas semanais) e pode ser lecionada por qualquer professor, inclusive o de filosofia; avaliar o impacto do ensino em tempo integral na vida dos alunos, tanto pessoal como profissional, considerando que grande número dos matriculados no ensino médio também trabalham ou desejam trabalhar, o que prejudicaria a permanência do aluno na escola (não seria viável trabalhar e estudar em tempo integral).

Como base teórica temos, primeiramente, os documentos que embasam legalmente o novo ensino médio e o ensino em geral, como a *Lei de Diretrizes e Bases da Educação*, e as diretrizes curriculares, como *Escola Aprendizagem*, os *Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio*, a *Base Nacional Comum Curricular*, a *Matriz de Conhecimentos*

*Básicos* do estado do Ceará, entre outros. Também utilizamos o trabalho de pensadores como Sílvio Gallo, mas não somente, lançando mão também da obra de Schopenhauer e Cerletti, por exemplo.

A hipótese a ser testada é: a possibilidade de ministrar satisfatoriamente a disciplina de filosofia no ensino médio existe, seja dentro das ciências humanas e sociais aplicadas, seja através de componentes eletivos. O principal método é o teste direto: a observação, registrada em diário, feita em duas escolas (EEMTI Adahil Barreto Cavalcante, no Timbó, em Maracanaú, e EEMTI Estado do Pará, na Aerolândia, em Fortaleza) onde o pesquisador é professor, seguida da aplicação de um questionário aos alunos de uma delas (EEMTI Adahil Barreto Cavalcante). Ambas as escolas são públicas, atendendo populações de baixa renda ou vulneráveis. À luz do referencial teórico, os resultados das observações serão interpretados. A observação direta também será útil para entender os limites práticos daquilo que está em documentos norteadores. Observe, porém, que os dados aqui apresentados, justamente por terem sido compilados em apenas duas escolas de um contexto muito particular, não podem ser generalizados, embora possam apontar para áreas que necessitam de estudo mais profundo, com amostras representativas da população nacional.

Na seção a seguir, verificaremos como o ensino de filosofia deve ser, segundo os documentos norteadores produzidos pelo Governo Federal e pelo Governo do Estado do Ceará. Isso nos permitirá não definir filosofia em geral, mas definir o que seria uma “filosofia secundarista”, isto é, a soma dos objetos de estudo e métodos de estudo a ser incluídos numa aula de filosofia no ensino médio. Em seguida, avaliamos como o ensino deve ser segundo alguns pensadores da tradição filosófica. Isso nos permitirá dizer como a filosofia secundarista deveria ser na visão dos pensadores escolhidos.

Munidos tanto da ideia de filosofia secundarista como das diretrizes, resta avaliar a experiência de ensino propriamente dita. Em tal avaliação, expomos o diário de observações e o comentamos com base no referencial teórico até então estudado. Por último, o registro dos pressupostos e do processo de criação de um material que mitigue os efeitos negativos do novo ensino médio sobre o ensino de filosofia e que também potencialize os efeitos positivos.

## 2 COMO O ENSINO DE FILOSOFIA DEVE SER, SEGUNDO O ESTADO

Todas as outras disciplinas começam seus cursos com uma definição de seu nome. Mas bem sabemos que não há definição fechada do que é filosofia, para além de sua etimologia. As *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* citam que há necessidade de univocidade (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2006, p. 21), mas a definição de filosofia não pode ser imposta sem que sejamos partidários de um pensador específico, mesmo que tal pensador seja o próprio professor que leciona a disciplina (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2006, p. 22), sem que traíamos a disciplina, mesmo que tal imposição seja feita por lei. Aliás, seria muito pretensioso que a lei definisse o que é filosofia. Deveríamos, então, em vez de dizer o que é filosofia, pularmos essa parte e entrar no assunto de sua utilidade? Para muitas pessoas, “para que serve?” é uma pergunta mais pertinente do que “o que é?”. Então, o que a filosofia me ensinará? Ou melhor, o que a filosofia me ensinará de prático? Entram as competências e habilidades.

No ensino básico, competências e habilidades representam a espinha dorsal de um corpo de conteúdos. Cada disciplina tem um propósito determinado pelo que o Estado espera que os alunos possam fazer. Não basta apenas saber o conteúdo, é preciso que o aluno use o conteúdo de forma socialmente edificante. Ilustremos desta forma: todo projeto de educação começa com a idealização de um tipo de cidadão que desejamos ter. O que caracteriza tal cidadão? Ele é caracterizado por suas contribuições à sociedade, pois são tais contribuições que mantêm o Estado. O Estado está interessado em contribuições concretas, ou seja, ações. O aluno, portanto, deve aprender a fazer alguma coisa. Competências e habilidades são o corpo de poderes práticos da pessoa, particularmente aqueles voltados ao mundo de trabalho. Tal fato não é exposto nos manuais oficiais sem ser denunciado e apontado como negativo (ver MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2006, p. 29). A capacidade prática desejada é posta em máxima evidência nas *Orientações Curriculares para o Ensino Médio*:

Há, com isso, uma importante mudança no foco da educação para o aluno, que, tomando como ponto de partida a sua formação ou em termos mais amplos a constituição de si, deve posicionar-se diante dos conhecimentos que lhe são apresentados, estabelecendo uma ativa relação com eles e não somente apreendendo conteúdos. [...] Por conseguinte, ela não pode ser um conjunto sem sentido de opiniões, um sem-número de sistemas desconexos a serem guardados na cabeça do aluno que acabe por desencorajá-lo de ter idéias [*sic*] próprias. Os conhecimentos de



Filosofia devem ser para ele vivos e adquiridos como apoio para a vida, pois do contrário dificilmente teriam sentido para um jovem nessa fase de formação (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2006, p. 28).

Quais competências e habilidades são necessárias à sociedade no momento? Uma vez determinadas quais são essas competências e habilidades necessárias, podemos pensar em quais disciplinas podem instigar o desenvolvimento de tais competências e tais habilidades. Assim são decididas quais disciplinas devem ser obrigatórias. Assim, a lei e os documentos norteadores se orientam com base nesse tipo de cidadão que faz aquilo que o Estado quer.

As competências e habilidades que o aluno deve adquirir ficam escritas em orientações curriculares. A *Base Nacional Comum Curricular* é apenas a mais recente de tais orientações. Antes, tais competências e habilidades estavam nas *Orientações Curriculares para o Ensino Médio*. São tais competências e habilidades que definirão o conteúdo a ser ensinado nas aulas de todas as disciplinas, inclusive filosofia, visando os objetivos sancionados em lei para o ensino médio (um dos objetivos era o “domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania”, parte do antigo inciso III, não mais em efeito, do artigo 36 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação). Isto deve explicar por que nem todos os conteúdos que aprendemos na universidade encontram lugar no ensino médio: nem todos os conteúdos conferem com as competências e habilidades que o cidadão ideal deve ter. Conteúdos “supérfluos” não são ensinados no ensino médio ou, pelo menos, não deveriam ser.

Quais seriam então as competências e habilidades que a filosofia deve ensinar ao educando? Vejamos o que diziam as *Orientações*:

A Filosofia deve ser tratada como disciplina obrigatória no ensino médio, pois isso é condição para que ela possa integrar com sucesso projetos transversais e, nesse nível de ensino, com as outras disciplinas, contribuir para o pleno desenvolvimento do educando. No entanto, mesmo sem o status de obrigatoriedade, a Filosofia, nos últimos tempos, vem passando por um processo de consolidação institucional, correlata à expansão de uma grande demanda indireta, representada pela presença constante de preocupações filosóficas de variado teor. Chama a atenção um leque de temas, desde reflexões sobre técnicas e tecnologias até inquirições metodológicas de caráter mais geral concernentes a controvérsias nas pesquisas científicas de ponta, expressas tanto em publicações especializadas como na grande mídia. Também são prementes as inquietações de cunho ético, que são suscitadas por episódios políticos nos cenários nacional e internacional, além dos debates travados em torno dos critérios de utilização das descobertas científicas (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2006, p. 15).

Vemos aqui que a filosofia responde a uma demanda social, vemos que a sociedade espera algo dela. Temas filosóficos estão se tornando mais presentes na sociedade e isso torna a filosofia necessária. Mas o que a garante como disciplina obrigatória no ensino médio, ao

menos à época de lançamento das *Orientações*, é a formação integral<sup>4</sup>. O aluno deve ser formado por completo. Uma formação somente científica, sem a filosofia, sem a religião, sem as artes, é uma formação incompleta (mais sobre a formação integral em MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2006, p. 26). Você formaria um cientificista.

As competências de filosofia dispostas nas *Orientações* são três: representação e comunicação, investigação e compreensão, contextualização sociocultural. A primeira competência se divide nestas habilidades: “ler textos filosóficos de modo significativo; ler de modo filosófico textos de diferentes estruturas e registros; elaborar por escrito o que foi apropriado de modo reflexivo; debater, tomando uma posição, defendendo-a argumentativamente e mudando de posição face a argumentos mais consistentes”. A segunda competência se traduz nesta habilidade: “articular conhecimentos filosóficos e diferentes conteúdos e modos discursivos nas ciências naturais e humanas, nas artes e em outras produções culturais”. A terceira competência se traduz nesta habilidade: “contextualizar conhecimentos filosóficos, tanto no plano de sua origem específica quanto em outros planos: o pessoal-biográfico [*sic*]; o entorno sócio-político [*sic*], histórico e cultural; o horizonte da sociedade científico-tecnológica” (tais competências estão dispostas em MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2006, páginas 33 e 34). Após a exposição das competências e habilidades, as *Orientações* sugerem conteúdos a serem tratados.

## 2.1 Parâmetros Curriculares Nacionais

É dos *Parâmetros*, datando do ano 2000, que se origina a ideia de disciplinas estanques como um modelo a ser superado:

Quando a LDB destaca as diretrizes curriculares específicas do Ensino Médio, ela se preocupa em apontar para um planejamento e desenvolvimento do currículo de forma orgânica, superando a organização por disciplinas estanques e revigorando a integração e articulação dos conhecimentos, num processo permanente de interdisciplinaridade e transdisciplinaridade. [...] Através da organização curricular por áreas e da compreensão da concepção transdisciplinar e matricial, que articula as linguagens, a Filosofia, as ciências naturais e humanas e as tecnologias, pretendemos

4 É preciso chamar atenção à precedência dos documentos: a necessidade de formação integral está expressa nas *Orientações*, mas sua expressão nas mesmas *Orientações* é um reflexo da percepção de tal necessidade pelo poder legislativo. Assim, a necessidade da filosofia aparece primeiro na *Lei de Diretrizes e Bases da Educação* (lei número 9.394/1996) em 1996, na redação antiga do artigo 36, inciso III. Mas observe que os conhecimentos de filosofia que o aluno deve aprender, segundo a lei, são aqueles necessários ao exercício da cidadania. Os que elaboraram as *Orientações* apenas deixaram claro o que se quer dizer com conhecimentos “necessários ao exercício da cidadania”.

contribuir para que, gradativamente, se vá superando o tratamento estanque, compartimentalizado, que caracteriza o conhecimento escolar (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2000, p. 16 a 23)

Observe que a Lei de Diretrizes e Bases não afirma que a estrutura curricular baseada em disciplinas deve ser “superada”, mas permite tanto a organização curricular como a organização flexível, interdisciplinar (ao menos, era assim que a LDB estava redigida na época em que os *Parâmetros* foram publicados, como vemos na citação à LDB constante em GALLO, 2012, p. 101). Também vem dos *Parâmetros* a divisão entre base nacional comum e parte diversificada, bem como a flexibilização do currículo com reflexos na avaliação (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2000, p. 16 a 23). Vemos, assim, que muitas das ideias hoje aplicadas no novo ensino médio estavam explícitas nos *Parâmetros*. Não obstante, os *Parâmetros* se referem constantemente à *Lei de Diretrizes e Bases da Educação*, sempre se apoiando na lei ao fazer tais propostas.

Em relação à filosofia, os *Parâmetros* mencionam que ela é assegurada pelo artigo 36 da *LDB*, mas tal artigo não mais se encontra com aquela redação. Já o papel da filosofia e dos outros conteúdos de humanidades seria o desenvolvimento da criticidade, da criatividade e da cidadania (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2000, página 21). Novamente, vemos o papel da filosofia em particular e das humanidades em geral como formadoras de cidadãos críticos. Mas é só isso. O texto é categórico:

Nesta área incluir-se-ão também os estudos de Filosofia e Sociologia *necessários ao exercício da cidadania*, para cumprimento do que manda a letra da lei. No entanto, é indispensável lembrar que o espírito da LDB é muito mais generoso com a constituição da cidadania e não a confina a nenhuma disciplina específica, como poderia dar a entender uma interpretação literal da recomendação do inciso III do Parágrafo primeiro do Artigo 36. Neste sentido, todos os conteúdos curriculares desta área, embora não exclusivamente dela, deverão contribuir para a constituição da identidade dos alunos e para o desenvolvimento de um protagonismo social solidário, responsável e pautado na igualdade política [grifo do texto original] (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2000, p. 93).

Assim, para os *Parâmetros*, documento ao qual Gallo se refere como “neotecnocoescolanovista” (GALLO, 2021, p. 100), a filosofia e a sociologia no ensino médio são limitadas ao conhecimento necessário para o exercício da cidadania (para uma reflexão acerca do que significa “cidadania”, ver MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2006, p. 25), tarefa que não é exclusiva desses saberes, e apenas porque a lei assim manda. Parece que o novo ensino médio já estava todo implícito nos *Parâmetros*, no ano 2000, os quais são o que são porque a lei deu margem a isso.

## 2.2 Escola Aprendente

A importância da filosofia no ensino médio aparece na *Escola Aprendente*, segundo a qual a filosofia é responsável tanto pela formação humana como pelo ensino da capacidade de pensar criticamente (SECRETARIA DA EDUCAÇÃO, 2008, p. 51). Mas, pelo menos no que diz respeito à formação humana, não é a única responsável. Segundo o mesmo documento, comentando o parecer número 15/98, do Conselho Nacional de Educação:

Ao afirmar não ser exclusividade das Ciências Humanas contribuírem para a construção da cidadania por parte dos alunos desse nível de ensino, o texto do Parecer delega, implicitamente, essa responsabilidade também às áreas de Ciências da Natureza e Matemática e Linguagens e Códigos (SECRETARIA DA EDUCAÇÃO, 2008, p. 52).

Qual, então, seria a especificidade da filosofia? Ainda resta o desenvolvimento do senso crítico (o que inclui a análise crítica dos próprios conteúdos de formação humana), da capacidade de analisar um texto e se posicionar fundamentadamente a favor de ou contra uma ideia nele contida. Não obstante, o documento sugere que o currículo se estruture ao redor de temas de formação humana, pois estes são, geralmente, temas mais rigorosamente abordados pela filosofia.

É importante, diz o documento (SECRETARIA DA EDUCAÇÃO, 2008, p. 56), que o aluno entre em contato com o máximo possível de métodos utilizados na filosofia, o que amplia sua capacidade crítica, pois ele disporá de grande número de ferramentas testadas ao longo da história para interpretar corretamente a realidade na qual vive. O curso deve ensinar seis competências, segundo este documento: ler textos filosóficos de modo significativo, ler textos não-filosóficos de maneira filosófica, articular conhecimentos provindos de outras disciplinas, contextualizar um texto filosófico, elaborar escrita reflexiva e defender sua opinião em um debate (SECRETARIA DA EDUCAÇÃO, 2008, p. 56 a 61).

Uma das tendências do novo ensino médio é o tratamento igual dispensado às quatro disciplinas das ciências humanas e sociais aplicadas. A *Escola Aprendente* seria contrária a tal ideia. Refletindo sobre os *Parâmetros*, a *Escola Aprendente* conclui que o professor de filosofia é necessário para lecionar filosofia e que tal conhecimento não deveria ser tratado por outro profissional (SECRETARIA DA EDUCAÇÃO, 2008, p. 61). Ora, mas o novo ensino médio espera que as quatro disciplinas trabalhem os mesmos temas em conjunto,

abrindo a possibilidade para que conteúdo filosófico seja tratado pelo historiador, geógrafo ou sociólogo. Se quiséssemos harmonizar as duas propostas, teríamos que deixar no currículo de filosofia somente temas que podem ser também tratados pela história, geografia e sociologia, pois incluir temas exclusivamente filosóficos no currículo prejudicaria seu tratamento, pois os professores das outras áreas também poderiam lecioná-los<sup>5</sup>. Afinal, eles estariam nos livros didáticos comuns às quatro disciplinas.

Outro ponto de preocupação é a formação do professor. Segundo a *Escola*:

O sucesso do trabalho com a disciplina de Filosofia no Ensino Médio encontra-se também condicionado ao processo de formação inicial do professor, cuja qualidade deve ser garantida pelas instituições de Ensino Superior (SECRETARIA DA EDUCAÇÃO, 2008, página 63).

No entanto, a formação do professor é deficiente para lidar com algumas situações do novo ensino médio. Em breve, veremos como isso é particularmente verdadeiro nas trilhas de aprofundamento, nas quais professores que não são formados em filosofia têm que tratar temas filosóficos.

## 2.3 Diretrizes curriculares

O *Documento Curricular Referencial do Ceará* diz categoricamente que o ensino de filosofia é obrigatório (SECRETARIA DA EDUCAÇÃO, 2021a, página 26). Novamente constatamos que a filosofia não desapareceu. Mas será que devemos nos preocupar com a forma à qual o ensino de filosofia deve se adequar?

Sabemos que o novo ensino médio se organiza com base em competências e habilidades, mais que em conteúdos, mas o *Documento* afirma que a *Base Nacional Comum Curricular* é um “currículo mínimo” (SECRETARIA DA EDUCAÇÃO, 2021a, página 225) e não a totalidade do conteúdo. De fato, cada rede de ensino tem o direito de ensinar conteúdos além do mínimo permitido e o Ceará não é exceção a isso. Obviamente, como os livros didáticos são nacionais e não podem refletir as particularidades de cada estado, um currículo mínimo tão enxuto teria impacto negativo nos livros. Não obstante, o *Documento* deixa claro que:

---

5 Uma professora de química, que respondeu a um questionário feito aos professores, também preferiria que os livros fossem por disciplina e não por área, pois o conteúdo fica reduzido. Vê-se que a reforma não afetou somente as ciências humanas.

O livro didático é um recurso, como um pincel, uma [sic] TV, um filme e outros que potencializam o ensino, mas não deve ser a coluna vertebral de nenhum componente curricular, muito menos da Filosofia (SECRETARIA DA EDUCAÇÃO, 2021a, página 249).

Vemos assim que o uso do livro didático é relativo. O índice do livro não deveria e nem pode, nem antes e muito menos agora, substituir o plano anual do professor. Além da *Base*, o documento toca em outros pontos percebidos como negativos na reforma do ensino médio:

A última e atual (2017) versão [da Base Nacional Comum Curricular], que veio alinhada à Reforma do Ensino Médio, minimiza o uso do termo objetivos de aprendizagem em prol dos termos competências e habilidades. Junto a isso, segundo a lei da reforma, somente a língua portuguesa e a matemática (Art. 35-A, § 3º, LDB) são obrigatórias em todas as séries do Ensino Médio, ficando as outras passíveis de serem excluídas em algum dos anos dessa etapa da Educação Básica. Ora, ao mesmo tempo que consideramos a importância do termo para a construção de uma proposta de educação, o foco nas competências e habilidades, como traz a última versão da BNCC, abre espaço para que um viés utilitarista dos conhecimentos que, em tese, abre espaço para uma tentativa de minimização da importância das ciências humanas, com o argumento de que o mais útil seriam os saberes úteis para a formação de um trabalhador eficiente, criativo e empreendedor. Além disso, a nova lei do Ensino Médio, ao determinar a existências [sic] dos itinerários formativos, entre eles a formação profissional e a possibilidade da contratação de instituições privadas e professores com notório saber, reforça a ideia de que as mudanças propostas na lei do Novo Ensino Médio e na terceira versão da BNCC trazem para a educação brasileira uma perda na formação integral do aprendente, já que se abre a possibilidade dele não ter acesso aos conhecimentos como almejado nas duas primeiras versões (SECRETARIA DA EDUCAÇÃO, 2021a, p. 226).

Nesse contexto, o *Documento* usa a autonomia que cada rede estadual de ensino tem para contrabalançar as perdas promovidas pelo novo ensino médio. Por exemplo: além das competências previstas para toda a área, que constam na *Base*, o Ceará também criou conhecimentos específicos, claros e relevantes, não apenas para área inteira, mas para cada um de seus componentes, os quais podem ser lidos na matriz constante no documento (SECRETARIA DA EDUCAÇÃO, 2021a, p. 276 a 341).

O *Documento*, refletindo sobre os erros da antiga *Escola Viva*, afirma que pensar somente em competências e habilidades é insuficiente, sendo necessário também pensar em objetos de conhecimento, isto é, conteúdos concretos. Tais conteúdos são expostos na *Matriz de Conhecimentos Básicos*, que é o tema da seção seguinte.

Em relação especificamente à filosofia, o documento detalha os riscos proporcionados ao conteúdo filosófico e os danos à disciplina feitos pelo novo ensino médio, como a redução

de conteúdo e de carga horária<sup>6</sup>. A redução de conteúdo se deve ao fato de que os conteúdos são “meios, não o fim” (SECRETARIA DA EDUCAÇÃO, 2021a, p. 242) e não poderia ser de outra forma com a redução de carga horária que afetou a formação geral básica inteira. O fim é a competência.

Por outro lado, o *Documento* também aponta que a *Base* deixou o campo da filosofia potencialmente maior, uma vez que a formação integral foi posta sob responsabilidade da filosofia também (SECRETARIA DA EDUCAÇÃO, 2021a, p. 243 a 224). Sendo assim, não haveria necessidade de se contentar apenas com o conteúdo previsto em orientações nacionais, o que aumenta mais a autonomia de cada estado.

A fim de compensar a perda de carga horária, o *Documento* recomenda ao professor de filosofia o uso dos itinerários formativos: disciplinas eletivas e núcleo de estudos<sup>7</sup>. Isso o permitirá aprofundar o conteúdo tratado nas aulas de filosofia (SECRETARIA DA EDUCAÇÃO, 2021a, p. 224).

Embora o *Documento* tenha se esforçado e até conseguido resolver muitas distorções promovidas pelo novo ensino médio, ele ainda é um documento apenas estadual. O problema dos livros didáticos já foi mencionado e a existência de material didático que contemple aquilo constante no *Documento* requer a criação de material estadual (algumas orientações baseadas neste trabalho que poderiam ajudar na concepção de tal material se encontram no anexo). Existem alguns, como o *Material Estruturado*, usado para repor a aprendizagem perdida durante a pandemia, mas sua impressão pode ser onerosa à Secretaria de Educação. A necessidade de criar material próprio ainda é sentida. Quanto à ideia de aprofundar conteúdos filosóficos nos itinerários formativos<sup>8</sup>, isso só pode ser feito precariamente, pois o aluno pode escolher outras disciplinas eletivas, em vez da eletiva de filosofia. A saída seria lecionar filosoficamente o projeto de vida, dando tratamento filosófico aos temas deste componente curricular, por meio da disciplina de núcleo de trabalhos, pesquisa e práticas sociais, que é obrigatória nos três anos do ensino médio e tem quatro horas semanais de carga horária. Isso

---

6 Um aluno afirmou, através de seu questionário, que o principal obstáculo para seu desempenho em filosofia é a falta de aulas de filosofia. Para este aluno, seu desempenho seria melhor se ele tivesse mais aulas. Já outro aluno afirmou que precisa estudar em casa para tirar boas notas em filosofia. O tempo de classe, então, é insuficiente. Cabe ressaltar que algumas disciplinas, como química, segundo a professora que respondeu o questionário aplicado aos professores, aumentou. No caso dessa professora, de uma hora para duas horas semanais de química.

7 Talvez uma referência ao núcleo de trabalhos, pesquisa e práticas sociais.

8 É interessante notar que o *Documento* tem uma orientação para o itinerário formativo de ciências humanas entre as páginas 389 e 396.

mantém a identidade e o conteúdo do projeto de vida, também lhe acrescentando um caráter crítico. Poderíamos transformar tal disciplina, na prática, em uma disciplina de filosofia.

## 2.4 Matriz de Conhecimentos Básicos

Como vimos na seção anterior, o *Documento Curricular Referencial do Ceará* aponta lacunas na *Base Nacional Comum Curricular*. Um desses problemas é a falta de objetos de conhecimento. O conjunto de objetos a serem tratados em sala consta na *Matriz de Conhecimentos Básicos*. Nela, cada um dos treze conteúdos da formação geral básica (incluindo espanhol) recebe um número de temas e cada tema é dividido em pré-requisitos, competências específicas da área, habilidades e objetos específicos com detalhamento. Assim, o professor sabe com quais habilidades aquele tema se associa (satisfazendo a exigência da *Base*) sem se distanciar do conteúdo (mantendo a identidade da filosofia e dos outros saberes).

Na *Matriz de Conhecimentos Básicos*, estão contemplados os seguintes objetos de conhecimento para a filosofia: introdução à filosofia, cosmologias e filosofia da natureza, antropologia filosófica e introdução à metafísica, metafísica tradicional, estética, teoria do conhecimento, ética clássica, questões éticas contemporâneas, introdução à política, filosofia social e política, filosofia da cultura, atualidades (SECRETARIA DA EDUCAÇÃO, 2021b, páginas 73 a 79).

Olhando para tais objetos, vemos que a filosofia secundarista não se volta somente à história da filosofia, sendo também um estudo de temas presentes, de temas modernos (ver SECRETARIA DA EDUCAÇÃO, 2021b, página 55). Em questões éticas contemporâneas, por exemplo, temos o estudo da bioética, o que implica a discussão de temas como aborto, suicídio e eutanásia, todos temas relevantes hoje. Obviamente, tais temas não podem ser discutidos levianamente. É uma ótima oportunidade de desenvolver o senso crítico com temas de interesse do homem moderno. Não obstante, há respeito à tradição também, não sendo um curso apenas de tópicos de agora. É o caso, por exemplo, da metafísica tradicional, que inclui uma discussão sobre os universais e sobre a existência de Deus. Isso é produto da preocupação da *Matriz* com a continuidade dos estudos do aluno (ver SECRETARIA DA EDUCAÇÃO, 2021b, página 54), que pode vir a ingressar na universidade e pode vir a precisar de tal conhecimento.



Alguns aspectos da *Matriz* deixam clara a influência de Sílvio Gallo e da filosofia da diferença. Um dos objetos específicos em introdução à filosofia é mostrar “o conceito como centro da atividade filosófica e a busca pelo conceito como ferramenta para a superação dos problemas filosóficos” (SECRETARIA DA EDUCAÇÃO, 2021b, página 73), em clara referência ao trabalho de Gallo e de Deleuze. O próprio termo “questões éticas contemporâneas” parece uma referência ao índice do livro didático *Filosofia: experiência do pensamento* (GALLO, 2016).

Vemos assim um esforço cearense para manter a identidade da filosofia em face dos desafios do novo ensino médio e do impulso para a diluição da filosofia em outros conteúdos. Há uma autonomia estadual para a preservação não somente da filosofia, mas dos outros doze conteúdos (novamente, incluindo espanhol), mas a falta de apoio do governo federal, como se verá na seção sobre livros didáticos, força o professor a fazer seu próprio material e a rede a imprimir material suplementar.

## 2.5 O que mudou em 2022

Os documentos discutidos nas seções anteriores foram escritos antes de 2022. Então, eles ou não anteviam o novo ensino médio ou estavam se preparando para sua aplicação efetiva em 2022. A própria *Matriz de Conhecimentos Básicos* foi concebida antes do novo ensino médio entrar em efeito, mas levando em consideração as mudanças que viriam a ocorrer quando o novo modelo fosse posto em prática. O que mudou na virada do ano para 2022? Ademais, tal mudança foi mesmo necessária? Já vimos o que os documentos orientaram. Podemos agora entrar no assunto do que mudou na prática.

No ensino médio anterior, havia uma disciplina de filosofia, fechada e bem delimitada, então a questão era como ensinar filosofia. Mas agora, com o novo ensino médio e as incertezas que este modelo carrega, a questão é como possibilitar que a própria filosofia emergja de um ambiente o qual parece lhe ser hostil. Não é mais uma questão de método (como fazer), mas de condições (se é possível fazer).

Mas há necessidade de uma reforma? Está implícito na reforma do ensino médio um número de posicionamentos pedagógicos, como a necessidade de uma pedagogia por competências. Se há posicionamentos pedagógicos, então a reforma se justificaria caso o ensino médio tradicional estivesse fracassando. Vejamos o que diz Libâneo:

Um posicionamento pedagógico requer uma investigação das condições escolares atuais de formação das subjetividades e identidades para verificar onde estão as reais explicações do sentimento de fracasso, de mediocridade, de incompetência, que vai tomando conta do alunado. Não haverá mudanças efetivas enquanto a elite intelectual do campo científico da educação e os educadores profissionais não se derem conta de algo muito simples: escola existe para formar sujeitos preparados para sobreviver nesta sociedade e, para isso, precisam da ciência, da cultura, da arte, precisam saber coisas, saber resolver dilemas, ter autonomia e responsabilidade, saber dos seus direitos e deveres, construir sua dignidade humana, ter uma auto-imagem [*sic*] positiva, desenvolver capacidades cognitivas para apropriar-se criticamente dos benefícios da ciência e da tecnologia em favor do seu trabalho, da sua vida cotidiana, do seu crescimento pessoal (LIBÂNEO, 2023, p. 2 e 3).

Assim, propor uma reforma pressupõe que o ensino médio anterior não atendia às causas de sentimentos como mediocridade e despreparo no alunado e não possibilitava suficientemente a autonomia do aluno no mundo. Propor uma reforma também implica dizer que aquele que propõe entende as causas de tais sentimentos e pode preparar o aluno para ser autônomo neste mundo, munindo-o de pensamento crítico, de cultura e capacidade artística, entre outras virtudes intelectuais. Certamente uma declaração forte. Há que se perguntar quem a faz.

No novo ensino médio, há dois ambientes para lecionar filosofia: a formação geral básica e os itinerários formativos, compostos por disciplinas extras obrigatórias (formação para a cidadania, por exemplo), trilhas de aprofundamento e disciplinas eletivas (filosofia para o ENEM, por exemplo). As duas opções parecem boas, mas cada uma tem seus limites. No caso da formação geral básica, o tempo da aula de filosofia é muito pequeno, enquanto que as aulas de filosofia nos itinerários formativos são muito específicas (café com filosofia, filosofia para o ENEM, questões de filosofia contemporânea, filosofando com números, lógica no pensamento filosófico, entre outras opções). Isso nos leva a questionar o currículo. Este currículo é adequado, tanto em sua variedade como em sua carga horária? Se não é, por quê<sup>9</sup>?

Para que a educação, os currículos, o ensino possam se tornar fecundos e significativos em qualquer um dos níveis da formação humana, em qualquer de suas modalidades, obviamente é preciso que, ao lidarmos com eles, estejamos lidando adequadamente com o conhecimento. [...] Isso quer dizer que não há processo de

---

9 Alguns alunos podem ter a resposta. Em resposta à questão 6, um aluno escreveu que a carga horária dos itinerários formativos é grande demais, e ele sabe disso porque ela prejudica a preparação para os vestibulares. Eis um paradoxo: a escola está prejudicando os estudos deste aluno. Outro aluno, defensor do ensino em tempo integral, afirma que itinerários formativos não deveriam existir. Para este, a carga horária toda do ensino em tempo integral deveria ser ocupada pela formação geral básica. Para outro, o novo ensino médio não funciona, mas talvez funcionasse “se as disciplinas fossem interessantes”. O esforço desempenhado pelo Estado para tornar o ensino médio atraente, com trilhas de aprofundamento e eletivas, está fracassando.

ensino, não há processo de aprendizagem, se não houver processo de produção de construção do conhecimento (SEVERINO, 2023, p. 1).

Então, estamos lidando adequadamente com o conhecimento? Estamos propiciando construção de conhecimento? Responder estas perguntas pode ajudar a responder as anteriores, caso chegemos à conclusão de que o currículo é deficiente. Mas como lidar corretamente com o conhecimento? Como construir conhecimento? Estas são perguntas filosóficas demasiado profundas e que escapam ao escopo desta dissertação, então precisamos nos contentar em lembrar o que nos diz a legislação: formação integral e senso crítico são objetivos do ensino médio. Teria o novo ensino médio perdido de vista a formação integral? Isso explicaria o caráter fragmentado dos itinerários formativos e a carga horária injusta dada à filosofia, sociologia, artes, educação física e espanhol, todas disciplinas que, mesmo no ensino médio cearense anterior à reforma, só tinham cinquenta minutos semanais.

No entanto, a carga horária do novo ensino médio aumentará progressivamente, até o máximo de 3.000 horas. Uma vez lá, a grande disponibilidade de tempo e uma possível mudança no governo do país, particularmente no Ministério da Educação e no Conselho Nacional de Educação, poderão permitir o retorno da primazia das disciplinas tradicionais e um aumento em sua carga horária, presumindo que a ideia contida nos *Parâmetros* venha a se mostrar mal-executada.

A questão é tentar decidir qual destas possibilidades é a melhor: devemos simplesmente dar aulas de filosofia dentro das ciências humanas, dar aulas de filosofia em eletivas ou esperar o beneplácito do governo? Há vantagem em fazer as três coisas ao mesmo tempo?

Qualquer que seja a resposta, ela implicará uma mudança nos métodos aos quais estamos acostumados. Por mais que encontremos métodos confortáveis de ensino, adaptar nossa pedagogia é algo que faz parte do nosso ofício:

Desta maneira, é evidente que o professor precisa ter seu método de pensamento e seus métodos de ensino. Mas não há o método. Não há o método de filosofar e não há o método de ensinar. Há métodos, que podem ser experimentados, testados, reelaborados, aperfeiçoados em um trabalho contínuo e constante (ASPIS e GALLO, 2009, p. 71, grifos no original).

### 2.5.1 *Grandes áreas e matemática*

No novo ensino médio, apenas uma das disciplinas não sofreu alterações drásticas: matemática. Todas as outras disciplinas são parte agora de grandes áreas: linguagens e suas tecnologias, ciências da natureza e suas tecnologias e ciências humanas e sociais aplicadas. Assim, história, geografia, filosofia e sociologia devem “trabalhar em conjunto” em um currículo contendo estudos e práticas desses quatro saberes<sup>10</sup>. Isso é um problema porque essas são disciplinas, embora associadas, muito diferentes entre si. Ensinar “humanidades” como um conteúdo só, monolítico, descaracterizaria todos os conteúdos inclusos em tal currículo. Seria como se história, geografia, sociologia e filosofia tivessem se tornado temas transversais. A julgar pelos novos livros didáticos, é essa a direção que estamos seguindo. Vejamos o que diz Severino:

Bem entendido, a formação do jovem não é exclusividade da Filosofia. As perspectivas de todas as ciências humanas são igualmente importantes, mas não cabe a elas responder por todas as exigências de se lidar com o conhecimento na formação humana. Por isso, a idéia de que a formação filosófica se dará na transversalidade é mais um equívoco das apressadas mudanças setoriais que se vêm fazendo na educação, em nosso país (SEVERINO, 2023, p. 2).

E de onde vem tal ideia? Ela vem de antes da *Base Nacional Comum Curricular*. De acordo com os *Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio*, publicados no ano 2000, o ensino médio deveria superar o modelo de “disciplinas estanques” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2000, p. 18 a 21). Oferecer disciplinas como grandes áreas foi a forma encontrada de fazer isso. Embora isto possa ser atraente a alguns, a ideia já vem colecionando críticas apenas meses após a implementação do novo ensino médio no Ceará.

Lembremos que também vem dos *Parâmetros* a ideia de “disciplinas em diálogo”, em plena aplicação nos novos livros didáticos. Sabemos que a filosofia é realmente um saber interdisciplinar, mas torná-la uma espécie de “tema transversal” a ser englobado em disciplinas maiores poderia fazê-la desaparecer (GALLO, 2006, p. 17). Novamente, parece

---

<sup>10</sup> Particularmente danoso é o fato de um professor ter de lecionar uma trilha de aprofundamento, pois cada trilha de aprofundamento mistura duas áreas. Por exemplo, o bloco III é de ciências humanas e sociais aplicadas com matemática.

que muitas das ideias presentes no novo ensino médio já eram gestadas no ano 2000, ano da publicação dos *Parâmetros*.

### **2.5.2 Competências e habilidades**

Já em 2006, Gallo imaginava que a tendência moderna de ensinar com base em competências e habilidades, como quer a *Base Nacional Comum Curricular*, posaria um problema para o ensino de filosofia (GALLO, 2006, p. 19). Mas como ele poderia ter previsto que algo assim aconteceria com nove anos de antecedência? Gallo não vê o futuro: é um engano pensar que competências e habilidades foram introduzidas com a *Base Nacional Comum Curricular*. Elas já existiam antes nas matrizes do ENEM (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2023; ver também TANCREDI, 2023). e nas *Orientações Curriculares para o Ensino Médio*, por exemplo. Mas as competências e habilidades eram diferentes.

O ensino médio já vem se organizando ao redor de competências e habilidades. Espera-se que o estudante não apenas tenha conhecimento, mas que também saiba usar tal conhecimento em sua vida prática. Pode-se dizer que tais competências são a espinha dorsal do ensino médio. É a partir de tais competências que pensamos quais conteúdos ensinar. Se as competências mudam, o conteúdo também muda.

### **2.5.3 Os livros novos**

Cada obra de ciências humanas e sociais aplicadas é dividida em seis volumes, sendo dois para cada nível do ensino. Cada volume é temático (sustentabilidade, diversidade, trabalho, tecnologia, entre outros), refletindo uma competência específica da área<sup>11</sup>. A expectativa é que cada professor trate esses temas pela ótica de sua formação. Tal trabalho deve ser facilitado, em teoria, pelos novos livros didáticos.

Professores que pautam seu curso pelo livro didático terão de passar um semestre no mesmo assunto ou conjunto limitado de assuntos, pois cada coleção de seis livros presume

---

11 As competências específicas da área de ciências humanas e sociais aplicadas estão listadas na *Base Nacional Comum Curricular*.

que cada semestre do novo ensino médio usará apenas um livro. Ademais, se a prática de ter o livro didático como central for perpetuada, o aluno será incapaz de conseguir boas notas em provas que não contemplem os seis temas da coleção escolhida pela escola<sup>12</sup>. Além disso, na *Coleção Multiversos*, da FTD, nem todos os livros contemplam conteúdos de filosofia. Por outro lado, a coleção *Identidade e Ação*, da Moderna, traz oito capítulos por livro, sendo que dois podem ser claramente atribuídos a cada professor (dois para o de filosofia, dois para o de geografia e assim por diante). A precarização do material didático reforça que o livro didático deve ser usado como apoio, não como centro da atividade docente, a menos que o professor de filosofia esteja disposto a falar somente do conteúdo de dois capítulos a cada semestre.

Infelizmente, o uso menos frequente do livro didático tem consequências na metodologia de filosofia, pois “a grande maioria dos professores adota os livros didáticos (manuais) ou compõe apostilas com formato semelhante ao do livro didático; mesmo assim, valem-se da aula expositiva em virtude da falta de recursos mais ricos e de textos adequados” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2008, p. 36). Então, o professor que se revolta e decide não usar o livro de jeito nenhum pode piorar a própria prática docente se ele não tiver outros recursos.

Assim, na falta do manual, duas coisas podem ocorrer: o professor terá que produzir material próprio (apostilas) ou se apoiar ainda mais na exposição de conteúdo na lousa ou oralmente. Uma metodologia totalmente expositiva pode empobrecer a aula. Some-se a isso a baixa carga horária, que dificulta o “uso de música, poesia, literatura e filmes em vídeo para sensibilização quanto ao tema a ser desenvolvido” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2008, página 36) e teremos aulas dominadas predominantemente pela fala do professor, reduzindo o aluno à passividade.

#### ***2.5.4 Outras mudanças: aumento da carga horária, itinerários formativos***

O novo ensino médio tem dois tipos de conteúdo: formação geral básica e itinerários formativos. A formação geral básica é composta por: linguagens e suas tecnologias (artes, língua portuguesa, inglês, outra língua estrangeira moderna, educação física), ciências humanas e sociais aplicadas (história, geografia, sociologia, filosofia), ciências da natureza e suas tecnologias (química, física, biologia) e matemática. Os itinerários formativos são

---

12 Os livros didáticos não são mais seriados, mas divididos por competências.

compostos por: disciplinas miscelâneas obrigatórias (como estudo orientado ou formação para a cidadania), trilhas de aprofundamento, projeto de vida (núcleo de trabalhos, pesquisa e práticas sociais) e unidades curriculares eletivas.

O caso das trilhas de aprofundamento é particularmente delicado<sup>13</sup>. Existem quatro: linguagens e humanidades, ciências naturais e matemática, humanidades e matemática, ciências naturais e humanidades. Cada trilha de aprofundamento se desmembra em um número de disciplinas que misture os dois conteúdos previstos. Assim, o professor do chamado “bloco III” (humanidades e matemática) precisa estar pronto para mobilizar a história, a geografia, a sociologia, a filosofia e a matemática. Só que a maioria dos professores tem graduação em apenas uma dessas disciplinas.

Observe que a trilha de aprofundamento não é apenas um suposto diálogo entre disciplinas aparentadas, mas entre áreas inteiras. Como formar professores para atender a uma tal demanda? Não é simples como dar uma formação de ciências humanas e sociais para futuros professores, mas de dar uma formação em duas grandes áreas. No caso do bloco III mencionado acima, uma formação de ciências humanas e sociais sem uma formação também em matemática seria insuficiente. Isso é particularmente impraticável no bloco IV, ciências humanas e sociais aplicadas em diálogo com ciências naturais e suas tecnologias: o professor teria que ter uma formação decente em história, geografia, sociologia, filosofia, química, física e biologia. Assim, vemos que os desafios de lecionar uma trilha de aprofundamento não podem ser resolvidos sem formação, mas também vemos que tal formação é impossível, a menos que se queira separar o pesquisador (monodisciplinar e profundo) do professor (que seria polivalente, mas conhecendo cada coisa superficialmente, mesmo que aumentássemos o tempo da graduação para oito anos).

Diante disso, a questão que se coloca é: qual a fundamentação teórica para o sistema de trilhas de aprofundamento? Qual problema elas tentam resolver? A fragmentação da ciência. E como resolver esse problema? Pela interdisciplinaridade. Assim, a intenção por trás de tal sistema é atender aos clamores por uma “interdisciplinaridade”, os quais evoluíram para clamores por uma “transdisciplinaridade”, clamores postos de maneira clara por pensadores de renome, como Morin e Libâneo:

---

13 Maioria dos alunos não gosta das trilhas de aprofundamento. Elas foram chamadas por um aluno de “sem sentido”, tomando o tempo de “disciplinas importantes”. Outro aluno, em resposta à questão 14, afirma que as trilhas vieram “para atrapalhar o aluno do ensino médio”.

Sabemos cada vez mais que as disciplinas se fecham e não se comunicam umas com as outras. Os fenômenos são cada vez mais fragmentados, e não se consegue conceber a sua unidade. É por isso que se diz cada vez mais: ‘Façamos interdisciplinaridade.’ Mas a interdisciplinaridade controla tanto as disciplinas como a ONU controla as nações. Cada disciplina pretende primeiro fazer reconhecer sua soberania territorial, e, à custa de algumas magras trocas, as fronteiras confirmam-se em vez de se desmoronar. [...] Portanto, é preciso ir além, e aqui aparece o termo ‘transdisciplinaridade’ (MORIN, 2005, página 135).

Outra questão problemática refere-se a conseqüências [*sic*] da grande acumulação de conhecimentos científicos e técnicos produzidos pela modernidade. Entre elas, a mais típica foi a constituição de campos disciplinares isolados, fragmentados, ignorando o conjunto de que faz parte e a perda de significação. Com isso, a própria sociedade reproduz essa fragmentação, dissociando a cultura, a economia, a política, o sistema de valores, a personalidade (LIBÂNEO, 2023, p. 7)

Mas é de especial interesse para este trabalho a forma como este problema é exposto por Feitosa:

A busca da interdisciplinaridade é uma reação a uma constatação epocal: vivemos num mundo de fragmentação, de saberes desconectados. [...] Os cientistas, tanto das áreas humanas como exatas, esperam que a filosofia os ajude a reverter esse quadro no seio da universidade. Por sua vez, o ministério da educação espera que a filosofia ajude a consolidar a prática interdisciplinar desde o ensino médio. [...] Uma produção de saber e ensino sempre e de cada vez diferente a partir de múltiplos referenciais! Talvez isso não seja possível, pois as instituições e seus ‘currículos’ são por definição marcados por uma estrutura disciplinar. Como se insere o ensino de filosofia em tal contexto? Parece-me que a tarefa da filosofia é promover estratégias de desarticulação das ações disciplinares, seja nas práticas de pluri-, de multi- ou de interdisciplinaridade (FEITOSA, in KOHAN, 2008, p. 89 e 98).

Esta citação nos mostra duas coisas: (1) pelo menos na época em que Feitosa escreveu esse texto, havia uma expectativa de que a filosofia operasse o diálogo entre disciplinas e (2) a estrutura disciplinar põe um risco à interdisciplinaridade.

Em relação a 1, não é mais assim: o novo ensino médio tem uma disciplina chamada “projeto integrador”, que visa fazer esse diálogo através da metodologia de projetos, que é uma das metodologias ativas. Logo, não se espera mais da filosofia esse diálogo, mas dos itinerários formativos. Em relação a 2, já vimos neste trabalho os danos esperados pela “superação” do modelo disciplinar, já operante nos livros didáticos, e teremos oportunidade de entrar nesse assunto com mais profundidade na parte prática desta dissertação.

Embora tenhamos citado respeitáveis pensadores, é preciso convir que a compartimentalização da ciência é uma das coisas que permitem seu rápido avanço: se cada cientista tivesse que dominar outras áreas além da sua, seu avanço em todas as áreas que ele se propusesse alcançar seria desacelerado. É mais fácil ser excelente quando o campo de estudo é menor. É também por isso que as graduações, e isso inclui as licenciaturas, são



monodisciplinares em sua maioria. Isso fica bem claro para os que se iniciam em nossa metodologia de pesquisa: é para garantir a excelência que fazemos cortes teóricos.

No entanto, não podemos nos apressar em dizer que esses pensadores desejariam que a reforma do ensino médio fosse executada desta forma, primeiramente porque a transdisciplinaridade proposta por Morin, por exemplo, requer uma mudança de paradigma científico que permita diálogo sem redução de uma disciplina aos termos de outra (MORIN, 2005, p. 138), sendo que tal mudança de paradigma não foi ainda alcançada. Considerando o que foi dito no parágrafo anterior, é improvável que tal mudança seja alcançada ainda neste século. Morin também questiona:

[...] "que transdisciplinar é preciso fazer"? [...] O saber é, primeiro, para ser refletido, meditado, discutido, criticado por espíritos humanos responsáveis ou é para ser armazenado em bancos informacionais e computador por instâncias anônimas e superiores aos indivíduos? [...] Enquanto o saber, na tradição grega clássica até a Era das Luzes e até o fim do século 19 era efetivamente para ser compreendido, pensado e refletido, hoje, nós, indivíduos, nos vemos privados do direito à reflexão (MORIN, 2005, p. 136).

Com o ataque às ciências humanas e uma transdisciplinaridade mal-executada, ficamos privados das duas coisas: tanto da reflexão quanto do diálogo entre disciplinas (especialmente considerando os ataques, vindos de todos os lugares, contra o modelo disciplinar). As competências de ciências humanas e sociais aplicadas encorajam uma reflexão, mas somente sobre certos temas, como sustentabilidade, migração ou trabalho, para que tal diálogo seja possível. Não há um impulso para refletir sobre outras coisas de interesse da sociedade. Como os livros didáticos têm que refletir tais competências e como todo conteúdo deve ser tributário de tais competências, segue-se que as portas para a reflexão séria sobre assuntos estranhos à *Base* ficam fechadas ao aluno. E isso em nome do diálogo entre história, geografia, sociologia e filosofia, as quais se limitam ao que podem trabalhar em conjunto.

Infelizmente, a execução da transdisciplinaridade no novo ensino médio nos mostra que talvez tenhamos feito campanha por um diálogo entre disciplinas sem prestar atenção às consequências práticas de tal ideia. Erramos e precisamos consertar esse erro. O discurso pela transdisciplinaridade foi reduzido ao absurdo e tal absurdo é a consequência lógica de um impulso irrefletido nessa direção. Precisamos colocar a transdisciplinaridade e a interdisciplinaridade no segundo plano novamente e repensar o papel dessas duas coisas no ensino básico.

Em relação ao projeto de vida e às disciplinas miscelâneas, elas incluem o desenvolvimento psicoemocional do aluno. A ideia do desenvolvimento emocional é ensinar ao aluno cinco competências: abertura ao novo, autogestão, engajamento com os outros, amabilidade e resiliência emocional, virtudes essenciais ao neoliberalismo. Isso é feito efetivamente através de um currículo que contemple temas de formação humana. Mas surge uma pergunta: a filosofia já não tem um currículo estruturado ao redor de temas da formação humana?

Vimos anteriormente<sup>14</sup> que a *Escola Aprendente* recomenda justamente isso. De certa forma, os professores de filosofia já lecionavam os conteúdos constantes nos currículos de projeto de vida. Para ilustrar, veja a compilação feita com base nos conteúdos, competências e habilidades de filosofia constantes no PCN, Escola Viva, PCN+, OCEM e Escola Aprendente, em SECRETARIA DE EDUCAÇÃO (2021a), páginas 250 e 251. É fácil para o professor de filosofia que conhece o projeto de vida fazer paralelos entre os dois componentes curriculares. Qual seria, então, a necessidade de uma disciplina nova para lecionar sob a ótica do senso comum aquilo que a filosofia já lecionava rigorosamente e tecnicamente? Não teria sido melhor, em vez de criar outras disciplinas, aumentar a carga horária de filosofia ou de disciplinas já constantes na formação geral básica? Tais questões não são respondidas em parte alguma<sup>15</sup>.

---

14 Seção 2.2.

15 A menos que se aceite como resposta a implícita necessidade de preparar minimamente o aluno apenas para trabalhar.

### 3 COMO O ENSINO DE FILOSOFIA DEVE SER, SEGUNDO OS FILÓSOFOS

Obviamente, para alcançar nossos objetivos, precisamos definir o que é uma aula de filosofia “de verdade”. Vários autores discorreram sobre este tema, notavelmente Sílvio Gallo, para quem a aula de filosofia deve proporcionar ao aluno uma experiência filosófica. A seu ver, isso significa criação de conceitos, mesmo que preliminar, através de um itinerário, composto de quatro estágios, a ser seguido nas aulas.

Os estágios são: sensibilização, problematização, investigação e conceituação. No primeiro estágio, o aluno deve perceber que o tema da aula é relevante e lhe diz respeito. Tal efeito é obtido pelo estímulo ao espanto, que é o ponto de partida da experiência filosófica real: toda pessoa só se põe a pensar depois de perceber que há algo que ele não sabe e o espanto diante do desconhecido é o que permite a percepção da própria ignorância. No segundo estágio, o aluno deve elaborar uma pergunta norteadora que oriente todo o processo que se seguirá. Para muitos, isso parece banal, mas a filosofia se orienta por perguntas. O simples espanto nos põe a pensar, mas a filosofia não é um pensamento qualquer. O espanto diante da realidade, quando não auxiliado pela problematização, pode produzir outras formas de pensar (como o mito), mas um pensamento conceitual como a filosofia requer uma direção clara, sintetizada numa pergunta. No terceiro estágio, pesquisa-se o que a tradição filosófica já disse sobre o tema, a fim de saber se nossa pergunta não já foi suficientemente respondida. Caso não tenha sido, a pesquisa da tradição nos permite, ao menos, entrar em contato com o que já foi produzido a fim de não incorrer nos mesmos erros e insuficiências que identificamos em tal tradição. Por último, na conceituação, o aluno deve dar sua resposta à pergunta e expô-la por escrito. Para ilustrar a importância da escrita filosófica, vejamos o que diz Schopenhauer:

A presença de um pensamento é como a presença da mulher amada. Imaginamos que nunca esqueceremos esses pensamentos nem nos tornaremos indiferentes à amada. Mas fora da vista, fora da mente! O pensamento mais refinado corre o risco de ser irrecuperavelmente esquecido se não for anotado, e a amada de ser abandonada se com esta não nos casarmos (SCHOPENHAUER, 2023a, p. 5).

Tal itinerário permite que o conceito final ao qual o aluno deve chegar seja sólido. Não é um mero achismo, mas fruto de um processo rigoroso. Talvez o aluno não tenha se

tornado filósofo, mas experimentou o processo criativo do filósofo. Mas deveríamos tornar o aluno um filósofo? Para Cerletti, sim:

O objetivo final de todo professor de filosofia deverá ser fazer, de seus alunos, filósofos. Em virtude disso, deverá promover em seus alunos uma [*sic*] *atitude* filosófica, já que será ela que, eventualmente, dará lugar ao desejo de filosofar (CERLETTI, in KOHAN, 2008, p. 35).

Por outro lado, a formação completa do aluno, para além da filosofia, não pode ser dada pelo professor, pelo fato de que a educação está sempre inacabada, o que nos prontifica a manter o processo em andamento constantemente:

A referência [feita por Mirelle Cifali e Francis Imbert] a Freud nos torna presente sua célebre caracterização do educar como uma daquelas profissões impossíveis (Freud, 1996 [*Prefacio para un libro de August Aichorn*, 1925], p. 3216), porque, em última instância nunca se poderá completar. Nunca se pode realizar totalmente, daí sua persistência (CERLETTI, in KOHAN, 2008, p. 34).

Temos, portanto, o objetivo de tornar o aluno um filósofo, no sentido de lhe dar uma atitude filosófica, mas a educação completa do aluno, para além da filosofia, é um processo interminável. O professor de filosofia não pode, portanto, “salvar” o aluno da ignorância (isso seria uma responsabilidade de todos os professores e do próprio aluno), mas ele ainda pode munir o aluno de meios para filosofar.

Mas, considerando isso, como saber se tal “experiência filosófica” deu certo? Como saber se o aluno realmente conseguiu ter tal experiência? Existem critérios de avaliação da aula? Gallo nos dá três indicadores de uma aula como experiência filosófica: “atenção ao filosofar como ato/processo”, “atenção à história da filosofia” e “atenção à criatividade” (GALLO, 2006, p. 18). Sobre a atenção à história da filosofia, Gallo nos diz: “Quando nos dedicamos ao ensino da filosofia, em especial na educação média, precisamos ter em mente que tratamos com um tipo de saber que possui uma história de mais de dois mil e quinhentos anos e que continua vivo e ativo.” (GALLO, 2006, p. 18). A história da filosofia deve ser seriamente compreendida, o que não significa reduzir a aula da filosofia ao ensino de sua história (ver p. 19 do mesmo trabalho).

A aula de filosofia deve ensinar o processo filosófico (como fazer filosofia), mas sem se divorciar da história da filosofia, ao mesmo tempo que deve garantir que o aluno ponha o processo filosófico em prática produzindo suas respostas aos problemas filosóficos propostos. Diante desta definição, o objetivo deve ter ficado suficientemente claro. Por “aula de filosofia de verdade”, entendemos uma aula que ensine tanto filosofia como ensine a

filosofar, sem que haja primazia de um ou de outro, ao mesmo tempo que permitimos que o aluno seja, mesmo que por cinquenta minutos por semana, um “filósofo em treinamento”.

### 3.1 Ensinar filosofia e ensinar a filosofar

Se a aula de verdade requer que o aluno tanto aprenda filosofia como a filosofar, é preciso explicitar como cada coisa se distingue da outra. Tal é um problema antigo:

Esta distinção vem pelo menos desde Kant, que na *Crítica da Razão Pura* propõe que uma coisa é o processo da filosofia, o filosofar, e outra, em diferente, o seu produto. O verbo, sempre no infinitivo, assinala o processo; o substantivo, define o produto (ASPIS e GALLO, 2009, p. 58 e 59).

A questão problemática radica em que, mal se começa a aprofundar a análise destes saberes e atividades, constata-se que há não poucas divergências quanto ao que se entende por filosofia ou por filosofar, ou, mais especificamente, em como se identifica o “objeto” da filosofia (CERLETTI, in KOHAN, 2008, p. 21).

Os termos podem ser traduzidos em “ensinar a pensar filosoficamente” (ver GUIDO, GALLO e KOHAN, 2013, p. 103) e “ensinar história da filosofia”. Para Kant, não é possível “aprender filosofia”, pois sempre que se aprende filosofia o que, na verdade, se aprende é história da filosofia. Assim, filosofia não é algo que se possa estudar, mas somente algo que se possa fazer, segundo Kant.

Para Kant, o senso crítico é o que separa os homens dos meninos: você só atinge a maioria intelectual quando é capaz de pensar por si mesmo. De fato, enquanto você esperar que os outros pensem por você, não podemos considerá-lo independente, traço necessário à vida adulta. O ensino da habilidade de filosofar é, portanto, uma forma de aproximar o adolescente da maturidade. E tal habilidade não pode ser substituída pela simples leitura dos clássicos, como nos mostra Schopenhauer:

Quando lemos, outra pessoa pensa por nós: só repetimos seu processo mental [...] aquele que lê muito e quase o dia inteiro, e que nos intervalos se entretém com passatempos triviais, perde, paulatinamente, a capacidade de pensar por conta própria, como quem sempre anda a cavalo acaba esquecendo como se anda a pé (SCHOPENHAUER, 2023b, p. 1).

Com isso, pode parecer que ensinar a filosofar é suficiente, mas não é assim. Ao aprender somente o processo em detrimento da história do pensamento já produzido, criamos dois problemas: insegurança da originalidade e repetição de erros. Por vezes o aluno, por seus

próprios meios, chega a uma conclusão que ele pensa ser original, mas que já existe na história da filosofia. Se ele soubesse que tal conclusão já existe, talvez ele tivesse apenas continuado de onde a tradição parou, em vez de despender esforços para apenas chegar aonde a tradição já havia chegado. Ele também periga cometer erros já apontados, às vezes até já corrigidos, pela tradição.

A citação anterior pode fazer parecer que Schopenhauer é inimigo da leitura, e não é, exceto talvez da leitura daqueles que escrevem exclusivamente por dinheiro (ver SCHOPENHAUER, 2023b, p. 3). Uma coisa é simplesmente aprender a tradição, acumulando conhecimento, outra é ponderar a tradição, se apropriando do conhecimento acumulado. Tal sinergia entre aprender a tradição e ponderar a tradição, refletindo sobre ela, está bem ilustrado, novamente, nas palavras do próprio Schopenhauer e nas de Guido, Gallo e Kohan:

Uma biblioteca pode ser muito grande, mas desordenada não é tão útil quanto uma pequena e bem organizada. Do mesmo modo, um homem pode possuir uma grande quantidade de conhecimento, mas se não o tiver trabalhado em sua mente por si, tem muito menos valor que uma quantidade muito menor que foi cuidadosamente considerada. Pois é somente quando um homem analisa aquilo que sabe em todos os aspectos, comparando uma verdade com outra, que se dá conta por completo de seu próprio conhecimento e adquire seu poder. Um homem só pode ponderar a respeito daquilo que sabe — portanto, deveria aprender algo; todavia, um homem só sabe aquilo sobre o que ponderou (SCHOPENHAUER, 2023a, p. 1).

O que importa é uma diferença de ordem e não de matiz entre dois modos de ensinar e aprender filosofia: quando o que se aprende é a filosofia produzida por outros e quando o que se aprende é a produzir filosofia; se no primeiro caso apropriamo-nos de um pensamento, no segundo aprendemos a pensar com a filosofia; desde uma perspectiva filosófica, de uma maneira em que só a filosofia pensa (GUIDO, GALLO e KOHAN, 2013, p. 104).

Assim, fica claro o que é que se quer dizer com ensino de filosofia e ensino do filosofar: o ensino do produto e do processo de produção. O ensino somente do produto degenera a aula de filosofia em uma aula de história. O ensino somente do processo pode levar a uma aula filosoficamente improdutiva ou mesmo prejudicial. É preciso ensinar os dois, como nos ensinam as *Orientações Curriculares para o Ensino Médio*:

É importante registrar que uma certa dicotomia muito citada entre aprender filosofia e aprender a filosofar pode ter papel enganador, servindo para encobrir, muitas vezes, a ausência de formação em véus de suspeita competência argumentativa de pretensos livres-pensadores. Há de se concordar, nesse ponto, com Silvio Gallo: “Filosofia é processo e produto ao mesmo tempo; só se pode filosofar pela História da Filosofia, e só se faz história filosófica da Filosofia, que não é mera reprodução”. A idéia é importante, pois deixa de opor o conteúdo à forma, a capacidade para filosofar e o

trato constante com o conteúdo filosófico, tal como se expressa em sua matéria precípua – o texto filosófico (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2006, p. 32).

Ora, se devemos fazer as duas coisas, talvez a dicotomia entre ensinar filosofia e ensinar a filosofar seja um falso problema, uma questão não “tão plausível assim” (GALLO, 2012, p. 104), algo que deveríamos superar, ao menos enquanto professores. Tal é a opinião de Gallo e Aspís:

Neste sentido, não é possível ensinar filosofia (os produtos na história) sem ao mesmo tempo ensinar a filosofar (o processo do pensamento), da mesma maneira que não é possível ensinar a filosofar sem ensinar filosofia. Porque a filosofia não é um sistema acabado nem o filosofar apenas a investigação dos princípios universais propostos pelos filósofos. [...] Esta distinção entre ensinar filosofia ou ensinar a filosofar precisa, pois, ser superada e abandonada pelos professores (ASPIS e GALLO, 2009, p. 60).

### **3.2 Livros, leitura e pensamento crítico**

É comum usarmos o livro didático como suporte em nossas aulas. Muitas vezes, o livro didático toma o papel principal como condutor da lição, o que não deveria acontecer. O livro é um material de estudo e de apoio, tanto ao professor como ao aluno, mas não deveria ser o momento principal da aula. Conduzir uma aula através da simples leitura do livro não ensina a filosofar, embora ensine filosofia, isto é, história da filosofia. Isso ocorre porque, como vimos no início deste capítulo, o filosofar começa com o espanto diante de um tema. Mas um problema tido como irrelevante para o aluno não o espanta. Os problemas tratados no livro, muitas vezes, não são os problemas que o aluno gostaria de discutir.

Schopenhauer põe tal problema em evidência: quando lemos sem motivação, aprendemos sobre problemas que não são nossos ou que não reconhecemos como nossos. Para Schopenhauer, há dois tipos de mente: a que pensa e a que lê. A que pensa frequentemente lê, mas a que lê raramente pensa. Tal é a diferença entre um filósofo e um erudito. O passo de sensibilização no método de Gallo tenta fazer o aluno sentir:

Primeiramente o professor ensina a elaborar perguntas até chegar à formulação do problema filosófico que servirá de estopim para o subsequente estudo. Porém, talvez pudessemos pensar em uma fase ainda anterior a essa. Antes de começar a traçar o problema, sugerimos que os professores se dediquem à elaboração de atividades que possam afetar os alunos para o posterior problema, que os tornem sensíveis à necessidade de busca de respostas. [...] Para esta primeira fase de sensibilização às questões filosóficas, depois de escolhido o material que servirá de recurso é necessário

pensar uma forma também descontraída ou até lúdica de trabalhar esse material. (ASPIS e GALLO, 2009, página 76).

E sentindo, sensibilizado, afetado, o aluno pensará. Somente depois que ele já pensa, é que ele lerá (ver SCHOPENHAUER, 2023a). Ademais, o pensamento próprio e a leitura precisam ser equilibrados. Schopenhauer nos ensina que o excesso de leitura enche a cabeça com ideias dos outros, algo inaceitável se quisermos uma aula voltada para a produção de um conceito original. Mas isso quer dizer que o livro deve ser descartado? De maneira nenhuma. Schopenhauer afirma que a leitura é proveitosa quando o pensamento próprio chega ao seu limite (SCHOPENHAUER, 2003a, p. 2 e 4). Assim, diante de um impasse que o aluno não pode resolver, convém usar o texto filosófico no livro didático. Além da razão apontada por Schopenhauer, é preciso lembrar que a história da filosofia nos será útil pelas duas razões discutidas anteriormente: assegurar a originalidade real e evitar erros de raciocínio já cometidos na tradição.

Com isso, vemos que o livro didático tem sua função, mas tal função não é a principal. O livro didático nunca foi concebido para ser usado como fio condutor de uma aula de filosofia. Ele tem seu papel como suporte na aplicação do terceiro passo no método de Sílvio Gallo. Mesmo não sendo o principal, ele é necessário para que tal passo possa ser feito de maneira confortável.

### 3.3 Pensamento lógico e conceitual

Chegando a um nível ainda mais granular, definamos o que é “senso crítico”. Ao contrário do que se pensa, “criticar” (ao menos, em filosofia) não é simplesmente falar mal de algo. A crítica filosófica é o julgamento, a avaliação, de algo, para bem ou para mal. Tal julgamento é feito com base em uma lógica. No ensino médio, se aprende lógica tradicional e, raramente, lógica proposicional<sup>16</sup>. Assim, a crítica filosófica não pode ser feita de qualquer jeito ou será achismo.

Na verdade, é a necessidade de saber lógica para exercer filosofia que levou, por muito tempo, os cursos de filosofia a começarem pela lógica, ensinando-a antes de entrar no assunto da história da filosofia. O livro didático *Filosofia e Filosofias: Existência e Sentidos*, de Juvenal Savian Filho, adota tal modelo, com seu quarto capítulo resumindo os tipos de

---

<sup>16</sup> Em filosofia, lógica proposicional não é contemplada por nome na *Matriz de Conhecimentos Básicos* de filosofia. Ela é um conteúdo mais recorrente na matemática.



raciocínio (silogismo, indução, analogia e argumento pela autoridade) que são utilizados na interpretação dos textos filosóficos trabalhados no livro. Podemos dizer que é uma obra estruturalista, o que não é algo ruim em si.

O julgamento precisa fazer sentido. Tanto ao pensar solitariamente quanto ao debater com outros, o filósofo deve provar tudo o que diz, tudo o que pensa, seja com bons argumentos ou com evidências concretas. Logo, a chamada crítica filosófica, o senso crítico que queremos desenvolver, é um pensamento rigoroso, sistemático, sólido e defensável. Nisto ele se afasta do achismo cotidiano e da crítica banal.

O resultado de tal processo é uma representação mental (abstração) de um fenômeno, um conceito. Tal conceito pode ser decomposto em suas partes a fim de ser melhor explicado e testado (análise) ou combinado com outros conceitos a fim de compreender a sinergia entre os fenômenos correspondentes (síntese). É assim que sistemas filosóficos são feitos e queremos que o aluno experimente isso, que ele experimente o pensamento conceitual.

### **3.4 Campo de estudo**

Sabemos que a filosofia não tem campo de estudo definido, muito menos fixo. Ela pode, virtualmente, se voltar sobre qualquer objeto que lhe apeteça no momento. As preocupações filosóficas vão desde a estrutura do universo até o mundo dos fenômenos políticos. No entanto, no ensino médio, cada disciplina precisa ter um campo bem delimitado. Onde começa e onde termina o campo da filosofia no ensino médio?

Na taxonomia do ensino médio, filosofia faz parte do grupo das ciências humanas e sociais aplicadas, composto também por história, geografia e sociologia. Assim, o campo de estudo da filosofia é grande e não pode interferir com o campo atribuído à história, à geografia ou à sociologia (ou o tratamento de tais áreas como disciplina não se justificaria), a menos que a filosofia possa trazer para o estudo de tal objeto contribuições que essas disciplinas não podem dar. Isso torna seguro fazer o seguinte raciocínio: se a filosofia é uma ciência humana e social aplicada e se a filosofia não é história, geografia ou sociologia, segue-se, por eliminação, que o campo da filosofia são os objetos dentro das ciências humanas e sociais aplicadas, mas que não são contemplados pelas outras três disciplinas em tal classificação ou, quando são, o são insuficientemente.

Na *Matriz de Conhecimentos Básicos*, os objetos de conhecimento da filosofia são: introdução à filosofia, cosmologias e filosofia da natureza, antropologia filosófica e introdução à metafísica, metafísica tradicional, estética, teoria do conhecimento, ética clássica, questões éticas contemporâneas, introdução à política, filosofia social e política, filosofia da cultura, atualidades. Embora alguns desses objetos de conhecimento intersectem com a sociologia, a geografia ou mesmo com a história, a filosofia deve tratá-los filosoficamente (ou sua inclusão no currículo de filosofia não se justificaria). Isso é feito buscando os fundamentos de tais fenômenos, em nível abstrato, conceitual, geral. Por isso podemos dizer que o tratamento de um objeto por duas ou mais disciplinas se justifica se cada uma puder examiná-lo à sua maneira, quando tal maneira for marcadamente diferente da maneira como as outras disciplinas o examinam.

Por exemplo: na sociologia secundarista, tratamos da organização do estado democrático, mas os fundamentos por trás da política em geral, desde Platão, passando por Maquiavel, até Locke, Hobbes e Rousseau, é algo a ser tratado pela filosofia. Em suma, o campo da filosofia no ensino médio é humano e social, se situando fora dos campos da história, geografia e sociologia ou, no máximo, atingindo suas zonas de intersecção, quando o olhar filosófico traz informação nova e suficientemente relevante para o aluno secundarista.

Com isto, podemos dizer, provisoriamente, que o conceito de filosofia secundarista é: estudo dos objetos do conhecimento contemplados pelas ciências humanas e sociais aplicadas, mas que não são contemplados pela história, geografia ou sociologia (ou que estejam em áreas de intersecção, sempre que a filosofia tiver uma visão suficientemente diferente de tal objeto), sendo que tal estudo deve ser feito através do senso crítico e sendo este o julgamento (imprescindível da lógica) da produção filosófica referente ao objeto de conhecimento, com vistas ao estímulo à capacidade crítica do aluno e à sua capacidade de criação conceitual.

## 4 A EXPERIÊNCIA

Havendo visto o que tanto a filosofia como os documentos norteadores nos ensinam sobre como a filosofia secundarista deveria ser, resta-nos saber como fica nossa prática docente. O que realmente muda com o novo ensino médio, na prática, particularmente nas aulas de filosofia? Tais mudanças refletem o que consta nos documentos oficiais? Tais mudanças nos aproximam ou afastam do ideal de ensino de filosofia? Para responder tais perguntas, foi preciso o registro da atividade docente ao longo do ano de 2022, primeiro ano do novo ensino médio no Ceará.

A experiência foi registrada em um diário. O conteúdo do mesmo será examinado aqui e transcrito totalmente nos anexos. Mas será que um diário é um instrumento adequado para tal pesquisa? Certamente: “A tarefa crucial dos pesquisadores e dos educadores profissionais preocupados com o agir pedagógico está, portanto, em investigar constantemente o conteúdo do ato educativo, admitindo por princípio que ele é multifacetado, complexo, relacional” (LIBÂNEO, 2023, p. 4). Se o que importa é investigar o conteúdo do ato educativo, o qual é demasiado complexo para ser pesquisado apenas por fora, então a pesquisa será melhor executada por dentro do processo, em contato com tal conteúdo, pela sua observação direta. Obviamente, isso não implica generalizar uma experiência particular, mas o significado de tal experiência será melhor elucidado ao ser esta comparada com o que já foi produzido e registrado na literatura.

Antes de entrar no assunto do diário, é preciso expor o perfil das escolas em que ocorreram as observações: a EEMTI Adahil Barreto Cavalcante e a EEMTI Estado do Pará. Terminada a exposição, entramos nas observações, as quais se estruturam em três eixos: carga horária, conteúdo e material didático. No eixo de carga horária, verificamos como é a carga horária de filosofia no ensino médio e, se ela é baixa, como aumentá-la. Tal aumento pode ser feito, como sugerido na seção sobre diretrizes curriculares, lecionando disciplinas eletivas ou núcleo de trabalhos, pesquisa e práticas sociais. No eixo de conteúdo, verificamos se houve redução de conteúdo ou não. Se levarmos em consideração o que preconiza a *Matriz de Conhecimentos Básicos*, não houve redução e esta é a hipótese que testaremos na prática. No eixo de livro didático, verificamos se o livro didático atende às necessidades da sala de aula, sejam as do professor ou as dos alunos. Necessidades seriam: facilitação da regência e abundância de material para preparação do aluno para as provas. Além desses três eixos,

outras observações marginais são discutidas. Tudo será comentado ao longo do texto, à luz da literatura já produzida.

#### 4.1 As escolas

Os locais de coleta de dados, ocorridas entre 2022 e 2023, foram as escolas Adahil Barreto Cavalcante (onde lecionei filosofia para uma turma de primeiro ano, núcleo<sup>17</sup> para uma turma de primeiro ano e filosofia para o ENEM, a princípio para o primeiro ano e depois para uma turma mista), no Timbó, em Maracanaú, e Estado do Pará (onde lecionei filosofia para duas turmas de primeiro ano, duas de segundo ano e duas de terceiro ano), na Aerolândia, Fortaleza. Ambas são escolas públicas atendendo principalmente populações de baixa renda. A EEMTI Adahil Barreto Cavalcante (doravante “ABC”) e a EEMTI Estado do Pará (doravante “EP”) se diferenciam principalmente pelo número de alunos: à época da coleta dos dados, a escola ABC tinha seis turmas de primeiro ano e três de terceiro ano, enquanto que a escola EP tinha duas turmas em cada nível de ensino.

Isso talvez se deva ao fato de que a ABC fica próxima de outras escolas de ensino em tempo integral, enquanto que a EP “competia” com várias escolas de ensino regular nas proximidades, as quais são mais atraentes para alunos que precisam conciliar trabalho e estudo ou desejam ter mais tempo livre<sup>18</sup>. Mas seria o tempo integral realmente tão ruim, a ponto de influir no número de matrículas? O que torna o ensino em tempo integral desconfortável para os alunos?

Segundo a psicóloga da EP, que manifestou preocupação com o modelo em tempo integral, há alunos que queriam deixar a escola, que já tinha poucos alunos, para se matricularem em alguma escola de tempo parcial, não apenas pelas razões supracitadas (tempo livre e trabalho), mas também porque não se adaptam e acabam dormindo mal. Cansaço é uma reclamação comum e é frequente que alunos durmam durante as aulas<sup>19</sup>. Com tantas aulas por dia, o adolescente se vê forçado a escolher entre se dedicar ao lazer ou dormir em seu tempo livre.

---

17 Núcleo de trabalhos, pesquisa e práticas sociais.

18 Para um dos alunos que respondeu ao questionário, o ensino de tempo parcial é melhor justamente porque o ensino em tempo integral deixa os alunos cansados demais para trabalharem, cursarem outras coisas ou mesmo realizarem afazeres domésticos. A sobrecarga também apareceu nas respostas de outros alunos à questão 3.

19 Eu perguntei em sala de aula quantos ali presentes dormiam, pelo menos, oito horas por dia e somente um terço levantou a mão.

Nenhuma das escolas nas quais os dados foram coletados é profissionalizante, o que também poderia explicar o baixo número de matrículas na EP, uma vez que o aluno do ensino em tempo integral não profissionalizante não tem muitas opções de profissionalização, visto que ele tem menos tempo.<sup>20</sup> Isso conflita com direitos sacramentados no *Estatuto da Juventude*. O aluno matriculado no ensino em tempo integral não profissionalizante tem sua formação tecnológica prejudicada pela falta de disponibilidade de tempo, mas tal formação é assegurada no artigo 9º do *Estatuto*. Ademais, em relação ao jovem trabalhador, qualquer política de fomento à entrada do jovem no mercado de trabalho teria que repensar o tempo integral:

Art. 15. A ação do poder público na efetivação do direito do jovem à profissionalização, ao trabalho e à renda contempla a adoção das seguintes medidas: [...] II - oferta de condições especiais de jornada de trabalho por meio de: a) compatibilização entre os horários de trabalho e de estudo [...].

A multiplicação de escolas de tempo integral prejudica tal compatibilização e o Ceará tem muitas delas. Caso o aluno queira se profissionalizar, terá que fazê-lo nos finais de semana, o que pode acarretar mais cansaço e menos tempo para diversão ou reposição de sono perdido.

## 4.2 Jornadas pedagógicas

Durante a jornada pedagógica da ABC, nos foi apresentado o novo ensino médio. A ideia era de que as disciplinas trabalhassem “em conjunto”, com as competências da *Base Nacional Comum Curricular* como objetivo das aulas. Assim, o conteúdo passa a ser secundário, um mero instrumento ou caminho a ser seguido, e a competência passa a ser o ponto de chegada. A aula deve ensinar o aluno a fazer algo.

Há seis competências específicas da área de ciências humanas e sociais aplicadas. Em cada semestre do curso de três anos, deveriam ensinar uma competência usando os conteúdos de suas disciplinas. Por exemplo: há uma competência que diz respeito ao conceito

---

<sup>20</sup> Isso é confirmado por dois alunos, em resposta à questão 3 e à questão 5, os quais afirmam que o ensino em tempo parcial é melhor por permitir que o aluno tenha também um estágio ou um emprego. Vemos que a escola está prejudicando a profissionalização do aluno. Um aluno afirmou que o ensino em tempo integral é bom, mas que seria melhor se fosse também profissionalizante. Infelizmente, escolas profissionalizantes não são a norma.

de “trabalho” e ficou acertado, naquela escola, que tal competência será o foco do segundo semestre do segundo ano. Então, no segundo semestre do segundo ano, o professor de história, o de geografia, o de sociologia e o de filosofia devem usar seus conteúdos para ensinar aquela competência sobre trabalho. Assim, todas as disciplinas deveriam falar da mesma coisa.

O problema é que existem temas da filosofia que não podem ser tratados em conjunto com as outras disciplinas dada sua especificidade. De acordo com a *Matriz de Conhecimentos Básicos*, temos que lecionar, no primeiro ano, metafísica tradicional. Tal assunto não pode ser tratado pelas outras disciplinas, ao menos não satisfatoriamente, e por isso não é contemplado nas competências específicas da área.

Na jornada pedagógica da EP, um representante da editora Moderna sugeriu que o conteúdo que não puder ser lecionado nas aulas da formação geral básica do novo ensino médio deve ser lecionado através de disciplinas eletivas. É uma opção perfeitamente viável e com boa carga horária, mas uma disciplina eletiva pode ou não ser escolhida pelo aluno. Então não há garantia de que qualquer dos alunos tenha um curso de filosofia completo.

### 4.3 Planejamentos

Na proposta da ABC, os planejamentos, que já eram por área, deveriam ser mais intrincados. O ideal seria que os professores de ciências humanas e sociais aplicadas entrassem em acordo sobre os temas da semana. No planejamento anual, então, deveríamos todos entrar em acordo sobre quais temas trataríamos em cada semestre dos três anos, pelo menos. Só que isso logo se tornou um desafio que não superamos, por causa das discrepâncias entre os livros didáticos e a *Matriz de Conhecimentos Básicos*.

A *Matriz* traz objetos de conhecimento a ser tratados por nós e os dispõe de maneira seriada. Não há na *Matriz* exigência para que todos os professores tratem as mesmas competências da *Base Nacional Comum Curricular* ao mesmo tempo. O governo do estado tentou manter a identidade de cada conteúdo e tal identidade repugna a ideia de planejamento único.

Por exemplo: no primeiro ano, o professor de filosofia deve tratar os temas, segundo a *Matriz*, introdução à filosofia, cosmologias e filosofia da natureza, antropologia filosófica e introdução à metafísica, metafísica tradicional; o de história deve tratar os temas

ciência da história e produção do conhecimento histórico, das sociedades primitivas às sociedades hidráulicas, África antiga, antiguidade clássica, sociedade medieval, formação dos estados nacionais, reinos africanos e povos nativos da América, conquista e ocupação da América portuguesa; o professor de geografia deve tratar os temas ciência geográfica e cartografia, estrutura da Terra, geomorfologia, pedologia, hidrografia, clima, atmosfera, paisagens vegetais; o professor de sociologia deve tratar os temas dos tipos de conhecimento, sociologia como ciência, elementos de análise, conceito de cultura, etnocentrismo, relativismo cultural, relação entre indivíduo e sociedade, processos de civilização.

Como entrar em acordo sobre quais temas tratar em uma dada semana sem prejudicar a identidade de cada saber? Talvez fosse possível ao professor de filosofia e ao de geografia entrarem em acordo, mas os temas da história e da sociologia entram, segundo a *Matriz*, no terceiro ano de filosofia. Não seria possível um acordo bom para todos, a menos que se ignorasse a *Matriz* e todos se orientassem pelo índice do livro didático, mas isso seria inadequado e prejudicaria a cronologia dos temas, como se verá, algo particularmente danoso para o professor de história.

Assim, um planejamento em conjunto poderia, no máximo, decidir quais competências e quais habilidades seriam estimuladas em cada semana, mas não poderia, sem ignorar as particularidades de cada saber, fechar temas específicos para cada semana.

Já na EP, houve um planejamento coletivo minimalista: bastava escolher os livros para cada semestre, já que os livros, sendo temáticos, já põem os professores de acordo quanto aos temas a ensinar. Não haveria necessidade de uma sincronização completa, como foi sugerido na ABC.

### ***4.3.1 Livros didáticos***

Sabemos há muito tempo que o livro didático não foi concebido para ser o centro da aula, principalmente a de filosofia. O livro didático é um material de apoio, não um manual a ser seguido à risca. O livro didático também não precisa ser o único material de apoio, pois sempre podemos ir além mesmo dos materiais mencionados em lei (GALLO, 2012). Mas muitos professores ainda se pautavam pelo confortável índice do livro didático. Isso não é mais possível.

Os livros didáticos do novo ensino médio não são seriados e se dividem por temas: multiculturalismo, ética, sustentabilidade, mundo de trabalho, fluxos populacionais e política. Nos foram dados seis volumes e deveríamos decidir dois deles para cada nível do ensino: dois para o primeiro ano, dois para o segundo ano e dois para o terceiro ano. Como a escolha dos livros vale para todos os professores da área de ciências humanas e sociais aplicadas, todas as disciplinas da área usariam os mesmos livros. Mas falta conteúdo.

Na ABC, usamos a coleção *Multiversos*, da FTD. Nem todos os volumes têm conteúdo de filosofia. Já na EP, usamos a coleção *Identidade em Ação*, da Moderna, a qual tenta contornar o problema dando dois capítulos para cada professor da área dentro do tema do livro. Assim, ao tentar se pautar pelo índice do livro didático, em qualquer caso o professor rapidamente ficará sem temas para ministrar suas aulas. É imprescindível que o professor, de qualquer área, traga conteúdo de fora, conteúdo que não está nos livros didáticos, mas que ainda precisa, em teoria, estar relacionado à competência daquele semestre. Isso inclusive é necessário para ministrar o que é previsto na *Matriz de Conhecimentos Básicos*.

Ademais, os temas são um motivo de desacordo entre professores: sustentabilidade é um tema discutido no segundo ano em filosofia, mas que pode ser facilmente associado ao terceiro ano em sociologia ou ao primeiro em geografia. Este é um problema menor para professores de filosofia, pois a filosofia não precisa ser ensinada de maneira cronológica. Mas cronologia é essencial em história ou em disciplinas que precisam ensinar certos conteúdos antes de outros, por razões de dependência ou complexidade.

Há um problema crucial no processo de escolha dos livros: eles são feitos dentro de cada escola, em vez de serializados uniformemente pela rede de ensino. Suponhamos uma coleção de seis livros, nomeados de A a F, usada em três escolas, numeradas de 1 a 3. Agora, suponhamos um aluno que curse seu primeiro ano na escola 1, onde os livros A e C foram escolhidos para o primeiro ano. Por motivo de força maior, ele é transferido para a escola 2 para cursar seu segundo ano. Mas a escola 2 escolheu, para o segundo ano, os livros A e C, da mesma coleção usada na escola 1. Novamente, ele é transferido para cursar seu terceiro ano na escola 3, onde os livros A e C da mesma coleção usada nas outras duas escolas foram escolhidos para o terceiro ano. Ele nunca entrou em contato com os livros B, D, E e F.

Se os professores dessas escolas se pautassem unicamente pelo livro didático, com quantos temas este aluno teve contato? Apenas dois, ao longo de três anos. A melhor forma de garantir que isso não aconteça é assegurar que o aluno cursará todo o ensino médio na mesma



escola. Mas como garantir isso? Transferências entre escolas e mesmo entre redes são normais e muitas vezes necessárias. Outra forma, que não seria a melhor por ser mais burocrática e necessitar de imposição de regulamentação adicional, é passar para a rede de ensino o dever de escolher quais livros devem ser usados em cada semestre do ensino médio.

#### 4.4 Aulas

No primeiro ano da implementação do novo ensino médio, só adota o novo modelo a primeira série. Assim, podemos fazer comparações entre a experiência do ensino no novo modelo e no antigo.

As aulas de filosofia ainda existem no novo ensino médio. O que aconteceu foi que o conteúdo de filosofia (seus “estudos e práticas”) foi movido para um conjunto: ciências humanas e sociais aplicadas. O mesmo aconteceu com história, geografia e sociologia. O conteúdo de filosofia ainda é lecionado pelo professor de filosofia em uma aula dedicada, de cinquenta minutos. Vemos, então, que ocorre apenas uma mudança de nomenclatura e a regência continua a mesma.

A utilização do livro foi rapidamente subordinada à *Matriz de Conhecimentos Básicos*, pois os livros escolhidos para o primeiro ano, assim como todos os livros das duas coleções escolhidas uma em cada escola, não contêm introdução à filosofia. Assim, seguir a *Matriz de Conhecimentos Básicos* como documento norteador dos conteúdos a serem lecionados se tornou uma necessidade, mas isso também implica que o livro será usado com menos frequência que o desejado. Também implica maior esforço por parte do professor para encorajar anotações, pois os alunos farão de seus cadernos o seu material para estudos que antecedem as provas<sup>21</sup>.

Além de filosofia, peguei a disciplina de núcleo de trabalhos, pesquisa e práticas sociais, que é uma disciplina obrigatória dos itinerários formativos, a qual trabalha tanto o projeto de vida como a iniciação à pesquisa. Haveria a possibilidade de lecionar temas filosóficos em tal disciplina, como o amor, o autoconhecimento, a justiça, sobretudo temas da ética, da estética, da política e da antropologia filosófica. Infelizmente, o material disponível

---

21 Um aluno, através do questionário, em resposta à questão 20, afirma que precisa mesmo estudar por outras fontes para manter suas notas boas.

para tal disciplina é muito baseado no senso comum. O tratamento filosófico de tais temas dependerá do professor.

Na verdade, tal disciplina permite a plena aplicação do método de Sílvia Gallo: as dinâmicas da disciplina, muito presentes no material disponível, servem como sensibilização, por exemplo, e todas as aulas poderiam terminar com uma escrita filosófica. Enquanto a filosofia ainda tem uma hora semanal<sup>22</sup>, o núcleo tem quatro<sup>23</sup>, geralmente ministradas como duas aulas geminadas na semana. Tal disciplina pode ser lecionada por qualquer professor, mas pode ser mais proveitosa se lecionada por um professor de filosofia<sup>24</sup>.

Tudo isso levanta uma pergunta: não seria melhor, em vez de criar uma disciplina nova com temas filosóficos tratados pelo senso comum, aumentar a carga horária de disciplinas já existentes, as quais podem tratar tais temas cientificamente? Todos os temas do núcleo de trabalhos, pesquisa e práticas sociais poderiam ser movidos para artes, educação física, sociologia e filosofia, sem prejuízo, uma vez que os temas são compatíveis com tais disciplinas e seriam tratados de maneira mais séria<sup>25</sup>. A falta de seriedade comum às aulas de núcleo fazem com que certos alunos e mesmo professores a considerem “infantil”<sup>26</sup>.

Além de filosofia e núcleo, também escolhi a disciplina eletiva de filosofia para o ENEM. Os alunos que escolhiam tal disciplina eletiva teriam mais duas horas de filosofia na semana. Embora uma disciplina eletiva não tenha carga horária suficiente para um curso de filosofia completo (cada eletiva dura seis meses), é o suficiente para ensinar um tema muito restrito profundamente, como ocorre na universidade. Não é o ideal, pois há um predomínio

---

22 Uma aluna comentou comigo que é estranho a filosofia ter menos carga horária que uma eletiva. Mas isso é aparente, já que você tem filosofia o ano inteiro e cada eletiva dura somente seis meses. Não obstante, é preciso reconhecer que o novo ensino médio não resolveu a injustiça histórica feita à disciplina de filosofia, que é justamente sua pouca carga horária anual. E há demanda da parte de alunos: aqueles que se inconformavam com a pouca carga horária de filosofia pegavam livros de filosofia emprestados da biblioteca. Na verdade, a carga horária de filosofia é baixa mesmo para a professora de química, a qual respondeu a um questionário dado aos professores.

23 Alguns alunos e professores consideraram tal carga horária excessiva, durante a observação.

24 Alguns exemplos: aulas sobre emoções e sentimentos podem incluir reflexões de Søren Kierkegaard; aulas sobre família podem incluir reflexões de Aristóteles, Platão e Thomas More; a diferença entre senso comum e ciência é uma questão epistemológica. A simples exposição de tais temas pelo mero senso comum leva alunos a se sentirem expostos. Por isso é imprescindível que o professor de filosofia dê a aula de núcleo, a fim de usar todo o potencial da disciplina. Porém, o uso do material padrão precisa ser reconsiderado, pois ele se guia demais pelo simples senso comum ao lidar com temas que a filosofia expõe de maneira melhor.

25 Argumento que alguns assuntos podem até mesmo ser movidos para espanhol. Pois há abundância de textos em espanhol sobre os temas da disciplina de núcleo de trabalhos, pesquisa e práticas sociais. O aluno poderia estudar tais textos na aula de espanhol, aprendendo tanto o conteúdo como a língua no processo. Ademais, a professora de espanhol da EP me falou que uma simples eletiva não era suficiente para lecionar um bom curso de espanhol: antes, havia uma aula de espanhol por semana por três anos. Como eletiva, há duas aulas de espanhol por semana, mas por apenas seis meses.

26 Um dos meus colegas de trabalho na EP afirmou que a escola de tempo integral vem se tornando um tipo de “creche” para pessoas mais velhas.

do aprofundamento sobre a diversidade de temas: o aluno não é introduzido aos outros temas filosóficos, pois está se aprofundando muito em um só, o que pode ser pouco útil para o adolescente.

Em relação à carga horária, outro problema se mostrou ao longo da observação nas escolas. Na ABC, ficou acertado que nós trataríamos o projeto integrador com os alunos. Em 2022, o projeto integrador não era uma disciplina própria, mas algo que deveria ser tratado em conjunto pelos professores da área em suas aulas. Como eu lecionava tanto filosofia como núcleo, eu entrei em acordo com minha professora coordenadora de área para lecionar o projeto integrador nas aulas de núcleo. Se eu não tivesse conseguido tal acordo, eu teria que dar a aula do projeto integrador em lugar da aula de filosofia uma vez por mês, reduzindo a carga horária mensal de filosofia em uma hora-aula.

## 4.5 Avaliações

As avaliações na ABC requeriam que colocássemos em cada questão a habilidade exigida por aquela questão. Assim, o aluno poderia saber qual habilidade estava sendo cobrada dele em cada questão. Não obstante, a falta de livros didáticos com os conteúdos efetivamente lecionados prejudica a preparação dos alunos para as provas<sup>27</sup>, tornando revisões necessárias. A menos que o professor ignore a *Matriz de Conhecimentos Básicos* ou qualquer outro norte metodológico fora o índice do livro, assumindo os empecilhos a isso inerentes, não é mais possível simplesmente listar quais páginas os alunos devem ler a fim de se prepararem.

Na ABC, de todos os alunos do primeiro ano que fizeram a prova, apenas sete tiveram notas acima de cinco<sup>28</sup>. Isso pode ter acontecido por causas além do livro: o formato da prova. Por um tempo, o ABC, para melhor aplicar a ideia de disciplinas em conjunto, usou um modelo de prova unificada para as ciências humanas e sociais aplicadas. Em tal modelo, a nota do aluno nas disciplinas de história, geografia, sociologia e filosofia seria igual. A prova

---

27 Durante a observação, uma aluna me confirmou isso.

28 Uma das razões para isso, segundo um dos alunos, é que o raciocínio filosófico é difícil de compreender e que seria mais fácil obter notas melhores se a explicação fosse melhor, mais compreensível, e mais tempo fosse despendido na leitura de enunciados de questões. O pouco tempo destinado à aula aparece como obstáculo em várias respostas às questões 17 e 19. Outra razão, conforme um aluno admitiu por meio do questionário, é o desinteresse: falta de vontade e de foco. Tal autocrítica apareceu em outras respostas à questão 17 e à questão 19.

tinha vinte questões, cinco de cada disciplina, com cada questão valendo meio ponto. Muitos alunos consideraram tal abordagem injusta, pois o aluno bom em filosofia, mas ruim em sociologia ou geografia perigava ter suas notas em humanidades todas prejudicadas pelo desempenho ruim em duas disciplinas. Além do mais, tal modelo de avaliação distorce os dados aos quais o professor tem acesso: as notas dos meus alunos estão contaminadas pelo seu desempenho em disciplinas que eu não leciono. Fica, então, difícil descobrir se minhas aulas estão ruins ou se estão ruins as aulas dos outros professores. Ademais, mesmo que eu torne minhas aulas melhores, isso não garantirá notas melhores se outros professores não melhorarem as deles. Felizmente, tal modelo foi rapidamente abandonado e não o utilizamos nos dois últimos bimestres de 2022.

Na EP, o problema das notas baixas se repetiu no primeiro ano, mas não no segundo ou no terceiro, apesar do sistema de avaliação tradicional, o que parece implicar que o problema reside no primeiro ano, justamente onde foi aplicado o novo ensino médio. No entanto, é preciso cautela antes de colocar a culpa no novo ensino médio somente. Há outras variáveis que precisam ser examinadas. Vejamos, por exemplo, a pandemia: durante a pandemia de COVID-19, a adesão do alunado ao estudo domiciliar e ao ensino remoto era muito baixa<sup>29</sup>. Então muitos alunos vinham com aprendizagem defasada. Ora, mas todos os alunos passaram pela pandemia e pela defasagem de conteúdos, não somente os do primeiro ano, mas também os do segundo e do terceiro. Então, não podemos atribuir o fracasso do primeiro ano à pandemia; se fosse “culpa da pandemia”, como explicar o fato de que as notas do segundo ano e do terceiro ano foram proporcionalmente melhores? Houve menor proporção de notas baixas nessas séries, comparando com o primeiro ano.

Alguém poderia argumentar que deveríamos fazer reposição de conteúdos no primeiro ano, mas estes são alunos cuja maioria não teve aulas de filosofia no ensino fundamental. Não obstante, a filosofia secundarista requer duas habilidades cruciais: leitura e escrita argumentativa. Sem uma adequada reposição de língua portuguesa, tais habilidades ficam desamparadas o que reflete na avaliação continuada: os alunos geralmente não faziam as atividades de classe. A falta dessas atividades se reflete nas notas.

Obviamente, isso não exime o professor de filosofia de parte da responsabilidade pela perpetuação da defasagem do aprendizado do alunado, mas é mais difícil exercitar a capacidade (defasada) de argumentação escrita do aluno em cinquenta minutos por semana.

---

29 Em 2021, na ABC, eu tive apenas um aluno frequente entre abril até o final daquele ano.

Uma alternativa é usar a participação oral como nota e tal estratégia funciona bem com os alunos mais extrovertidos. Infelizmente, não com todos. Uma maior carga horária permitiria ao professor, através do texto filosófico, exercitar a leitura e a escrita argumentativa do aluno, inclusive auxiliando o professor de língua portuguesa em sua tarefa de fazer praticamente a mesma coisa.

Felizmente, a grande maioria dos alunos que tiveram pouco rendimento nas provas e nas atividades tiveram bom rendimento nas recuperações paralelas.

#### **4.6 Recepção dos professores e alunos**

A aula de filosofia ainda se chama “filosofia” na grade curricular dos alunos. Assim, os alunos vêm à aula esperando o conteúdo de filosofia. Mas os alunos logo encontram o problema do livro didático: acostumados a ter um livro para cada disciplina, os alunos do primeiro ano estranharam os enxutos livros do novo ensino médio. Ademais, não são livros de filosofia em sentido estrito, mas de tecnologia e sustentabilidade, por exemplo, vistos sob a ótica das ciências humanas e sociais aplicadas. A falta de conteúdo nos livros prejudicou o preparo dos alunos para as provas, pois o conteúdo da *Matriz de Conhecimentos Básicos* não está contemplado neles e ficar somente no assunto do livro não apenas descaracteriza o conteúdo, como também prejudica a preparação do alunado para testes padronizados externos, como o ENEM. Tal estranhamento não ocorreu com o segundo ano e com o terceiro ano, em 2022, posto que os alunos dessas séries ainda estavam no modelo antigo, onde há um livro autossuficiente para cada disciplina.

Os alunos também reagem mal à mistura de conteúdos em grandes áreas, como evidenciado no caso do “provão de humanidades” promovido pela ABC num primeiro momento. Em tal modelo, havia apenas uma prova para os quatro conteúdos, com cinco questões de filosofia, cinco de história, cinco de geografia e cinco de sociologia. Cada questão valia 0,5 ponto e a nota seria a mesma para os quatro conteúdos. Para os alunos, isso não é justo, pois o aluno bom em filosofia, mas ruim em história, tem sua nota de filosofia prejudicada por seu desempenho em história. Para os professores, isso gera dados avaliativos distorcidos, pois o professor não sabe se sua aula deve melhorar ou se a aula do seu colega de trabalho é que precisa melhorar.

Em relação à carga horária, há alunos que reclamam da baixa carga horária das aulas de filosofia (cinquenta minutos por semana), mas tal reclamação se estende a toda a formação geral básica. Há a percepção de que os itinerários formativos têm pouca utilidade e não preparam o aluno adequadamente nem para o mercado de trabalho e nem para a continuidade dos estudos. Três alunos na ABC e uma na EP me perguntaram como compensar a falta das aulas de filosofia. Eu lhes recomendei livros da biblioteca, como a *Antologia Ilustrada de Filosofia* de Ubaldo Nicola e os *Textos Básicos de Filosofia* do Danilo Marcondes, bem como videoaulas no YouTube. Felizmente, é possível aumentar a carga horária efetiva lecionando eletivas, mas isso nos traz todos os problemas a elas inerentes: toda eletiva tem um número máximo de alunos (não sendo possível a todo aluno interessado o acesso a elas) e elas têm curta duração (seis meses).

A recepção do alunado à disciplina do núcleo de trabalhos, pesquisa e práticas sociais é mista: há os alunos que amam essa disciplina e há os que a detestam. Os que a detestam reclamam de inutilidade do conteúdo, infantilidade das dinâmicas e exposição desnecessária da interioridade do aluno (muitas dinâmicas tocam sentimentos muito pessoais), enquanto os que a amam afirmam que é uma disciplina divertida, embora concordem que sua utilidade é pequena. Mas há um quase consenso entre os alunos de que a disciplina de núcleo tem carga horária excessiva. Tal disciplina enfrenta os mesmos julgamentos no segundo e terceiro anos.

#### **4.7 Questionários**

Adicionalmente às observações feitas em diário, também foi aplicado um questionário aos alunos da ABC, a fim de avaliar a escala dos problemas observados em 2022. Tentei aplicar um com os professores, mas a baixa adesão inviabilizou o prosseguimento da coleta de dados dos docentes, com apenas uma professora de química oferecendo sua opinião, a qual é exposta ao longo desta dissertação.

Os alunos que participaram foram recrutados de catorze de setembro de 2023 a vinte e dois de setembro de 2023, um ano após as observações na ABC e na EP. Os alunos levaram para casa tanto o questionário como os formulários de consentimento e assentimento, para os entregarem preenchidos na semana seguinte ao recrutamento. A princípio, oitenta alunos dos três níveis de ensino desejaram participar, mas o número de alunos que de fato

concluiu o questionário foi dezessete. Antes de apresentar os dados, é importante lembrar que *uma amostra tão pequena, coletada em apenas uma escola, não pode ser generalizada*. Ela no máximo levanta hipóteses, que poderão ser confirmadas ou negadas por estudos em larga escala.

O plano original da aplicação do questionário era usar alunos do terceiro ano como grupo de controle, pois eles não estavam ainda no novo modelo de ensino médio. Além disso, seriam coletados também dados do segundo ano para fins de comparação. Infelizmente, devido à baixa adesão, não foi possível fazer a comparação adequadamente, principalmente com o grupo de controle, que seria composto de apenas um aluno se o plano original fosse mantido. Também iríamos aplicar um questionário com os professores, mas a baixa adesão também inviabilizou isso. Sendo assim, tudo o que posso fazer é expor os dados coletados abrindo mão de qualquer comparação significativa.

Participaram do estudo: cinco alunos de primeiro ano, dez alunos de segundo ano, um aluno de terceiro ano e um aluno de série não identificada. A primeira pergunta foi “Quantas horas você dorme por dia, em média?”. Sabemos que os alunos sofrem com o cansaço e isso prejudica seu desempenho em qualquer disciplina, inclusive filosofia. No primeiro ano, tivemos as seguintes respostas: 6 horas (três vezes), 6 horas e meia, 6 a 7 horas. Aqueles que responderam com um intervalo, como “de seis a sete horas” serão representados por uma média. Então, temos: três respondentes de seis horas e dois respondentes de seis horas e meia. Isso resulta numa média de 6,2 horas de sono no primeiro ano do ensino médio.

No segundo ano, tivemos: 6 horas (duas vezes), 6 a 7 horas, 6 a 8 horas, 7 horas (três vezes), 8 horas, “no máximo, 8 horas”, 9 horas. À pessoa que respondeu “no máximo, 8 horas” será representada pela máxima (8 horas). Então temos: dois respondentes de seis horas, um respondente de seis horas e meia, quatro respondentes de sete horas, dois respondentes de oito horas e um respondente de nove horas. Isso resulta numa média de 7,15 horas de sono diárias no segundo ano do ensino médio.

No terceiro ano, somente um aluno respondeu: 6 horas. O aluno que não identificou sua série respondeu 7 horas.

*Tabela 1 - horas de sono diárias entre os alunos.*

Parâmetro.	Primeiro ano ( $n = 5$ ).	Segundo ano ( $n = 10$ ).	Terceiro ano ( $n = 1$ ).	Não identificado ( $n = 1$ ).
Média.	6,2 horas.	7,15 horas.	6 horas.	7 horas.

Moda.	6 horas.	7 horas.	6 horas.	7 horas.
Mínima.	6 horas.	6 horas.	6 horas.	7 horas.
Máxima.	6,5 horas.	9 horas.	6 horas.	7 horas.

*Fonte: autor.*

A segunda pergunta foi “Quantas horas por dia um aluno deveria passar na escola?”. Os alunos poderiam escolher um valor entre 4 e 8, sendo 8 um número ligeiramente maior que o mínimo estabelecido para que uma escola seja considerada de tempo integral (sete horas diárias). Aplicando a mesma forma de contagem (representando por médias as respostas de alunos que responderam com intervalos entre dois números e maximizando o valor dos que respondem “no máximo”) aplicada às horas de sono, temos os seguintes resultados:

*Tabela 2 - Número de horas que o aluno deveria passar na escola, ao ser dado um intervalo entre 4 e 8, segundo os alunos.*

Parâmetro.	Primeiro ano ( $n = 5$ ).	Segundo ano ( $n = 10$ ).	Terceiro ano ( $n = 1$ ).	Não identificado ( $n = 1$ ).
Média.	6,4 horas.	5,9 horas.	5 horas.	5 horas.
Moda.	6 horas.	6 horas.	5 horas.	5 horas.
Mínima.	5 horas.	4 horas.	5 horas.	5 horas.
Máxima.	8 horas.	8 horas.	5 horas.	5 horas.

*Fonte: autor.*

Importante observar que o intervalo entre 4 e 8 usa uma distância modesta entre o ensino em tempo parcial e o ensino em tempo integral, que deve ser de, no mínimo, sete horas diárias. No Ceará, o aluno pode passar até dez horas na escola. Seria interessante refazer este teste aumentando o número máximo de horas de 8 para 10.

As questões 3, 4 e 5 são discursivas e, por isso, não foram quantificadas, mas usadas ao longo do texto desta dissertação. As respostas na íntegra constam nos anexos. Já a questão 6 foi “A carga horária dos itinerários formativos [...] deveria ser maior, igual ou menos que a carga horária da formação geral básica [...]?”.

*Tabela 3 - Número de respondentes em cada categoria da pergunta 6.*

Resposta.	Primeiro ano ( $n = 5$ ).	Segundo ano ( $n = 10$ ).	Terceiro ano ( $n = 1$ ).	Não identificado ( $n = 1$ ).
-----------	---------------------------	---------------------------	---------------------------	-------------------------------



Maior.	1	2	0	0
Igual.	2	0	0	1
Menor.	1	8	1	0
Não respondeu.	1	0	0	0

Fonte: autor.

É notável a rejeição no segundo ano, pois é a primeira série a ter trilhas de aprofundamento. Proporcionalmente, a recepção dos itinerários formativos é melhor no primeiro ano que no segundo, embora o primeiro ano não tenha trilhas de aprofundamento. Isso nos leva a questionar o principal argumento a favor das trilhas de aprofundamento: o aluno estudaria mais daquilo que ele gosta<sup>30</sup>.

A questão 7 é sobre a carga horária de filosofia e a questão 8 é sobre a carga horária dos itinerários formativos. Foi perguntado ao aluno se a carga horária desses conteúdos era grande demais, pequena demais ou bastante.

Tabela 4 - Número de respondentes em cada categoria das questões 7 e 8.

Carga horária.	Primeiro ano (n = 5).		Segundo ano (n = 10).		Terceiro ano (n = 1).		Não identificado (n = 1).	
	Filosofia	Itinerário	Filosofia	Itinerário	Filosofia	Itinerário	Filosofia	Itinerário
Grande demais.	0	1	0	10	0	0	0	0
Bastante.	1	3	1	0	0	1	0	1
Pequena demais.	4	1	9	0	1	0	1	0

Fonte: autor.

O próximo tópico a ser explorado é a opinião dos alunos sobre os livros didáticos de filosofia.

Tabela 5 - Opiniões sobre o livro didático.

Resposta.	Primeiro ano (n = 5).		Segundo ano (n = 10).		Terceiro ano (n = 1).		Não identificado (n = 1).	
	Considero o livro		Considero o livro		Considero o livro		Considero o livro	
Considero o livro	2		7		1		1	

30 Já a professora de química que participou do estudo afirma que a carga horária dos itinerários formativos é grande demais, embora ela os também avalie como “de grande importância”, tanto que ela gostaria que o novo ensino médio fosse modificado, em vez de revogado. Uma boa modificação, na visão dela, seria a carga horária da formação geral básica: ela a avalia como “imprescindível” e digna de carga horária maior. Assim, se dependesse dela, haveria “2.000 horas para Formação Geral Básica; 1.000 para Itinerários Formativos”.

bom.				
Sou indiferente ao 3 livro.	3	0	0	0
Considero o livro 0 ruim.	0	0	0	0
Não respondeu. 0	0	0	0	0

Fonte: autor.

Tabela 6 - Opinião sobre o conteúdo dos livros.

Resposta.	Primeiro ano (n = 5).	Segundo ano (n = 10).	Terceiro ano (n = 1).	Não identificado (n = 1).
Suficiente.	2	0	0	0
Insuficiente.	1	9	1	1
Indeciso / indiferente.	2	0	0	0
Não usa o livro.	0	1	0	0
Não respondeu.	0	0	0	0

Fonte: autor.

Apesar das críticas, os alunos em geral gostam do livro didático de filosofia. A menos que eles estejam confundindo os livros novos e antigos, já que há professores que ainda usam os livros antigos. Talvez os números fossem diferentes se o nome do livro fosse especificado. Não obstante, qualquer que seja o livro ou sua qualidade, o conteúdo é visto como insuficiente, principalmente no segundo ano, onde o único aluno que disse que o livro não é insuficiente admitiu não usar o livro. Isso nos leva a nos perguntar como pode um livro ser bom sem ter conteúdo suficiente. Os alunos provavelmente usam critérios além do conteúdo para qualificar um livro.

O último dado quantificável de interesse é sobre o desempenho projetado pelos alunos no ENEM e seu desempenho em provas de filosofia. Foi perguntado aos alunos se eles tiram boas notas em filosofia e se eles tirariam boas notas no ENEM, ao menos nos conteúdos de filosofia.

Tabela 7 - Autoavaliação dos alunos em relação às notas de filosofia e possível desempenho em filosofia no ENEM.

Resposta.	Primeiro ano (n = 5).	Segundo ano (n = 10).	Terceiro ano (n = 1).	Não identificado (n = 1).
	Filosofia ENEM.	Filosofia ENEM.	Filosofia ENEM.	Filosofia ENEM.

Tiraria/tira boa(s) nota(s) <sup>31</sup> .	2	2	7	6	1	0	0	0
Não tiraria/tira boa(s) nota(s).	1	2	0	3	0	0	1	0
Às vezes <sup>32</sup> .	2	0	3	0	0	1	0	1
Não sabe ou não tem certeza.	0	1	0	1	0	0	0	0

*Fonte: autor.*

As questões de 9 a 12 dizem respeito ainda à carga horária, mas também à utilidade percebida em cada disciplina. A ideia era que cada aluno respondesse com apenas uma disciplina em cada questão, mas a grande maioria dos alunos respondeu com mais de uma em, pelo menos, uma questão. Os dados estão abaixo, não obstante, mas talvez esses dados fossem diferentes se as questões tivessem sido escritas de forma diferente.

*Tabela 8 - Opinião dos alunos sobre utilidade e carga horária de disciplinas lembradas espontaneamente.*

Disciplina.	Deveria ter a maior carga horária.	Deveria ter a menor carga horária.	É a mais útil para meu futuro.	É a menos útil para meu futuro.
A ciência da sorte.	0	0	0	1
Artes.	1	1	2	4
Biologia.	7	0	5	0
Cultura digital.	0	0	1	0
Educação física.	1	2	0	1
ERER <sup>33</sup> .	0	0	0	1
Filosofia.	4	1	1	3
Física.	5	0	2	0
Geografia.	4	1	0	3
Gestão financeira.	0	0	1	0
História.	3	1	2	2
Inglês.	0	0	1	0
Língua portuguesa.	3	1	4	0
Matemática <sup>34</sup> .	7	2	9	1
NTPPS <sup>35</sup> .	1	5	2	4

31 Inclui a resposta “média”, já que uma média (6) é uma nota boa, e também a resposta “razoável para entrar na universidade”.

32 Inclui as respostas, “em partes”, “não muito”, “um pouco”, “mais ou menos” e “quase sempre”. Inclui também a resposta “de 4 a 7”.

33 Educação para as relações étnico-raciais.

34 Inclui Matemática Básica, I e II.

35 Núcleo de trabalhos, pesquisa e práticas sociais.

Primeiros socorros.	0	0	1	0
Projeto de vida.	0	0	0	1
Projeto integrador.	0	1	0	0
Química.	4	0	4	1
Redação.	1	0	1	0
Sociologia.	1	2	0	3
“Trilhas” <sup>36</sup> .	0	4	0	1
Nenhuma.	1	4	0	0

*Fonte: autor.*

Vemos aqui que a filosofia, embora não seja vista como útil por três respondentes, deveria ter a maior carga horária do ensino médio para quatro respondentes e seria útil no futuro de um deles. Seria interessante replicar este estudo com uma amostra representativa do estado. Mas também vemos que há a percepção de que a carga horária de disciplinas dos itinerários formativos é considerada excessiva para grande número de respondentes. Veja o caso das trilhas de aprofundamento e do NTPPS (este último não apenas é visto como tendo excesso de carga horária, mas também como uma das disciplinas menos úteis ao futuro dos alunos).

<sup>36</sup> Estes alunos generalizaram todas as disciplinas constantes em suas trilhas de aprofundamento, coloquialmente chamadas de “trilhas” ou “aulas de trilha”.

## **5 O NÚCLEO DE TRABALHOS, PESQUISA E PRÁTICAS SOCIAIS COMO EXPERIÊNCIA FILOSÓFICA**

A ideia deste capítulo é dar subsídios para que o professor transforme o projeto de vida em geral e o núcleo de trabalhos, pesquisa e práticas sociais em particular em uma experiência filosófica associando os temas dessa disciplina a pensadores, ao mesmo tempo que sugere uma forma, um molde, sobre o qual fazer seus planos de aula.

Visto que o novo ensino médio traz novos desafios, mas também novas oportunidades, a produção de um material que permita amenizar os efeitos negativos e potencializar os positivos se faz recomendada. Uma das opções mais fáceis é transformar disciplinas já existentes nos itinerários formativos em experiências filosóficas. A disciplina que mais facilmente pode se tornar uma experiência filosófica é o projeto de vida, representado no Ceará pelo núcleo de trabalhos, pesquisa e práticas sociais. A proposta aqui é transformar tal disciplina numa disciplina de filosofia, mantendo o tratamento de seus temas, efetivamente aumentando o contato do aluno com a filosofia, pois ele terá contato com ela por cinco horas semanais. Nunca houve, no Ceará, uma carga horária tão grande para a filosofia. Claro que não seria uma carga horária oficialmente reconhecida, mas esta é uma opção.

O núcleo de trabalhos, pesquisa e práticas sociais é uma disciplina dos itinerários formativos, presente em todas as turmas, inclusive nas do modelo antigo. Ela é obrigatória e cursá-la não depende do aluno. Ao longo de todo o curso, o aluno tem aulas de metodologia do trabalho científico e deve produzir um artigo por ano. No entanto, o artigo somente não basta: o aluno deve também tomar uma ação concreta sobre o tema que foi pesquisado. Por exemplo: o aluno que fez uma pesquisa sobre o desperdício de comida na escola deve, ao final do ano, tomar uma atitude concreta contra tal desperdício, o que geralmente significa uma intervenção na escola. Além disso, temas caros ao projeto de vida (saúde, identidade, entre outros) são discutidos junto com os temas de metodologia.

Com base no que foi discutido, podemos criar algumas diretrizes para planejar uma aula de projeto de vida. A ideia é usar a tradição filosófica e o pensamento crítico para tornar o projeto de vida, especificamente a disciplina de núcleo de trabalhos, pesquisa e práticas sociais, uma experiência filosófica. Para começar, precisamos apontar as semelhanças entre o projeto de vida e a filosofia. No projeto de vida, o aluno é convidado a pensar sobre seu futuro, quem ele quer ser e qual papel ele deseja ter na sociedade. A filosofia já faz isso.

Já em relação às diferenças, esse convite à reflexão sobre o futuro é focado na pessoa, tomando a sociedade como algo ao qual ela precisa se adaptar. Propostas transformadoras não são discutidas senão superficialmente.

## 5.1 Forma

Existe uma compilação de planos de aula disponibilizada pelo Instituto Aliança. Tal instituto é uma empresa, com seus interesses. Ao longo da leitura de tal compilação, fica clara a intenção neoliberal do material (na compilação para o terceiro ano, há um capítulo sobre Paulo Lemann), de desenvolver competências emocionais úteis ao bom empregado e o tratamento superficial dado a problemas de natureza crítica. Tal material, à exceção de algumas dinâmicas, é inadequado ao objetivo de tornar as aulas de projeto de vida em experiências filosóficas.

Com a única exceção dos dois primeiros tópicos (acolhida e pesquisa), que precisam ser tratados primeiro, qualquer dos outros tópicos pode ser apresentado na ordem que o professor achar melhor. Cada tópico pode ser aberto com uma dinâmica à escolha do professor. As dinâmicas podem ser facilmente obtidas no material oficial disponibilizado pelo Instituto Aliança (links para tal material estão disponíveis nas referências deste trabalho). A ideia de começar cada tópico com uma dinâmica é obter o efeito de sensibilização, conforme proposto por Sílvio Gallo. Assim, a escolha da dinâmica depende do julgamento do professor sobre qual dinâmica melhor serve ao propósito de sensibilizar o aluno ao assunto a ser tratado. Caso nenhuma dinâmica sirva ou caso o professor não deseje usar o material do Instituto Aliança, ele pode criar suas próprias dinâmicas ou usar outros métodos de sensibilização, como imagens, histórias ou música.

Originalmente, o método de Sílvio Gallo tem como passos apenas a sensibilização, a problematização, a investigação filosófica e a conceituação ou escrita filosófica. Propomos, primeiramente, uma modificação na problematização e na investigação filosófica. Na problematização, em vez de escolher qual pergunta guiará a aula, o professor deve incluir perguntas que os alunos fazem, desde que sejam relevantes ao tema do dia. Na prática, uma forma de fazer isso é com uma dinâmica de abertura na primeira aula, pedindo aos alunos que escrevam anonimamente num pedaço de papel a pergunta mais importante que eles têm no momento e para qual eles não têm resposta. Isso só aconteceria na primeira aula.

Com os pedaços de papel, o professor cria um banco de perguntas dos alunos e ele incluirá em cada aula uma ou mais perguntas que podem ser tratadas naquela oportunidade.

Esse é o nosso momento de problematização, que difere do de Sílvio Gallo em um número de pontos importantes: o professor não sugere a pergunta (apenas usa as perguntas que os alunos já fizeram e que tenham a ver com o tema do dia), nem tampouco ele usa somente uma pergunta. O aluno deve dar suas respostas preliminares às perguntas.

Já na investigação filosófica, como o núcleo precisa ser transdisciplinar, é importante que haja também uma investigação em outras disciplinas. Obviamente, o professor não precisa saber o conteúdo das outras disciplinas, mas deve encorajar os alunos a usar o conhecimento obtido com outras disciplinas em sua conceituação ou durante sua investigação. Por exemplo: se o aluno souber a definição de ser humano segundo a biologia, ele deveria ser capaz de usar tal definição em sua escrita filosófica, se o tema for antropologia filosófica. Isso não significa seguir a definição de ser humano como um conjunto de atributos que caracteriza uma espécie de animal, mas saber a definição biológica serve para enriquecer a escrita filosófica do aluno.

Após investigar a posição de outras disciplinas, o professor mostra como os filósofos da tradição se posicionam a respeito do tema. Ao final da exposição do pensamento de cada filósofo, o professor deve perguntar à turma se estão ou não de acordo com o que foi exposto. Isso é importante para que o aluno não apenas receba passivamente o pensamento filosófico, mas também se posicione a favor ou contra o que foi dito, sempre justificando sua resposta. Essa seria a investigação filosófica, nos moldes de Sílvio Gallo, exceto pelo encorajamento ao aluno para que pondere o que foi dito pela tradição usando também o conhecimento obtido em outras disciplinas.

Além de tais modificações, devemos acrescentar alguns passos entre a investigação e a conceituação, a fim de treinar a habilidade de raciocínio do aluno, o que permitirá a confecção de conceitos mais sólidos. Ele deve treinar sua capacidade de fazer analogias, de fazer induções, de compor silogismos e identificar falácias. Talvez, se o professor achar conveniente, aprender a utilizar lógica simbólica.

Os primeiros exercícios consistem em analogias. O aluno comparará duas situações particulares, a fim de concluir algo sobre a situação que ele menos conhece. Pode acontecer de o aluno não conhecer nenhuma das duas situações, caso no qual o professor

deverá explicá-las e permitir que o aluno compare suas consequências, em vez de essências, se estas não forem conhecidas.

Depois, um exercício de indução. Ele envolve sondar a experiência do aluno com o tema tratado. A ideia é buscar, com os alunos, alguma regularidade nas respostas dadas por eles. Para fazer tal sondagem, pode ser feita uma enquete oral com os alunos, ou mesmo por escrito, anonimamente, para evitar expô-los quando o tema for demasiado sensível. De posse das respostas dos alunos, cabe a eles verificar se há regularidade ou quais circunstâncias poderiam influenciar na experiência de determinado aluno com o tema tratado em sala.

Com base no momento expositivo, no momento analógico e no momento indutivo, o professor deve escrever no quadro algumas proposições que reflitam o que foi discutido até então. Os alunos devem julgar cada proposição como verdadeira ou falsa, sempre justificando suas respostas. Após o julgamento das premissas, o professor deve montar argumentos com tais premissas, para que os alunos julguem quais argumentos estão corretos (usam premissas verdadeiras e são válidos) e quais são incorretos (usam premissas falsas ou são inválidos). Isso quer dizer que o professor deve mostrar aos alunos alguns argumentos deliberadamente errados sobre o tema, a fim de que tais argumentos sejam criticados e neutralizados. Ele pode usar lógica simbólica aqui também, caso considere sua turma suficientemente madura para isso.

E finalmente, o aluno volta às perguntas do início e escolhe uma para responder usando todos os argumentos que ele puder, a fim de que o professor verifique qual impacto as aulas tiveram no julgamento do aluno sobre o assunto tratado (a conceituação, na visão de Gallo).

Todos esses passos podem ser condensados em sete: sensibilização, problematização, coleta de informações (aqui contendo, primeiro, a investigação filosófica, depois a confecção de analogias e a tentativa de fazer induções), levantamento de hipóteses na forma de premissas, composição de argumentos, depuração dos argumentos e conceituação. Como dinâmicas tendem a ser mais longas, as primeiras duas aulas da semana conterão os três primeiros passos, enquanto os últimos quatro estarão nas últimas duas aulas da semana.

Esta é toda a forma das aulas. Basta que a matéria, o conteúdo, mude conforme às exigências da coordenação ou outros reguladores. Desde que a forma seja mantida, é possível transformar qualquer aula de projeto de vida em uma experiência filosófica, pois há o ensino tanto da história da filosofia como do senso crítico e do processo filosófico.



## 5.2 Matéria

Agora que já falamos da forma do curso, precisamos falar de sua matéria. Fazer isso não será difícil: basta associar pensadores aos temas de cada semana, previstos no material original. Isso não será possível com todos os temas, particularmente com aqueles que demandam filmes, nem com os temas de metodologia do trabalho científico, mas é possível com todos os outros.

Os temas constantes nas apostilas produzidas pelo Instituto Aliança são: acolhida, identidade pessoal, pesquisa, família, saúde, projeto de vida, integração, comunicação, ética e cidadania, trabalho, carreira, aprendiz na escola, saúde e bem-estar do grupo, aos quais se seguem os ritos finais, conclusão dos projetos, apresentações de resultados das pesquisas, avaliações e oficinas complementares.

### 5.2.1 *Acolhida e pesquisa*

Na acolhida, falaremos do que a disciplina trata e como serão as aulas. É na primeira aula que o professor deve coletar as perguntas dos alunos a fim de criar o banco de perguntas que ele usará ao longo do curso.

Na segunda aula, ele deve explicar o que é pesquisa e, com a abertura permitida por tal tema, introduzir os alunos à forma das aulas, descrita na seção anterior. É o momento de discutir conceitos e definições, de dar exemplos e alguns exercícios. Alguns autores que podem ser abordados ao falar de pesquisa são: Heráclito, Pitágoras, Platão, os sofistas, Aristóteles (particularmente fértil), Nicolau de Cusa, Galileu, Francis Bacon, Descartes, Hume, Kant, Comte, Husserl e Wittgenstein.

Ainda no tema da pesquisa, são abordadas as diferenças entre senso comum e ciência. Todos os temas caros à filosofia da ciência nos vêm à mente, mas é preciso manter o caráter introdutório. Então, começemos com os sofistas (tudo é relativo), passando depois para Aristóteles (o conhecimento seguro é possível), depois para Descartes, Bacon, Galileu, Hume e Kant, terminando em Russell ou Frege.

### **5.2.2 Identidade pessoal e família**

No tema da identidade pessoal, são abordados o nome do aluno, o conceito de resiliência, autoestima, entre outros. Alguns autores que poderiam ser discutidos na investigação desses temas são os sofistas, Sócrates, Epicuro, os estoicos, Erasmo, Pascal (por causa da reflexão sobre o tédio), Kierkegaard (desespero), Nietzsche e Freud (sexualidade).

No tema da família, são abordadas as famílias tradicionais e os novos modelos de família. Aqui cabe mencionar o modelo familiar contido na *República* de Platão e em outras utopias, como as de Campanella (*Cidade do Sol*) e Thomas More. Também convém mencionar as definições de família em Aristóteles e Locke. É esperado que haja crítica aos modelos de família muito diferentes daqueles aos quais os alunos estão acostumados. Isso é positivo. Mas é preciso também ver se algo de bom em algum desses modelos.

### **5.2.3 Saúde**

Nos temas de saúde (própria e do grupo), são abordados os temas de sexo, gênero, sexualidade, sustentabilidade, gravidez adolescente e drogas. No tema do sexo, Freud é a escolha natural, por sua concepção de libido como força criativa, mas também Epicuro, por sua ênfase na moderação, e o pragmatismo, por seu foco nas consequências. No tema do gênero, é possível comparar Platão e Aristóteles: para o primeiro, governar é questão de sabedoria e não de sexo, mas, para o segundo, a mulher é secundária e inferior. Uma linha de tempo da opressão feminina pode ser desenhada ao longo de toda a história da filosofia, culminando nas observações de Schopenhauer, para justificar por que a liberação feminina é uma pauta hoje.

Sobre sustentabilidade, começar com os milésios seria uma boa ideia, posto que eles colocavam sua esperança de conhecimento na observação da *physis*. A importância da natureza como repositório não apenas de conhecimento, mas também de cura, pode ser posta às claras com o trabalho de Paracelso, Agripa ou Telésio (material sobre estes três consta em NICOLA, 2005, páginas 177 a 184). Já sobre as drogas, a ética das virtudes (Aristóteles) e a filosofia helenística (epicurismo e estoicismo) seriam perfeitas.

#### **5.2.4 Integração, comunicação, ética, cidadania, trabalho e carreira**

Por “integração”, entenda-se “socialização”. Neste tema, tópicos da convivência interpessoal são abordados. Não devemos entrar no assunto de filosofia social profunda, mas de relações entre amigos e família. Entram Aristóteles (animal social), mas também Thomas Hobbes (homem mau por natureza) e Rousseau (homem bom por natureza), indo até Locke (origem da sociedade) e terminando em Freud (pulsões libidinais e de morte). Já comunicação, que é um tema próximo de integração, é sobre falar, ouvir, se fazer compreendido e compreender. Assuntos de lógica e de retórica cabem aqui.

Em ética e cidadania, os assuntos abordados são valores e atitudes. Isso não é difícil de tratar filosoficamente, já que a ética é uma área da filosofia. No caso dos valores e das atitudes, podemos contrapor a ética das virtudes de Aristóteles à ética do dever de Kant, contrapor a ética voltada à felicidade à ética voltada à justiça. Interessante também é abordar quaisquer temas da filosofia helenística, particularmente epicurismo, estoicismo e cinismo.

Os temas de trabalho, aprendiz na escola e carreira são voltados ao mercado de trabalho, empreendedorismo, leis trabalhistas, currículo, entrevista de emprego, entre outros. Cabe a discussão sobre Platão (o trabalho na *República*), Aristóteles, Campanella, Morus, Locke e Marx. É importante que o aluno não apenas entre no mercado de trabalho, mas que entre consciente de que ele provavelmente será explorado, de que seu salário não necessariamente será justo e de que o sistema financeiro está disposto a fazê-lo contrair débito, o que sustenta uma estrutura na qual há aqueles que têm renda sem que tenham que trabalhar. Uma discussão sobre o mercado de trabalho não pode estar divorciada do elemento de crítica social.

## 6 CONCLUSÃO

Embora não seja possível ainda definir o que é filosofia em geral, podemos, ao menos, definir o que é a disciplina de filosofia: o conteúdo curricular que estuda aquilo que os outros conteúdos, seja por limitações de método ou objeto, não estuda no todo ou em parte. Também vimos que a filosofia tem um papel no ensino médio, tanto tradicional como novo, que é o de formar cidadãos críticos, capazes de pensar por si mesmos.

Primeiramente, é possível ensinar filosofia no ensino médio hoje. A possibilidade de fazê-lo não desapareceu. Já em relação ao método que podemos usar, vemos que todos os métodos se mostram insuficientes isoladamente, precisando ser usados em conjunto: ensinar filosofia na formação geral básica é importante, mas, com a baixa carga horária, precisamos trazer a filosofia para todas as disciplinas que lecionarmos nos itinerários formativos, particularmente para o núcleo de trabalhos, pesquisa e práticas sociais, cuja carga horária é gigante. O novo ensino médio favorece o tematismo superficial na formação geral básica, algo posto em evidência pelos livros didáticos. As diferenças entre os modelos antigo e novo devem ter ficado suficientemente claras. Um material para facilitar o tratamento de temas filosóficos em outras disciplinas (mas principalmente em núcleo) consta no capítulo 5.

Considerando os pressupostos neoliberais do projeto de vida, não nos admira que seu impacto no alunado seja baixo. Vimos que as disciplinas dos itinerários formativos, especialmente das disciplinas de projeto de vida (tratado no Ceará pelo núcleo), são vistas como pouco úteis e desinteressantes. Assim, as consequências do projeto de vida neoliberal são fracas. Vimos também que os livros didáticos pioraram em qualidade. Mas também vimos o potencial de incluir filosofia em outras disciplinas, algo que não é tão difícil fazer. Por último, vimos que o ensino em tempo integral tem impacto geralmente negativo nos alunos, embora haja uma minoria considerável que o defenda<sup>37</sup>.

Concluimos que o novo ensino médio não resolve os problemas que a filosofia já enfrentava antes e até cria outros, não apenas para o professor, mas também para o aluno, pelo aumento da carga horária e excessiva especialização do conteúdo, consequência do ensino por competências. Ao final, somando perdas e ganhos, tivemos saldo negativo.

---

37 Um aluno de primeiro ano escreveu em seu questionário, em resposta à questão 3, que a grande disponibilidade de tempo permite aprender mais, afirmando que é um “ensino mais reforçado”, mas também afirmou que é cansativo. Já outro considera positivo o fato de ensino em tempo integral permitir uma fuga dos problemas familiares.

Já há mobilizações na sociedade civil, nos sindicatos estudantis, nos sindicatos de professores, nas associações interessadas pelo ensino de filosofia e no congresso nacional pela revogação da reforma do ensino médio, mas um meio-termo foi alcançado através de um projeto de lei que restringe os itinerários formativos e traz de volta a carga horária total da formação geral básica. Tal projeto de lei é fruto do diálogo aberto entre o governo e o povo. É improvável que voltemos ao modelo anterior, mas consertar os problemas do modelo atual é um bom começo. Não é o ideal, mas é suficiente.

Assim, embora não possamos (ao menos ainda) retornar ao modelo anterior, inferior em alguns pontos e superior em muitos outros, ao menos tivemos a oportunidade de, através do diálogo, chegar a um conjunto de mudanças que suavize o impacto negativo do novo ensino médio. É verdade que o modelo antigo não era ideal, mas foi um erro substituí-lo por um modelo pior. Felizmente, estamos chegando a um acordo.

Não obstante, ainda podemos usar as outras disciplinas para lecionar filosofia, mesmo quando nossa carga horária na formação geral básica aumentar. Se pudermos transformar nossas aulas em experiências filosóficas, mesmo aquelas que não forem rotuladas como “filosofia” na grade curricular (tal é o caso de quaisquer disciplinas de ciências humanas e sociais aplicadas lecionadas nos itinerários formativos), poderemos chegar aos objetivos do ensino de filosofia, com variado grau de sucesso. Mas isso tem seus problemas: transformar tudo em filosofia é uma boa forma de fazer resistência ao modelo que se impõe, mas não deve ser uma atitude dissociada da pressão por mudanças, ou a filosofia perigará se tornar novamente em tema transversal. É preciso lutar por uma disciplina fixa, com carga horária decente.

## REFERÊNCIAS

ASPIS, R. L. ; GALLO, S. **Ensinar filosofia: um livro para professores**. São Paulo: Atta Mídia e Educação, 2009.

BOULOS JÚNIOR, A. ; ADÃO, E. ; FURQUIM JR. L. **Multiversos: ciências humanas**. São Paulo: FTD, 2020.

BRASIL. **Estatuto da Juventude**. Lei Nº 12.852/2013. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2013/lei/112852.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112852.htm). Acessado em: 26 de julho de 2023.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Lei Nº 9.394/1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm). Acessado em: 9 de novembro de 2021.

CARVALHO, M. ; CORNELI, G. (org.). **Ensinar Filosofia**. Volume 2. Cuiabá: Central de Texto, 2013.

CERLETTI, A. A. Ensinar filosofia: da pergunta filosófica à proposta metodológica. In: KOHAN, W. O. (org.). **Filosofia: caminhos para seu ensino**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

CORREIA, W. ; GALLO, S. **A Filosofia no Ensino Médio: a favor da “Filosofia que chega depois”**. **Filosofia e Educação**, volume 4, número 1, páginas 96 a 112. 2012.

FEITOSA, C. O ensino de filosofia como uma estratégia contra a tarefa da interdisciplinaridade. In: KOHAN, W. O. (org.). **Filosofia: caminhos para seu ensino**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

GUIDO, H. ; GALLO, S. ; KOHAN, W. O. Princípios e possibilidades para uma metodologia filosófica do ensino de filosofia: história, temas, problemas. In: CARVALHO, M. ; CORNELI, G. (org.). **Ensinar Filosofia**. Volume 2. Cuiabá: Central de Texto, 2013.

GALLO, S. **A filosofia e seu ensino: conceito e transversalidade**. **Ethica**, volume 13, número 1, páginas 17 a 35. 2006.

GALLO, S. **Filosofia: experiência do pensamento**. São Paulo: Scipione, 2016.

INSTITUTO ALIANÇA. **Planos de aula: ano 1**. Disponível em: [https://www.institutoalianca.org.br/pdfdoc/DPS\\_P\\_1\\_ANO%20PLANOS\\_DE\\_AULA.pdf](https://www.institutoalianca.org.br/pdfdoc/DPS_P_1_ANO%20PLANOS_DE_AULA.pdf). Acessado em: 28 de julho de 2023.

INSTITUTO ALIANÇA. **Planos de aula: ano 2**. Disponível em: [https://www.institutoalianca.org.br/pdfdoc/DPS\\_P\\_2\\_ANO%20PLANOS\\_DE\\_AULA.pdf](https://www.institutoalianca.org.br/pdfdoc/DPS_P_2_ANO%20PLANOS_DE_AULA.pdf). Acessado em: 28 de julho de 2023.

INSTITUTO ALIANÇA. **Planos de aula: ano 3.** Disponível em: [https://www.institutoalianca.org.br/pdfdoc/DPS\\_P\\_3\\_ANO%20PLANOS\\_DE\\_AULA.pdf](https://www.institutoalianca.org.br/pdfdoc/DPS_P_3_ANO%20PLANOS_DE_AULA.pdf). Acessado em: 28 de julho de 2023.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Anexo II: Matriz de Competências e Habilidades do Ensino Médio.** Disponível em: [https://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/enceja/legistacao/2005/anexoii.pdf](https://download.inep.gov.br/educacao_basica/enceja/legistacao/2005/anexoii.pdf). Acessado em: 25 de março de 2023.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Matriz de Referência do ENEM.** Disponível em: [https://download.inep.gov.br/download/enem/matriz\\_referencia.pdf](https://download.inep.gov.br/download/enem/matriz_referencia.pdf). Acessado em: 25 de março de 2023.

KARNAL, A. ; FERNANDES, L. E. O. ; BACKX, I. ; VIEIRA, F. P. G. ; ABREU, M. ; MARTINI, A. ; FREITAS, E. ; DEL GAUDIO, R. S. ; COSTA, C. ; FERNANDA, A. C. (editora). **Identidade em Ação: ciências humanas e sociais aplicadas.** São Paulo: Moderna, 2020.

KOHAN, W. O. (org.). **Filosofia: caminhos para seu ensino.** Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

LIBÂNEO, J. C. **As teorias pedagógicas modernas ressignificadas pelo debate contemporâneo na educação.** Disponível em: <https://www.fclar.unesp.br/Home/Graduacao/Espacodoaluno/PET-ProgramadeEducacaoTutorial/Pedagogia/capitulo-libaneo.pdf>. Acessado em: 14 de julho de 2023. Páginas 2 e 3.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Base Nacional Comum Curricular.** Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). Acessado em: 15 de janeiro de 2024.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio, volume 3: Ciências Humanas e Suas Tecnologias.** Brasília: Secretaria de Educação Básica, 2006.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio): Parte I - Bases Legais.** Brasília: Secretaria de Educação Básica, 2000.

MORIN, E. **Ciência com consciência.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

NICOLA, U. **Antologia ilustrada de filosofia: das origens à idade moderna.** São Paulo: Globo, 2005.

SCHOPENHAUER, A. **Do pensar por si.** Disponível em: <https://www.epedagogia.com.br/materialbibliotecaonline/3509Do-pensar-por-si.pdf>. Acessado em: 25 de abril de 2023a.

SCHOPENHAUER, A. Parerga e Paralipomena. In: **Sobre livros e leitura**. Disponível em: <https://philosophiaediscipulus.files.wordpress.com/2016/05/pdf-arthur-schopenhauer-sobre-livros-e-leitura2.pdf>. Acessado em: 27 de junho de 2023b.

SCHOPENHAUER, A. **Sobre livros e leitura**. Tradução de Philippe Humblé e Walter Carlos Costa. Disponível em: <https://philosophiaediscipulus.files.wordpress.com/2016/05/pdf-arthur-schopenhauer-sobre-livros-e-leitura2.pdf>. Acessado em: 27 de junho de 2023b.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO. **Documento curricular referencial do Ceará: ensino médio**. Fortaleza: SEDUC, 2021a.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO. **Escola aprendente: volume IV**. Fortaleza: SEDUC, 2008.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO. **Matriz de conhecimentos básicos**. Fortaleza: SEDUC, 2021b.

SEVERINO, A. J. **A filosofia na formação do adolescente do ensino médio**. Disponível em: [http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/deb\\_nre/afilosofianaformacaodoadolescente\\_severino.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/deb_nre/afilosofianaformacaodoadolescente_severino.pdf). Acessado em: 16 de abril de 2023.

TANCREDI, L. **Matriz de habilidades do Enem está disponível para consulta**. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=13425:matriz-de-habilidades-do-enem-esta-disponivel-para-consulta>. Acessado em: 25 de março de 2023.



## APÊNDICE A – TRANSCRIÇÃO DO DIÁRIO

A seguir, o diário no qual foram feitas as observações que embasaram este trabalho. Algumas modificações ortográficas e gramaticais foram feitas em relação ao manuscrito original, bem como ajustes terminológicos, correção de erros e remoção de informações identificatórias, mas, fora isso, o texto permanece o mesmo.

25 de janeiro de 2022: jornada pedagógica, ABC. Foi apresentado o novo ensino médio e a ideia de disciplinas trabalhando em conjunto. Foi dado o exemplo do tema “trabalho” e como ele pode ser lecionado por diferentes disciplinas. Perguntei como o geógrafo daria uma aula sobre o amor. A geógrafa disse que seria possível, pela geografia humana. Em particular, outro professor manifestou a preocupação de que outros temas da filosofia não poderiam ser lecionados, como a lógica e a teoria do conhecimento.

26 de janeiro de 2022: jornada pedagógica, EP. Para a apresentação do novo ensino médio e seu material, um representante da Editora Moderna foi chamado. Os problemas que eu vi na ideia de disciplinas trabalhando em conjunto foram verbalizados. O representante disse que os temas que só podem ser tratados isoladamente o fossem, mas em disciplinas eletivas. Não sei se o representante tinha experiência de sala de aula.

27 de janeiro de 2022: planejamento por área, ABC. Tínhamos o costume de fazer uso intensivo do livro didático. Mas entramos rapidamente num impasse: em cada obra de seis livros, apenas dois poderiam ser entregues aos alunos do primeiro ano. Cada volume (coleção Multiversos, da editora FTD) tem duas unidades, com três capítulos cada. Não foi possível fazer uma escolha dos livros respeitando as matrizes seriadas de todos nós, prejudicando a professora de história, a qual precisa de cronologia (que não existe no livro) e a de sociologia (pois os temas tratados nos livros do primeiro ano correspondiam aos do terceiro ano em sua matriz). Falamos com a coordenação, que respondeu que não precisávamos usar o livro, se não pudéssemos. Assim, o livro tornou-se material de apoio, não mais norteador. Quanto aos temas a serem tratados em conjunto, não conseguimos fechar um acordo bom para todos, considerando as especificidades da história e da sociologia. A coordenação disse que tal consideração poderia ser descartada. Os planos anuais foram, portanto, entregues sem acordo.

28 de janeiro de 2022: planejamento integrado, EP. O nosso planejamento se resumiu à escolha dos livros a serem tratados no primeiro ano. Ficou acertado que essa

escolha já põe os professores em acordo acerca dos temas a serem tratados, já que os livros são temáticos.

31 de janeiro de 2022: aula de filosofia, EP. Embora tenhamos sido encorajados a usar a nomenclatura “ciências humanas”, as aulas não a adotaram. A aula de filosofia ainda se chama “filosofia”. Isso faz sentido: o conteúdo de filosofia (seus estudos e práticas) foi movido para dentro do conteúdo maior, ciências humanas e sociais aplicadas, onde será lecionado pelo professor de filosofia. Se o conteúdo é o mesmo e também o professor, adotar a nomenclatura “ciências humanas” é mera mudança estética, ao menos no primeiro momento. Os alunos não receberam ainda os livros. Como estou me orientando pela *Matriz de Conhecimentos Básicos* da Secretaria de Educação, eu não poderia usar o livro de qualquer jeito: não lhes consta o tema “introdução à filosofia”. Tive a ideia de produzir material didático próprio, como ocorre nas escolas particulares.

Primeiro de fevereiro de 2022: aula tradicional, EP. Como o novo ensino médio só foi implementado no primeiro ano, o segundo ano ainda tem aulas tradicionais.

2 de fevereiro de 2022: aula de núcleo, ABC. A fim de completar minha carga horária, aceitei ficar com a disciplina de núcleo de trabalhos, pesquisas e práticas sociais. Como uma disciplina com imensa carga horária (quatro horas semanais), que serve de fomento à pesquisa e que auxilia no projeto e vida, vi a possibilidade de incluir elementos de lógica, ética e política. Infelizmente, como a disciplina de núcleo pode ser ministrada por qualquer professor, não há garantia de que temas filosóficos estarão sempre presentes. Penso que, em vez de ter quatro horas semanais de núcleo, algumas das atribuições dessa disciplina poderiam ser movidas para a filosofia, como pesquisa e projeto de vida, ou para a formação cidadã, resultando num aumento da carga horária de filosofia e numa redução no número de disciplinas (ou, pelo menos, de horas para conteúdos não convencionais). Afinal, o que haveria na disciplina de núcleo que não pudesse ser ensinado na disciplina de filosofia, se esta não tivesse carga horária tão limitada?

3 de fevereiro de 2022: escolha de eletiva, ABC. Após alocar horário, fiz a escolha da minha eletiva: filosofia para o ENEM. Há outras eletivas de filosofia, bem como eletivas que podem ser lecionadas por professores de filosofia sem serem propriamente de filosofia. Embora a filosofia possa existir na forma de eletivas, cada eletiva tem duração de seis meses. Assim, nenhuma eletiva daria um curso de filosofia completo, embora possa explicar um tópico de filosofia (como ocorre na universidade).

4 de fevereiro de 2022: aula de filosofia, ABC. Os alunos receberam os livros. Uma aluna me perguntou se a disciplina de filosofia tinha livro. Tive que informá-la que, oficialmente, os livros de filosofia o primeiro ano são aqueles dois volumes de ciências humanas.

7 de fevereiro de 2022: aula de filosofia, EP. Após ter passado uma atividade na aula passada, os alunos observaram que o conteúdo de introdução à filosofia não consta nos livros. Eu então fiz um exercício com eles, no qual eu coloquei no quadro os objetos do conhecimento da *Matriz de Conhecimentos Básicos* e os alunos tentavam relacioná-los ao livro didático, usando o índice. Obviamente, isso justificou o pouco uso que fazemos do livro.

8 de fevereiro de 2022: planejamento, EP. Conversando com a coordenadora, ela me confirmou que o livro didático é insuficiente (ela é professora de geografia). A professora de história afirmou que usará material de fora para dar aulas, pela mesma razão.

9 de fevereiro de 2022: eletiva, ABC. Graças a eletiva de filosofia para o ENEM, consegui lecionar mais duas horas de filosofia para o primeiro ano A. Embora aprender filosofia com o intuito de passar em provas seja pouco proveitoso do ponto de vista da formação integral, o fato de que muitos alunos da turma A do primeiro ano agora terem três aulas semanais de filosofia já é um avanço, em relação ao ensino médio tradicional.

10 de fevereiro de 2022: planejamento, EP. A decisão pelo uso não-exclusivo do livro didático foi ratificada.

11 de fevereiro de 2022: aula de filosofia, ABC. Fizemos a introdução aos temas da prova. As provas agora devem especificar a habilidade a ser trabalhada. As habilidades escolhidas foram EM13CHS101, EM13CHS102, EM13CHS103 e EM13CHS104<sup>38</sup>.

14 de fevereiro de 2022: conteúdo da prova, EP. A decisão de não usar exclusivamente o livro didático dificulta um pouco a preparação para as provas, mas aulas de revisão nos dão um maior controle sobre exatamente que temas tratar. Assim, embora a

---

38 “(EM13CHS101) Analisar e comparar diferentes fontes e narrativas expressas em diversas linguagens, com vistas à compreensão e à crítica de ideias filosóficas e processos e eventos históricos, geográficos, políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais. [...] (EM13CHS102) Identificar, analisar e discutir as circunstâncias históricas, geográficas, políticas, econômicas, sociais, ambientais e culturais da emergência de matrizes conceituais hegemônicas (etnocentrismo, evolução, modernidade etc.), comparando-as a narrativas que contemplem outros agentes e discursos. [...] (EM13CHS103) Elaborar hipóteses, selecionar evidências e compor argumentos relativos a processos políticos, econômicos, sociais, ambientais, culturais e epistemológicos, com base na sistematização de dados e informações de natureza qualitativa e quantitativa (expressões artísticas, textos filosóficos e sociológicos, documentos históricos, gráficos, mapas, tabelas etc.). [...] (EM13CHS104) Analisar objetos da cultura material e imaterial como suporte de conhecimentos, valores, crenças e práticas que singularizam diferentes sociedades inseridas no tempo e no espaço.” MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Base Nacional Comum Curricular**. Disponível em: < <http://download.baseducacionalcomum.mec.gov.br/> >. Acessado em: 15 de janeiro de 2024. Página 560.

preparação não mais se resume a listar páginas do livro no quadro, ao menos podemos expor, com antecedência, os temas que serão tratados. Sempre deixei claro aos alunos que eles estão produzindo seu próprio material didático em seus cadernos, com suas anotações. O volume de anotações é menor que o volume de informação em um capítulo do livro, o que reduz a quantidade de leitura por parte dos alunos.

15 de fevereiro de 2022: aula tradicional, EP. Uma aluna comentou, em um momento mais descontraído da aula, que a disciplina de núcleo é infantil. Na sala dos professores, o professor de matemática falou que a escola é uma “creche para marmanjos” quando eu comentei as palavras da aluna com ele.

17 de fevereiro de 2022: planejamento, EP. A psicóloga da escola nos falou que muitos alunos não estão se adaptando ao ensino integral, ou melhor, em tempo integral. Alguns alunos já têm desejo de deixar a escola por causa disso. Comentei com ela que eu perguntei, na minha eletiva, quantos alunos não dormiam oito horas diárias e um terço da sala levantou a mão. O ensino em tempo integral, aliado a maus hábitos de sono, reduz o desempenho (alunos que dormem em sala de aula são ocorrência frequente) e estimula a evasão<sup>39</sup>. Além disso, as escolas em que lecionamos não são profissionalizantes e há alunos, segundo a psicóloga, que gostariam de cursar ou , mas não podem, pois o ensino em tempo integral lhes consome a manhã e a tarde<sup>40</sup>.

21 de fevereiro de 2022: aula de filosofia, EP. Uma aluna reclamou que a aula de filosofia só dura uma hora e só ocorre uma vez por semana. Expliquei que a carga horária é decidida pela Secretaria de Educação. Ela perguntou onde poderia ver, ao menos, videoaulas e lhe recomendei o YouTube.

24 de fevereiro de 2022: planejamento, EP. Conversei com a professora de espanhol, a qual teve sua disciplina reduzida a uma eletiva. Para ela, uma eletiva não basta para lecionar um bom curso de espanhol.

---

39 Um aluno afirmou, em seu questionário, que o ensino em tempo integral é estressante e que o ensino em tempo parcial é mais tranquilo e, por isso, preferível. Ele também afirmou que o ensino em tempo integral é mais exigente e deixa o aluno sem tempo para outras coisas. Outro aluno usou o termo “esgotamento” (os alunos acordam cedo) para descrever os pontos negativos do ensino em tempo integral (o outro seria a pressão).

40 O ensino em tempo integral tem seus defensores entre os alunos: um deles afirmou, em resposta à questão 3, que o ensino em tempo integral é melhor por deixar o aluno mais seguro e outros afirmaram que o ensino em tempo integral permite ao aluno comer corretamente. Eles também citam como ponto positivo o tempo destinado às aulas. Há também alunos que defendem inclusive a ideia geral do novo ensino médio, embora critiquem sua implementação (um aluno chegou a dizer “acho muita coisa desnecessária”). A maioria não conhece os detalhes do novo ensino médio, porém.

28 de fevereiro de 2022: aula de filosofia, EP. Uma das alunas tornou a reclamar que uma hora de filosofia por semana é muito pouco.

3 de março de 2022: correção das provas, ABC. De todos os alunos que fizeram a prova de filosofia, somente sete tiveram notas acima de cinco. Penso que isso se deve, em parte, à falta de bons livros didáticos: por um lado, temos uma *Matriz de Conhecimentos Básicos* que somos encorajados a seguir, mas, por outro lado, temos livros didáticos esvaziados de conteúdo.

9 de março de 2022: aula de núcleo, ABC. Tivemos uma aula sobre sentimentos e emoções. Coube falar de Søren Kierkegaard. Novamente, um tema que poderia ser lecionado em filosofia, se esta tivesse maior carga horária.

11 de março de 2022: aula de filosofia, ABC. Iniciamos o assunto de cosmologias e filosofia da natureza. Durante a aula, eu mencionei que alunos que gostariam de mais aulas de filosofia poderiam pedir livros emprestados. Quatro alunos pediram as três cópias da *Antologia Ilustrada de Filosofia*, de Ubaldo Nicola, e a cópia dos *Textos Básicos de Filosofia*, de Danilo Marcondes. Há, portanto, interesse desses alunos na filosofia.

30 de março de 2022: aula de núcleo, ABC. O tema da aula foi “família”. Com este tema, considerando o tempo destinado à aula (geminada), foi possível entrar no assunto da família aristotélica, das visões utópicas sobre a inadequação de tal instituição (Platão e Morus) e da crise da família moderna ocasionada pelas demandas do trabalho moderno.

Primeiro de abril de 2022: aula de núcleo, ABC. Uma aluna disse que núcleo é sua disciplina predileta.

7 de abril de 2022: planejamento, EP. As notas do primeiro ano foram muito fracas em ambas as escolas, em contraste com o segundo ano e o terceiro ano, os quais tiveram notas medianas. Na ABC, isto pode ser atribuído ao modelo de prova utilizado: o “provão” de ciências humanas, no qual se faz apenas uma prova para história, geografia, sociologia e filosofia, aplicando a mesma nota para as quatro disciplinas. Os alunos comentaram que isso é injusto. Afinal, o aluno que é bom em filosofia, mas ruim nas outras humanidades periga ficar em recuperação em todas as ciências humanas, inclusive filosofia, disciplina na qual ele merecia uma nota boa. Já as notas na EP devem ter sido ruins pela falta de um livro didático com o qual os alunos possam contar, uma vez que os livros escolhidos para o primeiro ano nada contêm sobre introdução à filosofia.

8 de abril de 2022: recuperação paralela, ABC. Maioria dos alunos que ficaram de recuperação tiveram bom rendimento na recuperação paralela.

28 de abril de 2022: aula de núcleo, ABC. Como parte da aula de núcleo, eu perguntei se esta disciplina estava fazendo diferença na vida dos alunos. A maioria disse que não, mas dois alunos disseram que sim. Um deles afirmou que a aula de núcleo serviu como meio de autoconhecimento, enquanto o outro afirmou que a aula de núcleo o faz se sentir “exposto”.

4 de maio de 2022: aula de núcleo, ABC. A diretora pediu que os professores das eletivas dessem aulas próximas do conteúdo de sociologia, pois a professora de sociologia está de licença. Como o conteúdo de filosofia e o de sociologia são próximos, isso não foi difícil. Isso também sugere que o tema da eletiva é flexível.

10 de maio de 2022: aula tradicional, EP. Algumas alunas começaram a reclamar que o tempo da aula de filosofia é insuficiente e que o tempo da aula de núcleo é excessivo.

11 de maio de 2022: aula da eletiva, ABC. Durante uma exposição sobre Rousseau, falei que o pensamento pedagógico deste filósofo deixa claro que a educação deve estar preocupada com a moralidade do aluno e mencionei que tal intento é responsabilidade, dentre outras disciplinas, da formação para cidadania e do núcleo de trabalhos, pesquisa e práticas sociais. Daí, perguntei se essas disciplinas logram tal intento. Os alunos foram unívocos: “não”.

12 de maio de 2022: planejamento, EP. Enquanto eu preparava a aula de núcleo, novamente percebi que temas, como a diferença entre senso comum e ciência, poderiam ser tratados pela filosofia.

19 de maio de 2022: reunião de diretores de turma, ABC. Tive a oportunidade de assistir uma reunião de diretores de turma que ocorreu no meu planejamento. Nela, foram lidas manifestações de alunos sobre as disciplinas. Um deles disse que a duração da aula de filosofia tinha que ser maior.

23 de maio de 2022: prova parcial, EP. Uma aluna mencionou que a ausência de conteúdos filosóficos nos livros didáticos prejudica a preparação para as provas. Outro aluno questionou por que filosofia tem menos carga horária que as eletivas.

24 de junho de 2022: recuperação, ABC. Durante uma conversa na sala os professores, falamos sobre as notas os alunos. Nesta escola, a nota bimestral é uma média das disciplinas da área. Assim, a nota de história, geografia, sociologia e filosofia é a mesma.

Perguntei se os professores lá presentes acham isso justo. Concordamos que isso não apenas é injusto (pois o aluno tem sua nota e história, por exemplo, afetada pelo seu desempenho em sociologia) como gera uma leitura errada dos dados avaliativos (pois não é possível saber exatamente em qual conteúdo o aluno é fraco).

29 de junho de 2022: conselho escolar, ABC. Foi-me informado que eletivas e núcleo de trabalhos, pesquisa e práticas sociais não reprovam... Não obstante, na outra escola, o aluno com bom rendimento nas eletivas ganha um ponto extra em todas as disciplinas da área da eletiva.

Primeiro de agosto de 2022: encontro pedagógico, ABC. Novas disciplinas foram introduzidas ao ensino médio: estudo orientado, três níveis de computação em nuvem, educação para a equidade racial e rotinas empresariais.

4 de agosto de 2022: planejamento, ABC. A cada terceira semana do terceiro bimestre, uma aula da formação geral básica de cada professor deve ser dedicada aos projetos integradores, reduzindo em um o número de aulas de filosofia por mês. Após negociação com a professora coordenadora de área, mudei o horário da preparação do projeto integrador para as aulas de núcleo.

11 de agosto de 2022: planejamento, EP. Em uma conversa, os professores mencionaram que alguns alunos estão deixando de vir às aulas por causa do trabalho. Para a professora de sociologia, nove aulas diárias é um excesso. Já para a professora de história, a universalização do ensino em tempo integral deixará alunos vulneráveis sem saída: ou trabalha, ou estuda. Isso aumentará a taxa de evasão, o que refletirá no censo geográfico.

25 de agosto de 2022: planejamento, EP. O professor de geografia notou a ausência de tópicos de geografia física nos livros escolhidos para o primeiro ano.

## APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS ALUNOS

O objetivo dos questionários é verificar qual é a opinião dos consultados acerca do novo ensino médio. As questões foram entregues aos alunos do primeiro ano, que são o foco da pesquisa, mas também do segundo ano (novo ensino médio com trilhas de aprofundamento) e do terceiro ano (modelo antigo de ensino médio). A ideia é verificar se há possibilidade de melhora do aproveitamento do aluno quando trilhas de aprofundamento são inseridas e também verificar como os dados colhidos no novo ensino médio se comparam com dados colhidos no ensino médio antigo. Os alunos de terceiro ano, portanto, compõem um grupo de controle. As questões dizem respeito tanto ao novo ensino médio em geral como especificamente ao ensino de filosofia.

0. Você cursa o primeiro, segundo ou terceiro ano?
1. Quantas horas você dorme por dia, em média?
2. Quantas horas por dia um aluno deveria passar na escola? Você pode escolher um número entre quatro e oito.
3. É melhor um ensino em tempo parcial ou integral? Justifique.
4. Cite um ponto positivo do ensino em tempo integral. Você pode deixar isto em branco, caso você não veja pontos positivos.
5. Cite um ponto negativo do ensino em tempo integral. Você pode deixar isto em branco, caso você não veja pontos negativos.
6. A carga horária dos itinerários formativos (NTPPS, eletivas, trilhas de aprofundamento, projeto de vida) deveria ser maior, igual ou menor que a carga horária da formação geral básica (artes, língua portuguesa, inglês, espanhol, educação física, história, geografia, sociologia, filosofia, química, física, biologia, matemática)?
7. Sobre a carga horária de filosofia, ela é pequena demais, grande demais ou bastante?
8. Sobre a carga horária dos itinerários formativos (NTPPS, eletivas, trilhas de aprofundamento, projeto de vida), ela é pequena demais, grande demais ou bastante?
9. Qual disciplina deveria ter a maior carga horária?
10. Qual disciplina deveria ter a menor carga horária?
11. Qual disciplina seria a mais útil para seu futuro? Você pode incluir uma disciplina da formação geral básica ou dos itinerários formativos.



12. Qual disciplina seria a menos útil para seu futuro? Você pode incluir uma disciplina da formação geral básica ou dos itinerários formativos.
13. Como você avalia (bom, ruim ou indiferente) o livro didático de filosofia?
14. Você conhece o novo ensino médio? Se sim, o que você pensa sobre ele (se não, apenas responda “não”)?
15. Você conhece o ensino médio anterior à reforma do ensino médio? Se sim, o que você pensa sobre ele (se não, apenas responda “não”)?
16. Você acha que tem condições de obter uma boa nota no ENEM, ao menos nos conhecimentos de filosofia?
17. Qual é o principal obstáculo para tirar uma boa nota em filosofia?
18. Você tira boas notas em filosofia?
19. O que poderia ajudar você a tirar notas melhores em filosofia?
20. O conteúdo dos livros didáticos é suficiente?

## **ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO**

Nas páginas a seguir, o parecer consubstanciado da comissão de ética em pesquisa:

UNIVERSIDADE FEDERAL DO  
CEARÁ PROPESQ - UFC



## PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** OS EFEITOS DO NOVO ENSINO MÉDIO SOBRE O ENSINO DE FILOSOFIA EM TURMAS DE PRIMEIRO ANO EM DUAS ESCOLAS DA REDE PÚBLICA CEARENSE

**Pesquisador:** YURE CEZAR DE MOURA ALMEIDA

**Área Temática:**

**Versão:** 1

**CAAE:** 71657023.9.0000.5054

**Instituição Proponente:** Instituto de Cultura e Arte

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 6.274.928

#### Apresentação do Projeto:

Com o novo ensino médio, muita informação divulgada sobre como tal sistema afetaria o ensino de filosofia nas escolas públicas. O excesso de informação, misturado à desinformação, gerou angústia em professores desta disciplina. É necessário um estudo empírico sobre os efeitos das mudanças curriculares no ensino médio sobre o ensino da disciplina. É a tal propósito que este trabalho se propõe. Primeiramente, é preciso fazer

uma descrição do que é a disciplina de filosofia, o que a compõe, como ela surgiu e qual seu papel. Em seguida, verificar quais alterações foram feitas com o novo ensino médio, primeiramente em termos curriculares, mas também materiais, como os livros didáticos. Por último, através da experiência direta do convívio escolar, registrada em diário, mas complementada por questionário aplicado a alunos, avaliar se o novo ensino médio

resolve os problemas históricos do ensino de filosofia, como a carga horária, se cria outros ou se mantém o ensino como está. Observa-se que a ideia de disciplinas trabalhando em conjunto é quase impraticável, a carga horária disponível ao professor de filosofia aumentou, o conteúdo filosófico nos livros foi grandemente reduzido, a disciplina não desapareceu e há espaços em outras disciplinas para lecionar conteúdo filosófico. Conclui-se, então, que, embora o novo ensino médio tenha trazido mudanças positivas, trouxe mais mudanças negativas em termos operativos, tornando desejável a reversão ao modelo antigo ou, pelo menos, a produção de um material que reduza o impacto negativo e ensine o professor a

**Endereço:** Rua Cel. Nunes de Melo, 1000

**Bairro:** Rodolfo Teófilo

**CEP:** 60.430-275

**UF:** CE

**Município:** FORTALEZA

**Telefone:** (85)3366-8344

**E-mail:** comepe@ufc.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DO  
CEARÁ PROPESQ - UFC



Continuação do Parecer: 6.274.928

potencializar o positivo.

**Objetivo da Pesquisa:**

Objetivo Primário:

Verificar se mudanças são necessárias no modelo de ensino médio atual e, caso sejam necessárias, propor mudanças que tornem melhor o ensino de filosofia.

Objetivo Secundário:

Comparar dados obtidos nas três séries a fim de verificar como o primeiro ano se diferencia do segundo ano (onde o novo ensino médio foi também implantado, mas com a diferença de que há itinerários formativos) e do terceiro ano (onde o novo ensino médio não foi implantado) em termos de rendimento em conteúdos filosóficos, avaliar cada uma das três opções de ensino de filosofia dentro da própria experiência docente, como professor

do ensino médio, elencando suas forças e fraquezas (em termos de carga horária, material e conteúdo), facilitar que cada leitor escolha a opção que mais se adequa à sua prática real, produzir um plano de curso que oriente professores de filosofia no novo ensino médio pela introdução da filosofia em aulas de projeto de vida, possibilitando uma experiência filosófica dentro dos itinerários formativos, aumentando o contato do aluno com a

filosofia em um ambiente de baixa carga horária.

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

O projeto indica quanto aos riscos:

Desconforto com questões acerca de notas e preparação.

E quanto aos benefícios:

Produção de material que melhore as aulas de filosofia inclusive para os próprios alunos de primeiro e segundo ano, os quais permanecerão no ensino médio.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

A metodologia demonstra observância aos princípios éticos a serem considerados na realização de pesquisas na área. Seguem especificações da metodologia:

O principal método é a apreciação de relato de experiência, registrado em um diário escrito pelo pesquisador em 2022, em duas escolas (EEMTI Adahil Barreto Cavalcante, no Timbó, em Maracanaú, e EEMTI Estado do Pará, na Aerolândia, em Fortaleza) onde o pesquisador é ou foi professor, bem como a aplicação de um questionário para o alunado e outro para os professores na escola onde o pesquisador é professor atualmente (EEMTI

**Endereço:** Rua Cel. Nunes de Melo, 1000

**Bairro:** Rodolfo Teófilo

**CEP:** 60.430-275

**UF:** CE

**Município:** FORTALEZA

**Telefone:** (85)3366-8344

**E-mail:** comepe@ufc.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DO  
CEARÁ PROPESQ - UFC



Continuação do Parecer: 6.274.928

Adahil Barreto Cavalcante), em 2023. Ambas as escolas são públicas, atendendo populações de baixa renda. Os questionários quantitativos aos alunos e qualitativos aos professores devem sondar as opiniões que a comunidade de uma das escolas tem acerca do novo ensino médio em geral e do ensino de filosofia no novo modelo em particular. À luz do referencial teórico, os resultados das observações e dos questionários serão interpretados e convertidos em uma dissertação. Em relação à aplicação de questionários, avaliar o impacto do novo ensino médio no aprendizado de filosofia é uma tarefa muito delicada, pois será preciso separar quanto do impacto percebido realmente pode ser atribuído ao novo ensino médio e quanto pode ser atribuído à pandemia de COVID-19. Para fazer tal separação, é preciso que o questionário seja aplicado a todos os estudantes da

escola, inclusive os que estão no segundo ano e no terceiro ano, mesmo que o foco seja compreender especificamente o primeiro ano. O segundo ano está no modelo novo, mas tem trilhas de aprofundamento, o que nos permitirá verificar se a presença das trilhas de aprofundamento fez alguma diferença para egressos do primeiro ano, de forma que possamos melhor avaliar se a falta deste elemento no primeiro ano piora ou não seu aprendizado. Já no terceiro ano, o novo ensino médio não foi ainda implantado. O terceiro ano, então, forma um grupo de controle. Todos os alunos passaram pela pandemia, mas somente o terceiro ano não está ainda no modelo novo. Sendo assim, discrepâncias nos dados coletados no terceiro ano e nos anos anteriores poderão ser mais facilmente atribuídos à diferença de modelos de ensino médio, uma vez que a pandemia impactou os três grupos. Isso nos permitirá separar o impacto que pode ser seguramente atribuído ao novo ensino médio. Assim, o método é sobretudo de campo, no qual o resultado das observações será interpretado através do material teórico lido. Isso também será útil para entender os limites práticos daquilo que está em documentos norteadores, particularmente em escolas que atendem populações de baixa renda. Sendo assim, trata-se de uma pesquisa de campo quantitativa e qualitativa, interpretada à luz de um referencial bibliográfico, com dados coletados em um grupo de alunos secundaristas e professores.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Os termos de apresentação obrigatória encontram-se de acordo com as exigências deste Comitê.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

O Colegiado emite parecer favorável à execução da pesquisa.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

**Endereço:** Rua Cel. Nunes de Melo, 1000

**Bairro:** Rodolfo Teófilo

**CEP:** 60.430-275

**UF:** CE

**Município:** FORTALEZA

**Telefone:** (85)3366-8344

**E-mail:** comepe@ufc.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DO  
CEARÁ PROPESQ - UFC



Continuação do Parecer: 6.274.928

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BASICAS_DO_PROJETO_2166264.pdf	23/06/2023 08:44:57		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto.pdf	23/06/2023 08:44:08	YURE CEZAR DE MOURA ALMEIDA	Aceito
Folha de Rosto	Rosto.pdf	23/06/2023 08:41:02	YURE CEZAR DE MOURA ALMEIDA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Autoriza.pdf	21/06/2023 09:41:35	YURE CEZAR DE MOURA ALMEIDA	Aceito
Solicitação Assinada pelo Pesquisador Responsável	Solicita.pdf	21/06/2023 09:06:46	YURE CEZAR DE MOURA ALMEIDA	Aceito
Cronograma	Cronograma.pdf	21/06/2023 09:05:57	YURE CEZAR DE MOURA ALMEIDA	Aceito
Outros	CompromissoDados.pdf	21/06/2023 09:05:34	YURE CEZAR DE MOURA ALMEIDA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	ConsentimentoProfessor.pdf	21/06/2023 09:04:57	YURE CEZAR DE MOURA ALMEIDA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	ConsentimentoPais.pdf	21/06/2023 09:04:42	YURE CEZAR DE MOURA ALMEIDA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Assentimento.pdf	21/06/2023 09:04:29	YURE CEZAR DE MOURA ALMEIDA	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

**Endereço:** Rua Cel. Nunes de Melo, 1000

**Bairro:** Rodolfo Teófilo

**CEP:** 60.430-275

**UF:** CE

**Município:** FORTALEZA

**Telefone:** (85)3366-8344

**E-mail:** comepe@ufc.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DO  
CEARÁ PROPESQ - UFC



Continuação do Parecer: 6.274.928

FORTALEZA, 31 de Agosto de 2023

---

**Assinado por:**  
**FERNANDO ANTONIO FROTA BEZERRA**  
**(Coordenador(a))**

**Endereço:** Rua Cel. Nunes de Melo, 1000

**Bairro:** Rodolfo Teófilo

**CEP:** 60.430-275

**UF:** CE

**Município:** FORTALEZA

**Telefone:** (85)3366-8344

**E-mail:** [comepe@ufc.br](mailto:comepe@ufc.br)

## **ANEXO B – DECLARAÇÕES DE PERMISSÃO**

Nas duas páginas a seguir, temos as declarações dos diretores das duas escolas nas quais os dados foram coletados.



**Declaração de Permissão de Coleta de Dados**

Eu, JANSON R. B. RODRIGUES (nome do diretor ou diretora), permito que Yure César de Moura Almeida colete dados do alunado e do corpo docente, por meio de observações, questionários e conversas, para a escrita de sua dissertação de mestrado sobre o ensino de filosofia após a implementação do novo ensino médio na escola EDMTEI BSA DO P. V. M. A. (nome da escola), durante o ano de 2022.

Janson Rodrigues  
(assinatura do diretor).

JANSON R. B. RODRIGUES  
DIRETOR ESCOLA BSA DO P. V. M. A.

16/08/2022  
(data).

**Declaração de Permissão de Coleta de Dados**

Eu, Sheila Pinto Lopes Linhares (nome do diretor ou diretora), permito que Yure Cézar de Moura Almeida colete dados do alunado e do corpo docente, por meio de observações, questionários e conversas, para a escrita de sua dissertação de mestrado sobre o ensino de filosofia após a implementação do novo ensino médio na escola EMTI Adahil Barreto Cavalcante (nome da escola), durante o ano de 2022.

Sheila P. Linhares

(assinatura do diretor).

17/08/2022

(data).

Sheila P. Lopes Linhares  
Diretora  
D.O.E. 21/08/2013