

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM FILOSOFIA

MATEUS LEITE DE SOUZA

ACEPÇÕES DE UM CURRÍCULO DE FILOSOFIA

São Carlos

2021

MATEUS LEITE DE SOUZA

ACEPÇÕES DE UM CURRÍCULO DE FILOSOFIA

Dissertação apresentada ao
Programa de Mestrado Profissional
em Filosofia da Universidade
Federal de São Carlos para a
obtenção do título de Mestre em
Filosofia.

Orientadora: Adriana Mattar
Maamari

São Carlos

2021



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação Profissional em Filosofia

Folha de Aprovação

Defesa de Dissertação de Mestrado do candidato MATEUS LEITE DE SOUZA, realizada em 11/06/2021.

Comissão Julgadora:

Profa. Dra. Adriana Mattar Maamari
(UFSCar)

p/

Profa. Dra. Paula Ramos de Oliveira
(UFSCar/Unesp)

p/

Profa. Dra. Tatiane da Silva
(Rede Municipal RP/ USP)

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

O Relatório de Defesa assinado pelos membros da Comissão Julgadora encontra-se arquivado junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação.

DEDICATÓRIA

Aos meus pais e à minha esposa Fabíola

AGRADECIMENTOS

Agradeço a minha companheira Fabíola Vianna Duarte, grande motivadora e incentivadora de meus sonhos e projetos, por sempre acreditar em mim e ser o meu porto seguro em todo o processo de elaboração desta dissertação, suportando comigo momentos de frustrações e angústias, compreendendo as ausências que se fizeram necessárias e sempre estando disposta a ser a primeira ouvinte e leitora de minhas ideias e meu texto.

Agradeço à Professora Doutora Adriana Mattar Maamari, por ter me escolhido para orientação deste trabalho, pela convivência, pela aprendizagem com as suas orientações, pela paciência e sensibilidade, e pela possibilidade de compartilhamento de seus conhecimentos sobre Filosofia e Ensino de Filosofia. Também sou grato aos docentes Paula Ramos de Oliveira, João Virgílio Tagliavini, Luiz Bezerra Neto, responsáveis por aulas inspiradoras, com contribuição direta na construção desta dissertação.

Agradeço aos meus companheiros da turma PROFILO 2019 - UFSCAR por todo o apoio, companheirismo durante as aulas, pelo compartilhamento de angústias, pela troca de experiências e por serem fonte de inspiração e motivação durante todo esse processo.

RESUMO

Esta dissertação, intitulada “Acepções de um currículo de Filosofia”, demonstra que não houve contribuição das bases curriculares, propostas e oferecidas pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (considerando a reinserção das mesmas no currículo oficial do estado de São Paulo), para o desenvolvimento da disciplina Filosofia em sala de aula. Constatou-se que a atitude filosófica não é o foco principal dos materiais, os quais acabam sendo um obstáculo para o cumprimento da real função da disciplina. O ensino, desse modo, fica caracterizado pela apresentação da história da Filosofia ou de um trabalho com temas dispersos, sendo perceptível a desvalorização histórica e a desconsideração das contribuições que a área de conhecimento mencionada poderia empregar no espaço escolar. Além da desvalorização realizada em torno da disciplina, não houve, mesmo após a sua reconsideração no currículo, uma aplicação de maneira positiva em sala de aula, depreciando-se cada vez mais a sua importância. Portanto, a intenção deste estudo é demonstrar como, historicamente, ocorreu a desvalorização da Filosofia e como os alunos são afetados diretamente em sua formação. A pesquisa bibliográfica buscou referências nas obras de autores que acreditam no trabalho significativo da disciplina em questão, tais como: Dermeval Saviani, Silvio Gallo, Cipriano Luckesi, Moacir Gadotti, dentre outros. Além de uma apresentação histórica do percurso da Filosofia no Brasil e no Estado de São Paulo, que comprova a desvalorização e a ausência da força da disciplina, a presente pesquisa, por meio de análises qualitativas de entrevistas fornecidas por alunos, ex-alunos e gestores da rede pública, demonstra as lacunas deixadas pela disciplina na formação dos discentes, no que diz respeito ao exercício da cidadania e à ausência dos conceitos de experiência e experiência filosófica, assim como de outras contribuições possíveis nos âmbitos escolar e social, de acordo com as propostas dos documentos orientadores.

Palavras-chave: Currículo Escolar. Ensino de Filosofia. Filosofar na Escola. Políticas Públicas Educacionais. Currículo Significativo.

ABSTRACT

This dissertation, entitled "Acceptances of a Philosophy curriculum", demonstrates that there was no contribution from the curricular bases, proposed and offered by the Department of Education of the State of São Paulo (considering their reinsertion in the official curriculum of the State of São Paulo), for the development of the Philosophy discipline in the classroom. It was found that the philosophical attitude is not the main focus of the materials, which end up being an obstacle to the fulfillment of the real function of the discipline. Teaching, therefore, is characterized by the presentation of the history of Philosophy or a work with dispersed themes, with a noticeable historical devaluation and disregard for the contributions that the aforementioned area of knowledge could employ in the school environment. In addition to the devaluation carried out around the subject, there was not, even after its reconsideration in the curriculum, a positive application in the classroom, its importance being increasingly depreciated. Therefore, the intention of this study is to demonstrate how, historically, the devaluation of Philosophy occurred and how students are directly affected in their education. The bibliographical research sought references in the works of authors who believe in the significant work of the discipline in question, such as: Dermeval Saviani, Silvio Gallo, Cipriano Luckesi, Moacir Gadotti, among others. In addition to a historical presentation of the path of Philosophy in Brazil and in the State of São Paulo, which proves the devaluation and absence of the strength of the discipline, this research, through qualitative analysis of interviews provided by students, former students and managers from the public network, demonstrates the gaps left by the discipline in the training of students, with regard to the exercise of citizenship and the absence of the concepts of experience and philosophical experience, as well as other possible contributions in the school and social spheres, according to the proposals of the steering documents.

Keywords: School Curriculum. Teaching of Philosophy. Philosophy at School. Educational Public Policies. Meaningful Curriculum.

Sumário

1. Introdução.....	11
2. Percorso profissional na temática e currículo.....	15
3. Currículo e Filosofia.....	23
3.1. Concepção curricular brasileira.....	23
3.2. Concepções curriculares.....	28
3.3. Políticas curriculares do Estado de São Paulo.....	31
4. Elementos curriculares.....	33
4.1. Ensino de Filosofia no Brasil.....	34
4.2. Ensino de Filosofia no Estado de São Paulo.....	41
4.3. A BNCC e o ensino de Filosofia.....	44
4.4. Currículo Paulista do Ensino Médio.....	56
5. Experiências.....	62
5.1. O termo experiência.....	62
5.2. A experiência na sala de aula.....	71
5.3. A experiência filosófica.....	74
5.4. Entrevistas e análises.....	83
6. Considerações finais.....	89
 REFERÊNCIAS.....	 92
APÊNDICES.....	98

APRESENTAÇÃO

Neste texto de dissertação de mestrado, o leitor terá conhecimento de meu percurso profissional dentro da educação, algumas experiências que tive em sala de aula e como tudo isso me levou ao questionamento do papel da disciplina de Filosofia e à percepção de que os currículos oficiais não proporcionam a verdadeira experiência filosófica, transformando a Filosofia em algo sem significado ao educando.

O texto aborda a questão da concepção curricular no Brasil, muito recente, ainda em processo de compreensão por parte de professores e gestores educacionais, o que infelizmente acaba direcionando o currículo a algo já pronto e “engessado”, fora da realidade do alunado na maioria das vezes, principalmente na rede pública de ensino.

Além disso, este estudo apresenta o percurso histórico das políticas curriculares do estado de São Paulo que influenciam diretamente no ensino da Filosofia e os caminhos enfrentados ao longo da história da educação brasileira, tais como a desvalorização histórica sofrida pela disciplina e a consequente desconfiança da comunidade escolar sobre a necessidade do ensino filosófico. Ainda nessa perspectiva histórica, são apresentadas reflexões sobre a construção da BNCC e do Currículo Paulista do Estado de São Paulo, propiciando uma percepção de como a Filosofia foi tratada nestes documentos norteadores da educação brasileira, nos níveis federal e estadual, respectivamente.

Este trabalho de pesquisa se preocupa, principalmente, em apresentar um referencial teórico que apoia o trabalho da disciplina de Filosofia de maneira significativa e possibilita experiências filosóficas na sala de aula, com contribuições importantes na formação educacional, social e cidadã do aluno.

A parte prática deste estudo corresponde à análise das entrevistas com alunos, ex-alunos e gestores da rede pública, cujas experiências e relatos abordam temas sobre a Filosofia em sala de aula e possíveis contribuições e caminhos que poderiam ter sido percorridos. Essa etapa foi afetada diretamente pela pandemia de COVID-19, impossibilitando que os trabalhos ocorressem dentro do espaço escolar e exigindo uma reorganização da metodologia, que ocorreu de forma remota, incluindo o acesso ao referencial teórico sobre os conceitos de experiência e experiência filosófica, presentes em nossa dissertação e diretamente ligados ao produto final do trabalho.

Por fim, o leitor encontrará as considerações finais que, baseadas nas análises, fazem apontamentos viáveis para o trabalho significativo da disciplina, apoiando-se no relato dos entrevistados e em suas contribuições.

1. Introdução

O presente trabalho vincula-se ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Filosofia da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), à linha de Ensino de Filosofia. O tema de estudo desta dissertação está ligado à análise da Proposta Curricular do Estado de São Paulo e à incorporação do Currículo Paulista do Ensino Médio, com as atenções voltadas ao material específico da disciplina de Filosofia, a fim de demonstrar que o trabalho desenvolvido a partir deste material não visa a estimular um “aprendizado filosófico”.

A curiosidade em pesquisar sobre essa proposta curricular foi fomentada pela ausência, por muitos anos, do conteúdo “Filosofia” dos currículos oficiais. Seu retorno ocorreu em meados de 2005, no Estado de São Paulo, e, posteriormente, com a Lei nº 11.684 de 2 de junho de 2008, decretada e sancionada pelo vice-presidente José de Alencar, que oficializou a volta da Filosofia e da Sociologia aos currículos, por meio da alteração do artigo 36 da Lei de Diretrizes e Bases, Lei nº9.394 de 20 de novembro de 1996.

Alves (2002) nos descreve o percurso histórico da disciplina de Filosofia, que foi introduzida no Brasil, juntamente com a escolarização formal, seguindo o modelo pedagógico da Companhia de Jesus. O conteúdo possuía um caráter dogmático e era destinado aos senhores brancos e ricos, proprietários de terras, senhores de engenho e ao colono branco, excluindo, assim, a população mais pobre. Mais tarde, sob a tutela do Marquês de Pombal, instaurou-se uma reforma político-pedagógica, por uma perspectiva laica, liberal e iluminista da educação, o que não foi suficiente para a Filosofia perder o seu caráter escolástico.

Com a vinda de D. João VI e toda a sua corte em 1808, ocorreu a abertura dos portos e as novas ideias que estavam em evidência na Europa foram apresentadas ao Brasil, fazendo com que o ensino de Filosofia se voltasse para uma formação profissional, em consonância com o novo cenário econômico do país. Surgiram, assim, as primeiras universidades brasileiras e, entre os cursos superiores, a disciplina Filosofia reapareceu, com um caráter retórico e transmissor de conteúdos pré-estabelecidos.

Com a instauração da República, ocorreram inúmeras reformas no campo educacional e a educação pública passou a possuir um caráter laico e a estar sob a responsabilidade do Estado. As diversas reformas ocorridas nesse período, ora estipulavam a obrigatoriedade e a presença da disciplina, ora a retiravam do cenário educacional ou a instituíam como facultativa.

Alves (2002) também apresenta as transformações sofridas pela disciplina e relata que, após 1930, as reformas educacionais buscaram alterar a estrutura escolar, tornando, por exemplo, a educação seriada e com frequência obrigatória. No ano de 1942, com a Reforma Capanema, o ensino secundário foi dividido em dois ciclos: ginásio e secundário. O Ensino Secundário, que seria o equivalente ao Ensino Médio, foi subdividido em científico e clássico, estando neste último a Filosofia presente, visando a uma formação intelectual com maior embasamento científico.

A partir da promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases, Lei nº 4.024 de 1961, a Filosofia perdeu seu caráter obrigatório. Em 1º de abril de 1964, ocorreu o golpe de estado no Brasil, sob o regime militar e a disciplina Filosofia foi perdendo espaço, chegando a ser eliminada dos currículos oficiais no ano de 1971, com a promulgação da Lei nº 5.692 (Lei de Diretrizes e Bases), que trata de uma reestruturação da educação por um viés nitidamente mercadológico e com tendência profissionalizante, perdurando até o término do regime militar.

Durante o processo de redemocratização, com a promulgação da Constituição Cidadã em 1988, a Filosofia ressurgiu de maneira tímida no cenário nacional. Com a LDB, Lei nº 9.394 de 1996, ela teve sua presença inócua, no artigo 36, §1º, inciso III, que trata dos conhecimentos de Filosofia e Sociologia necessários ao exercício da cidadania:

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

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

II – Adotará metodologias de ensino e de avaliação que estimulem a iniciativa dos estudantes;

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

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

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

II – conhecimento das formas contemporâneas de linguagem;

III – domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania. (BRASIL, 1996)

No texto citado, não fica esclarecido de que maneira a disciplina deve ser estruturada, deixando, portanto, a cargo das secretarias estaduais e municipais a sua adequação e reinserção.

Em 2 de junho de 2008, foi decretada e sancionada, pelo então vice-presidente da república José de Alencar, a Lei nº 11.684, que altera o artigo 36 da Lei nº 9.394/96, com a nova lei de autoria do deputado federal Ribamar Alves (PSB-MA), passando as disciplinas de Filosofia e Sociologia a integrar a grade curricular do ensino médio:

O VICE-PRESIDENTE DA REPÚBLICA, no exercício de PRESIDENTE DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º O art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com as seguintes alterações:

“Art.36.

IV – serão incluídas a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias em todas as séries do ensino médio. (BRASIL, 2008)

Foi observado que, durante todo esse percurso histórico, o que era proposto a ser trabalhado na escola não se relacionava com o intuito principal da Filosofia, sendo que os currículos passaram muito tempo preocupados não com a verdadeira Filosofia, mas sim com outras demandas. Assim, ao longo de todo esse tempo, foi construída uma imagem que tira toda a importância e a necessidade da disciplina, imagem essa percebida até hoje dentro do espaço escolar, em que a preocupação não está relacionada com as contribuições dos conteúdos filosóficos para a formação crítica dos educandos.

Dessa maneira, a concepção do tema de pesquisa para esta dissertação surgiu devido à minha vivência como docente das redes pública-estadual e privada. Esses pontos de observação, público e privado, sobre o contexto educacional, aliados à minha ideia inicial de pesquisa, propiciaram a mim uma visão privilegiada e uma inquietude, principalmente quanto ao estabelecimento de um mesmo currículo para todo o Estado de São Paulo, por meio de uma proposta curricular oficial.

Assim, a presente dissertação teve como objetivo analisar a Proposta Curricular do Estado de São Paulo e o recente Currículo Paulista do Ensino Médio inserido, demonstrando que o seu processo de construção não busca contribuir para uma aprendizagem filosófica ou experiência filosófica. A partir de entrevistas com ex-alunos que estiveram na rede pública, este

trabalho reflete sobre como a disciplina poderia ter contribuído para uma formação mais humana, crítica e reflexiva, visando ao que identificamos como “experiência filosófica”.

Como objetivos específicos foram concebidos os seguintes:

- (a) Analisar a Proposta Curricular do Estado de São Paulo, fazendo o levantamento dos pontos considerados negativos e possíveis pontos positivos;
- (b) Analisar o processo de formulação do Currículo Paulista do Ensino Médio, realizando apontamentos críticos com relação a todo o processo instituído;
- (c) Debater sobre o que poderia ser mudado nessa proposta visando a contemplar a realidade em que os educandos estão inseridos;
- (d) Apresentar as possíveis lacunas deixadas pelas propostas vigentes que direcionam o trabalho em sala de aula com a disciplina de Filosofia.

Para fins de organização deste trabalho de pesquisa, foram necessárias algumas etapas e seções, sendo a primeira destinada: à introdução do conteúdo da dissertação, a uma apresentação breve da história da disciplina, às vivências na realidade escolar e à indicação de alguns pontos historicamente importantes no percurso da disciplina.

A segunda seção é dedicada à apresentação do percurso profissional do pesquisador, à delimitação da escolha do tema e do percurso histórico da Filosofia no Estado de São Paulo, buscando elucidar como a falta de um trabalho curricular direcionado construiu uma imagem da Filosofia como algo sem utilidade.

A terceira seção faz a exposição da base teórica, a conceituação de currículo, discorrendo sobre a necessidade da participação dos envolvidos em seu processo de elaboração e, por fim, aborda a importância da construção de um currículo de Filosofia sólido e significativo, para uma real contribuição humanística, com base em um referencial teórico, cuja proposta de trabalho com a Filosofia ocorra de maneira significativa dentro da sala de aula.

A quarta seção apresenta os elementos curriculares do Estado de São Paulo, o histórico do processo de construção do material curricular do São Paulo Faz Escola, o processo de inclusão da Base Nacional Comum Curricular e o processo de implementação do Currículo Paulista em meio à pandemia da COVID-19.

A quinta seção é constituída pela construção de um conceito sólido de experiência e sua relação direta com a disciplina Filosofia, além de apresentar as entrevistas e as análises. A principal finalidade está na compreensão e investigação de que as construções curriculares de Filosofia não levam a um conhecimento significativo e realmente filosófico.

O aparato teórico utilizado na pesquisa proposta baseia-se nos trabalhos de Dermeval Saviani, Silvio Gallo, Cipriano Luckesi, Moacir Gadotti, em defesa da ideia de currículos que até aqui não se relacionaram com as verdadeiras potencialidades possíveis de serem desenvolvidas em um ambiente escolar com a disciplina de Filosofia. A pesquisa qualitativa foi utilizada, já que, dessa maneira, a experiência vivenciada dentro do espaço escolar não ficou excluída como elemento de embasamento para a análise dos dados e do material coletado.

2. Percorso profissional na temática e currículo

Ao terminar o Ensino Médio, então com 18 anos, encontrei-me em uma situação de indecisão quanto à escolha de minha carreira profissional. Sempre tive uma predisposição na área de Ciências Humanas. Na cidade onde nasci e cresci, Ribeirão Preto, existiam alguns cursos da referida área, mas sempre tive a intenção, por convicção própria, de realizar um curso em uma Universidade Pública. Nos vestibulares que prestei no final do Ensino Médio não tive muito sucesso.

No ano subsequente ao Ensino Médio, por uma questão de necessidade familiar e a fim de realizar um curso superior, ingressei no mercado de trabalho. Meu primeiro emprego foi em uma escola de inglês, onde eu vendia cursos através de telemarketing. Sem muito sucesso nas vendas, procurei outro emprego e fui contratado como mensageiro em um hotel, onde trabalhava em dois turnos, manhã e noite, o que impossibilitava a realização de um curso superior. Após 8 meses trabalhando no hotel, surgiu uma oportunidade de trabalho em um banco na área de seguros, um trabalho de 8 horas diárias, o que possibilitaria a realização de um curso universitário no período noturno.

Sendo assim, iniciei o curso de Graduação em Filosofia no Centro Universitário Moura Lacerda com a intenção, desde o início, de ser professor, um desejo que se mantinha vivo diante da crença na possibilidade de a Filosofia contribuir de maneira significativa na vida dos estudantes. Durante os primeiros anos do curso, continuei trabalhando no banco e cursando

Filosofia no período noturno; no terceiro ano de graduação, tive a possibilidade de ingressar na rede estadual como professor ACT (Admissão em Caráter Temporário). A lembrança do primeiro dia de aula ainda é muito viva: a sensação de frio na barriga, a boca seca, o que até hoje acontece nos meus primeiros dias de aula em turmas novas. Durante 6 meses, consegui conciliar o trabalho como professor e corretor de seguros, tendo assumido mais aulas após esse período e optado pela carreira definitiva de docente.

Durante alguns anos, na categoria de professor da qual fazia parte, ficava por cerca de 1 ano em cada escola, pois em todo início de ano letivo havia novo processo de atribuição de aula, sendo a possibilidade de manter-se na Unidade Escolar do ano anterior muito pequena. Nesse mesmo período, fui chamado para trabalhar em uma escola privada, que abria novos caminhos no trabalho com a Filosofia na sala de aula.

No ano de 2007, ingressei na Universidade de São Paulo, no curso de Pedagogia. Dessa maneira, lecionava durante o dia e realizava o curso no período noturno. Foi uma época difícil, em que o trabalho e a universidade exigiam muito e, assim, foi necessário um grande empenho para realizar todas as atividades.

Em 2011, fui chamado para efetivação de meu concurso de professor. A efetivação, em certos aspectos, garantiria estabilidade, a possibilidade de trabalho em uma única escola e, provavelmente, um maior acesso às propostas enviadas pela Secretaria de Educação. Efetivei-me na cidade mais próxima possível de Ribeirão Preto: fiquei alocado na cidade de São Simão, onde permaneci por cerca de 2 anos, pois, depois disso, consegui minha remoção. Antes de ingressar na cidade de minha escolha, passei por um curso de formação oferecido pela Secretaria de Educação, com a duração aproximada de 4 meses. O curso visava a apresentar o programa SPFE e era ministrado e administrado pela Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores do Estado de São Paulo “Paulo Renato Costa Souza” (EFAP). Seu principal objetivo era oferecer uma formação continuada aos servidores da educação, a fim de atualizar, aperfeiçoar e proporcionar formação compatível com a política educacional da SEE.

Esse programa de formação funcionava como uma terceira etapa do meu concurso de professor PEB II da SEE e, ao fim dos 4 meses, era necessário realizar uma prova, cuja nota estava vinculada à aprovação no concurso.

Após a aprovação e o ingresso na rede estadual, fui chamado para atuar em duas escolas particulares na área de Filosofia, escolas essas que me davam total liberdade para desenvolver o conteúdo da maneira que eu julgasse adequada. Permaneci assim por alguns anos, trabalhando

em duas escolas privadas e em uma pública. Essa adequação era necessária à complementação de minha renda, já que a escola pública oferecia poucas aulas semanais.

Consegui a minha remoção para a cidade de Ribeirão Preto em 2013, para a escola onde estou até hoje. No ano de 2015, fui aprovado em novo concurso público, sendo que neste a escolha era regionalizada. Dessa maneira, abandonei uma das escolas particulares e permaneci com dois cargos no estado e um cargo na escola particular. Ao longo dos 6 meses de aula, os horários tornaram-se muito difíceis de ser conciliados, uma vez que trabalhava em 3 períodos (manhã, tarde e noite) e, assim, não havia carga horária disponível para o estudo e a formação continuada. Essa situação se contrastava com o fato de que sempre desejei realizar um mestrado para publicar, em forma de contribuição científica, as experiências do dia a dia em sala de aula que me traziam grande inquietação. Desse modo, no início do ano de 2016, exonerei de um de meus cargos na rede estadual, pela incompatibilidade de horários, e permaneci em duas escolas: uma pública e a outra privada.

A partir dessa escolha, iniciei uma tentativa de ingressar em um projeto de mestrado. Após inúmeras pesquisas, o Mestrado Profissional em Filosofia - Perfil - me chamou atenção, justamente por ser um mestrado que exige a prática diária do professor durante a sua realização. Acreditei ser essa a maneira mais viável de colocar em prática minhas ideias sobre a questão curricular de Filosofia em uma escola da rede pública. No ano de 2018, fui aprovado no mestrado mencionado anteriormente, vinculado à Universidade de São Carlos.

Durante a realização do mestrado, fui surpreendido com uma notícia sobre algo que ocorreu em minha Unidade Escolar. A diretora que acabara de se remover para a minha escola afastou-se para a supervisão de ensino e eu era o primeiro na escala de substituição. Dessa maneira, fui “convidado” a ocupar o cargo de Diretor Substituto enquanto a diretora se encontrava em afastamento. Era uma experiência nova que poderia abrir novos horizontes e me possibilitar um aprofundamento e a aproximação com a questão curricular.

Nesse mesmo período, a SEDUC estava no processo de formulação do Currículo Paulista do Ensino Médio, documento baseado nas alterações propostas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que propõe uma série de alterações para o Ensino Médio e se tornou um dos objetos de minha pesquisa de mestrado.

Assim sendo, a proposta de minha dissertação de mestrado é discutir essa questão relacionada à imposição de um currículo único, que direciona a um trabalho não-filosófico, sem a prévia discussão com os atores principais: o professor e o aluno. Mesmo com a constante

alegação da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo sobre a existência de consulta aos professores com relação a isso, minha própria vivência me permite afirmar que não há controle nem abrangência junto aos professores para garantir que isso realmente ocorra.

Durante o meu percurso como professor da rede pública, ficou nítido como as realidades eram distintas e como o trabalho com um “manual” único se tornava inviável e contraditório, com relação às verdadeiras aspirações da Filosofia. Levando essas reflexões em consideração, busquei, nesta dissertação, materializar essas ideias e externar a minha inquietude com relação ao tema.

Meu ingresso na rede pública do Estado de São Paulo se deu no ano de 2005, ano em que o então secretário de educação do estado de São Paulo, Gabriel Chalita, propôs a volta da Filosofia e da Sociologia ao currículo do Ensino Médio no estado. Ao ingressar, não recebi qualquer tipo de orientação sobre o conteúdo ou o currículo que deveria ser trabalhado, sendo que tínhamos apenas os documentos orientadores como base para nortear o trabalho, como, por exemplo, os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1999, p. 336), preconizando a linha de docência em Filosofia no Ensino Médio à escolha do próprio professor, fosse ela histórica ou não.

Durante esse mesmo ano, a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo propôs algumas reuniões, que ocorreram na cidade de Serra Negra, cujo objetivo foi decidir sobre a melhor maneira de aplicar o conteúdo da disciplina nas escolas. Os professores que participaram dessa reunião (um professor por diretoria de ensino) foram os responsáveis por disseminar as ideias discutidas nos encontros. Nos anos de 2006 e 2007, houve, então, nas diretorias de ensino, reuniões com os professores de Filosofia e Sociologia, para debater os conteúdos e dialogar sobre o andamento das aulas. A diretoria de ensino à qual pertenço organizou diversas reuniões acerca do tema, no entanto, algo que sempre intrigou os participantes era o fato de a responsável por esses encontros ser uma supervisora de ensino da área de exatas, o que, em muitos aspectos, e apesar da dedicação da mesma em nos ajudar, não contribuía muito para o desenvolvimento produtivo das reuniões. Nós, professores da área, estávamos sob a orientação de uma profissional com competência diferente, portanto, sem uma base sólida de conhecimento em Filosofia, demonstrando, assim, a incongruência existente nas diretorias, por terem designado um profissional sem formação na área a ser discutida. O que ocorreu de fato é que os professores participantes dessas reuniões acabaram direcionando-as, fato que podemos considerar positivo, já que os docentes que ali estavam queriam pensar sobre a Filosofia na sala de aula.

Segundo Santos, Filho e Baldan (2014), no ano de 2006, “a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo solicitou ao Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) a produção de um material para os professores de Filosofia”. Esse material, intitulado “Filosofia & Vida: O ensino de Filosofia na escola pública do Estado de São Paulo”, foi produzido em quatro volumes e teve como principal intenção proporcionar subsídios aos professores, sendo, portanto, a sua utilização não-obrigatória. Posteriormente, mais um caderno desse material foi produzido, que poderia ser visto como um plano de atuação do professor.

A Secretaria de Educação do Estado de São Paulo sempre divulgou ter realizado um amplo processo de consulta às escolas e aos professores para identificar, sistematizar e divulgar boas práticas existentes. No entanto, é preciso salientar que esse processo ocorreu por amostragem e, como toda pesquisa por amostragem, as interpretações podem causar erros se não prestarmos atenção ao devido contexto. Como um dos professores integrantes da rede de ensino, em nenhum momento fui consultado ou recebi alguma comunicação direta da Secretaria, o que comprova essa ideia de que o trabalho por amostragem, em muitos aspectos, e sem o devido contexto, pode ser ineficaz.

Em minha carreira profissional na rede pública, por algumas vezes, trabalhei em duas escolas ao mesmo tempo, no mesmo município. A priori, pode-se acreditar que, por estar no mesmo município, as realidades seriam muito próximas, mas essa não foi a verdade percebida. Uma das escolas encontrava-se em uma área periférica e seus alunos eram provenientes de famílias carentes, cujos pais tinham pouca escolaridade, sendo 35% dos alunos moradores em favelas e 90% atendidos em programas sociais (Plano Gestão da E.E. Prof. Romualdo Monteiro de Barros, 2011-2014). A outra escola localizava-se em um bairro mais antigo da cidade de Ribeirão Preto, tendo o alunado um perfil totalmente diferente. Em comparação com a escola anterior, os pais nesta Unidade Escolar possuíam um nível de escolaridade muito maior, o bairro é basicamente residencial e com pequenos comércios, os pais eram mais presentes dentro do ambiente escolar e a carência, ou melhor, as necessidades desses alunos eram muito diferentes (Plano Gestão da E.E. Prof. Walter Ferreira).

Foram vivências como essas que me fizeram refletir sobre a questão do conteúdo a ser trabalhado dentro de uma sala de aula na disciplina de Filosofia. Dizer que as necessidades dos alunos dessas duas Unidades Escolares são as mesmas, em minha opinião, é superficial e equivocado. Além do mais, quando a Secretaria de Educação estipula uma proposta de unificação do material, ela acaba por retirar a autonomia do professor em pensar o que

realmente seria necessário àquele aluno, causando, desse modo, um problema sobre o conteúdo que realmente deveria ser ensinado.

A partir de 2009, instituiu-se o Programa São Paulo Faz Escola. Segundo Cataranzo (2012), o SPFE é um programa centralizador que propõe um mesmo material e uma única forma de trabalhar em todo o Estado de São Paulo, como resposta à compreensão de que a má qualidade de ensino das escolas da rede estadual passa pela questão da autonomia do planejamento pedagógico e de cada professor em seu trabalho solitário de definição de conteúdo e metodologias.

O programa SPFE é resultado da intenção de tornar os conteúdos comuns e uma proposta educacional única em todo o Estado, que possui mais de 5 mil escolas. Esse princípio se opõe à ideia defendida nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (no Art.9, Resolução CEB nº 3, 1998), segundo a qual os conteúdos desenvolvidos precisam aproximar-se da realidade do aluno. Com essa inclusão de um material único, em certos aspectos, o professor perde sua autonomia para o trabalho em sala de aula e fica impedido de aproximar-se da realidade do educando.

Também devemos compreender que o SPFE, muito além de basear-se em discursos que definem a política educacional brasileira (LDB, PCN e DCN), é também embasado em recomendações de órgãos financiadores mundiais e de conferências internacionais sobre educação no século XXI (CATANZARO, 2012).

O material foi construído sob uma visão mercadológica, com características determinadas pelo Banco Mundial (BIRD), um ensino baseado em competências, justificado devido às mudanças estruturais na esfera da produção, que demanda do trabalhador capacidades e habilidades que antes não eram necessárias.

De acordo com o próprio documento do SPFE (Currículo do Estado de São Paulo: Ciências Humanas e suas tecnologias), diante das mudanças que vêm ocorrendo na forma de produção atual, em que o trabalhador precisa ser capaz de tomar decisões, há uma associação desse contexto com o enfoque de ensino por competências: as competências para trabalhar em ilhas de produção, associar concepção e execução, resolver problemas e tomar decisões tornam-se mais importantes do que conhecimentos e habilidades voltados para postos específicos de trabalho (SEE-SP, 2008).

O SPFE é organizado por bimestres e nele são apresentadas situações de aprendizagem para orientar o trabalho do professor no ensino de conteúdos disciplinares específicos. Esses conteúdos de habilidades e competências são organizados por séries e acompanhados de orientações para a gestão da sala de aula, para a avaliação e a recuperação, bem como de sugestões de métodos e estratégias de trabalho nas aulas, experimentações, projetos coletivos, atividades-extraclasse e estudos interdisciplinares.

A implementação desse material foi realizada em estágios. O primeiro estágio, denominado proposta curricular, foi apresentado em forma de jornais para os alunos e revistas do professor. A princípio, esse material deveria ter sido usado nos 42 primeiros dias do ano letivo, no entanto, não foi efetivamente utilizado, nem mesmo notei sua presença em algumas das escolas nas quais eu estava na época. A ideia do segundo estágio era que os professores e escola enviassem para a Secretaria de Educação sugestões de alterações nesses materiais com a finalidade de contribuir. Novamente, não vivenciei esse momento e, em minha experiência, nunca fui questionado pela gestão da escola quanto a isso. No ano de 2009, o material chamou a atenção da imprensa por erros de impressão, por isso, os exemplares foram recolhidos e reimpressos apenas para os alunos. Em 2010, essa proposta curricular passou a ser o currículo oficial do Estado de São Paulo.

Juntamente com a inserção do material, foi implantada uma política de bonificação por resultados, chamada “política de incentivo”. Essa política se ligava ao resultado dos alunos no SARESP (Sistema de Avaliação de Rendimento escolar do Estado de São Paulo), avaliação em que todo o conteúdo cobrado se baseava no SPFE, dessa maneira, forçando o professor a trabalhar com o conteúdo, mesmo que ele não concordasse com a proposta ou tivesse críticas com relação ao material.

Como será apresentado posteriormente na terceira seção desta dissertação, no ano de 2018, foi aprovado o documento referente à Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio. Desse modo, a SEDUC iniciou um movimento para a formulação do Currículo Paulista do Ensino Médio, baseando-se na alteração proposta pela BNCC, concomitante à apresentação e formação dos professores para o Currículo Paulista do Ensino Fundamental. Esse novo currículo propõe uma série de alterações para o Ensino Médio, coloca em voga mais uma vez a ideia de competências e habilidades, retira os conceitos de direitos e objetivos, busca alterar a estrutura educacional, inserindo os itinerários formativos que seriam de escolha dos estudantes.

Todas essas alterações e propostas trazidas pela Base Nacional Comum Curricular, segundo os órgãos orientadores, tiveram grande apoio popular através de consultas realizadas aos jovens, responsáveis e professores, via internet. Ao indagar meus alunos da rede estadual, a maioria disse não ter participado dessa consulta, inclusive eles se mostraram indignados com relação à propaganda do governo federal alegando a participação dos jovens nas alterações todas.

Acredito que essas propostas feitas pela BNCC e o Currículo Paulista para o Ensino Médio, mais uma vez, irão acentuar diferenças, pois trabalham acreditando na possibilidade de um currículo único, em um estado que possui 645 municípios e 5 mil escolas espalhadas por todo o território e com características muito diferentes.

Além da vivência de todo esse processo de transformação educacional na rede pública do Estado de São Paulo, durante o processo de confecção desta dissertação, fomos surpreendidos por uma pandemia, da COVID-19, que suspendeu todas as aulas presenciais tanto na rede privada, quanto na rede pública. De uma hora para a outra, as escolas tiveram que se organizar para tentar minimamente continuar as aulas em um ambiente virtual. A SEDUC criou um aplicativo chamado Centro de Mídias do Estado de São Paulo (CMSP), ferramenta por meio da qual os alunos não teriam os dados de celular consumidos e receberiam aulas gravadas para toda a rede pública. Enquanto integrante da equipe gestora da escola, pude perceber que parte dos nossos alunos não tem acesso à internet e muitas famílias e alunos têm dificuldades na utilização desses mecanismos tecnológicos.

Conhecendo essa realidade, surge uma nova inquietação: Como esses alunos participaram das consultas públicas, se grande parte tem problemas de acesso à internet? Uma vez que esses levantamentos apontados pela SEDUC aconteceram por amostragem, isso se torna muito perigoso, já que, como dito anteriormente, a amostragem não é uma análise de toda a realidade.

Assim, apresentarei neste trabalho a análise do currículo direcionado à disciplina de Filosofia, com a finalidade de comprovar que a construção de um “molde” pré-estabelecido para se trabalhar em sala de aula irá, em muitos aspectos, diminuir possibilidades dentro desta matéria, considerando que o aluno não estaria pronto para escolher a área que gostaria de seguir e nem para optar por esse ou aquele itinerário formativo. Além disso, eu promovo um questionamento sobre a contradição desse documento, que vem atualmente norteando o

trabalho no Ensino Médio, em defesa de uma formação integral do estudante, atribuindo ao aluno a escolha da área em que irá dedicar-se mais.

3. Currículo e Filosofia

Esta seção foi estruturada em quatro tópicos, divididos da seguinte maneira: Concepção curricular brasileira; Concepções curriculares; Políticas curriculares do estado de São Paulo e Experiência filosófica e significado.

3.1. Concepção curricular brasileira

Quando iniciamos uma licenciatura, acredito que uma das primeiras preocupações que nos vêm à cabeça está relacionada com a questão curricular. Passamos a nossa formação, imaginando como será o dia em que pisaremos pela primeira vez em uma sala de aula e o que iremos ensinar para os educandos. Baseados em vivências anteriores, esperamos ter em nossas mãos uma espécie de manual para orientar o nosso trabalho e não fazemos ideia de como é feita a elaboração do currículo, quais relações, e até mesmo interesses, estão envolvidos por trás de todo esse processo.

Segundo Sacristán (1998, p. 13), o conceito de currículo é de uso relativamente recente entre nós se comparado com outros termos pedagógicos de uso mais diário. Já a prática a que se refere o currículo é uma realidade prévia muito bem estabelecida através de comportamentos didáticos, políticos, administrativos e econômicos.

Então, ao pensar o currículo como um exercício recente no meio educacional, geram-se muitas inquietações, seja para os estudiosos da área ou para os estudantes de licenciatura. Em uma visão inicial, quando imaginamos uma teoria sobre o currículo, pensamos em algo relacionado unicamente com os conhecimentos que devem ser apreendidos pelos alunos. A própria etimologia da palavra nos remete a um conceito muito próximo disso, já quem vem do latim *curriculum*, “pista de corrida”, trazendo a ideia daquilo que precisa ser percorrido para chegar ao final com êxito.

Dessa maneira, a ideia inicial que popularmente temos sobre o currículo deixa de nos apresentar outras possibilidades e funções do mesmo:

Quando se fala de currículo como seleção particular de cultura, vem em seguida à mente a imagem de uma relação de conteúdos intelectuais a serem apreendidos, pertencentes a diferentes âmbitos da ciência, das humanidades, das ciências sociais, das artes, da tecnologia etc. – está é a primeira acepção e a mais elementar. Mas a função educadora e socializadora da escola não se esgota aí, embora se faça através dela, e por isso mesmo nos níveis do ensino obrigatório, também o currículo estabelecido vai logicamente além das finalidades que se circunscrevem a esses âmbitos culturais, introduzindo nas orientações, nos objetivos, em seus conteúdos, nas atividades sugeridas, diretrizes e componentes que colaborem para definir um plano educativo que ajude na consecução de um projeto global de educação para os alunos. Os currículos, sobretudo nos níveis de educação obrigatória, pretendem refletir o esquema socializador, formativo e cultural que a instituição escolar tem. (SACRISTÁN, 1998, p. 18)

Para Silva (2005, p. 15), o que realmente está por trás do currículo é uma questão de “identidade” ou de “subjetividade”, estando os conhecimentos que o constituem totalmente relacionados com aquilo que nós somos, com a nossa identidade e a nossa subjetividade. Pelo exposto, percebemos a relevância da formulação curricular, assim como o peso que os conhecimentos ali presentes terão dentro do espaço escolar e na formação de cada um dos estudantes.

Historicamente, os participantes do processo educacional sempre estiveram envolvidos, de uma forma ou de outra, com o currículo, segundo Silva (2005, p. 21), antes mesmo do surgimento de uma palavra especializada como “currículo”. Além disso, o autor acredita que, de certa forma, toda teoria pedagógica trata também de teorias sobre o currículo. Existem, também, na história da educação ocidental moderna, antecedentes que apontam preocupações com a organização da atividade educacional, sendo a *Didactica magna*, de Comenius, um desses exemplos.

O termo currículo, no sentido que atribuímos modernamente, passou a ser utilizado em países europeus, sob a influência da literatura educacional americana.

Foram talvez as condições associadas com a institucionalização da educação de massas que permitiram que o campo de estudos do currículo surgisse, nos Estados Unidos, como um campo profissional especializado. Estão entre essas condições: a formação de uma burocracia estatal encarregada dos negócios ligados à educação; o estabelecimento da educação como um objeto próprio de estudo científico; a extensão da educação escolarizada em níveis cada vez mais altos a segmentos cada vez maiores da população; as preocupações com a manutenção de uma identidade nacional, como resultado das sucessivas ondas de imigração; o processo de crescente industrialização e urbanização. (SILVA, 2005, p. 22)

Neste cenário, o autor John Franklin Bobbitt escreveu, no ano de 1918, o livro que seria considerado o marco no estabelecimento do currículo como campo especializado de estudo: *The Curriculum*. Nesse livro, ele busca responder a perguntas como: Quais os objetivos da educação escolarizada? O que se deve ensinar? Quais habilidades práticas são necessárias para as ocupações profissionais? O que deve estar no centro do ensino? Em termos sociais, quais são as finalidades educacionais? Com um perfil conservador, Bobbitt propôs que a escola funcionasse da mesma forma que uma empresa comercial ou industrial, sendo capaz de especificar resultados e buscar métodos para obtê-los de forma mais precisa. Além disso, o sistema educacional deveria começar a estabelecer mais claramente os seus verdadeiros objetivos e pensar a educação, baseando-se em habilidades, o que passa uma ideia de algo mecânico ao currículo.

Quando pensamos na ideia de currículo existente hoje, parece-me que, tomadas as devidas proporções, a ideia de Bobbitt, após tanto tempo, ainda se faz presente. Os modelos curriculares existentes apresentam a preocupação em mensurar a aprendizagem dos alunos e são formulados visando habilidades e competências estipuladas como necessárias para a atuação no mercado de trabalho. Na Resolução nº 4, de 04 de julho de 2010, o Conselho Nacional de Educação, no Artigo 4º, especifica as referências conceituais que deverão estar presentes nos currículos:

Artigo 4º As bases que dão sustentação ao projeto nacional de educação responsabilizam o poder público, a família, a sociedade e a escola pela garantia a todos os educandos de um ensino ministrado de acordo com os princípios de:

- I - igualdade de condições para o acesso, inclusão, permanência e sucesso na escola;
- II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
- III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;
- IV - respeito à liberdade e aos direitos;
- V - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- VII - valorização do profissional da educação escolar;
- VIII - gestão democrática do ensino público, na forma da legislação e das normas dos respectivos sistemas de ensino;
- IX - garantia de padrão de qualidade;
- X - valorização da experiência extraescolar;
- XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais. (BRASIL, 2010)

No Brasil, o primeiro currículo foi aprovado no ano de 1855, pelo Imperador Pedro II. O currículo aprovado indicava as disciplinas a serem ensinadas no nível elementar (leitura,

escrita e conteúdos muito básicos de gramática, aritmética, pesos e medidas, além de história sagrada e educação moral).

Após a Proclamação da República, pouco mudou; as Leis Orgânicas do Ensino de 1940 fixaram as disciplinas obrigatórias para os currículos de todos os níveis e modalidades da educação básica. No ginásio, correspondente ao ensino fundamental II, eram listadas 13 disciplinas e, no ensino colegial, que corresponde ao atual Ensino Médio, chegava-se a 16 disciplinas.

Com a aprovação da primeira Lei de Diretrizes e Bases, Lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961, que manteve a concepção de currículo adotada anteriormente pelas Leis Orgânicas, o que mudou foi a classificação das disciplinas em obrigatórias e optativas. Também foi criado o Conselho Federal de Educação, ao qual cabia definir disciplinas obrigatórias e a criação, em cada estado brasileiro, dos Conselhos Estaduais de Educação com poder de indicar quantas e quais disciplinas optativas o Estado iria adotar.

Dessa maneira, a construção curricular brasileira começou a burocratizar-se num exercício que envolveu União e Estado para a definição das práticas educativas. Esse sistema incidiu sobre o poder de se estabelecer o currículo, mas não sobre a sua concepção, que ficou centrada sobre os conteúdos ou conhecimentos divididos em disciplinas.

Com o início do governo militar em 1964, ocorreu uma revisão nos marcos legais da educação, com a Lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1971, cuja proposta reordenou alguns aspectos da gestão escolar, tais como estão até hoje. O modelo curricular da LDB da Lei nº 4.024 foi alterado pela Lei nº 5.692, com mais uma divisão no currículo, agora em núcleo comum e parte diversificada, esta última visando a atender às peculiaridades locais e às diferenças individuais dos alunos, que, pela primeira vez, tiveram suas necessidades levadas em conta.

Art. 4º Os currículos do ensino de 1º e 2º graus terão um núcleo comum, obrigatório em âmbito nacional, e uma parte diversificada para atender, conforme as necessidades e possibilidades concretas, às peculiaridades locais, aos planos dos estabelecimentos e às diferenças individuais dos alunos. (BRASIL, 1971)

Naquele mesmo ano, o Conselho Federal de Educação aprovou o Parecer nº 853, de 1971, que introduz o conceito de matéria para designar o que consta no currículo e a unificação da escola primária com o ginásio, passando a escolarização obrigatória no Brasil para 8 anos.

É importante destacar que foram unidas duas etapas que pensavam a educação e a vivenciavam de modos totalmente distintos e esse olhar também fazia parte do que a população pensava.

Esse mesmo Parecer estabelece a ideia de ensino profissionalizante e trouxe grandes consequências ao que chamamos hoje de Ensino Médio. Em sua maioria, as escolas não tinham condições de oferecer uma formação profissionalizante de qualidade e, com isso, foram diminuindo a carga horária destinada às disciplinas de formação geral, o que ampliou as desigualdades entre a rede pública e a rede privada, a qual já possuía, naquela época, como é até hoje, liberdade para a formulação do seu currículo.

Durante a década de 1980, a expansão da educação básica ocorreu de maneira acelerada e concomitantemente a revolução tecnológica foi se impondo ao Brasil. Nesse período, emergiram questionamentos ao currículo e a aspectos pedagógicos, como por exemplo, o que deveria ser ensinado e de qual modo isso deveria acontecer. Grandes entidades, mundo afora, realizaram reuniões, buscando estabelecer os rumos que a inovação educacional tomaria. Começou-se a pensar em uma educação mais prática, voltada à aplicação dos conhecimentos, ao como lidar com a informação, a ter autonomia na tomada de decisões e ser proativo, diferentemente daquele conhecimento desinteressado e apenas erudito da escola.

Esses questionamentos e debates podem ser considerados o pontapé inicial para o trabalho dos currículos baseados em competências e habilidades, que são a referência da organização curricular atual. De acordo com a nova estrutura, as competências possuem um papel primordial, já que passam a ser o instrumento capaz de mensurar e orientar a gestão educacional, indicando a direção para a qual os esforços deverão ser empreendidos.

Após o fim da Ditadura Militar e a promulgação da Constituição de 1988, iniciou-se um debate sobre uma nova LDB, que só foi concluído após 8 anos e culminou na promulgação da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. As mudanças introduzidas por este documento podem ser consideradas significativas com relação às disposições curriculares, pois estreitou as relações com os princípios de competências e habilidades.

Art. 32. O ensino fundamental, com duração mínima de oito anos, obrigatório e gratuito na escola pública, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante:

- I – o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;
- II – a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;
- III – o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;

IV – o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social. (BRASIL, 1996)

Na mencionada Lei, surge pela primeira vez o conceito de Base Nacional Comum. Os Estados, Distrito Federal e Municípios devem agora elaborar os seus currículos apoiando-se nessa base. Fica claro, em seu Artigo 26, que a base não é um currículo nacional e sim um norte orientador que deverá ser observado nos documentos elaborados por cada ente federativo. Uma outra alteração significativa proposta pela LDB foi a concepção de um conhecimento curricular contextualizado na realidade local, social e pessoal da escola e do seu alunado.

Órgãos como o Conselho Nacional de Educação e o Ministério da Educação foram responsáveis pela formulação de documentos, como as Diretrizes Curriculares Nacionais e os Parâmetros Curriculares Nacionais, que possuem o papel de orientar e recomendar o currículo a ser utilizado.

3.2. Concepções curriculares

Apesar da discussão acerca do currículo escolar ser algo recente, ela vem ganhando cada vez mais complexidade. Segundo Sacristán (2000, p. 56), esse aperfeiçoamento se deve a 3 fatores: o aumento no tempo de escolarização; os currículos sendo encarados como uma introdução preparatória para compreender a vida geral, cultura exterior e, além disso, a necessidade do conceito de globalidade no que diz respeito ao desenvolvimento pessoal.

Em seu livro “O currículo: uma reflexão sobre a prática”, Sacristán elenca quatro grandes orientações básicas relacionadas a modelos teóricos e práticos do currículo. Um desses modelos é o currículo com exigências acadêmicas, observável principalmente no nível de ensino secundário. Essa concepção recolhe toda a tradição acadêmica em educação, que simplesmente valoriza os saberes distribuídos nas disciplinas especializadas.

Boa parte da teorização curricular esteve centrada nos conteúdos como resumo do saber culto e elaborado sob a formalização das diferentes “disciplinas”. Surge da tradição medieval que distribuía o saber acadêmico no *trivium* e no *cuadrivium*. (SACRISTÁN, 2000, p. 39)

Pensando sobre a descrição realizada pelo autor sobre o modelo de currículo voltado ao atendimento de exigências acadêmicas, é perceptível sua presença latente no espaço escolar, que tem como alicerce a preocupação dos educadores com relação aos conteúdos considerados essenciais. Tal fato se reflete, por exemplo, nas avaliações de ingresso nas universidades, que, em sua grande maioria, irá cobrar dos estudantes apenas o conhecimento desse conteúdo. Ainda sobre esse modelo, fica evidente que a reflexão, a criatividade e a criticidade não possuem papel de destaque quando de sua construção, baseando-se nesse molde.

Ao citar que esse modelo herda da tradição medieval o ideal de academicismo, remete ao trivium e quadrivium, áreas da educação da época ligadas a conceitos matemáticos e gramaticais, reforçando a suspeita de quanto nosso currículo e as estruturas pedagógicas precisam reinventar-se. Ainda hoje, dentro dos espaços escolares e nas instituições que regem a educação, identificamos falas que fortalecem a importância de matemática e português, muitas vezes colocando as demais matérias em segundo plano.

Um segundo modelo curricular demonstrado é o currículo com base nas experiências, aparentemente mais reconhecido na educação infantil, e, segundo Sacristán (2000), está ligado aos movimentos de renovação escolar.

Partindo do pressuposto de que os aspectos intelectuais, físicos, emocionais e sociais são importantes no desenvolvimento e na vida do indivíduo, levando em conta, além disso, que terão de ser objeto de tratamento coerente para que se consigam finalidades tão diversas, ter-se á que ponderar, como consequência inevitável, os aspectos metodológicos do ensino, já que destes depende a consecução de muitas dessas finalidades e não conteúdos estritos de ensino. Desde então, a metodologia e a importância da experiência estão ligadas indissoluvelmente ao conceito de currículo. (SACRISTÁN, 2000, p. 41)

Ele sofre algumas críticas, já que em certos aspectos deixa os conhecimentos acadêmicos em segundo plano. Nessa perspectiva, a escola passa a ter uma visão de uma agência socializadora e educadora, aparentemente visando ao que se apresenta em muitos documentos orientadores como projeto global de educação. Dentro dessa ótica, as necessidades do aluno, tanto no ponto de vista do desenvolvimento, quanto na sua relação com a sociedade, passam a ser a referência na construção curricular. Além disso, torna-se um grande desafio a conexão dos conteúdos às experiências dos alunos, obstaculizando a garantia de continuidade das aprendizagens e dificultando a definição de uma linha de progresso ordenada e sistematizada.

Nessa perspectiva curricular, visualizamos uma aproximação, em certos aspectos, daquilo que possa despertar o interesse do alunado, sendo que o grande desafio dessa base na construção do currículo está no estabelecimento das relações, principalmente quando pensamos na diversidade de realidades existentes, por exemplo, dentro do Estado de São Paulo (com mais de cinco mil escolas espalhadas por todo o seu território), que apresenta as mais distintas realidades a serem vividas pelos alunos.

Outra possibilidade de visão de modelo curricular é a tecnológica e a eficientista, um modelo (apoiado na burocracia) que organiza e controla o currículo, amplamente apoiado por grupos que esperam ou defendem uma ausência ideológica no mesmo. Nessa visão, o currículo é imposto ao professorado, defendendo um modelo de racionalidade na sua prática. Além disso, o conteúdo se torna elemento de primeira ordem e responde às necessidades do sistema produtivo vigente.

O currículo é parte inerente da estrutura do sistema educativo, aparato que se sustenta em torno de uma distribuição e especialização dos conteúdos através de cursos, níveis e modalidades do mesmo. Se o currículo expressa as finalidades da educação escolarizada e estas se diversificam nos diferentes níveis do sistema escolar e nas diversas especialidades que estabelece para um mesmo patamar de idade, a regulação do currículo é inerente à do sistema escolar. (SACRISTÁN, 2000, p. 44)

Mais uma característica presente nesse modelo é a perda de uma dimensão histórica, social e cultural do currículo, a fim de convertê-lo em um objeto gerenciável, sempre proposto com conjuntos de aprendizagens selecionados, que devem dar lugar à criação de experiências apropriadas que tenham efeitos passíveis de serem avaliados, mantendo o sistema em uma constante revisão em busca de aprimoramento e impossibilitando em suas coordenadas um discurso filosófico, político, social e até pedagógico.

Em mais um modelo, encontramos grandes indícios de características relacionadas com o cotidiano escolar atual; durante a leitura somos aproximados de uma maneira magnética a pensar as formas curriculares de que dispomos, sendo o resultado buscado incansavelmente e mensurado através de avaliações internas e externas, inclusive durante o período de quarentena em decorrência da COVID-19, quando a Secretária de Educação do Estado de São Paulo propôs algumas dessas avaliações, mesmo diante das gigantes dificuldades que o período apresentou e tem apresentado. O conceito de busca de resultados e objetivos é também observado no método

avaliativo dos professores, que, através de suas avaliações, estão a todo instante mensurando o resultado dos seus alunos.

Usando como norte todas essas avaliações realizadas, são propostos, em diversas esferas do ambiente escolar, meios para melhorar os resultados. Um desses planos da SEDUC é o Método de Melhoria de Resultados, o MMR, que tem suas ações voltadas à matemática, ao português e à questão do fluxo escolar, competindo a cada unidade escolar estabelecer caminhos e ordenamentos, podendo contar até com o recebimento de verbas. Essa construção deve acontecer conjuntamente com a equipe escolar e comunidade.

O último modelo apresentado pelo autor é o currículo configurado da prática, contendo uma proposta mais globalizadora. Pensado em uma esfera democrática, apresenta maior autonomia ao professor, a fim de modelar a sua prática, constituindo-se em torno de problemas reais e não sendo indiferente à prática pedagógica.

Uma teoria curricular não pode ser indiferente às complexas determinações de que é objeto a prática pedagógica, nem ao papel que desempenham nisso os processos que determinam a concretização do currículo nas condições da prática, porque esse currículo, antes de ser objeto idealizado por qualquer teorização, se constitui em torno de problemas reais que se dão nas escolas, que os professores têm, que afetam os alunos e a sociedade em geral. (SACRISTÁN, 2000, p. 48)

Esse modelo se apresenta com uma visão emancipatória de currículo, onde a práxis é sustentada pela reflexão e não entendida como algo que deve ser concretizado, pois está ela presente num mundo real e não hipotético, não se separando, assim, das condições concretas. São levadas em consideração as intenções do mundo social e cultural, possibilitando o currículo como uma construção social.

3.3. Políticas curriculares do estado de São Paulo

Podemos perceber até aqui que o currículo é um termo com uma grande abrangência de significados e reflete diretamente no contexto escolar e em todos os envolvidos nesse processo. Isso é submetido diariamente a diversos questionamentos ligados à sua funcionalidade. Segundo Sacristán (2000), o estudo do currículo deve ser tratado sobre vários aspectos: qual objetivo pretende atingir, o que ensinar, para quem são os objetivos, quem possui o melhor

acesso às formas legítimas de conhecimento, que processos incidem e modificam as decisões até que se chegue à prática, como a cultura escolar é transmitida e como é possível modificar as práticas escolares.

A reflexão acerca da elaboração curricular é importante para entendermos que a sua configuração não se dá de maneira isenta e sem interesses. Apple (2011) destaca que a questão não é meramente educacional, mas de caráter ideológico, político e suas questões estão atreladas à história de conflitos da humanidade. Essa estrutura do currículo, apesar de recente, vem sofrendo alterações e apresenta na contemporaneidade um núcleo básico.

Exige-se dos currículos modernos que além das áreas clássicas do conhecimento, deem noções de higiene pessoal, de educação para o trânsito, de educação sexual, educação para o consumo, ou fomentem determinados hábitos sociais, que previnam contra as drogas, que se abram aos novos meios de comunicação, que respondam às necessidades de uma cultura juvenil com problemas de integração no mundo adulto, que atendam aos novos saberes científicos e técnicos, que acolham o conjunto das ciências sociais, que recuperem a dimensão estética da cultura, que se preocupem pela deterioração do meio ambiente, etc. (SACRISTÁN, 2000, p. 58)

Se trouxermos nosso olhar às políticas curriculares do estado de São Paulo, podemos observar que elas se pautam por uma falta de continuidade, sofrendo constantes mudanças. Na verdade, são grandes transformações em todo o trabalho que estava sendo desenvolvido até então. Também é notado que a todo instante tenta-se inserir uma nova necessidade na estrutura curricular. Desse modo, a fala de Sacristán (2000) sobre o currículo escolar ter que abranger tudo é muito pertinente quando analisamos atentamente essas mudanças.

Outra observação possível é que as relações existentes na construção do currículo ultrapassam os discursos dos pais, dos professores e adentram o campo político. Os responsáveis por essas elaborações, seguindo as recomendações dos governantes, tentam utilizar o currículo para moldar a cultura da sociedade à sua maneira, impondo valores que vão ao encontro de interesses das classes consideradas dominantes, pensando na formação de trabalhadores e na questão da produção de riquezas.

As lutas educacionais estão intimamente vinculadas aos conflitos em áreas econômicas, políticas e culturais mais amplas. Assim, a influência crescente de posições direitistas em cada uma dessas áreas é acentuada e tem tido grandes efeitos na educação e nas políticas da identidade e da cultura, nas disputas sobre produção, distribuição e recepção do currículo, bem como nas relações entre mobilizações

nacionais e internacionais. Juntos esse domínio formam o “palco” em que se encena atualmente o teatro político da educação. (APPLE, 2008, p. 19)

Não podemos, de maneira nenhuma, entender o currículo às margens de todo o contexto social. Ele é um condicionador da realidade com relação à prática educacional, com repercussões diretas e, na maioria das vezes, não contemplando os atores principais desse processo: professores e alunos. Segundo Sacristán (2000), devido a essas implicações no sistema educativo, fica explicado o controle político na educação em uma perspectiva ideológica a fim de organizar, ordenar e estruturar esse sistema.

A intervenção política sobre o currículo, ao estabelecer concretamente os mínimos para todo o sistema educativo ou para algum de seus níveis, cumpre diferentes funções que é preciso esclarecer para dar a esta fase de decisões seu justo valor e analisar as consequências de expressar as prescrições dessa ou daquela forma. (SACRISTÁN, 2000, p. 109)

Sacristán (2000) ainda evidencia que em um sistema educativo constituído por diferentes tipos de alunos, a existência de mínimos curriculares regulados deve expressar uma cultura válida para todos, em uma concepção educativa progressista, não sendo tachada de igualitária no sentido de desvalorizar a educação, mas sim pensando em torná-la em uma cultura comum efetiva, que realmente garanta a qualidade aos que têm menos recursos para beneficiar-se da educação, buscando a igualdade de oportunidade à saída do sistema.

A partir dessa fala do autor, e observando a nossa realidade escolar, fica evidente que, apesar dos esforços em estipular a Base Nacional Comum Curricular, os currículos das escolas, principalmente públicas e privadas, evidenciam-se em diferentes patamares com conteúdos, em muitos aspectos, totalmente distintos. Logicamente que os recursos empreendidos pelas instituições privadas e públicas influenciam na forma como o trabalho é desenvolvido em sala de aula e as estruturas escolares diversas acentuam mais ainda essas diferenças. Não entraremos nesse mérito, por não ser foco de nossa dissertação de mestrado, mas as demandas financeiras, estruturais, organizacionais têm influência direta na construção e execução curricular.

4. Elementos curriculares

Esta seção foi estruturada em quatro tópicos, divididos da seguinte maneira: Ensino de Filosofia no Brasil; Ensino de Filosofia no Estado de São Paulo; A BNCC e o ensino de Filosofia e o Currículo Paulista do Ensino Médio.

4.1. Ensino de Filosofia no Brasil

A história do ensino de Filosofia no Brasil sempre passou por momentos de muita instabilidade, oscilando entre obrigatoriedade de ensino, conteúdo optativo ou ainda sendo totalmente excluído dos currículos oficiais. Mazai e Ribas (2001), no artigo “Trajetória do Ensino de Filosofia no Brasil”, apontam que esse processo deve ser analisado buscando entender as razões ideológicas envolvidas, que muitas vezes inibem o pensar crítico.

No Brasil, a escolarização formal tem seu início com a chegada dos jesuítas, isso se dá em meados de 1549, seguindo o modelo pedagógico da Companhia de Jesus (*Ratio Studiorum*). O ensino de Filosofia se fazia presente no que se intitulava *studia superiora*, que em certos aspectos correspondia a um curso de Filosofia e Teologia. O ensino da Filosofia possuía nesse período um caráter escolástico e, mesmo com a expulsão dos jesuítas, o seu caráter permaneceu relacionado com uma orientação religiosa.

Além disso, segundo Cartolano (1985), a educação na época estava voltada para os setores da elite dirigente, com conteúdo livresco, formalista, retórico, gramatical, sem base natural e nacional, servindo para o entretenimento do colono branco, rico e católico.

Dessa maneira, muitas marcas foram deixadas no ensino da Filosofia, que se constituiu apenas como “assimilação, registro, comentário, eco de escolas e correntes estrangeiras” (COSTA, 1967).

Com a expulsão dos jesuítas por Sebastião José de Carvalho e Mello, Marquês de Pombal, sob o pretexto de que o ensino deveria preparar o cidadão para servir ao estado civil e não à igreja, empreendeu uma reforma político-pedagógica baseada em um ideal laico, liberal e iluminista, ideias que borbulhavam por toda a Europa.

Durante esse período, a iniciativa que teve o maior êxito foi do bispo de Olinda, José Joaquim da Cunha de Azeredo Coutinho, que realizou a sua formação na Universidade de Coimbra e propôs uma educação “voltada à resolução de problemas de ordem prática e

eminentemente econômicos” (ALVES, 2002), desta maneira, o seminário de Olinda formava filósofos especialistas em ciências naturais.

Mesmo tendo sido um grande passo para a questão da educação, as reformas do Marquês de Pombal não deixaram de marcar um retrocesso na educação, pois:

[...] o ensino orientou-se ainda para os mesmos objetivos religiosos e livrescos dos jesuítas; realizou-se através dos mesmos métodos pedagógicos, com apelo à autoridade e à disciplina estreitas, tendendo a impedir a criação individual da originalidade. Quanto ao ensino de filosofia, continuou também no mesmo estilo livresco e escolástico (CARTOLANO, 1985, p.25)

A realidade vivida no ensino de Filosofia no Brasil só foi modificada com a vinda de D. João VI e toda a sua corte. Naquele momento, abriram-se as portas para o comércio mundial, o que contribuiu também para a introdução de novas ideias na vida da colônia. A Filosofia passou, então, a assumir um novo papel, voltado para a formação profissional e não mais para um ensino propedêutico (que visava à formação sacerdotal e à propagação da fé cristã).

Em 1838, a Filosofia tornou-se obrigatória e continua arbitrária, retórica e enciclopédica, “[...] nas províncias, a Filosofia já era incluída obrigatoriamente no currículo dos liceus e dos ginásios do curso secundário, desde o início do século [...]” (CARTOLANO, 1985).

Em 8 de novembro de 1890, foi sancionado o decreto nº 981, assinado por Benjamin Constant, então Secretário da Instrução Pública. Esse documento introduziu, nos currículos escolares, disciplinas de cunho cientificista, alterando o plano de estudo para os níveis primário e secundário. Com essas alterações, o ensino de Filosofia, que se fazia presente nos currículos desde o Brasil colônia, não foi mais contemplado como disciplina obrigatória, o que iniciou, segundo Alves (2002), o processo de presença/ ausência da Filosofia no currículo.

Inúmeras legislações no campo da educação foram editadas, porém nenhuma delas aproximou a Filosofia da realidade brasileira. No ano de 1901, foi aprovado o decreto nº 3.890 de 1º de janeiro, conhecido como reforma Eptácio Pessoa, que, dentre suas alterações, contemplou novamente a Filosofia nos currículos. Em 5 de abril de 1911, foi aprovado o Decreto nº 8.659, conhecido como Reforma Rivadavia Corrêa, que retirou, mais uma vez, a disciplina. Então, no ano de 1915, A Reforma Carlos Maximiliano afastou-se das orientações do decreto nº 3.890, retornando a Filosofia a um caráter facultativo. A última reforma até o ano

de 1930 foi a Rocha Vaz, que tratou de prolongar a reforma Carlos Maximiliano, passando, então, o ensino a ser seriado, com duração de seis anos, incluindo a Filosofia.

A partir do ano de 1930, aconteceram duas reformas que despertaram mudanças na educação do Ensino Médio brasileiro. A primeira ocorreu no ano de 1931 e ficou conhecida como Reforma Francisco Campos; buscou preocupar-se não apenas com as matrículas nos cursos superiores, mas também com a formação do homem para todos os setores da vida, isto é, com uma formação integral que possibilitasse ao indivíduo tomar decisões claras e seguras em qualquer situação de sua existência. Foi instituído o regime seriado de estudos e exigida a frequência obrigatória.

Posteriormente, houve a Reforma Gustavo de Capanema, decreto nº 4.244 (intitulada Lei Orgânica do Ensino Secundário), que dividiu o ensino em dois ciclos: o ginásio, cursado em quatro anos e o colegial, em três, sendo este subdividido entre os cursos clássico e científico. A Filosofia foi contemplada como disciplina obrigatória nas segundas e terceiras séries do clássico e científico:

A Filosofia era disciplina comum aos cursos clássico e científico e deveria ser ensinada de acordo com um mesmo programa para ambos os cursos, apenas com maior amplitude no curso clássico. (CARTOLANO, 1985, p.59)

Segundo Alves (2002), após as reformas citadas até o momento, a próxima a trazer grandes alterações para o ensino de Filosofia foi a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº4.024 de 1961, resultado de inúmeros debates e lutas ideológicas entre educadores e políticos da época. Essa lei tornou a Filosofia uma disciplina complementar do currículo, fazendo-a perder o seu caráter de obrigatoriedade.

No ano de 1964, com o golpe militar, e com o intuito de manter a ordem social, econômica e política, foram instauradas mudanças significativas no âmbito educacional. A educação ficou a serviço dos interesses econômicos e teve um papel ideológico, com a imposição de valores culturais estrangeiros, dando um caráter totalmente técnico e burocrático.

O ensino de filosofia não atendendo a essa solicitação tecnoburocráticas e político-ideológicas, já não servia aos objetivos das reformas que se pretendiam instituir na estrutura do ensino brasileiro. A sua extinção como disciplina, já optativa no currículo, em 1968, foi pensadamente preparada através de pareceres e resoluções do Conselho

Federal de Educação e do Conselho Estadual de São Paulo, que neste caso, centralizavam as decisões da área educacional. (CARTOLANO, 1985, p.72)

Desse modo, o almejado era formar pessoas que recebessem ideias prontas, vindas de fora e não indivíduos reflexivos, críticos e criativos com consciência política, postura essa contrária a todas as ideias disseminadas naquele momento. A educação estava ligada muito mais a uma questão de desenvolvimento nacional e, assim, a Filosofia foi aos poucos desaparecendo, considerada desnecessária às novas diretrizes dadas pelo sistema. Inclusive em 1968, quando o regime militar se tornou mais rígido, muitos professores foram cassados e foram presenciadas frequentes perseguições a associações e a instituições ligadas à área de Filosofia.

Em 1971, foi imposta verticalmente uma nova Lei de Diretrizes e Bases, a Lei nº 5.692, de 11 de agosto. Com esta lei, a Filosofia tornou-se facultativa no Brasil, sendo substituída por componentes doutrinários como: Moral e cívica e Organização Social e política do Brasil - OSPB. Essas alterações conseguiram conduzir o Ensino Médio brasileiro a uma profunda crise que se prolonga até hoje: pouco profissionaliza, não prepara adequadamente para o ingresso em universidades e não possibilita uma formação humana e social integrada ao aluno.

Ficou muito claro, a partir daí, que o pensar crítico e transformador característico da atividade filosófica constituía uma ameaça ao poder e à ordem vigentes, à medida que se propunha a formar consciências que refletissem sobre problemas reais da sociedade. Nesse sentido, procurou-se aniquilar essa atividade reflexiva, substituindo-a por outra de caráter mais catequista e ideológico, a nível político. A educação moral e cívica, sendo também “moral”, estava atendendo ao que se queria que fosse o ensino de filosofia, num período de grandes agitações estudantis e operárias: apenas vinculadora de uma ideologia que perpetua a ordem estabelecida e defende o status quo. (CARTOLANO, 1985, p.74)

O grande impasse vivido pela disciplina de Filosofia no Brasil é que até então ela se revestia de uma roupagem da alienação e do dogmatismo. Jamais a Filosofia visou à formação do espírito crítico, pois assumiu o papel de geradora de status com pensamentos vindos do estrangeiro, com ideias já prontas, ou seja, tinha função meramente ideológica. A Filosofia constituiu-se como acrítica e ornamental, ou seja, como teoria longínqua da prática, uma repetição de doutrinas obscuras.

Durante o período ditatorial, tivemos alguns lampejos do retorno da Filosofia, segundo Alves (2002), depois da promulgação da Lei nº 5.692, houve o surgimento de vários movimentos em prol do retorno do ensino de Filosofia nos currículos. Muitos deles aconteceram

na cidade do Rio de Janeiro. Tivemos, no ano de 1980, um parecer CEE nº 49, de 21 de janeiro, que possibilitou o retorno da disciplina de uma maneira controlada.

Algumas das medidas executadas no Rio de Janeiro, posteriormente foram ampliadas para todo o Brasil. A Lei nº 7.044, de 18 de outubro de 1982, alterou a Lei nº 5.692/71, excluindo a ideia de processo educacional voltado apenas para a profissionalização no 2º grau, possibilitando a utilização do termo “preparação para o trabalho”.

Art. 1º O ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de autorrealização, preparação para o trabalho e para o exercício consciente da cidadania (BRASIL, 1982).

Com o final da ditadura militar e a redemocratização do país, despontam “novas luzes” para o ensino de Filosofia. A disciplina foi aos poucos retornando aos currículos de maneira optativa. Surgiu um longo período de espera e discussão no âmbito da educação brasileira e uma nova Lei de Diretrizes e Bases para Educação foi decretada, a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Nela, o ensino de Filosofia tem uma presença inócua, segundo Alves (2002), pois o texto não afirma, em nenhum momento, a obrigatoriedade da inclusão do ensino de Filosofia na grade curricular do Ensino Médio.

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

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

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

II – conhecimento das formas contemporâneas de linguagem;

III – domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários para o exercício da cidadania (BRASIL, 1996).

Além disso, a lei não esclarece de que maneira estruturar o acesso dos educandos a esse conteúdo, se através de uma disciplina específica, por temas transversais, deixando a critério das Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, e, em última instância, dos diretores de escola, a escolha em relação à maneira como ofertar aos alunos o acesso aos conhecimentos filosóficos e sociológicos.

No ano de 1999, foram criados os Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino brasileiro que, para a decepção de muitos, apenas recomendam que a disciplina de Filosofia contemple os Temas Transversais dos PCNs. A Filosofia recomendada, nos PCNs, é como conteúdo e não como disciplina e a ideia é nortear os currículos por competência.

Devemos levar isso em consideração e referir-mo-nos sempre ao espírito de uma legislação que destina um papel primordial para a Filosofia no Ensino Médio. Isso fica mais claro quando apontamos o foco na **interdisciplinaridade**, proposta como eixo estruturante a ser privilegiado em toda a formulação curricular e o modo como devem ser tratados os conhecimentos filosóficos, conforme indicado expressamente na resolução 03/98, a saber, no § 2º, alínea b do Artigo 10 – “*as propostas pedagógicas das escolas deverão assegurar tratamento interdisciplinar e contextualizado para os conhecimentos de filosofia*”. Assim, o papel da Filosofia fica alargado e poderemos, a partir de qualquer posição em que estivermos, ajudar a pôr em marcha a cooperação entre as diferentes perspectivas teóricas e pedagógicas que compõem o universo escolar (BRASIL, 1997, p.46).

Um outro ponto importante nesse processo de implantação da disciplina de Filosofia foi o projeto de lei complementar 9/2000, do então Deputado Pe. Roque Zimmerman, que visou a garantir a presença obrigatória da disciplina de Filosofia no Ensino Médio. O projeto foi vetado pelo então Presidente Fernando Henrique Cardoso, sendo uma de suas alegações para o veto a de não dispormos de mão-de-obra qualificada em número suficiente para atender à demanda do projeto.

Esse veto baniu mais uma vez a Filosofia das escolas brasileiras e a fez retornar a seu papel de transversalidade. Em consulta ao Relatório para a Unesco, verifica-se que a situação do ensino de Filosofia no Brasil nos anos de 2003/2004, conforme elaborado por Wilson Correia, com exceção do ensino superior, foi praticamente impossível de quantificar e definir as instituições que mantiveram a disciplina de Filosofia no seu sistema curricular. Também é possível ter a noção de que foram poucos os municípios que decretaram, na rede pública, a obrigatoriedade do ensino de Filosofia, sendo que algumas escolas do ensino particular também a adotaram. Referente ao Ensino Médio, dentre todos os estados brasileiros, pelo menos 16 deles determinaram a obrigatoriedade do ensino de Filosofia e 7 estabeleceram a sua opcionalidade nas escolas públicas.

Após anos de insistência, graças aos profissionais ligados à Filosofia e, sobretudo às associações que defendiam o regresso do ensino da disciplina nas escolas brasileiras, em 2 de junho de 2008, foi decretada e sancionada, pelo então vice-presidente da República José de Alencar, a Lei nº 11.684, que altera o Art. 36 da Lei de Diretrizes e bases, Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. A partir dessa data, o ensino de Filosofia tornou-se obrigatório em todas as séries do Ensino Médio, o que não se tratava apenas de reivindicar a inclusão da disciplina, mas também de valorizar o trabalho filosófico brasileiro, mostrando a sua possibilidade.

Mas a oscilação da disciplina de Filosofia não terminou com a Lei nº 11.684. Em 22 de setembro de 2016, o então presidente da República Michel Temer e o ministro da Educação, Mendonça Filho, apresentaram a Medida Provisória nº 746, que propõe mudanças estruturais e pedagógicas no Ensino Médio, visando dentre outras, à implementação do Ensino Médio integral e à alteração do funcionamento de disciplinas como Artes, Educação Física, Filosofia e Sociologia no chamado novo Ensino Médio.

Ocorreram manifestações contrárias à medida provisória por todo o país, mas, infelizmente não surtiram o efeito esperado. Em 16 de fevereiro de 2017, foi aprovada e sancionada por Michel Temer a Lei nº 13.145, alterando completamente o Art. 36 da Lei de Diretrizes e Bases, conforme mostra o quadro abaixo:

Quadro: Comparativo entre as redações para o Art. 36 nas Leis nº 9.394/96 e nº 13.415/17

Art. 36, Lei nº 9.394/1996	Art. 36, Lei nº 13.415/2017
Art. 36 O currículo do ensino médio observará o disposto na Seção I deste Capítulo e as seguintes diretrizes: I – destacará a educação tecnológica básica, a compreensão do significado das ciências, das letras e das artes; o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania; II – adotará metodologias de ensino e de avaliação que estimulem a iniciativa dos estudantes; III – será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição. IV – serão incluídas a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias em todas as séries do ensino médio (Incluído pela Lei nº 11.684, de 2008)	Art. 36 O currículo do ensino médio será composto pela Base nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber: I – linguagem e suas tecnologias; II – matemática e suas tecnologias; III – ciências da natureza e suas tecnologias; IV – ciências humanas e sociais aplicadas; V – formação técnica e profissional

Fonte: BRASIL, 1996 e BRASIL, 2017

Além das alterações evidentes demonstradas anteriormente, juntamente com o Art. 35-A em seu § 2º, acende-se um alerta com relação à disciplina de Filosofia novamente, já que o artigo citado fala de sua obrigatoriedade, mas não informa de qual maneira.

Art. 35-A § 2º A Base Nacional Comum Curricular referente ao ensino médio incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e Filosofia. (BRASIL, 2017)

O artigo coloca a obrigatoriedade de “estudos e práticas”, não deixando claro se será ofertada em todo o Ensino Médio, trabalhada como disciplina específica ou em outras áreas, a partir de temas transversais. O alerta é com relação ao risco da exclusão da disciplina e, mais uma vez segundo Alves (2002), o ensino de Filosofia passa a se configurar como uma presença indefinida e até talvez inócua.

4.2. Ensino de Filosofia no Estado de São Paulo

Durante todos esses episódios ocorridos com relação à permanência ou não da Filosofia no currículo do Ensino Médio, o Estado de São Paulo seguiu as determinações estipuladas pelos órgãos responsáveis da educação. Dessa maneira, no ano de 2005, a Filosofia teve o seu retorno ao currículo oficial, através de uma proposta do então Secretário da Educação, Gabriel Chalita. Em seu retorno, os professores receberam pouquíssimas orientações e tiveram que nortear seus trabalhos através dos Parâmetros Curriculares Nacionais e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio. Os próprios professores acabaram optando por uma linha de trabalho já que essa é a orientação presente no documento.

A Secretaria de Educação do Estado de São Paulo iniciou um movimento que aparentemente tentava organizar uma melhor maneira de se aplicar o conteúdo da disciplina nas escolas. No mesmo ano, ocorreram 4 reuniões, para as quais alguns professores foram convocados, posteriormente multiplicando os conteúdos dos encontros para os demais colegas.

No ano de 2006, foi solicitada ao Instituto de Filosofia Ciências Humanas da UNICAMP (IFCH) a produção de um material para ser utilizado pelos professores.

O referido serviria como diretriz das aulas a serem ministradas, com o nome de *Filosofia & Vida: O ensino de Filosofia na escola pública do Estado de São Paulo*. O material foi produzido em 4 volumes, contendo os períodos históricos da Filosofia e alguns fragmentos do pensamento de alguns filósofos, visando proporcionar subsídios aos professores que se dedicavam em propagar conhecimentos relacionados à Filosofia (SÃO PAULO, 2010)

Esse material formulado era uma sugestão de trabalho aos professores, sendo facultativa a sua utilização, ou melhor, ele era entendido como um direcionamento.

Apesar de a Secretaria de Educação divulgar que sempre houve um amplo processo de consulta às escolas e professores, esses processos ocorreram por amostragem e, como toda pesquisa por amostragem, as quantificações podem cair em erro quando não há a devida atenção ao contexto (Bardin, 2011; Ludke e André, 2012).

Nesse entremeio, a Secretaria de Educação lançou o programa São Paulo faz Escola, que se constituiu de materiais voltados para os alunos, professores e gestores. Esse programa tem um caráter centralizador que propõe um mesmo material a todo o Estado de São Paulo, como resposta à compreensão de que a má qualidade das escolas estaduais passava pela questão da autonomia do planejamento pedagógico e de cada professor em seu trabalho solitário de definição de conteúdo e metodologias.

O programa São Paulo faz Escola é o resultado da intenção do Estado de tornar comuns os conteúdos e a proposta educacional em todo o território, em cerca de 4.300 escolas, visando, com tudo isso, à busca de uma melhoria na qualidade da educação de sua rede escolar, e à utilização do baixo rendimento dos alunos em avaliações externas como ponto de apoio. O material é constituído de quatro situações de aprendizagem, o que gera a expectativa de número de aulas para o desenvolvimento dos conteúdos. A princípio, o material pareceu tratar-se de uma orientação curricular; após a sua oficialização como currículo, em 2010, começaram a ocorrer cobranças sobre os professores, ferindo diretamente o Art. 206 da Constituição Federal.

Art. 206. O ensino será ministrado com bases nos seguintes princípios:

II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;

III – pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; (BRASIL, 1988)

Princípio também presente no Art. 3 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996.

Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I – Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;

III – pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;

IV – respeito à liberdade e apreço a tolerância; (BRASIL, 1996)

Infelizmente, no momento presente que estamos passando no que se refere à política do país, com uma imensa dicotomia, essa questão da liberdade de cátedra tem permeado cada vez mais o ambiente escolar, porém não na intenção de cobrar o professor com relação a uma formação completa e cidadã (como consta em todo o currículo paulista, logicamente baseando-se na Lei de Diretrizes e Bases e todos os demais documentos orientadores). O questionamento que ocorre aqui está ligado à questão de acusar os professores de “doutrinação”, principalmente a doutrinação política, o que afeta diretamente o profissional em seu trabalho na sala de aula.

Ainda nesse percurso que a Filosofia vem trilhando na rede pública paulista de ensino, no ano de 2009, sua carga horária foi reduzida, sem nenhum parecer oficial, para duas aulas no primeiro ano do ensino médio e uma aula no segundo ano, extinguindo-se no terceiro ano. Isso aconteceu apesar de o material do São Paulo Faz Escola exigir uma quantidade maior de aulas para trabalhar o conteúdo em sua integridade.

No ano de 2012, a Filosofia voltou a ter duas aulas semanais nos três anos do Ensino Médio. O material que se tornou currículo oficial no ano de 2010, bimestralmente, passou por avaliações diagnósticas sobre o conteúdo e qualidade. No ano de 2014, houve mudanças superficiais no material: os cadernos deixaram de ser bimestrais e passaram a ser semestrais, sendo entregues a professores e alunos, sob a informação de que não haveria outra versão até 2017. Entretanto, nas escolas, a versão do ano anterior foi utilizada em 2018, ou seja, um material sem atualização. Posteriormente em 2019, o material teve seu uso expressamente proibido e outros materiais foram enviados para a escola pela gestão (2018-2021).

Infelizmente, o que é objeto do material SPFE torna-se contraditório em algumas de suas concepções, sendo que o material não demonstra um consenso sobre qual abordagem deve

ser seguida para a construção das atividades. Como o material apresenta uma miscelânea de concepções, aparentemente ocorridas por conta de sua produção a várias mãos, por diferentes autores com princípios distintos e visões marcadas de educação, contradiz o que está oficializado no currículo.

A política implementada pelo material está inserida em um contexto amplo, que não se restringe na escala local, dessa maneira, não atende à necessidade do alunado de cada escola, tornando-se para muitos alunos algo vazio e sem sentido, analisando especificamente o conteúdo de Filosofia. Fica claro aqui que a educação pública se institui na perspectiva do campo econômico e não no compromisso com a sociedade e a formação da cidadania ativa, fato evidenciado quando analisamos o viés da proposta.

A Secretaria da Educação do Estado de São Paulo adota um currículo único e fechado, utilizando material instrucional padronizado, acompanha os resultados por supervisão cerrada através da avaliação, usa os resultados da avaliação como critério para a concessão de vantagens salariais (bônus) e utiliza o incentivo monetário para aumentar a produtividade do trabalho. (SANFELICE, 2010, p. 151)

Assim, parece que nos anos de 2019 e 2020 a Secretaria da Educação não estava muito empenhada em produzir e fornecer esses materiais do São Paulo Faz Escola, considerando-se que algumas escolas da rede estadual ficaram quase meio ano sem receber o material atualizado, construído de uma maneira muito diferente do anterior e aparentemente com menos conteúdo. Acreditamos que essa falta de cuidado e atenção com o SPFE se deva pela discussão que ocorria concomitantemente na rede sobre o Currículo Paulista do Ensino Médio., proposta relacionada à Lei nº 13.415, trazendo insegurança aos professores de Filosofia e outras áreas, com a possibilidade da saída de suas disciplinas, o que não foi concretizado, pois aparentemente essas disciplinas serão trabalhadas dentro de itinerários formativos.

4.3. A BNCC e o Ensino de Filosofia

Para entendermos um pouco a questão relacionada a esses itinerários formativos propostos pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, precisamos entender o percurso histórico que se deu pelo estabelecimento da Base Nacional Comum Curricular. Esse movimento se iniciou com a promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil,

no ano de 1988, no artigo 210 da nova constituição, que estipula o seguinte: “serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais (Brasil, 1988). Nesse momento, iniciou-se uma grande discussão sobre a questão de uma mesma base para os alunos.

No ano de 1996, foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394. O artigo 26 teve sua redação alterada pela Lei nº 12.796 do ano de 2013 e apontou a necessidade da base citada pela Constituição Nacional, mas agora englobando toda a educação básica.

Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser contemplada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (BRASIL, 2013)

Após a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases, foram consolidados os Parâmetros Curriculares Nacionais. No ano de 1997 consolidaram-se os Parâmetros para o Ensino Fundamental, do 1º ao 5º ano, segundo os órgãos competentes, com o intuito de auxiliar as equipes escolares na execução de seus trabalhos, sobretudo no desenvolvimento do currículo. No ano de 1998, foram consolidados os Parâmetros Curriculares do Ensino Fundamental, do 6º ao 9º ano, visando a ampliar e a aprofundar um debate educacional, envolvendo escolas, pais, governos e sociedade.

Em 2000, foram lançados os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, constituídos de quatro partes, que, de acordo com o Ministério da Educação, tiveram o objetivo de cumprir o duplo papel de difundir os princípios da reforma curricular e orientar o professor, na busca de novas abordagens e metodologias.

Ainda na construção da chamada BNCC em 2008, foi lançado o programa Currículo em Movimento que estaria buscando melhorar a qualidade da educação brasileira por meio do desenvolvimento dos currículos de toda a educação básica. Foram lançados alguns pareceres e resolução com o intuito de ajudar nessas formulações. No mês de março no ano de 2010, foi realizada a Conferência Nacional de Educação (CONAE), que aconteceu em Brasília e foi precedida de Conferências Municipais, ocorridas durante o ano de 2009.

Posteriormente, em 2012, o Conselho Nacional de Educação definiu as Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio na Resolução nº 2, de 30 de janeiro de 2012. Nessas diretrizes há apontamentos para a estruturação curricular do Ensino Médio, como por exemplo, o Art. 4º, que trata como o antigo Projeto Político Pedagógico deve ser organizado para atender às finalidades do Ensino Médio, conforme apontam os incisos abaixo:

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

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

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

IV – a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionados à teoria com prática. (BRASIL, 2012)

A resolução continua estruturando o Ensino Médio por diversos artigos, falando da questão da formação integral e da indissociabilidade entre educação e prática social, em seu Art. 5º, e também presente em diversos documentos que orientam a questão curricular, em que se pode ser observada na prática a inviabilidade, pensando-se nos currículos que chegam prontos até o professor.

Nessa resolução, o currículo é visto com base no conceito de aproximação com realidade e as vivências do educando, demonstrando ser o que podemos chamar de currículo vivo, por estar contemplando o que irá fazer parte da realidade do educando e tornando-se assim mais pertinente. Isso fica claro nos artigos 6º e 7º:

Art. 6º O currículo é conceituado como a proposta de ação educativa constituída pela seleção de conhecimentos construídos pela sociedade, expressando-se por práticas escolares que se desdobram em torno de conhecimentos relevantes e pertinentes, permeadas pelas relações sociais, articulando vivências e saberes dos estudantes e contribuindo para o desenvolvimento de suas identidades e condições cognitivas e socioafetivas.

Art. 7 A organização curricular do Ensino Médio tem uma base comum e uma parte diversificada que não devem constituir blocos distintos, mas um todo integrado, de modo a garantir tanto os conhecimentos e saberes comuns necessários a todos os estudantes, quanto uma formação que considere a diversidade e as características locais e especificidades regionais. (BRASIL, 2012)

Fica evidente que os documentos, pelo menos em seu texto, indicam que a questão curricular deveria preocupar-se com o que pensam e aquilo que se aproxima da realidade e do interesse dos educandos. Mas, infelizmente, percebemos na prática que isso não ocorre dessa maneira, pois, na maioria das vezes, o currículo se apresenta pronto, com práticas pré-determinadas e com temas que não despertam o interesse dos alunos. Assim, acaba por desconstruir ou impossibilitar o trabalho com a disciplina de Filosofia de forma bem desenvolvida, capaz de contribuir de modo significativo para o espaço escolar.

Continuando o trajeto histórico para a implementação do Currículo Paulista do Ensino Médio, temos no ano de 2013 a portaria nº 1.140, que institui o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, representando uma articulação e coordenação de ações estratégicas entre União e os governos estaduais na formulação e implantação de políticas que visam à elevação dos padrões de qualidade do Ensino Médio, através de um redesenho curricular.

No ano de 2014, foi regulamentado o Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, com vigência de 10 anos, constituído por 20 metas para a melhoria da qualidade da Educação Básica, com base em questões ligadas a uma Base Nacional Comum Curricular. Nesse mesmo ano, ocorreu a 2ª Conferência Nacional pela Educação, que resultou em um documento sobre as propostas e reflexões para a educação brasileira, considerado pelo Ministério da Educação como um importante referencial para o processo de mobilização para a Base Nacional Comum Curricular, a partir das reflexões realizadas no encontro.

Em 2015, ocorreu o Seminário Interinstitucional para a elaboração da 1ª versão da BNCC, que faz uma apresentação da Filosofia em seu texto, priorizando a disciplina como presente na realidade dos alunos, “mobilizando procedimentos metodológicos e críticos próprios”. O/a estudante fará, então, a experiência de questionamentos explicitamente filosóficos, ora a partir da discussão filosófica de assuntos de interesse, ora por meio do contato direto com textos filosóficos, seja ainda no enfrentamento de temáticas mais usualmente chamadas de filosóficas, como aquelas da ontologia, da lógica, da retórica da epistemologia, da ética e da estética.” (Brasil, 2015) e ainda: “é de fundamental importância que a Filosofia lhe seja apresentada em cada um dos três anos do nível médio como experiência conectada com sua vida e problemas, escolares, políticos e existenciais.”

Nesse mesmo ano, segundo informações contidas no site do Ministério da Educação, houve uma mobilização em todo o Brasil para a discussão do documento preliminar da BNCC.

As escolas estaduais de São Paulo realmente se organizaram para que, no mês de dezembro, o espaço escolar se transformasse em um espaço para o que chamarei aqui de “apresentação” da versão preliminar da BNCC. Os professores reuniram-se juntamente com a equipe gestora, responsável pela apresentação do material, porém não houve uma discussão aprofundada, apenas nos foram apresentadas as ideias centrais do material, já que ele tinha cerca de 300 páginas. O material não foi disponibilizado previamente com tempo hábil para a leitura e apenas um dia é muito pouco para a discussão de tantas novidades. Na verdade, os professores se sentiram desorientados com relação à BNCC, alguns poucos que trabalhavam também na rede privada já haviam recebido orientações sobre o tema e, portanto, tinham uma noção um pouco maior e acabaram compartilhando com os demais.

No ano subsequente, foi disponibilizada, no mês de maio, a 2ª versão da BNCC. Com referência ao objeto de estudo desta dissertação, analisamos alterações no texto referentes à disciplina de Filosofia. Sobre o texto que trabalha com os fundamentos do componente, sua estrutura continua muito parecida com a 1ª versão, tendo sofrido alterações com relação à ideia de quem pode ministrar a disciplina e a não-possibilidade de ela ser diluída em outros conteúdos.

Essa constatação não significa, por óbvio, que a formação filosófica específica possa ser substituída ou entregue a docentes de outros componentes curriculares, mas que a evocação pelos professores de Filosofia do Ensino Médio de sua anterior e implícita presença nos saberes escolares, pode facilitar uma inserção mais orgânica e integrada do componente no currículo escolar, mais precisamente a mobilização de procedimentos metodológicos e críticos próprios, sem os quais a Filosofia não cumprirá seu papel formativo. Trata-se, para o estudante, de fazer a experiência de questionamentos explicitamente filosóficos, ora a partir da discussão filosófica de assuntos de interesse, ora por meio de contato direto com textos filosóficos, seja, ainda, no enfrentamento de temáticas filosóficas ligadas aos campos da ontologia, da lógica e da retórica, da epistemologia, da ética, da política e da estética, os três últimos campos, não por acaso, usados como balizadores dos direitos gerais de aprendizagem e desenvolvimento que estruturam toda a BNCC. Tem-se aí uma boa medida da importância da Filosofia no projeto integral de formação básica ora proposto. (Brasil, 2016)

Ressaltaram-se ainda, no final do texto, as contribuições que a disciplina pode ter para os alunos do Ensino Médio, frisando a conexão do conteúdo com a vida, inclusive com os problemas dos alunos.

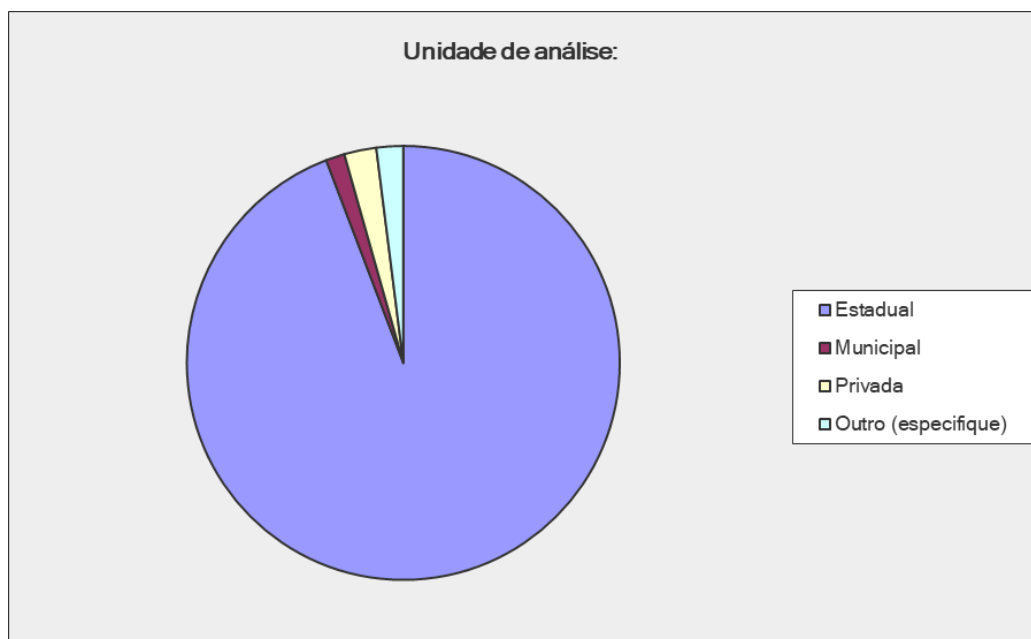
Enfim, na medida que se deve contribuir para a formação de estudantes capazes de estranhar e colocar consistentemente em questão não só da realidade em que vivem, mas os saberes que nela encontram constituídos, é de fundamental importância que a Filosofia lhes seja apresentada, não só no início, mas ao longo de todo o Ensino Médio, como experiências conectada com sua vida e problemas escolares, existenciais, políticos. Viabilizam-se assim. Entre outras coisas, a contribuição da filosofia para a formação de estudantes emancipados e capazes de atribuir real significado à palavra “cidadania”. (BRASIL, 2016)

Além disso, da 1º para a 2º versão da BNCC, ocorreram alterações com relação ao que na primeira versão eram chamados “objetivos de aprendizagem” e, na segunda versão, passaram a se chamar “unidades curriculares”, conforme definido pelo MEC, com a carga horária pré-definida, com o objetivo de desenvolver competências específicas, seja na formação geral, seja nos itinerários formativos. Esses conteúdos também deixaram de ser mostrados por ano, como acontecia na primeira versão, e apareceram de forma geral, divididos em 3 unidades curriculares: Unidade curricular 1: Introdução ao pensar filosófico, seus caminhos e culturas; Unidade Curricular 2: Opinião, discurso e conhecimento; Unidade curricular 3: Condição humana e responsabilidade pelo mundo.

Entre os meses de junho e agosto de 2016, aconteceram Seminários Estaduais com professores, gestores e especialistas para debater a 2º versão, reuniões essas promovidas pelo Conselho Nacional de Secretários da Educação e União dos Dirigentes Municipais de Educação. Contaram com a participação, segundo informações retiradas do site do MEC, com 9.275 participantes que se dividiram, sendo: 25% da região Norte; 37% da Região Nordeste; 15% da Região Centro-Oeste; 13% da Região Sudeste e 10% da Região Sul. Ocorreram questionários online para que os participantes pudessem opinar sobre a versão da BNCC disponível, conforme será apresentado em gráfico, com o número de professores participantes no Estado de São Paulo, sobre as questões referentes ao Ensino Médio:

ANÁLISE DA 2ª VERSÃO DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

Unidade de análise:		
Answer Options	Response Percent	Response Count
Estadual	94,2%	276
Municipal	1,4%	4
Privada	2,4%	7
Outro (especifique)	2,0%	6
answered question		293
skipped question		0



Fonte: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/relatorios>

Acredito relevante salientar que o número de professores participantes nessa consulta online, apesar de a maioria ser da rede estadual de educação, é muito pequeno se comparado ao número de docentes que faziam parte da rede no ano de 2016. Segundo o Censo Escolar desse ano, o Estado de São Paulo possuía 115.295 professores do Ensino Médio, sendo o número de professores que responderam a essa pesquisa online quase 3% do total, um número que claramente não pode refletir o pensamento de um grupo de professores inteiro.

Nesses seminários, segundo a Secretaria de Educação, os professores puderam opinar sobre a relevância das unidades curriculares das disciplinas, para o conteúdo da disciplina de Filosofia (objeto de nossa dissertação). De acordo com os dados apresentados, os professores foram favoráveis quanto à pertinência de todas as competências relacionadas ao conteúdo, mas apontaram que não havia clareza sobre esses itens e fizeram a sugestão de alterações da parte textual.

Após esses movimentos, os responsáveis pela confecção do material iniciaram a confecção de uma 3ª versão e, em abril do ano de 2017, o MEC entregou a versão final da Base Nacional Comum Curricular ao Conselho Nacional de Educação para a elaboração de um parecer e projeto de resolução sobre a BNCC. Em dezembro do mesmo ano, a BNCC foi homologada pelo então ministro da Educação Mendonça Filho. Após essa homologação, as secretarias de educação e unidades escolares começaram a realizar estudos para compreender a

implementação e os impactos disso com relação à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental, correspondentes à parte homologada do documento.

No ano subsequente, foi entregue ao MEC a 3ª versão da BNCC, incluindo-se o segmento do Ensino Médio. Foram então anunciadas, pelo Conselho Nacional de Educação, audiências públicas com o intuito de debater essa versão. Nessa versão, as alterações foram gigantescas, sendo que na 1ª versão as áreas foram divididas em: Linguagens e seus devidos componentes curriculares – Língua Portuguesa/ Língua Estrangeira Moderna/ Arte/ Educação Física; Matemática; Ciências da Natureza – Ciências/ Biologia/Física/ Química; Ciências Humanas – História/ Geografia/ Ensino Religioso/ Filosofia/ Sociologia, com cada componente curricular apresentando os seus objetivos de aprendizagem individualmente.

Na 2ª versão, foram apresentadas as áreas de conhecimento e os seus componentes curriculares, divididas da seguinte maneira: área de linguagem – Língua Portuguesa/ Língua Estrangeira Moderna/ Arte/ Educação Física; Área de Matemática; Área de Ciências da Natureza – Física/ Química/ Biologia; Área de Ciências Humanas – História/ Geografia/ Sociologia/ Filosofia. Após essa divisão em áreas, o material apresenta as unidades curriculares.

As alterações para a 3ª versão foram muito significativas para a área da disciplina de Filosofia, pois esta passou a ser chamada de Ciências Humanas e Sociais aplicadas, que, de acordo com o texto, corresponde a uma área integrada pelas disciplinas de Filosofia, Geografia, História e Sociologia, propondo um aprofundamento dos conteúdos trabalhados no Ensino Fundamental, sempre orientado por uma educação ética.

Na BNCC de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas do Ensino Médio, a definição de competências e habilidades, ao considerar essas categorias, pretende possibilitar o acesso a conceitos, dados e informações que permitam aos estudantes atribuir sentidos aos conhecimentos da área e utilizá-los intencionalmente para compreensão, a crítica e o enfrentamento ético dos desafios do dia a dia, de determinados grupos e de toda a sociedade. (BRASIL, 2018)

Posteriormente, o documento apresentou as categorias mais recorrentes dentro dessa área de conhecimento, sendo cada uma delas explicada conceitualmente e suas possíveis relações com o dia a dia e o motivo de compreendê-las melhor. As categorias apresentadas pela BNCC do Ensino Médio são: tempo, espaço, território, fronteira, indivíduo, natureza, sociedade, cultura, ética, política e trabalho.

Após essa apresentação das categorias, o material, diferentemente do que aconteceu nas 1º e 2º versões, apresentou apenas as competências específicas de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, estabelecendo a relação dessas categorias com as competências exigidas pela BNCC e depois as habilidades a serem alcançadas por cada competência. Diferentemente das outras versões, nesta última as habilidades são apresentadas de maneira genérica, não são divididas por disciplinas, mas analisadas cada uma das competências e, dentro delas, as habilidades a serem desenvolvidas.

Ainda no mesmo ano, ocorreram mobilizações em escolas por todo o Brasil, a fim de discutir e contribuir com a BNCC. Segundo informações retiradas do site do MEC, professores, gestores e técnicos em educação formaram comitês de debate e preencheram um formulário online, no qual sugeriram melhorias para o documento. Diferente dos outros conteúdos de encontros anteriores, o site do MEC não disponibilizou dados referentes aos debates ocorridos por esses comitês.

No final do ano de 2018, o então ministro da educação Rossieli Soares homologou o documento final da Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio, concluindo assim toda a etapa de formulação deste documento para a Educação Básica.

No percurso de implementação do novo Currículo para o Ensino Médio a partir da BNCC, é importante mencionarmos as mudanças causadas na LDB pela Lei nº 13.415, tendo como marca principal a flexibilização curricular, o aumento da quantidade de horas que os alunos passam na escola e preocupações com aspectos cognitivos e socioemocionais dos estudantes. Quando da publicação dessa lei, houve uma grande movimentação popular, pois a lei apresentava a ideia de que o ensino de disciplinas como Filosofia, Sociologia, Artes e Educação Física não seriam obrigatórias. Em muitas cidades do estado de São Paulo, alunos, professores e sindicatos se mobilizaram, inclusive com a ocupação pacífica de escolas. Aparentemente, o governo voltou atrás de sua decisão inicial, mas observaremos que as mudanças trazidas pela mencionada lei podem ter ocasionado efeitos mais danosos do que benéficos.

No texto da lei incluiu-se a previsão da obrigatoriedade de estudos e práticas das disciplinas mencionadas anteriormente, conforme consta na BNCC do Ensino Médio. Dessa maneira, foi mantida a revogação do inciso IV, Art. 36 da LDB e, em seu lugar, veio essa nova expressão (estudos e práticas), intencionalmente mais vaga e imprecisa do que o termo ensinar e ofertar.

Desse modo, deixou de existir a obrigatoriedade legal de sua oferta. Segundo Janine (2017), sem a exigência da lei, há uma preocupação com a observância da manutenção desses conteúdos pelo sistema de ensino e isso indica que na prática pode haver uma flexibilização na oferta desse conteúdo humanístico, o que pode trazer prejuízos ao desenvolvimento físico e intelectual dos estudantes e para a construção de sua capacidade reflexiva e crítica, prevista pelo Plano Nacional de educação, baseando-se em valores éticos e morais de uma sociedade capaz de promover os direitos humanos, a diversidade e a sustentabilidade (Brasil, 2014).

A Lei nº 13.415 alterou a redação do Art. 24, § 1º da LDB no que diz respeito à carga horária anual do Ensino Médio, progressivamente ampliada de 800 para 1400 horas, em um prazo máximo de 5 anos. A questão da ampliação da carga horária escolar se relaciona com a meta 6 do Plano Nacional de Educação, que, além dessa ampliação, prevê também a questão de investimentos em infraestrutura e atividades de acompanhamento pedagógico. A referida lei, em seu texto, não menciona a destinação de recursos, como apontam Duarte e Melo (2013) sobre a efetivação de uma educação de qualidade envolver muitas variáveis. Portanto, o aumento da carga horária desacompanhado de investimentos nesses demais aspectos pode não contribuir para a questão da qualidade do ensino.

A Secretaria de Educação inicialmente precisa observar as atuais condições das escolas estaduais caso a caso, pois essas apresentam diferenças gigantescas, o que pode ser um empecilho nessa ampliação.

Ainda como mudança, é proposta a questão da carga horária do currículo da BNCC, sendo preciso destacar que ainda não havia sido homologada. Reservam-se 1800 horas de conteúdos comuns e obrigatórios, o que corresponde a 60% do total. As demais áreas correspondem à parte diversificada e flexível do currículo e são preenchidas conforme a área de conhecimento de interesse do aluno e a oferta da escola (Brasil, 2017), o que, de acordo com o questionamento de Leal e Pereira (2017), uma especialização prematura e excessiva está sendo exigida.

É pensado que os alunos do Ensino Médio saiam dessa fase com habilidades globais e integradas acerca da realidade social e política em que vivem, das questões científicas e da natureza com domínio linguístico e matemático básico para a vida prática e profissional.

O Art. 36 da Lei nº 13.415 propõe em seu texto a seguinte modificação da LDB.

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

I – linguagens e suas tecnologias;

II – matemática e suas tecnologias;

III – ciências da natureza e suas tecnologias;

IV – ciências humanas e sociais aplicadas;

V – formação técnica e profissional. (BRASIL, 2017)

É necessária uma atenção especial sobre a questão da oferta desses itinerários formativos pela escola, pois cada escola possui uma realidade particular e muitas têm problemas com recursos financeiros, estrutura e corpo docente (Castilho, 2017). A falta de revisão e de solução desses pontos particulares de cada unidade escolar podem efetivar-se como grandes obstáculos para a inclusão desses itinerários. A suposta flexibilização do currículo proposta pela lei se apresenta como algo não tão flexível assim, já que esses itinerários vêm com áreas bem definidas e o estudante não pode combinar os conteúdos preexistentes. O modelo curricular brasileiro focado em 13 disciplinas, entre as quais não há um diálogo, realmente é algo desanimador aos alunos. Essa alteração vai de encontro com a questão da formação integral do educando, conforme defendido em tantos documentos orientadores, e, mesmo com essa modificação, outros problemas existem com relação à formação para provas externas e vestibulares, os quais não cobram dos educandos o seu itinerário e sim a sua formação baseada na questão conteudista e curricular.

As questões da Lei nº 13.415 são ainda mais profundas, seu processo de formulação foi através de uma medida provisória MPº 746/2016, um instrumento que abriu pouco ou quase nenhum espaço para a discussão dos envolvidos no processo educacional. A proposta veio toda formulada pelo Executivo e a sua velocidade no processo de tramitação impediu debates. A lei saiu antes mesmo da BNCC do Ensino Médio, que só foi homologada quase dois anos depois, O que causa certa estranheza, pela aprovação anterior à BNCC e a rápida tramitação e aprovação da Lei. Ela não se tornou efetiva, pois aguardava a publicação da BNCC, além de ir totalmente contra a meta 19 do PNE, que prevê a gestão democrática da educação, com efetiva consulta pública à comunidade escolar. Cabe destacar a estratégia, proposta pelo PNE 19.6, que determina o incentivo à participação e à consulta de profissionais da educação, estudantes e seus familiares na formulação dos projetos pedagógicos e currículos escolares.

É importante destacar aqui, por exemplo, que muitos documentos com a função de orientar na construção e na elaboração do currículo paulista do Ensino Médio foram lançados de maneira anterior até mesmo à própria BNCC do Ensino Médio, o que nos traz certa estranheza, já que, em um processo lógico, seria necessário primeiro lançar a BNCC e, posteriormente, os documentos de base para a orientação dos professores, gestões e da própria comunidade escolar.

Outro exemplo de documento lançado anteriormente à BNCC foi a Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018, que atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, propondo as mudanças para a implementação do chamado novo Ensino Médio, inserindo: os conteúdos relacionados ao projeto de vida dos alunos, a questão das múltiplas trajetórias, com base no contexto histórico, econômico, social, científico, ambiental, cultura local e do mundo do trabalho, imaginando sua inserção em um contexto mais significativo.

A resolução traz em seu texto uma definição do conceito de ensino de formação integral.

I – formação integral: é o desenvolvimento intencional dos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais do estudante por meio de processos educativos significativos que promovam a autonomia, o comportamento cidadão e o protagonismo na construção de seu projeto de vida; (BRASIL, 2018)

Possui uma orientação sobre a estruturação do currículo no Ensino Médio, que será dividido em formação geral básica e os itinerários formativos que ele define da seguinte maneira:

II – itinerários formativos: cada conjunto de unidades ofertadas pelas instituições e redes de ensino que possibilitam ao estudante aprofundar seus conhecimentos e se preparar para o prosseguimento de seus estudos ou para o mundo do trabalho de forma a contribuir para a construção de soluções de problemas específicos da sociedade; (BRASIL, 2018)

No decorrer de seu texto, informa que os itinerários devem considerar as demandas e necessidades do mundo contemporâneo, estar sintonizados com os diferentes interesses dos estudantes e a sua inserção na sociedade, no contexto local, assim como as possibilidades de oferta dos sistemas e instituições de ensino, visando ao aprofundamento e aprendizagens na área de conhecimento escolhida pelo educando, priorizando o conceito de protagonismo juvenil

e orientando-se dentro de quatro eixos estruturantes: investigação científica; processos criativos; mediação e intervenção sociocultural; empreendedorismo.

Em 28 de dezembro de 2018, 14 dias após a homologação da BNCC, o MEC lançou a portaria nº 1.432, que estabelece os referenciais para a elaboração dos itinerários formativos, atendendo ao solicitado pela resolução nº 3 de 21 de dezembro de 2018 e pela lei nº 13.415/17. Nessa portaria, estabelece-se que o novo Ensino Médio deve atender às necessidades e expectativas dos estudantes, fortalecendo seu interesse, engajamento e protagonismo, tendo em vista a sua permanência na escola. Além disso, o documento define quais são os eixos estruturantes possíveis de serem trabalhados pela nova proposta curricular do Ensino Médio.

O parágrafo 2º do art. 12 das DCNEM estabelece, ainda, que os itinerários formativos organizam-se a partir de quatro eixos estruturantes (investigação científica, processos criativos, mediação e intervenção sociocultural, e empreendedorismo). (BRASIL, 2018)

4.4. Currículo Paulista do Ensino Médio

O processo de implementação e formulação do que a Secretaria de Educação chamou de Currículo Paulista do Ensino Médio se iniciou logo após a homologação da BNCC, em dezembro de 2018. Durante os primeiros meses do ano de 2019, a discussão ficou debruçada sobre o Currículo Paulista do Ensino Infantil e Ensino Fundamental, que teve sua homologação em agosto do mesmo ano, dando início às etapas de formação. No mês de setembro, ocorreu o chamado de Dia D, quando foram lançadas as etapas para a formação dos profissionais e os próximos passos da implementação da etapa no EI e EF.

O ano de 2019 não foi marcado por grandes movimentações com relação ao chamado Currículo Paulista do Ensino Médio, apenas a SEDUC se manifestou através de pequenas orientações com relação a mudanças que ocorreriam na estrutura geral do Ensino Médio e publicou um Plano Estratégico (2019-2022), que possui como norte o mapa estratégico apresentado abaixo:



Fonte: <https://www.educacao.sp.gov.br/planejamento-estrategico/>

Dentro desse plano estratégico, que apresenta em sua redação a intenção de melhorias da rede de ensino público do estado de São Paulo, encontra-se também a maneira como foi concebido.

O plano estratégico foi elaborado com base no diagnóstico da educação paulista e na escuta; contribuições de especialistas da área de educação de gestores, equipes técnicas, dirigentes, diretores, professores e estudantes. Serviram de subsídio para a concepção do plano: estudos acadêmicos; dados de fontes secundárias; relatórios internos; planos de melhoria construídos pelas diretorias de ensino; contribuições de especialistas da área de educação; proposta e sugestões colhidas em um processo de escuta da rede. (SÃO PAULO, 2019)

É apresentada também a situação da educação da rede estadual, os desafios que, segundo a SEDUC, levam aos valores trabalhados dentro da proposta educacional, tais como: foco na aprendizagem, gestão baseada em evidências, inovação, equidade, ética e transparência. Dentro dos objetivos estratégicos, pretende-se liderar o IDEB 2021 e educar os estudantes para o século XXI, apoiando-se sempre no que está previsto na BNCC.

Um dos projetos prioritários e ao qual iremos direcionar uma atenção especial é o INOVA EDUCAÇÃO que, a nosso entender, é uma espécie de “projeto-piloto” para o conceito de itinerários formativos, já que o programa, segundo o texto presente no plano, traz a ideia de inovação.

O programa traz inovações para as atividades educativas sejam mais alinhadas as vocações, desejos e realidades de cada um, promovam o desenvolvimento, intelectual, emocional, social e cultural dos estudantes reduzam a evasão escolar, melhorem o clima das escolas, fortaleçam a ação dos professores e criem novos vínculos com os estudantes, a fim de promover uma educação integral. (SÃO PAULO, 2019)

O Programa Inova Educação foi inserido na rede estadual de São Paulo no ano letivo de 2020, sem grandes orientações e com a expectativa de que professores efetivos, aqueles que já possuíam, em sua maioria, carga de aulas completa na unidade escolar ministrassem essas aulas. Por se tratar de um programa novo, muitos ficaram receosos de pegar essas aulas, as quais foram oferecidas na atribuição geral do início do ano (os professores que as escolheram não conheciam os alunos ou a realidade da comunidade escolar).

Houve uma alteração no horário de funcionamento das escolas. Os alunos passaram a ter 7 disciplinas por dia, com aulas de 45 minutos; foram inseridas, na grade curricular do Ensino Fundamental - anos finais e Ensino Médio, as disciplinas: Projeto de Vida, Eletiva e Tecnologia e Inovação. As disciplinas Tecnologia e Projeto de Vida entraram na grade horária da escola e possuíam material para orientar os responsáveis pelas aulas. Já a disciplina eletiva apresentou problemas de início, por se fazer necessário que os professores conhecessem a realidade escolar e os alunos, exigindo assim uma grande organização para que as aulas acontecessem (as turmas se mesclaram). Inúmeros obstáculos ficaram visíveis: como, por exemplo, a escolha dos alunos que se ligavam à escolha dos seus pares de maior proximidade.

A organização das questões do Inova na unidade escolar levantou muitas dúvidas e, no percurso do ano letivo, fomos acometidos pela pandemia da COVID-19, que alterou, de maneira rápida e expressiva, tudo aquilo que estava acontecendo dentro do espaço escolar, assunto que estará presente em um item desta dissertação.

Apesar de todas as atribuições relacionadas à inserção do programa Inova Educação, o início do ano letivo ficou marcado pela homologação da Resolução de 14 de janeiro, do Conselho Estadual de Educação, orientando a implementação da Lei nº 13.415/ 2017, traçando

os caminhos, estipulando e reorientando o cronograma presente em seu Art. 12, sobre os sistemas de ensino implementarem as alterações na LDB, no primeiro ano subsequente à publicação da Base Nacional Comum Curricular e, a partir do segundo ano letivo subsequente à homologação, sendo o Currículo Paulista configurado como currículo oficial.

Apesar de a resolução ter sido publicada em 2020, a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo informa que, no ano anterior, foram realizados vários seminários visando ao debate da questão curricular em nível de Diretoria de Ensino.

Visando garantir a qualidade e as especificidades do território, a Secretaria de Educação, junto às Diretorias de Ensino, realizou 1.607 seminários regionais, ao longo do ano de 2019, para debater as propostas de flexibilização curricular para o Ensino Médio. No total, 142.076 estudantes e 18.739 profissionais da educação participaram desses debates que trouxeram insumos para a versão preliminar do currículo. Os seminários contaram com a participação de estudantes do 8º e 9º anos do Ensino Fundamental e das três séries do Ensino Médio, das redes municipais, privada e estadual. (SÃO PAULO, 2020)

O próprio documento aponta dados que mostram serem esses números uma porcentagem muito pequena dos atores do processo educacional. O Estado de São Paulo é formado de 645 municípios, com aproximadamente 45 milhões de habitantes, demonstrando uma gigantesca diversidade na rede pública. Estão matriculados 3.323.975 alunos, dentre os quais 2.695.739 cursam o Ensino fundamental (anos finais) e Ensino Médio. Segundo informações contidas e mencionadas anteriormente, 142.076 estudantes foram ouvidos, o que representa aproximadamente menos de 6% do total de alunos, assim, questionamos: o quanto esse documento preocupou-se em buscar explorar a diversidade constante no território do Estado? Como se considerar pautado na aproximação com a realidade do aluno? Como a escuta de uma porcentagem tão pequena poderia representar a imensa diversidade mencionada no currículo?

A seção que apresenta os dados referentes ao Estado de São Paulo termina apontando a necessidade de enfrentar o grande desafio, que é assegurar a qualidade a todos os alunos matriculados na rede, e coloca o Currículo Paulista como um patamar comum de aprendizagens, questão considerada contraditória no documento, cujo texto evidencia as características de cada região e os interesses de cada aluno. Fica o questionamento: A partir de um “patamar comum” curricular?

O processo efetivo de construção do Currículo Paulista do Ensino Médio, segundo o documento, teve início após a aprovação da BNCC. Culminando na reelaboração dos currículos por parte do Estado, as discussões para a elaboração envolveram profissionais da secretaria da educação do Estado de São Paulo, a União dos dirigentes Municipais de Educação do Estado de São Paulo (UNDIME), Sindicato dos estabelecimentos de Ensino do Estado de São Paulo (SIEEESP), Secretaria de Desenvolvimento econômico, do Centro Paula Souza, das universidades estaduais (USP, UNESP e UNICAMP) e entidades não governamentais.

Foram realizados seminários regionais e a aplicação de um questionário com a participação de 165.252 estudantes da rede, buscando mapear os anseios dos alunos, para subsidiar a construção do currículo.

Uma versão preliminar do currículo foi entregue em fevereiro de 2020 e colocada em consulta pública de 19 de março a 8 de maio.

A consulta ao documento permitiu que os participantes respondessem a quantas sessões do currículo lhes interessassem. Cada sessão possuía duas perguntas fechadas e uma aberta. Nas perguntas fechadas, os participantes sinalizaram a relevância e a pertinência de cada sessão; na pergunta aberta, puderam deixar comentários, que foram lidos, analisados e incorporados ao currículo posteriormente. (SÃO PAULO, 2020)

O seu texto nos informa que 98.586 participaram da consulta pública (público não definido, alunos, professores, etc.). Foram realizadas 200.200 avaliações com relação à pertinência e 197.436 avaliações sobre a relevância do currículo. Segundo análise apresentada pela SEDUC, os dados evidenciam que mais de 80% das pessoas que participaram da consulta indicaram acreditar que a versão preliminar do documento é relevante e demonstram uma aprovação do mesmo, que, por sua vez, foi apresentado em alguns itens, tais como: os princípios do currículo, sua estrutura e a organização dos itinerários formativos. (tudo ocorrendo de maneira on-line devido à pandemia de COVID-19)

A versão final do currículo foi encaminhada e aprovada ao Conselho Estadual de Educação em 29 de julho de 2020, apresentando uma perspectiva segundo a SEDUC de um currículo empenhado em buscar equidade na inclusão de todos os estudantes na escola e uma educação pública de qualidade.

É importante nos atentarmos para todo esse processo de construção e suposta discussão, ocorridos em meio a muitas alterações curriculares e estruturais no início do ano letivo.

Tivemos a inserção do Inova Educação, com a alteração dos horários das aulas, sem uma prévia consulta à comunidade, gerando desconfortos com alunos que trabalham e realizam cursos no contraturno da escola e com a organização e atribuição dessas aulas.

Dentro das possibilidades, as unidades escolares conseguiram organizar-se e fomos surpreendidos com a pandemia de COVID-19, que suspendeu o funcionamento presencial de escolas ao redor do mundo. A escola, seguindo as orientações da Secretaria de Educação, precisou pensar a organização para o funcionamento de maneira remota. A movimentação da consulta pública foi iniciada em um período no qual os alunos já não estavam mais no espaço escolar. Nesse período, a equipe gestora e professores estavam focados em solucionar as demandas do ensino remoto e houve grande dificuldade de comunicação sobre a consulta aos responsáveis e discentes.

Mesmo com esses problemas que estavam sendo enfrentados pelas unidades escolares, os responsáveis pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo defendiam que a consulta pública e o movimento de construção deveriam ser mantidos. No vídeo inicial disponível em: <https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/ensino-medio/materiais-de-formacao-em-sin-o-medio/>, o secretário da educação salienta a importância da discussão nesses moldes e que o processo deve ser mantido. É evidente que esse tipo de formação a distância é um movimento que será mantido e incorporado na realidade educacional, mas deverá ser realizado de maneira gradual e todos deverão ser preparados para essa forma de trabalho.

Em pesquisa disponível no site da APOESP (Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo), é apontado que a média de participação dos estudantes na modalidade EAD no Estado de São Paulo gira em torno de 36%, um número muito baixo, frente à quantidade de alunos. Vários problemas podem ser apontados nessa situação: a falta de equipamentos, falta de acesso à internet e pouca habilidade para a utilização dos meios virtuais. A própria SEDUC tem a convicção de que não irá atingir 100% dos alunos da rede, lembrando que a mesma utiliza um aplicativo que tem dados patrocinados. Como então fazer com que as famílias e os próprios estudantes participassem de um levantamento tão importante para a formulação do currículo? Por que o processo teve que ser mantido, mediante todas as dificuldades apresentadas?

O modelo de currículo apresentado pela SEDUC para o Ensino Médio deve ser um currículo amplamente discutido e sem pressa, documento esse que irá direcionar todo o trabalho nas salas de aula, analisando os pormenores e buscando identificar as mais diversas realidades.

No entanto, o que tivemos foi uma construção de um documento em meio a um período muito difícil, em que escolas, equipe gestora e docentes buscavam uma maneira de organizar remotamente a continuidade do processo educacional.

5. Experiências

Esta seção foi estruturada em quatro tópicos, divididos da seguinte maneira: Experiência filosófica e significado; A experiência; A experiência filosófica; Análises; Conclusão final.

5.1. O termo experiência

Quando ingressamos na licenciatura de Filosofia, a questão curricular se torna latente. Pensamos sobre a sua concepção e sua aplicação prática em sala de aula, principalmente por estarmos preocupados em como será nossa atividade em sala de aula. Tomamos por base o academicismo presente na universidade e a partir dele orientamos a construção de nossos planos de aula. Também durante a licenciatura, temos um enfoque pequeno sobre as questões curriculares, dependendo do curso realizado, e saímos com a ideia da utilização de manuais prontos que serão disponibilizados pelos sistemas de ensino.

Ao ingressarmos em uma sala de aula, buscamos um norte para o desenvolvimento de nosso trabalho. O material que me serviu de base no primeiro momento é conhecido como Filosofia e Vida, possuindo uma função orientadora. O momento era de retorno da disciplina Filosofia no currículo oficial do Estado de São Paulo e esse material foi uma tentativa de organização, realizada pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, a fim de direcionar o trabalho docente dos professores. Ele surge através de algumas reuniões realizadas com alguns professores da rede e, posteriormente, sua produção foi solicitada ao Instituto de Ciências Humanas da Unicamp. Segundo a Secretária de Educação, sempre houve um amplo processo de consulta aos envolvidos.

Esse material é constituído de cinco volumes. No primeiro volume, é apresentado o termo Filosofia, além de haver uma tentativa de relacionar a Filosofia às nossas vidas (as ideias que permeiam o meio filosófico, como admiração, dúvida e insatisfação moral são apresentadas, além das formas de conhecimento). Nele, também consta uma noção dos campos

de estudo presentes na Filosofia, sua origem e períodos, apresentados de forma sucinta, já que nos próximos volumes esses conteúdos são retomados e desenvolvidos. A presença de textos originais dos filósofos é muito pequena, sendo o apoio teórico feito sobre os textos de comentadores e dos próprios autores do material.

Em seu segundo, terceiro e quarto volumes ocorre a apresentação dos períodos da Filosofia e seus filósofos de maior relevância. Nesses volumes, nota-se a presença de trechos de textos de autoria dos próprios filósofos, fato que para o ensino de Filosofia é de suma importância, a fim de estabelecer o contato dos alunos com os escritos originais.

O quinto volume possui uma característica peculiar, pois é apresentado como uma espécie de manual, com a função de direcionar e orientar o trabalho dos professores em sala de aula, incluindo propostas orientadoras de trabalho, com toda a descrição e a presença de textos orientadores dos próprios filósofos.

O presente volume apresenta mais uma etapa do projeto *Filosofia e Vida*. Os princípios norteadores e exemplificações de propostas compostas em 4 áreas são fruto de uma experiência e uma reflexão, mas o professor é livre para recriá-las. Não existe fórmula para uma aula perfeita, especialmente para uma aula de Filosofia. Nada substitui a ação do educador na sala de aula, sua atenção com a turma, seu olhar atento às especificidades do grupo com o qual atua. Tudo o que é aqui indicado foi imaginado como uma espécie de argila, com a qual cada profissional irá trabalhar acrescentando massa e conferindo novas formas. (SÃO PAULO, 2006, p. 4)

Como relatado anteriormente, esse material teve uma função orientadora, sua utilização não foi obrigatória aos professores, o que demonstrou uma falta de direcionamento do trabalho com a disciplina de Filosofia, desenvolvida pelos professores em sala de aula, tendo reflexos negativos na visão que a comunidade escolar tem sobre a mesma. Posteriormente a essa proposta do material Filosofia e Vida, foi lançado o programa São Paulo Faz Escola, com caráter centralizador, já que propunha um mesmo material a todo o estado de São Paulo, sem considerar a quantidade e a peculiaridade das escolas distribuídas pelo estado de São Paulo.

A população paulista é uma das mais diversificadas e descende principalmente de africanos, indígenas, italianos e migrantes de outras regiões do país. Outras grandes correntes migratórias, como a de árabes, alemães, espanhóis, japoneses e chineses, tiveram presença significativa na composição étnica e cultural da população do Estado. Esses dados mostram quão diversa é a população paulista, assim como a enormidade do quantitativo de pessoas que habitam um espaço tão pequeno, quando comparado as dimensões continentais do país. (SÃO PAULO, 2020)

A defesa da proposta e da utilização desse material está ligada ao conceito de baixa qualidade do ensino, como uma das consequências da autonomia do planejamento de cada um e a falta de uma conexão entre os diversos conteúdos. Diferentemente do material Filosofia e Vida, o SPFE torna-se o currículo oficial, por meio das avaliações aplicadas pela própria secretaria, baseadas no conteúdo desse material, forçando os professores a fazerem a sua utilização em sala de aula

As concepções de material parecem apresentar-se de maneira contraditória, pois não fica claro um consenso sobre qual abordagem deve ser levada em conta no desenvolvimento das atividades. Apesar de defenderem a unificação curricular, essas diferentes concepções parecer ir de encontro ao conceito principal imposto com a proposta curricular do estado de São Paulo.

A imposição do material à rede de ensino não se restringe à escala local, não privilegiando as demandas e necessidades específicas dos alunos, uma vez que a formulação curricular voltada a interesses da classe dominante se torna aparente. E no mais, o currículo apresenta-se distante dos interesses dos estudantes, proporcionando um grande desinteresse e não focando no verdadeiro potencial das disciplinas que o compõem. Dessa maneira, o ensino público parece focar no campo econômico, deixando de lado o compromisso social da educação na formação de uma cidadania ativa.

Algumas reformulações ocorreram no material do SPFE, que o distanciaram ainda mais da realidade vivenciada pelas demandas escolares. Durante esses períodos, as discussões se debruçaram sobre a ideia da Base Nacional Comum Curricular, visando posteriormente à elaboração do chamado Currículo Paulista do Ensino Médio, que teria como norte a BNCC. Após a sua aprovação no final de 2018, os esforços se dirigiram à aprovação do currículo voltado ao ensino fundamental, que ocorreu durante o ano de 2019. Posteriormente, iniciou-se o processo de formulação e aprovação do mesmo documento para o Ensino Médio, sendo que a proposta era de discussões e revisões no decorrer do ano de 2020, para que esse documento fosse inserido como currículo oficial paulista no ano de 2021.

Eis que fomos surpreendidos pela pandemia de COVID-19, mesmo assim o processo de formulação do Currículo Paulista não foi paralisado, pois, enquanto Unidades Escolares, equipes gestoras, professores e alunos se preocupavam em conseguir esquematizar um possível funcionamento das aulas remotas, a SEDUC realizou uma consulta pública via internet, a fim

apontar problemas e propostas de solução para o novo currículo. A ideia de consulta pública e uma formulação conjunta de proposta curricular é um passo importantíssimo, no caminho de uma democratização de currículo. A grande questão é que esse período demonstrou as dificuldades de alunos, pais e responsáveis no desenvolvimento de atividades e acesso a informações e a documentos.

O período pandêmico mostrou as dificuldades que as escolas têm de se comunicarem com as famílias e se fazerem entender; na prática, algumas escolas chegaram a números gigantescos de não-realização de atividades e de disseminação de informações, considerando que muitas famílias ficaram preocupadas com as possíveis consequências econômicas desse período e praticamente abandonaram a comunicação com as escolas de seus filhos. Os dados apontados na consulta pública são muito pequenos e não podem refletir a realidade de todo um sistema de ensino.

Visando garantir a qualidade e as especificidades do território, a Secretaria de Educação, junto às Diretorias de Ensino, realizou 1.607 seminários regionais, ao longo de 2019, para debater as propostas de flexibilização curricular para o ensino Médio. No total, 142.076 estudantes e 18.739 profissionais da educação participaram desses debates que trouxeram insumos para a versão preliminar do currículo. (SÃO PAULO, 2020, p. 17)

Ao analisar todas essas propostas curriculares da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, podemos perceber que o ensino de Filosofia, desde sua reinserção como disciplina obrigatória da grade curricular, não teve a devida preocupação no desenvolvimento dos conteúdos de uma forma filosófica, pois, em alguns manuais, o foco se deu na direção do ensino da história da Filosofia, em outros, o foco se manteve nos temas relacionados à Filosofia. Desse modo, sendo mostrada aos alunos como uma atividade de ensino monótona e sem utilidade prática para a vida, a Filosofia sofreu uma desvalorização, considerada algo sem finalidade.

Nesse caminho educacional, não só a Filosofia, mas também grande parte das disciplinas integrantes do currículo oficial precisam dos meios de comunicação, os quais, segundo Xavier (2004), constituem a cultura contemporânea, como: a internet, as redes sociais e as tecnologias digitais, caracterizadas pela velocidade e superficialidade das informações, em que representações de objetos, fatos se mostram resolvidos e simplificados atraindo com grande força a atenção dos alunos.

É importante lembrarmos que a disciplina de Filosofia teve uma desvalorização com relação a sua importância e funcionalidade, levando, desta maneira, a comunidade escolar e os integrantes do corpo docente a acreditarem na Filosofia como conteúdo desconexo e sem sentido e utilidade.

Ainda analisando as propostas curriculares apresentadas anteriormente, temos a percepção da construção de uma orientação disciplinar desse conteúdo embasado nos dois eixos comumente trabalhados em sala de aula para o desenvolvimento da disciplina: história da Filosofia e temas de Filosofia. Nessas duas vertentes de trabalho, não ocorre o desenvolvimento do que é chamado por Silvio Gallo (2009) de um ensino voltado à experiência filosófica.

Porém, poucas vezes algum de nós é convidado a pensar sobre o significado das tradições, a pensar sobre a pertinência dos julgamentos do senso comum, sobre os critérios, procedimentos e razões das ciências, pensar criticamente sobre o significado de nossas ações e pensamentos. Quem pode promover esse tipo de pensar sobre o mundo é a filosofia. (GALLO, 2009, p. 11)

Esse é um dos motivos defendidos pelo autor sobre a necessidade da disciplina de Filosofia como componente do currículo oficial. Além disso, o autor tece uma crítica veemente com relação à utilização, dentro da disciplina de Filosofia, dos conceitos de competências e habilidades específicas, como modos de “desfilosofar”, deixando o conteúdo específico cada vez mais de lado.

Dessa maneira, após toda essa análise dos conteúdos que já estavam presentes nos manuais e nas propostas curriculares voltadas para a Filosofia desde seu retorno, podemos perceber uma ausência total de uma relação da disciplina propriamente dita com a questão da experiência filosófica. Nesses manuais, podemos encontrar relações desconexas com a vivência dos alunos e um caminhar cada vez mais distante das especificidades inerentes à disciplina de Filosofia.

Antes de tratarmos do ensino de Filosofia como experiência filosófica, é necessário entendermos o verdadeiro papel desta disciplina no currículo oficial. Comumente, a justificativa é a garantia do desenvolvimento da criticidade do estudante e uma interlocução com as demais disciplinas.

Se defendermos que a função da filosofia nesse nível de ensino é o desenvolvimento da criticidade, isso equivale a dizer que nenhuma outra disciplina seria capaz de fazê-lo. E não é desejável e necessário que desenvolvamos o “espírito crítico” dos estudantes nas aulas de matemática, de história, de física etc.? O mesmo vale para o diálogo interdisciplinar: ele não deve ser experimentado em todas as disciplinas? (Gallo, 2006, p.21)

Logo, se a criticidade e o diálogo interdisciplinar são importantes no Ensino Médio, devem estar presentes em todo o processo educacional que envolve essa fase da educação escolar e não apenas ligado a uma única disciplina.

A justificativa para a presença da Filosofia no Ensino Médio deve então pautar-se em algo mais coeso e ligado a esse nível de ensino. Dessa forma, podemos justificá-la pela própria caracterização inerente ao Ensino Médio. Por se tratar da última etapa de formação escolar básica do educando, faz-se necessária uma formação mais abrangente dele. Recordando aqui a obra *O que é filosofia?* de Deleuze e Guattari, que afirmam serem a arte, as ciências e a Filosofia três potências do pensamento, na medida em que permitem o exercício da criatividade, nossa disciplina está no papel de uma busca de equilíbrio entre as outras potências, possibilitando aos jovens as várias possibilidades de exercício de pensamento criativo.

Daí a importância da presença da filosofia no ensino médio: ela se constitui numa experiência singular de pensamento, e se o estudante não se encontrar com ela nesse nível mais abrangente de ensino, pode ser que jamais o faça. Penso ser essa uma justificativa mais que suficiente. (GALLO, 2006, p. 22)

Relacionando com as perspectivas apresentadas até aqui, podemos compreender que existem algumas características, habilidades, capacidades e saberes que só existem na Filosofia e não podem ou não são suficientemente bem desenvolvidos em outras áreas do saber.

Quando analisamos os materiais que estavam e estão direcionando o trabalho na Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, podemos perceber que, desde a sua reinserção no currículo oficial, o que está proposto é um trabalho ora com história da Filosofia, ora com alguns temas. Nesses materiais, não percebemos um incentivo para a busca de um trabalho reflexivo e crítico, verdadeiro foco da disciplina em sala de aula. Na análise histórica que ocorreu anteriormente tivemos a mesma impressão.

A Filosofia parece nunca ter desenvolvido as suas potencialidades em sala de aula. Além dos conteúdos presentes no material apresentado pela SEDUC, outros fatores também podem estar envolvidos para que esse trabalho não ocorra de maneira adequada.

[...] algumas questões didáticas: dificuldades vocabulares dos textos filosóficos; escassez de material didático adequado (contavam apenas com o livro didático indicado pelo ministério da educação, em quantidade insuficiente para todos os alunos); 3) falta de estrutura dos prédios escolares: salas pequenas, mal ventiladas, barulhentas e com mobiliário em péssimas condições. (SILVA, 2014, p. 20)

Com os problemas apresentados anteriormente, o desenvolvimento efetivo da disciplina em sala de aula acaba encontrando diversas barreiras. Além disso, existe toda a instabilidade trazida por leis, decretos que colocam em xeque a sua presença em sala de aula. Percebemos aqui que as pessoas por trás dessas formulações não querem que o alunado desperte ou desenvolva uma consciência crítica com relação às imposições e sanções que o seu grupo social recebe.

As leis educacionais trazem em seus textos sempre os dizeres: formação para a cidadania do aluno, mas qual é essa formação cidadã? Uma formação em que o educando não seja capaz de se posicionar. Vivemos um momento social muito confuso, além de estarmos enfrentando uma dicotomia política com extremos, parecendo não existir espaço para o diálogo. Enfrentamos também uma pandemia, que causa também uma divisão social entre os negacionistas e aqueles que acreditam na ciência.

A realidade por nós vivida agora mostra o quão importante se faz um espaço dentro do ambiente escolar, no qual se possa produzir argumento, debater, aprender a conviver com outras pessoas de uma forma mais humana. Mais do que nunca, a sociedade brasileira vem nos mostrando a necessidade do ensino de Filosofia em nossas escolas, mas o que podemos observar é uma escola voltada cada vez mais ao individualismo, ao EU, que se torna o centro, ficando, assim, as relações sociais em segundo plano.

Segundo Gadotti (1979), a educação se vê diante de grandes desafios cruciais para o estabelecimento de seus objetivos e suas práticas, pois educar para a cidadania requer reflexões acerca da condição humana.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) incorporam essa tendência e a incluem no currículo de forma a compor um conjunto articulado e aberto de novos temas, buscando um

tratamento didático que contemple sua complexidade e sua dinâmica, dando-lhes a mesma importância das áreas convencionais.

Uma tomada de decisão implica necessariamente eleger valores, aceitar ou questionar normas, adotar uma outra atitude. Essas capacidades podem ser desenvolvidas por meio da aprendizagem, ou seja, a análise crítica das diferentes situações possibilita a contextualização histórica e cultural, favorecendo o desenvolvimento da capacidade de analisar criticamente e de fazer escolhas pessoais mais conscientes e respeitosas à vida do indivíduo.

Se a Filosofia for trabalhada buscando atingir a sua verdadeira intencionalidade ganha grande importância frente a esses novos desafios exigidos pela educação e a sociedade atual. É necessário, segundo Gadotti (1979), que a Filosofia seja trabalhada buscando desconstruir a versão produzida historicamente dentro do espaço escolar. Quando é dado lugar a Filosofia no processo educacional, significa levar a sério as necessidades que os jovens possuem em questionar, voltar-se sobre o pensamento e refinamento de suas respostas, diferentemente do que acontece hoje, em um espaço escolar que apenas reproduz, dando tudo pronto e definido, não estimulando os alunos a pensarem.

A tradição escolar parece priorizar a reprodução dos conteúdos porque, em muitos momentos, os alunos são desestimulados a questionarem, a formularem suas conclusões. A intenção aparente é a criação de um ser apático, que não critique, que não seja criativo.

Enquanto a educação trabalha com o desenvolvimento dos jovens e das novas gerações de uma sociedade, a filosofia é a reflexão sobre o que e como devem ser ou desenvolver estes jovens e esta sociedade. (...) o educando, quem é, o educador, quem é, qual o seu papel no mundo; a sociedade, o que é, o que pretende; qual deve ser a finalidade da ação pedagógica. Estes são alguns problemas que emergem da ação pedagógica dos povos para a reflexão filosófica, no sentido de que esta estabeleça pressupostos para aquela. (LUCKESI, 1994, p. 31)

Vivemos em uma sociedade de ritmo frenético, estamos sempre com várias tarefas diárias a serem realizadas, que parecem acontecer de uma maneira automática. Não pensamos e refletimos sobre esses afazeres. Também somos nomeados “sociedade da informação”, bombardeados diariamente, não conseguindo lidar com todas as notícias. Vivemos tempos das chamadas Fake News, que nos mostram mais uma vez a importância de uma consciência crítica.

Walter Benjamin (1933), em seu ensaio *Experiência e Pobreza*, nos mostra que o excesso de informações produz excesso de opiniões, que demonstram a superficialidade dos sujeitos.

Com esse novo ritmo em que vivemos, podemos perceber uma espécie de desumanização frente a tantos acontecimentos vivenciados, em que, muitas vezes, as pessoas permanecem estáticas, sem atitude, sem posicionamento. Os valores sociais se contrapõem aos valores econômicos. Os jovens são incorporados a esse sistema sem as ferramentas necessárias ao seu enfrentamento: O pensar crítico.

Adorno em seu artigo: *Educação após Auschwitz* constrói um dos mais belos objetivos de uma educação filosófica: que Auschwitz não se repita. Podemos tentar compreender essa fala do autor e ponderar alguns pontos. O autor relata um fato histórico que aconteceu em um país que apresenta uma educação de qualidade e mesmo assim possibilitou o surgimento de uma das maiores atrocidades da humanidade.

[...] quando falo de educação após Auschwitz, refiro-me (...) ao esclarecimento em geral, que produz um clima intelectual, cultural e social que não permite tal repetição; portanto, um clima em que os motivos que conduziram ao horror tornem-se de algum modo conscientes (ADORNO, 2003, p. 2)

Não basta unicamente uma educação formal; faz-se necessário uma proposta que conscientize, que crie um ambiente social e cultural, que comece na escola e possua a contribuição filosófica, que forneça aparatos para o estímulo ao pensamento crítico e criativo, vislumbrando o desenvolvimento educacional e a formação de cidadãos.

Percebemos que o material utilizado pela SEDUC não proporciona essa formação ligada a uma atitude filosófica, ou também chamada experiência filosófica. O material busca unificar os conteúdos e nivelá-los por baixo. Não reconhece as diferenças regionais que estão presentes em um mesmo município, muito menos em um território estadual, que possui quase cinco mil escolas, com realidades e condições totalmente distintas.

A disciplina Filosofia, historicamente, desenvolveu suas potencialidades, mas, dentro do panorama vivido, percebemos que não há um estímulo para que isso aconteça, o que prejudica os alunos na tão buscada formação integral cidadã. Toda essa ausência de estímulo, por parte do governo, parece servir de pano de fundo na desvalorização da Filosofia, criando socialmente uma falta de credibilidade aos seus conteúdos e afetando diretamente os estudantes, que ficam limitados e perdem uma formação mais humana, crítica e reflexiva.

5.2. A Experiência na sala de aula

Ao longo desta dissertação, por diversas vezes, a ideia de experiência foi mencionada como parte integrante do processo de ensino da disciplina de Filosofia. Porém, para que fique clara a utilização desse termo, precisamos elucidar o conceito de experiência que julgamos importante nas aulas de Filosofia. Nesta tarefa de clarificação do termo experiência nos apoiaremos em Jorge Larrosa, doutor em Filosofia da Educação e professor da Universidade de Barcelona. Segundo ele, a experiência é algo que nos passa, podendo essa passagem gerar um certo desconforto ao sujeito, que tende a não permanecer em sua zona de conforto e, de alguma maneira, a caminhar em direção ao desconhecido.

Larrosa (2002) nos alerta para o fato de que a experiência apresenta características particulares, subjetivas, relativas ao contingente pessoal. O acontecimento seria comum aos envolvidos, mas a experiência seria singular e impossível de ser repetida.

A experiência supõe, como já afirmei, um acontecimento exterior a mim. Mas o lugar da experiência sou eu. É em mim (ou em minhas palavras, ou em minhas ideias, ou em minhas representações, ou em meus sentimentos, ou em meus projetos, ou em minhas intenções, ou em meu saber, ou em meu poder, ou em minha vontade) onde se dá a experiência, onde a experiência tem lugar. (LARROSA, 2011, p.6)

Dessa maneira, o autor compreende a experiência como um movimento de ida e volta, que supõe uma exteriorização, uma saída do sujeito que vai ao seu encontro. É uma volta que afeta, produz efeitos em quem vivencia todo esse percurso. No entanto, por se tratar de um movimento pessoal, não podemos ter garantias de que necessariamente a experiência irá acontecer, por exemplo, em uma aula. Apesar de todo o planejamento anterior ao momento da aula, o docente não tem a possibilidade de prever que o proposto aos educandos irá desencadear o que aqui estamos considerando experiência.

Assim sendo, o conceito de experiência descrito até aqui, utilizando como referência Larrosa, apresenta-se como um movimento que pode atingir o sujeito, formá-lo ou transformá-lo. Pensando na aula específica da disciplina de Filosofia, foco de nossa dissertação, imaginamos esse movimento de experiência presente em nossas aulas, mas como mencionado anteriormente, não se pode garantir que todos os educandos irão partilhar desse mesmo processo. O espaço heterogêneo da sala de aula pode ser um dificultador de tal processo.

Podemos buscar um trabalho que vise a garantir a possibilidade de todos mergulharem nessa experiência, mas, por se tratar de um movimento particular, o êxito dessa tarefa não depende unicamente do professor e muitas variantes podem fazer parte desse percurso.

O autor, além da ideia de particularidade na experiência, ainda discorre sobre o empobrecimento das experiências que são vividas na sociedade contemporânea, como citamos anteriormente. Apoiado no texto de Walter Benjamin, escrito em 1933, *Experiência e pobreza*, Larrosa elucida, a partir da fala de Benjamin, o conceito de pobreza de experiências em nossa sociedade, tendo reflexos diretos no processo educacional e no desenvolvimento da experiência nas aulas de Filosofia.

O primeiro obstáculo apontado por Benjamin e reiterado por Larrosa é a questão da informação. Obter informação não é sinônimo de ter uma experiência? Em nossa sociedade, também conhecida como sociedade da informação, recebemos, a todo instante, informações de fatos que estão ocorrendo no mundo todo. Receber essa informação não irá caracterizar que o sujeito passará por algum tipo de experiência. Larrosa (2002) defende que essas informações não deixam lugar para a experiência e, em alguns casos, podem ter o papel inverso e funcionarem como uma espécie de antiexperiência.

O sujeito da informação sabe muitas coisas, passa seu tempo buscando informação, o que mais o preocupa é não ter bastante informação; cada vez sabe mais, cada vez está melhor informado, porém com essa obsessão pela informação e pelo saber (mas saber no sentido de “sabedoria”, mas no sentido de estar informado), o que consegue é que nada lhe aconteça. (LARROSA, 2002, p.19)

Vários processos que vivenciamos em nosso cotidiano, como: assistir a uma aula, ler um livro, realizar uma viagem, nos possibilita saber coisas que antes não sabíamos, mas não necessariamente isso nos modificou em alguma medida. Larrosa (2002) aponta que uma sociedade constituída pelo signo da informação torna a experiência impossível, em muitos aspectos. Quando pensamos no espaço da sala de aula, nos deparamos com esse tipo entrave, já que a questão curricular e todo o conceito de educação atual trabalham com o princípio de aquisição de conhecimento (relacionado com a questão da informação em nossa sociedade). O trabalho com o currículo pronto e engessado nos remete a um princípio de uma mera transmissão da informação (conhecimento), impossibilitando a nossa ideia defendida de experiência.

O segundo ponto que se apresenta como obstáculo para o estímulo à experiência é a questão da opinião. Em nossa sociedade, graças ao excesso de informação, tornou-se imperativa a opinião sobre os mais diversos assuntos (opinamos sobre tudo aquilo que nos sentimos informados) e criou-se socialmente a falácia de que precisamos “saber” opinar sobre todos os assuntos. Essa obsessão pela opinião anula as possibilidades da experiência.

[...] a experiência é cada vez mais rara por excesso de opinião. O sujeito moderno é um sujeito informado que, além disso, opina. É alguém que tem uma opinião supostamente própria e, às vezes, supostamente crítica sobre tudo que se passa, sobre tudo aquilo de que tem informação. (LARROSA, 2002, p.19)

Aparentemente, esse é o princípio do processo educacional atual, pensando a opinião como uma dimensão significativa. Tanto a informação quanto a opinião fariam parte do processo educacional e, geralmente, essas “opiniões” limitam-se a simplesmente estar a favor ou contra a informação passada previamente. Construiu-se socialmente a ideia de que precisamos estar inteirados e participar, expondo nossos pensamentos praticamente com relação a tudo, sendo a falta de tempo um outro obstáculo. O excesso de informações, somado às informações e à nossa falta de tempo, constrói um ambiente propício para não desenvolvermos experiência, já que possuímos informações em excesso, precisando falar sobre tudo e sem o tempo suficiente para pensarmos sobre tudo isso.

São apontados mais dois motivos, segundo o autor, que impediriam a questão da verdadeira experiência. O tempo torna as nossas experiências cada vez mais raras e tudo acontece a uma velocidade gigantesca, propiciando um estímulo cada vez mais instantâneo e fugaz, que logo é substituído por outro. Essa velocidade com que recebemos as informações acabou criando uma obsessão pela novidade, característica presente atualmente em nossa sociedade. Assim, o sujeito moderno, além de informado e capaz de opinar sobre praticamente tudo, tornou-se um consumidor insaciável de notícias, novidades, permanentemente excitado e incapaz de permanecer em silêncio. Além do tempo, outro obstáculo trazido por Larrosa é o excesso de trabalho: construiu-se a ideia de que a teoria é apreendida através das informações nos manuais e de que através do trabalho seria adquirida a experiência. A relação que o sujeito possui é com a ação, está sempre se perguntando o que pode fazer, sempre desejando produzir algo. O sujeito contemporâneo está sempre se movimentando, trabalhando, ele não cria espaço para pensar, para olhar, para escutar, para sentir.

É perceptível a relação que os apontamentos feitos anteriormente têm com a delimitação no espaço escolar atual da ideia de experiência. A impressão que temos em diversos momentos é que a escola é construída a partir dos obstáculos e não a partir dos meios para solucioná-los e desenvolver um espaço no qual as vivências e as propostas possibilitem ao educando ferramentas para buscar obter a experiência.

Dessa maneira, pensaremos a experiência, nesta dissertação, como algo que irá tocar o sujeito, algo que após tocá-lo irá modificá-lo e transformá-lo. A aula de Filosofia deve oferecer as ferramentas que podem propiciar ao sujeito-educando a possibilidade de vivência dessa experiência. Possibilitando, além disso, uma revitalização do espaço escolar. Segundo Larrosa, vem se apresentando um ambiente que demonstra uma experiência que não vivemos, ela parece estranha a nós. O autor, em seu livro Tremores: escritos sobre a experiência, aponta que tanto alunos quanto professores saem do espaço escolar exaustos e mudos, sem nada a dizerem, sendo a escola, neste caso, semelhante aos dispositivos que inviabilizam a experiência. Como podemos propor um espaço que propicie a experiência? Uma única disciplina seria capaz de fomentar essa alteração? Essas são questões que deverão ser pensadas e discutidas em um momento posterior; buscaremos nesta dissertação elucidar um movimento vivenciado na Escola Estadual Professora Djanira Velho, que busca, a partir da Filosofia e sua transversalidade com as demais disciplinas, tornar a experiência escolar presente e viva.

5.3. A experiência filosófica

Anteriormente, apresentamos o conceito de experiência, vislumbrado e almejado em nossas aulas de Filosofia. Lembramos que, a partir da concepção apresentada nessa dissertação e com base em alguns estudiosos, a disciplina tem que oferecer aos alunos as ferramentas para possibilitar essa experiência. Além disso, ainda inspirados pelo pensamento de Sílvio Gallo, buscamos elucidar ainda a própria experiência filosófica, fruto do processo de vivência que pode ocorrer dentro da aula de Filosofia.

Segundo Gallo (2011), o papel da Filosofia não poderia ser justificado na educação média apenas por promover uma visão crítica do mundo, nem por possibilitar uma visão interdisciplinar ou por trabalhar conhecimentos fundamentais ao exercício da cidadania. Em sua explicação, ele aponta que cada um desses itens, muito defendidos no meio escolar, podem

ser desenvolvidos pelas demais disciplinas que fazem parte do currículo escolar. A Filosofia, por sua vez, produz conceitos e permite-nos equacionar os problemas vividos no mundo.

Repito: não penso que a filosofia se justifique nos currículos da educação média por promover uma forma de visão crítica do mundo (outras disciplinas também podem e devem fazer isso), nem por possibilitar uma visão interdisciplinar (outras disciplinas também e devem fazer isso), muito menos por trabalhar com conhecimentos fundamentais ao exercício da cidadania (no limite, a ação cidadã não reside na filosofia, mas talvez mesmo longe dela). Por outro lado, a ausência da filosofia nos currículos significa o não contato das estudantes com essa importante construção humana, que é o conceito. Isso sim, a filosofia pode oferecer. E apenas oferecer. (GALLO, 2011, p.2)

Para que a experiência filosófica ocorra, é necessário que três características básicas estejam presentes no processo educacional/filosófico: o pensamento conceitual; o caráter dialógico; e a crítica radical. O trabalho com os conceitos permite que a disciplina seja dialógica. O diálogo é promovido para que esses conceitos sejam questionados, revisados e até mesmo reinventados. Nessa mesma linha de raciocínio, a crítica é contemplada mediante também a presença do conceito.

Se a filosofia consiste na atividade de criar conceitos, que é isso então que ela cria? Podemos dizer que o conceito é uma forma eminentemente racional de equacionar um problema ou conjunto de problemas, exprimindo com isso uma visão coerente do vivido. Sendo assim, o conceito não é abstrato nem transcendente, mas imanente, uma vez que parte necessariamente de problemas experimentados, isto é, na medida em que se cria conceito vazio. (GALLO, 2011, p.3)

O ambiente gerado pela disciplina se assemelha, segundo Gallo (2011), a uma oficina de conceitos, os quais são historicamente criados, experimentados, testados, desmontados e remontados, sempre se relacionando como os nossos problemas vividos. Nessa suposta oficina, podemos, inclusive, nos arriscar na criação de novos conceitos.

Gallo (2009) apresenta, em seu livro, a ideia de que talvez não seja possível um método para ensinar a Filosofia se ela é pensada como algo que não está acabado, por ser prática e viva. Se encarmos o ensino da disciplina desta maneira, estamos pensando na ideia da criação de um método que permita o planejamento sobre aquilo que irá acontecer no decorrer das aulas. Na proposta de ensino de Filosofia de Silvio Gallo, o objetivo é proporcionar aos alunos ocasiões de experiência filosófica e criação de conceitos filosóficos.

A experiência filosófica que pretendemos oferecer aos estudantes tem como objetivo criar uma disciplina, filosófica, no pensamento desses jovens e isso é útil para que eles possam pensar a si mesmos e sua realidade por si mesmos, de forma autônoma. Pensamos em um determinado ensino que dê instrumentos filosóficos para que o pensamento possa fundamentar em sua liberdade. (GALLO, 2009, p. 23)

Com a intenção de possibilitar o trabalho em sala de aula com a especificidade real da Filosofia, é de extrema necessidade a desconstrução de 3 perspectivas muito comuns em relação à disciplina. Deleuze e Guattari negam a Filosofia como contemplação, reflexão e comunicação. Apresentam a contemplação como uma finalidade que não estimula a criatividade e se distancia muito do princípio da criação de conceito. Com relação à comunicação, afirmam que a ideia de reflexão não é exclusiva da Filosofia, já que qualquer um pode refletir sobre qualquer coisa, sendo assim, as concepções das aulas de Filosofia com diálogo, debate ou mera reflexão não irão garantir sua especificidade, sua identidade filosófica.

A visão tradicional, que permeia as aulas de maneira geral, para o desenvolvimento dos conteúdos por nós desejado deve ser desconstruída. A aula como um mero mecanismo de transmissão de conhecimento não se encaixa ao espaço da disciplina como uma potência criada, a passividade dos alunos se torna um obstáculo, a aula deve tornar-se um espaço em que os alunos não sejam meros espectadores, mas sujeitos ativos e produtores.

Na prática cotidiana da escola, existe um manual a ser seguido, que não desperta nos alunos o interesse, mas apenas perpetua o conceito de aluno ouvinte e receptor de conhecimento. É um formato de aula que vem cada dia mais descaracterizando a Filosofia e, acima de tudo, desestimulando e criando barreiras ao ensino da disciplina. Gallo (2006) nos atenta, em seu texto, para a necessidade de não ficarmos presos à Filosofia como mais um conjunto de conteúdos a serem assimilados pelos estudantes.

Devemos nos atentar também para o foco de trabalho da aula, quando optamos por um trabalho voltado à história de Filosofia ou a temas de Filosofia. Se pensarmos no processo educacional massificado, voltado à subjetivação e ao enciclopedismo, que espera a formação de um cidadão passivo, o ensino de Filosofia tem como foco a parte histórica dessa disciplina, apresentando de forma condensada os princípios dos sistemas filosóficos, sem se importar com um exame mais detalhado. Em contrapartida, a proposta do ensino de Filosofia voltado para uma experiência filosófica espera produzir verdadeiras experiências de pensamento, tendo

como base os temas de Filosofia que possibilitam uma maior sensibilização dos estudantes direcionados ao pensamento.

É importante lembrarmos que assumir um método específico para o ensino desta disciplina seria como uma amarra ao professor e aos alunos, impedindo, em certos aspectos, os exercícios do pensamento. Por outro lado, pensar em uma aula totalmente espontânea poderia não desenvolver e oportunizar a experimentação do pensamento.

A possibilidade proposta pelo ensino de Filosofia mediante a questão da experiência filosófica espera que o estudante realmente vivencie a experiência filosófica, possibilitando aos alunos pensar filosoficamente ou por si mesmos. Essa forma de trabalho traz aos professores três grandes desafios: 1) Tomar a Filosofia como uma luta contra a opinião; 2) O diálogo com outros saberes, diálogo esse que precisa ser produtivo, ocorrendo através do princípio da transversalidade; 3) Tratar o ensino de Filosofia filosoficamente.

Encarando o trabalho com a disciplina de Filosofia desta maneira, suas características próprias serão evidenciadas e ativadas no trabalho em sala de aula, pois, enquanto saber, ela é produto de pensamento e experiência de pensamento, não se apresentando como um saber fechado em si mesmo, mas um saber que experimenta, confronta-se consigo mesmo e com os outros, abrindo-se para o diálogo, em construção coletiva. A atitude filosófica é a da não-conformação, do questionamento constante, da busca das raízes das coisas, não se contentando com respostas prontas e sempre colocando em xeque as posturas dogmáticas e as certezas apressadas.

Gallo (2006) aponta que o específico da Filosofia é o trabalho com o conceito, como uma das três potências do pensamento, desse modo, destina-se a criar conceitos, enquanto a arte e a ciência criam outros produtos de pensamento.

A partir da noção de conceito posta por Deleuze e Guattari, a filosofia não é apenas um conjunto de conhecimentos criados historicamente, mas sobretudo uma atividade criativa, na medida em que o filósofo, encarnado e vivendo no mundo concreto, enfrenta problemas vitais, mergulha no caos e busca a criatividade que lhe permita inventar conceitos que ajudem a dar uma forma racional ao problema vivido, podendo encontrar soluções. (GALLO, 2006, p. 24)

Além do desafio de trabalhar com as especificidades próprias da disciplina, um outro caminho a ser percorrido, neste caso não só pela disciplina de Filosofia, mas por todas as

disciplinas, é o de tornar os conteúdos atrativos. É perceptível que, há alguns anos, o interesse dos alunos pelo espaço escolar vem diminuindo e seus olhares estão se voltando aos crescentes atrativos dos acelerados avanços tecnológicos. Por isso, os professores das diversas disciplinas precisam pensar em como emular com as seduções do mundo exterior.

A Filosofia, além desse embate com as tecnologias, ainda sofre pela falta de tradição do conteúdo como integrante do currículo oficial, gerando uma desconfiança sobre a sua importância. O fato de se tratar de um estudo abstrato e dissertativo leva-o a ser considerado por muitos jovens e pelas próprias famílias como algo inútil, gerando certa resistência. O responsável pela aula de Filosofia já começa enfrentando duas situações: como ensinar a Filosofia e apresentá-la de maneira instigante aos jovens.

Como dito anteriormente, nas aulas de Filosofia, é complicado determinar um modelo pronto, pois seu desenvolvimento é algo vivo, sempre em processo de desenvolvimento, que deveria ser um dos pilares de todo o processo educacional.

Gallo (2009) identifica algumas etapas que podem contribuir para um melhor desenvolvimento das aulas. Ele apresenta o conceito de sensibilização, um momento em que o professor poderá trazer o interesse dos alunos para as aulas, visando a uma aproximação com questões de nossas vidas e nossa realidade. Se for possível demonstrar aos alunos, no início do percurso, que a Filosofia trata de questões humanas mais fundamentais, como aquela que debatemos quando não estamos na correria de nossas vidas, provavelmente isso irá aumentar o interesse dos alunos. Existe também a possibilidade, nesse primeiro momento do trabalho, de utilizar textos e imagens não produzidos como Filosofia, com por exemplo, filmes, músicas, reportagens, poesias. Devemos ficar atentos para que esses conteúdos possam contribuir para a elaboração da questão que será estudada. Com essa sensibilização inicial, a tendência é uma aproximação, por parte dos alunos, dos conteúdos filosóficos, já que essa é uma tentativa de mostrar que a Filosofia está diretamente ligada ao tratamento dos problemas humanos e que os problemas da história da Filosofia continuam sendo atuais.

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. Seria interessante fazer uso de táticas de aula que propiciassem que os alunos se sentissem à vontade para expressarem livremente suas opiniões e sensações em relação ao material mostrado. (GALLO, 2009, p. 77)

Com essa forma de trabalho, tentaremos realizar uma aproximação entre as questões que incomodaram os pensadores, fazendo com que essas preocupações se tornem também dos nossos alunos.

Uma segunda etapa no processo de desenvolvimento de aulas de Filosofia envolve a problematização. Essa etapa pretende chegar à formulação do problema filosófico, com a função de estímulo a uma posterior investigação. O papel do professor de Filosofia é de questionador, ou seja, ele pergunta e ensina os alunos a perguntarem, com o intuito de incentivar a não-utilização de nossos julgamentos e pensamentos, que inviabilizam nossa humanidade e nos fazem perder a possibilidade de nos reinventarmos a cada instante. Desse modo, quebra-se o estigma proposto pela educação, o de sermos educados para termos certezas, sem despertar uma atitude filosófica em nossas vidas.

Podemos observar esse processo em uma concepção tradicional de educação que nos é transmitida, tendo por base uma postura de certezas e reprodução de conhecimentos. Nesse sistema, a produção de conteúdo de autoria dos alunos fica em segundo plano e, infelizmente, não somos preparados para a pesquisa, buscas e, principalmente, para as incertezas que podem aparecer no processo educacional. Gallo (2009) aponta que esse pensamento, em uma sociedade inescrupulosa e individualista, parece pertinente para que os jovens fiquem cada vez mais presos à ideia de ingresso no mercado de trabalho e ligados aos princípios do produzir-consumir-produzir, ponto esse em que as certezas são totalmente relevantes e mais eficientes do que dúvidas, incertezas e questionamentos.

Cabe ao professor deixar as coisas obscuras, fazendo com que o aluno se sinta incomodado e desconfortável, possibilitando a ele se lembrar da sua infância e dos questionamentos que ele tanto fazia, demonstrando, assim, que não há Filosofia sem o questionamento.

As questões filosóficas que compõem o problema, que gerará a investigação filosófica em sala de aula, não são meras perguntas. Uma pergunta é uma parte da questão, um instrumento para a sua construção. Uma questão se constrói a partir de uma série de perguntas que se encadeiam de maneira coerente. A questão é contextualizada, ela esclarece exatamente sobre o que pergunta, explica-se a si mesma. (GALLO, 2009, p. 89)

Nessa etapa, as perguntas são o instrumento principal, assim como o são para a Filosofia um instrumento por excelência, já que a disciplina se constrói através desse movimento. A

intenção neste ponto é que o encadeamento das diversas perguntas configure os problemas que derivam. Depois desse problema delimitado, inicia-se o processo de exploração filosófica, que tem como ação principal a análise por meio dos textos da tradição filosófica.

O movimento de problematização constante nessa etapa tende a ser um dos movimentos mais difíceis de serem concretizados, pois ele irá chocar-se com anos de um treinamento exaustivo acarretado dentro do espaço escolar. O aluno, ao ingressar na educação infantil, começa a receber grandes doses de um não-incentivo, sendo treinado a receber conhecimentos prontos e verdades inquestionáveis, diminuindo a chama questionadora inerente ao ser humano, pois, se analisarmos a história ou mesmo a história específica da Filosofia, poderemos observar que as grandes transformações ocorreram mediante problematizações e questionamentos.

Acreditamos que a postura questionadora é um dos fatores que tornam esse conteúdo malquisto no espaço escolar, quando, por exemplo, o aluno questiona e quer entender por que aprende certa disciplina ou deseja saber os motivos pelos quais não pode buscar um outro direcionamento possível para certa atividade. Quando questiono, não aceito passivamente mudanças absurdas e não embasadas em princípios científicos e comprováveis. Na realidade contemporânea, parece cada vez maior a tentativa de inviabilizar o questionamento, sendo esse princípio evidenciado em currículos engessados que servem como manuais.

Foi mencionado anteriormente que a resolução dos problemas filosóficos se dá mediante a leitura de texto produzido pela própria Filosofia, com o objetivo de fazer com que o aluno tenha uma experiência direta com textos filosóficos. Precisamos nos atentar para as questões reducionistas nesse ponto, quando trabalhamos com textos dos manuais, exposições em sala de aula ou textos de comentadores, incentivando a leitura dos originais, com o princípio de que os alunos tenham a própria experiência. Podemos pensar essa etapa como um processo de recomeço tanto para alunos quanto para professores, com o uso de técnicas de leitura e trocas de experiências como parte do processo.

A leitura filosófica não é uma forma de adquirir conhecimento como fazemos ao estudar outros assuntos. A leitura filosófica é uma forma de produzir conhecimento, conhecimento filosófico já que reativa a filosofia, a torna matéria de criação.
(GALLO, 2009, p. 96)

Apesar de todas as dificuldades encontradas na prática da leitura de modo geral, é primordial a presença dela no processo de experiência filosófica, sendo um desafio grande

torná-la parte de todo o processo. Segundo dados da 5ª Pesquisa Retratos da leitura no Brasil, é possível constatar que ano após ano, que as taxas médias de leitura em nosso país diminuem bastante. Por isso, o estímulo a esse exercício e, inicialmente, até uma imposição, se farão necessários no processo de experiência filosófica.

Não podemos deixar de utilizar também a história da Filosofia, para suscitar uma exploração histórica do texto trabalhado, potencializando a sua leitura e o desenvolvimento da interpretação, pois todo texto está envolvido em um universo determinado, que se relaciona com determinado problema. É importante destacar que a intenção não é tornar a aula em um curso de história da Filosofia, pois se as aulas se direcionarem a essa proposta estaremos afastando o aluno da Filosofia. A ideia é explorar as diversas facetas do texto para esmiuçá-lo e alcançar o estopim que propiciou certo problema filosófico, o que pode estimular ainda mais o aluno pela grande aproximação do problema.

Além das possibilidades demonstradas anteriormente, a leitura filosófica aliada à exploração da história da Filosofia possibilita o estudo de diversas dimensões, podendo criar condições para que o aluno possa reinventar o texto filosófico ou, em uma perspectiva mais audaciosa, ensaiar uma criação própria.

Por se tratar aqui de uma proposta de experiência filosófica, Gallo (2009) nos aponta que o movimento de fazer Filosofia está ligado ao princípio do retomar e do transpor, conceitos já criados dentro da história da Filosofia, cuja prática se faz possível diante da leitura filosófica e do estudo histórico do texto. Nesse exercício, procuramos reativar conceitos, como defendido por Deleuze e Guattari, deixando que eles levem os alunos à tentativa de criação de seus próprios conceitos.

A aula de Filosofia, sendo vista como uma experiência filosófica, é direcionada a um trabalho voltado à prática, já que, para aprender essa disciplina em nosso pensamento, é necessário que ela seja praticada, possibilitando assim a criação de novas formas de viver no mundo e de falar sobre ele.

Na abordagem prática, a escrita filosófica é o encerramento do processo iniciado com a sensibilização, tendo passado pela problematização, pela leitura filosófica e assim o fechamento através da escrita. Neste ponto, após a passagem pelas etapas anteriores, o professor irá propor uma questão a fim de provocar a escrita, que ocorrerá mediante a lembrança da passagem e dos sentimentos levantados pela sensibilização, do que ficou marcado mediante a leitura filosófica e a localização na história da Filosofia das características pertencentes ao texto. Os alunos

tentarão ensaiar uma produção filosófica a fim de lidar com o problema levantado previamente, trabalhando o estímulo da sua própria criação e abandonando conceitos pertencentes ao senso comum, o que é possibilitado pelos processos anteriores, que criam condições para o aluno realmente pensar o problema.

O mais importante nessa etapa é que a criação seja autêntica, já que foram criadas condições para um pensamento autêntico, embasado filosoficamente, com o apoio das ferramentas filosóficas disponibilizadas na aula.

Toda essa perspectiva de trabalho, embasada nos conceitos do Professor Silvio Gallo, demonstra a possibilidade do trabalho com a disciplina Filosofia através de um processo de experiência Filosófica. Essa experiência mostra que a disciplina tratada em nossa dissertação de mestrado pode possibilitar muito mais aos alunos do que aquilo que o senso comum, alguns professores e manuais propõem para que seja trabalhado em sala de aula. A profundidade e a necessidade desse trabalho no ambiente escolar são imprescindíveis para a transformação desse espaço, não unicamente pela referida disciplina, mas para despertar a possibilidade desses questionamentos como uma forma de trabalho ativa, possível em todas as disciplinas, estimulando uma mudança em todas as estruturas ligadas à educação.

As aulas de filosofia como lugar de experiência filosófica são lugar de estudo e produção filosófica. Nelas a cada dia surge o novo pois são espaços de criação. Sendo assim é movimento de provocação: provoca-se o surgimento de pensamento original, provoca-se a busca de compreensão, provoca-se a checagem do que chamou de meu e do que até então, provoca-se a imaginação do que poderia ser e do que não está. É o professor responsável pelo nascimento desse espaço onde acontece esse jogo. Neste sentido o professor é um provocador. As relações que são criadas entre os participantes dessa experiência, revelam uma equipe ou um time que joga, não competitivamente contra um adversário, mas entre si, com o objetivo comum de construir saídas filosóficas para seus problemas. (ASPIS, 2004, p. 316)

Analisando a questão curricular desde a reinserção da Filosofia nos currículos oficiais, podemos perceber que o foco principal não esteve centrado na construção da possibilidade de um trabalho que permitisse a verdadeira experiência filosófica. De maneira geral, os currículos criaram um modelo que deveria ser seguido e que, em nenhum momento, possibilitará ao docente transformá-lo ou desenvolvê-lo como uma experiência filosófica.

E as propostas curriculares que passaram e ainda estão por vir refletem um movimento proposital, de não-estímulo aos verdadeiros anseios possíveis pelo trabalho com a Filosofia,

apresentando-se como um retrocesso e aparentemente voltando o currículo a concepções já superadas no passado.

Percebemos que, ao impormos ao educando conhecimento e conteúdos direcionados, não abertos à discussão e ao debate reflexivo, estamos formando pessoas que socialmente não irão questionar e debater, mas apenas aceitarão aquilo que lhes é imposto.

A partir dessa visão, é percebido que a formulação de currículos trabalhados na rede estadual de São Paulo tem uma característica de retrocesso, já que voltam o conhecimento filosófico a uma visão acadêmica. Além disso, na nova proposta do Currículo Paulista do Ensino Médio, a Filosofia aparece com uma possibilidade de diluição, ou conhecimento transversalizado, que retira dela aquilo que lhe é específico e singular. Dizer que a Filosofia estaria transversalizada é uma falácia, já que os professores das demais disciplinas não possuem a formação para atuar com conhecimentos próprios da Filosofia, não possibilitando uma experiência filosófica e sim apenas uma aula de história da Filosofia ou o debate de temas filosóficos.

5.4. Entrevistas e análises

Durante o processo de elaboração e pesquisa desta dissertação de mestrado, o mundo todo foi surpreendido pela pandemia de COVID-19. Todos tivemos que buscar reorganizar nossas vidas, buscar nos proteger de um inimigo invisível que afetou milhões de pessoas. Não estávamos preparados para esse novo modo de vida, em muitos lugares do mundo cidades inteiras foram fechadas e a circulação de pessoas impedida. A educação também foi totalmente afetada pela pandemia, escolas, professores, equipe gestora tiveram que buscar meios para tentar desenvolver as aulas de maneira remota. Escolas privadas que possuem recursos conseguiram criar maneiras para que os professores fossem capazes de transmitir suas aulas de casa, ou de um modo considerado seguro dentro da própria escola; muitas compraram softwares que possibilitam o uso de uma sala de aula virtual e o trabalho, dentro das possibilidades, continuou.

Quando voltamos nosso olhar para a escola pública, podemos perceber o quanto esses alunos foram e serão prejudicados. Muitos dos problemas dessa modalidade de ensino já são conhecidos pelas pessoas, mas a pandemia nos mostrou outros problemas que não são

perceptíveis no dia a dia escolar. Um dos problemas iniciais foi o contato com as famílias dos alunos, com base no cadastro realizado pela família no momento do ingresso do aluno na rede estadual: endereço, telefones desatualizados dificultaram o contato. As equipes gestoras e os professores tiveram pouco tempo para criarem mecanismos de disponibilização dos conteúdos aos alunos. A melhor alternativa seria através da internet, mas identificamos um outro problema que não conhecíamos: muitas famílias não possuem acesso à internet; eles até possuem celulares, porém o tipo de plano somente permite o acesso ilimitado às redes sociais, e não à navegação pela rede. Desse modo, se os professores buscassem meios para trabalhar remotamente, grande parte dos estudantes não conseguiriam acesso.

Foram e estão sendo tempos difíceis. A falta de uma coordenação única da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo também causa um transtorno, pois cada escola acabou organizando-se da maneira que julgou melhor e conseqüentemente não houve um direcionamento único, um mesmo tipo de trabalho para propiciar uma orientação mais coesa aos estudantes e famílias.

E foi nesse cenário caótico da educação que busquei finalizar minha pesquisa de mestrado. No projeto inicial, a fase de construção do “produto” aconteceria através de reuniões com grupos de alunos que falariam sobre a proposta de trabalho e analisariam os momentos em que o trabalho foi desenvolvido em sala de aula. Diante desse novo cenário, a dissertação passou por uma reestruturação de seu fechamento: foram propostas entrevistas de viés qualitativo, para a obtenção de dados para a elucidação e a investigação proposta. Foram selecionados alunos, ex-alunos e um integrante da gestão da Escola Estadual Professora Djanira Velho, que vivenciaram a proposta de trabalho da aula de Filosofia.

Os alunos e ex-alunos entrevistados passaram ou estão passando por todo o seu percurso na educação básica na educação pública, sendo que todo o Ensino Médio foi cursado na escola Djanira. No início das entrevistas, os participantes foram situados sobre a proposta referente à dissertação de mestrado e tiveram a oportunidade de falarem sobre suas histórias pessoais. Como dito anteriormente, todos estudaram sempre em escolas públicas, sejam elas municipais ou estaduais.

Os alunos e ex-alunos foram questionados sobre suas expectativas quando da passagem do Ensino Fundamental para o Ensino Médio, principalmente com relação às novas disciplinas que teriam no currículo. Diziam sentir-se empolgados com esses novos conteúdos, “eu sai do EF com aquela ansiedade, na mesma felicidade em encontrar essas matérias novas, porque

sempre li bastante e sempre procurei” (INFORMAÇÃO VERBAL), alguns disseram já possuir uma pequena base, seja por possuírem o apoio familiar, que se mostrou importante para a visão que o aluno teria ou não dos conteúdos nos estudos ou apenas pelo contato com irmãos mais velhos ou amigos que já estavam cursando essa modalidade de ensino. Ficou evidente que todos eles ingressaram nessa fase da educação com grandes dúvidas em suas cabeças e trouxeram bagagens adquiridas socialmente. Com relação às disciplinas novas, o foco das entrevistas foi direcionado para o conteúdo de Filosofia.

Nas entrevistas, foram apresentadas algumas situações mencionadas durante o desenvolvimento desta dissertação de mestrado. Nos deparamos com duas situações: 1) alunos que tiveram aula apenas com um professor (efetivos); 2) alunos que tiveram mudança de professor em seu trajeto educacional. Foi possível perceber que quando os alunos têm as aulas com o mesmo professor, as funcionalidades dessa aula se desenvolvem de uma maneira mais coesa e constante. A mudança de professor de um ano para o outro altera totalmente a demanda de trabalho já que cada professor trabalha de um modo.

Com relação ao material do São Paulo Faz Escola, um dos focos de nossa redação foi apurado como material de apoio, não utilizado como norte das aulas pelos professores.

Um dado importante de ser demonstrado a partir dessas entrevistas está ligado às alterações propostas pelo governo do Estado de São Paulo com relação ao currículo. Todos os entrevistados disseram não ter participado de nenhum tipo de entrevista ou ter respondido virtualmente algum questionário sobre o tema. Sentem-se incomodados de não terem participado deste processo e acreditam ser necessário algum tipo de mudança na estrutura curricular da escola pública, mas não uma mudança ocorrida sem a participação da maioria dos principais envolvidos no processo educacional.

A nossa escola inteira não foi consultada. Fizemos questão de perguntar na escola, ninguém sabia o que seria essa reforma. E estava muito confuso, a gente tentava pesquisar para tentar ter conhecimento de como seria essa reforma para primeiro ver se seria benéfico, para depois a gente poder falar nossas críticas. Nem os professores sabiam, a gente perguntava para eles e havia uma dúvida muito grande. (INFORMAÇÃO VERBAL)

Buscamos investigar em nossas entrevistas como o trabalho com a disciplina Filosofia pode buscar levar a uma experiência transformadora, como apresentado por Larossa, e teria consequências de chegar até o que Silvio Gallo denomina experiência filosófica. Identificamos,

nas entrevistas, alunos que vivenciaram o trabalho da Filosofia como uma experiência e alunos que tiveram uma aula focada em questões históricas e conteudistas.

O trabalho desenvolvido em nossas aulas de Filosofia buscou, como dito por alguns entrevistados, retirar o aluno da sua zona de conforto, incomodá-lo. Nessa perspectiva de trabalho, o aluno é levado a um processo reflexivo que pode auxiliá-lo na formulação de conceito e na ideia de enfrentamento da realidade vigente. A parte dos entrevistados que vivenciaram esse processo na disciplina apresentou algum tipo de fala que demonstra um processo de modificação, transformação na forma como vê e enfrenta o cotidiano de suas vidas. Acreditam que as aulas de Filosofia proporcionaram um espaço possível de vivenciar esses momentos em conjunto com o trabalho desenvolvido pelos demais integrantes do corpo docente da escola em suas respectivas áreas de atuação.

Muito. Acredito que era uma pessoa, no quesito pessoal por exemplo, era uma pessoa que dificilmente admitiria que estava errada. E quando eu me via com questionamentos tanto da Filosofia como no próprio teatro e que eu entendi que vivia numa sociedade machista e homofóbica, enfim xenofóbica etc. Não entendia como um indivíduo que reproduzia pensamentos dessa vertente. É uma sensação de incomodo, que tive eu tive essa sensação. Me fez pensar em buscar mais conhecimento, para nunca ficar no mesmo lugar, mesmo que isso fosse me gerar incomodo. (INFORMAÇÃO VERBAL)

Ao relatarem a turma que estudavam, todos disseram que nem todos os alunos eram tocados com as propostas da aula, fato que nos leva a pensar em como o trabalho em um ambiente heterogêneo é difícil, já que determinados assuntos ou processos não irão envolver a todos. A determinação de um currículo engessado e pouco significativo poderia agravar ainda mais essa situação, gerando um desinteresse ainda maior dos alunos.

O professor de Filosofia que segue o material do início ao fim apresenta dificuldade de proporcionar o objetivo das aulas com relação à experiência filosófica, por fazer um trabalho unicamente ligado à questão da história da Filosofia ou a temas jogados que não possibilitam a experiência.

Além das entrevistas com os alunos que vivenciaram o processo nas aulas de Filosofia, entrevistamos também a ex-coordenadora pedagógica da escola, buscando o olhar externo de alguém que não estava diretamente ligada ao que acontecia em sala de aula, mas conseguiria passar suas impressões e marcas que o trabalho poderia ter deixado em alunos e no espaço escolar.

A ex-coordenadora entrevistada nos contou um pouco de sua trajetória dentro da educação. Esteve envolvida com a educação básica por 28 anos e durante todo esse percurso esteve em sala de aula e na gestão escolar. Como docente, ministrava aulas de ciências, biologia e vivenciou diversas propostas de mudanças curriculares e estruturais. Disse-nos ter a impressão de uma descontinuidade de propostas educacionais, já que a cada novo governo, a cada novo secretário de educação entrava em vigor uma nova forma de trabalho. Acredita que mudanças dentro da educação deveriam levar mais tempo, já que não se trata de processos instantâneos e que, muitas vezes, quando professores e alunos compreendem a proposta educacional, uma nova proposta é determinada pelos órgãos superiores.

Então as mudanças aconteciam e a gente percebia que as mudanças eram, algumas mudanças, boas, mas no meio do trajeto eles mudam. Eles mudavam o rumo e eu acho que isso prejudicava tanto os professores que ficam um pouco desanimados, quanto para os alunos que dava a impressão que estava fazendo aquilo por fazer e não tinha continuidade. Esse era o maior problema. A gente não tinha continuidade. (INFORMAÇÃO VERBAL)

Sobre a reinserção da disciplina Filosofia no currículo oficial, nossa entrevistada já fazia parte da gestão escolar e, quando questionada sobre esse retorno, ela nos disse ter ficado muito satisfeita, pois há alguns anos a disciplina já estava presente no currículo, mas não de forma oficial, “eu sentia naquela época, lá no começo quando foi inserida a Filosofia, foi um ganho. Eu acho que foi sim um ganho, essa disciplina ter sido sacramentada” (INFORMAÇÃO ORAL). Acredita que o grande entrave, nesta volta, era questão de não haver professores efetivos para ministrar as aulas, sendo que trabalharam com a disciplina professores com formação na área de humanas, sem conhecimentos específicos do componente curricular e, portanto, sem condições de desenvolver o trabalho com a experiência filosófica.

A partir do momento em que a Secretaria de Educação possibilita a realização de concursos específicos dos conteúdos e passam a chegar nas Unidades Escolares professores efetivos com formação específica em Filosofia, é possível observar uma mudança no trabalho desenvolvido em sala de aula. Nesse momento, a presença da disciplina pôde ser notada e o trabalho foi desenvolvido com maior especificidade, possibilitando a percepção de algum tipo de mudança no que vinha sendo desenvolvido até então. Acredita que esse trabalho com uma formação específica nas aulas é o que possibilita a experiência.

Quando realmente a Filosofia, foi colocada no currículo como matéria, como componente curricular, com aulas fixas, deu um up no conteúdo, porque aí o professor, vieram os efetivos, começaram os concursos. O professor era ou não era concursado, porque eles tinham o componente curricular e eram concursados e os professores se efetivaram. Então com o componente e os conteúdos e o aprendizado dos alunos e o interesse. (INFORMAÇÃO VERBAL)

Em sua vivência como coordenadora pedagógica na Escola Estadual Professora Djanira Velho, pôde observar a proposta de trabalho realizada na disciplina de Filosofia e as possíveis alterações no ambiente escolar e no dia a dia dos alunos, não apenas relacionadas com que o acontecia em nossas aulas, mas fruto de uma proposta de trabalho desenvolvida pelo corpo docente, com o apoio da gestão escolar.

A escola Djanira se localiza em uma área periférica da cidade de Ribeirão Preto, em um bairro residencial, que infelizmente é considerado área de periculosidade em virtude de usuários de entorpecentes. À primeira vista, a escola apresenta elementos para ser considerada uma escola violenta, com grandes problemas educacionais. Mas a realidade observada é outra, os índices avaliados pelo estado são altos e a escola se configura entre uma das primeiras na cidade em relação às escolas estaduais, com o índice de aprovação dos alunos nos vestibulares de universidades públicas girando em torno de 20 (vinte) aprovações anuais. Tudo isso fruto de um trabalho desenvolvido e proposto por todo o corpo docente.

Segundo a ex-coordenadora, o trabalho também demonstra uma reflexão das atividades desenvolvidas durante as aulas de Filosofia, pois ela percebeu os alunos agindo de uma maneira mais reflexiva e crítica dentro do ambiente, tendo alguns deles reivindicado de maneira contundente, contra aquilo que julgaram estar errado dentro do ambiente escolar, com uma argumentação sólida e coesa.

Também é citada por ela a postura que os alunos possuem frente a vestibulares, concurso. Lembra que a escola foi campeã por dois anos seguidos da Olimpíada de história da cidade, proposta por uma Universidade privada, juntamente com a prefeitura municipal, com a proposta de analisar criticamente os temas propostos, no primeiro ano: “LUGARES E SUJEITOS DA HISTÓRIA: RIBEIRÃO PRETO, O BRASIL E O MUNDO – 1856 – 2018, que possibilitou aos alunos realizarem uma análise crítica do desenvolvimento da cidade, relacionada a fatos da história; no segundo ano, o tema foi: “A QUESTÃO RACIAL NO BRASIL: ESCRAVIDÃO E LUTA PELA LIBERDADE, sobre o qual os alunos construíram uma belíssima análise da questão do racismo e da busca pela liberdade. Além disso, os alunos

da escola sempre estiveram engajados em questões políticas, inclusive com a escola, que foi denunciada por algumas pessoas como uma instituição subversiva.

Diante desses fatos, podemos perceber o papel relevante de um trabalho direcionado e coordenado da disciplina de Filosofia que abra possibilidade de uma experiência que transforme e possibilite tocar os alunos, transformando o espaço da aula de Filosofia em uma experiência filosófica, possibilitando que os alunos se desenvolvam e produzam conceitos por conta própria, um dos papéis primordiais da disciplina.

6. Considerações finais

Durante o processo de escrita da presente dissertação, foi possível observar que a Filosofia no Brasil percorreu um caminho tortuoso e cheio de obstáculo, passando por momentos em que possuiu certa valorização e momentos em que foi completamente ignorada com relação a sua presença no espaço escolar. Atualmente, a Filosofia permanece lutando e buscando manter-se de pé e presente no ambiente escolar. Diversos obstáculos foram e são criados, para, em alguns aspectos, impedir o trabalho estruturado e direcionado dos docentes. A própria desvalorização histórica ocorrida com o conteúdo se torna um entrave do desenvolvimento de um trabalho eficiente e completo.

O trabalho a ser desenvolvido dentro das aulas deve levar o aluno ao estranhamento, base e motor da nossa proposta de trabalho: a experiência filosófica. O estranhamento pode ser entendido, por algumas pessoas responsáveis por “pensar” a educação e o processo educacional, como algo de certa maneira subversivo e perturbador. Mas qual é o papel educacional, senão levar o aluno a confrontar e se posicionar no mundo? Não deveríamos mostrar ao aluno como lidar com esse estranhamento com o qual ele pode se deparar?

Em nossa dissertação, buscamos elucidar, baseados em Larrosa, a importância que a experiência possui nos processos de nossa vida e o quanto ela passa por nós e pelos nossos alunos. Mas será que somos realmente atingidos ou tocados? Além disso, o autor nos demonstra que, para essa experiência ser significativa, é necessário o despertar desse estranhamento, que irá gerar um desconforto e algum tipo de transformação ou mudança naquele que se sentiu desta maneira. Durante nossas entrevistas e o processo desenvolvido em sala de aula, observamos que cada aluno conduziu esse processo a sua maneira. Esse processo é único e individual e a

Filosofia desponta aqui como a ferramenta que busca dar subsídios para que esses sujeitos rompam a barreira do estranhamento, superando o senso comum e outros obstáculos apresentados por Larrosa, como o excesso de informações, a questão da opinião, o tempo que nos leva à fugacidade das nossas vivências e o excesso de trabalho, todos esses itens potencialidades presentes em nossas vidas cotidianas.

O trabalho da disciplina de Filosofia é, por diversas vezes, confundido no espaço escolar, sendo assim, ela não pode ser considerada um momento de bate-papo e conversa, mas um momento de pensar algo que irá levar o educando a se tornar um cidadão dentro da sociedade. As disciplinas que integram o currículo escolar podem proporcionar esses momentos. Buscamos, nas aulas de Filosofia, criar caminhos através da experiência filosófica, suscitando possibilidades de tocar nosso aluno e proporcionando oportunidades de despertar suas capacidades racionais, fazendo-o enxergar as falsas verdades impostas pela sociedade.

Foi possível perceber, pela análise de nossas entrevistas e as atividades em sala de aula, que os materiais oficiais disponibilizados não contribuem com a possibilidade de desenvolvimento do que foi exposto nesta dissertação: o de vivenciar a experiência. Esse, aparentemente, é o maior desafio do professor de Filosofia em sala de aula: oportunizar meios aos alunos para aproximarem-se da ideia e conceito de experiência, trazendo a disciplina para a realidade deles, além de contemplar os parâmetros curriculares exigidos pela Secretaria de Educação.

Durante as atividades desenvolvidas na prática, utilizamos ferramentas de aprendizagem diversificadas, como texto, vídeos, músicas, filmes e recursos diversos da internet, com o intuito de possibilitar que o educando vivenciasse a experiência. O fato da formação específica na área e a posição de professor efetivo em uma escola abriu possibilidades que podem não ser atendidas quando o professor não se encontra nessa posição na rede. O reflexo do trabalho pôde ser observado em como se desenvolveu o ambiente escolar e nos posicionamentos dos alunos, não garantindo que todos os alunos realmente foram tocados pela experiência ou tiveram algum tipo de vivência durante as aulas de Filosofia. Mas, foi possível perceber o despertar do papel do aluno como protagonista frente ao ambiente escolar, em suas vivências sociais e até relacionado com a sua escolha profissional. A escola apresenta, há alguns anos, um número elevado de alunos aprovados em vestibulares de universidades públicas; ficou em primeira colocada em competições que exigiram um posicionamento crítico frente à realidade (logicamente que esses não são números absolutos, mas são números muito expressivos), corroborando a ideia de que um trabalho da disciplina de Filosofia e das demais

disciplinas pode, em certos aspectos, tornar o ambiente escolar um espaço em que experiências e vivências podem ocorrer.

Quando o ambiente escolar busca propiciar a possibilidade desse despertar para a experiência, passamos a interagir e a agir no mundo, buscando modificá-lo e transformá-lo através daquilo que a aula de Filosofia irá ajudar a desenvolver: argumentação, pensamento e a formulação de conceitos. Nossa pesquisa possibilita que esse tema seja abordado e aprofundado em pesquisas posteriores que irão visar a clarificação com relação a questão curricular de Filosofia.

REFERÊNCIAS

ADORNO, T.W. **Educação após Auschwitz**. Disponível em: <https://rizomas.net/arquivos/Adorno-Educacao-apos-Auschwitz.pdf>. Acesso em: 29 Mai. 2020.

ALVES, D. J. **A filosofia no ensino médio: ambiguidades e contradições na LDB**. Campinas, SP: Autores Associados, 2002. – (Coleção educação contemporânea).

APPLE, Michael W. **Currículo, poder e lutas: com a palavra, os subalternos**. Michael W. Apple. Tradução Ronaldo Cataldo Costa. Porto Alegre, RS: Artmed, 2008.

ASPIS, Renata Lima. **Ensinar filosofia: um livro para professores**. Renata Lima Aspis, Sílvia Gallo. São Paulo: Atta Mídia e Educação, 2009.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo, SP: Edições 70, 2011.

BENJAMIN, Walter. **Magia e Técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. 3. ed. São Paulo, SP: Brasiliense, 1987.

BODART, Cristiano das Neves (org). **O ensino de humanidades nas escolas**. Maceió, AL: ed. 1. Editora Café com Sociologia, 2019.

BRASIL. **Ciências Humanas e suas tecnologias/ Secretaria da Educação Básica**. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_03_internet.pdf. Acesso em: 28 Jun. 2020.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 24 Mai. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 3.890, de 1º de janeiro de 1901**. Aprova o Código dos Institutos Oficiais de Ensino Superior e Secundário, dependentes do Ministério da Justiça e Negócios interiores. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-3890-1-janeiro-1901-521287-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 27 Ago. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 8.659, de 5 de abril de 1911**. Aprova a lei Orgânica do Ensino Superior e do Fundamental na República. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-8659-5-abril-1911-517247-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 27 Ago. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 981, de 08 de novembro de 1890**. Aprova o Regulamento da Instrução Primária e Secundária no Distrito Federal. Disponível em: <http://legis.senado.leg.br/norma/390417/publicacao/15629621>. Acesso em: 25 set. 2020

BRASIL. **Decreto-Lei nº 4.244, de 09 de Abril de 1942**. Lei orgânica do ensino secundário. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/Del4244.htm. Acesso em: 27 Ago. 2020.

BRASIL. **LDB nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso em: 10 Ago. 2020.

BRASIL. **Lei nº 11.684, de 2 de junho de 2008.** Altera o art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=11684&ano=2008&ato=da1MTW61UNRpWTa34>. Acesso em: 07 set. 2020.

BRASIL. **Lei nº 12.796, de 04 de abril de 2013.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm. Acesso em: 28 Mai. 2020.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014,** Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 29 Mai. 2020

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.** Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.949, de 20 de junho de 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 05 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 15 Jul. 2020.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=4024&ano=1961&ato=339o3YU5keVRVT7a7>. Acesso em 09 set. 2020.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 16 set. 2020.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1 e 2 graus, e de outras providências. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=5692&ano=1971&ato=f4ekXQU50MjRVT190>. Acesso em 10 set. 2020.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus e da outras providências. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-norma-pl.html>. Acesso em: 16 set. 2020

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e da outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm. Acesso em: 28 Ago. 2020.

BRASIL. **Lei nº 7.044, de 18 de outubro de 1982.** Altera os dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes a profissionalização do ensino de 2º grau. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7044.htm. Acesso em: 28 Ago. 2020.

BRASIL. **Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016.** Institui a política de fomento à implementação de escolas de Ensino Médio em tempo integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e a Lei nº 11.494, de junho de 2007, que regulamenta o Fundo de manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de valorização dos profissionais da educação, e dá outras providências. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?Tipo=MPV&numero=746&ano=2016&ato=762> ITUE1EeZpWT31a. Acesso em: 15 Jul. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Secretários de Educação. União Nacional dos dirigentes municipais de Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, DF: MEC/ CONSED/UNDIME set. 2015. Disponível em: <http://www.portugueselegal.com.br/wp-content/uploads/2017/07/bncc-versao1.pdf>. Acesso em: 13 Mai. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Secretários de Educação. União Nacional dos dirigentes municipais de Educação. **Base Nacional Comum Curricular: proposta preliminar: segunda versão.** Brasília, DF: MEC/ CONSED/UNDIME abr. 2016. Disponível em: <http://www.portugueselegal.com.br/wp-content/uploads/2017/07/bnccversao2.pdf>. Acesso em: 15 Mai. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Secretários de Educação. União Nacional dos dirigentes municipais de Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, DF. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_ver_saofinal_site.pdf. Acesso em: 17 Mai. 2020.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio.** Vol. IV, Ciências Humanas e suas Tecnologias, Brasília, DF: Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 1999.

BRASIL. **Portaria nº 1.140, de 22 de novembro de 2013.** Institui o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio no âmbito do ensino médio público, nas redes estaduais e distrital de educação. Disponível em: http://www.lex.com.br/legis_25110626_PORTARIA_N_1140_DE_22_DE_NOVEMBRO_DE_2013.aspx. Acesso em: 23 Jun. 2020.

BRASIL. **Portaria nº 1.432, de 28 de dezembro de 2018.** Estabelece os referências para a elaboração dos itinerários formativos conforme preveem as Diretrizes Nacionais do Ensino Médio. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/70268199. Acesso em: 23 Jul. 2020.

BRASIL. **Resolução CEB nº 3, de 26 de junho de 1998.** Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_98.pdf. Acesso em: 15 set. 2020.

BRASIL. **Resolução CEB nº 4, de 13 de julho de 2010.** Define Diretrizes Curriculares nacionais Gerais para a Educação Básica. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf. Acesso em: 15 set. 2020.

BRASIL. **Resolução nº 2, de 30 de janeiro de 2012.** Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9917-rceb002-12-1&Itemid=30192. Acesso em: 16 Jun. 2020.

BRASIL. **Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018.** Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/51281622. Acesso em: 23 Jul. 2020.

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

CASTILHO, Denis. **Reforma do Ensino Médio: desmonte na educação e inércia no enfrentamento retórico.** Revista Eletrônica de Diálogo e Divulgação em Geografia, Brasília, n. 4, v. 1, fev. 2017.

CATANZARO, Fabiana. **O Programa São Paulo faz Escola e suas apropriações no cotidiano de uma escola de ensino médio.** 2012. 126 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Área de Concentração: Psicologia e Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

COSTA, João Cruz. **Contribuição à história das ideias no Brasil.** 2. ed. Rio de Janeiro, RJ: Civilização Brasileira, 1967.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é Filosofia?** Rio de Janeiro, RJ: ed. 34, vol. 5, 1997.

DUARTE, Adriana; MELO, Savana Diniz Gomes. **Qualidade da Educação e Política de Remuneração Docente:** quais as implicações dessa relação? Educação em Questão, Natal, v. 46, n. 32, p. 202-225, maio/ago. 2013.

FAVERO, A. A.; CEPPAS, F.; GONTIJO, P. E.; GALLO, S.; KOHAN, W. O. O ensino de Filosofia no Brasil: um mapa das condições atuais. **Caderno Cedes.** Campinas, v. 24, n. 64, p. 257-284, set./ dez. 2004.

GADOTTI, Moacir. **Para que serve afinal a filosofia?** Reflexão 4: jan./ abr.1979.

GALLO, S. A Função da filosofia e seu caráter interdisciplinar. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação (RESAFE)**, [S.L.], n.2, 2011. Disponível em: <https://www.periodicos.unb.br/index.php/resafe/article/view>. Acesso em: 08 abr. 2021.

_____. O ensino da filosofia e o pensamento conceitual. **Filosofia e Formação.** Volume1 (org) CARVALHO, M. CORNELLI, G. Cuiabá, MT: Central de Texto, 2013.

GALLO, Sílvia e KOHAN, Walter (org.). **Filosofia no Ensino Médio.** Petrópolis: Editora Vozes, 2000.

GALLO Sílvia; CORNELLI, Gabriele; DANELON, Márcio (org.). **Filosofia do ensino de Filosofia.** Petrópolis: Editora vozes, 2003.

INSTITUTO PRÓ-LIVRO. **Retratos da Leitura no Brasil**. 5ª ed. São Paulo, 2019. Disponível em: https://www.prolivro.org.br/wp-content/uploads/2020/12/5a_edicao_Retratos_da_Leitura-_IPL_de_z_2020-compactado.pdf

JANINE, Renato. **Renato Janine Critica a Elaboração da Reforma do Ensino Médio via MP**. Correio Braziliense, Brasília, 24 set. 2017. Entrevista concedida a Julia Chaib. Disponível em: https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/brasil/2016/09/24/interna-brasil,55027_1/renato-janine-critica-a-elaboracao-da-reforma-do-ensino-medio-via-mp.shtml. Acesso em: 30 Mai. 2020.

LARROSA, J. **Experiência e alteridade em educação**. Reflexão & Ação, Santa Cruz do Sul, v. 19, n. 2, p. 4-27, 2011.

_____. **Tremores: escritos sobre experiência**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019. Coleção: Experiência e Sentido.

LEAL, Marcos Kavalkevski; PEREIRA, Francine Baranoski. **A Reforma no Ensino Médio e os Impactos no Ensino da Língua Estrangeira Moderna no Brasil: um estudo com foco na língua inglesa**. In: Semana da Educação da Universidade Estadual de Londrina: Educação e Dilemas Contemporâneos, 17., 2017, Londrina. Anais... Londrina, PR: 2017.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da educação**. São Paulo, SP: Cortez, 1991.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo, SP: E.P.U., 2012.

MAZAI, N.; RIBAS M. A. C. Trajetória do ensino de Filosofia no Brasil. **Disciplinarum Scientia**. Série: Ciências Sociais e humanas, Santa Maria, V. 2, n. 1, p. 1-13, 2001.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. J. Gimeno Sacristán. Tradução Ernani F. de F. Rosa. 3. ed. Porto Alegre, RS: ArtMed, 1998.

SANFELICE, J. L. **A política educacional do Estado de São Paulo: apontamentos**. Nuances: estudos sobre educação. Ano XVII, v. 17, n. 18, p. 146-159, jan./ dez. 2010.

SANTOS, G. S.; FILHO, J. A. L.; BALDAN, A. S. O itinerário da Filosofia no Currículo do Ensino Médio do Estado de São Paulo. **Revista da Faculdade de Educação**, Campo Grande, v. 22, n. 2, p. 69-80, jul./ dez. 2014.

SÃO PAULO (ESTADO). Secretaria da Educação. **O currículo Paulista Etapa do Ensino Médio**. Coordenação da Etapa do Ensino Médio, Helena Claudia Soares Achilles; coordenação de área: Tânia Gonçalves. SEDUC: 2020.

SAVIANI, Demerval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. Campinas, SP: ed. 12. Autores Associados, 1996. – (Coleção educação contemporânea)

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2. ed. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2005.

SILVA, Wanderley da. **Ensino de filosofia: questões didáticas na prática docente do ensino médio**. Revista Latinoamericana de Filosofia da Educação. v. 1. n. 2, p. 199-215, 2014.

SÃO PAULO (ESTADO). Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Filosofia: O Ensino de Filosofia na Escola Pública do Estado de São Paulo**, V. 1. SEE, IFCH, 2006.

_____. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Filosofia: O Ensino de Filosofia na Escola Pública do Estado de São Paulo**, V. 2. SEE, IFCH, 2006.

_____. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Filosofia: O Ensino de Filosofia na Escola Pública do Estado de São Paulo**, V. 3. SEE, IFCH, 2006.

_____. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Filosofia: O Ensino de Filosofia na Escola Pública do Estado de São Paulo**, V. 4. SEE, IFCH, 2006.

_____. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Filosofia: O Ensino de Filosofia na Escola Pública do Estado de São Paulo**, V. 5. SEE, IFCH, 2006.

SÃO PAULO (ESTADO). Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Caderno do Gestor**. SEE, IMESP, 2008.

_____. **Caderno do professor**. Filosofia. SEE, IMESP: 2009.

_____. **Caderno do professor**. Filosofia. SEE, IMESP: 2010.

_____. **São Paulo faz Escola**. In: <www.educacao.sp.gov.br>.

XAVIER, Ingrid Muller. Filosofia em tempos de adrenalina. KOHAN, Walter O. (org). **Filosofia: caminhos para seu ensino**. Rio de Janeiro, RJ: DP&A, 2004.

APÊNDICE A – TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS REALIZADAS

Entrevista 01

Nome: M.V.F.B. Idade: 17 anos. Recém-formada no Ensino Médio na E.E. Professora Djanira Velho.

Entrevistador: Bom, essa é entrevista para o mestrado de Mateus Leite de Souza, estou entrevistando Maria Vitória Ferreira Barbosa. Tudo bom Maria?

Entrevistado 01: Tudo bem e você?

Entrevistador: Tudo joia! Maria, você sempre estudou em escola estadual? É isso? Fala para mim.

Entrevistado 01: Sim, sempre!

Entrevistador: Sempre no Djanira?

Entrevistado 01: Foi desde a quinta série. Antes eu estudei também em escola pública.

Entrevistador: Eu lembro da Maria no sétimo. Quando a gente teve aula no sétimo ou oitavo?

Entrevistado 01: Acho que foi no sétimo ou no oitavo, ou nos dois.

Entrevistador: Acho que foi uma série só. Bom, você fez o ensino fundamental todo e fez o ensino médio todo na escola pública, na Escola Estadual Professora Djanira Velho. Você teve filosofia no EM correto Maria? Fala para mim um pouquinho como é que foi sua experiência com a filosofia.

Entrevistado 01: Olha! Então! Na verdade, foi muito pouco contato, porque eu me lembro que eu tive uma professora no primeiro ano. Só que foi de forma bem superficial, porque eu via que tanto na filosofia quanto na sociologia a gente só copiava textos que eram biografias de filósofos, então não havia muitos debates e nem muita conversa, Era só cópias né!

E aí, no segundo ano foi a mesma coisa.

E aí, no terceiro ano nós ficamos sem professor de filosofia. Aí depois, o Pedro entrou né, mas aí, a gente não teve muita oportunidade. Deu para perceber que ele era um bom professor, que poderia ter desenvolvido melhor, mas não teve boa qualidade por causa da pandemia.

Mas assim, o contato com a filosofia foi bem superficial. Eu lembro que a minha professora, essa professora do segundo e primeiro ano, ela usava a aula para causar polêmica, sabe? Ela fazia comentários super misóginos e tal! Essa era a filosofia porque ela estava questionando alguma coisa. Foi isso a gente nunca foi convidado a pensar de forma crítica, que eu acho que é o objetivo.

Entrevistador: Boa! Era isso que eu ia te perguntar: se você imaginava qual seria o papel da filosofia? Então, você acha que assim, você falou pela questão dos professores, nesse primeiro momento né! Pelo sistema que o Estado oferece, cada ano é um professor a pessoa entra fica só um ano, acaba não tendo muito o desenvolvimento. Mas em nenhum momento os professores proporcionaram essa questão da crítica? Essa questão de um pensamento de mais pensamento mais reflexivo, dentro da filosofia pra você?

Entrevistado 01: Então! Não!

Eu lembro que eu conversava com o pessoal da outra sala que eles tinham aula como... Eu posso mencionar nome?

Entrevistador: Pode, não tem problema! Depois eu não coloco.

Entrevistado 01: Eles tinham aula com a professora Thaís. Eles sempre falavam que ela tinha dado, por exemplo, temas para debate. E aí eles faziam uma roda de conversa. Mas isso não existia na minha sala. Não tinha nada disso.

A gente vivia copiando, copiando e valendo visto e só!

Entrevistador: Entendi. Você terminou o EM em 2020, fez em 2019 a 2º Série, em 2018 a 1º Série. É, já tinha 10 anos de Filosofia, de retorno. Você teve curiosidade alguma vez de pegar aquelas apostilas do Aprender Sempre, São Paulo Faz Escola e dar uma olhadinha nos conteúdos?

Entrevistado 01: Não. Olha, eu sei que o livro de Filosofia uso ele atualmente pra estudar. Eu o acho bom, assim, não sei muito, não tenho muitos parâmetros, mas eu o acho um livro interessante e eu uso também um livro que chama o Livro da Filosofia, não sei se você já viu? De capa amarela, que traz assim bem sintetizada os pensamentos dos filósofos esse está sendo o meu contato.

Entrevistador: Nesse estudo que você usa o livro de Filosofia, se eu não me engano o seu é o Para Filosofar, é do Gilberto Cotrim o seu? Você lembra o autor?

Entrevistado 01: Eu posso pegar, você quer que eu pegue?

Entrevistador: Não. Eu vou fazer outra pergunta. Mas esse estudo seu está direcionado para a questão do vestibular?

Entrevistado 01: Também. É que como eu estou prestando para a história, eu penso que talvez eu não fique só na história, eu possa ampliar e tal! Eu acho filosofia muito interessante porque eu acho importante né! Questionar e tal, acho que é importante também tentar mudar essa forma como ela é passada. Porque minha experiência foi ruim, mas eu espero, que eu como professora possa proporcionar boas experiências.

Então é para o vestibular sim, mas também porque eu gosto muito de filosofia.

Entrevistador: O que acha assim, se você fosse dar uma opinião pra mim agora. Dentro do conhecimento que você tem hoje, qual você acha que seria, o que você acha que a Filosofia conseguiria fazer dentro da sala de aula?

Entrevistado 01: Olha, eu acho que ela em conjunto com as outras ciências humanas, acho que faz com que a gente questione mais o nosso lugar, nosso papel e como a gente é. Assim, entrando com um olhar mais crítico, como a gente acaba muitas vezes servindo de fantoches. Então, eu acho que é muito crucial, assim, todas as ciências humanas, mas a filosofia também para que a gente questione isso. Sabe, porque é onde eu estou me encontrando. Será que estou defendendo as causas certas? Será que as pessoas pensam qual o sentido da vida? Legal questionar isso também, mesmo que a gente nunca chega a uma resposta concreta. Mas porque é que eu estou aqui? Para fazer o que? Viver sempre nessa mesmice. Não sei?! As vezes quebrar algumas correntes eu acho.

Entrevistador: Legal, legal. Maria, vamos pensar assim. Você tinha uma turma de amigos na sala de aula, 2020 foi muito complicado. Eu me lembro que você se dava bem com as pessoas, acabava circulando em todos os grupos da sala ali. Como é que essa galera via filosofia?

Entrevistado 01: Então, eu não sei se por ser sempre era uma aula maçante, por sempre ser a mesma coisa, porque a gente já sabia que a gente ia fazer: copiar texto e depois do visto a gente ia ficar a tôa. Então, o pessoal não gostava muito não, tipo assim, era bem chato, sabe!? Por exemplo, surgiu alguma dúvida e aí a gente vai conversar com a professora, daí ela lia para gente o que estava ali no texto, sabe!? Não tinha uma discussão, além disso ou sei lá, algo além do que era o que a gente tinha copiado. Então o pessoal era ligado nessas aulas não.

Acho que não foi despertado essa importância.

Por exemplo, o pessoal da outra sala eles viam de forma positiva sabe. Essas conversas, esses debates. Isso nunca teve na minha sala. Então, acho que por isso a aula era desinteressante.

Entrevistador: Então, o ambiente criado foi um ambiente que não proporcionou essa reflexão. Tudo o que se está falando acabou desanimando a galera mais ainda.

Eu não sei se você vai lembrar isso que vou te perguntar? Mas, por exemplo, quando você estava no 9ºano, você ia para o EM. Você chegou a criar uma expectativa na Filosofia, ou seja, pela curiosidade? Eu não sei o que é! Quero descobrir! Ou não, você falou assim: vai parecer a tal da Filosofia, vamos ver o que acontece.

Entrevistado 01: Olha, eu acho que especificamente pela Filosofia não. Eu estava sim animada, pelas matérias novas e tal, mas só no primeiro ano que eu comecei a me interessar mais e a estudar mais e estudar fora do que estava a aula e criar um pouco de senso crítico. Porque do 9ºano pra trás estava frequentando a escola. Mas eu estava animada, porque eu achava legal ter mais matérias, não sei! Nunca foi nada específico com a filosofia.

Entrevistador: Você falou para mim aqui que um dos papéis dela, que você acha que ela poderia proporcionar dentro da sala de aula, seria essa questão da reflexão, sobre diversas coisas. Desde que haja um trabalho direcionado, né! E você acha que além desse tipo de reflexão, desse posicionamento crítico dos alunos, da questão de enxergar a realidade diferente, você acha que ela poderia contribuir em outros conteúdos? Como por exemplo de português, de matemática, física? Ou não? Você acha que ela se fecharia no mundo dela?

Entrevistado 01: Não. Eu acho que dificilmente uma matéria vai ser ela por ela. Então eu não sei exatamente como, mas eu acredito que complementemente sim. Porque eu acho também que como questionar e refletir vem junto com a Filosofia, eu acho importante não só fazer as coisas assim, por exemplo, em matemática, vou estudar bhaskara por que é a professora passou a bhaskara.

Acho importante que a gente veja sentido no que a gente está fazendo, porque senão a gente não consegue se dedicar. Sabe? Eu vou fazer porque eu quero aprender e tal, e porque eu acho que é importante sim. Talvez não dessa forma que eu estou falando, mas eu acho que isso complementa sim.

Entrevistador: Você acha, por exemplo assim, vamos pensar. Já que todos os vestibulares que vocês enfrentam, tem a parte da redação. Nem sempre a filosofia, isso mudou. Ela tem aparecido em questões de vestibular, se você olha o Enem apareceram algumas coisas, a Fuvest sempre traz, tem tido um movimento de colocar em tema de redação, uma coisa que nunca aconteceu. Por exemplo, se você se você tem essa base crítica, essa base reflexiva, isso contribuiria numa produção de texto?

Entrevistado 01: Nossa, 100%. Porque a gente precisa apresentar uma tese ali e mesmo que seja algo que não seja nada na primeira pessoa, é muito importante que a gente coloque o nosso ponto e traga repertório. Eu sempre vejo as pessoas falando que usaram de repertório o filósofo tal, a frase tal, então é muito importante sim, para a redação.

Entrevistador: Eu penso nessa possibilidade, acho interessante.

Se eu perguntasse assim! É que dentro da Filosofia a gente tem algumas maneiras de trabalhar. Eu posso fazer algo bem conteudista onde eu vou falar só da parte histórica, vou te apresentar as correntes filosóficas, eu vou começar lá atrás com o surgimento da Filosofia até os contemporâneos, é uma possibilidade. Ou, vou trabalhar temas jogados, vou chegar vou falar sobre violência, sobre ética é uma coisa corriqueira a gente costuma falar. Você conseguiria identificar se ela foi feita nesse molde sua aula?

Entrevistado 01: Não sei.

Entrevistador: Você falou que trabalhava num outro molde, de copiar sem um embate e tudo mais.

Tá, beleza!

Então, você falou pra gente que ela tinha, eu tô puxando a sardinha pro meu lado, é lógico! Ela tem um potencial, desde que ele seja trabalhado da maneira correta, ela contribuiria em diversas áreas, estou colocando as afirmações que você falou, a gente deu o exemplo da questão da produção de texto, que seria importante. Você colocou que o que você recebeu foi algo muito superficial, pela maneira como o professor trabalhou. Tem até um comparativo entre outras salas.

E quando falo para você assim: ela não tem importância nenhuma no currículo! Vamos colocar português, matemática. O que você pensa quando você ouve uma coisa dessa?

Entrevistado 01: Então, existe muito essa conversa de que as pessoas sempre tentam tirar ou minimizar muito as ciências humanas, porque julgam mais fácil e tal. Mas eu acho que isso parte de um diálogo proposital. É tipo assim que faz. Isso acontece porque acho que querem que a gente se torne ignorantes mesmo, sabe? É algo, é um plano. Não é, a gente quer que vocês se tornem bons em matemática. Então vamos ensinar mais exatas. Isso é um plano. É tipo assim, tirar da gente para que a gente não questione, para que a gente não se pergunte e não enxergue o que as cordas que nos amarram.

Porque quando ela é bem trabalhada, com um bom currículo, bons profissionais e eu acho que é isso que acontece. Nós questionamos, e a gente cria essa consciência. E aí sim. Mas não temos de forma nenhuma essa consciência, daí a gente aceita qualquer coisa e vive uma vida mecânica. E Tudo bem, a gente vive sem questionar.

O professor Heleno, mesmo ele sendo professor de geografia, muitas vezes ele levantava essas questões, sem posicionamento nenhum, porque ele é uma pessoa totalmente, que respeita tudo. Então ele nunca colocou nenhum posicionamento, mas ele sempre nos fazia questionar. Eu acho que é um papel também da filosofia, mais das ciências humanas, então ele sempre fazia questionar. E foi por isso que eu comecei a me interessar por essa parte política e tal, quando eu comecei a ter aula com ele. Então eu acho que é crucial, assim, que a gente tenha essas matérias.

Entrevistador: E como você enxerga seus amigos de sala? Rola esse pensamento com a maioria? Ou rola ao contrário? Tipo: tá bom do jeito que tá ou larga mão, que que você acha que o jovem pensa?

Entrevistado 01: Olha, eu acho que no geral os jovens... Assim, estão acordando. Só que ainda vem isso um pouco ou a deixa pra lá. Não gosta de conversar sobre isso. Não gosta de falar sobre política, mas estão acordando sabe. Eu vejo as pessoas ao meu redor, assim, é porque isso é algo agora que faz parte da minha vida e eu não consigo viver de outra forma. Então às vezes

eu vejo a mudança das pessoas. Sabe, nem que seja enxergar uma coisinha ou outra faz algum comentário, mas aí o pessoal da minha sala eu acho que eles estão bem o contrário

Eles levavam tudo muito na brincadeira. Não era nada sério, tanto que eu não gostava de fazer trabalho com ninguém lá na sala, porque tirando a Samara e a Natália que eram as minhas amigas, o resto do pessoal levava tudo na brincadeira.

Estamos no EM vamos para festa! Não que a gente não deva se divertir. Só que não tem que deixar de lado né. Em geral as coisas eu acho que estão...

Entrevistador: Você acha que se houvesse no início, lá no primeiro ano, um trabalho bem direcionado essa questão mais humanística, de enxergar as coisas de uma maneira diferente. Não estou falando da questão de ser um revolucionário. É uma visão minha, se você não concordar tudo bem. Eu acho que certas coisas estão muito banalizadas a crueldade humana, a reação frente a muitas coisas. Se houvesse um trabalho mesmo, de reflexão sobre isso, essa construção de uma coisa diferente. Você acha que isso mudaria no jovem? Essa visão social, essa visão de aceitar tudo seria diferente?

Entrevistado 01: Olha. Eu acho que assim, como a gente tem professores de outras matérias e aí prende a atenção de uns e de outros não aconteceria a mesma coisa.

Eu acho que fariam mais jovens para essas discussões, mas poderiam ocorrer os desinteressados, mas seria dessa forma.

Concordo quando você fala que as coisas foram banalizadas. Porque, por exemplo, atualmente no Brasil, já aconteceram tantas coisas que a gente considera sem noção que agora quando acontecem mais coisas fica assim de novo, nossa! A gente não vê mais, a gente não se assusta a gente não fica, não vê a seriedade de tanta coisa que tem acontecido, então as coisas estão sendo banalizadas.

Entrevistador: Eu vou mudar um pouquinho de assunto. A gente já falou desse foco na filosofia.

Se eu não me engano no ano de 2018 a senhorita estava muito empenhada naquela onda que eles começaram a falar de novo EM. Eu lembro que a gente chegou a conversar algumas vezes na escola e que apareciam as propagandas do Estado lá e a gente conversava. Tinha mais gente, não vou lembrar os nomes agora, mas que o governo por exemplo, falava assim: vamos mudar. Estamos consultando os jovens. Até algumas escolas foram invadidas, invadidas não, o pessoal ficou lá um tempo acampado, Otoniel Mota e algumas outras escolas.

Dessa mudança começaram a falar em 2018 e se arrastaram um pouco em 2019. No ano de 2020 começaram a falar no bendito currículo paulista. Você não vai pegar essa parte. Falaram da consulta do aluno, que o aluno respondeu ao questionário na internet. Você respondeu o questionário? Você participou em algum momento dessa consulta? Você se lembra?

Entrevistado 01: Não.

Entrevistador: Porque nesse novo modelo de currículo, eles colocam os chamados itinerários formativos. Estaria relacionado a uma escolha do aluno, então o aluno escolheria um itinerário formativos. Essa divisão é um pouco mais complexa, mas só para passar na conversa você acha que o adolescente, um adolescente que está no primeiro, segundo ou terceiro colegial, ele tem essa capacidade de falar: eu vou optar por isso! Ou você acha que tem que ser uma coisa mais ampla? Qual a sua opinião sobre isso?

Entrevistado 01: Eu acho que as duas formas são interessantes. Dependendo da forma como ou como elas vão ser apresentadas. Porque assim, estudar o que você gosta é muito legal. Mas por

outro lado a gente não sabe direito o que gosta no EM. Eu comecei o EM querendo fazer direito, aí depois eu quis fazer várias outras coisas e agora eu acabei prestando história. Eu tenho certeza absoluta de que é isso, mas antes não era, eu poderia mudar completamente. Tipo assim, sendo de exatas e ir para a humanas ou biológicas e ir para humanas. Eu conheço gente que foi assim, então eu poderia passar o EM optando por algo, porque o que você gosta e aí depois não será aquilo. E aí você não vê outras coisas, então eu acho importante ver um pouco de tudo sim. Mas acho que não do jeito que está esteja bom. Existem muitas leis que precisam ser feitas, mas privar dessa forma e cada aluno para um lado talvez não seja tão legal assim.

Entrevistador: Quando fala dessa reestruturação o que você pensa desse currículo, desse formato? Na escola hoje você tem 15 disciplinas. Vamos pensar o ano passado você teve eletiva, projeto de vida, tecnologia. Você tem 12 conteúdos curriculares. Você vai ter matemática, português, inglês, filosofia e sociologia O que você pensa dessa forma? Você acha que o ensino mudou? Ou o ensino está a mesma coisa?

A mesma coisa de quando eu era mais nova. Pensa na época que você estava no Djanira. Você ingressou no 6º Ano. Você foi até o terceiro colegial. Nessa estruturação curricular das disciplinas algo mudou? Além do acréscimo de disciplina?

Entrevistado 01: Eu acho que não. Eu acho que muda por causa dos professores, mas continua a mesma coisa. Você Perguntou sobre essa forma, eu não tenho outra ideia. Não sei como seria se fosse de outra forma, mas às vezes eu penso que essa forma de hoje, ela só, ela é muito focada em resultados. Eu digo notas no boletim, mas não o que é real, a gente está aprendendo. Ouvi muito isso ano passado, eu sei que isso está meio fora do que você me perguntou, mas eu notei isso ano passado durante a pandemia. Eu sei que é difícil pra gente, mas também foi muito difícil para vocês e eu não acho que isso seja culpa dos professores, de maneira alguma. Eu sei que vocês estão fazendo o trabalho de vocês, mas era muita cobrança, só para gente entregar a tarefa. Isso é assim, desculpa, mas a gente não aprendeu. Você só entrega a tarefa porque você precisa de nota e eu acho que não é assim. Sabe, é muito mais importante aprender alguma coisa. Tanto que se eu tivesse repetido de ano pra mim, estava tudo bem. Eu gostaria mesmo de aproveitar de ter aprendido alguma coisa então. Eu acho que isso tem que ser muito analisado, isso não mudou desde quando eu estou na sexta série. É só isso, a gente precisa de boas notas para passar de ano. Mas, não que os professores não se importem, porque no Djanira a gente tem professores maravilhosos e eu amo todos. Mas isso vem de além. É uma coisa bem enraizada né. Eu acho que tem que ser analisado de outra forma não só a sua nota no boletim, mas, isso acho que até uma coisa filosófica a gente analisar de forma radical, que vem das raízes. Essa questão do ensino.

Esses dias eu estava conversando com um amigo meu, ele estudou no Santos Dumont daí ele estava falando como o EM foi uma experiência horrível para ele. E como a gente se sente pressionado. É só entregar as coisas. E aí tudo bem?! A gente não aprende e a gente vê depois. Aí o depois chega, que são uns vestibulares, mas aí a gente ficou tão focado naquele 8, 7 ou 9 no boletim. Acabou não vendo o conteúdo de fato.

Entrevistador: Olha, legal! Eu vou até puxar de volta para minha pesquisa, mas depois a gente volta para esse assunto aí.

Pensando que a aula de filosofia poderia proporcionar uma experiência filosófica. Em três anos de EM. Eu sei que o ano passado foi muito complicado, a gente chegou nessa questão do remoto, mas que no primeiro e segundo colegial em algum momento você sabe me falar assim: eu tive uma experiência filosófica. Hoje eu tive um momento espetacular, assim, de reflexão, em algum momento da aula isso foi proporcionado para você?

Entrevistado 01: Na aula de filosofia ou qualquer outra?

Entrevistador: Pensando em filosofia. Depois fala se em outra matéria foi proporcionado esse movimento.

Entrevistado 01: Olha, em alguma aula de filosofia não. Eu nunca tive esse boom na mente, nada disso.

Entrevistador: Você já teve numa outra aula esse movimento?

Eu nunca tinha para pensar nisso. Pode falar que isso foi muito significativo para você? Uma coisa que realmente fez parte da sua realidade?

Entrevistado 01: Olha, nas aulas de geografia e história, até com o professor Pedro, quando ele era substituto na minha sala. As vezes ali como substituto ele passava alguma atividade e ainda ficava na sala conversando com a gente.

Quando eu comecei a me interessar por política, essas coisas. Eu estava tipo uma louca, eu queria conversar sobre isso com todo mundo. Eu queria ouvir pensamentos novos ou diferentes, eu queria conversar. Às vezes eu lia alguma coisa e eu ficava indignada. Eu queria conversar com alguém, eu conversava com ele. E aí, a gente ficava conversando muito. Ele me falava várias coisas e eu anotava tudo

Eu falava, meu Deus como a gente vivia em um mundo injusto. Eu nunca tinha me tocado disso.

O professor Heleno também, porque da forma dele super sutil, ele faz umas críticas e eu sempre anotava né. E eu não entendia direito porque ela nunca tinha me interessado por isso.

E aí depois eu comecei a ver as coisas assim, porque ele chegava muito bravo, muito estressado, porque tinha acontecido alguma coisa ou porque o governador fez alguma coisa.

Depois quando eu entendi essa raiva foi porque eu senti também esses momentos na minha vida. Essas aulas foram cruciais.

Entrevistador: E isso te marcou muito? O que você acha que teve diferente nessas aulas? O que foi significativo? Fez parte da sua realidade?

Entrevistado 01: Eu acho que percebi que era diretamente afetada pelas coisas que são resolvidas lá no governo. E eu via assim a indignação real e que não era uma coisa assim: nossa estou brava o governando fez bosta. Não era uma coisa assim. Eu senti que ele realmente está indignado porque era uma coisa muito séria. E aí eu falei: nossa eu quero saber por que ele está se sentindo assim. E aí depois eu comecei a ver aqui que não tem como a gente não tomar partido de nada e viver uma vida alienada, porque a gente é diretamente, a gente sofre diretamente positiva ou negativamente com tudo que acontece. Então eu acho que foi isso. E isso contribuiu para o que eu quero fazer agora, para o que eu quero prestar. Tudo tem uma ligação. É uma coisa muito forte. Assim como eu não quero fazer outra coisa, eu quero isso, eu quero causar essa chaminha também nos outros.

Entrevistador: Legal. Você Acha que todas as disciplinas poderiam impactar os alunos dessa maneira? Eu tô pensando porquê do jeito que você me relata foi uma experiência muito significativa. Independentemente de ser algo positivo ou negativo foi algo que te marcou. Você acha que seria possível fazer isso em física, matemática, química? Do professor tornar isso significativo para você dentro da especificidade da matéria?

Entrevistado 01: Sim. Acho que com certeza.

Eu acho que para mim Maria Vitória não, porque eu não tenho interesse pelas exatas. Respeito e eu acho muito importante, de extrema importância, porque às vezes eu não consigo gostar e me dar bem, mas eu conheço gente que gosta inclusive na minha sala, tinham pessoas que eram de exatas e eu via que, tipo assim, por exemplo, nossa eu conseguia entender esse enunciado e conseguir resolver isso e comemorando sabe. Então eu acho que todas as matérias são importantes. Aí cada pessoa pensa a vida de um jeito, com cada matéria. Mas eu acho que que as ciências exatas podem proporcionar momentos significativos é só você se identificar.

Entrevistado 01: Mas o professor poderia ajudar também?

Entrevistado 01: A forma como o professor lida com a aula, vai lidar com os alunos também contribui. Acho que diretamente ligado, porque passa uma matéria superlegal, se você vê que o professor não está interessado no seu aprendizado ou não está interessado em estar na sala de aula. Eu acho que que isso não faz com que se torne ruim

Entrevistador: Beleza.

Eu acho que é só. Para gente finalizar. Falamos dessa mudança do currículo, você não vai pegar, porque vai estar na UNESP fazendo História, tenho certeza. Pode ser que não seja agora, pode ser no próximo ano, calma.

Então você falou que acha que nessa forma de pensar, no caso da política curricular, não tô falando de a gente criticar o estado aqui, de jogar a ideias de trazer algo mais, que o aluno escolha que são os itinerários formativos essas outras matérias. Você acha que isso é mudar o ensino? Transformar ou tentar melhorar? Ou não, deveria ser uma coisa mais específica dentro da própria escola?

Entrevistado 01: Olha, eu acho que é assim, uma mudança. Mas eu não sei se é uma melhoria, porque por exemplo quanto às estruturas eu não sei se a estrutura da escola interfere nessa mudança. Por exemplo, essas matérias novas em teoria são ótimas e legais, beleza! Só que a gente vê que não houve investimento, então assim, ele colocou as matérias lá, vocês vão ter isso. Só que sem investimento para que elas possam ocorrer da maneira como talvez tenha sido planejada, se é que elas foram planejadas.

Então eu acho que além de vir apresentar mudanças teóricas é importante você entrar em contato com aquele ambiente e ver as necessidades e lidar também com as estruturas sabe!

Pode ser que isso seja uma ideia boa, que foi uma boa intenção, por assim dizer. Mas quem controla essa área dos investimentos o ministro da Educação do governo do governo do Estado de São Paulo. Se ele não tiver ali nas escolas vendo como é a realidade e tal, ele só fica lá jogando umas teorias, aí que pra ele vai dar certo, mas aí acabou não sendo melhorias porque a gente não tem como lidar com isso.

Entrevistador: Ótimo. Bom.

Maria é o material que eu precisava, eu peguei.

Eu queria te agradecer de novo por se dispôs, seu tempo para conversar um pouquinho comigo. Depois eu vou te mostrar tudo. Vou dedicar a você também, lógico que você está participando né. E a gente vai se falando, se eu precisar de mais alguma coisa eu falo com você. Obrigado pela ajuda, você está ajudando demais.

Entrevistado 01: Achei muito interessante. Beleza.

Entrevista 02

Nome: L.L.P. Idade: 16 anos. Aluna da 3ª Série do Ensino Médio da E.E. Professora Djanira Velho.

Entrevistador: Boa noite Luana, gostaria de agradecer mais uma vez a sua participação aqui. Você dispor desse tempinho para conversar um pouquinho comigo.

Vou começar te perguntando você se você sempre estudou no EM desculpa, em escola pública?

Entrevistado 02: Sempre, a vida toda.

Entrevistador: Desde o fundamental até o médio né?

O médio você não fez inteiro no Djanira? Você entrou no primeiro?

Entrevistado 02: Entrei no primeiro, mas eu estudei em outra escola antes, que foi o Otoniel Mota. Eu fiquei por lá porque eu queria conseguir uma vaga no Djanira, esperei um pouco, uns dois meses. Foi quando eu consegui a transferência.

Entrevistador: Legal. Me fala um pouquinho da sua experiência no EM. Quando você saiu do EF e foi para o médio, apareceram alguns componentes curriculares novos: Filosofia, Sociologia e Química. Eu vou especificar na nossa entrevista a questão da filosofia. Como foi o seu contato com a Filosofia no EM? No ano passado, por tudo isso que estamos vivendo foi muito complicado, mas me fala um pouquinho era o que você esperava? Ou não era?

Entrevistado 02: Foi o seguinte: eu saí do EF com aquela ansiedade, na mesma felicidade encontrar essas matérias novas, porque eu sempre li bastante e sempre procurei. A minha mãe ela tem essa maneira divertida e legal de querer interpretar um filme, querer interpretar aquela uma leitura, fazer essas atividades comigo. Então, eu sabia que no EM eu ia trabalhar muito com isso. Então, quando eu entrei no ensino médio foi uma surpresa porque tive diversas matérias, mas isso foi algo muito bom para mim, porque eu entendi que aquilo que a minha mãe fazia comigo, aquela interpretação eu ia acabar aprendendo de alguma forma na Filosofia ou em outras matérias. Interpretar algum filme que tem um sentido filosófico e as vezes eu nunca tinha reparado nesse sentido do filme. Então esse contato foi muito bom para mim, porque eu aprendi, comecei até me questionar a minha vida particular.

Entrevistador: E como é que foi sua experiência específica com a Filosofia no primeiro ano do EM?

Entrevistado 02: No ensino... Quando eu comecei no primeiro ano, eu acredito que eu tive um pouco de dificuldade sim. Porque foi uma matéria nova. Eu tive um pouco de dificuldade no começo, mas depois quando a minha professora ela indicou aquele livro O Mundo de Sofia foi uma maneira que eu pude, uma maneira mais simples, não sei se era assim que eu posso dizer, mas não a maneira mais fácil de entender porque no começo eu tinha um pouco de dificuldade.

Entrevistador: E você lembra o que ela trabalhar especificamente? Ela falava de filósofos? Ela falava de temas gerais? Você lembra mais ou menos a linha de trabalho?

Entrevistado 02: Ela falava muito do Mito da Caverna. Ela falava bastante de filmes que eu poderia assistir. Mas no primeiro ano o que nós mais trabalhamos mesmo, foi o Mito da Caverna. Eu lembro que ela levou o livro O Mundo de Sofia. Eu ainda não tinha comprado. E aí, nós lemos um pouco na nossa sala de aula, mas só deu para ir até a parte que falava do Mito da Caverna, nem fomos adiante foi isso que trabalhamos no primeiro ano.

Entrevistador: E o professor usou aquele material do Estado? Aquelas apostilas do aprender sempre, aquelas coloridinhas, livro didático, o que ele usava mais?

Entrevistado 02: Livro didático usava sim, para fazer as atividades. Usava o livro sim, porque ela sempre fazia uma maneira de leitura na sala, cada aluno vai lendo para ficar uma coisa mais dinâmica pra todo mundo prestar atenção colaborar com a leitura. Mas ela usou sim o livro didático. Não foi sempre que ela usava, mas ela usou sim, principalmente para as atividades.

Entrevistador: Da apostilinha se lembra se ela usou?

Entrevistado 02: Da apostila eu acredito que ela não tenha usado não.

Entrevistador: E alguma vez você teve curiosidade de pegar o material, ver o que estava ali. Eu sei que você é uma pessoa que gosta bastante de leitura né! E aquele material que você recebia, chegava a bater o olho? Ver o que rolava ali?

Entrevistado 02: Cheguei a ler sim! Porque como eu sempre estudei em escola municipal, quando eu fui para o EM na escola estadual eu não tinha isso lá no EF, nós não tínhamos essas apostilas então aquilo lá foi uma coisa nova para mim. Eu li achava interessante.

Entrevistador: Você chegou a focar em alguma coisa de filosofia? Ler alguma coisa, assim prestar mais atenção? Ou não?

Entrevistado 02: Eu acho que eu fiquei mesmo só naquela atividade da professora, em sala. Acabou que eu não explorei muito não, fiquei só naquilo. Fora os filmes que ela falou, eu assisti em casa, na escola foi só isso.

Entrevistador: Ela usava um pouco de livro didático, você falou! Ela trabalhou o Mundo de Sofia! Ela tentava, colocava alguma coisa de livro, de filme alguma coisa assim para você também! Você acha que isso é isso de alguma maneira foi significativo para você? Por exemplo, lia aquilo, achava legal, gostava significava algo próximo da sua realidade? Ou alguma coisa assim?

Entrevistado 02: Sim. Eu acho que foi necessário, foi importante sim. Ter tido essa matéria e essa interpretação, essa conversa com a professora, esse estudo eu acho que foi importante sim. E eu aprendi a saber conhecer os mínimos detalhes e a prestar atenção nas coisas por conta da Filosofia.

Entrevistador: A filosofia trouxe esse lado que foi passado pela professora, trouxe esse lado de você aprofundada para você pensar mais sobre.

Beleza. Legal!

E como você acha que o pessoal via a Filosofia? A sua turma sei que vou interagia bem com a sala, você não se dava mal com ninguém. Vou usar um termo aqui você era uma pessoa meio política, assim você conseguia conversar nos grupos, as salas geralmente são divididas, como a galera via isso aí, como você acha?

Entrevistado 02: Não era todo mundo que via como uma matéria legal. Não era todo mundo. Mas eu sei que quem via a matéria não só como uma oportunidade de ganhar uma nota, mas se interessava, essas pessoas tiveram bom proveito. Eu tenho certeza conversando ali com os grupos na sala. Nós acabávamos, quando ia fazer um trabalho na matéria, que chegava no final do semestre e a gente acabava tendo que se reunir para discutir o que a gente tinha entendido, Sabia que a pessoa tinha entendido mesmo que estava super feliz ali entendendo, mas também tinha pessoas que talvez não tivessem entendido o sentido da importância de estudar Filosofia.

Entrevistador: É que você tem uma base legal, você fala que sua mãe sempre fez um trabalho interessante na forma de lidar com você.

Agora pensando como jovem vamos ver se vai conseguir imaginar isso: imagine que você não tinha essa base da sua mãe que era uma força fazendo com que você pensasse interpretasse. Você acha que seria interessante para você, se você não tivesse essa base antecipada?

Entrevistado 02: Eu acho que não. Talvez, eu não sei, mas eu acho que não. Talvez eu estivesse com os olhos assim: aí que preguiça de estudar isso, não estou entendendo e não me aprofundaria, não estaria achando interessante.

Entrevistador: Você acha que esse é o pensamento da galera? Por eles não terem essa base anterior, por eles não terem tido ou familiar ou dentro da própria escola. Por que no fundamental você estava na prefeitura é um sistema um pouquinho diferente do Estado, mas você não tem nenhum contato dessa maneira? Nenhum professor começa a despertar isso né?!

Entrevistado 02: Não. Não sei se é um EF do Estado. Um adolescente vai estudar e isso já vai começar a se preparar. Eu tive essa preparação. Tanto que fiquei muito curiosa quando eu entrei no EM. Eu queria descobrir o que era aquela matéria, mas sim, eu acredito que um adolescente não tenha esse preparo antes de seguir talvez ele não vai achar interessante.

Entrevistador: Você pode afirmar que ela te ajudou em outros conteúdos? Por exemplo, ajudou numa produção textual, numa interpretação da aula de geografia, história, física e matemática? Ela contribuiu para você de alguma maneira?

Entrevistador 02: Contribui sim e contribui também porque a partir disso comecei a pesquisar que os filósofos dizem, quem são eles, quem eles foram. E fica bonito quando você coloca isso numa redação, fica visivelmente bonito, então por conta da filosofia de ter estudado isso eu acho que ajudou

Entrevistador: Agora vou mudar um pouquinho o foco. Falamos bastante de Filosofia. Eu vou falar um pouquinho do currículo.

O ano passado foi muito complicado. Esse ano a gente está tentando acertar os nossos rumos ainda, está uma coisa meio perdida.

Quando você pega o currículo do EM, você sai do EF com 12 matérias e você entra no EM com 15 matérias. Quando você vê isso essa divisão, você acha que isso é uma coisa atual? Essa forma de currículo, essa forma de interação com a escola do aluno com as disciplinas. Ou você acha algo antigo retrógrado? Sei lá.

Entrevistado 02: Não. Eu não acho que seja uma coisa antiga assim. Vendo olhando de um lado, não pelo contrário eu acredito que essa soma de mais de matéria seja até uma preparação porque na faculdade vai ser uma coisa assim. Não acho que seja uma coisa prejudicial pelo contrário, porque aí a pessoa aprende a ter disciplina, estudar.

Entrevistador: Eu estou perguntando essa questão curricular Luana, você em 2021 está no 3º colegial, 2020 2º colegial, 2019 1º colegial. Vem desde 2018 um papo dessa questão de reformulação de um novo EM. Se eu não me engano, eu acho que alguma vez você estava num grupo de alunos a gente acabou falando nisso que foi aquela época que as escolas foram tomadas por estudantes em Ribeirão e nesse momento a galera do Otoniel Mota ocupou a escola, que estava falando essa reformulação. Quando ele fala dessa reformulação, ele fala que o estudante foi consultado.

Em algum momento você teve oportunidade de dar sua opinião? Você participou?

Entrevistado 02: Não, nenhuma vez.

Entrevistador: Aí ele fala que nesse novo currículo chamado de Novo Ensino Médio ou Currículo Paulista. Que o aluno vai ter oportunidade, ele vai ter as disciplinas básicas que vocês têm, mas ele vai ter uma coisa chamada itinerários formativos e seria um momento no qual o aluno vai escolher o que ele quer cursar, aderir a aquilo que ele acha mais interessante.

Você enquanto jovem, pensando assim: a Luana no primeiro, a Luana no segundo e agora logo finalmente no terceiro ano do EM. Você acha que você seria capaz de escolher aquilo que você realmente quer?

Entrevistado 02: Não. Até dá um medo de falar assim, do meu lado uma questão a faculdade que eu vou escolher com 17 anos, já tem de escolher a faculdade, e um emprego que eu vou ter pro resto da vida. Eu acho que não. Dá até ansiedade medo porque eu não sei se eu saberia escolher, não sei dizer mesmo. Talvez porque não tenho preparação e isso. Acredito que não seja só comigo, que dá esse medo, essa ansiedade. Porque fica uma pressão, você tem que escolher o que vai ser da sua vida é uma coisa, não é legal não.

Entrevistador: Você acha que essa capacidade vai ser influenciada por outras coisas?

Só vou pensar numa questão, lógico para mim é uma outra coisa que se pode mudar a qualquer instante, quantos casos não vi de alunos que passaram em Universidades Públicas, começam a cursar e perceberam que não era aquilo que ele queria. Aí tentaram migrar, tudo mais. Então pensaram nessa questão da escolha profissional nas escolhas da vida. Você acha que mesmo para uma matéria, ele não vai escolher bem? Acho muito passível de erro? Não sei.

Entrevistado 02: Sim.

Entrevistador: Sim. Porque ele faz essa proposta. Ele fala que desses itinerários e o aluno escolhe o caminho que ele quer. Eu olhando de fora, é lógico são coisas muito interessantes, mas a gente precisa ver a viabilidade disso, como vai acontecer, se vai acontecer.

E pensamento em escola agora escola total, não estou mais na Filosofia, não tô mais no currículo. Como você acha que o jovem enxerga a escola? É algo significativo? É algo que eu sou obrigado a fazer? Essa não é sua posição Luana, eu tenho certeza. Você tem a posição jovem pelo do seu entorno ali? Como é que você acha que o jovem vê esse espaço escolar?

Entrevistado 02: O jovem, eu acho, eu acredito, que ele veja como uma obrigação a escola. Uma obrigação, mas no sentido bom. Uma coisa pesada uma obrigação, não é uma coisa muito legal.

Mas eu vejo que depois que eu entrei no EM, eu já era assim antes, dedicada aos estudos. Eu aproveitei mais. Eu acredito que talvez o ambiente escolar que foi muito bom para mim, o acolhimento dos professores, talvez a curiosidade pelas matérias novas, ter me identificado com algumas matérias. Talvez tenha sido isso. Para mim foi muito bom, mas infelizmente tem alguns jovens que não têm essa percepção.

Entrevistador: Você acha que de uma maneira geral seria essa percepção, de algo pesado? A escola como algo pesado?

Entrevistado 02: Eu digo isso porque eu converso às vezes com amigos meus ou às vezes você entra nas redes sociais tem alguns memes, uma pessoa reclamando da escola que escola é isso, a escola é aquilo ou falando da felicidade que ficou em casa no ano todo, não enxergou isso como um ano perdido sabe!? Todo mundo que tem mesmo identificado com a escola, enxerga como uma coisa pesada.

Entrevistador: Você acha que isso é parte da dedicação dos alunos? Ou não, outras coisas que englobam?

Entrevistado 02: Talvez só a dedicação dos alunos. Mais às vezes tem vários fatores, às vezes, eu vou falar o meu, porque que eu não gostava da minha antiga escola, porque ela era uma escola muito boa no começo, muito boa. Quando eu entrei lá em 2009, quando saí em 2018 o nível já não era o mesmo. Infelizmente faltava muito o professor, então eu perdia muita aula e depois por exemplo, dava um problema que não tinha professor para tal matéria. E aí nós não tínhamos professor, então todo mundo ia com uma certa nota no boletim para compensar. Já que o aluno não teve aula não vai poder repetir. Então vai todo mundo com uma nota e aquela não é a minha nota. Eu tenho certeza de que se eu tivesse estudado se eu tivesse tido aula aquela não seria a minha nota. Sabe, acaba que todo mundo foi com a mesma nota. Isso foi um exemplo de uma coisa assim que chegou no final do ano eu falei: ainda bem que estou saindo dessa escola.

Porque realmente não foi uma experiência boa. Os professores eram bons, mas também eram a má administração da escola.

Entrevistador: Eu vou te perguntar uma outra coisa: você acha que encarar a escola como algo pesado, se daria porque os conteúdos que eles veem não tem significado para eles? No sentido assim: vou ver um conteúdo de matemática e aquilo não tem nenhum significado para mim?

Entrevistado 02: Às vezes encara. Porque usam aquela frase: “não vou usar isso na minha vida, eu não vou usar isso no futuro”. Então as vezes a pessoa não se identifica.

Entrevistador: Você acha que tem uma possibilidade de tornar esses conteúdos, eu foco muito da matemática por não ser de exatas, mas assim, você acha que tem como tentar tornar essas coisas significativas? Por exemplo o aluno conseguir enxergar de uma outra maneira?

Entrevistado 02: Conseguiria sim. Porque eu também tenho dificuldades em matemática. Mais por exemplo o professor que eu tenho, o Walter, antes mesmo da pandemia ele sempre fazia vídeos. Uma maneira que ele fazia no canal dele com vídeos. Então era uma forma mais fácil de entender aquela matéria, ficava de uma maneira mais leve de entender a explicação da matéria. Então, eu acho, que aí sim talvez procurar uma maneira de deixar o conteúdo mais leve, que a sala vai entender, talvez seja isso.

Entrevistador: Legal, você acha que há essa possibilidade e de repente, se houvesse um outro caminho, outro direcionamento. Você seria capaz, a turma pensar, supondo eu o ano passado tudo fosse normal. Você acha que vocês conseguiriam elaborar um plano junto com professor daquilo que seria interessante para vocês? Conseguiriam contribuir nesse sentido?

Entrevistado 02: Sim. Se você conversar de uma maneira correta, todo mundo e fosse depois pra valer, não ficasse só no papel, se investisse mesmo.

Entrevistador: Legal. Luana eu encerro por aqui minhas perguntas, a gente falou um pouquinho da Filosofia, que era o nosso foco e acabou entrando em currículo com que eram coisas necessárias de se falar, eu também precisava. Eu queria te agradecer mais uma vez pela sua participação, não era algo demorado mesmo. Obrigado mesmo de coração, você se dispôs desse tempo para a gente se falar.

Entrevistado 02: Obrigada.

Entrevista 03

Nome: M.F.B. Idade: 19 anos. Universitária da UFSJ, ex-aluna da E.E. Professora Djanira Velho.

Entrevistador: Entrevista 3, com Marina Fantini Berzuine. Marina eu vou te fazer algumas perguntas a gente vai bater um papinho, você pode falar à vontade, sem medo. Fica Sossegada.

Marina você sempre estudou em escola pública?

Entrevistado 03: Sim. EF eu estudei numa escola municipal e o EM na estadual.

Entrevistador: Você veio para o Djanira em 2017. Você saiu de uma escola de EF da prefeitura, você chegou ao EM com várias disciplinas novas: química, física, Filosofia e sociologia.

Isso gerou alguma expectativa em você?

Entrevistado 03: Sim. Sempre gera, ainda mais quando você tem irmão mais velho, já começa a pôr pressão. Acho que eu estava animada, porque sempre gostei de estudar e conhecer coisas novas, como eram coisas que eu já tinha um prévio conhecimento, tinha expectativa, mas era uma coisa mais tranquila pra mim.

Entrevistador: Eu vou fazer um recorte aqui, por conta da nossa entrevista, havia alguma expectativa sua com as aulas de Filosofia? Você chegou com alguma expectativa na escola?

Entrevistado 03: Acho que sim, porque não se falava muito de Filosofia. As pessoas ao meu redor, porque a gente tende a falar que não gosta de filosofia, política. Coisas assim, que são críticas que fazem a gente rever nossos próprios conceitos, gera um certo desconforto nas pessoas, elas tendem a dar uma fugidinha.

Eu sempre fui ao contrário. É uma coisa interessante que quando eu fiz 15 anos, eu ganhei um livro: Mundo de Sophia, recheado de Filosofia de uma forma mais literária. Foi meio que uma entrada para eu me interessar pela Filosofia, li o livro com 15 anos e li inclusive depois, com 18 anos e foi completamente diferente. Eu acho muito legal, o mesmo livro, mas quando você ganha uma bagagem diferente, as concepções são diferentes. E aí esse livro foi meio que a minha abertura para a Filosofia.

Entrevistador: Você chegou lá no primeiro ano do EM e como é que foi sua experiência com a Filosofia?

Entrevistado 03: Acho que foi bem interessante. Eu vou ter que falar de você. Você introduzia a Filosofia com um método de ensino um pouco mais leve, diferente do que a gente espera quando entra no EM. A gente espera que seja uma coisa muito rigorosa. A gente tem esse pensamento, e foi uma coisa como eu tinha interesse, um pouco mais tranquila. Assim a Filosofia querendo ou não é um pouco mais complexa, mas acho que foi uma forma de entender que eu poderia aprender filosofia, que eu era capaz, que todo mundo é. Foi interessante, porque foi uma carga básica necessária. Atualmente na faculdade, por que eu tenho aula que envolve muito Filosofia, é bem diferente por que são ensinamentos diferentes, mas deu uma bagagem mínima.

Entrevistador: Eu me lembro das aulas, a gente acabava não se debruçando muito sobre o material. Você lembra daquele material que eu fazia piadinha da cor e tudo mais, eu não sei se você vai lembrar, se lembrar me ajuda bastante. Você lembra de alguma leitura, alguma daquele material te trazer algo significativo, ou não tinha?

Entrevistado 03: Vou ser bem sincera, entre nos alunos a gente tinha até uma questão do caderno do aluno. Muita gente não dava importância, não atraía tanto a atenção dos alunos. Eu lembro alguma citação da caverna de Platão, mas sinceramente é só o que eu lembro.

Entrevistador: Essa aversão do material Aprender Sempre era em todas as disciplinas?

Entrevistado 03: Em todas.

Entrevistador: Você lembra se os professores trabalhavam muito esse material Marina? Como é que era?

Entrevistado 03: Eu lembro que em biologia a gente trabalhava bastante, praticamente a gente fazia o material inteiro, em artes trabalhava bastante, em educação física alguns momentos. Que me lembre dos professores foram mais essas três matérias, as outras no seu estilo, trabalhava, mas nem tanto.

Entrevistador: Legal.

As aulas de Filosofia tinham algum tipo de significado para você? Ou você acha que eram coisas muito vagas?

Pode ser sincera, sem medo.

Você acha que eram coisas muito jogadas? Acabava afetando os alunos de alguma maneira? Tinha algum tipo de significado?

Entrevistado 03: Bom, pensando na minha vivência lá na turma eu acho que teve principalmente no primeiro e segundo ano. Já no terceiro a gente sentiu um pouco de falta daquilo, um pouco de falta de questionamento, por exemplo. Porque no primeiro ano, pelo menos para mim, eu percebi mais em mim e nas minhas colegas mais próximas do que na sala inteira.

Mas eu percebi um certo questionamento, que assim se vai iniciar o EM com dezesseis, dezessete anos. Você é uma criança que não sabe de quase nada e acha que sabe tudo. Então a filosofia veio para você começa a se questionar. Seus próprios valores é meio incomodo, mais um incomodo necessário. Eu lembro que no segundo ano foi até engraçado de uma forma ou outra acabou unindo a sala porque a professora trazia questionamentos, bem discutíveis. A gente consiga discutir aqueles assuntos, nem sempre de uma forma positiva. A gente sempre discutia aquilo, eu acho que gerava um embate, mesmo quando as pessoas não queriam debater porque era melhor ficar no cômodo. Eles acabavam indo porque acabam ferindo o ego da pessoa e acaba tendo aqueles embates mais calorosos, mas sem ferir ninguém na sala.

Entrevistador: Movimento legal.

E você enquanto jovem adolescente de 15, 16 anos, meio que perdidona, em um território novo, uma adaptação e esses questionamentos. Pensando como adolescente, você acha que contribui de alguma maneira? Ou não? São coisas que trouxeram mais problemas do que coisas positivas.

Entrevistado 03: Acho que contribui. É uma questão do jovem, estar mais aberto. Eu pelo menos percebo isso.

O jovem está mais disposto a conversar, quando a gente é jovem, têm mais questionamentos, porque é momento de encontrar sua identidade e começar a encontrar características suas, nem que for da sua vida pessoal. Esses questionamentos fazem com que você esteja mais aberto para ouvir coisas novas e diferentes.

Entrevistador: E como é que a turma via a filosofia? O pessoal do seu ciclo de amizade? Qual você achava que era o feedback? A galera gostava, a galera não gostava?

Entrevistado 03: Então eu acho que difere muito. São polos muito paralelos que tinha, pelo menos a minha sala. As pessoas mais próximas a mim. Eram pessoas gostavam mais disto tudo e da filosofia em si e de questionar e conversar sobre filósofos teorias filosóficas. Tinha o outro

polo que já não se interessava tanto, que achava que tinha pensamentos e falas do gênero: “a filosofia não serve para nada, tá tudo bem do jeito que tá”.

A filosofia vai perguntando, perguntando as vezes não chega a lugar nenhum, chega a um ponto que é muitas perguntas e você não encontra necessariamente resposta. Eu acho que isso gera um desconforto na pessoa. Por isso que algumas pessoas têm uma certa dificuldade de gostar ou se abrir.

Entrevistador: De alguma maneira a pessoa foi atingida?

Entrevistado 03: Eu acredito que sim, porque mesmo que a pessoa não queria se envolver na discussão ela ouvindo aquilo. Ela acabava sentindo um certo incômodo

Entrevistador: Há esse bloqueio. Não sei se você teve essa experiência. Se a gente pegar historicamente o caminho que a Filosofia percorre desde do início da educação no Brasil, é um caminho de desconstrução em nenhum momento ela é valorizada, ela vai sendo desconstruída e cria essa ideia, por conta da maneira que a gente vive em sociedade a questão do pragmatismo.

Você ouviu isso quando EM? Ou não?

Entrevistado 03: No Ensino médio sim.

Eu acredito que tenha aquele pensamento social que fala coisas que a gente não discute religião, futebol e política. Política envolve um pouco de filosofia etc. Eu sempre bato nessa tecla, porque é o que eu acredito, que tudo aquilo tira você, tira alguém de alguma forma da zona de conforto gera um desconforto que a pessoa no máximo que ela pode evitar inconscientemente, ela vai evitar.

Entrevistador 03: Você falou uma coisa importante aqui, você falou a questão da bagagem por conta da universidade, você está fazendo artes cênicas na UFSJ, São João Del Rey.

Além dessa bagagem na questão da graduação, trouxe uma bagagem em outros aspectos? Por exemplo, a Filosofia contribuiu em outros aspectos dentro da escola? Na questão da sua vida particular? Na questão dos seus relacionamentos? Sua visão de sociedade?

Entrevistado 03: Muito. Acredito que era uma pessoa, no quesito pessoal por exemplo, era uma pessoa que dificilmente admitiria que estava errada. E quando eu me via com questionamentos tanto na filosofia como no próprio teatro e que eu entendi que vivia numa sociedade machista e homofóbica, enfim xenofobia etc. Não entendi como um indivíduo que reproduzia pensamentos dessa vertente. É uma sensação de desconforto, que eu tive essa sensação. Me fez pensar que queria buscar mais conhecimento, para nunca ficar no mesmo lugar, mesmo que isso fosse me gerar desconforto.

Acabei aprendendo a lidar melhor com o diferente a debater melhor sobre as ideias que diferem. Então ao invés de chegar só falando, eu não acredito nisso. Então vou buscar o conhecimento, porque é o que eu acredito. Isso tem fundamento? Onde eu vou me fundamentar, para que eu tenha uma discussão?

Ao mesmo tempo que eu consigo ouvir a pessoa com comentário diferente, eu possa me expressar de uma forma que ela vai entender para que eu também tenha argumento para aquilo.

E o convívio social, para viver em sociedade mesmo, acho que a Filosofia é bem importante para aprender a conviver.

Entrevistador: Se eu pensar um ponto específico, em uma produção de texto que você falou que ajuda você no raciocínio, na resposta, no conseguir levar um diálogo. Houve uma contribuição por parte da Filosofia especificamente?

Entrevistado 03: Bagagem cultural. Uma coisa assim que filosofia vai te atribuir pensamento críticos, pensamentos diferentes, palavras diferentes, quer sejam palavras antigas ou palavras mais rebuscadas. Você pode entender melhor, acho que a compreensão de que a filosofia te exige uma atenção maior para interpretar um texto filosófico, às vezes é mais difícil, então numa produção textual, vou estar mais apto a produzir um texto com mais facilidade.

Entrevistador: Marina, e se a gente pensasse, por exemplo, vou mudar um pouquinho.

Vamos falar da estrutura da escola, pensando na escola que você vivenciou tem uma estrutura que deve ser seguida. Por um jovem, isso é interessante?

Entrevistado 03: Eu tenho para mim que a escola ainda é muito presa no passado. Se você pegar uma foto uma escola de 50 anos atrás e uma atual, a única diferença vai ser que uma é preta e branca e outra colorida.

Então eu sinto uma falta no ensino, as vezes, de uma inovação que venha pra contribuir, tem muita coisa nesse ensino, o que é importante que foi importante para mim e para muitos alunos e isso se faz necessário. Seria interessante manter talvez, mas tem muitas coisas também. às vezes a gente sente falta de uma coisa nova ou de um método de ensino um pouco mais inovador, mas assim, eu também entendi que a gente tem certas limitações quando uma escola pública. Muitas vezes é assim porque a gente tem nossa escola pública e a gente precisa compreender que existe certas limitações por estar em uma escola pública, mesmo com essas limitações, eu acredito que ainda possa ter alguma pensamento diferente quanto ao ensino.

Entrevistador: Que tipo de diferença?

Entrevistado 03: Por exemplo, quando fiz um cursinho noturno, que eu ganhei bolsa gratuita, mas era um cursinho particular. Quando você entra na escola você começa a perceber a diferença enorme, quase uma distopia, na cabeça de um jovem que passou a vida toda na escola pública. Eles possuem um laboratório de qualidade equipamentos, podem fazer por exemplo a aula de biologia seja mais ativa, mais criativa, despertar o interesse dos alunos e mais entendimento.

Sempre percebi que sempre aprendia mais quando tinha uma forma de aplicar no meu dia a dia, eu vendo como que era aplicada aquela matéria, em comparação com uma material que eu só copiava e conseguimos ver isso numa escola pública, a falta de equipamentos.

Entrevistador: Você acha que se houvesse um outro movimento com essa questão estrutura seria muito diferente?

Entrevistado 03: Eu acredito que sim

Entrevistador: Eu vejo assim: concordo com as limitações, mas também tem a parte do esforço do aluno. Você, por exemplo, estudou na escola pública e hoje está numa Universidade Pública, fazendo o curso que você queria fazer, você enfrentou a questão curricular, enfrentou essas limitações pra chegar no seu objetivo. Se houvesse uma mudança contribuiria mais ainda.

Quando você estava no terceiro ano, tivemos uma conversa no pátio que a gente estava falando naquela reforma do EM. Você lembra dessa conversa? A gente começou a trocar ideia porque começou a ser veiculado uma propaganda que os alunos da escola pública haviam sido consultados e o questionamento era justamente esse: “Mateus, mas eu não fui consultado em

nenhum momento ninguém chegou pra mim e perguntou?” Você acha que o aluno é consultado? Você acha que o interesse dele, aquilo que vai ser significativo para ele realmente é levado em conta?

Entrevistado 03: Que eu não seja crucificada pelo que eu vou falar agora.

Até hoje eu acredito que essa reforma seja uma questão de marketing político. Então, eu aluno, acabei de falar que eu sinto falta de uma reforma, aí o governo vem e fala: “estou reformando para que os alunos tenham mais acesso à educação, tenham uma educação nova.”

Mas em que momento fomos consultados!?

A nossa escola inteira não foi consultada. Fizemos questão de perguntar na escola, ninguém sabia o que seria essa reforma. E estava muito confuso, a gente tentava pesquisa para tentar ter conhecimento de como seria essa reforma para primeiro ver se seria benéfico, para depois a gente poder falar nossas críticas. Nem os professores sabiam, a gente pergunta para eles e havia uma dúvida muito grande.

Até que ponto foi para os alunos e não foi um marketing político. Eu acho que precisa sim de uma reforma uma inovação, mas que precisa muito partir dos alunos que esse tipo de pesquisa de ouvir alunos, o que eles sentem falta, porque tem muita gente ali que tem muito a contribuir e muito a aprender. Mas não se sente atraído pela educação. Acaba preferindo outros meios de chegar aonde ele quer, mas não pelos estudos. Que eu sentia porque eu tive uma educação familiar, mas muita gente não tem. A gente precisa de uma reforma na educação que seja para buscar atender os alunos, querendo ou não é pra gente a educação.

Entrevistador: Pense nisso, nessa fala sua aí. A reforma saiu a gente sabe. Nessa reforma ele traz alguns pontos muito importantes, que as disciplinas não serão subtraídas, os alunos terão todas. Não está muito claro, porque vai se iniciar esse ano.

Ele fala da ideia do itinerário formativo, que seria a ideia de que o aluno vai escolher o que ele vai ter. Você estava me falando que ele o aluno pode contribuir, concordo. Mas você acha que um aluno de 15, 16 ou 17, que é a média do EM ele é capaz de optar por aquilo que ele quer? Ele consegue ter a certeza?

Entrevistado 03: Acho que certeza não, até porque eu na faculdade, as vezes não sei se tenho certeza. A gente está em constante mudança, mas acredito que ele possa ter uma liberdade um pouco maior para ter conhecimento e oportunidade de conhecer as áreas para ele começar a entender onde ele se identifica, o que ele não gosta. Tanto acho que senti falta de ter um contato maior com uma área diferente com oportunidades diferentes, por exemplo, a grade curricular de artes não abrange música, teatro. E para alguém que tem uma inteligência artística, que é uma coisa incrível, é muito desvalorizada porque ela não sabe matemática é considerada burra, considerada insuficiente. Isso pode atrapalhar uma pessoa que teria muito para contribuir em outras áreas. Nem por isso ela deixa de ser importante e contribui para a matemática por exemplo.

Eu acredito que eles precisariam ter mais a oportunidade de escolha, um pouquinho mais liberdade, mas não necessariamente aquilo que é certeza, ter oportunidades de experimentar.

Entrevistador: Na sua visão o aluno ao invés de escolher um único caminho pelo que a gente entendeu de itinerário formativo ele escolhe e cursa aquilo até o final.

Vamos pensar em um currículo dividido em 4 áreas: ciências humanas, ciências exatas, ciências biológicas e linguagens. Você fala na questão de percorrer todas as áreas e vislumbrar cada uma delas. É isso?

Entrevistado 03: Isso.

Entrevistador: Legal! É complicado.

No ano passado a gente teve incorporação, vocês perderam, do que é chamado de inova, ele tem uma disciplina chamada de eletiva que o professor propõe alguns temas e o aluno escolhe a que ele queria fazer. Uma proposta interessante, mas difícil frente a tudo isso que a gente tem vivido essa pandemia. Ela trouxe muitas alterações.

Bom a Marina da minha parte, eu acho que é isso.

Então a gente conversou bastante dessa ideia da Filosofia como ela teve presente para você a questão desse currículo E essas contribuições que levaram.

Do material, a gente infelizmente não vai conseguir falar muito porque é o material que a gente não usou muito.

Eu te agradeço a oportunidade de entrevistar, de você fazer parte desse projeto comigo e até próximo. Vou parar aqui.

Entrevista 04

Nome: S.A.C. Idade: 56 anos. Professora da rede estadual de ensino, ex-coordenadora pedagógica da E.E. Professora Djanira Velho.

Entrevistador: Vamos lá para a entrevista número 4, com a ex-coordenadora e professora e atualmente, certo?

Entrevistado 04: Tudo bem Mateus?

Entrevistador: Tudo Bom!

Antes de mais nada obrigado, por você está participando desse momento, você vivenciou alguns momentos comigo ali na escola a gente trabalhou junto uma época mesmo na sala de aula, na gestão também.

Vai ser importante a sua visão enquanto ex-coordenadora, para a gente tentar delimitar algumas coisas aqui. Eu vou falando, você vai falando aí também a gente pode ir se interrompendo não tem problema nenhum.

Eu queria primeiro que você falasse um pouquinho da sua trajetória no Estado, você já está aposentada!? Você teve dois cargos no Estado?

Entrevistado 04: Eu entrei na rede estadual em 1992. Como professora, na época era ACT, era um servidor temporário e hoje é o OFA.

Eu fiquei alguns anos como como a ACT e como professora de ciências e biologia.

No ano 2000 eu me efetivei fui pra São Paulo. Me efetivei no cargo de ciências, fui pra São Paulo. Fiquei lá um tempo em São Paulo. Depois voltei, consegui me remover fui pra Franca depois removi novamente e vim para Ribeirão Preto.

Nesse meio tempo eu já tinha passado no outro concurso de biologia. Em 2001 eu assumiu o segundo cargo numa escola aqui em Ribeirão Preto e aí eu trouxe dois cargos, eu fiquei nesses dois cargos até o ano passado. Como professora aposentei no final do ano retrasado e no começo do ano passado eu fiquei nesse meio do ano passado. Eu fiquei nesses dois cargos. Aí me

aposentei e acabou dando certo. O tempo de serviço para a aposentadoria nos dois cargos quase que ao mesmo tempo com a diferença de um ano de um para o outro.

Eu fui convidada a ser coordenadora de uma escola em que eu trabalhava, em 2005, eu fui ser coordenadora dessa escola fiquei lá por volta de uns 3 anos e meio, quatro anos. E aí depois eu sai dessa escola, fui pra escola de Djanira Velho em 2008 e lá eu fiquei na coordenação até, fiquei até 2020.

Entrevistador: 12 anos de Djanira Velho?

Entrevistado 04: No Djanira Velho eu na verdade trabalhei, quarenta dias. Foi um projeto que o governo começou. Ele tirou toda a coordenação, do estado inteiro aí ele começou. Eu assumi de Djanira Velho como professora. Fiquei 40 dias em sala, era como se fosse uma recuperação dos alunos. Era São Paulo de cara nova. Aí depois a diretora me chamou para ser coordenadora da escola e aí fiquei lá até 2020.

Entrevistador: Sônia, então na coordenação foram praticamente 15 anos? Nesses 15 anos uma infinidade de mudanças dentro do Estado!?

Em algum momento, dessas transformações, dessas mudanças... Eu vou fazer uma pergunta antes: Como é que você enxergava essas mudanças? Como é que era para você? Tinha um trabalho direcionado eram coisas desconexas? Como era a impressão que você tinha disso?

Entrevistado 04: Olha, toda vez que o que a gente pensava é assim, aconteciam mudança. Hoje a gente olhando... Há 15 anos atrás ou até antes, quando eu era professora, porque eu carreguei os dois cargos como coordenador e como professora. Eu via os dois lados da coisa. Você olhando para trás, as mudanças que tiveram, algumas mudanças que tiveram na época, elas foram assim, elas foram colocadas. A ideologia era muito interessante, mas a impressão que dava é que não havia uma consulta prévia para saber. Assim, uma consulta efetiva. Eu não sei se porque a rede é muito grande o número de professores de escola ele fazia uma consulta por amostragem. Eu não sei direito como que isso acontecia, mas elas vinham e normalmente isso acontecia quase sempre, não sei se por coincidência ou não, mas quase sempre elas vinham em janeiro, no final de dezembro começo de janeiro. Onde os professores estavam em férias e quando a gente começava o ano a gente já começava o ano com uma outra estrutura.

Eu lembro de uma reforma que foi bem marcante. Quem era seu nome se não me engano da Secretaria de Educação foi a Rose Neubauer. E foi uma mudança... Nós conseguimos, a gente conseguiu se mobilizar chamando os professores em janeiro nas férias mesmo e a gente tentou se mobilizar não para impedir, mas para tentar entender toda aquela mudança que estava ocorrendo. Mas a mudança aconteceu e muitas coisas mudaram na rede.

Aí a gente olha às vezes as mudanças lá atrás comparando com as de hoje. Tinha muita coisa boa que acontecia. Formação de professor. Nós tivemos várias coisas na rede que é capacitava o professor. Quando chegou a tecnologia mais próxima. Os professores faziam muito curso, muitas horas de capacitação. Eu me lembro que nós tínhamos uma formação de professores em ATPC, que era essa. Era do São Paulo Faz Escola, a escola era algo como eu queria chamar currículo, não vou me lembrar fugiu da cabeça.

Entrevistador: A formação do ATPC na escola você está falando?

Entrevistado 04: Ele tinha todo o material que a gente formava o professor. Ele tinha um nome que a gente usava isso. Tinha material, tudo muito bom mesmo, o material que a gente formava. Só que aconteceu que quando esse material foi aplicado, foi por um ano, os coordenadores tinham uma capacitação semanal, às vezes quinzenal com o PCNPS, que eram os PCOPS na

época. A gente tinha uma capacitação para passar isso, os professores vinham de São Paulo. Essa capacitação, todo por usando a tecnologia, usando os computadores e o pessoal de São Paulo conectado com a com as escolas em Ribeirão, lá na Diretoria de Ensino de todas as regiões. A gente tinha uma formação e passava os professores, só que aconteceu que ele durou se eu não me engano um ano, um ano e pouco. Quando o professor tinha que fazer o fechamento da coisa a gente sentiu que o fechamento foi tudo feito muito rápido e sem contexto meio sem o aluno estar participando intensivamente. E a gente sentia que o material era muito bom, e o material acabou ficando perdido.

Então as mudanças aconteciam e a gente percebia que as mudanças eram, algumas mudanças boas, mas no meio do trajeto eles mudam. Eles mudaram o rumo e eu acho que isso prejudicava tanto professores que ficavam um pouco desanimado, quanto para o aluno que dava impressão que estava fazendo aquilo por fazer e não tinha continuidade. Esse era o maior problema. A gente não tinha uma continuidade porque há um ano, um ano de trabalho numa rede numa rede de ensino grande como São Paulo por exemplo, não sei, não tem como parâmetro para saber se aquilo ia dar certo ou não.

Então essas mudanças, elas tinham que percorrer o caminho maior para você ter um resultado. O material bom, foi gasto uma verba, um dinheiro grande para ser aplicada na rede inteira e isso foi cortado assim.

Então essas questões do currículo, eu acho sim, que houve mudanças bem significativas, mas que no meu ponto de vista não tinha uma continuidade. O professor quando o governo, muda-se a pessoa do governo, muda-se a pessoa da Secretaria de Estado, muda o rumo das coisas de novo. Eu acho que isso, a educação não se faz de um ano para outro, nem de dois anos para outro. Ela vai se construindo com erros e acertos dentro de um mesmo projeto. Acredito eu que seja assim que deveria ser.

Entrevistador: Pensando ainda na nessa visão, nessa experiência, há uma inconstância, não tem uma continuidade. Quando muda ou não muda o secretário é relacionado e pensando na questão curricular. Eu quero que você seja sincera, você acha que esse currículo, a gente vai pensar que meu trabalho usa um termo chamado experiência, aquilo que atinge o aluno, a gente vai fazer um sinônimo. Você acha que esse currículo, em algum aspecto, seria significativo, foi significativo, pensando nessas trajetórias, vamos pensar na parte que você estava na coordenação pedagógica de 2005 a 2020. Esse currículo, ele era significativo?

Entrevistado 04: Então, quando o currículo foi implantado, esse currículo está há 12 anos né!?

Foram os professores entre aspas. Eles foram preparados para trabalhar, o que a gente tinha um modelo, tinham um currículo que o professor acabou e não conseguia entender o que estava acontecendo. Então é o currículo para que o professor começa a entender que tinha que trabalhar em cima de situações de aprendizagem que ele tinha que trabalhar a habilidade. Que o aluno tinha que entender isso, para ele.

Para ser bem sincera, eu acredito que temos dois ou três anos para cá uns quatro anos, é que os professores os alunos começaram a entender o desenvolvimento das competências das habilidades. O professor apesar de o coordenador ter sido capacitado para isso eu acho que ainda não foi suficiente para levar o professor a entender que esse currículo poderia ser significativo porque ele era. Ele tinha algumas falhas e erros na confecção, erros na elaboração dele. Quando se chegava um caderno, por exemplo um professor notava que tinha alguns erros de conceito mesmo. Então isso tudo às vezes tira um pouco o crédito né! O material de apoio era o PNLD que era o que era o livro nacional. O currículo do Estado de São Paulo ele não tinha

e não tinha consonância não chegava próximo. Em muitos componentes curriculares ele não chegava próximo. Então havia uma discrepância.

O aluno ficou um tempo sem ter o material, o material ficou só para o professor, que ficou só conhecendo o caderno do professor não tinha caderno ao aluno. Então isso eu acho que causa um pouco de dificuldade no trabalho do currículo. Eu acho que assim os professores eles argumentavam que o currículo enquanto coordenadora, eles falavam que o currículo tinha uma certa deficiência e que ele não abrangia, não contemplava o conteúdo que deveria ser contemplado ou era muito conteúdo para um semestre ou eram conteúdos bem rasos que não conseguia os professores os alunos talvez não tenham conseguido acompanhar. Em alguns casos o nível era muito alto em relação a exercícios e sem conceito. Às vezes ele era bem raso.

Então eu acho que agora depois de 10 anos. Que agora que os professores talvez estejam entendendo o que é o currículo paulista e por isso que eu falo que a educação demora um período muito grande para se ter um entendimento.

E agora o currículo mudou de novo!?

Entrevistador: Mudou.

Entrevistado 04: Quando estava começando a entender alguma coisa, o currículo passa por uma nova transformação. Muda-se, por exemplo, você pega o currículo e o currículo de ciências do EF por exemplo, o currículo de ciência do EF, ele mudou completamente, toda a posição de que os alunos estavam aprendendo, por exemplo um aluno que estava no oitavo ano, os conteúdos que são abordados no oitavo ano, ele deixou de ver por que não teve adaptação, muita coisa que seria conteúdo do oitavo ano está no conteúdo do currículo de sexto ano, foi tirado esse conteúdo e foi colocado lá no sexto ano. O aluno do oitavo ano não vai ver o conteúdo porque ele foi jogado para outra etapa do ensino, não teve uma adaptação. Ora, vamos começar primeiro com sexto depois a gente vê, não teve essa adaptação. Ele foi bom ele foi mudado por exemplo em todo o ciclo, em todo o ciclo tanto no fundamental séries iniciais, quanto de fundamental séries finais.

Então eu acho que dá um choque aí que alguns componentes curriculares nem mudaram tanto, mas alguns sim. É o que talvez possa acontecer com o médio também. Só que no EM está tendo uma certa adaptação e irá começar com o primeiro ano.

Entrevistador: A proposta é essa, só que aconteceu tudo num período muito conturbado, a gente precisa ver se vai ter um tipo de imposição ou se vai ser uma coisa mais organizada e gradual que teoricamente seria o correto.

Interessante que não se fala das mudanças de conteúdo das séries. É um risco grande né?

Entrevistado 04: Eu estou dando o exemplo do currículo de ciências. Quem montou, quem elaborou o currículo deve ter tido uma intenção. Eu não sei qual foi a intenção, mas quis citar. Se a gente está pensando em uma boa qualidade ou qualidade de ensino, que o aluno aprenda alguma coisa, ficou uma lacuna. Tudo bem, mas o professor pode encaixá-la, o professor livre nesse sentido, mais existe o tempo de você trabalhar é programado. Você teria que teoricamente conseguir abranger o conteúdo programado para aquele ano, naquele ano para que ele possa prosseguir para outra série. Não que o currículo seja engessado o que você tem que trabalhar. Não é isso, mas a prática é muito diferente da teoria.

Entrevistador: Bom, agora eu vou puxar sardinha pro meu lado. Você pegou a reinserção da Filosofia no EM, que foi uma mudança estrutural curricular, você entrou como professora em 2002, é isso?

Entrevistado 04: Professor na rede?

Entrevistador: Sim

Entrevistado 04: 1992.

Entrevistador: Você pegou muitas mudanças. Pegou a entrada de LDB e a mudança aquela que os alunos iam até as salas de aula que eles chamavam...

Entrevistado 04: Sala ambiente.

Entrevistador: Você tem bastante coisa. Você pegou essa inserção na Filosofia. A reinserção de fato ocorre lá em 2008 com a lei que o José de Alencar assina, que coloca Filosofia e sociologia ali dentro.

Desde 2005 o Chalita no Estado de São Paulo, ela já estava a ser trabalhada em outros moldes, com aquele material Filosofia & Vida.

Quando essa Filosofia volta você sentiu alguma mudança ou você acha que foi mais uma disciplina no currículo? Eu gostaria da sua sinceridade.

Entrevistado 04: Olha, quando entrou a matéria, quando entrou o componente curricular de Filosofia e sociologia, nós tínhamos uma dificuldade muito grande na escola da rede pública, eu não sei se nas redes privadas também acontecia isso, em virtude da formação do professor. Então a gente não tinha professor com essa capacitação e com essa formação, o filósofo mesmo, tanto na Filosofia quanto na sociologia. Sociologia mais ainda.

O maior problema quando começou, que foi obrigatório o ensino de Filosofia no EM, a maioria dos professores que davam aula de Filosofia eram professores voltado para área de humanas, eram professores de história. Eu acredito que o que faltou às vezes naquela época ou uma capacitação desse professor. Tanto é que na Diretoria de Ensino a gente tinha uma professora, PCNP que ela fazia uma capacitação com alguns professores de Filosofia, que estavam ministrando aulas de Filosofia. Eu acho que foi naquela época você lembra? Que época foi?

Entrevistador: As formações, elas começam a esse período de 2008, mas depois teve uma reunião em Serra Negra, foram alguns professores, não foram todos. Eles voltaram e tinham que compartilhar isso com a gente junto com a PCNP.

Entrevistado 04: Então, eu acho que era o projeto do Estado, não me lembro agora. Ou se era alguma coisa aqui de Ribeirão Preto, eu não me lembro disso, mas eu acredito que devia ser algum projeto do Estado, nessa capacitação que tinha que os professores iam pra outra cidade pra se capacitar também, porque não se tinha um norte muito grande do que é trabalhar de como trabalhar Filosofia, para levá-la ao aluno, as reflexões que a Filosofia pode promover junto com o grupo de alunos. Eu sentia que naquela época, lá no começo quando foi inserida a Filosofia, foi um ganho. Eu acho que foi sim um ganho, essa disciplina ter sido sacramentada, porque ela ficava pegando nas beiradas.

Entrevistador: Tinha turma que tinha uma, tinha turma que não tinha.

Entrevistado 04: Eu acho que pela falta de capacitação do professor em ser o titular de cargo, pode ter havido algum desinteresse por conta do aluno, porque o professor não tinha aquela coisa de levar a Filosofia mesmo. Porque a Filosofia, não a matéria que o professor de História vai dar. Filosofia exige muito mais do que isso, né?

Quando realmente a Filosofia, foi colocada no currículo como matéria, como componente curricular, com aulas fixas, deu um up no conteúdo, porque aí o professor, vieram os efetivos,

começaram os concursos. O professor era ou não era concursado, porque eles tinham o componente curricular e eram os concursados e os professores se efetivaram. Então com o componente os conteúdos e o aprendizado dos alunos e o interesse.

Eu acho que já disse que o desenvolvimento do componente curricular dentro da sala de aula. Eu acho que foi fundamental essa estruturação do componente, porque aí o aluno junto com as outras disciplinas tanto na área de humanas, quanto da área de ciências da natureza, porque todos os componentes curriculares, todos os conteúdos envolvem a Filosofia.

Então por exemplo, quando eu estava explicando alguma coisa de biologia meus alunos, eu sempre remeti a Filosofia, aos filósofos que ele estudou, tal coisa e descobriu tal coisa lá na Grécia. Então eu sempre colocava o nome e que o aluno já tinha ouvido falar desse filósofo.

Então tudo isso eu acho que é Filosofia. Ela tem uma importância grande nas outras disciplinas e dentro do currículo. Quando se trabalha isso, eu acho que o aluno, que ele consegue ter uma visão diferenciada do mundo, consegue refletir. Refletir sobre a vida dele no mundo, como ele se posiciona no mundo e a vida do outro também. Eu acho que é um ponto de reflexão. Vai construindo conhecimento e uma disciplina que fecha toda a construir o conhecimento do aluno. Não sei se eu tô viajando?

Entrevistador: Agora eu vou falar especificamente da Escola Estadual Professora Djanira Velho. Você entrou em 2008 e ficou até 2020. Eu entrei em 2012. Estou até hoje. A gente sabe né, não puxando a sardinha da escola, porque você fez parte ou por eu estar lá é uma escola diferente.

Os índices de aprovação dentro do IDESP da vida, SARESP da vida é uma escola diferente porque a gente tem um histórico, você ali na linha de frente de frente, durante 12 anos quando você entrou no Djanira a escola era desse jeito? ou era diferente?

Entrevistado 04: Era desse jeito sim. Qual o sentido de que se está falando?

Eles já eram assim!

A Escola Djanira está inserida num bairro periférico, que tem um índice de pessoas mais idosas. É uma escola que tem ali vulnerabilidade com droga, enfim. Não a escola, mas o entorno dela. Quando ela foi lá e lá nós tivemos alguns diretores na escola. Quando eu entrei em 2008, a escola já tinha um outro perfil do que aquele lá atrás, quando a escola estava, porque a gente tinha noturno e a gente tinha o diurno, manhã e tarde e noturna. O noturno era composto pelo EM e pelo EJA.

Eu acredito, que o grupo de professores que trabalha lá e alguns que já saíram construíram um perfil de bons alunos, que procuravam escola eu acredito que por conta do corpo docente. Além dos alunos ainda tinha o corpo docente, que são professores que levam muito a sério o trabalho que eles realizam na escola. E que a equipe gestora que passou por lá foi peça também fundamental para que aquela escola seguisse o rumo que seguiu. Então, com o passar do tempo o grupo gestor foi montando em alguns aspectos, a coordenação mudou pouco, mais a equipe gestora mudou algumas vezes e todo mundo que chegava e passava na escola chegava com esse propósito de melhoria de ensino.

Os índices da escola, os professores brigavam, vamos dizer assim, por um índice justo na escola, fazer um trabalho com os alunos para que os alunos realmente aprendam efetivamente não só o conteúdo, mas aprenda a ser o ser humano. Não é só escola que é assim, a equipe de professores colabora muito pra isso, não é só o aprendizado de conteúdo, mas assim tornar a pessoa cidadã mesmo não é aquela coisa de cidadã que está lá escrito no currículo que está

escrito na LDB, não é aquele, só aquilo que está ali bonitinho, é fazer com que o aluno se torne mesmo um cidadão competente para que ele possa se virar na sociedade. De qualquer forma sendo ele cursando uma faculdade ou um curso técnico ou que ele opte por não cursar nada, mas que ele vá por mercado de trabalho consciente das funções que ele tem como cidadão.

Eu acho que a escola de Djanira trabalha pra isso e isso não mudou. Como você vê né. Eu fiquei parte da pandemia um ano, um ano não, seis meses da pandemia eu fiquei na escola. Tudo virado de cabeça pra baixo e a gente ainda teve a preocupação de alunos e professores em aprendizado, para que o aluno se sobressaísse de alguma forma. Então eu acho que a escola ela prima por isso até hoje.

Entrevistador: Bom. Agora vou puxar mais a sardinha para o meu lado.

Eu entrei em 2012 com uma proposta de trabalho da Filosofia. Lógico que não é isolada. Eu ia falar justamente isso que você disse. Essa questão do corpo docente enquanto pessoas que trabalham pensando nessa formulação.

Então, desde 2012 eu fiquei 7 anos dentro da sala de aula, foram sete anos buscando trazer uma outra proposta de trabalho para a própria disciplina. Assim buscando me relacionar lógico com disciplinas da área de humanas e as demais, com a intenção de transformar isso em algo experienciável. Algo que tenha significado que seja uma experiência, que tem essa transformação, que você fala e observei. Logicamente devido não só pela Filosofia, mas todo o trabalho ocorrido que a gente tinha esse resultado na escola, a gente tinha essa formação diferente.

Entrevistado 04: Sim, porque essa é a gente percebia. Quando os alunos é aquela coisa você usou a palavra experiência se usou a outra palavra.

Entrevistador: significado

Entrevistado 04: Quando os alunos desenvolviam um trabalho em grupo, por exemplo quando ele era o protagonista da coisa. Então a gente via a ética sendo trabalhada e sendo desenvolvida por eles, quando eles apresentavam assim chegava a vez deles apresentar uma produção, por exemplo no final de um ano ou mesmo dentro de um período que o professor destinava para que eles fizesse suas a suas produções. O que a gente via, percebia, toda a questão de trabalhos filosóficos, junto com as outras junto com os outros componentes curriculares. A postura dos alunos, a questão da responsabilidade, da ética que eles traziam nas falas deles, quando eles produziam uma coisa.

Sem dúvida alguma o conteúdo componente curricular de Filosofia contribui para essa formação, eu vejo assim, o trabalho ele não é de um professor ou um aluno de um componente curricular a gente consegue observar o desenvolvimento do aluno quando ele mostra uma produção seja ela qual for. Nossos alunos, eles ganharam 2 vezes no concurso de Faculdade Barão de Mauá a respeito de história. E aí os dois trabalhos que eu tive o privilégio de assistir desde o desenvolvimento até na hora da apresentação do trabalho. Então você vê assim toda a construção, todo o respeito, o jeito de falar a postura do aluno, como trata o colega. Eu acho que isso tudo, esse conteúdo quando ele trabalhado e faz o aluno refletir. Eu acho que isso é fundamental. É claro que o conteúdo de Filosofia é fator primordial para que isso aconteça para que o aluno possa refletir sobre isso tudo.

Entrevistador: É uma mudança de perspectiva dos alunos nesse sentido se deu um engajamento. Você já comentou isso. Eu não tinha opção de trabalho ou de ir pra universidade, mas de ter um propósito e uma perspectiva um caminho para ir atrás e até em questões políticas. Nós vivenciamos juntos alguns fatos dentro escola no sentido de postura dos alunos de se

manifestarem e reivindicarem as coisas. Eu tenho fatos na minha cabeça indicando que o professor não está dando aquela aula pronta que não contribua para ele, com relação a essa especificidade, igual você falou de o professor ter a formação de Filosofia, desse trabalho direcionado e específico e coletivo das áreas. O quanto que isso contribui para o aluno.

Entrevistado 04: Sim, porque os alunos com questões políticas, questões de posicionamento, de justiça social vão colocar dentro da escola. O que um professor por exemplo, trata com justiça ou não. Então assim, eles sabiam ou sabem reivindicar com delicadeza, vamos dizer assim, não é a delicadeza de ser bonzinho não. Essa delicadeza, às vezes até tinha embates, mas assim em saber o que eles estavam reivindicando, eles não estavam reivindicando. Eles não reivindicavam coisas para o a escola ou para a sala e sim com aspereza ou que não tinha o que não era pautado em nada. Não tinha uma pauta em cima daquilo que eles estavam reivindicando. Sempre tinham um objetivo, não era do nada. Não vou fazer isso para tumultuar não. Eles vinham com argumentos. A argumentação deles é muito importante né. E às vezes a gente até brincava falava assim: A gente brincava a gente fala tanto para esses alunos falarem as coisas tem que ter postura reivindicar coisa olha que eles vêm aqui de casa. A gente até se assusta até cortar o que eles falam, mas aí a gente já sabe que isso é brincadeira nossa é que a gente realmente quer isso.

Eles sabiam quem procurar, a quem recorrer antes de tomar qualquer atitude. Então, eu acho que tudo é uma questão de construção da ética. Ela é uma construção das suas posturas mesmo. Isto toda disciplina trabalhada em sala de aula, uma conversa que o professor tem.

Eu acho que quando os professores são da área de filosofia, quando eles chegam em todas as escolas, eu falo isso quando os concursados se efetivaram. Quando eu falo efetivar concursado, não é só concurso ou o concurso do Estado pautada e hoje como passa em prova, o que eu quero dizer é assim: a figura do profissional da área mesmo, a figura, pode ser que nem seja o professor concursado, de concurso público, mas que ele seja o professor que tem conhecimento da área dele e não é alguém que está ali ou num buraco e pronto. Sempre achei isso uma importante conquista, está aí!. A gente tem desenvolvimento de alunos e trabalho de alunos excelentes nesse sentido.

Entrevistador: Bom da minha parte é isso, se você quiser falar mais alguma coisa.

Entrevistado 04: Eu acho que se você quiser perguntar mais alguma coisa e se eu conseguir responder.

Entrevistado 04: Foi totalmente o que a gente precisava, aqui na nossa conversa.

De novo, obrigado por fazer parte desse momento e disponibilizar seu tempo pra isso. A gente sabe a vida corrida de todo mundo.

Entrevistado 04: Obrigado você por me dar essa oportunidade.

Entrevistador: Vou parar a gravação aqui.