



Mestrado Profissional em Filosofia



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM FILOSOFIA PROF-FILO
MESTRADO PROFISSIONAL EM FILOSOFIA

SIMEY FERNANDA FURTADO TEIXEIRA

O RECONHECIMENTO DE SI EM SUA IDENTIFICAÇÃO COMO PROFESSOR(A):
um estudo com os(as) professores(as) licenciados(as) em Filosofia na rede
municipal regular e urbana de São Luís do Maranhão

São Luís

2019

SIMEY FERNANDA FURTADO TEIXEIRA

O RECONHECIMENTO DE SI EM SUA IDENTIFICAÇÃO COMO PROFESSOR(A):

um estudo com os(as) professores(as) licenciados(as) em Filosofia na rede
municipal regular e urbana de São Luís do Maranhão

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Filosofia no Programa PROF-FILO UFPR/UFMA, como etapa obrigatória ao Mestrado Profissional em Filosofia.

Orientador: Prof. Dr. José Assunção
Fernandes Leite.

São Luís

2019

SIMEY FERNANDA FURTADO TEIXEIRA

O RECONHECIMENTO DE SI EM SUA IDENTIFICAÇÃO COMO PROFESSOR(A):

um estudo com os(as) professores(as) licenciados(as) em Filosofia na rede municipal regular e urbana de São Luís do Maranhão

Aprovada em: ____ / ____ / ____

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. José Assunção Fernandes Leite (Orientador)
Departamento de Filosofia, UFMA

Prof.^a. Dra. Marly Cutrim de Menezes
(Titular-membro interno do PROF-FILO, UFMA)

Prof.^a. Dra. Rita de Cássia Oliveira
(Titular-membro externo ao PROF-FILO, UFMA)

Prof.^a. Dra. Zilmara de Jesus Viana de Carvalho
(Suplente-membro interno do PROF-FILO, UFMA)

À minha mãe Sonia Maria Furtado Coqueiro e ao meu amado filho, Heitor Furtado Teixeira. Ela por me ensinar, pelo exemplo, a direção da coragem; e, ele por não me fazer desistir nessa caminhada.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por tudo que me tem feito e por tudo que me fará.

Ao Curso de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Filosofia (PROF-FILO) da Universidade Federal do Paraná / Universidade Federal do Maranhão, na pessoa do seu coordenador Prof. Dr. Alexandre Jordão Baptista;

Ao Colegiado do Curso de Pós-Graduação do Mestrado Profissional de Filosofia.

Ao meu orientador Prof. Dr. José Assunção Fernandes Leite.

Aos professores Dra. Maria Olívia Serra, Dra. Marly Cutrim de Menezes, Dr. Helder Machado Passos, Dr. Almir Ferreira da Silva Júnior, Dr. Plínio Santos Fontenelle, Dr. Angelo Rodrigo Bianchini, Dr. Marcio Kleos Freire Pereira e Dr. Acildo Leite da Silva pelas contribuições e sugestões no trabalho.

À Profa. Dra. Marly Cutrim de Menezes e à Profa. Dra. Rita de Cássia Oliveira, por fazerem parte dessa banca e pela disposição em contribuir com valorosas observações na melhoria dessa investigação.

Aos meus familiares, em especial minha mãe Sonia Maria Furtado Coqueiro.

Ao meu filho amado Heitor Furtado Teixeira, por sua existência e pela compreensão de sus dias e horas roubados.

Aos amigos de caminhada do Curso de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Filosofia (PROF-FILO), em especial a Ediel dos Anjos Araújo, Danillo Matos de Deus, Jonatas Viéguas da Silva e Edilene Pereira Boas, amigos solícitos, pelas infinitas horas de escuta, de cuidado e parcerias.

À Maylene Avelar-Squires, minha irmã, pelo apoio de uma vida.

Às mulheres guerreiras da longa estrada da vida: Prof.^a Ms. Nila Michele Basto Santos, Prof.^a doutoranda Cacilda Bonfim Silva, Prof.^a Ms. Benedita dos Santos Azevedo Frazão, Prof.^a Ms. Renata Carvalho, Prof.^a Lígia Rocha e Prof.^a Nelma Regina Gomes Martins, por toda ajuda.

Aos companheiros de profissão.

A todos aqueles que, de alguma forma, estão envolvidos nessa minha árdua caminhada.

À professora Doutoranda Judite Eugenia Barbosa Costa, Departamento de Filosofia, por horas de dedicação, confiança, cuidado, incentivo e colaboração, não tenho palavras exatas para demonstrar minha eterna gratidão. És a imagem de professora que carrego em minha construção formativa, assim registro minha eterna gratidão e minha homenagem com um texto de Galeano (2000, p.13).

Um homem do povoado de Neguá, na costa da Colômbia, pôde subir ao alto do céu. Na volta, contou. Disse que havia contemplado, lá de cima, a vida humana. E disse que somos um mar de foguinhos. O mundo é isso, revelou. Um montão de gente. Um mar de foguinhos. Cada pessoa brilha com luz própria entre as demais. Não há dois fogos iguais. Há fogos grandes, fogos pequenos e fogos de todas as cores.

Há pessoa de fogo sereno, que nem percebem o vento, e pessoas de fogo louco, que enchem o ar de faísca. Alguns fogos, fogos bobos, não brilham e nem queimam, mas outros [a senhora professora Judite] ardem na vida com tanta vontade que não se pode vê-lo sem pestanejar, e quem se aproxima se acende.

Não se trata de descobrir e percorrer sozinho uma única pista. Mas de traçar e de concluir, para uso de muitos, uma larga pista. (Lebret)

RESUMO

A presente pesquisa realizar-se-á no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Filosofia – nível de Mestrado Profissional em Filosofia (PROF-FILO) da Universidade Federal do Maranhão, vinculado à área de Ensino de Filosofia e à linha de pesquisa de Filosofia e Ensino. Possui como objeto de análise: “O reconhecimento de si em sua identificação como professor: um estudo com os professores licenciados em Filosofia na rede municipal regular e urbana de São Luís do Maranhão”. Far-se-á, como resgate de memória, a exposição do ensino de Filosofia dentro da historicidade da Educação Brasileira, baseada em leituras como Paim (1927), Cartolano (1985), Crippa (1978), Jaime (1997), Manacorda (1999), Alves (2002), Saviani (2007), entre outras; apresentar-se-á as categorias “reconhecimento” e “professor”, a primeira sob a perspectiva de Paul Ricoeur (2006), e a segunda dentro da concepção trazida por António Nóvoa (1992/1999) como fundamentação teórica necessária aos parâmetros de análise sobre a investigação realizada entre esses profissionais; por fim, investigar-se-á o reconhecimento de si como professor nos licenciados em filosofia, através do perfil formativo e de autorreconhecimento na docência da Rede Municipal de Ensino Regular Urbana de São Luís do Maranhão.

Palavras-chave: Reconhecimento de si. Professor. Ensino de Filosofia. Perfil Formativo.

ABSTRACT

The present research will be carried out in the scope of the Post-Graduate Program in Philosophy - Professional Master's Degree in Philosophy (PROF-FILO) of Universidade Federal do Maranhão, linked to the area of Philosophy Teaching and Philosophy research line and Teaching. It has as object of analysis: "The recognition of you in your identification as a teacher: a study with teachers licensed in philosophy in the regular and urban municipal network of São Luís from Maranhão. The exposition of the teaching of Philosophy within the historicity of Brazilian Education, based on readings such as Paim (1927), Cartolano (1985), Crippa (1978), Jaime (1997), Manacorda (1999), Alves (2002), Saviani (2007), among others; the "recognition" and "teacher" categories will be presented, the first one from the perspective of Paul Ricoeur (2006), and the second one within the conception brought by António Nóvoa (1992/1999) as theoretical foundation necessary for the parameters of analysis on the research carried out among these professionals; Finally, we will investigate the recognition of self as a teacher in the graduates in philosophy, through the formative profile and self-recognition in their teaching practice in the Urban Municipal Regular Urban Network of São Luís from Maranhão.

Keywords: Recognition of self. Teacher. Teaching Philosophy. Formative Profile.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1	Quantitativo de escolas da rede municipal de São Luís/MA	75
Figura 2	O professor de filosofia na rede municipal de São Luís/ MA.....	80
Figura 3	Eixos diretivos no questionário aplicado aos diretores/coordenadores	85
Figura 4	Eixos diretivos no questionário aplicado aos professores licenciados em Filosofia	86
Figura 5	Licenciados em Filosofia na rede Municipal de São Luís/MA	92
Figura 6	Dimensão Formativa	103

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	Identificação quanto sexo.....	90
Gráfico 2	Identificação quanto cor/raça	90
Gráfico 3	Identificação quanto estado civil	91
Gráfico 4	Identificação quanto jornada de serviço	91
Gráfico 5	Vínculo empregatício.....	93
Gráfico 6	Tempo de serviço.....	93
Gráfico 7	Diferença entre licenciado e bacharelado	96
Gráfico 8	Conclusão de graduação em Filosofia	96
Gráfico 9	Escolha Profissional	97
Gráfico 10	Relevância da formação acadêmica recebida.....	99
Gráfico 11	Formação acadêmica e metodologia do Ensino Fundamental.....	100
Gráfico 12	Participação em Formação continuada	102
Gráfico 13	Formação continuada com recurso próprio.....	105
Gráfico 14	Reconhecimento e percurso inicial.....	110
Gráfico 15	Formação acadêmica e reflexão sobre exercício profissional.....	112

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Características das práticas escolares.....	28
----------	---	----

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Dados Ensino Superior: Censo da Educação Superior 2017	79
Tabela 2	Dados de escolas que possuíam professores licenciados em Filosofia na Rede Municipal de São Luís/MA – 2017	81
Tabela 3	Professores de filosofia na rede municipal de São Luís/MA	82
Tabela 4	Situações encontradas durante a pesquisa no campo.....	84
Tabela 5	Dados das escolas pesquisadas.....	86
Tabela 6	Sensação no exercício docente nas escolas municipais de São Luís/MA.....	94
Tabela 7	Conhecimento prévio sobre Licenciatura e Bacharelado	98
Tabela 8	Formação continuada promovida pela Rede Municipal de Ensino de São Luís/MA.....	102
Tabela 9	O que é ser professor?.....	107
Tabela 10	Autorreconhecimento docente	113

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
SAEF	Superintendência da Área de Ensino Fundamental
UEB	Unidade de Educação Básica
MEC	Ministério da Educação
EMC	Educação Moral e Cívica
OSPB	Ordem Social e Política
SEAF	Sociedade de Estudos e Atividades Filosóficas
CONVÍVIO	Sociedade Brasileira de Cultura
CONPEFIL	Conjunto de Pesquisa Filosófica
ABFC	Associação Brasileira de Filósofos Católicos
IBF	Instituto Brasileiro de Filosofia
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDHM	Índice de Desenvolvimento Humano Municipal
CNDF	Coordenação Nacional dos Departamentos de Filosofia
ANPOF	Associação Nacional de Graduação em Filosofia
UFMA	Universidade Federal do Maranhão
CNI	Confederação Nacional da Indústria
SEMED	Secretaria Municipal de Educação

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	15
2	RECONHECIMENTO E DOCÊNCIA: apresentando as categorias	21
2.1	O reconhecimento de si: o sujeito capaz ricoeuriano	22
2.2	A formação docente: a responsabilidade e o cuidado com o professor	27
3	A FILOSOFIA NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: memória e percurso histórico	35
3.1	Filosofia no Brasil Colonial: uma educação filosófica jesuítica	35
3.2	Filosofia no Brasil Império: invasão de influência	51
3.3	Filosofia no Brasil República: uma atividade inconsistente	62
4	O PERCURSO REALIZADO PARA COMPREENDER O RECONHECIMENTO DE SI COMO PROFESSOR(A) NOS(AS) LICENCIADOS(AS) EM FILOSOFIA NA REDE REGULAR URBANA DE SÃO LUÍS/MA	70
4.1	O campo, caracterização e o trajeto desenvolvido nessa pesquisa	70
4.2	Leituras, observação, exposição, e análises dos dados: o que encontramos no caminho desse percurso	77
4.3	Vozes dos sujeitos da pesquisa: os(as) licenciados(as) em Filosofia na rede Municipal de São Luís/MA, quem são e o que pensam?	83
4.3.1	Identificação social dos(as) professores(as) de Filosofia da rede Municipal de Ensino de São Luís/MA	89
4.3.2	Vivência profissional na Rede Municipal de Ensino	92
4.3.3	Formação: um traço na construção do reconhecer-se	95
4.3.4	Reconhecimento docente: os(as) licenciados(as) de Filosofia na docência se percebem na Rede Municipal de São Luís/MA	106
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	116
	REFERÊNCIAS	120
	ANEXOS	
	APÊNDICES	

1 INTRODUÇÃO

Toda pesquisa se inicia com um desejo em saber sobre algo. Segundo Bicudo (2005), esse desejo pode se constituir como uma interrogação, que germina de alguns elementos ou “pode ser incerteza em relação ao vivido no cotidiano, quando a organização posta ou os acertos mantidos começam a não fazer sentido. O germe da interrogação está no desconforto sentido” (BICUDO, 2005, p. 9).

Foi na perspectiva da dúvida ou incerteza no âmbito do cotidiano, citado por Bicudo, que reflito como professora de filosofia na Rede Municipal de Ensino de São Luís/MA sobre o reconhecimento de si na profissão de professor(a) que os(as) licenciados em Filosofia construíram em do seu percurso formativo acadêmico até sua vivência na Educação Fundamental no espaço escolar da Rede de Ensino Municipal de São Luís do Maranhão.

Assim, com base no decreto Lei nº 4.153/03 até 2017 e, a partir do meu ingresso ao Mestrado Profissional em Filosofia, sobretudo, quando iniciei nessa trajetória as primeiras leituras, passaram-se quatorze anos, tempo suficiente para dar voz a esses(as) professores(as) sobre a construção subjetiva de reconhecimento na docência nessa etapa da Educação Básica do ensino brasileiro e quais interferências a permearam, haja vista que “na qualidade de expressão do sentido por um sujeito falante, a voz é o veículo do ato de enunciação” (RICOEUR, 2014, p. 38) e ademais, “ensinamos aquilo que somos e que, naquilo que somos, se encontra muito daquilo que ensinamos”. (NÓVOA, 2009, p.38).

Ademais, a opção pelo referencial teórico principal em Paul Ricoeur e António Nóvoa, a essa pesquisa, foram mediatizadas pelas leituras que fundamentaram as categorias *Reconhecimento* e *Professor*, sendo que, tiveram raízes em suas perspectivas filosóficas e pedagógicas, respectivamente. Mesmo que, o âmbito educativo não esteja explícito nos escritos ricoeuriano, como cita Tavares “a questão educativa não representa um tema nuclear no pensamento de Paul Ricoeur” (TAVARES, 2003, p.14).

Todavia, entendemos que compreender o reconhecimento ricoeuriano é pô-lo no âmago da consciência reflexiva de si mesmo conduzida por um sujeito capaz (o sujeito de responsabilidade), e apto a assumir o dizer, o fazer, o narrar e a imputabilidade (Ricoeur, 2006). Nesse sentido, pode perfeitamente criar ligação entre o pensamento desse autor com a esfera educativa, nesse caso, como a identidade

formou-se nesse professor, a partir do processo da autorreflexão e, mesmo que seja visível as obras de Ricoeur não correspondem ou mencionam “especificamente de projeto educativo; no entanto parece-nos que ao conhecer a obra no seu conjunto, esse projeto se encontra aí implícito pedindo para ser desvendado” (JARDIM, 1998, p. 391). Deste modo, o pensamento ricoeuriano aponta a uma conduta em que o sujeito guia-se por uma *autocrítica* e uma *autoanálise*, assumindo-se *consciente* e *responsável*, eixos norteadores dessa pesquisa.

Destarte, encontramos em António Nóvoa a figura do professor como sujeito consciente e responsável, aquele que emerge a partir de uma formação. Essa formação compreendida como fundamental, de movimento e com qualidade, já que nesse autor “não há ensino de qualidade, nem reforma educativa, nem renovação pedagógica, sem uma adequada formação de professores” (NÓVOA, 1995, p. 9). Além do mais, Nóvoa (1999) convoca-nos e ao mesmo tempo, chama atenção sobre a crise da profissão docente que é resultado do acúmulo de longos anos e esse reflexo incidiu na própria profissão a desmotivação pessoal, altos índices de absentismo e abandono, insatisfação profissional e ausência de uma reflexão crítica sobre a ação profissional. Assim, reflete-se, por nossa parte, se essas condições contribuem ao reconhecer-se como professor (a) por aqueles que se formaram para tal exercício.

Além disso, encontramos em Sacristán, catedrático da Universidade de Madri e Salamanca e colaborador na obra *Profissão Professor* (1999), que “a prática docente é realizada por um grupo definido, cujas as características são condições para a expressão prática da atividade profissional, a qual não pode ser separada dos que a executa.” (NÓVOA, *et al.*, 1999, p. 66) e, encontramos em Seiça, argumento que também nos acompanha, o alerta que “educar é uma tarefa prospectiva e quem educa assume responsabilidade que o futuro questionará”. (SEIÇA, 2011, p. 6)

Assim, sob esse ponto de vista, a prática docente pode ser compreendida como intimamente vinculada e dependente da conduta do professor. É, eminentemente, um fazer por aquele que sabe fazer, é “uma perspectiva dos professores como profissionais produtores de saber e de saber-fazer” (NÓVOA, *et al.*, 1992, p. 16). A ideia do professor como profissional do saber-fazer é, assim, desenvolvida por António Nóvoa. A prática docente estaria condicionada a relação do saber para fazer. Compreendemos que somos convocados, desta maneira, a um chamado de autorreflexão à nossa profissão.

Para tanto, seguimos o pensamento de Cunha quando diz que “o professor nasceu numa época, num local, numa circunstância que interfere em seu modo de ser e de agir.” (CUNHA, 1994, p. 37) e de Gusdorf (1987) quando afirma que nós preservamos “imagens inesquecíveis do início da nossa vida escolar e da lenta odisséia pedagógica a que se deve o desenvolvimento do nosso pensamento e, em grande parte a formação de nossa personalidade” (GUSDORF, 1987, p.1). Nesse sentido, o professor não é um sujeito atemporal e sua constituição é realizada numa teia formativa ao longo do seu percurso de experiências, por isso precisamos dar voz a esses sujeitos para que possamos compreendê-lo.

Nesse contexto, entra em destaque a questão do sujeito locutor, agente e personagem de narração trazida no pensamento ricoeuriano (2006 e 2014) e interpretados nos escritos de Edgar Piva (1999) quando referenda o pensamento desse francês ao proferir que “o sujeito não é um eu, uma espécie de substrato metafísico, desancorado em relação a todas as referências espaço-temporais das condições de interlocução, uma identidade pontual, a-histórica, mas um si” (PIVA, 1999, p. 209), reafirma, deste modo, que esse sujeito é uma construção do que foi e é cercado.

Assim, iniciarei esse percurso pelo meu trajeto de formação. Nasci em São Luís, município pertencente ao Estado do Maranhão, no final da década de 70, em um período conturbado para a educação brasileira analisado por Sabóia “o golpe da ditadura militar, em 1964, trazia nele embutido, posturas golpistas em todas as dimensões do social, do econômico, também do educacional” (SABÓIA, 2014, p. 25). Reconheço-me como Simey Furtado, filha de Sonia Maria Furtado Coqueiro, professora do antigo ensino primário, e responsável pela primeira imagem que carrego dessa profissão, imagem essa repleta de simbolismo no exercício árduo e cansativo que muitas vezes fazia parte dos seus relatos ao chegar em casa.

Desse modo, minha formação educativa foi construída dentro do espaço escolar público desse município. Meu ensino primário foi entre as salas de aulas que dispunha a então “Unidade Integrada Alberto Pinheiro”, escola que ainda faz parte do sistema de ensino municipal, e está imbricada nessa pesquisa com contribuições. Nesse espaço, reconheci que existia algo para além do ambiente domiciliar, ou seja, um espaço coletivo de significados, conceitos, delimitações e representatividades, sobretudo pelos expoentes dos atores sociais, os(as) professores(as) que foram

sendo descartadas ou resguardadas, em minha memória, ao longo dos onze anos vividos nessa instituição.

Por certo, apesar do convívio com a figura de professora em casa ou na escola, até então, não havia de minha parte inclinação sobre a profissão, talvez pela união de fatores que até então eu disponha, quais sejam: informações trazidas por minha mãe, vivências em meu cotidiano escolar e o momento educativo que vivenciávamos no Brasil. Desta forma, no então 2º grau, lanço-me ao Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET/MA), no curso de Edificações, este uma das alternativas de educação tecnicista ofertadas em nosso Estado.

Contudo, apesar do itinerário natural de um(a) aluno(a) de educação tecnicista, o percurso apontava em direção a um curso de bacharelado, sendo que, foi exatamente nessa Instituição de Ensino que a ideia de licenciatura em Filosofia floresceu, isto porque fui sendo absorvida nas aulas ministradas pelo Professor de Filosofia José Ribamar Berredo (*in memoriam*), este que marcou de maneira indelével minha trajetória e, à medida que ia avançando nos conteúdos sentia-me constantemente instigada em meus pensamentos.

Outrossim, no ano de 2000, no então “vestibular” da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), encontrei a passagem aos meus estudos superiores na Licenciatura em Filosofia, sobretudo, por constituir a conquista de toda uma geração familiar, já que entre minha trajetória genealógica tive o privilégio de ser a primeira a desbravar esse “universo”.

Além disso, no decurso de meu itinerário na graduação em Filosofia licenciatura da UFMA, em muitos momentos fui percebendo o quanto esse curso apresentava uma prática no formato de bacharelado, com poucas discussões ou mesmo pesquisas vinculadas ao ensino. Dentre outras questões, sua estrutura curricular não dava ênfase ao aspecto didático-metodológico, tanto que as disciplinas de Didática e Prática de Ensino somente eram oferecidas nos dois últimos semestres do curso.

Desse modo, iniciei minha carreira de professora bem antes da conclusão do curso de Filosofia, provavelmente essa prática não era exclusividade minha, visto que as dicotomias sociais dentro das Universidades sempre foram latentes, de um lado aqueles que andavam como seus livros atualizados e novos e do outro, aqueles, como eu, tinham que galgar no cotidiano a garantia das suas xerox, muitas vezes garantidas nos trocados que tínhamos em dia de sorte no bolso.

Certamente, a partir de todo o contexto vivenciado na Universidade de momentos agradáveis e desagradáveis, foram germinando em mim o desejo de investigar e aprofundar leituras no âmbito da relação entre Filosofia e Educação. Assim, comecei um trajeto circunscrito dessa relação, e o primeiro passo se deu com os encaminhamentos de minha monografia, cujo título *foi O papel da Filosofia no Ensino Médio: uma articulação entre teoria e prática*; perpassado pelas Especializações em Supervisão Escolar e Gestão Educacional, com respectivos artigos de conclusão: *Avaliação escolar como um processo de qualidade*; e, agora no Mestrado Profissional (Pro-Filo) prossigo em direção à compreensão desse binômio Filosofia e Educação, mas desta feita na perspectiva de dar voz ao professor(a) licenciado(a) em Filosofia na Rede Municipal de Ensino de São Luís do Maranhão.

Sendo assim, nesse presente momento como mestranda e professora de filosofia no Ensino Fundamental da rede de ensino de São Luís/MA, debruço-me a refletir, a pesquisar e a entender sobre qual reconhecimento de si como professor(a) há entre aqueles licenciados(as) em Filosofia que estão em atividade na Rede de Ensino Municipal regular e urbana de São Luís/MA, ao passo que “tão importante quanto ele, o ensino dos conteúdos, é o meu testemunho ético ao ensiná-lo”. (FREIRE, 2011, p. 116)

É oportuno lembrar que, a educação escolar brasileira, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) 9.394/96, é composta pela Educação Básica - formada pela Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio e Educação Superior. Cada etapa, de acordo com a própria LDBEN, apresenta especificidades e objetivos. É notório que esse conhecimento já faça parte do universo dos educadores brasileiros, porém, é apropriado essa informação a fim de apontar o Ensino Fundamental, onde organizar-se-á essa pesquisa.

Destarte, essa pesquisa proporcionará um estudo com os(as) professores(as) licenciados(as) em Filosofia no espaço escolar urbano da Rede de Ensino Municipal de São Luís/MA, além disso, não tomar o caminho acerca das discussões sobre os instrumentos metodológicos ou metodologias para uma “boa” aula de filosofia, mas, compreender sobre o reconhecimento de uma identidade/responsabilidade em seu ofício, à luz de Paul Ricoeur e António Nóvoa.

Dessa forma, evidenciamos que, para a pesquisa utilizamos um recorte amostral de professores(as) licenciados(as) em Filosofia de algumas escolas da respectiva rede de ensino; como também, as abordagens fenomenológico-

hermenêutica e a (auto)biográfica, contemplando o pensamento de Paul Ricouer e de Antonio Nóvoa, para tanto, adotamos traços de caráter bibliográfico, documental, exploratório e descritivo; fizemos uso do método misto (qualitativo e quantitativo) e por fim, ampliamos o questionário aberto e fechado como instrumento de coleta.

Deste modo, como explica Freire (2011), ensinar não é transferir conhecimento, mas um constante testemunho, uma vivência. Assim, traçamos para tal o seguinte trajeto dissertativo: **na seção 1**, apresentaremos as categorias de *Reconhecimento* e de *Professor (a)*, sendo que, a primeira sob uma perspectiva ricoeuriana, e a segunda dentro da concepção trazida por António Nóvoa; **na seção 2**, situaremos na História da Educação Brasileira as características do ensino de filosofia, possibilitando uma volta no passado para entender a conjuntura identitária atual dos(as) professores(as); e **na seção 3**, finalizaremos com a investigação do *reconhecimento de si*, como professor(a) nos licenciados(as) em Filosofia por meio dos dados e relatos dos mesmos sobre seu perfil formativo e de autorreconhecimento na Rede Municipal de Ensino regular urbana de São Luís do Maranhão.

Sob tal enfoque, essa pesquisa torna-se de extrema relevância aos acadêmicos e profissionais licenciados em Filosofia, pesquisadores na Educação Básica, assim como aos órgãos ligados à Educação Municipal ludovicense, pois possibilitará compreender, analisar, relacionar, comparar, expandir e até mesmo, refutar sobre a ipseidade - enquanto caminho interligado nas bases de um reconhecimento histórico e autoreflexivo e do(as) professores(as) de filosofia na Rede de Ensino. Certamente, tornar-se-á um registro documental de caráter público sobre o reconhecimento de si, enquanto docente, dos(as) professores(as) licenciados em Filosofia que atuam nas escolas regulares urbanas na Rede de Ensino Municipal de São Luís/MA.

2 RECONHECIMENTO E DOCÊNCIA: apresentando as categorias

O reconhecimento, termo condutor deste estudo, apresenta-se como um leque conceitual e requer atenção maior para seu entendimento. O ato de reconhecer-se que, a princípio, seria uma terminologia secundária no início desse trajeto de estudo, galgou espaço principal, à medida que os estudos foram se aprofundando.

Desse modo, o reconhecimento de si do(as) professores(as) de filosofia, inicialmente pensado como conceito de permanência (Identidade de uma categoria), ganhou noção de movimento no decorrer das leituras e, com isso, passamos a compreendê-lo como uma teia de relações construída ao longo de uma caminhada (trajeto/percurso) dos sujeitos dessa pesquisa. Entendemos por relação a “ação de estabelecer um elo ou ligação entre alguma coisa e outra” (JAPIASSU, 2001, p.165). Nesse caso, pensar em um reconhecimento do(a) licenciado(a) em filosofia no seu exercício profissional, é voltar-se ao autorreconhecimento construído ao longo de seu caminhar formativo, sobre os pilares de um resgate da sua própria memória profissional e a percepção de si como professores(as) de filosofia dentro das unidades de ensino fundamental de São Luís/MA.

De acordo com Nicola Abbagnano, o termo reconhecimento é, em geral, “conhecer algo por aquilo que é” (ABBAGNANO, 2007, p. 982), por aquilo que é mostrado e pensado. É uma característica própria ou “um dos aspectos constitutivos da memória, porquanto os objetos lhe são dados como já conhecido” (ABBAGNANO, 2007, p. 982), ou seja, remete o sentido de reconhecimento como um retorno memorialístico, como algo que já nos é de conhecimento, como uma experiência acumulativa e de resguardo de ações que irão ao final por um resgate de memória dar significância ao presente.

Nesse mesmo dicionário, temos o conceito de memória vinculada a “possibilidade de dispor dos conhecimentos passados” (ABBAGNANO, 2007. p. 759), mas “é preciso entender os conhecimentos que, de qualquer modo, já estiveram disponíveis e não já simplesmente conhecimento do passado” (ABBAGNANO, 2007. p.759). Assim, percebemos, nesse sentido, que o reconhecimento se liga ao termo memória que, por sua vez dentro da perspectiva, possui duas extensões: retentiva e recordação. Seguindo a concepção por memória retentiva, temos: “a conservação ou persistência de conhecimento passado que, por serem passados, não estão mais à vista” (ABBAGNANO, 2007, p.759) e recordação sendo a “possibilidade de evocar,

quando necessário, o conhecimento passado e de torná-lo atual ou presente”. (ABBAGNANO,2007, p.759).

Desta forma, buscamos entender o sentido de reconhecimento desse professor ao passo que, o embaraço de identidade dos(as) professores(as) “não é alheia a esta evolução que foi impondo uma separação entre o eu pessoal e o eu profissional” (NÓVOA, 1995b, p.15), desta maneira retomar o olhar a si como profissional, necessitando perceber que sua memória, sua reflexão e seu assumir responsável fazem parte da constituição do *si*, porém todavia, esse *si*, “não é o sujeito exaltado, forte, nem tampouco o sujeito em permanente dúvida sobre o si mesmo, mas é o sujeito que, mediante suas reflexões [...] volta-se a si mesmo como um si maduro, que foi reconhecido reflexivamente” (SMARJASSI, 2014, p. 88).

Diante do exposto, é relevante definir teoricamente as categorias que sustentam essa pesquisa.

2.1 O reconhecimento de si: o sujeito capaz ricoeuriano

Como já expusemos, leituras foram necessárias ao estabelecimento de ideais sobre as categorias expostas nesses escritos e, desta forma, nos apoiaremos no filósofo francês Paul Ricoeur (1913-2005), filósofo do pós-guerra, herdeiro da fenomenologia de Husserl (1859-1938) e do existencialismo cristão. No decurso de sua trajetória concebeu uma ligação entre a fenomenologia e a análise da linguagem por meio da teoria da metáfora, do mito e do modelo científico, resultando numa antropologia denominada de o “homem capaz”. Nas palavras do filósofo sobre reconhecimento:

[...] No trajeto aberto pelo ato soberano do reconhecimento/identificação, [...] o reconhecimento de si, em virtude dessa última dialética [identidade e alteridade], abre também o caminho para a problemática do ser reconhecido, implicado pela exigência de reconhecimento mútuo [...]. Nesse sentido, o reconhecimento de si mesmo ocupa um lugar mediano nesse longo trajeto em razão precisamente dos traços de alteridade que, no âmago da autodesignação do sujeito das capacidades que indica a gramática do “eu posso”, se associam aos outros dois traços [...]: a caracterização da ação pelas capacidades em que elas constituem o efetuar-se, e o desvio da reflexão pelo lado objetual das experiências consideradas (RICOEUR, 2006, p. 109).

Conforme citação, observamos que o reconhecimento de si não é um agir externo ou excluído do ser si, mas ‘de uma etapa desse percurso em que são

identificadas as capacidades de ação (o que sou e como ajo) desse homem definido como capaz por Ricoeur. Além do mais, temos o próprio percurso que envolve uma reflexão de si mesmo dentro de suas próprias experiências, à medida que compreende “a consciência reflexiva de si mesmo implicada nesse reconhecimento.” (RICOEUR, 2006, p. 105).

Outrossim, em sua obra, *Percurso do reconhecimento*, Paul Ricoeur (2006), faz emergir, em sua introdução, várias acepções acerca do reconhecimento, apresentando inicialmente conceitos encontramos nos *Dictionnaire de la langue française* e *Grand Robert de la langue française*, que ora se relacionam ora se contrapõem, isto é, servirão de impulso a uma trajetória sequencial sobre o reconhecimento como movimento, constituindo um “afastamento entre significações regidas por problemáticas heterogêneas” (RECOEUR, 2006, p. 28). Além de ser suscitada “por um sentimento de perplexidade concernente ao estatuto semântico do próprio termo ‘reconhecimento’ no plano do discurso filosófico.” (RECOEUR, 2006, p. 9, grifo do autor). Concebida como um ato dinâmico, o filósofo nos revela explicando sobre a referida obra, descrevendo-a como:

[...] uma dinâmica que guia, em primeiro lugar, a promoção do reconhecimento-identificação, em segundo lugar, a transição que conduz da identificação de algo em geral ao reconhecimento por si mesma de entidades especificadas pela ipseidade e, por fim, do reconhecimento de si mesmo ao reconhecimento mútuo, até a última equação entre reconhecimento e gratidão, que a língua francesa é uma das raras a honrar (RICOEUR, 2006, p. 10).

Diante do esclarecimento do autor, percebemos que ele constitui uma inter-relação filosófica com as ideias sobre o reconhecimento que aparecem entre alguns filósofos no contexto de sua obra, elencando-as como um estudo desenvolvido em três etapas cenestésicas, a saber: “o reconhecimento como identificação”, “o reconhecimento de si” e “o reconhecimento mútuo”. Esses três eixos irão conduzir a um percurso que, ao final, tornar-se-á importante referencial sobre essa categoria. Cabe aqui, reafirmamos que nosso interesse centrar-se-á no entendimento sobre a condução da ideia de “reconhecimento de si”, trazida por Ricoeur.

Em seu primeiro estudo, na obra citada, o autor apresenta o reconhecimento como identificação, iniciando-o com uma citação de Blaise Pascal, onde transcreve que “essência do equívoco consiste em não o conhecer” (RICOEUR, 2006 p.33). Desta forma, o reconhecimento necessita da raiz epistemológica para o

ato do reconhecer pelo conhecer. É necessário buscar uma origem, um ponto de partida. Trataria, por assim perceber, de uma identificação pelo o que generaliza o conhecido.

Nesse sentido, o reconhecimento de si ricoeuriano é iniciado, dentro da obra supracitada, pela epígrafe “reconheci-me como poeta” (RICOEUR, 2006 p. 83), do poeta francês Arthur Rimbaud (1854 - 1891), relacionando o reconhecimento como autorreconhecimento, ou seja, a reflexão que especula o ato de reconhecer-se. Para o referido autor, existe um avanço no pensamento moderno em relação aos gregos, no que diz respeito ao reconhecimento de si, que “não é principalmente no plano da temática, o do reconhecimento da responsabilidade, mas no plano da consciência reflexiva de si mesmo implicada nesse reconhecimento.” (RICOEUR, 2006, p. 105). Ainda nessa linha de raciocínio, o autor nos conduz a autorreflexão intimamente ligada a capacidades que podemos desenvolver, conjecturando, desta forma, a formação do homem capaz, quando afirma que:

É por meio de uma reflexão sobre as capacidades que conjuntamente esboçam o retrato do homem capaz que procuro responder a esse desafio. Essa reflexão seria ao mesmo tempo neo-aristotélica e pós-kantiana, para não dizer também pós-hegeliana, como admitirei no terceiro estudo. A série das figuras mais notáveis do ‘eu posso’ constitui a meus olhos a espinha dorsal de uma análise reflexiva, na qual o ‘eu posso’, considerado na variedade de seus usos, daria uma maior amplitude à ideia de ação que foi primeiramente tematizada pelos gregos. (RICOEUR, 2006, p. 107, grifo do autor)

Nessa citação, o reconhecimento de si é um ato de reflexão desse homem que se percebe como aquele que age, fala, narra e conta sua própria história, tornando-se capaz por refletir em si e sobre si. Além do mais, formar-se nele um sujeito que é responsável por seus atos e consciente dos seus direitos e deveres. Desta forma, o reconhecimento de si é uma busca identitária, enquanto reconhecer-se. Deste modo, esse si é refletido pela análise, quando o sujeito assume a dialética de sua identidade. Ele, então, torna-se agente de suas ações.

Em seu último estudo sequenciado, o autor constrói o princípio de reconhecimento vinculado à reciprocidade, o reconhecer pelo viés do ser reconhecido, invocando Rousseau (1712-1778) em sua escrita primária, quando cita que “assim que um homem foi reconhecido por outro homem como um Ser consciente, pensante e semelhante a ele, o desejo ou a necessidade de comunicar-lhe os próprios

sentimentos e pensamento fez com que este procurasse os meios de fazer isso” (RICOUER, 2006, p.161).

Nessa perspectiva de experiência aparece a memória como pano de fundo a esse princípio, já que “o uso crítico da memória tanto nos impede de ficar amnésicos, como nos liberta da opressão de um passado ‘congelado’, que obsidie a memória com uma fatalidade irreversível” (ROSA, 2006, p. 2). Nesse ponto, a memória identifica-se com um voltar-se ao passado percebido no presente, em um lugar de cunho reflexivo ao reconhecimento de si, já que “a problemática do reconhecimento de si atinge simultaneamente dois pontos culminantes com a memória e a promessa.” (RICOUER, 2006, p.123).

Assim, é na memória que reside o que foi construído ao longo de seu trajeto de subjetividade humana, à medida que a memória “é uma tentativa desesperada para resgatar alguns destroços do grande naufrágio do esquecimento” (RICOEUR, 2006, p.126), já que no pensamento ricoeuriano ele, o esquecimento, é adverso da memória.

Três traços costumam ser ressaltados em favor do caráter essencialmente privado da memória. Primeiro, a memória aparece de fato ser radicalmente singular: minhas lembranças não são as suas [...] Em seguida, o vínculo original da consciência com o passado parece residir na memória [...] a memória é passado, e esse passado é o das minhas impressões, nesse sentido esse passado é meu passado. (RICOEUR, 2006, p. 107)

Seguindo exposição acima, constitui-se que o pensamento ricoeuriano aponta à uma tradição histórica e desta maneira, voltar-se a uma reflexão a interioridade da memória, ou seja, o “eu quem lembra”. Aquele que através de sua subjetividade constrói o seu legado memorialístico.

Do mesmo modo, a memória, dentro dessa teoria filosófica é constituída por duas bases indissociáveis, à medida que devem “ser pensadas conjuntamente no presente vivo do reconhecimento de si” (RICOEUR, 2006, p. 123), são elas a *mneme-memoria* (Lembrança) e *anámnesis-remiscentia* (Recordação). Entenderíamos, desta maneira, que a lembrança estaria na fase superficial da memória, objetivando o resgate de uma imagem (um fato) já ocorrido, como nos afirma Ricoeur uma “simples presença no espírito de uma imagem do passado concluído.” (RICOEUR, 2006, p.125).

Certamente, temos a memória no estado de profundidade sobre o vivido ao mesmo passo que é temporalizado como passado, nomeado pelo ator supracitado como recordação, já que é a ela dada “o efeito de distanciamento do tempo”

(RICOEUR, 2006, p.126). Além disso, o autor dá a devida importância a esse filamento categórico como base argumentativa de sustentabilidade do Reconhecimento, quando anuncia que:

É digno de nota que seja com a *memória* que o vocabulário 'reconhecimento/reconhecer, tão rico em ramificações no plano lexicográfico, e tão baixa presença no da semântica filosófica, chegue novamente à dignidade de *filosofema* de pleno direito com a questão do reconhecimento das imagens do passado (RICOEUR, 2006, p.124, grifo nosso)

Nesse dizer da memória conforme o autor clarifica, esse representar do tempo passado no ato de memoriar como lembrança apreendida, projeta-se em um exercício ao *si* inerente ao homem capaz ricoeuriano, com perspectivas de reconhecer-se na dimensão da consciência reflexiva de si e da responsabilidade assumida, já que “existe um parentesco semântico estreito entre a atestação e o reconhecimento de si, na linha do ‘reconhecimento da responsabilidade’.” (RICOEUR, 2006, p.107, grifo do autor). Desta forma, lembrar pertence a fenomenologia do homem capaz, que também é um próprio repensar antropológico, à medida que se repensa esse homem como sujeito que pode falar, agir, intervir, narrar, imputar suas ações de si mesmo.

Na perspectiva ontológica de Ricoeur a pergunta pelo ser, pelo ser do sujeito que pensa, que sente, que vive, coloca-se como anterior ao reconhecimento da identidade, havendo a primazia da existência, do ato de ser sobre o ato da reflexão. Decorre dessa afirmação, que a verdade primeira não é o *cogito ergo sum*, mas *sum ergo cogito*. (OLIVEIRA, 2012, p.83, grifo do autor)

Nos esclarecimentos acima, o reconhecimento de si ricoeuriano é uma atitude reflexiva desse homem que age, fala, narra e conta sua própria história, tornando-se sujeito capaz à medida que assume responsabilidade (é responsável e se responsabiliza) e consciência por seus atos. Com efeito, reforça-se a ideia que o reconhecimento de si é uma busca identitária das ações que esse sujeito realiza ou se pré-dispõe a realizar, do olhar percebido do que foi constituído em mim/por mim e o que eu almejo a continuar pertencendo, já que ao se lembrar de algo alguém se lembra de si.

Ampliam-se desse modo, os conceitos terminológicos sobre o reconhecimento até aqui apresentados possibilitam-nos lançá-lo em duas trajetórias: primeiro, em uma perspectiva ontológica, “o estudo da questão mais geral da metafísica, a do ‘ser enquanto ser’” (JAPIASSU, *Ibid.*, p. 143), conduzindo a uma

possibilidade de estudo sobre o reconhecimento dos(as) professores(as) de filosofia na docência pela busca de uma unidade, ou melhor dizendo, um núcleo comum e imutável, característica invariável no espaço e no tempo; ou por uma construção fenomenológico-hermenêutica, de como esse(a) professor(a) de filosofia vem se apresentando, formando e se relacionando com o espaço escolar brasileiro, enfatizando o espaço escolar ludovicense, espaço físico do nosso estudo, e como esse caminho foi absorvido por esse filósofo em seu reconhecimento à luz de seu ofício.

Nesse processo, os usos da categoria de *Reconhecimento*, fornecidos por Ricoeur, subsidiarão as questões já levantados nessa pesquisa, ou seja, está diretamente, relacionada a ideia de reconhecimento enquanto percurso ao reconhecimento de si do professor de filosofia no ensino fundamental.

2.2 A formação docente: a responsabilidade e o cuidado com o professor

Percebe-se que ser professor na contemporaneidade, exige certo atrevimento de nossa parte, e essa condição nos rodeia principalmente na última década. Podemos suspeitar que isso decorra, por assim dizer, do anseio criado em atender às perspectivas ideias de difusão de diferentes saberes. Observamos, também, nessa era do conhecimento e na época de vicissitudes rápidas, a questão de formação de professores que vem assumindo condição de urgência nos espaços escolares, sendo inerente à própria discussão do seu processo identitário, isto é, o reconhecimento de si no professorado visto que, como já exposto, a ação docente carrega em si uma peculiaridade complexa.

Além do mais, Joana Paulin Romanowski (2007) ressalta que na construção escolar histórica, a prática escolar se apresenta com algumas características, de acordo com a relação estabelecida e assumida pelo professor, no ponto de vista do ensino. Dentre as citadas pela autora estão: a prática tradicional, a prática tecnicista, a prática escola novista e a prática sociocultural. Ainda de acordo com a autora, tem-se:

Quadro 1 – Características das práticas escolares

Prática Tradicional	“O enfoque tradicional na prática docente tem por objetivo a transmissão do conhecimento pelo professor, o qual deve ser assimilado pelos alunos” (ROMANOWSKI, 2007, p. 51).
Prática Tecniciста	“Objetiva enfatizar o desenvolvimento de competências e atitudes para formar o profissional a atuar no mercado de trabalho” (ROMANOWSKI, 2007, p. 52).
Prática Escola Novista	“A prática docente acontece na valorização das relações e dos processos cognitivos; o próprio professor é considerado um aprendiz” (ROMANOWSKI, 2007, p. 53).
Prática Sociocultural	“Compreende a prática docente como reflexão para a reconstrução ou transformação social” (ROMANOWSKI, 2007, p. 54).

Fonte: ROMANOWSKI, 2007, p. 51-54

Como pode ser constatado no gráfico acima, percebemos claramente as variantes em torno da docência, assim como foi necessário fazer a certo ponto, um recorte sobre o sentido da categoria Reconhecimento, também indispensável nesse mesmo processo na categoria de Professor em processo identitário. Nesse particular, trazemos à luz, alguns autores que teorizam sobre essa categoria, no entanto, iremos afunilar essas ideias na concepção do autor português António Nóvoa, justamente porque, o processo identitário, na sua proposta, é uma construção indissociável entre o eu pessoal e o eu profissional, assim esclarece “é impossível separar o *eu* profissional do *eu* pessoal”. (NÓVOA, 1995b, p.17, grifo do autor).

Todavia, esclarecemos que esse processo, na visão do autor, “passa também pela capacidade de exercermos com autonomia a nossa atividade, pelo sentimento de que controlamos o nosso trabalho.” (NÓVOA, 1995, p. 16). Assim, o autor resgata a importância da história de vida na construção formativa na profissão docente, partilhando da própria concepção ricoeuriana quando diz: “um indivíduo reconhece-se na história que conta a si próprio sobre o si próprio” (NÓVOA, 1995b, p. 24). Vale ressaltar que Nóvoa adere à concepção de história de vida como abordagem metodológica e essa ideia pode ser interligada à concepção de memória e narrativa ricoeuriana.

Além do mais, a respeito da importância de estudos sobre professores, Cunha cita que “é o reconhecimento do seu papel e o conhecimento de sua realidade que poderão favorecer a intervenção no seu desempenho”. (CUNHA, 1994, p. 28). E, inevitável perceber, que a formação docente tem galgado presença em torno dos debates educacionais, contudo ainda é um assunto desafiador e dotado de paradigmas de sentidos, não obstante Morin (2002) adverte sobre a importância de que os educadores se autoeduquem e eduquem escutando as necessidades que o século exige e quão é necessário fazer-se, para tal, um questionamento interior.

Assim, diante do leque contemporâneo, nos é factual que ser um profissional do ensino não é um exercício iniludível, visto que existem vários fatores que influenciam esse exercício profissional e que “a profissão docente tem uma crônica patologia identitária. Professoras e professores vivem numa tensão de identidades” (MONTEIRO, 2015, p. 137). E, cabe-nos debruçarmo-nos em uma consciência reflexiva de nossa vivência transposta no ato de falarmos, fazermos, parecermos, ou seja, no que realmente somos. Sobre esse aspecto, Freire (2011) nos esclarece:

[...] tão importante quanto ele, o ensino dos conteúdos, é o meu testemunho ético ao ensiná-los. É a decência com o que o faço. É a preparação científica revelada sem arrogância, pelo contrário, com humildade. É o respeito jamais negado ao educando, a seu saber de ‘experiência feita’ que busco superar com ele. Tão importante quanto o ensino dos conteúdos é a minha coerência na classe. (FREIRE, 2011, p. 116, grifo do autor)

Nessa mesma perspectiva Freireana, temos o ideário fomentado por Pimenta (2002), em que o processo identitário profissional é uma teia constituída de significações a esse profissional, para tanto, a autora anuncia questões sobre a identidade professoral:

Que a identidade profissional do professor se constrói a partir da significação social da profissão [...] constrói-se também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida: o ser professor. Assim, como a partir de sua rede de relações com outros professores, nas escolas, nos sindicatos, e em outros agrupamentos. (PIMENTA, 2002, p. 07)

Certamente, a abordagem trazida pela autora supracitada desperta ao repensar nossa condição docente, dentro do velho dilema do ser e estar como

professor, nas diretrizes de desenvolvimento formativo pessoal e profissional, nas teias de relações que nos envolvem e no cercante do espaço escolar. Nesse dilema, rodear-nos o pertencimento ou não que nos é, paulatinamente, desenvolvido em nosso trajeto.

E, nesse mesmo contexto de sentido identitário, enquanto processo construído ao longo da vivência e das significações que formamos e assumimos, encontramos em Ghedin que “a identidade dos professores, como toda identidade, faz-se e é este fazer-se que constitui o que somos enquanto sujeitos que assumem a própria história do seu tempo” (GHEDIN, 2008 p.14). Assim, somos sujeito constituídos de fenômenos e das interpretações gerados a partir dos nossos percursos de vida.

Pelo já exposto, alguns autores fizeram considerações relevantes sobre a formação do docente, tendo como ponto de partida as características pessoais e o percurso de vida profissional de cada professor. E, dentre esses autores, apresentamos Antônio Nóvoa por, também, ter enveredado nesse caminho sobre formação docente e seus desdobramentos. O autor coloca dentro de suas extensas publicações a existência de três “AAAs” que sustentam o processo identificador dos professores:

- A de Adesão, porque ser professor implica sempre a adesão de valores, a adoção de projetos métodos “colam” melhor com a nossa maneira de ser do que outros. Todos sabemos que o sucesso ou insucesso de certas experiências “marca” a nossa postura pedagógica, fazendo-nos sentir, um investimento nas potencialidades das crianças e dos jovens.

- A de Ação, porque também aqui, na escolha das melhores maneiras de agir, se jogam decisões do foro profissional e do foro pessoal. Todos sabemos que certas técnicas e bem ou mal com esta ou aquela maneira de trabalhar na sala de aula.

- A de Autoconsciência, porque em última análise tudo se decide no processo de reflexão que o professor leva a cabo sobre a sua própria ação. É uma dimensão decisiva na profissão docente, na medida em que a mudança e a inovação pedagógica estão intimamente dependentes deste pensamento reflexivo. (NOVOA, 1995b. p. 16)

Desse ponto de vista, percebe-se, em Nóvoa, que o professor precisa ser reflexivo e assumir a responsabilidade pelo seu desenvolvimento profissional, neste momento a concepção de “o homem capaz” ricoeuriano se relaciona a essa ideia posta. De modo sucinto, ser professor nesta categoria é estar envolvido com a

construção de conhecimentos tanto dos alunos quanto de *si mesmo*. Além de entender a dimensão de ser professor dentro do contexto das significações atribuídas a práticas, fatos, saberes, desejos, crenças, valores, com as quais o professor constrói seu fazer pedagógico.

Na esteira dessas considerações, adere-se às ideias de Nóvoa quando assevera que “estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional” (NÓVOA, 1992, p. 25). Porém, quando se pensa em identidade, é relevante apoiarmo-nos na concepção do autor referendado dentro de um processo de constituição e construção, como expõe a seguir:

A identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. [...] é um espaço de construção de maneiras de ser e estar na profissão. Por isso, é mais adequado falar em processo identitário, realçando a mescla dinâmica que caracteriza a maneira como cada um se sente e se diz professor. (NÓVOA, 1995b, p.16)

Na análise do autor, a formação também se constrói por meio de uma reflexividade crítica sobre as práticas e de construção permanente da identidade pessoal. Assim, o ato formativo implica um envolvimento da pessoa do professor, requer, deste modo, um desejo em formar-se. Assim, é uma ação de desenvolvimento deste profissional, nesse sentido o autor utiliza-se da seguinte argumentação:

A formação pode estimular o desenvolvimento profissional dos professores, no quadro de uma autonomia contextualizada da profissão docente. Importa valorizar paradigmas de formação que promova, a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implementação das políticas educativas. (NÓVOA, 1992, p.28)

Nessa relação de se desenvolver profissionalmente, conforme o autor português, o docente precisa ser reflexivo e responsável pelo seu desenvolvimento profissional. Dito de outro modo, ser professor nesta categoria é estar envolvido com a construção de conhecimentos tanto dos alunos quanto de si mesmos, é também buscar constantemente conhecimentos, formação, e atuar com significâncias de ligação entre os discentes e conhecimento. Além de que “a construção de identidade [...] é um processo que necessita de tempo. Um tempo para refazer identidades, para

acomodar inovações, para assimilar mudanças”. (NÓVOA, 1995b, p.16, grifo do autor). Também, fica evidente a emergência e a urgência com o compromisso, ou seja, com a responsabilidade que é assumida pelo professor, como, a seguir, respalda em seu pensamento Steiner (2011).

Ensinar seriamente é pôr as mãos no há de mais vital no ser humano. É tentar ter acesso ao que há de mais sensível e de mais íntimo da integridade de uma criança ou de um adulto. Um mestre invade força a abertura, é capaz de devastar, de purificar e reconstruir. O ensino ruim, a rotina pedagógica, um estilo de instrução cínico, quer seja o cinismo consciente ou não, são perniciosos. Destroem a esperança pela raiz. O mau ensino é, quase literalmente, assassino e, metaforicamente, um pecado. Ele diminui o aluno, reduz a uma insanidade abjeta o assunto apresentado. Impregna a sensibilidade da criança ou do adulto com o mais corrosivo dos ácidos, o tédio, com eflúvios perniciosos de enfado. (STEINER, 2011, p.31)

A partir dessas considerações, tem-se a noção de formação docente relacionada intimamente com o conceito de aprendizagem permanente, considerando sempre os saberes docentes como resultantes de um processo de formação dentro e fora da escola, ou seja, profissional e pessoal. Além do que, “as práticas de formação que tomem como referência as dimensões coletivas contribuem para a emancipação profissional e para consolidação de uma profissão autônoma na produção dos seus saberes e de seus valores.” (NÓVOA, 1995a, p.27). Destarte, o autor ainda ressalta sobre uma nova frente ao processo de profissionalidade docente em decorrência do processo formativo desse profissional da educação, afirmando que:

A formação de professores pode desempenhar um papel importante na configuração de uma “nova” profissionalidade docente, estimulando a emergência de uma cultura profissional no seio do professorado e de uma cultura organizacional no seio das escolas. (NÓVOA, 1992, p. 24, grifo do autor).

É importante salientar que o desenvolvimento profissional em Nóvoa (1995a) deve ser compreendido sob a via de três dimensões consideradas inseparáveis e imprescindíveis, conforme destaca: via pessoal, via profissional e via organizacional. No primeiro, propõe que, dentro do desenvolvimento pessoal, deve ser aguçado o estímulo à reflexão crítica e autônoma nos professores, além do processo de interação entre o pessoal e o profissional para que os professores possam dar significado e sentido às suas vivências; já o segundo, deve fomentar a autonomia na profissão, promovendo condições à compreensão e formação de

professores como autores e produtores da sua profissão; e, por fim, a respeito do desenvolvimento profissional, expõe que pensar em formação de professores é também abordar a questão do investimento educativo dos projetos da escola, o que cabe repensar no processo de inter-relação.

Em contrapartida, Nóvoa evidencia sobre o dilema da profissão de professor, na perspectiva do reconhecimento docente, ou melhor, na falta do mesmo à categoria, afirmando que:

Os professores nunca viram o seu saber específico devidamente reconhecido. Mesmo que se reitere a importância de sua missão, a tendência é considerar sempre que lhes basta dominar bem a sua matéria de ensino e ter uma certa aptidão para a comunicação, para o trabalho com os alunos (NÓVOA, 2014, p. 227.)

Assim, o autor chama a atenção sobre a necessidade de entender o professor não como um “depósito de informação”, mas um sujeito com significados e significação, uma vez que, nos últimos anos “a formação de professores tem ignorado, sistematicamente, o desenvolvimento pessoal, confundindo “formar” e “formar-se”, não compreendendo que a lógica da atividade educativa nem sempre coincide com as dinâmicas próprias da formação” (NÓVOA, 1992, p. 24, grifo do autor). Assim, alerta-nos sobre a adequação de estímulo que deve perpassar o ato formativo e como a formação é essencial ao desenvolvimento profissional dos professores, à medida que:

A formação pode estimular o desenvolvimento profissional dos professores, no quadro de uma autonomia contextualizada da profissão docente. Importa valorizar paradigmas de formação que promovam a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implementação das políticas educativas (NÓVOA, 1992, p. 25)

Nesse sentido, seguindo a esteira dessa análise, insere-se a observação de Peter Woods, outro colaborador na obra *Profissão Professor* (1999), de que “A literatura está cheia de exemplos de tédio e de ineficácia do ensino feito de ‘transmissão de conteúdos’, pesado e rotineiro, levado a cabo por professores arregimentados ‘como cavalos’, todos a correrem na mesma pista à mesma velocidade” (ELBAZ, 1981, *apud* NÓVOA; WOODS, 1999, p. 150, grifo do autor). Cabe desta forma, também repensar sobre esse que ensina, e de como ele vem se

percebendo no processo formativo, pois “os professores estão hoje submetidos a um conjunto de pressões sociais e políticas, que põem em causa a sua própria identidade profissional”. (NÓVOA, 1998, p. 29), pois, “ensinar exige a corporificação das palavras pelo exemplo” (FREIRE, 2011, p.38).

Na verdade, percebemos a relevância em trazer as dimensões de um percurso histórico da filosofia no ensino brasileiro, para resgatar no processo de memória, enquanto compreensão do instituído, da filosofia enquanto currículo, para compreendermos com acuidade a identidade professoral deixada em um legado ao nosso processo educativo constituinte, já que “reconhece-se, também, que a importância do papel do professor varia em função dos valores e interesses que caracterizam uma sociedade em determinada época” (CUNHA, 1994, p. 28)

3 A FILOSOFIA NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: memória e percurso histórico

Visamos nessa seção fazer um breve percurso histórico-conceitual do processo educativo fecundado no Brasil para reativar o trajeto por memória do ensino da filosofia ao longo de uma periodização histórica, esboçada didaticamente como Brasil Colônia, Império e República. Usaremos para tal caminho, referências já contempladas em nossa matriz educacional-filosófica brasileira.

Pensamos, nesse sentido, que a formação inicial na esfera da educação brasileira não pode deixar de refletir sobre a função da Companhia de Jesus e seu método pedagógico Jesuítico – o *Ratio Studiorum* – como raiz matriarcal de todo um sistema gerado e perpetuado em nossa Educação. Além de convidar-nos a debruçarmo-nos na própria característica filosófica e em seu ensino que aqui se inicia advinda do além-mar, sob uma formação identitária primária constituída dentro de uma perspectiva livresca, memorística e teológica.

Expomos em sequência, as ideias que chegam ao Brasil pela abertura dos portos e sua influência em nosso sistema de ensino, já que diretamente irá causar efeito na perspectiva didático-conteudista dessa disciplina. E, finalmente, apontamos ocasiões em nossa República em que o ensino de filosofia viveu momento de permanência e indecisão, por isso uma inconsistência, em nosso sistema escolar.

Pretendemos, desta forma, avivar elementos que constituíram nossa história enquanto ensino de filosofia no Brasil, para quiçá projetar, ao final dessa dissertação, uma relação de causa e efeito ao nosso reconhecimento enquanto professores(as).

3.1 Filosofia no Brasil Colonial: uma educação filosófica jesuítica

O advento da filosofia no Brasil é germinado, como não poderia deixar de ser por sua própria historicidade, por uma tradição filosófica milenar ocidental, submersa na conjuntura problemática emergida de sua época e de seu meio nuclear português do século XVI, organizado colonialmente em dois momentos distintos conduzidos por elementos com fins divergentes: a ordem Jesuítica e o Pombalismo Colonial.

Assim, no Brasil, o ensino de filosofia iniciou no denominado, historicamente, período colonial, em que, por meio de conjunturas político-administrativas, passou por

períodos de implantação, implementação ou inviabilidade dentro do sistema educacional proposto nesse recorte temporal.

Ressalta-se, como lembrete, que o século XVI e início do XVII vêm carregados de mudanças em suas estruturas político-administrativas; para os portugueses, devido ao estabelecimento de hereditariedade vinculado à posse de seu reinado. Assim, o desaparecimento de Dom Sebastião, então rei de Portugal em guerra contra os mouros na África, teve duas consequências por não possuir herdeiros diretos.

Primeiramente, considera-se relevante quando o cardeal Dom Henrique, seu tio-avô, assumindo o reinado por um período curto de tempo, devido sua morte, não deixa herdeiros diretos a Portugal, deixando-a administrativamente, novamente, sem descendente direto ao trono, abrindo, a partir desse fato, um marco histórico significativo a Portugal, que permitirá a segunda consequência.

Desta forma, sem herdeiro direto ao trono português, houve a necessidade da fusão entre Portugal e Espanha, chamada terminologicamente de União Ibérica (1580 – 1640), quando Felipe II, com o apoio da Igreja Católica, herda Portugal. Marques (2002, p. 8) ressalva-nos que: “sob Felipe II Portugal conheceu um importante movimento de reforma e transformação político-institucional”.

Corroborando com a ideia de estabilidade político-administrativo-ideológica consolidada na unificação entre representação máxima político-administrativa e a ideologia religiosa vigente em Portugal, temos em Raymundo (1998) a defesa que:

A ordem dos jesuítas é o produto de um interesse mútuo entre a Coroa de Portugal e o Papado. Ela é útil à Igreja e ao Estado emergente. Os dois pretendem expandir o mundo, defender as novas fronteiras, somar forças, integrar interesses leigos e cristãos, organizar o trabalho no Novo Mundo pela força da unidade lei-rei-fé (RAYMUNDO, 1998, p. 43).

É através desse elo que o modelo pedagógico e o ensino de filosofia, então exercidos na metrópole portuguesa, são estendidos à sua colônia, apresentando-se como paradigma educacional uniforme, com finalidade de fortalecimento da Igreja Católica Apostólica Romana. Desta forma, a primeira fase de educação implementada neste território colonizado é caracterizada.

O Modelo de estudo do *Ratio Studiorum*, trazido pelos jesuítas, a partir de 1549 pela via da Companhia de Jesus, foi elementar para consolidação de uma proposta educacional de conservação da ideologia religiosa vigente. O principal

objetivo era catequisar e converter os nativos da nova terra à religião católica, expandido, assim, a fé cristã tanto dos povos da Europa, quanto da região do Novo Mundo.

Nesse contexto, a Companhia de Jesus, ordem religiosa fundada por Inácio de Loyola em 15 de agosto de 1534, data considerada como marco inicial, mas somente consolidada em 1537 e aprovada em 1540 como ordem religiosa, pela Bula Papal de Paulo III, de acordo com Silva (2012, p. 84-86) “possuía como fundamento interpolar o protestantismo, reafirmando, desta forma, o Catolicismo como princípio único religioso, utilizando-se de estratégias bem ordenadas a esse fim”. Assim, a missão de evangelizar para fortalecer o ideário católico torna-se meta nas perspectivas de Inácio de Loyola. Ainda nesse sentido, escreve Silva (2012):

[...] Inácio pensava que através da contemplação as pessoas se convertessem ao catolicismo. Também a catequese dos não cristãos e a criação de escolas religiosas faziam parte da Companhia. Outro instrumento de esmorecimento do protestantismo seria a expansão do domínio católico aos demais continentes e, sobretudo a conversão ao catolicismo dos povos dos continentes recém-descobertos, no caso do Brasil [...] (SILVA, 2012, p. 86).

Assim, é notório que a proposta da Companhia de Jesus, sistematizada nos ideários de formação catequética, criação de escolas religiosas, expansão do domínio católico e conversão ao catolicismo dos povos dos continentes recém-descobertos fez parte de toda conjuntura do próprio momento político, religioso e social vivente em uma Europa pós Peste Negra, Guerra dos Cem anos e eclosão de uma Reforma Protestante.

Desta forma, encontramos o seguinte esclarecimento:

A orientação educativa da Igreja católica como resposta ao protestantismo, foi fixada no Concílio de Trento (1545-1564). [...] Quanto às escolas, após ter condenado em outros documentos as iniciativas dos reformados, o Concilio de Trento providenciou a reorganização das escolas católicas, evocando explicitamente as antigas tradições. [...] Além disso, o concilio instituiu os seminários (Forma erigendi seminaria clericorum), destinados a educar religiosamente e a instruir nas disciplinas as novas levas de sacerdotes [...]. À parte os seminários para a formação do clero, o exemplo mais bem-sucedido de novas escolas para leigos, recomendado pelo Concílio de Trento, foi o das escolas dos jesuítas, campeões máximos na luta da Igreja católica contra o protestantismo (MANACORDA, 1999, p. 200 – 202).

Na esteira dessas considerações, Saviani (2007) chama a atenção em seu livro *História das ideias pedagógicas no Brasil* sobre a autoria na construção desse modelo único educativo pelos jesuítas, em que “a Companhia de Jesus deu início à elaboração de um plano geral de estudos a ser implantado em todos os colégios da Ordem em todo o mundo, o qual ficou conhecido pelo nome de *Ratio Studiorum*”. (SAVIANI, 2007, p. 50, grifo do autor). Também encontramos em Crippa (1978) a seguinte informação sobre esse método pedagógico:

O método pedagógico dos jesuítas, a *Ratio Studiorum*, publicado em definitivo em 1599, por Aquaviva, desempenhou papel importante na organização dos colégios e na organização de Contra-Reforma, Ela era a organização sistemática dos planos de Estudo da Companhia de Jesus que durou, sem alterações, praticamente dois séculos (CRIPPA, 1978, p. 42).

Já em Silva (2012), na obra *Os primórdios do ensino de Filosofia no Brasil: uma necessidade histórica na formação do agente religioso*, é estabelecido o conceito do *Ratio Studiorum* vinculando-o a um “código pedagógico que trava sobre a metodologia, organização e conteúdo de estudo” (SILVA, 2012, p. 93). Nesse impulso, é notório que os jesuítas exerceram primazia na educação formal do Brasil Colônia, isto porque trouxeram em seu sistema educacional um modelo de Plano “constituído por um conjunto de regras cobrindo as atividades dos agentes diretamente ligados ao ensino” (SAVIANI, 2007, p. 55). Acrescenta-se também, ainda no mesmo autor (2007), detalhes sobre esse plano macro educativo, quando menciona que:

[...] era de caráter universalista e elitista. Universalista porque se tratava de um plano adotado indistintamente por todos os jesuítas, qualquer que fosse o lugar onde estivessem. Elitista porque acabou destinando-se aos filhos dos colonos e excluídos os indígenas, com o que os colégios jesuítas se converteram no instrumento de formação da elite colonial [...] (SAVIANI, 2007, p. 55).

Temos nessa perspectiva, o *Ratio* como proposta a ordenar a educação formal e a formação do próprio fluxo de educadores da companhia, além de manter o processo educacional ao grupo elitista de nossa sociedade, como continuidade de uma tradição metropolitana. E, haja vista, que essa concepção educativa aviltada pelos jesuítas intencionava constituir um modelo de homem alicerçado nos princípios escolásticos, ajustando-se a uma conformidade de modelo social da primeira fase do Brasil Colônia.

Dentre outras características, em uma visão, a título de compreensão geral, o *Ratio Studiorum* possuía organização curricular bem extensa e organizada. De acordo com Pe. Franca (1952), essa distribuição era estruturada em 457 regras e normas organizadas, distribuídas na sequência a seguir:

- A.** Regras do Provincial (1-40)
- B.** Regras do Reitor (1-24)
- C.** Regras do Prefeito de Estudos Superiores (1-30)
- D.** Regras comuns a todos os professores das Faculdades Superiores (1-20)
- E.** Regras particulares dos professores das Faculdades Superiores. Ea. Professor de Escritura (1-20)
- Eb.** Professor de Hebreu (1-5)
- Ec.** Professor de Teologia (1-14)
- Ed.** Prof. De Teologia Moral (1-10)
- II F.** Regras dos Professores de Filosofia.
 - Fa.** Professor de Filosofia
 - Fb.** Professor de Filosofia Moral (1-4)
 - Fc.** Professor de Matemática (1-3)
- G.** Regras do Prefeito de Estudos Inferiores (1-50)
- H.** Regras dos exames escritos (1-10)
- I.** Normas para a distribuição de prêmios (1-13)
- III J.** Regras comuns aos professores das classes inferiores (1-30)
- L.** Regras particulares dos professores das classes inferiores
 - La.** Retórica (1-20)
 - Lb.** Humanidades (1-10)
 - Lc.** Gramática Superior (1-10)
 - Ld.** Gramática Média (1-10)
 - Le.** Gramática Inferior (1-9)
- M.** Regras dos estudantes da Companhia (1-11)
- N.** Regras dos que repetem a Teologia (1-14)
- O.** Regras do Bedel (1-7)
- P.** Regras dos estudantes externos (1-15)
- IV Q.** Regras das Academias
 - Qa.** Regras gerais (1-12)
 - Qb.** Regras do Prefeito (1-15)
 - Qc.** Academia de Teologia e Filosofia (1-11)
 - Qd.** Regras do Prefeito desta Academia (1-4) (FRANCA, 1952, p.21).

Além disso, o *Ratio Studiorum* também abrangia internamente níveis de ensino (Humanidades, Filosofia e Teologia) e disciplinas diretivas nas quais os alunos deveriam perfazer. A seguir, veremos a organização curricular e seu percurso temporal estrategicamente ordenado nesse código pedagógico, conforme encontramos em Pe. Franca (1952):

- I - Currículo Teológico.** 4 anos.
Teologia escolástica. 4 anos; dois professores, cada qual com 4 horas por semana. A.9.
- Teologia moral.* 2 anos. Dois professores com aulas diárias ou um professor com duas horas por dia. A.12.

Sagrada Escritura. 2 anos com aulas diárias. A. 6.

Hebreu. 1 ano, com duas horas por semana. A. 7-8; Eb. 3.

A revisão de 1832 ao currículo teológico acrescentou, com disciplinas autônomas, o Direito Canônico e a História Eclesiástica, estudada no século XVI, só ocasionalmente.

II - *Currículo filosófico.*

1o. Ano – Lógica e introdução às ciências; um professor; 2 horas por dia. Fa-7; 9.

2o. Ano – Cosmologia, Psicologia, Física – 2 horas por dia. Fa.-7-10.

Matemática – 1 hora por dia. A-20.

3o. Ano – psicologia, Metafísica, Filosofia Moral – dois professores. Duas horas por dia. Fa-7-11; Fb-2.

III – *Currículo Humanista.*

O currículo humanista, corresponde ao moderno curso secundário, abrange no *Ratio* 5 classes:

1 – Retórica.

2 – Humanidades.

3 – Gramática Superior.

4 – Gramática Média.

5 – Gramática Inferior. (FRANCA, 1952, p. 27 – 28).

Igualmente, em se tratando da metodologia proposta no *Ratio Studiorum*, temos em Paiva (1981) as cinco divisões principais em destaque: o estudo privado – estudo reservado com propósito de intensificar o aprendizado no âmbito formal; as aulas iniciavam sempre com uma oração, seguida da tomada da lição anterior memorizada, em seguida era feita a correção pelo professor, enquanto os alunos desenvolviam outras atividades, tais como: o hábito da cópia; as repetições - um exercício do raciocínio de fixação e um modo de iniciar a memorização; as disputas - arguíam-se partes das matérias estudadas, como estímulo ao processo de avaliação; e as academias - eram a iniciação dos alunos, como grupo, na especialização da área que cursavam.

Do mesmo modo, também encontramos em Silva (2012) características que fazem referência a essa metodologia, direcionando-nos à compreensão como sendo “bastante pormenorizada, com a sugestão de processos didáticos para a aquisição de conhecimento e incentivo pedagógico para assegurar e consolidar a formação do aluno” (SILVA, 2012, p. 145).

Destarte, a companhia de Jesus, apesar de possuir um sistema educativo já organizado, necessitou também estabelecer-se na província brasileira como missionária no letramento dos gentios aqui já estabelecidos, pois a própria companhia percebeu que sem compreensão de um código linguístico comum não se poderia organizar seu processo de formação evangelizadora, como meta. Assim, a companhia de Jesus, por meio dos seus soldados de Cristo (os jesuítas), empregou a catequese,

como caminho educativo e de evangelização, instaurando, desta forma, nosso primeiro sistema formal de ensino, como é mencionada a seguir:

A forma estava determinada para seu fim adequado, para Deus. Este fim não estava fora da natureza humana, mas nela mesma, embora em potência. Tratava-se, na Filosofia aristotélica e na Ratio, do movimento de atualizá-lo, de torná-lo ato. Realização da passagem de pura potência para res, coisa. Desenvolvimento e formação, no processo educacional jesuítico, de que a forma potencializava-se, as potencialidades dos alunos atualizavam-se, adquirindo a condição preparatória do intelecto humano para a Teologia, o atributo de filho de Deus (CORRER, 2006, p. 53).

Reforça-se, deste modo, que a Companhia de Jesus, utilizando-se do seu conjunto de regras na história da pedagogia, o *Ratio Studiorum*, tornou-se uma congregação religiosa eficiente e poderosa colocando em missão algumas metas em sua estrutura interna como agentes balizadores de seu ordenamento, como: a busca em formar o homem perfeito por intermédio de Deus; a obediência absoluta aos superiores; a disciplina severa e rígida; hierarquia baseada na estrutura militar; e a valorização da aptidão pessoal de seus membros.

Inicialmente, para entendermos o ensino de filosofia no Brasil, mencionamos que a filosofia chegou ao Brasil por meio da Companhia de Jesus, quando assumem, por permissão de D. João III, a partir de 1555, inteiramente a educação pública em Portugal, mediante a assunção do Colégio das Artes, localizado em Coimbra e vale ressaltarmos que “os colégios fundados pelos jesuítas no período colonial eram quase todos de ‘fundação real’ e por isto pode-se dizer que, de fato, eram ‘públicas’ e, como tais, ‘gratuitas ainda que não estatais’” (CRIPPA, 1978, p. 52).

Esse fato carrega relevância ao ensino de filosofia que chega até nós, pois é a partir dessa condição que se desenvolve a pedagogia jesuítica, expandindo-se, posteriormente, por toda metrópole e colônias. É do Colégio das Artes que se importa o ensino de filosofia consolidado em nossa então província. A esse respeito temos a seguinte descrição:

A Província do Brasil fazia parte da Assistência de Portugal, na organização interna da nova Ordem da Companhia de Jesus, fundada para lutar, na Europa, pela Unificação do espírito cristão e pela causa de Deus e da Coroa. [...] Para garantir também a assistência e a formação de uma nova cultura religiosa, conforme professavam os colonizadores, veio o grupo de *Agentes Religiosos* da Companhia de Jesus, com o objetivo de “formatar” a terra de Santa Cruz, conforme o exército da Ordem de Cristo [...] [...] ao se tratar do ensino de filosofia no Brasil é preciso lembrar que os próprios Jesuítas receberam, em 1555, o colégio das Artes, de Dom João III, como parte do projeto da reforma da Universidade Portuguesa. E a recém

fundada Ordem, além de implantar seu modelo pedagógico em Portugal, mesmo em fase experimental, o plano de estudos chamado de *Ratio Studiorum* também o transportou para o Brasil, por ocasião do ensino de filosofia na Bahia (SILVA, 2012, p. 106, 108 e 142, grifo do autor).

Quanto a isso, o ensino de filosofia transposto foi percebido e utilizado com fins específicos, vinculados à própria finalidade herdada pela Companhia de Jesus quando “perceberam que a Filosofia devia ser o fundamento da educação para uma preparação catequética e aprimoramento social, captando a necessidade de uma formação também filosófica (...)” (SILVA, 2012, p. 141).

Ainda nessa vertente, encontramos relatos, como cartas dos Jesuítas à congregação Geral em Roma, evocando professores de filosofia à província brasileira. Por esse intermédio que o ensino de filosofia chega pela linguagem jesuítica na Terra de Santa Cruz, como exposto:

Relatamos aqui também alguns resultados de nossos estudos e pesquisa anteriores, feitos no Arquivo Geral dos Jesuítas em Roma (ARSI), nos deparamos com uma carta, escrita no Brasil em junho de 1568, resultado da reunião da Congregação na Província do Brasil, registro que enfoca um pedido da Congregação ao Geral em Roma, para o envio de professores para o ensino de filosofia (Dialética) e Teologia (SILVA, 2012, p. 142).

Assim, ao compreendermos o ensino de filosofia nesse contexto da primeira etapa do Brasil Colonial, percebe-se claramente que ele não se desvincula da tradição portuguesa, ou seja, fundamenta-se teoricamente no aristotelismo pela fonte de Tomás de Aquino, junto ao condicionamento de estudo ao *Trivium* – Gramática, Retórica e Dialética, como expõe Correr (2006, p.47), “em Filosofia e Teologia, os jesuítas puseram suas raízes no aristotelismo tomista. Uma das primeiras iniciativas a adotar explicitamente Santo Tomás como guia de seus estudos”. Desta forma, o ensino de filosofia é implantado com características tendenciosas e diretivas dentro da província brasileira, como exposto a seguir:

A *Ratio* apresentava-se com estas duas fontes, o Humanismo e o Tomismo uma de suas originalidades era a tentativa de harmonizar, num mesmo plano pedagógico, os ideais renascentistas com o aristotelismo tomista, ajustando-se às exigências de sua época e procurando satisfazê-las com a perfeição que lhes foram possíveis. Dentro do contexto da época e de sua especificidade pedagógica (CORRER, 2006, p. 47).

Em Paim (1987, p. 216) vamos encontrar o seguinte esclarecimento “a defesa do aristotelismo limitar-se-ia aos jesuítas”, uma vez que através de exames na

obra *Philosophia Platonica seu Cursus Philosophicus Rationalem*, realizadas por Carlos Lopes de Mattos, ainda na obra de Paim, foram encontradas características platônicas entre os beneditinos aqui no Brasil.

Além disso, entre as referências hoje disponíveis sobre esse movimento educacional no Brasil, encontramos em Silva (2012, p. 142) a ideia dessa tradição ao afirmar que “os estudos filosóficos no Brasil têm um caráter complexo e exprimem, como era de se esperar, uma relação exclusiva com a tradição lusitana, embasada numa articulação muito direta com o aristotelismo”. Salientamos, em conformidade, que esse ensino estava entrelaçado às próprias condições e regras desse plano educativo - *Ratio Studiorum* - em seu modelo estruturado de ensino, tendo em vista que “os Jesuítas que vieram para o Brasil eram formados nessa tradição” (SILVA, 2012, p.142).

Em Correr (2006) também encontramos afirmativa quanto ao vínculo da Filosofia com a Teologia como é exposto a seguir.

No curso de Filosofia, a glória de Deus, é um dado que pertence ao teológico, mas atribuir toda a sua infinita grandeza a Deus, somente o homem pode fazê-lo conscientemente, isto é, conhecendo-a e afirmando-a. E, ao fazê-lo, o homem encontra suas verdadeiras proporções: acima das demais criaturas e abaixo de Deus. O ápice do desenvolvimento intelectual do homem, do objetivo do curso filosófico, era de: que o homem se aperfeiçoasse para ir a Deus. (CORRER, 2006, p. 53)

Portanto, o ensino de filosofia, com características teológicas, era didaticamente reproduzido por matérias de base pedagógica eclesiástica, que seguiam também as condições de uma metodologia dogmática gerada pelo próprio advento da missão jesuítica, e, ademais, “estava preso a interpretações dos textos aristotélicos, ocasionando a fixação crescente da ciência à física aristotélica em detrimento das ideias e descobertas que vinham sendo feitas no restante da Europa” (CRIPPA, 1978, p. 51). Ainda a esse respeito, Saraiva (1955, p. 230) expõe que “o ensino de filosofia não visava a desenvolver a capacidade crítica do aluno, mas a inculcar nele uma determinada doutrina, a prevenir os possíveis desvios em relação a ela e a prepará-lo para defendê-la”.

Decerto, no Brasil, a formação do primeiro Curso de Filosofia Superior, destinado aos membros da Companhia de Jesus e a membros externos, apresentava-se “para a preparação do *Agente Religioso*, através da preparação para o trabalho de conversão dos ‘nativos’, e conservação dos costumes do colonizador e seus filhos”,

ocorreu em 1572 na Bahia, e seu tutor primeiro e organizador foi o padre Gonçalo Leite, que entrou na companhia de Jesus em 1565, possuindo especificações precisas sobre a metodologia de ensino e as características desse professorado.

Sendo assim, o Curso de Filosofia apresentava-se primaz na arte de exercitar o raciocínio humano, a sua engenhosidade do compreender para crer, fundamento específico da Companhia de Jesus. Constituía-se como processo da formação hierárquica da *Ratio*, na qual era imprescindível uma base fundamental para a Teologia, o que significava que era indispensável a esse plano pedagógico, expressos conhecimentos em Filosofia.

Assim, o Curso de Filosofia assume em seus três anos uma sequência curricular sólida, metódica e uniforme em todos os cursos de filosofia criados pela Companhia em outros países, a fim de assegurar os preceitos da Ordem. Essa estrutura curricular “favorecia o grau de unidade estabelecido pela hierarquia da Ordem, que executava com disciplina as prescrições contidas neste documento máximo de conteúdos, de normas e da função de educar a todos” (SILVA, 2012, p. 148).

Há de se considerar que, de acordo com Silva (2012), estrategicamente, o Curso de Filosofia se organizava da seguinte forma: no primeiro ano tinha-se um professor de filosofia, com carga horária de duas horas por dia, enfatizando a Lógica e a Introdução a Ciência; no segundo ano, contemplava-se o ensino da Cosmologia, Psicologia e Física, sendo a distribuição em duas horas por dia e a Matemática, com uma hora por dia; no terceiro ano a Psicologia, Metafísica e Filosofia Moral eram as disciplinas selecionadas ao ensino ministradas por dois professores, em duas horas por dia.

Ainda, para entendermos essa seleção, elencaremos abaixo algumas metodologias exercidas no curso de filosofia dessa época:

§1. No primeiro ano explique a Lógica, ensinando-lhe o mesmo no primeiro trimestre, menos ditando do que explicando os pontos mais necessários por Toledo ou Fonseca. [...]

§4. Dê um rápido sumário do 2º livro e dos dois primeiros livros da *Analytica priora* com exceção dos oito ou nove primeiros capítulos do primeiro livro; exponha, porém, as questões com eles relacionadas, mas muito brevemente a relativa aos continentes na qual não trate coisa alguma sobre o livre arbítrio. [...]

[...]

§1. No segundo ano os oito livros *Physicorum*, os livros De Calo e o primeiro De *Generatione*. Dos livros *Physicorum* dê sumariamente os textos do livro

6º e 7º e do 10º a começar do ponto em que se refere as opiniões dos antigos. No livro 8º nada exponha do número das inteligências nem da liberdade, nem da infinidade do primeiro motor. Estas questões serão discutidas na metafísica e somente segundo a opinião de Aristóteles. [...]

[...]

§1. No terceiro ano explicará o livro segundo de *Generatione*, os livros de Anima passe rapidamente por cima das opiniões dos filósofos antigos. No segundo, explicado o que se refere aos órgãos dos sentidos, não faça digressões sobre a Anatomia e outros assuntos pertencentes ao estudo da medicina (SILVA, 2012, p.147-148).

Tendo em vista esses aspectos, nos escritos de Silva (2012) consta que aos professores de filosofia eram recomendados os seguintes objetivos: preparar os seus alunos, principalmente aqueles vinculados à Companhia para os estudos teológicos, estimulando-os ao conhecimento de Deus; não se afastarem do pensamento aristotélico e não reproduzirem seus intérpretes, além de afastarem tais leituras de seus alunos; selecionar leituras possíveis em Averrois; não se filiarem em seitas filosóficas; seguirem as ideias de Tomás de Aquino.

Assim sendo, o curso de filosofia tinha como ideal curricular proporcionar aos alunos uma formação científica da inteligência, estendendo-a nas premissas da cultura clássica, da qual a Companhia se sentia depositária, o que podemos notar ao analisar atentamente as regras apresentadas no tocante ao curso, com duração de três anos. Entretanto, era estritamente proibida a leitura ou mera citação de autores que fizessem qualquer crítica ao cristianismo, o que nos faz crer que os professores tinham suas atividades dirigidas estritamente pelo plano de estudo e não podiam se afastar dele, restando-lhes pouca ou quase nenhuma autonomia. As matérias que julgavam menos necessárias para a educação e desenvolvimento científico e moral eram totalmente excluídas. Aristóteles e São Tomás eram as leituras-bases deste curso (SILVA, 2012, p. 158).

Percebemos o quão o professorado de filosofia era moldado em regras diretivas e normativas, sem contemplar a primazia de autonomia e a liberdade da reflexão que envolve o processo do filosofar. A prática desse professor de filosofia que aqui se implanta, em nosso primórdio educativo colonial, é arraigada por um processo de formação religiosa constituída na Companhia de Jesus. Já que é ela que alicerça esse ensino de filosofia, impõe o seu modelo de exercício e forma seu agente de ensino. Assim, construímos nesse primeiro percurso histórico elementos que possibilitam uma visão da formação embrionária, livresca, memorística e teológica desse professor que chega nessa Terra de Santa Cruz.

É importante ressaltar que, nessa estrutura macropedagógica chamada de *Ratio Studiorum*, os conteúdos são expressamente designados a uma formação findada na predominância teológica, pois a Filosofia é compreendida como serva da

Teologia. Além de toda essa ordenação, temos também o direcionamento metodológico expresso e pontual desse professor de Filosofia, nesse Curso Superior. Deveras, percebemos o cuidado com a formação eficaz desse corpo docente para o êxito do programa. Em seguida, confirmando esse rigor na formação e o pré-requisito indispensável desse professorado de filosofia, encontramos o seguinte relato:

Dotes do professor de filosofia. – Os professores de filosofia (exceto caso de gravíssima necessidade) não só deverão ter concluído o curso de teologia senão ainda consagrado dois anos à sua revisão, afim de que a doutrina lhes seja mais segura e mais útil à teologia. Os que foram inclinados a novidades ou demasiado livres nas suas opiniões, deverão, sem hesitações, ser afastados do magistério (FRANCA, 1952, p. 47).

Os alunos eram direcionados a conhecer Deus, chegar até Ele pelos estudos: os estudos da multiplicidade, do racional, da unidade, da crença da fé cristã. Pelo método, pela didática e pelo exemplo, por uma filosofia racional-cristã e um professorado moldado à execução perfeita desse método, já que “a formação do professor é considerada indispensável para a realização dessa pedagogia ativa” (CRIPPA, 1978, p. 48). Temos, assim, esse professor formado dentro da concepção Clerical Católica de cunho evangelizador.

Em suma, a presença ativa no Brasil da ordem Jesuítica foi permanente por 210 anos até sua expulsão pelo Secretário de Estado em exercício, em Portugal, Sebastião José de Carvalho, conhecido como Marquês de Pombal. Ele, em posse do poder dado por sua titulação, suprimiu os direitos e deveres da Ordem em 1759.

Desse modo, as ideias político-econômicas que conduzem os fundamentos educacionais da Europa começam a assumir uma projeção de teor cientificista e cunho experimental a partir desse século XVIII, trazida pelo movimento Iluminista, formada por paradigmas como o Newtoniano, de caráter físico-matemático. Desta forma, percebemos que Portugal acaba enveredando também nessa perspectiva, “pois o seu Antigo Regime, baseado no absolutismo e no mercantilismo, encontrava-se em crise diante das revoluções burguesas.” (XAVIER, 2015, p. 26).

Outrossim, na metrópole portuguesa, a Teologia e o próprio Direito Canônico passariam a ocupar lugares não mais centrais como antes e a Filosofia assumiria o viés lógico moderno, afastando-se das diretrizes aristotélicas, proposta pela Companhia de Jesus, deixando de lado a característica reflexivo-especulativo e direcionando-se a atributos científicos em um pragmatismo-utilitário (ALVES, 1993). Assim, o ensino dirigido por séculos no modelo humanístico em Portugal e suas

colônias começam com a Reforma Pombalina a guiar-se pelas ciências experimentais. Temos, a esse respeito em Magalhães (2016) o seguinte pensamento:

Se por um lado as reformas pombalinas viriam para estruturar uma educação moldada no novo método científico da época, por outro lado dariam prioridade à Ciência, fazendo com que outras áreas do conhecimento como Filosofia, Teologia e direito Canônico tivessem sua importância reduzida. Dessa forma a valorização das ciências experimentais se sobrepunha ao ensino humanístico mais próximo às considerações filosóficas, certamente em virtude da expansão do experimentalismo, ideia corrente na época. Como é possível observar no próprio texto de Verney as ideias de Newton estavam muito presentes e eram o ponto mais forte, em oposição ao tão criticado método utilizado pela Companhia de Jesus. Não apenas para Verney, mas ao que parece esse ensino pautado em humanidades já não era muito bem visto em Portugal, o que explica a redução desses assuntos nos cursos que viriam após a saída dos jesuítas do controle do ensino (MAGALHÃES, 2016, p. 40).

A partir dessa análise, avistamos a mudança na finalidade educacional que começa a apresentar Portugal quando passa a substituir o ensino humanístico pela valorização de métodos experimentais. Como o ensino de Portugal, por aprovação de D. João III, estava sob as diretrizes da Ordem Jesuítica desde 1555, quando assumiu o Colégio das Artes em Coimbra, como já exposto anteriormente, não houve garantia de permanência a esse novo momento de reformulação ideária pelo qual passava Portugal, por influência das demais nações europeias.

Em decorrência desses fatores, a ordem Jesuítica começou a não mais agradar o reino português, já que seu processo de expansão educacional garantiu-lhe um controle voraz ideológico no processo expansionista ultramarino e sua linha metodológica humanística não estava mais condizentes às ideias iluministas nascentes na Europa, muito menos com as mudanças políticas em vigor. Sobre essa influência ideológica jesuítica, temos a seguinte descrição:

Se pelo aspecto político a Companhia de Jesus possuía grande influência sobre a população, pelo aspecto educacional fica evidente que era a ferramenta para exercer ou estender o seu poder. Possivelmente, eram esses aspectos que mais incomodavam na época. Dessa forma, embora as medidas tomadas tenham ocorrido no campo da Educação, não podemos dissociá-las do caráter político (MAGALHÃES, 2016, p. 32).

Dessa maneira, por fatores também políticos e pela condição de exercício e extensão de poder jesuítico, Portugal dá início à Reforma Pombalina. Essa Reforma foi instaurada a partir de 1750 com cunho político, cultural, administrativo, econômico, e, sobretudo, intervindo diretamente no aspecto educacional na Corte Portuguesa e

em seus territórios colonizados. A seguir, por meio de Magalhães (2016), entendemos a profundidade desse rompimento entre o reino português e a ordem dos Jesuítas, com ideários agora distintos.

No aspecto educacional implementado pelas Reformas Pombalinas a primeira ação foi o rompimento de Portugal com a ordem religiosa. Em virtude da lei de 3 de setembro de 1759, os jesuítas ficariam proibidos de continuarem com suas atividades em todo o território português e em seus domínios. Em uma Carta Régia de janeiro do mesmo ano, havia sido ordenado o sequestro de todos os bens da Companhia de Jesus. A Imprensa do Real Colégio das Artes, que em 2 de junho de 1759 passou a fazer parte da Imprensa da Universidade, foi sequestrada pela valiosa contribuição que traria para o desenvolvimento da Ciência em Portugal (MAGALHÃES, 2016, p. 24).

Desta forma, com a Reforma Pombalina, o Marquês de Pombal, com permissão de D. José I, formula várias normas que iriam incidir significativamente no Sistema Educacional Lusitano e, conseqüentemente, em suas colônias. Acreditavam que a “Companhia de Jesus havia encontrado uma forma de chegar à população pelo ensino religioso, a qual se tornara uma ferramenta de controle sobre o homem em sua forma de pensar” (MAGALHÃES, 2016, p. 28).

Desse modo, reafirmamos que manter em seu domínio determinando controle na esfera política, “foi um dos fatores que colocou os padres jesuítas no foco principal do Marquês” (MAGALHÃES, 2016, p. 28). A esse propósito, Crippa (1978) também corrobora sobre esse sistema de ensino dos Jesuítas.

Quase todo o ensino ministrado anteriormente às reformas pombalinas colocava os fins religiosos acima dos interesses da sociedade civil. Quase todo o ensino era mantido pelas ordens religiosas, estando à frente desta a Companhia de Jesus. Elas visavam em primeiro lugar a formação sacerdotal e eram regulamentadas por determinações canônicas (CRIPPA, 1978, p. 54).

Destarte, a formação praticada pela Companhia com vista ao fim último, a formação religiosa, começa a ser um alvo de mudanças em Portugal e, nesse sentido, aponta-nos Saviani (2007) que, com Alvará de 28 de junho de 1759, inicia o processo sistêmico das novas estratégias na educação, não mais benquistas ao modelo jesuítico implantadas no sistema educativo lusitano, relatando que:

Por meio do alvará de 28 de junho de 1759, determinou-se o fechamento dos colégios jesuítas introduzindo-se as aulas régias a serem mantidas pela Coroa. Nesse mesmo ano foi fechada a Universidade de Évora, fundada em 1558 pelos jesuítas e por ele dirigida. Note-se que esse Alvará é anterior à

expulsão dos jesuítas determinada pela Lei de 3 de setembro de 1759, pela qual o rei D. José I ordenou que os religiosos da Companhia de Jesus “fossem tidos, havidos e reputados como *desnaturalizados, proscritos e exterminados* do território português e de todas as terras de além-mar (SAVIANI, 2007, p. 82, grifo do autor).

Dessa maneira, após esse Alvará de junho de 1759 e das outras medidas trazidas na leitura acima relatadas por Saviani, observamos que com a expulsão dos Jesuítas um novo método de ensino passou a vigorar em Portugal, assim como em suas colônias, e entre essas novas estratégias estavam as aulas régias, isto é, aulas que passaram a ser organizada por disciplinas isoladas, com fins em “aprender a ler, a escrever e a contar” (CRIPPA, 1978, p. 53).

Por sua vez, Ghiraldelli Júnior (2006), a respeito das aulas régias, faz a seguinte descrição:

Eram aulas avulsas de latim, grego, filosofia e retórica. Ou seja: os professores, por eles mesmos, organizavam os locais de trabalho e, uma vez tendo colocado a “escola” para funcionar, requisitavam do governo o pagamento pelo trabalho do ensino (GHIRALDELLI JR, 2006, p.27).

Salientamos, dessa compreensão trazida por Ghiraldelli, que as aulas passaram a ser conduzidas por professores admitidos pelo próprio governo português, medida que anteriormente não era aplicada, pois o professorado vinha da formação realizada pela Companhia de Jesus. Ainda nessa conjuntura, subtemos que o “governo português visava preencher a lacuna deixada pelos jesuítas, secularizar o ensino, promover estudos menores com aprendizagem mais rápida e eficaz e valorizar o latim com o objetivo de embasar a formação do aluno.” (MAGALHÃES, 2016, p. 39).

Na perspectiva brasileira, as aulas régias eram “sinônimo de escolas que, por sua vez, se identificavam com determinada cadeira, funcionando, em regra, na casa dos próprios professores” (SAVIANI, 2007, p. 108). Assim, constituíam aulas soltas, de forma isolada e em sua estrutura geral sem nenhuma articulação entre si.

Contudo, podemos considerar que as propostas de reformas de estudos menores, em 1772, e dos estudos maiores, em 1759, realizadas por Pombal, foram implantadas e implementadas com certo êxito em Portugal. A primeira reestruturou o ensino em seu segmento primário e secundário, enfatizando o estudo da humanidade, criando as aulas régias; e a segunda, privilegiando a reorganização do ensino Superior, tendo como alvo a Universidade de Coimbra, onde temos, dentre outras, a Faculdade de Filosofia e Matemática.

Acerca dessas reformas, temos os ensinamentos proferidos por Azevedo (1944) acerca desse ensino:

Suprimida, pois, a Companhia e afastada do ensino, no Reino e seus domínios, o Estado que não intervinha na gestão das escolas elementares e secundárias, tomou a seu cargo, por iniciativa de Pombal, a função educativa que passou a exercer, em colaboração com a Igreja, aventurando-se a um largo plano de oficialização do ensino. A paisagem escolar adquiriu, sem dúvida, maior variedade de aspectos, com a introdução do ensino do grego e do hebraico, das línguas modernas, como o francês e o inglês e, sobretudo, das ciências matemáticas, físicas e naturais, na Universidade de Coimbra que passou em 1772 por uma profunda transformação, - a mais importante das reformas de estudos universitários em Portugal (AZEVEDO, 1944, p. 314).

Entretanto, apesar da Reforma Pombalina criar várias estratégias de organização educacional em Portugal, como mencionado por Azevedo (1944), elas chegam ao Brasil de forma segmentada e desordenada, já “que houve na prática foi o desmonte do que havia de estrutura pedagógica montada pelos jesuítas: escolas, professores, materiais didáticos, livros etc., sem colocar no lugar algo equivalente, no nível estrutural” (ALVES, 2002, p.15).

Nesse sentido, sobre esse desnível na execução das novas práticas metodológicas educativa entre a Metrópole Portuguesa e nossa colônia, temos a seguinte explicação:

No Brasil o primeiro concurso para admissão de professor régio foi realizado no Recife em 20 de março de 1760. E em 7 de maio do mesmo ano se realizariam os exames para professores régios de gramática latina no Rio de Janeiro. Não obstante a realização desses exames, as nomeações demoravam a acontecer. (SAVIANI, 2007, p. 89):

Somado a isso, o processo de implementação reformista no Brasil é realizado com certa morosidade como mencionado por Saviani (2007). Em decorrência desse fato, podemos perceber uma ação contraditória existente em nossos meios: se por um lado o Pombalismo retira das mãos Clerical o seu poder de instrução através de seus alvarás, aqui no Brasil essa prática ainda era exercida, já que “o funcionamento das aulas régias não impediu os estudos nos seminários e colégios das ordens religiosas, tendo sido, inclusive, criadas algumas dessas instituições no espírito das reformas pombalinas (SAVIANI, 2007, p. 108).

Ademais, temos o curso de Filosofia e Teologia, proposto pelos Franciscanos, no Convento de Santo Antônio no Rio de Janeiro, com atuação ativa e

com regimento próprio que “continham em minúcias as regras de funcionamento, especialmente no que se refere aos exames, tanto para professores como para aprovação de estudantes” (SAVIANI, 2007, p. 108). Os conventos também possuíam em seu método de ensino “estudos menores de grego, hebraico e retórica, com duração de, no mínimo, um ano; e estudos maiores, compreendendo um curso de filosofia de três anos, propedêuticos ao curso de teologia, também com duração de três anos” (SAVIANI, 2007, p. 108).

Além disso, Cartolano (1985) menciona que esse novo modelo implantado no Brasil convocou, pela primeira vez, leigos para ministrar as aulas régias, mas a situação não mudou em suas bases, pois esses professores eram filhos de proprietários rurais formados pelos colégios jesuítas, portanto, continuadores daquela ação pedagógica.

Nesse sentido, embora parcelado, fragmentário e de baixo nível, o ensino foi orientado ainda para os mesmos objetivos religiosos e livrescos dos jesuítas na colônia Brasileira; foram realizados pelos mesmos métodos pedagógicos, com apelo à autoridade e à disciplina estreita, tendendo a impedir a criação individual e a originalidade. Quanto ao ensino de filosofia, continuou também no mesmo estilo livresco e escolástico. Em síntese, inferimos que esse professor de filosofia, apesar de não possuir a rigidez formativa religiosa do período anterior, ainda terá praticamente a mesma constituição formativa e apresentar-se-á sob as mesmas orientações.

3.2 Filosofia no Brasil Império: invasão de influência

O século XIX contextualiza-se na Europa pela disputa entre franceses e ingleses, tanto na dimensão metropolitana como em seus domínios coloniais. Nesse âmbito, Portugal, por necessidades ultramarinas devido à invasão napoleônica, pactuou-se com a Inglaterra, oferecendo-a, entre outras condições, a garantia de acesso aos portos brasileiros.

Assim, a chegada da Corte Portuguesa ao Brasil em 1822 ocasiona um processo de mudanças pertinentes em nosso território, como não poderíamos deixar de citar a criação da Imprensa Régia, a fundação da Biblioteca Nacional e a formação

de escolas superiores, além da abertura no fluxo e influência de novos pensamentos entre Brasil e Europa, sobretudo em decorrência da abertura dos portos.

Nessa perspectiva, Cartolano (1985) utiliza da seguinte argumentação acerca do estabelecimento de novos pensamentos na colônia brasileira:

Com a emigração de D. João e sua corte para o Rio de Janeiro, em 1808, fugidos da invasão napoleônica do Reino, foram abertos os portos brasileiros ao comércio mundial, abrindo-se também, desse modo, as vias de influências de novas ideias na vida da colônia (CARTOLANO, 1985, p.26).

Do mesmo modo, com essa abertura, a colônia brasileira começou a experimentar uma série de mudanças ocasionadas pela emigração portuguesa e a influência inglesa. Se antes a colônia era vista como um território exploratório e distante, a partir desse momento ela é posta não mais como um território secundário, mas como o lugar, agora oficializado, a acomodar um reino. É assim que no Brasil ocorre, além da organização de novas ideias, mudanças nas conjunturas sociais e educativas para suprir a necessidade dessa nova ordem vigente, como exemplo “a criação de colégios a fim de preparar, dentre aquela nova classe, os quadros políticos e administrativo para governar a colônia” (CARTOLANO, 1985, p. 26).

Sob tal enfoque, “a classe comercial, cujos negócios aumentavam de volume e cuja importância social crescera, começou a exigir a expansão da educação escolarizada” (CARTOLANO, 1985, p. 27), assim, cria-se na colônia um ensino cuja finalidade era estritamente utilitária, com caráter profissional, por exigência do contexto econômico, que objetivava formar os quadros exigidos por essa nova situação.

Além disso, o Brasil é influenciado pelas novas ações didático-pedagógicas aplicadas no reino inglês, ocasionada pelo próprio momento industrial que passa essa nação, entre elas: a criação do ensino mútuo (ou método Lancaster) e escolas infantis; difusão de escolas elementares; a promoção de escolas técnicas e renovação das Universidades. Nesse sentido, tentam propor mudanças em nossa colônia, a partir dessa influência advinda da Inglaterra.

A propósito, em Manacorda (1999), vamos encontrar o seguinte esclarecimento sobre essas ações didático-pedagógicas inglesas:

Esta disputa atinge todos os níveis da instrução, das escolas infantis, que exatamente nesse período começam a difundir-se, às escolas elementares,

para as quais se discute o novo método do ensino mútuo, as escolas secundárias, que já vêm se articulando em humanísticas e científico-técnicas, às universidades, com as novas faculdades correspondentes às transformações das forças produtivas. (MANACORDA, 1999, p. 279).

Do mesmo modo, paralelo a essa nova perspectiva educacional brasileira, alicerçada principalmente nas ideias inglesas, consolidava-se em território nacional uma classe emergente que corroborava a ideia da escolarização como via de elevação social, dando-a tantos créditos como os dados a propriedades de terras. Para esses, “a escola era a via de ascensão social e o título de doutor valia tanto quanto o de proprietário de terras, pois era a garantia para a conquista do poder político e do prestígio social”. (CARTOLANO, 1985, p.27).

Além disso, da chegada da Corte até a Independência, o nosso ensino manteve a mesma estrutura do período pombalino. De acordo com Alves (2002), a partir de 1822 instituiu-se uma série de leis que tentaram regulamentar o processo de ensino do Brasil. Por exemplo, nossa primeira Constituição – Constituição Política do Império do Brasil, elaborada por um Conselho de Estado e outorgada pelo Imperador D. Pedro I, em 1824 - traz em seu artigo 179, em seus incisos XXXII e XXXIII, a seguridade de uma instrução primária e gratuita a todos os cidadãos, além da oferta de colégios e universidades onde seriam ensinados elementos da Ciência, Belas Letras e Artes.

Sobre essa organização da Educação Nacional, Alves (2002) menciona que:

Após a Independência, a estrutura escolar começou a se modificar e passaram a existir dois setores, o do ensino estatal (secular) e o do ensino particular (religioso e secular), tomando o Estado a incumbência de organizar o ensino por ele ministrado, deixando livre o ensino particular funcionando em regime de *laissez-faire* (ALVES, 2002, p. 21).

Assim, medidas começaram a ser geradas visando garantias. No Brasil, em 1826, por meio de decreto, organizou-se os níveis de escolaridade, passando a se ter clareza e ordem nesse sentido, desta forma, temos o seguinte ordenamento nacional: Pedagogias, referente às escolas primárias; Ginásios, correspondentes ao ensino fundamental; Liceus, relativo ao ensino médio; e Academias, o ensino superior.

Igualmente, a lei de 15 de outubro de 1827, exclusiva da educação, trouxe várias modificações aos moldes educativos no Brasil. Em seu artigo 4º expõe que “as escolas serão de ensino mutuo nas capitais das províncias; e o serão também nas

idades, vilas e lugares populosos delas, em que for possível” - assim, oficializa-se o método Lancaster, também conhecido como método mútuo, importado da Inglaterra, como tentativa de suprir um velho problema educacional do Brasil: a falta de professores.

Nessa via, tenta-se substituir o praticado método individual e simultâneo aplicado no sistema de ensino nos moldes das aulas régias. É importante ressaltar que “nos métodos de ensino individual e simultâneo, o agente de ensino é o professor. No método mútuo a responsabilidade é dividida entre o professor e os monitores, visando uma democratização das funções de ensinar” (BASTOS, 1997 p. 117). Além disso, com essa prática tentava-se amenizar a falta de profissionais ao mesmo tempo em que buscavam-se novas estratégias que suprissem o anseio de uma camada social em crescimento.

Encontramos, ainda, na Lei de 15 de outubro de 1827 artigos que irão ter relevância sobre a atuação do professor nessa nova política educativa:

Art 5º Para as escolas do ensino mutuo se applicarão os edifficios, que houverem com sufficiencia nos logares dellas, arranjando-se com os utensillios necessarios á custa da Fazenda Publica e os Professores; que não tiverem a necessaria instrucção deste ensino, irão instruir-se em curto prazo e á custa dos seus ordenados nas escolas das capitaes.

Art 6º Os Professores ensinarão a ler, escrever as quatro operações de arithmetica, pratica de quebrados, decimaes e proporções, as nações mais geraes de geometria pratica, a grammatica da lingua nacional, e os principios de moral chritã e da doutrina da religião catholica e apostolica romana, proporcionandos á comprehensão dos meninos; preferindo para as leituras a Cosntituição do Imperio e a Historia do Brazil.

[...]

Art 9º Os Professores actuaes não seram providos nas cadeiras que novamente se crearem, sem exame e approvação, na fórmula do art. 7º.

Art 10º Os Presidentes, em Conselho, ficam autorizados a conceder uma gratificação annual, que não exceda à terça parte do ordenado, áquelles Professores, que por mais de doze annos de exercicio não interropindo se tiverem distinguindo por sua prudencia, desvelos, grande numero e aproveitamento de discipulos.[...]

Art 11º Haverão escolas de meninas nas cidades e villas mais populosas, em que os Presidentes em Conselho, julgarem necessario este estabelecimento.¹

Apesar dessas medidas, tínhamos em nossas províncias várias lacunas, quanto ao ensino elementar e secundário, pois “do ponto de vista educacional, o problema maior era o ensino elementar e o secundário. Até o ato adicional, praticamente o que se encontrava no Brasil eram aulas avulsas [...]” (CRIPPA, 1978,

¹ Escrita conforme com o original.

p. 66). Esse ato adicional de 6 de agosto 1834 é relevante no contexto político-educacional, pois modifica o poder administrativo da província, criando, desta forma, as assembleias legislativas provinciais, permitindo descentralização ao permitir que cada província pudesse reorganizar sua estrutura pública, ou seja, sua condição de ensino dentro de seus regimentos internos, agora permitidos.

Em Nascimento (2006), encontramos o seguinte relato sobre o ato adicional:

O Ato Adicional de 6 de agosto de 1834 instituiu as Assembléias Legislativas provinciais com o poder de elaborar o seu próprio regimento, e, desde que estivesse em harmonia com as imposições gerais do Estado, caber-lhe-ia legislar sobre a divisão civil, judiciária e eclesiástica local; legislar sobre a instrução pública, repassando ao poder local o direito de criar estabelecimentos próprios, além de regulamentar e promover a educação primária e secundária. Ao Governo Central ficava reservado o direito, a primazia e o monopólio do ensino superior. Graças à descentralização, em 1835, surgiu a primeira escola normal do país, em Niterói (NASCIMENTO, 2006, p. 2).

Nessa condição, conforme análise acima salientamos que, as províncias passaram a ter autonomia legislativa sobre suas escolas de ensino elementar e secundário, porém como reafirma Nascimento (2006, p. 3) “neste período, o acesso à escolarização era precário ou inexistente, tanto por falta de escolas, quanto de professores”. Logo, algumas estratégias foram gerenciadas e executadas no intuito de atender à necessidade dessa escassez no ensino institucional brasileiro, como por exemplo a criação, em 1835, da escola Normal, em Niterói, e, posteriormente, outras escolas foram criadas na Bahia, em 1836; no Ceará, em 1845; e em São Paulo, em 1846.

Desse ponto de vista de Niskier (2011) utiliza a seguinte argumentação:

Desde a aprovação do Ato Adicional -12 de agosto de 1834 – a responsabilidade pelo ensino do Império, ficara como já se mostrou, dividida com o governo central, que tinha a seu cargo a instrução primária e secundária no Município da Corte, bem com a instrução superior, ministrada nos cursos jurídicos de São Paulo e de Olinda, nas escolas de medicina do Rio de Janeiro e da cidade de Salvador e nas academias Militares e da Marinha localizada nas Cortes e nas províncias (NISKIER, 2011, p. 133).

A partir desse ato adicional, temos, posteriormente, várias medidas a serem estabelecidas a fim desse cumprimento. Por exemplo, em se tratando do ensino secundário, temos, em 1837, a criação do Colégio Pedro II, “único estabelecimento

de ensino secundário do Império, dirigido pelo poder central, destinado ao preparo de candidato ao ensino superior”. Sua característica de ensino seguia o modelo propedêutico e inclinava-se à formação de uma aristocracia que o percebia como via de acesso ao nível superior.

E, Nascimento (2006), sobre esse modelo de ensino, explica seus pressupostos como do seguinte modo:

Em 1837, na cidade do Rio de Janeiro foi criado o Colégio Pedro II, onde funcionava o Seminário de São Joaquim. O Colégio Pedro II fornecia o diploma de bacharel, título necessário na época para cursar o nível superior. Foram também criados nessa época colégios religiosos e alguns cursos de magistério em nível secundário, exclusivamente masculinos. O colégio de Pedro II era freqüentado pela aristocracia, onde era oferecido o melhor ensino, a melhor cultura, com o objetivo de formar as elites dirigentes. Por este motivo, era considerado uma escola modelo para as demais no país (NASCIMENTO, 2006, p. 3).

Entretanto, apesar do Colégio Pedro II caracterizar-se dentro o ensino estatal, destinava-se a uma pequena parcela social. Ademais, a alternativa àqueles que não conseguiam adentrar ao ensino secundário, mas almejavam o ensino superior, era submeterem-se aos denominados exames, que “deveriam servir como alternativa aos alunos que pretendiam matricular-se num curso superior e não haviam cursado nenhuma escola secundária ou ‘aulas avulsas’”. (ALVES, 2002, p. 21, grifo do autor).

Além disso, o que percebemos, após o ano de 1822, é que houve uma tentativa de reorganização na política educativa provinciana brasileira, mas as lacunas ainda eram visíveis em suas bases - como a falta de professores, em decorrência da formação inexistente até então e a falta de sentido próprio ao ensino secundário, além de mero caminho ao ensino superior -, no entanto, muitas vezes suprimidos pelos exames que se constituíam como facilitadores nessa passagem, “chegando o próprio Colégio Pedro II ao final do Período Imperial quase reduzido a um ‘mero curso preparatório’”. (ALVES, 2002, p. 23, grifo do autor).

Em suma, as tentativas de reestruturação de uma Educação Nacional nesse contexto histórico ficaram organizadas praticamente no campo teórico de suas legislações, pois na prática as observações são muitas falhas, como poderíamos mencionar que: a educação voltava-se a suprir um elitismo social e suas finalidades acadêmicas era exclusiva a formação de funcionários ao governo, priorizando desta forma, o direito e a medicina; quanto ao ensino secundário com a descentralização

administrativa, as províncias puderam promover seus próprios estabelecimentos de ensino, todavia encontraram obstáculo nos fatores tributários e de recursos que lhes faltavam, em decorrência disso, tínhamos um ensino secundário basicamente promovido na esfera privada da elite brasileira, já que estes possuíam um caráter propedêutico ao ensino superior; e, de acordo com Oliveira (2004, p.948), o ensino primário foi “relegado ao abandono, sobrevivendo pelo sacrifício de alguns mestres-escolas, que destituídos de habilitação profissional, só encontravam emprego na educação”. Ainda nesse mesmo autor temos que:

Ao final do Império, o quadro geral do ensino era o seguinte: poucas escolas primárias (com 250 mil alunos para um país com cerca de 14 milhões de habitantes, dois quais 85% eram analfabetos), liceus provinciais nas capitais, colégios particulares nas principais cidades, alguns cursos normais e os cursos superiores que forjavam o projeto elitista (para formação de administradores, políticos, jornalistas e advogados), que acabou se transformando num elemento poderoso de unificação ideológica da política imperial (OLIVEIRA, 2004, p. 949).

Sumarizando, compreendemos que no período Imperial, quanto a uma renovação legislativa, foi fundamental uma política educacional, mas sua efetividade deixou várias lacunas que tentaram ser dissolvidas em nossa República.

Como já mencionado, a chegada da família real trouxe modificações na então colônia brasileira e junto a essas mudanças temos uma reorganização de ideais que Moraes Filho (1959) chamará de “libertação intelectual”, devido, principalmente, à criação da Imprensa Régia e à abertura dos Portos, fatores relevantes na construção e circulações de novos pensamentos no Brasil que inclusive suscitam, a partir de então, novas perspectivas no âmbito da filosofia e seu ensino, já que “a ruptura com Portugal criara um clima de entusiasmo em que as ideias reinantes na Europa passaram a ser o modelo seguido pelos nossos intelectuais” (CARTOLANO, 1985, p. 27).

Assim, menciona Moraes Filho (1959) quanto à chegada de novas ideias filosóficas em nosso Vice-Reinado:

Com D. João VI chegou ao Brasil Silvestre Pinheiro Ferreira. Tendo abandonado a Congregação do Oratório, era amigo pessoal de José Bonifácio, vindo patrocinar uma série de conferências filosóficas no Real Colégio de S. Joaquim, iniciando ele próprio um curso de filosofia a 26 de abril de 1813, publicado sob o título de Preleções Filosóficas sobre a teórica do discurso e da linguagem, a Estética, a Diceósina e a Cosmologia (MORAES FILHO, 1959, p. 5).

Desta forma, com a vinda de Silvestre Pinheiro Ferreira e sua publicação de *Preleções Filosóficas sobre a teoria do discurso e da linguagem, a Estética, a Diceósina e a Cosmologia*, chegou-nos uma nova proposta de ensino de filosofia, contrapondo-se a uma tradição posta, já que ele “é o primeiro pensador a atacar frontalmente o empirismo mitigado, despreocupado da defesa da filosofia tradicional, em nome da própria coerência do empirismo” (PAIM, 1987, p. 254).

Portanto, se no período anterior tínhamos a disciplina Filosofia Racional e Moral, que seguia como método o livro *Instituições de Lógica e Metafísica* de António Genuense, aprovado desde 1773 pelo Marques de Pombal como parte da reestruturação do sistema de ensino Português, agora temos, com Silvestre Ferreira, a realização do primeiro curso de filosofia com a Corte em nosso solo, promovendo, desta forma, as primeiras discussões sobre o método de ensino de filosofia e formação de pensamento filosófico em nosso país.

Nessa direção, Brocanelli (2012) expõe sobre a proposta elaborada por Silvestre Ferreira da seguinte forma:

Seus aulas, as quais eram editadas pela Imprensa Régia e distribuídas aos alunos, constituem parte considerável da formação do Pensamento Filosófico Brasileiro. Sua meditação filosófica estaria centrada na valorização da pessoa humana, prevalecendo uma ética humanista de acordo com o contexto brasileiro da época (BROCANELLI, 2012, V. 9, p 47).

Por outro lado, esse furor por uma formação de um pensamento filosófico brasileiro talvez tenha contribuído junto a outros fatores para que, a partir de 1822, tivéssemos, na visão de Moraes Filho (1959), incessantes perspectivas em nível de formação de projetos na Assembleia Constituinte e, posteriormente, até na própria câmara dos deputados. Sobre a criação de estudos superiores no Brasil, Primitivo Moacyr, na obra *A Instrução e o Império: subsidio para a história da Educação no Brasil – 1823/1853 (1936)*, traz uma sequência cronológica extensa e com riqueza de detalhes sobre esses vários projetos apresentados a essa formada Assembleia Constituinte e Legislativa.

Entretanto, vale lembrar que no contexto geral tínhamos uma educação que se voltava à formação de servidores públicos em prol da administração desse Vice-Reinado. Também lembremos que a finalidade desse ensino é a formação que atenda a ordem pública de uma sociedade em formação e nessa visão prevalecia

fortemente a ideia da construção da faculdade de Direito em oposição à ideia de uma faculdade em Filosofia.

Assim, em 1828 são abertos os Cursos jurídicos em São Paulo e em Olinda, após sua aprovação em projeto de lei em 1827, ficando a Filosofia ao formato Propedêutico desse curso. Encontramos em Tobias Barreto (1926, p. 343 *apud* MORAES FILHO, 1959, p. 7) a indagação do próprio posicionamento da filosofia no contexto do ensino quando questiona: “na verdade, o que é a filosofia entre nós? Simplesmente o nome de um preparatório, que a lei diz ser preciso para fazer-se o curso de certos estudos superiores”.

Nesse contexto, refletimos que em nível de ensino superior no Império, a Filosofia como constituinte dentro desse nível, ficará coadjuvante, mesmo aparecendo como ideia pulsante entre os intelectuais da época ou que tenham se organizado várias tentativas para sua prática em algumas sequências de projetos, como o Projeto de regulamento para a fundação de uma universidade e toda a instrução nacional, de 3 julho de 1847, de autoria de Visconde de Goiana, como encontramos em Moacyr (1936):

SECÇÃO IV — DA FACULDADE DE FILOSOFIA.

Art. 13 — o estudante que se dedicar à ciência da filosofia natural deverá requerer sua matrícula ao respectivo diretor com os preliminares constantes das certidões seguintes: a) que foi aprovado nos exames de latim, francês, grego (para o que quiser doutorar-se), lógica, metafísica, ética; b) que pagou no tesouro nacional o imposto da matrícula de 20\$ o qual será repetido em todos os anos seguintes.

Art. 14 — A faculdade de filosofia será preenchida em quatro anos por quatro lentes proprietários e dois substitutos de cadeiras próprias desta ciência, além de outras lições, que os alunos aprenderão em aulas comuns de outras faculdades pelo modo seguinte: 1º ano - 1ª cadeira: filosofia eclesiástica precedida da história da filosofia geral; 2º ano - 2ª cadeira: história natural, aritmética, geometria e trigonometria plana e álgebra até equações do 2º grau (estas lições o estudante aprenderá no 1º ano matemático) (MOACYR, 1936, p. 476 - 477).

Enquanto que, a nível superior, o esperado era galgar êxito por uma faculdade em Filosofia, no ensino secundário ela tinha conquistado sua garantia. Moraes Filho (1959) expõe que nas províncias já tínhamos a filosofia como matéria obrigatória nos liceus e nos ginásios do Império, em sua maioria de cunho privado, uma vez que essa disciplina era obrigatória já nas primeiras décadas do século XIX, anteriormente à fundação do Colégio D. Pedro II, única escola mantida pelo poder central.

Desta forma, menciona Moacyr (1936) sobre sua estrutura de ensino e seus estudos no Colégio D. Pedro II:

Colégio Pedro II — em 2 de dezembro de 1837 o regente interino Araujo Lima em nome do Imperador Senhor D. Pedro II decretou: "o seminário de S. Joaquim é convertido em colégio de instrução secundária. Este colégio é denominado "Colégio D. Pedro II". Neste colégio serão ensinadas as línguas latina, grega, francesa e inglesa, retórica e os princípios elementares de geografia, história, filosofia, zoologia, mineralogia, botânica, química, física, aritmética, álgebra, geometria e astronomia

[...]

Os estudos do colégio são os constantes das tabelas seguintes: tabela 1^a, aulas 8^a e 7^a: 24 lições por semana — gramática nacional (5 lições); gramática latina (5 lições), aritmética (5 lições); geografia (5 lições); gramática latina (5 lições), aritmética (5 lições); geografia (5 lições); desenho (2 lições); música vocal (2 lições). tabela 2^a, aula 6^a: 24 lições por semana; latinidade (10 lições); língua grega (3 lições); língua francesa (1 lição); aritmética (1 lição); geografia (1 lição); história (2 lições). tabela 3^a, aulas 5^a e 4^a: 25 lições; latinidade (10 lições); grego (5 lições); francês (2 lições); inglês (2 lições); história (2 lições); história natural (2 lições); geometria (2 lições). tabela 4^a, aula 3^a: 25 lições: latinidade (10 lições) : grego (5 lições); inglês (1 lição); ciências físicas (2 lições); álgebra (5 lições) . tabela 5^a, aulas 2^a: 30 lições: filosofia (10 lições): retórica e poética (10 lições): ciências físicas (2 lições); história (2 lições); matemática (6 lições). tabela 6^a, aula 1^a - 30 lições: filosofia (10 lições); retórica (10 lições); história (2 lições); ciências físicas (2 lições); astronomia (3 lições); matemáticas (3 lições). A distribuição dos dias e horas destes estudos será feita pelo conselho colegial e definitivamente aprovada pelo ministro do império (MOACYR, 1936, p. 279 e p. 284 – 285).

Temos assim, oficializada em 1837, no Colégio D. Pedro II, a cadeira de estudo de Filosofia e, a partir de 1838, cria-se a cadeira de Filosofia e Retórica, possuindo como professores titulares, respectivamente: Joaquim Caetano da Silva, Tibúrcio António Carneiro, Santiago Nunes Ribeiro e D. Francisco de Paula Menezes; sendo que “em 1857, desdobrou-se a cadeira, surgindo a de Retórica e Poética, ocupada por D. Joaquim Caetano Fernandes Pinheiro”. (MORAES FILHO, 1959, p. 8).

Ademais ainda encontramos uma sequência de professores que irão ministrar as aulas de Filosofia nos ginásios e liceus, a saber:

É curioso registrar os nomes de alguns professores que marcaram época, desta ou daquela maneira, no ensino da filosofia nos liceus e ginásios. Vamos encontrar, em 1818, o padre Diogo Feijó dando aulas de lógica em Itu, no interior de São Paulo e divulgando as ideias de Kant. (11) Na Corte teve grande fama o frei Francisco Mont'Alverne, pregador da capela régia: em 1816 e professor no Seminário S. José, onde foi seu aluno Gonçalves de Magalhães. Em 1859 publicou o seu Compêndio de Filosofia, reunindo as lições proferidas no seu curso de 1833. Ainda na Corte, publica Manuel de Morais e Vale, professor da Faculdade de Medicina, um Compêndio de

Filosofia para uso dos estudantes, com orientação ecletista e sensista (2 vols., 1851). No ano seguinte vem a lume o *Compêndio de Filosofia* do bispo do Pará, D. José Afonso de Moraes Torres, também em dois volumes, praticamente traduzindo para o português as *Institutiones logicæ et metaphysicæ* do jesuíta austríaco Sigismund Storchenau. Na Bahia professava, com grande fama, frei Itaparica, de quem Tobias Barreto ainda foi aluno e dele recebeu forte influência no início de sua carreira de pensador (MORAES FILHO, 1959, p. 9).

Assim, até 1882 teremos no Brasil, de acordo com Moraes Filho (1959), um elitismo no professorado de filosofia, chegando esse autor a mencionar a qualidade de 'seus lentes', como eram denominados os professores daquela época, e o salário elevado dessa classe para a época, apesar de caracterizar esse ensino como ortodoxo e de absoluta falta de autonomia mental em seus conteúdos.

Desse modo, o parecer da *Reforma do ensino secundário e Superior* de 1882, promovido por Rui Barbosa, mantém a filosofia como cadeira no ensino secundário, porém a confere, enquanto conteúdo, a função de promover em sala a história das ideias, escolas e sistema de filosofia, pois acreditava que "o que o programa oficial desta disciplina pode indicar, é a história da evolução filosófica, a apreciação crítica da influência de cada escola [...]" (BARBOSA, 1942, p. 190). Percebemos, com esse parecer, que ocorre no ensino de filosofia uma redução em seu programa quando o restringe a um mero programa histórico de sistemas filosóficos.

Em síntese, o século XIX trouxe um novo formato social ao então nomeado Vice-Reinado, novos estratos sociais surgem e com eles anseios e perspectivas dentro de novas categorias de finalidade. Uma aristocracia latente, com filhos dentro dessa visão, são fatores suficientes à condução de um repensar sobre o sistema de ensino brasileiro e, dentro dele, o ensino de Filosofia.

Desta forma, almejava-se absorver um processo de renovação do ideário europeu ao mesmo tempo em que, no Brasil, promove-se a solidez administrativa-política por meio da prioridade aos estudos práticos e utilitários à sociedade, e é por essa razão que a filosofia se recolhe a uma significância propedêutica e a uma sequência didática vinculada aos compêndios da época, sejam eles em forma de empirismo mitigado ou liberalismo, pois ambos colocam esse professor ou lente em uma posição "importante", mas dentro de um ensino reprodutor. Resumimos, assim, que do Período Colonial ao Império, a filosofia se fez presente na educação escolar

brasileira com um viés propedêutico ao ensino superior nos cursos de Teologia ou Direito.

3.3 Filosofia no Brasil República: uma atividade inconsistente

A constituição de 1891, pós Proclamação da República, conferiu ao nosso sistema escolar característica descentralizadora, a respeito da responsabilidade da União e dos Estados para com os níveis de ensino, uma vez que a União passaria a ter exclusividade sobre o ensino superior e o Estado, com a organização completa do ensino secundário. A propósito, com a República, também temos a criação do Ministério da Instrução Pública, Correios e Telégrafos, com Benjamim Constant, em seu ideário iluminista a sua frente.

Dado o exposto, encontramos em Cartolano (1985) as seguintes informações:

No setor educacional, a descentralização gerou uma organização escolar dual: pela constituição de 1891, cabia à União legislar, privadamente, sobre o ensino superior e promover a instrução no Distrito Federal, além de poder criar, mas não privadamente, instituições de ensino secundário nos estados; só a estes, contudo, era permitido organizar os sistemas escolares completos (CARTOLANO, 1885, p. 34).

Inegavelmente, essa constituinte reformulou significativamente nosso sistema de ensino, de modo que se decretou, a partir dela, uma reorganização aos níveis primário e secundário; alguns princípios orientadores, como a gratuidade da escola primária, bem como a laicidade do ensino. Além disso, a escola primária passaria ser composta por duas categorias subsequentes: a do primeiro grau² para crianças de 7 a 13 anos, e a do segundo grau para alunos de 13 a 15 anos. A propósito, relembramos que as ideias positivistas ainda influenciavam nosso ensino, como exposto a seguir:

A ascensão do positivismo na República caracterizava-se, pois, antes de mais nada, por haver inspirado doutrinas políticas autoritárias e que acabariam exercendo papel decisivo no transcurso do século XX. Outro indicador de emergências do positivismo, como novo elemento catalizador na cultura brasileira, reside nas reformas do ensino primário e secundário, bem como na manutenção do ensino superior adstrito ao nível profissional e na interdição de que se estruturasse a Universidade.

² Terminologia utilizada educacionalmente nesse período histórico, equivalente hoje ao Ensino Fundamental e Ensino Médio.

[...]

O essencial da nova filosofia educacional consiste na crença de que real se esgota nas ciências e que a própria organização social, por seus elementos básicos, a política e a moral, pode ser estruturada em bases científicas (PAIM, 1987, p. 447).

Desse ponto de vista, a influência de ideias positivistas leva a não inclusão da Filosofia como disciplina obrigatória, pois “a filosofia, segundo a orientação positivista, não figurava como matéria doutrinal” (CARTOLANO, 1985, p. 35). Temos, a partir desse contexto, uma reorganização no currículo enciclopédico obrigatório do ensino secundário de base pedagógica comtiana, passando a ser composto da seguinte maneira: português, latim, grego, francês, inglês ou alemão, matemática, astronomia, física, química, história natural, biologia, sociologia e moral, geografia, história universal do Brasil, literatura nacional, desenho, ginástica, evolução militares e esgrima, música. Essa política positivista de primazia por um progresso econômico perdura no cenário brasileiro até 1930 e o ideário de um cientificismo fundamentado na realidade por fatos não concebe a filosofia dentro de um sistema de ensino, por não a perceber com serventia à ciência.

Nesse sentido, em 1991, temos o decreto que aprova a lei do ensino superior e fundamental que aprova os seguintes pontos:

Art. 4º Nas faculdades de medicina do Rio de Janeiro e da Bahia será ministrada cultura medica; nas faculdades de direito de S. Paulo e de Pernambuco, a das letras juridicas; na Escola Polytechnica do Rio de Janeiro, a de mathematica superior e engenharia, com todas as suas modalidades; no Collegio Pedro II se ensinarão as disciplinas do curso fundamental, com o seu desenvolvimento litterario e scientifico.

Art. 6º Pela completa autonomia didactica que lhes é conferida, cabe aos institutos a organização dos programmas de seus cursos, devendo os do Collegio Pedro II revestir-se de caracter pratico e libertar-se da condição subalterna de meio preparatorio para as academias.

Art. 74. As materias dos institutos serão distribuidas e leccionadas por series, obedecendo a sua reunião e gradação ao nexo scientifico que ligarem, indo do mais simples ao mais complexo.

Desta forma, a Lei Orgânica do Ensino Superior e Fundamental de 5 de abril de 1911, decreto nº 8.659, modifica pontos sobre a responsabilidade da União, como a exemplo o monopólio de criação do ensino superior, as matérias de ensino, a tendência a conteúdos científicos e continua a deixar o ensino de filosofia fora do sistema de ensino como disciplina relevante.

Contudo, encontramos no decreto nº 11.530 de 18 de março de 1915, Reforma Maximiliano, as seguintes mudanças a respeito da disciplina de filosofia:

Art. 81. A prova oral do exame vestibular versará sobre Elementos de Physica e Chimica e de Historia Natural, nas Escolas de Medicina; sobre Mathematica Elementar, na Escola Polytechnica, e sobre Historia Universal, Elementos de Psychologia e de Logica e Historia da Philosophia por meio da exposição das doutrinas das principaes escolas philosophicas, nas Faculdades de Direito.

Assim, em 1915, com a reforma Carlos Maximiliano, recolocou-se a filosofia no curso de direito, porém facultou a lógica e a história da filosofia. Essa reforma, em seu contexto geral, criou exames de vestibulares; recuperou a oficialização do ensino superior; propôs uma obrigatoriedade em certificar os alunos ao final do ensino secundário como pré-requisito ao ensino superior; além de criar categorias distintas de professorado em seu art. 36. “O corpo docente dos institutos compõe-se de professores cathedaticos, professores substitutos, professores honorários, professores, simplesmente, e livres docentes”. Além de que instituir, em seu artigo 6º, a Universidade do Rio de Janeiro, a primeira do país, pelo decreto n.º 14.343, de 7 de setembro de 1920.

Com a Reforma Rocha Vaz de 1925, a filosofia ganha obrigatoriedade com a cadeira de filosofia no quinto ano ginasial e outra de história da filosofia no sexto ano, já que o ensino secundário era composto de 6 (seis) anos. Essa reforma também institui o ensino de moral e cívica no primeiro ano do ensino secundário, estabelece uma sequência didática e administrativa nas instituições, cessando a autonomia institucional de ensino, além de fixar um currículo ao ensino superior. Entretanto, esse “currículo passou a ser acentuadamente enciclopédico, visando a *formação* do cidadão e não mais o preparo para o ensino superior” (CARTOLANO, 1985, p.49, grifo do autor)

Nesse sentido, sobre a obrigatoriedade da filosofia e o a inclusão da disciplina moral e cívica, temos em seu art. 48 e em seu inciso § 4º o seguinte texto:

Art. 48. O conjunto de estudos do curso secundario integral compreende as seguintes materias: - portuguez, francez e latim , obrigatorias, inglez, ou alemão, à escolha do alumno, hespanhol e italiano, facultativas, observado o disposto no paragrapho seguinte, instrucção moral e civica, geographia, algebra, geometria e trigonometria, historia universal e do Brasil, physica, chimica e historia natural, philosophia e historia natural, philosophia e historia da philosophia, literatura da lingua brasileira e das linguas latinas, e sociologia.

[...]

§ 4º. O programma de ensino da instrucção moral e civiica, no curso secundario, constará de ampliação do ensino ministrado ao curso primario (art. 55, § 2º), accrescido de noções positivas dos deveres do cidadão na

familia, na escola, na patria, e em todas as manifestações do sentimento de solidariedade humana, comemorações das grandes datas nacionais, dos grandes factos da historia patria e universal, homenagens aos grandes vultos representativos das nossas phases historicas e dos que influiram decisivamente no progresso humano.

É oportuno mencionar conforme citação que, a Reforma Francisco Campos, de 1931/1932, já no contexto histórico de Vargas, promoveu condições para a institucionalização da filosofia e conduziu a organização posterior das Faculdades de Filosofia. Mas, Cartolano (1985) reitera que ainda permaneceu em nosso meio uma visão aristocrática, arcaica e elitista em nosso sistema escolar na fase pós 1930, já que como menciona Silveira (1991, p. 113) “O momento de 1930 marcou o processo de transição do modelo econômico agroexportador para o de substituição das importações. As modificações na infraestrutura social exigiam uma nova função para a escola: qualificar mão-de obra”.

Também encontramos em Cartolano (1985) sobre esse controle social escolar:

Mas, se por um lado o sistema escolar sofreu a pressão social da educação, exigindo cada vez mais a democratização do ensino, por outro, houve o controle das elites que se mantinham no poder, buscando, pelos meios de que dispunham, conter a pressão sobre a escola e manter o caráter elitizante da educação, pela distribuição limitada e legislação (CARTOLANO, 1985, p. 55).

Ainda sobre essa Reforma, tentando vincular o entendimento sobre a filosofia no sistema escolar brasileiro, temos a criação de um currículo do ciclo complementar, onde farão parte, entre outras disciplinas, a Lógica e a História da Filosofia, que de acordo com Cartolano (1985), é resultado das disputas ideológicas entre católicos e liberais e pela própria mentalidade então voltada para a ciência, como seu método de pensar científico, e para as transformações que ocorriam no seio social brasileiro, daí a incorporação e importância da Lógica no currículo.

Até a Reforma Capanema, temos uma sequência acerca da filosofia dentro do sistema superior de ensino com os seguintes movimentos: em 1934, organiza-se a Universidade de São Paulo e cria-se a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras; em 1935, funda-se no Rio de Janeiro a Universidade do Distrito Federal Pelo decreto Municipal nº 5.513, de 4 de abril de 1935, constituindo como unidades vinculadas o Instituto de Educação, Escola de Ciências, Escola de Economia e Direito, Escola de Filosofia e Letra e Instituto de Arte - ressaltamos que o ensino de filosofia era

ministrado nas Escola de Economia e Direito e na de Filosofia e Letras e “são contratados dois professores franceses para os respectivos cursos, Etienne Souriau e Émile Bréhier, aparecendo como assistentes do primeiro os professores Nelson Romero e Plínio Olinto”. (MORAES FILHO, 1959, p.13).

Além disso, em 1939, funda-se a Faculdade Nacional de Filosofia, pelo decreto nº 1.190 de 4 de abril, atendendo “a inadiável necessidade da formação de nossos professores” (JAIME, 1997, p. 214), seguindo o mesmo viés professoral de cunho francês. Por fim, em 21 de abril, é instalada na Universidade de Minas Gerais a Faculdade de Filosofia. Na Reforma Gustavo Capanema, em 1942, “o ensino da filosofia ocupou um maior espaço nos currículos dos cursos clássicos e científico, sendo ministrada como disciplina obrigatória na 2ª e 3ª séries daquele e na 3ª série deste último” (CARTOLANO, 1985, p. 58).

Diante do exposto, percebemos que a filosofia não tem presença definida e nem tão pouco contínua, até então, dentro do sistema escolar brasileiro, conforme encontramos em Alves (2002), pois as influências que chegam não a percebem como necessária a esse modelo de ensino, que sempre atendeu aos interesses de uma classe social dominante que detinha o poder político e econômico.

Assim, o Brasil das décadas de 1960 e 1970 é conduzido por um desenvolvimento econômico-industrial e um forte crescimento em nossa infraestrutura. Buscava-se expandir nosso território nacional e desenvolver um centro de administração política, concretizado na criação de Brasília, além de ocorrer a Ditadura Militar.

Igualmente, no contexto educacional temos a publicação de nossa primeira lei de diretrizes e Base da Educação Nacional, lei 4.024/61, onde ocorreu a descentralização do ensino e o currículo passou a ser optativo entre as escolas. Temos, portanto, a filosofia assumindo um caráter complementar no currículo, perdendo sua obrigatoriedade adquirida na Reforma Capanema, pois como explica Cartolano (1985, p. 64), “a filosofia foi sugerida no sistema federal de ensino como disciplina complementar do currículo, perdendo assim seu caráter obrigatório, como propunha a Reforma Capanema”, além do mais a resolução nº36 de 1968 a torna uma disciplina optativa.

A propósito, com a ascensão dos militares ao poder em 1964, temos no Brasil mudanças significativas em sua forma de governo e almejo social-econômico, onde “saindo vencedores os interesses multinacionais todas as reformas de base,

inclusive as da área educacional foram condicionadas a eles. Outro ponto foi a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB – nº 5.692/71, cujas características de profissionalização, estava latente em sua estrutura legislativa, já que via-se no ensino um setor para o aumento da produção. Temos desta forma, a implantação do tecnicismo como pedagogia oficial brasileira, suprimido de vez a filosofia como disciplina e incluindo a Educação Moral e Cívica (EMC), a Ordem Social Política Brasileira (OSPB) e Estudos dos Problemas Brasileiros (EPB), como disciplinas obrigatórias.

Nesse curso, reitera Montero (2014) sobre esse momento da disciplina de Filosofia num período de “sombras” do nosso sistema curricular:

Criaram-se, então situações para justificar a ausência da Filosofia no currículo escolar, como, por exemplo, a inclusão de outras disciplinas que supostamente, tinham o conteúdo correspondente ao da Filosofia. Eram essas: Educação Moral e Cívica (EMC), Ordem Social Política (OSPB) e Estudos dos Problemas Brasileiros (EPB).

Mas isso não significava que tais disciplinas comportassem os conteúdos filosóficos, muito pelo contrário, mas era essa a ideia vinculada como justificativa para não incluir a Filosofia no currículo. A educação moral e cívica, por exemplo, veiculava valores fundados na moral católica e no civismo, destacando o aprimoramento do caráter, a dedicação à família e, principalmente, o culto da obediência à lei (MONTERO, 2014, p. 23).

Mas logo após o processo de redemocratização brasileira, com o fim da ditadura política, efervesceu as discussões no campo educacional, contemplada com aplicação legislativa da Lei Federal nº7.044/82. Seguindo esse momento, também iremos ter debates em torno da importância no processo formativo dos estudantes, propiciando-se repensar a relevância da disciplina de filosofia nesse processo. Dessa forma, o Conselho Federal de Educação, com base no Parecer 785/86, aprovou a Resolução 06/86 que, em seu art. 4, recomendou “no currículo do 2º Grau, a inclusão da filosofia”. Assim sendo, esta retorna, apesar do caráter optativo, na parte diversificada do currículo.

Entendemos que a disciplina de filosofia ao retornar como facultativa e a critério dos entes federativos brasileiros, não representou a conquista que se esperava. Já que estar na escola como currículo permanente requeria um processo legislativo mais coerente e preciso. Sem essa determinação legal, ocorreu uma vulnerabilidade sobre essa disciplina, mediante compreensão subjetivada de cada estatal, ou seja, sobre sua inserção em seus sistemas de ensino.

Compreendemos que não foi uma conquista completa. Apesar do avanço de voltar em caráter optativo, isso não garante que seria incluída, de fato, nas escolas. Nesse sentido, a presença disciplinar da filosofia ficou a critério de cada estado da federação brasileira com o caráter facultativo, assim, vários estados passaram a adotar a filosofia como disciplina na rede pública por meio de leis estaduais.

Com a redemocratização política e o fim do período ditatorial, na década de 1980, ocorreram várias discussões acerca da relevância da filosofia no processo formativo dos estudantes, já que se veiculava muito no ambiente escolar a “consciência de cidadania”. Nesse contexto, há formação de entidades reivindicatórias sobre seu retorno como componente curricular, entre as quais Montero (2014) cita as seguintes: Sociedade de Estudos e Atividades Filosóficas (Seaf) criada em 1975; Sociedade Brasileira de Cultura (Convívio); Conjunto de Pesquisa Filosófica (Conpefil); Associação Brasileira de Filósofos Católicos (ABFC); Instituto Brasileiro de Filosofia (IBF); e Coordenação Nacional dos Departamentos de Filosofia (CNDF). Para Cartolano (2014, p. 26), “outro acontecimento marcante desse movimento de protesto foi a criação da Anpof (Associação Nacional de Graduação em Filosofia, em 1983.”.

Também, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9394/96, trouxe em seu art. 36, § 1º, inciso III que ao final do ensino médio o educando demonstrasse “domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania”. Deste modo, novamente tivemos algum avanço em torno dessa constituição curricular, mesmo que no texto base não garantisse sua obrigatoriedade como disciplina.

Ademais, temos os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, em cumprimento à Lei 9.394/96, que caracterizaram os conhecimentos de filosofia como temas transversais: As propostas pedagógicas das escolas deverão assegurar tratamento interdisciplinar e contextualizado para: a) Educação Física e Arte, como componentes curriculares obrigatórios; b) Conhecimentos de filosofia e sociologia necessários ao exercício da cidadania.

Enfim, a promulgação em 02 de junho de 2008 da lei nº 11.684 vem alterar o art. 36 da lei 9394/96, reescrevendo, em seu inciso IV, a inclusão da disciplina de Filosofia e Sociologia obrigatoriamente em todas as séries do ensino médio brasileiro.

Porém, a medida Provisória nº 748/2016, trouxe nossas discussões acerca da obrigatoriedade da Filosofia como componente curricular obrigatório, em uma nova nomenclatura, esta denominada Base Nacional Comum Curricular.

Assim, na atualidade, a disciplina se torna obrigatória em nosso ensino médio, mas a nível municipal, ainda fica a critério de cada administração – trataremos a respeito da filosofia no ensino fundamental, principalmente em São Luís/MA onde ocorre nosso processo investigativo, em nossa última unidade dissertativa.

É oportuno lembrar que durante o processo histórico educativo brasileiro a Filosofia e seu ensino, aqui incorporados, assumiram características próprias de seus sistemas político-econômicos, já que o sistema escolar brasileiro demonstra historicamente que sempre foi servil à classe social que o sustentava, mesmo dentro de um sistema estatal.

Antes de tudo, parece importante resgatar, a partir desse percurso histórico, que cabe ao professor de filosofia considerar sua historicidade e compreender que suas raízes históricas nesse processo educativo têm significância na sua própria constituição formativa professoral. Nós, professores(as) de filosofia no ensino brasileiro, não podemos renegar que a historicidade nos acompanha e quiçá, que é um dos intuitos dessa pesquisa, tenha influência em nosso reconhecer como professores de filosofia. O que passamos a nos indagar a partir desse momento é: o que é ser professor? O que é reconhecimento? E, na sequência será feita a análise sobre a investigação com os professores de filosofia na Rede de São Luís do Maranhão

4 O PERCURSO REALIZADO PARA COMPREENDER O RECONHECIMENTO DE SI COMO PROFESSOR NOS LICENCIADOS EM FILOSOFIA NA REDE REGULAR URBANA DE SÃO LUÍS/MA

O objetivo desta seção se concentra em focar e apresentar a pesquisa realizada em campo com os(as) professores(as) licenciados(as) em Filosofia na Rede Municipal em São Luís/MA, em exercício nas escolas da zona urbana dessa capital, com base nas informações e relatos dos mesmos. De fato, antes da apresentação dos dados levantados, é mister, relatar o campo, a caracterização e o trajeto desenvolvido na pesquisa em questão.

4.1 O campo, a caracterização e o trajeto desenvolvido nessa pesquisa

[...] a cidade pode se constituir no lugar onde os direitos se materializam na criação de espaços e relações que instaurem e oportunizem outros tempos: da luta e realização do trabalho, do lazer e da contemplação, da troca de experiência da recriação de valores, da efetivação da solidariedade, da mobilização da memória, da reconstituição da história, da afirmação de identidades, da discussão democrática de problemas e alternativa. (ROCHA, 2006, p.81)

A partir da citação sobre o construto da cidade e seu lugar de materialidade, onde os espaços viabilizam as relações das trocas simbólicas oportunizando formas de luta, tais como: trabalho, lazer, valores, afirmação de identidades, assim como também a promoção de discussões possíveis acerca da democratização com propostas e alternativas, disso decorre a presença de atores sociais que participam e realizam nesses espaços amplas releituras sobre o *modus operandi* da cidade.

Dessa forma, a presente pesquisa foi realizada na cidade de São Luís, capital maranhense, fundada pelos franceses na data de 08 de setembro de 1612, recebendo essa nomenclatura em homenagem ao rei da França, Luís XIII, “dar nome a um lugar é dar seu explícito reconhecimento, isto é, reconhecê-lo conscientemente ao nível” (TUAN, 1975 *apud* Leite, 1998, p. 12). De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a capital possui área de 582,974 km², população estimada é de 1.094.667, densidade demográfica é de 1.225,69hab/km², com escolarização de 6 a 14 anos de 96,8% e Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) é de 0,768.

Atualmente na capital, a Secretaria Municipal de Educação (Semed), instituída em janeiro de 1996, em decorrência da Lei nº 1.847, é a instituição competente por: viabilizar a educação nos níveis infantil e fundamental e nas modalidades de educação especial (voltada para pessoas com deficiência), e de jovens e adultos que não concluíram o ensino fundamental; gerir políticas públicas voltadas para a área da Educação do município de São Luís/MA; e, organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais dos sistemas de ensino, integrando-os às políticas e planos educacionais da União e dos Estados.

Nesta pesquisa, adotamos uma abordagem fenomenológico-hermenêutica, ao passo que a “hermenêutica é um esforço humano de compreender a sua própria maneira em que compreende”. (GHEDIN, 2004, p. 2). Salientamos, ainda, que a hermenêutica “descreve muito mais o âmbito conjunto do entendimento inter-humano” (GADAMER, 2007, p. 99).

Vale destacar, a perspectiva hermenêutica ricoeuriana, através da própria construção narrativa desse homem que possui uma história e se reconhece nela. Assim relata Jervolino (2011, p. 99-100):

A hermenêutica de Ricoeur, com a clara afirmação da acessibilidade da verdade histórica às operações cognoscitivas de seres que são eles próprios históricos, ultrapassou limiar de uma crítica do juízo histórico para enfrentar a questão da modalidade de ser daqueles seres que existem historicamente e que, portanto, se conhecem historicamente.

Indo nessa direção conceitual, o interesse cognitivo que comanda as pesquisas fenomenológico-hermenêuticas é a comunicação. Conhecer a realidade significa compreendê-la, então é necessário conhecer a realidade constitutiva que os(as) professores(as) graduados(as) em Filosofia assumem em sua imagem de licenciados, haja vista, que a compreensão de um fenômeno só é possível com relação à totalidade à qual pertence.

Do mesmo modo, acreditamos que não há compreensão de um fenômeno isolado, desta maneira demos voz aos(as) professores(as) licenciados(as) em Filosofia do Ensino Fundamental da Rede Municipal de São Luís/MA à construção de um registro de sua própria percepção e anseio enquanto profissional, por meio de um registro dos seus processos formativos, sua concepção de professorado e seu reconhecer-se nessa profissão. Aliás, vale expor que a “hermenêutica ricoeuriana do si encontra sua unidade temática no fato de ter como objeto a ação humana, cuja

noção adquire no decorrer dos estudos uma crescente extensão e concretude” (JERVOLINO, 2011, p. 69).

Assim, percebemos também, que na abordagem fenomenológica há uma delimitação, ou seja, um pano de fundo ao trabalho desenvolvido, e apoiamos o sentido que é o pano de fundo que garante a nós pesquisadores a possibilidade de algumas perspectivas. A perspectiva em questão não é buscar a quantificação de comportamentos praticados pelos professores, mas, sobretudo, encontrar significados atribuídos às experiências vividas, como nos direciona Bruns (2005). Ainda corroborando com essa ideia, ao centrar-se na relação sujeito-objeto-mundo, há uma procura em não reduzir seu objeto de estudo, mas “(...) compreendê-lo em sua facticidade e transcendência, levando em consideração o emaranhado de toda trajetória histórica (...)” (BRUNS, 2005, p. 70).

Encontramos, também, na perspectiva metodológica da abordagem (auto)biográfica, referida por Nóvoa (1995), um sentido que reforça nossos anseios. Nela, o sujeito percebe-se em diferentes contextos e situações, ou seja, ele pode autobiografar-se, narrar fatos de sua vida ou refletir sobre seu processo de autoformação. Assim, esse sujeito ao narrar, narra-se e, ao fazê-lo, ressignifica experiências, vivências, aprendizagens, atribuindo desta forma, novos significados.

Por outro lado, nesse segmento, a (auto)biografia é uma abordagem que promove um aprofundamento e uma compreensão dos processos de formação, deste modo, servindo como “instrumento de investigação, mas também e, sobretudo, como um instrumento de formação” (NÓVOA; FINGER, 2010), além do mais os autores afirmam que a abordagem (auto)biográfica permite:

[...] identificar as características seguidas pelos formadores (uma categoria profissional que ainda não está institucionalizada) na sua própria dinâmica de formação e na aquisição de competências técnicas específicas à função que desempenham; por outro lado, ela facilita a definição dos saberes e das formações mais necessárias para o exercício da função de formador (NÓVOA; FINGER, 2010, p. 26)

Conforme descrito no trecho acima, compreendemos que de acordo com a ideia acima e ao se pensar no processo formativo, é necessário entender o processo como cada sujeito se constituiu como professor. Podemos até fazer uma inter-relação da ideia proposta pela abordagem (auto)biográfica com a proposta de tridimensionalidade proposta em Ricoeur (1995), onde o passado, o presente e o futuro imbricam-se, pois o caráter temporal explícito nas experiências vividas pelos

professores inclui as dimensões pessoais, profissionais e relacionais em sua constituição professoral.

Na esteira dessas considerações, salientamos que essa pesquisa apresenta traços de caráter exploratório e descritivo (OLIVEIRA, 2014), pois possui uma delimitação de estudo, levantamentos bibliográficos e análises de documentos, característicos da pesquisa exploratória; assim como também, foram utilizados alguns elementos característicos das pesquisas descritivas – já que se tratou da observação e análise de um fenômeno, qual seja, *o reconhecimento do licenciado em filosofia como professor na Rede Municipal de Ensino de São Luís do Maranhão*. Além de que “as pesquisas descritivas são, juntamente com as exploratórias, as que habitualmente realizam os pesquisadores sociais preocupados com a atuação prática” (GIL, 2002, p. 42)

Quanto ao fato de ser exploratória, Gil ainda ressalva que, a pesquisa de caráter exploratório, proporciona mais familiaridade ao problema posto, com vista “a torná-lo explícito ou a construir hipóteses.” (GIL, 2002, p.41).

Nessa proposta, fizemos uso de alguns documentos oficiais, a saber: Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional 9394/96; Diretrizes Curriculares para os cursos de Filosofia, Parâmetros Curricular Nacional do Ensino Fundamental; Plano Municipal de Educação; Lei 4.153/2003 - Implantação do componente curricular na Rede Municipal de São Luís/MA e, da Proposta Curricular de Filosofia da Rede de Ensino, bem como, dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, Instituto Nacional de Estudo e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP e do Setor Estático da Semed, que serviram como alicerces conceituais e de dados técnicos, além de se apresentarem como balizadores durante o trajeto dessa pesquisa.

Nessa perspectiva, utilizamos para os devidos fins o método misto, pois seu uso combinado proporciona uma maior compreensão dos problemas da pesquisa, sendo assim “seu uso combinado proporciona uma maior compreensão dos problemas de pesquisa” (CRESWELL, 2010, p. 238), realizado em momentos concomitantes, já que “enquanto na pesquisa quantitativa, o foco da pesquisa são os traços individuais, as relações causais o “o porquê”, na qualitativa, o foco é a experiência (...), o processo diuturno de construção de significado, o “como”. (SANTOS FILHO; GAMBOA, 2013, p. 42).

Neste contexto, o uso da abordagem quantitativa ocorreu durante o processo de verificação estatística dos questionários aplicados aos professores e gestores. Porém, ressaltamos a importância da utilização da abordagem qualitativa já que se trata do lócus subjetivo do sujeito investigado, ou seja, do licenciado em filosofia em seu reconhecer-se como professor, sujeito este dinâmico e cheio de peculiaridades. Além do mais, “olhar o que se está fazendo, refletir sobre os sentidos e os significados do fazer pedagógicos constitui, antes de tudo, profundo e rigoroso exercício de compreensão do próprio ser” (GHEDIN, 2011, p. 147).

Vale salientar que, optamos também pela conjugação de elementos qualitativos e quantitativos a fim de possibilitar uma ampliação na obtenção de resultados nessa abordagem investigativa de estudo, proporcionando ganhos relevantes à pesquisa.

Como já citado anteriormente, foram realizadas aplicações de questionários com a aplicação de questões abertas e fechadas, assim como levantamento de informações direcionadas aos gestores ou coordenadores escolares e aos(as) professores(as) licenciados(as) em Filosofia em exercício na Rede Municipal na zona Urbana ludovicense, visto que, o questionário é um instrumento que pode “ser definido como uma técnica para obtenção de informações sobre sentimentos, crenças, expectativas, situações vivenciadas e sobre todo e qualquer dado” (OLIVEIRA, 2014, p. 83).

Em São Luís do Maranhão, o componente curricular de Filosofia começou a fazer parte do Currículo Oficial da Rede Ensino Municipal a partir da promulgação da Lei Nº 4.153 de 20 de março de 2003. Através dessa Lei Ordinária, as escolas dessa Rede de Ensino Municipal, incluíram esse componente curricular ao seu sistema de ensino, que a princípio instalou-se no 8º e 9º anos e, posteriormente, foi ampliado ao 6º e 7º anos, preconizando no Estado um importante passo para o fomento de discussões dessa disciplina dentro do âmbito escolar. Também, acendeu no espaço de Ensino Fundamental ludovicense a afirmação da disciplina como pensamento capaz de conduzir ao ato de cidadania, objetivo latente da Lei de Diretrizes e Bases nesse período na Educação brasileira.

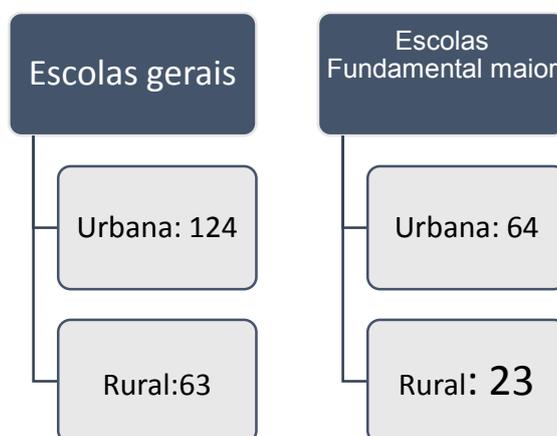
Nesse sentido, a disciplina filosofia é instaurada na rede de ensino com a seguinte perspectiva: “junto com os demais componentes curriculares do ensino fundamental, produza também alunos/as críticos-reflexivos, capazes de

horizontalmente participar das mesmas oportunidades políticas, econômicas e sociais.” (SEMED, 2009).

De acordo com o Instituto Nacional de Estudo e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, o número de docentes gerais nos anos finais do Ensino Fundamental Municipal é de 1.251 professores na zona urbana e 344 professores na zona rural. Por intermédio de dados da Superintendência da Área de Ensino Fundamental - SAEF - o município de São Luís do Maranhão possui escolas do 6º ano ao 9º ano na zona urbana e na zona rural. Na zona urbana, as escolas são subdivididas por núcleos, compreendidas desta forma: Núcleo Centro; Núcleo Anil; Núcleo Coroadinho; Núcleo Itaqui Bacanga; Núcleo Turu/Bequimão; Núcleo Cidade Operária; e na Zona Rural.

No entanto, dados atualizados pelo o setor estático da Semed (informação gerada a partir do Censo Escolar 2018 - educacenso, através do Inep - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), o município apresenta o quantitativo de escolas da rede municipal na zona urbana e zona rural da seguinte forma:

Figura 1 - Quantitativo de escola da Rede Municipal de São Luís/MA



Fonte: Estatística Semed, 2019

Ainda de acordo com dados da Estatística Semed, a Rede Municipal de ensino de São Luís do Maranhão possui em seu quadro de docentes, formado por 435 professores, mapeados na função de professores de filosofia, ressaltamos que essa informação é turva pela imprecisão da leitura dos dados já que um professor pode

trabalhar em outra escola, conforme sua distribuição de horas/aula nessas respectivas Unidades de Educação Básicas.

De acordo com a tabela, uma mesma escola pode aparecer mais de uma vez e informar o quantitativo de professores(as), que não é especificado se é o mesmo professor ou se é outro professor, por exemplo, com a análise da “UEB Ens. Fund. Evandro Bessa Sta. Bárbara” que aparecem cinco, sendo que, em seu quantitativo de professor aparece como cinco, ficando impossível precisar se trata-se do mesmo professor(a) ou de outro(a). Com efeito, um dado que podemos extrair é que, 88 escolas da rede de São Luís do Maranhão possuem em seu quadro um profissional como professor(a) de filosofia, porém, por essa tabela não podemos afirmar que se trata de um(a) licenciado .

Nesse universo de pesquisa, fizemos um recorte amostral intencional, como melhor direciona Oliveira (2014), com os(as) professores(as) licenciados(as) em Filosofia em exercício, e num total de 12 (doze) escolas-polos do ensino regular urbano na rede de ensino de São Luís do Maranhão. Dessa forma, não participarão dessa amostra os(as) professores(as) licenciados(as) em Filosofia em escolas-anexo e, também professores(as) licenciados(as) em Filosofia das escolas municipalizadas, bem como os licenciados em Filosofia da zona rural, já que é inviável, por motivo temporal, não podemos absorver todas as escolas da Rede Municipal nessa pesquisa.

Para contribuir com essas observações, em Oliveira (2014) vamos encontrar o seguinte esclarecimento:

[...] Nem sempre é possível pesquisar a totalidade desses elementos ou todas as pessoas e grupos que se situam na área que delimitamos para nossa pesquisa de campo. Portanto, cabe ao pesquisador (a), a partir da totalidade (universo, definir o tamanho de sua amostra [...])

[...] Neste tipo de amostra, o pesquisador (a) decide analisar um determinado fenômeno sem ter a preocupação de fazer generalizações em relação ao universo ao universo da pesquisa [...] (OLIVEIRA, 2014, p. 87 – 88).

Assim, em consonância com a ideia de Oliveira supracitada, entre as escolas-polos que selecionamos, levamos em consideração os requisitos: 2 (duas) escolas por zona urbana e suas dimensões estruturais por quantitativos de sala de aula.

Além disso, utilizamos o Software *Google Forms* que se configura como uma ferramenta de coleta, armazenamento e análise de informações. Dentre as 12 escolas envolvidas nessa pesquisa, tivemos 11 questionários aplicados aos gestores

ou coordenadores, configurando um percentual de 91,66% do previsto, e 8 questionários aplicados aos professores, configurando um percentual de 66,6% do previsto.

4.2 Leituras, observação, exposição, e análises dos dados: o que encontramos no caminho desse percurso

O Ensino Fundamental na Rede de Ensino Municipal de São Luís/MA, de acordo com sua autonomia e legislação, possui identificação do tempo escolar organizado em ciclo. Porém, o novo programa “*Educa mais: Juntos no Direito de Aprender*”, lançado no segundo semestre de 2017, traz novas propostas de reestruturação nos oito eixos, a seguir: Gestão, Currículo, Avaliação, Formação, Acompanhamento Pedagógico, Tecnológico, Infraestrutura e Relação Escola Comunidade - no sistema educativo desse ente federativo.

Desta forma, vivenciamos um período de transição de determinadas nomenclaturas e conceitos, devido a essas novas implementações. Essas variantes são concomitantes com as ocorridas em nosso Sistema Educativo macro Federativo (Base Nacional Comum Curricular - BNCC), que também vive um processo de transição no campo educacional.

Destacamos que essas reformulações em âmbito Nacional estão em discussões desde o ano de 2009, quando a ideia de Base Nacional Comum Curricular começou a ganhar discurso entre os órgãos competentes (Ministério da Educação, Conselho Nacional de Secretários de Educação, União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação e Conselho Nacional de Educação). Entretanto, ao adentrar no Plano Nacional de Educação de 2014, diálogos maiores foram fomentados. Ressaltamos, a título de informação, que somente em 2015 houve a primeira versão oficial apresentada à sociedade.

Destarte, a versão final da BNCC foi publicada no final do ano de 2018, contendo nela todas as orientações à Educação Básica brasileira, visando assegurar o desenvolvimento e aprendizagem do alunado. Deste modo, a BNCC tornou-se:

Um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de

Educação (PNE). Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN). (BRASIL, 2018, p. 7)

Considerando a análise do trecho acima, não poderíamos deixar de refletir, mesmo não sendo o currículo o objeto dessa pesquisa, mas cabe-nos pensar sobre: Se a BNCC carregar o sentido da formação humana integral, por que o componente curricular de filosofia não foi assegurado também ao Ensino Fundamental, já que desde 1984, segundo Catherine Young Silva (1973 -1993)³ é existente no Brasil uma organização de proposta de Filosofia para Crianças, deixando mais uma vez essa inserção à autonomia de cada Município.

Pela observação dos aspectos analisados na unidade anterior dessa dissertação, ficou evidente ao longo de todo percurso histórico da filosofia no Brasil, sobretudo, por suas idas e voltas dentro do sistema educativo e, atualmente retornamos ao “velho” dilema de reafirmar, de tempos em tempos, a significância da filosofia para o pleno desenvolvimento da formação humana.

Nessa perspectiva, constatamos pelas leituras e experiências cujo processo arduamente tem sido discutido na sua historicidade, dito de outro modo, têm-se passado mais tempo no Brasil tentando assegurar o direito de pertencimento dentro do espaço escolar, do que propriamente organizando nosso processo formativo enquanto professores(as) (identidade, metodologia, instrumentos metodológicos, entre outros).

Trouxemos essa reflexão sobre o currículo de filosofia e seu espaço no ambiente escolar, por inferir certa relevância na construção do reconhecimento desse licenciado que atua nas unidades de educação básica brasileira, à medida que o não reconhecimento de pertencimento nas instituições escolares, por parte dos Sistemas Educacionais Nacionais, pode levar ao não reconhecer-se, por parte dos(as) licenciados(as), nessas instituições e nessa etapa de ensino.

Assim, o espaço escolar brasileiro e o currículo de filosofia na educação básica em nosso processo histórico, sempre foi carregado de percalços, e nessas

³ O Programa Filosofia para Crianças foi trazido ao Brasil pela Profa. Catherine Young Silva, ela fundou o Centro Brasileiro de Filosofia para Crianças (CBFC), consolidando a sede na cidade de São Paulo em 1985. Este sistema de educação infantil foi difundido nos Estados brasileiros.

incertezas desses espaços estamos nós professores(as) licenciados(as) em Filosofia tentando compreender nossa identidade docente.

Acendemos também essa pequena fagulha reflexiva à luz do Ensino Fundamental, nomeadamente, por ser nessa etapa da educação básica que temos os sujeitos envolvidos nessa pesquisa, questionamos como é que discussões realizadas a partir de 2009 não resultaram na afirmação de sua necessidade dentro das áreas de conhecimento da Base Nacional Curricular Comum - BNCC no ensino Fundamental? Já que outros componentes mantiveram-se, como por exemplo: Português, Matemática, Educação Física, Geografia, História, Ensino Religioso, Arte, Língua Inglesa e Ciências.

Em face dos dados apresentados, e o argumento se respalde em quantitativos de profissionais da área, tivemos de acordo com o Inep, em 2017, os seguintes dados: no Brasil havia 296 Instituições de Educação Superior pública e 2.152 privadas, dessas 199 são universidades. Ainda, utilizando recursos da mesma fonte de dados, o censo da Educação Superior 2017, onde informa que os cursos de licenciaturas no Brasil estão divididos em 3.792 nas Instituições de Ensino Superior de público e 3.480 nas Instituições de Ensinos Superiores particulares. Destas licenciaturas temos os seguintes dados quanto à Filosofia.

Tabela 1 - Dados Ensino Superior: Censo da Educação Superior 2017

Dados Ensino Superior: Censo da Educação Superior 2017			
Área geral detalhada e programas e cursos	Nº de Instituições que oferecem o curso	Número de curso	Quantitativo de concluintes
FILOSOFIA	PÚBLICA: 35	PÚBLICA: 38	PÚBLICA: 442
FILOSOFIA	PRIVADA: 40	PRIVADA: 46	PRIVADO: 477
FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM FILOSOFIA	PÚBLICA: 67 PRIVADA: 83	PÚBLICA: 83 PRIVADA: 92	PÚBLICA: 1.141 PRIVADA: 1.477
FILOSOFIA NO MARANHÃO	PÚBLICA: 2 PRIVADA: 11	PÚBLICA: 2 PRIVADA: 3	PÚBLICA: 76 PRIVADA: 45

Fonte: INEP- Censo da Educação Superior 2017

Assim, entendemos pelos dados apresentados que há tanto um número considerado de cursos de filosofia no Brasil como quantitativo de professores a atuarem na Educação Básica, e não somente no ensino Médio. Deste modo, é imprescindível futuros debates sobre essa temática e desse espaço negado no Ensino Fundamental Brasileiro.

Seguindo na direção do nosso objeto de pesquisa, passamos então, a falar sobre o que encontramos na Rede Municipal de Ensino de São Luís do Maranhão. Nesse sentido, pelos dados obtidos pela Secretaria Municipal de Educação os(as) professores(as) de filosofia nessa respectiva rede, encontram-se atuando em 88 escolas, entre o 6º ao 9º ano, ministram a disciplina em carga horária de uma hora semanal e dez horas/aulas por bimestre, fechando ao final do ano letivo escolar quarenta horas anuais.

Destacamos outras características desse profissional que nos foram também disponibilizadas pelo setor estatístico da Semed, com referência ao Censo Escolar de 2018 – Educacenso, disponível no Inep (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira). Pelas vias dessa disponibilidade informativa, podemos organizar as seguintes observações daqueles que atuam como professores da Rede Municipal de São Luís do Maranhão.

Figura 2 – O professor de filosofia na Rede Municipal de São Luís/MA



Fonte: Setor estatístico SEMED - MEC/Inep/Censo Escolar 2018

Ressalvamos que os dados acima tratam-se de professores que ministram aula de filosofia, não necessariamente licenciados em Filosofia. Assim, foi necessário estendermos as pesquisas, afunilar e fazer cruzamentos de dados. Deste modo, encontramos outros dados, a seguir: das 64 escolas da Rede Municipal na zona

urbana somente 40 escolas (62,5%,) nessa mesma zona possuem professor(as) licenciado(as) em filosofia, deste modo, pelos dados disponibilidades, temos na zona urbana 24 escolas sem professores em filosofia ou com professores(as) de outras licenciaturas. Abaixo, temos as escolas da Rede Municipal que possuem em seu quadro professores(as) licenciados(as) em filosofia.

Tabela 2 - Dados de escolas que possuíam professores licenciados em filosofia na Rede Municipal de São Luís/MA – 2017

Dados de escolas que possuíam professores licenciados em Filosofia na Rede Municipal de São Luís/MA – 2017
NÚCLEO / ESCOLA
CENTRO
UEB SOFIA SILVA
UEB ALBERTO PINHEIRO
UI GOV. MATOS CARVALHO
UEB MARIA ROCHA
UEB ENS FUND MINISTRO MARIO ANDREAZZA
UEB ENS FUND MONSENHOR FREDERICO CHAVES
CRECHE ESCOLA MARIA DE JESUS CARVALHO
CIDADE OPERÁRIA
UEB ENS FUND TANCREDO NEVES
UI ALUISIO AZEVEDO
UEB ENS FUND MARIA JOSE VAZ DOS SANTOS
UEB ENS FUND THOMAZ DE AQUINO ANDRADE
UEB ENS FUND SANTA CLARA
UEB ENS FUND CIDADE OLIMPICA
UEB ENS FUND PROF JOSE DA SILVA ROSA
UEB ENS FUND JOSE RIBAMAR BOGEA
UEB ENS FUND GOVERNADOR JACKSON KEPLER LAGO
UEB ENS FUND GALILEU CLEMENTINO RAMOS SANTOS
TURU/BEQUIMÃO
UEB ENS FUND DRA MARIA ALICE COUTINHO
UEB ENS FUND SAO JOSE
UEB ENS FUND PROF RONALD DA SILVA CARVALHO
UEB ENS FUND GOVERNADOR LEONEL BRIZOLA
UEB ENS FUND PROF JOAO DE SOUZA GUIMARAES

ITAQUI/BACANGA
UEB ENS FUND ANJO DA GUARDA
UEB ENS FUND HENRIQUE DE LA ROQUE ALMEIDA
UEB ENS FUND MINISTRO CARLOS MADEIRA
CE AMERICA DO NORTE
UI SEVERIANO DE SOUSA LIMA
UEB ENS FUND PROF ROSALIA FREIRE

COROADINHO
UEB ENS FUND CAMELIA COSTA VIVEIROS
UEB ENS FUND PROF RUBEM ALMEIDA
UEB ENS FUND MIGUEL LINS
UEB ENS FUND JOSUE MONTELLO
UI ARTUR AZEVEDO
UEB ENS FUND DARCY RIBEIRO
UEB ENS FUND JOAO LIMA SOBRINHO

ANIL
UEB ENS FUND PRIMAVERA
UEB ENS FUND PROF SA VALLE
UI PE ANTONIO VIEIRA
UI PADRE NEWTON PEREIRA
UEB ENS FUND PROF RUBEM TEIXEIRA GOULART

Fonte: Setor estatístico Semed – Inep 2017

Mediante as informações colhidas e organizadas, temos a seguinte constatação na Rede Municipal de São Luís do Maranhão em relação aos professores de filosofia:

Tabela 3 - Professores de Filosofia na Rede Municipal de São Luís/MA

Professores de Filosofia na Rede Municipal de São Luís/MA		
Escolas com professores em filosofia (Zona Urbana e Rural)	Escolas com professores de Filosofia (Zona urbana)	Escolas com Licenciados em Filosofia (Zona Urbana)
88 escolas	64 escolas	40 escolas

Fonte: Própria autora, 2019

Desta maneira, identificamos pelos dados que outros profissionais estão atuando como professores(as) de filosofia na Rede Municipal de São Luís/MA sem habilitação na mesma. Pelo exposto, é oportuno lembrar que a META 14 do Plano Municipal de Educação de São Luís 2015/2020 prima pela formação específica, porém percebemos lacunas em sua execução, à medida que diante do elencado acima, ainda encontramos desvio existente em relação exercício profissional e graduação específica, no ensino fundamental de São Luís do Maranhão, pelo menos no Componente Curricular de filosofia e seus (as) professores (as) em exercício.

Além do que, podemos tecer outro ponto relevante: se as metas do Plano Municipal de Educação (SEMED, 2015) comungam em prol da educação de qualidade, e percebemos através desses dados que a disciplina de filosofia, está sendo exercida por professores sem formação para tal exercício, então questiona-se: essa prática não afetará na qualidade de ensino nessa etapa da educação básica? Questão que abre um grande leque de variantes por vezes, sem uma resposta mais elucidadora.

A propósito, se a carga horária de filosofia na rede municipal é mínima (1h/semanal) e outros profissionais estão atuando em seu exercício, isso não é ser um entrave para que profissionais que realmente tenham habilitação ao exercício entre na rede municipal, ao passo que não é contabilizado carência no mapeamento dessas escolas? Lançamos novamente a ideia de que poderá essa prática não afetar a valorização do profissional da Educação ao passo que o PME se configura como um “conjunto de medidas para aperfeiçoar a participação cidadã, a gestão democrática, o financiamento da educação, a atualização do currículo, a valorização dos profissionais da educação” (SEMED, 2015, p.11).

4.3 Vozes dos sujeitos da pesquisa: os licenciados em Filosofia na Rede Municipal de São Luís/MA, quem são e o que pensam?

Inicialmente, a etapa da pesquisa de campo a ser realizada nas escolas, se iniciaria no segundo semestre de 2018, porém com o atraso no calendário na rede municipal deixamos para o semestre seguinte. Desta forma, no primeiro semestre de 2019 começamos a aplicação de campo dessa pesquisa com os diretores/coordenadores e com os licenciados em Filosofia em exercício na docência na zona urbana nas Unidades de Educação Básica da Rede Municipal já supracitada.

A premência sentida em desvendar sobre o reconhecimento que esse licenciado carrega em seu trajeto formativo vem da convicção de que esta é uma forma de construção de conhecimento que poderá contribuir às novas práticas pedagógicas formativas aos licenciados em Filosofia, no âmbito do ensino Fundamental, ao passo que a “formação deve contribuir para criar nos futuros professores hábitos de reflexão e de autorreflexão que são essências numa profissão” (NÓVOA, 2009, p. 41).

Além do mais, é necessário que comecemos a fomentar, como traz Nóvoa (2009), a participação no espaço público dos profissionais, nesse caso especificamos os(as) licenciados(as) em Filosofia no ensino Fundamental, onde percebemos haver discussões sutis entre as literaturas, quando comparadas às publicações referentes ao Ensino Médio. Conjecturamos assim ser essencial e de extrema necessidade conhecê-los e entender sua dimensão no professorado, já que “há uma ausência da voz dos professores nos debates públicos” (NÓVOA, 2009, p. 42), principalmente dos professores licenciados em Filosofia no espaço do Ensino Fundamental. Assim, nesse sentido, corroboramos com a ideia de Cunha quando indica que “é impossível desconhecer que sem o professor não se faz escola e, conseqüentemente, é fundamental aprofundar estudos sobre ele”. (CUNHA, 1994, p.27)

Entretanto, a princípio, acreditamos que essa pesquisa de campo seria plácida, pois se tratava de um universo que não nos é desconhecido, porém, durante o processo de aplicação dos questionários encontramos alguns entraves, como por exemplo:

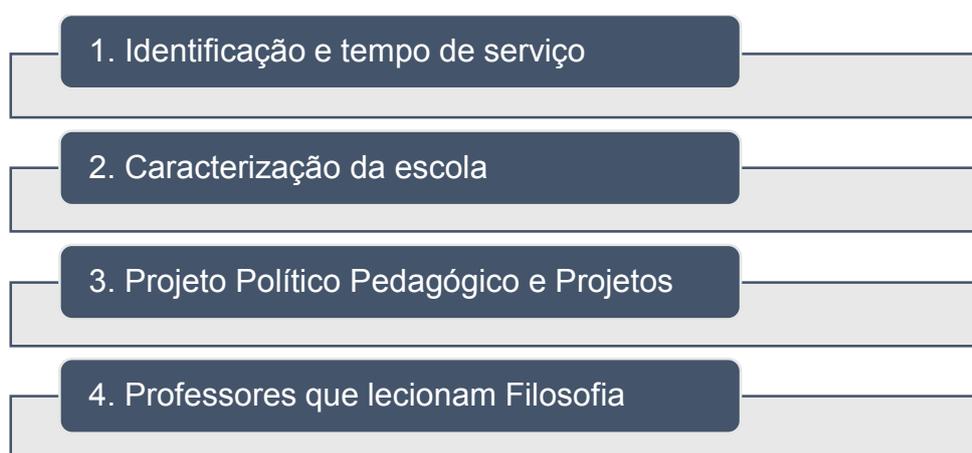
Tabela 4- Situações encontradas durante a pesquisa no campo

Situações encontradas durante a pesquisa no campo
1- Recusa de professor licenciado em filosofia a participar da pesquisa;
2- Escola com professor licenciado em filosofia em Licença saúde, sem substituto em seu lugar;
3 - Professores ministrando aula de filosofia sem licenciatura específica;
4 – escola com o Ensino Fundamental desativado por motivo de risco estrutural do prédio.
5 - Incompatibilidade de horário
6 – Demasia nas intempéries climáticas em São Luís no primeiro semestre, ocasionando algumas vezes não conseguir chegar nas escolas de destino.

De qualquer forma, outros fatores fizeram parte desses percalços, tais como: complicações nas devolutivas dos questionários - a maioria dos(as) professores(as) alegaram não ter tempo, devido a sequência de horários para responderem aos questionários na própria escola, assim optaram por responder em casa, ocasionando em alguns casos o esquecimento e gerando transtorno nessas devolutivas; outra circunstância foi que, em alguns momentos o acesso a alguns(mas) professores(as), pois em algumas situações tive que retornar outras vezes à escola, pelo motivo de incompatibilidades nos horários (ou de minha parte, ou por parte deles); outro ponto foi, o acesso a alguns(mas) diretores(as)/coordenadores(as) que por alegação de gerenciamento na rotina escolar ou por alguma reunião, solicitavam minha ida em outro dia ou em alguns casos uma espera longa por sua desocupação. Assim, esse período citado requereu algumas estratégias extras e cuidado com os desgastes ocorridos.

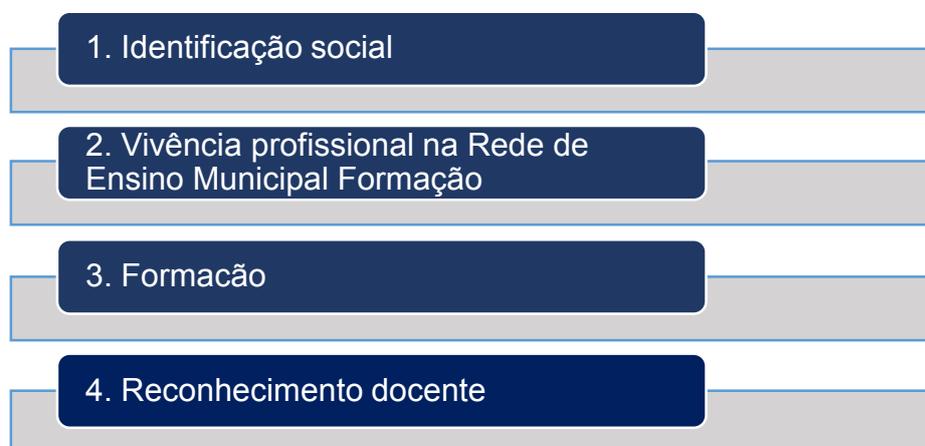
Todavia, a pesquisa chegou ao seu momento final, sendo que, foi concluída e segue a partir desse momento as informações emergidas. Enfatizamos que ordenamos os questionários em blocos de perguntas dentro das perspectivas dos seguintes eixos:

Figura 3 – Eixos diretivos no questionário aos Gestores/coordenadores



Fonte: Própria autora, 2019

Figura 4 – Eixos diretivos no questionário aos Professores Licenciados em Filosofia



Fonte: Própria autora, 2019

A partir das respostas obtidas pelos diretores(as) ou coordenadores(as) das escolas fizemos um quadro sequenciado com as informações que achamos pertinentes, apresentadas a seguir:

Tabela 5 - Dados das escolas pesquisadas

DADOS DAS ESCOLAS PESQUISADAS⁴					
Núcleo	Escola	Endereço	Fundação	Quantitativos de turmas do 6° ao 9° ano	Professores de Filosofia em exercício
Centro	UEB Alberto Pinheiro	Parque Urbano Santos, 465, Centro	1980	6° ano: 6 turmas 7° ano: 2 turmas 8° ano: 2 turmas 9° ano: 2 turmas	1 Graduado em Filosofia 1 Graduado em Teologia 1 Graduado em História
Centro	UEB Bandeira Tribuzzi	Rua das Hortas, n° 256, Centro	1982	6° ano: 1 turma 7° ano: 2 turmas 8° ano: 2 turmas 9° ano: 2 turmas	1 Graduado em Filosofia

⁴ Informação tabelada a partir de dados fornecidos através dos questionários aplicados com os gestores/coordenadores.

Anil	UEB. Profº Rubem Teixeira Goulart	Rua 6, s/n. Bairro Residencial Centauro, Cohab.	2004	6º ano: 3 turmas 7º ano: 3 turmas 8º ano: 3 turmas 9º ano: 3 turmas	1 Graduado em Filosofia
Anil	UEB Sá Vale;	Rua da Companhia, nº 100, Anil.	Não foi informado	6º ano: 6 turmas 7º ano: 6 turmas 8º ano: 3 turmas 9º ano: 3 turmas	1 Graduado em Filosofia 1 Graduado em Psicologia 1 Graduado em Teologia
Coroadinho	UEB Luís Viana	Rua Dom Delgado, s/n, Alemanha.	1976	6º ano: 6 turmas 7º ano: 4 turmas 8º ano: 3 turmas 9º ano: 2 turmas Obs: Essa escola possui fundamental maior regular nos turnos matutino e vespertinos	1 Graduado em Filosofia no turno matutino 1 Graduado em História 1 Graduado em Pedagogia no turno vespertino
Coroadinho	UEB Darcy Ribeiro ⁵	-	-	-	-
Itaqui Bacanga	UEB Ministro Carlos Madeira	Praça da Tagatur, nº 100, Anjo da Guarda	1982	6º ano: 4 turmas 7º ano: 3 turmas 8º ano: 4 turmas 9º ano: 2 turmas	1 Licenciado em filosofia
Itaqui Bacanga	UEB Profa. Rosália Freire	Av. dos Portugueses, nº 100, Vila Isabel.	2006	6º ano: 3 turmas 7º ano: 3 turmas 8º ano: 2 turmas 9º ano: 2 turmas	1 Licenciado em filosofia

⁵ Pelos dados obtidos em visita à escola identificamos que ela não possui mais ensino fundamental maior, devido ao problema na infraestrutura.

Turu/Bequimão	UEB Profº Ronald Silva Carvalho	Av. Brasil, nº 200, Divinéia.	2001	6º ano: 3 turmas 7º ano: 3 turmas 8º ano: 2 turmas 9º ano: 1 turmas	1 Licenciado em filosofia
Turu/Bequimão	UEB Olinda Desterro	Av. Brasil, s/n, vila Vicente Fialho	1981	6º ano: 2 turmas 7º ano: 2 turmas 8º ano: 2 turmas 9º ano: 2 turmas	Não há professor de filosofia.
Cidade Operária	UEB Antônio Vieira	Rua Cônego Ribamar Carvalho, s/n, Jardim São Cristóvão	1984	6º ano: 4 turmas 7º ano: 4 turmas 8º ano: 3 turmas 9º ano: 4 turmas	1 licenciado em pedagogia 1 licenciado em história
Cidade Operária	UEB Cidade Olímpica	Av. 29 de dezembro. Qd. 39, Bl. B, N°50, Cidade Olímpica	Não foi informado	6º ano: 4 turmas 7º ano: 4 turmas 8º ano: 4 turmas 9º ano: 4 turmas	1 Licenciado em filosofia; 2 Licenciados em Letras e Geografia

Fonte: Própria autora, 2019

Desta forma, através da tabulação dos dados, apresentados acima, podemos perceber que entre as 11 escolas que participaram efetivamente dessa pesquisa temos em seu quadro de docentes 11 (onze) professores(as) licenciados(as) em Filosofia, mas em contrapartida temos 9 (nove) professores não licenciados em Filosofia que atuam na docência dessa disciplina, um quantitativo relevante e que merece reflexões e pesquisas posteriores, sobre essa prática vigente dentro das unidades de ensino. Ainda ressaltamos que 1 (uma) escola não possuía, no quadro, esse profissional.

A partir, dessa informação, reafirmamos com dados mais próximos à realidade que, a rede de Educação Municipal de São Luís/MA apresenta déficit quanto aos profissionais licenciados em Filosofia, além de permitir que outros profissionais atuem como docente nessa disciplina, inferimos, como já mencionado anteriormente,

que essa prática permissiva reflete no sistema de qualidade de ensino proposto pela Rede de Ensino, mas agora estigmatizamos se também não interfere no próprio reconhecimento desse professorado, pois a medida que não temos os licenciados de Filosofia em sua função de(as) professores(as) de filosofia, também nos é constatado que outro licenciado se submetesse a “conduzir aulas de filosofia” sem habilitação para tal, no mínimo indagamos: esse fenômeno não causa estranheza aos licenciados em Filosofia, à Academia e ao Sistema de Ensino?

Podemos afirmar que a Proposta Curricular de Filosofia do Ensino Fundamental da Rede Municipal de São Luís/MA (2009) resalta a importância do(a) professor(a) de filosofia ter a formação específica na área, ou seja, à medida da necessidade da fundamentação prática, estudos, experiências e reflexões. Além do que, o Plano de Cargos, Carreiras e Vencimento dos Profissionais do Magistério do Sistema de Ensino Público da prefeitura de São Luís/MA em seu Art. 8º que caracteriza o Cargo de Professor do Sistema de Ensino Público dessa Prefeitura denomina e requisita, em seu inciso I, que o cargo de professor é o “exercício da Docência e de Suporte Pedagógico, com exigência de habilitação específica para níveis, modalidades de ensino e função, correspondentes à área de atuação”.

Bem como, o Plano de Cargo e Carreiras em seu Art. 4º, inciso III, *alíneas a e b* define que o desempenho e qualidade de serviços prestados é condicionada da seguinte maneira: a) Ingressos, exclusivamente, por concurso público de provas e títulos; b) Reconhecimento da importância da carreira pública e de seus agentes. Assim, é turvo o reconhecimento dos profissionais de educação, enfatizamos os agentes de objeto dessa pesquisa, qual seja, os(as) licenciados(as) em Filosofia, a medida de o que o Sistema de Ensino permite que outros profissionais atuem sem licenciatura específicas como professores(as) desse componente curricular.

4.3.1 Identificação social dos(as) professores(as) de Filosofia da Rede Municipal de Ensino de São Luís/MA

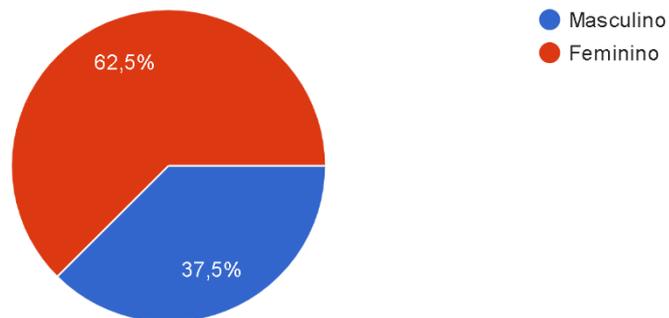
Entre os(as) professores(as) licenciados(as) em Filosofia, participantes dessa pesquisa, verificamos que sua formação, em nível geral superior, foi realizada em Instituição Pública, assim como, constatamos que a maioria dos pesquisados são provenientes da Universidade Federal do Maranhão. Assim, diante das primeiras

perguntas propostas por nossa pesquisa, caracterizamos o perfil desse profissional da seguinte forma, como demonstram os gráficos a seguir:

Gráfico 1 – Identificação quanto sexo

Gráfico 1: Sexo

8 respostas

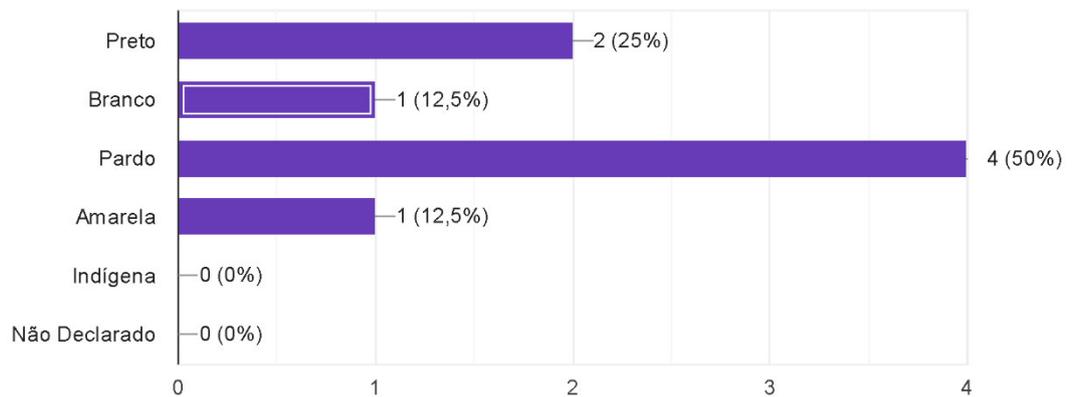


Fonte: Própria autora, 2019

Gráfico 2 – Identificação quanto cor/raça

Gráfico 2: Cor/ Raça

8 respostas

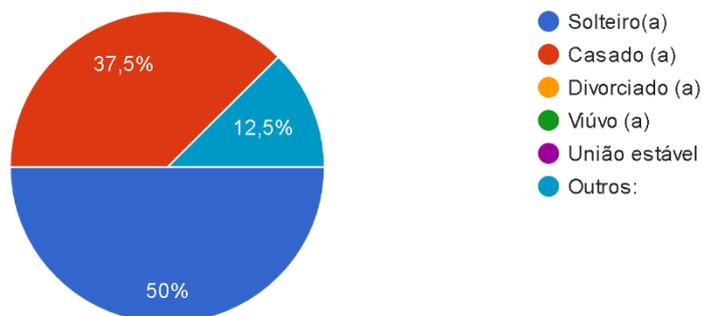


Fonte: Própria autora, 2019

Gráfico 3 – Estado civil

Gráfico 3: Estado Civil

8 respostas

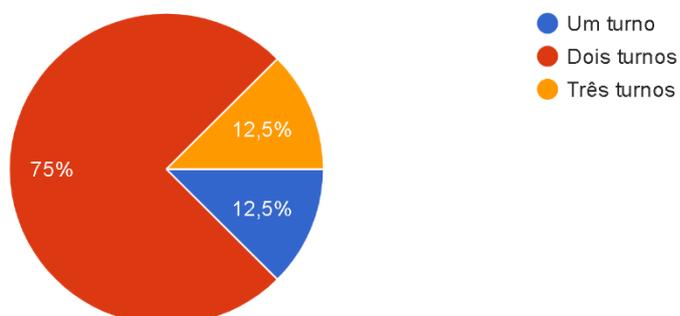


Fonte: Própria autora, 2019

Gráfico 4 – Jornada de serviço

Gráfico 4: Jornada de serviço

8 respostas



Fonte: Própria autora, 2019

Desta forma, temos um dado amostral que revela que entre os licenciados em Filosofia existe uma predominância significativa de **professoras**, representada por 62,5% dos participante. Porém, se pergamos como referência a Universidade Federal do Maranhão (pelo trajeto histórico do curso nesse estado e por aparecer como formadora da maioria dos entrevistados), esse dado se contrapõe, já que hoje⁶, nesta Instiuição encontram-se 462 alunos ativos geral no curso de Filosofia como percetual estimado de 50% do masculino e 50% do sexo feminino. Mas, quando se restringue

⁶ Valor de referência do primeiro semestre de 2019, informação extraída do site oficial da Universidade Federal do Maranhão <http://portais.ufma.br/PortalUfma/paginas/sub_itens.jsf?id=930>.

esse dado somente ao curso ofertado por São Luís/MA, nessa referida Universidade, temos entre os 269 alunos ativos, temos somente 110 do sexo feminino.

Outros dados verificados são quanto a declaração de cor/raça, estado civil e turnos de serviço semanal. Assim, há predominância de pardos, solteiros em dois turnos de serviço semanal.

Assim, temos:

Figura 5 - Licenciados em Filosofia na Rede Municipal de São Luís/MA



Fonte: Própria autora, 2019

4.3.2 Vivência profissional na Rede Municipal de Ensino

O primeiro concurso realizado pela prefeitura de São Luís do Maranhão para a área específica em Filosofia foi realizado mediante edital de concurso nº01/2007 e publicado no Diário Oficial do Maranhão na edição de 27 de dezembro de 2007, ofertando 10 vagas ao componente curricular de Filosofia⁷, iniciando assim, a implementação desse componente curricular como obrigatório em sua rede de ensino, conforme a Lei nº 4.153/03.

Entre os professores que participaram dessa pesquisa encontramos 87,5% em vínculo efetivo com a prefeitura e 12,5% em regime de contrato temporário. Dentre

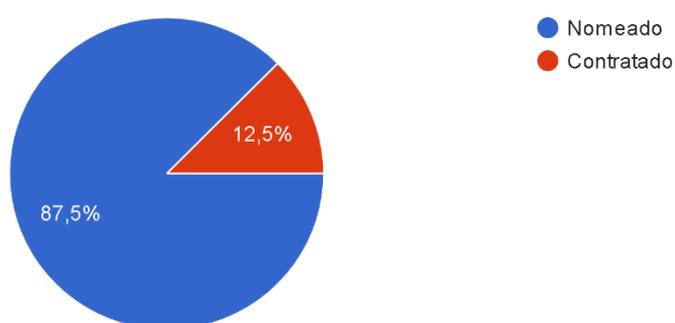
⁷ Informações extraídas do Jornal impresso *O Imparcial*, na página 7 de 31 de maio de 2008.

os professores pesquisados, identificamos dois grupos em relação a tempo de serviço: os que estão entre 4 a 9 anos, em percentual de 37,5%; e, aqueles que estão acima dos 10 anos de tempo de serviço, em percentual de 62,5%, como demonstram os gráficos abaixo:

Gráfico 5 – Vínculo empregatício

14. Na Rede Municipal de Ensino de São Luís-Ma você é:

8 respostas

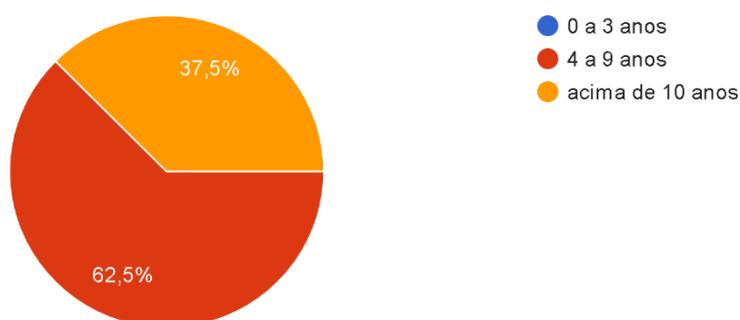


Fonte: Própria autora, 2019

Gráfico 6 – Tempo de serviço

15. Qual o seu tempo de serviço como professor de Filosofia na Rede Municipal de Ensino de São Luís-Ma?

8 respostas



Fonte: Própria autora, 2019

A respeito da carga horária nessa rede de ensino, tivemos predominância de filosofia que só ministram aula de filosofia (62,5%), porém aparecem nessa rede,

professores(as) de filosofia que exercem, por ciência e permissão deste órgão, o exercício docente com outras disciplinas, sendo que, entre as disciplinas que mais apareceram como complemento estão Arte, Ensino religioso e História, prática esta conhecida como complemento de carga horária, e infelizmente naturalizada no ambiente escolar, mesmo causando alguns desconfortos aos professores que a realizam como aparece em alguns relatos referentes aos 37,5% que completam com outra disciplina:

P1- “Já fiz isso, mas não foi considerado por mim satisfatório”.

P3 – “Indignação”.

P6 – “ Sinto uma insatisfação na disciplina que completo carga horária”.

Diante do exposto, é perceptível o quanto essa sensação gera desconforto entre os(as) licenciados(as) em Filosofia e, quiçá, interfira em sua identidade docente, certamente criando uma condição onde esse profissional realize mal seu próprio trabalho, já que “o professor está sobrecarregado de trabalho, obrigando-se a realizar uma atividade fragmentária” (ZARAGOZA, 1999, p. 59).

Outra indagação posta foi sobre a sensação em ser professor nas escolas municipais de São Luís/MA, e os seguintes relatos emergiram:

Tabela 6 - Sensação no exercício docente nas escolas Municipais de São Luís/MA

Sensação no exercício docente nas escolas Municipais de São Luís/MA
P1 – É desafiante, é um pouco complicado devido a carga horária ser pequena e termos muitas salas/turmas, por exemplo lecionar em 13 salas.
P2 – Relativamente desestimulada, alguns dos fatores são falta de condição para desenvolver um bom serviço (condição física e material didático) e a Proposta Curricular desatualizada.
P3 – Decepcionado. Devido à falta de material didático, não há formação para a nós professores de filosofia e não há por parte dos órgãos competentes o pensamento em construir uma pratica educativa salutar.
P4 - Desvalorizado, desbussolado e abusado com carga horária hercúlea.

P5 – Constantemente desafiada a superar os inúmeros obstáculos gerado pela falta de condições ideais para o pleno exercício da minha atividade profissional, isso é uma falta de respeito conosco.
P6 – Excluída, pois o simples fato de ser a única disciplina que não tem material didático já diz muito, além do mais o excesso de turmas é um desafio.
P7 – Desafiado, visto que falta ainda muitos recursos para o pleno exercício da profissão.
P8 – Desvalorizado, tanto pelo sentido que é dado a profissão nessa rede de ensino como com o descaso com a própria disciplina pelo órgão administrativo educacional de São Luís/MA.

Fonte: Própria autora, 2019

Pelo exposto, notamos entre os(as) entrevistados(as) a sensação de desvalorização, decepção, exclusão e os desafios são latentes, sentem-se sufocados em seu exercício profissional, havendo clara sensação entre os sujeitos participantes de desvalorização profissional. Reclamam nesse sentido, da falta de material didático, o não investimento em formação continuada e, principalmente, o excesso em salas de aulas devido a carga horário da disciplina.

Constatamos, também, como os discursos sociais sempre reafirmam a importância da profissão docente para a transformação da sociedade, porém, esse profissional continua em um ambiente onde não se sente valorado. É indiscutível a importância da carreira docente; no entanto, seu reconhecimento parece não estar associado à sua necessidade e importância na própria instituição escolar. E, a forma como o sujeito se vê e vê a carreira da qual faz parte, interfere diretamente em sua prática, em sua construção identitária.

4.3.3 Formação: um traço na construção do reconhecer-se:

As diretrizes curriculares para o curso de graduação em Filosofia, em seu parecer CNE/CES nº 492/2001, trazem a caracterização do licenciado e do bacharel em Filosofia. Desse modo, a partir de 2001, com esse parecer temos a distinção clara e legalizada desses dois campos no ensino superior, em conforme assim definida: o licenciado deverá estar habilitado para enfrentar com sucesso os desafios e as dificuldades inerentes à tarefa de despertar os jovens para a reflexão filosófica e o

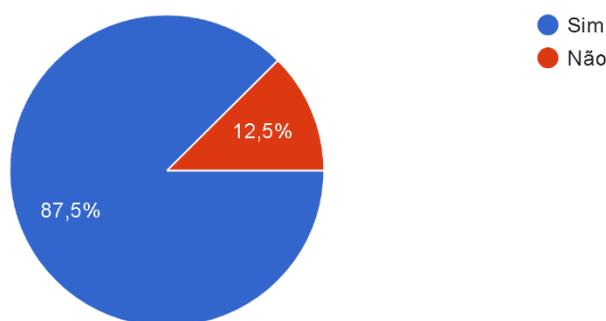
bacharel deverá estar credenciado para a pesquisa acadêmica e eventualmente para a reflexão transdisciplinar.

Por meio da leitura desse parecer e da data de sua publicação é que emergimos perguntas aos professores sobre: sua escolha na formação Superior em licenciatura, conhecimento prévio sobre a clareza conceitual entre licenciatura e bacharelado e, a conclusão de graduação. Nessa perspectiva, obtivemos os seguintes dados.

Gráfico 7 – Diferença entre Licenciatura e Bacharelado

06. Antes de ingressar na graduação em filosofia você sabia a diferença entre licenciatura e bacharelado?

8 respostas

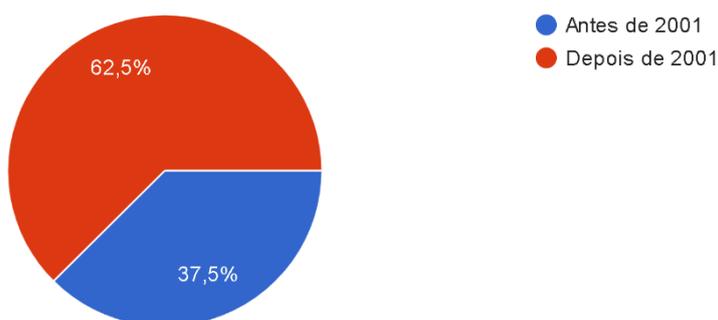


Fonte: Própria autora, 2019

Gráfico 8 – Conclusão da Graduação em Filosofia

13. A sua graduação em Filosofia foi concluída:

8 respostas



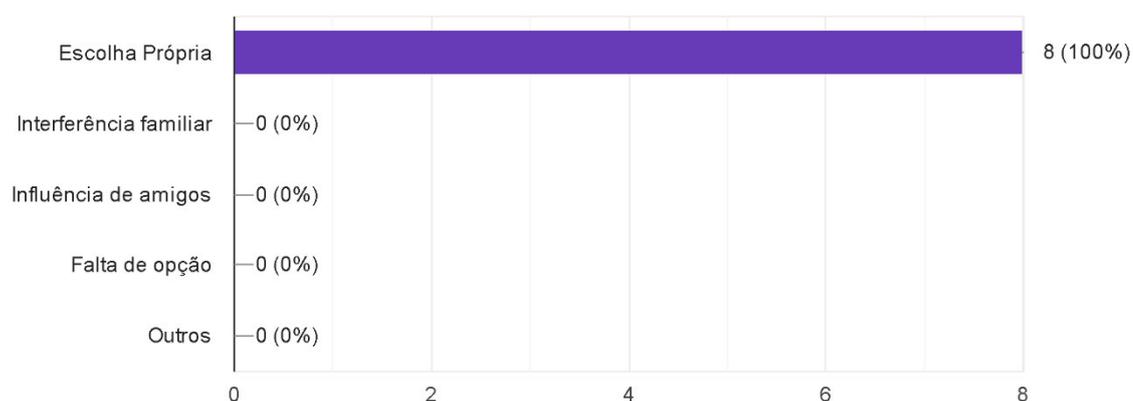
Fonte: Própria autora, 2019

Assim, no dispositivo dessas informações averiguamos que a escolha pela formação em Filosofia desses professores(as) foi por escolha própria, mesmo que 12,5% não soubessem diferenciar uma licenciatura de um bacharelado. Porém, uma observação que nos chamou bastante atenção foi que, mesmo sendo apontada que a escolha da graduação foi por um ato pessoal, os(as) professores(as) em seus comentários mencionaram a figura de um outro (mãe ou professor(a)) como pilar informativo, como segue os relatos abaixo.

Gráfico 9 - Escolha profissional

05. A escolha de sua formação em filosofia se deu a partir de quê?

8 respostas



Fonte: Própria autora, 2019

Tabela 7 – Conhecimento prévio sobre Licenciatura e Bacharelado

Conhecimento prévio sobre Licenciatura e Bacharelado		
Comentário dos professores ⁸		
Professor	Diferença entre Licenciatura e Bacharelado	Como a informação da Licenciatura em Filosofia chegou ao seu conhecimento
P. 1	“Sempre procurei pesquisar, ler e manter-me atualizada sobre isso, antes de escolher a graduação de Filosofia”	“Quando optei pelo curso, certifiquei-me dessa informação”
P. 2	“Já sabia que licenciado era habilitado para ensinar e bacharelado para a pesquisa”	“Pesquisando”
P.3	“No ensino Médio, um professor amigo, falou sobre a distinção”	“ No convívio com os professores”
P. 4	“Estudando, pesquisando e observando a diferença entre uma e outra”	“ Por minha mãe que é licenciada em filosofia”
P.5	Não respondeu	“Pela experiência de minha mãe que era professora”
P. 6	Não respondeu	“chegou por uma professora de Filosofia no curso de Teologia”

Fonte: Própria autora, 2019

Destarte, lembremos que o reconhecimento ricoeuriano encaminha “ao sujeito em seus atos, experiências e objetivações, sendo capaz de se apropriar de sua identidade” (OLIVEIRA, 2011, p.38.), no entanto, não se pode perder de vista que o *si* ricoeuriano se completa em seu processo intersubjetivo e político, o que nos permite refletir na resposta dos(as) professores(as), pois percebemos que, mesmo

⁸ Houve caso de alguns professores se absterem em responder essas questões.

quando a escolha tenha ocorrido com subjetividade, como relatam os(as) professores(as), os próprios admitem terem sofrido alguma ação pelo contexto que vivenciavam, já que “o movimento do Si só será completo em consideração com a intersubjetividade e a política” (OLIVEIRA, 2011, p.38).

Nessa conjuntura, salientamos que uma das reflexões que nortearam esse estudo refere-se à formação acadêmica que os(as) professores(as) licenciados(as) em Filosofia vivenciaram em sua formação inicial e como essa formação impactou em seu processo de reconhecimento docente, já que “a ideia de um papel social não nasce casualmente, nem do nada, mas resulta de numerosos fatores de vida cotidianos, dados já antes da existência dessa função (HELLER, 1985, p. 87).

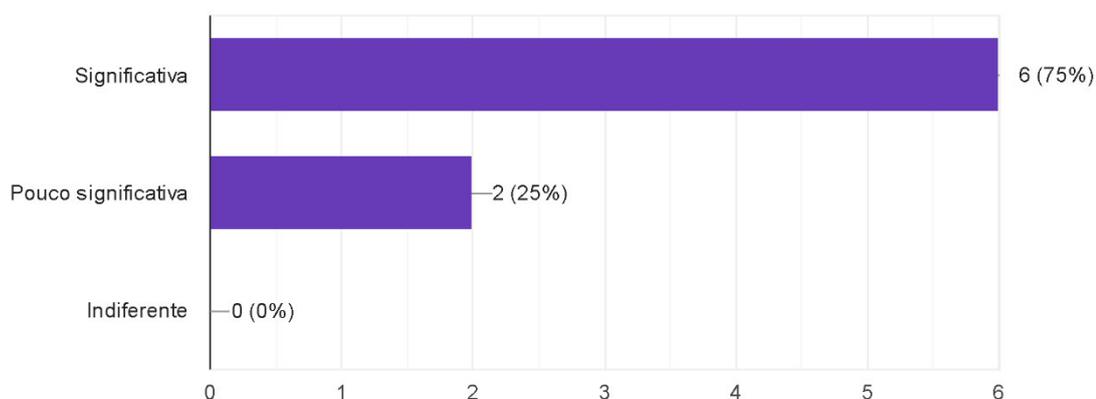
Percebemos, desta forma, que há a necessidade da análise da formação no contexto do processo formativo inicial. Essa contextualização significa dizer que, ele (ela), o(a) professor(a), já nasceu em um “mundo feito e desse modo ingressa na história, tem posse do modo de conduta e ação, pois só assim consegue se orientar” (HELLER, 1985, p. 88).

Assim, os elementos fornecidos pelos(as) professores(as) apontaram as seguintes informações quanto a relevância da formação acadêmica ao exercício no ensino fundamental.

Gráfico 10 – Relevância da formação recebida

08. Qual a relevância da formação recebida na acadêmica em sua prática docente no Ensino Fundamental

8 respostas

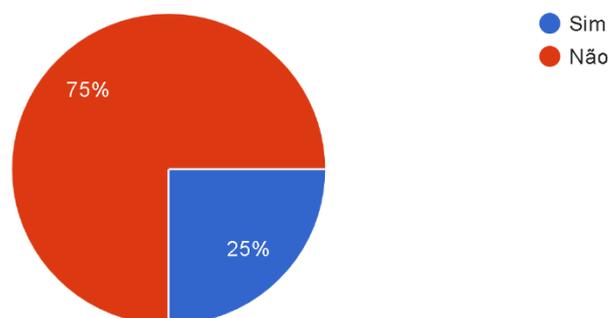


Fonte: Própria autora, 2019

Gráfico 11 – Formação acadêmica e metodologia do Ensino Fundamental

09. Em sua formação acadêmica houve um espaço reserva (período letivo ou disciplina específico) referente à... metodológicas no Ensino Fundamental?

8 respostas



Fonte: Própria autora, 2019

Conforme os dados analisados, e apesar de 75% dos professores, na pesquisa, afirmarem que foi significativa a formação recebida na academia para o exercício de sua prática no ensino fundamental, podemos perceber a contradição exposta nos comentários sobre essa articulação entre a formação inicial recebida e a prática no ensino fundamental, dentre elas, assim temos:

P1 – “Minha formação não deu ênfase à essa etapa de ensino, há vista que o estágio foi exclusivamente no ensino médio.”

P2 – “Não havia, na época, disciplinas pedagógicas voltadas para a prática docente no ensino fundamental.”

P3 – “O curso era voltado basicamente para a formação superior e médio.”

P4 - “O ensino Fundamental, sendo a base do sistema de ensino, requer profissionais altamente preparados, porém em minha formação não a tive.”

Outro aspecto relevante prossegue no gráfico 9 ao demonstrar que, para 75% dos pesquisados a formação acadêmica não conseguiu promover um espaço com discussão acerca do currículo de filosofia e suas práticas metodológicas no Ensino Fundamental, que necessariamente, fosse significativo para a atuação desse profissional nessa etapa da Educação Básica, gerando um déficit formativo, como relatam os professores:

P1 – “Na disciplina de estágio e na orientação da monografia.”

P2 - “Já sou formada há mais de dez anos e as discussões eram mais voltadas para o nível médio, porém haviam alguns estudos que tinham relação com a filosofia para Criança.”

P3 – “A minha formação para o ensino fundamental foi extra curricular, de carácter pessoal.”

P4 - “Houve, somente, palidamente uma visão míope ao ensino médio.”

P5 - “Somente no estágio sobre se o conteúdo deveria seguir um viés histórico ou temático.”

P6 – “O único foco era o ensino médio.”

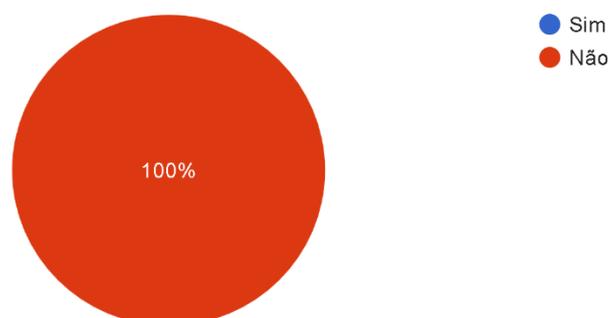
Nesses relatos, percebemos na fala dos(as) professores(as) que mesmo havendo alguns indicativos de discussões sobre a filosofia no ensino fundamental, seja de ordem curricular ou metodológica, enxergamos que houve no processo formativo desses(as) professores(as) lacunas expressivas sobre esse aspecto, podendo emergir reflexões acerca do próprio desenvolvimento inicial desse professor nessa etapa de ensino, assim concordamos que “apesar de o curso de Licenciatura em Filosofia ter por objetivo explícito a formação do professor de Filosofia, muitas vezes não prepara o estudante para a futura atividade docente” (GELAMO, 2009. p. 20).

Ademais, ao serem questionados sobre a participação em formação continuada na area de Filosofia promovida pela Rede Muncipal de Ensino de São Luís/MA, a resposta foi unanimemente de não haver formação continuada ao componente curricular de Filosofia, como demonstra o gráfico, enfatizados nos comentários posteriores:

Gráfico 12 – Participação em Formação continuada

20. Você participou ou participa de alguma formação continuada na área de Filosofia promovida pela Rede Municipal de Ensino de São Luís-Ma?

8 respostas



Fonte: Própria autora, 2019

Tabela 8 - Formação continuada promovida pela Rede Municipal de Ensino de São Luís/MA

Formação continuada promovida pela Rede Municipal de Ensino de São Luís/MA	
P1	“Não participei por que nunca tive, pelo menos no período que estou nesse órgão”
P2	“Não tem formação continuada em Filosofia”
P3	“ Nunca fui informado sobre formação continuada em Filosofia pela Semed”
P4	“Desconheço formação nessa área por parte da Rede Municipal de Ensino de São Luís-MA”
P5	“Não há formação continuada para a disciplina de Filosofia”
P6	“Durante esses anos nunca me convocaram à formação nessa disciplina”
P7	“Não lembro de ter havido formação em Filosofia”
P8	“Nunca tive conhecimento de formação na área de Filosofia nessa rede de ensino”

Fonte: Própria autora, 2019

Conforme as respostas, e mesmo não recebendo formação continuada por parte da Instituição em questão, foi ressaltado por 87,5% dos participantes a

relevância dentro da Rede de Ensino em formação continuada como constituinte ao processo de construção da identidade docente, à medida que:

P1 – “A formação seria boa, já que através dela poderíamos melhorar nossos processos metodológicos”

P2 – “As formações continuadas seriam relevantes para o processo de apreensão e aprofundamento da área em que atuamos, mas a rede Municipal não tem proporcionado formações específicas para professores de Filosofia.”

P3 – “Seria fundamental que o educador de filosofia pudesse receber estímulo, por parte da rede de ensino, à formações continuadas”.

P4 – “ Formação continuada seria fundamental não só pelo processo de construção da identidade, mas na própria complementação da nossa formação frente aos novos desafios impostos pela realidade”.

P5 – “A formação continuada seria importante para nosso desenvolvimeto profissional dentro da Rede de Ensino”.

Sobre as respostas, é possível perceber que a formação possui, entre os(as) professores(as), uma dimensão que possibilita outros aspectos importantes à essa profissão, como podemos visualizar no quadro que segue:

Figura 6 – Dimensão Formativa

Fonte: Própria autora, 2019



Fonte: Própria autora, 2019

Outrossim, notamos que os comentários desses(as) participantes(as) convergem ao entendimento de que a formação continuada faz parte do processo de identidade professoral, direcionando que a falta da mesma, causa uma lacuna no desenvolvimento desses profissionais dessa Rede de Ensino.

De acordo com a pesquisa *Retratos da sociedade brasileira*, de responsabilidade da Confederação Nacional da Indústria (CNI), sobre a educação básica de 2017, nos 126 municípios, aponta a formação de professores como iniciativa que deve ser adotada para a melhoria de aprendizagem na educação básica a formação profissional, como exposto a seguir.

[...] a população aponta as duas principais ações relacionadas a professores para melhorar o desempenho dos alunos do ensino fundamental e médio nas escolas públicas. Aumentar o salário dos professores é a medida mais assinalada entre as duas principais ações para melhorar o desempenho dos alunos (40%). Aumentar o número de professores aparece em segundo lugar (34%), praticamente empatada com ações para melhorar a formação dos professores (32%) (CNI, 2018, p 17)

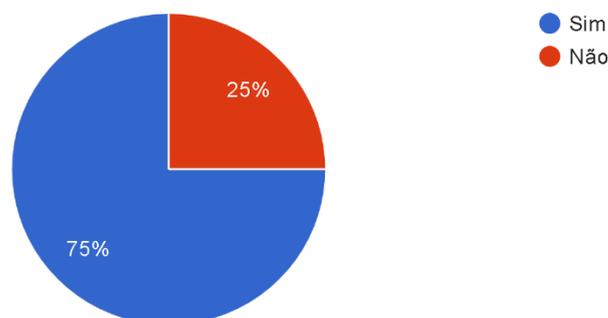
Assim, os resultados apresentados não diferem do estudo encomendado pela CNI, sobre a relevância da formação tanto no sentido inicial quanto de aprimoramento, indo de encontro a realidade de desvalorização latente, sustentada de acordo com Nóvoa (1998) pelas políticas economocistas dos últimos tempos, indo em contradição sobre a melhoria do estatuto e do prestígio profissional. Além de que, nesse autor há entraves que põem em cheque a própria construção identitária do(a) professor(as), Nóvoa aponta os seguintes fatores: “a existência de um controle mais apertado sobre o trabalho docente; e a intensificação do trabalho docente, no quadro das perspectivas de racionalização do ensino” (NÓVOA, 1998, p. 29).

Outro fator relevante sobre esse dado de nossa pesquisa, está relatado pelos sujeitos envolvidos e é quanto à preocupação com a falta de formação continuada na área de filosofia por parte da Rede Municipal de Ensino de São Luís/MA, salientaram sobre a importância dessa em sua vida profissional. Outro fator que reafirma essa necessidade é o indicativo de que os(as) professores(as) licenciados(as) em Filosofia investem recursos próprios nesse segmento, como demonstrado no gráfico abaixo.

Gráfico 13- Formação continuada com recurso próprio

22. Você investe em formação continuada na área de Filosofia ou Educação com recurso próprios?

8 respostas



Fonte: Própria autora, 2019

Apesar da sensação de desvalorização encontrada nos relatos dos(as) professores(as) e do próprio esforço em se manterem “atualizados” na profissão na Rede Municipal de São Luís/MA, através de formações de cunho financeiro próprio, os(as) participantes da pesquisa, em sua maioria, de 64,5% afirmaram que nunca pensaram em trocar de profissão, ao passo que 37,5% indicaram já terem pensado nessa possibilidade, entre alguns motivos citaram:

P3: “Pela carência exacerbada em todos os sentidos com minha função de professor”;

P4: “Pela falta de valorização com a própria disciplina”;

P7: “Descaso com a rede Pública e a falta de vínculo com a academia que não se importa com o ensino básico.”

Entre as falas dos participantes, há reafirmação com o sentido de desvalorização, porém, entre os relatos aparece a sensação de desamparo não só pelo poder público, mas do próprio sistema acadêmico. Na pesquisa desenvolvida por Silva (2008) sobre o curso de Filosofia da Universidade Federal do Maranhão, já despontavam reflexões pertinentes, nesse sentido, quando relata sobre a reformulação do Projeto Político Pedagógico (PPP - 2006), sobre o aspecto do perfil profissional formativo do Curso de Filosofia da UFMA, assim é descrito:

Estabelecido em termos de objetivos comportamentais a serem desenvolvidos no exercício da docência, não apresenta uma formulação que

descreva as características do professor que o curso pretende formar, como este profissional estará preparado para apresentar alternativas para a problemática educacional maranhense, não há precisão quanto a concepção de docência. (SILVA, 2008, p.155).

Nesse sentido, observamos que esse incômodo já é visível e, de certo modo, apresentado na própria reformulação do PPP do Curso de Filosofia em 2006, sendo que, essa lacuna comparece de maneira enfática na fala dos professores. Ademais, reforçamos ainda que, nessa mesma pesquisa supracitada é salientada que o perfil profissional estabelecido no Projeto Político Pedagógico do Curso de Filosofia “não explicita uma ênfase no trabalho pedagógico, não situa intenções em compreensão da função social da escola e o papel do professor” (SILVA, 2008, p155). Ainda segundo enfatiza Silva (2008), o Currículo da UFMA apresentava-se, no contexto da pesquisa, envolto a uma base de racionalidade técnicas uma vez que apresenta “um caráter fechado, disciplinar, com a formulação de comportamento comportamentalistas, sem apontar para uma inserção no universo social que o rodeia.” (SILVA, 2008, p. 169).

4.3.4 Reconhecimento docente: os(as) licenciados(as) de Filosofia na docência se percebem na Rede Municipal de São Luís/MA.

Dando continuidade aos resultados obtidos, passamos a analisar e a refletir a partir da constituição dos dados emergidos, sobre o reconhecimento docente dos(as) licenciados(as) em Filosofia que atuam na Rede Municipal de São Luís/MA, para tal ordenou-se imbricamentos de perguntas no intuito de aproximarmos-nos das ideias subjetivadas pelos sujeitos envolvidos.

Nessa sequência, começamos a apresentar o pensamento dos professores sobre “ser professor” e “eu consigo exercer essa concepção reconhecendo-me nela”, tentamos desta forma, perceber suas construções conceituais a respeito dessa profissão escolhida e suas reflexões sobre o reconhecer-se na efetivação desse exercício.

Em princípio, a questão solicitada aos participantes foi formulada em pergunta aberta, onde eles poderiam se sentir mais à vontade para organizar suas respostas, deste modo, obtivemos os seguintes relatos:

Tabela 9 - O que é ser professor?

O que é ser professor?	Consigo exercer essa concepção reconhecendo-me nela.
P1- “É estimular, incentivar, tirar o máximo do aluno para que ele veja que é capaz.”	Não, acredito que falte recurso e parceira, principalmente com a família dos alunos
P2 – “É aquele que faz o outro crescer, mostra a possibilidade, parceiro dos alunos, que ensina, mas também aprende; é aquele que está em constante transformação (pesquisa e busca atualizar-se).”	Não, o educador é muito desvalorizado, nesta rede Municipal, contudo procuro fazer um bom trabalho dentro do que possível.
P3 – “Em primeiro lugar é alguém preocupado em compreender à realidade a sua volta para transformá-la com responsabilidade, com coerência e com respeito ao aprendiz”.	Do ponto de vista dos instrumentos pedagógicos, não; porque os professores de filosofia trabalham com o mínimo de recurso ofertados pela rede (quadro e pincel); Do ponto de vista da formação profissional, não; porque não há formação para o profissional desta área; Do ponto de vista financeiro não se tem o que é de direito; Do ponto de vista dos órgãos competentes voltados para a Educação (MEC e SEMED), não há alinhamento e nem oferta de condição em se pensar ou construir uma prática educativa salutar.
P4 – “Um sujeito que falta-a-ser, que movimenta-se na cadeia metonímica em busca de um desejo que sempre remete a outro”	Não, apesar de tentar “filosofar”, sou engessado pelo arcabouço e parâmetros pedagógico em torno do sistema educativo escolar.

P5 - “É estar conectado com o processo ensino-aprendizagem na situação de mediadora e facilitadora entre o binômio conhecimento e discente.”	Sim, através do envolvimento direto com cada aluno, buscando conhecer sua real condição social.
P6 - “Difícil de responder em uma sentença simples.”	Não, pois na rede municipal falta valorização ao profissional de filosofia. Não há nenhuma preocupação em indicar material didático para a disciplina, escutar os professores dessa disciplina e ofertar formação continuada.
P7 - “É ser um facilitador na formação e desenvolvimento social.”	Parcialmente, pois tento desenvolver aquilo que consigo entre meus alunos, porém o descaso com a disciplina é muito grande na rede de ensino.
P8 – “É a valorização e o reconhecimento em saber que você pode mudar, desenvolver, construir, dar significado ao mundo, a partir do conhecimento.”	Infelizmente, poderia ter uma atividade docente muito mais completa se a disciplina fosse respeitada dentro do sistema de ensino, mas tento desenvolver minha atividade com responsabilidade dentro daquilo que consigo criar significados aos alunos.

Fonte: Própria autora, 2019

É possível, portanto, que ao tecerem sobre “ser professor(a)” os(as) professores(as) emergiram em suas falas uma série de ações que, de acordo com os mesmos, são inerentes a essa categoria, entre elas temos: estimular, incentivar, fazer crescer, transformar, ser responsável, mediar, facilitar, mudar, desenvolver e construir. Nesse viés, os(as) pesquisados(as) entendem essa categoria como uma categoria atitudinal, percebem-se como agentes.

Diante do exposto, reportamo-nos à Nóvoa (1999) quando dá ênfase e uma centralidade à figura da pessoa do(a) professor(as) na reflexão educacional e pedagógica. Além disso, , retomamos a ideia do autor supracitado, quanto ao próprio sentido de professor enquanto construção formativa, através da ação de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade que se inicia no pessoal.

Assim, continuamos sob a ótica de Nóvoa (1999) quando fala desse ato formativo, ou seja, depende do trabalho de cada sujeito, que o formar-se é o cerne desse processo, pois remete ao autoconhecimento. Porém, doravante, os(as) professores(as) atestarem não se reconhecerem plenamente por influência de algumas atribuições externas, tais como: falta de recurso; desvalorização; falta de formação; falta de condições salutar engessamento pedagógico, falta de material didático e descaso com a disciplina.

Posto isso, entendemos que o sentido de reconhecimento por parte dos professores, é diretamente relacionado com a ação externa, de como esses profissionais são percebidos dentro do sistema de ensino, como são valorizados como profissionais, ou seja, como são também reconhecidos para que ocorra um eficiente exercício docente.

Sendo assim, verificamos que, mesmo atribuindo fatores externos ao ato de reconhecimento na docência, os(as) entrevistado(as) incorporam a responsabilidade em fazê-la em qualquer circunstância, como temos no próprio relato no Professor 8: *“Infelizmente, poderia ter uma atividade docente muito mais completa se a disciplina fosse respeitada dentro do sistema de ensino, mas tento desenvolver minha atividade com responsabilidade dentro daquilo que consigo criar significados aos alunos”*, e nesse momento somos lançados a própria ideia de responsabilidade ricoeuriano, do sujeito capaz, aquele capaz de assumir como imputável e responsável pelos seus atos.

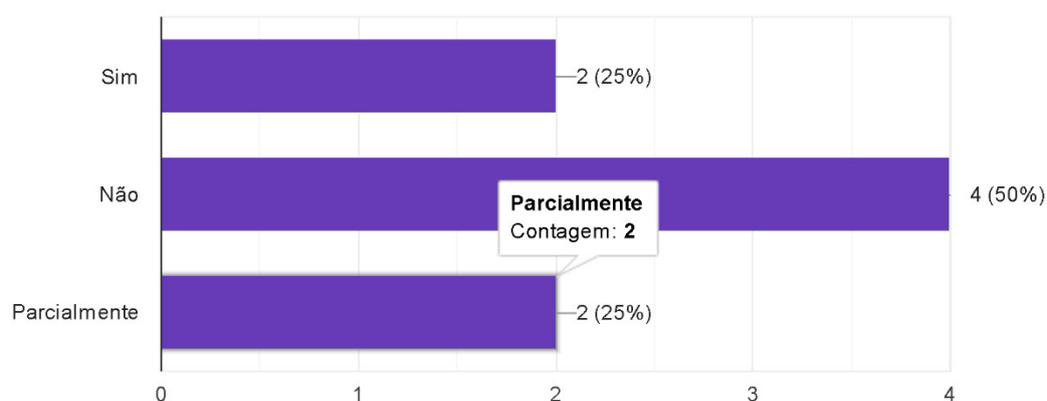
Uma outra questão que tentamos levantar vinculada ao reconhecimento é, se este foi um processo iniciado dentro da academia, assim quando indagados a lembrar se seu reconhecimento docente foi um percurso iniciado na formação acadêmica, 50% responderam que não, 25% responderam que sim e 25% responderam parcialmente, como demonstrou o gráfico, entre aqueles que responderam que não tivemos justificativas como: P1: “Ocorreu durante minha profissão”; P2: “ eu já era professora antes de iniciar a licenciatura em Filosofia”; P3:

Como eu já tinha outra formação, não foi um início no curso de Filosofia; e, P6: “No ensino Médio eu sempre montava grupo de estudo, para ajudar alguns colegas e também dava aula particular”.

Gráfico 14 - Reconhecimento e percurso inicial

12. Seu reconhecimento, enquanto professor(a), foi um percurso iniciado em sua formação acadêmica, ou seja, na Licenciatura em Filosofia?

8 respostas



Fonte: Própria autora, 2019

O que podemos verificar através desses foi que, entre aqueles que responderam não terem iniciado esse percurso de reconhecimento na licenciatura, mas foi por ocasião de terem avocado em outras circunstâncias, seja em formação anterior ou em outra circunstância. Deste modo, percebemos que o sentido de reconhecimento do professorado não atrela-se, nesse(a) entrevistado(a), ao vínculo formativo ao curso de Filosofia.

Em contrapartida, quando questionados sobre: *Durante sua formação acadêmica em Filosofia você exercitava, através da imagem dos seus professores (as), um reflexo do seu futuro exercício profissional ou sua imagem como professor (a) não sofreu influência de seus professores da acadêmica? Explique.* Os sujeitos da pesquisa responderam:

P1: “Sim, muitos professores da UFMA me inspiravam bastantes, pelo amor que dava aula ou pela metodologia que usam, como por exemplo: Prof.^a Olívia, Prof.^a Marly, Prof.^o Helder, Prof.^o Marcos, Prof.^o Gastão, etc.”

P2: “Sim, na UFMA tive excelentes professores (as) como referência que me fizeram moldar a profissional que sou hoje.”

P3: “Sim, procurei me espelhar em alguns profissionais que eu considerava próximo daquilo que achava ser o ideal de profissional de Filosofia.”

P4: “Não, pois fiz uma “fissura” na imagem academicista.”

P5: “Sim, vários professores ajudaram nessa identificação. A disciplina e o rigor reflexivo por parte de alguns professores da academia foram motivadores no processo da minha identificação com a profissão.”

P6: “Não, busquei autonomia no processo.”

P7: “Certamente, bons professores sempre serão referência”

P8: “Dos professores não, mas da minha mãe sim. Ela é meu maior espelho.”

A partir de suas falas, observamos que em seus depoimentos é possível perceber que houve uma significativa influência recebida pela imagem de seus(as) ex-professores(as), no percurso de sua formação acadêmica no curso de Filosofia, em sua construção atual docente.

Por outro lado, a influência de atitudes positivas, nessa construção, é lembrada por 65,5% dos participantes. Eles afirmam que seu comportamento como docente de certa maneira sofreu com a imagem recebida com a prática pedagógica vivenciada como seus(as) ex-professores(as). Alguns apontam como justificativa desta influencia aspectos relacionados com o amor, a metodologia, a disciplina, o rigor reflexivo ou a perspectiva do ideal. Assim, percebemos que a natureza da recordação, *anámnese-reminiscentia ricoeuriana*, faz-se presente na identidade desse professor. Podemos dizer que, ela constitui-se como traços ao reconhecer-se como professor.

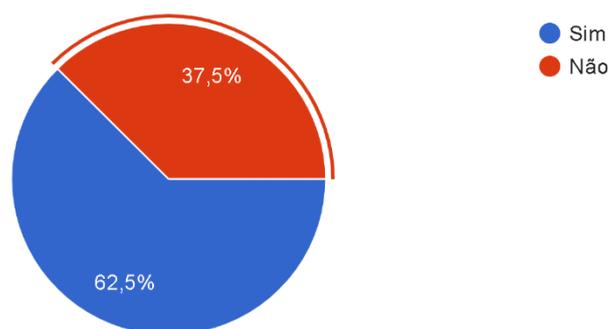
E, ademais, depoimentos nessas perspectivas, constatam que os atuais professores foram influenciados no seu comportamento pelos antigos e, possivelmente, poderão influenciar os que virão, já que se percebeu que os(as) professores(as) tendem a absorver um modelo daqueles que admiram. Esse fato precisa ser levado em consideração quando pensamos no peso que há em processo formativo acadêmico em um curso de licenciatura, como é o de Filosofia.

Prosseguindo, investigamos sobre se em sua formação acadêmica houve motivação sobre sua futura condição de professor, 62,5% dos licenciados em Filosofia responderam que sim enquanto 37,5% responderam que não, como afirma o gráfico abaixo:

Gráfico 15- Formação acadêmica e reflexão sobre exercício profissional

25. Em sua formação acadêmica você foi motivado (a) a pensar ou repensar sobre sua condição e sua prática de futura(a) professor(a)

8 respostas



Fonte: Própria autora, 2019

Percebemos que apesar da inserção em um curso de licenciatura, que o fluxo natural é o futuro exercício docente, aparecem 37,5 dos professores licenciados em Filosofia afirmando que em sua formação acadêmica não foram motivados a pensar em sua futura profissão. Esse fato, é no mínimo incoerente com a própria perspectiva conceitual de uma licenciatura e da falta do cuidado e da responsabilidade com os futuros profissionais a serem lançados na educação básica,

No decorrer da pesquisa, lembramos do conceito trazido por Nóvoa (1992) sobre a identidade como uma construção e a maneira de cada professor em ser, sentir e dizer. Nesse sentido, perguntamos aos professores licenciados em Filosofia sobre: Você licenciado em filosofia se autorreconhece na docência? Como descreveria esse processo? Obtivemos as variantes respostas:

P1: "Sim, quando percebo o resultado dos meus alunos"

P2 : "Sim, eu já atuava como docente antes de ser licenciada em filosofia e ministrar essa disciplina só reforçou meu anseio de vivenciar esta nova prática de exercitar o pensar com meus alunos"

P3: "Sim, procuro investigar tudo relacionado com meu papel de professor de filosofia, através de especializações, cursos específicos, etc."

P4: Sim, meu reconhecimento vem da observação e da contemplação ao presenciar os discentes crescendo com o espírito da criticidade. Todavia, acredito que falte por parte do Governo melhorias para desenvolver minha função

P5: Sim, pelo prazer e desafios gerados dentro da prática docente. É gratificante estimular o pensar filosófico dos discentes, mesmo não me sentindo reconhecido pelo Sistema de Educação.

P6: Sim, quando percebo que a aula gera satisfação aos alunos

P7: Sim, por acreditar e permanecer na docência, apesar de todos os desafios que já foram expostos.

P8: Sim, quando escolhi a graduação em filosofia sabia exatamente em que me formaria, possíveis problemas que poderia encontrar e as satisfações que obteria. Amo o ser professora de Filosofia, mesmo encontrando muitos entraves na escola para o exercício da minha prática.

Concluimos, através do exposto pelos licenciados em Filosofia no ensino fundamental que estes declaram se autorreconhecerem como professores. Todavia, esse autorreconhecimento é assegurado por meio de ações produzidas a partir do reconhecimento de si que cada um projetou ao longo de sua trajetória formativa e profissional. Observamos que mesmo aparecendo nos relatos novamente o desconforto que os professores sentem pelo processo de desvalorização, eles deram ênfase, de forma involuntária, nas bases identitária que já apresentamos anteriormente sobre a base dos “AAA” que sustenta o processo identitário trazido no pensamento de Nóvoa (1995b), vejamos:

Tabela 10 - Autorreconhecimento docente

Autorreconhecimento docente	
<p>Adesão: ser professor implica sempre a adesão a princípios e valores, um investimento positivo nas potencialidades das crianças e dos jovens</p>	<p><i>P1: “Sim, quando percebo o resultado dos meus alunos</i></p> <p><i>P6: Sim, quando percebo que a aula gera satisfação aos alunos</i></p>
<p>Ação – na escolha das melhores maneiras de agir, tomam-se decisões do foro profissional e do foro pessoal.</p>	<p><i>P3: “Sim, procuro investigar tudo relacionado com meu papel de professor de filosofia, através de especializações, cursos específicos, etc.”</i></p> <p><i>P2: “Sim, eu já atuava como docente antes de ser licenciada em filosofia e ministrar essa disciplina só reforçou meu anseio de vivenciar esta nova prática de exercitar o pensar com meus alunos”</i></p>

<p>Autoconsciência – tudo é decidido no processo de reflexão que o professor leva a cabo sobre sua própria ação,</p>	<p><i>P4: Sim, meu reconhecimento vem da observação e da contemplação ao presenciar os discentes crescendo com o espírito da criticidade. Todavia, acredito que falte por parte do Governo melhorias para desenvolver minha função</i></p> <p><i>P5: Sim, pelo prazer e desafios gerados dentro da pratica docente. É gratificante estimular o pensar filosófico dos discentes, mesmo não me sentido reconhecido pelo Sistema de Educação.</i></p> <p><i>P7: Sim, por acreditar e permanecer na docência, apesar de todos os desafios que já foram expostos.</i></p> <p><i>P8: Sim, quando escolhi a graduação em filosofia sabia exatamente em que me formaria, possíveis problemas que poderia encontrar e as satisfações que obteria. Amo o ser professora de Filosofia, mesmo encontrando muitos entraves na escola para o exército da minha prática.</i></p>

Fonte: Própria autora, 2019

Pelos aspectos dos dados analisados, essa pesquisa de campo gerou aos professores licenciados em Filosofia a indicação de propostas ou ações como contribuição à formação identitária ao seu reconhecimento como professor na Rede Municipal de São Luís/MA, o resultado foi:

P1: Formação, livro e reformulação curricular.

P2: Formações específicas para todos os Componentes Curriculares (principalmente filosofia) e valorização profissional.

P3: 1º formação continuada variada: Interdisciplinar e transdisciplinar e 2º o profissional saber da importância em se investir na formação continuada.

P4: Adoção de livros didáticos, formações e reformulação da carga horária de Filosofia

P5: Valorização salarial, manutenção da infraestrutura escolar e melhor definição de programas pedagógicos com formações.

P6: Uma boa política salarial, apoio didático, formações interessantes e desengessamento de pedagogos e diretores.

P7: Criação de Fóruns com temáticas relacionadas ao ensino da filosofia, com formações adequadas.

P8: Mais cursos voltados para área de filosofia, investimentos nas formações continuadas com temas realmente importante

É explícita, pelo o que os professores revelaram, a dimensão e o papel que a formação tem em relação a formação identitário no processo do reconhecimento que esses licenciados definem ao seu exercício profissional. Cabe então, deixar a aos órgãos competentes (Sistema de Ensino Municipal e Sistema Acadêmico) a reflexão sobre a falta de Formação latente aos professores do ensino fundamental da Rede Municipal de São Luís do Maranhão como processo constituinte em seu reconhecimento docente.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa desenvolvida possibilitou que os licenciados em Filosofia da Rede Municipal de São Luís do Maranhão ganhassem voz de destaque sobre seu processo de reconhecimento identitário. Assim, essa investigação permitiu uma aproximação com aqueles que assumem cotidianamente a responsabilidade da profissão professor, visto que os professores “constituem não só um dos mais numerosos grupos profissionais, mas também um dos mais qualificados do ponto de vista acadêmico” (NÓVOA, 1999, p.31)

Compreendemos que a carreira docente é um universo de multiplicidade, que foi paulatinamente germinada em um processo de formação vivenciada, dentro das experiências galgadas em uma trajetória. Deixamos o “como fazer”, que costumeiramente é posto no centro dos discursos educativos, ao segundo plano quando intencionamos perguntar sobre qual reconhecimento de si eles assumem em sua carreira profissional. Assim, “ser professor”, enquanto ação reflexiva de reconhecimento, conduzido pelo fluxo de pensamento ricoeuriano, foi nosso principal objetivo.

A vivência de cada processo, assim como seus atuais anseios, constituíram um material riquíssimos a aqueles que pretendem se debruçar sobre o reconhecer-se docente, sobretudo por aqueles que licenciaram-se em Filosofia. Abrimos um leque a partir da memória e da formação que constituiu esses professores, buscamos assim, não teorizar uma prática, mas perceber um sujeito que carrega uma história já existente e sua própria história, uma formação e um almejo no âmbito de um sistema educativo. Sistema educativo este, que por vezes, nas próprias palavras dos sujeitos da referida pesquisa, renega a própria condição docente.

Expomos e reafirmamos que o professor já nasce inserido em um cotidiano e sua vida não é recorte fora da história, ele é o próprio núcleo dos acontecimentos que os cercam, por isso evocamos a história do pensamento filosófico brasileiro no intuito de reativar, via memória, como este professor que esteve em exercício nessa profissão foi sofrendo pressões, retalhamento e constantes lutas identitária dentro do sistema escola brasileiro.

Entendemos que como todo sujeito, o professor é simultaneamente um ser particular e, ao mesmo tempo um ser genérico. Esclarecemos que isto significa dizer que sua atividade tem caráter genérico, embora seus motivos sejam particulares. No

cotidiano escolar, esses licenciados em Filosofia exercem e administram essas duas dimensões, ou seja, precisa lidar com a generalização da sua função e as que partem dele enquanto ser individualizado em um processo formativo. Percebemos nos relatos que algumas vezes há alguns conflitos entre o desejado e a realidade dentro da escola.

Deste modo, essa pesquisa demonstrou que a política da não valorização do professor de filosofia pelo sistema de Ensino da Rede Municipal de São Luís/MA, começa pela permissão do exercício por aqueles que não são licenciados ou mesmo pelos mecanismos de uma falha da não correção de carga horária “induzir” os licenciados em Filosofia à essa prática permanente nesse Sistema.

Ademais, o próprio sentimento de abandono construído no conjunto de ações desses licenciados, quando em suas próprias palavras, denunciam a falta de condições salutaras de serviço, material didático de apoio, carga horaria exercida e, nosso entendimento, a renegação maior, formações a esses profissionais, pois partilhamos e apresentamos que no ideário de Nóvoa, a formação é essencial e precípua.

Contudo, mesmo nesta sensação de abandono, os licenciados em Filosofia renegam-se a sair de sua condição e do seu reconhecimento de si docente, como nos mostraram os dados, como também a concordarem com as práticas de não reconhecimento, quando apesar da apresentação dessas problemática eles, os licenciados em Filosofia, continuam afluando a imagem positiva de seus ex-professores e as mantendo viva em seu exercício e a estimular o pensar filosófico dos discentes.

Em face a essa realidade, também compreendemos que esses licenciados perpassam constantemente no movimento dialético do construir-se enquanto trajetória individual e coletiva, na qual se inserem as condições psicológicas e culturais dos professores e em que os condicionantes dos sistemas educativos e das organizações escolares tentam incidir em suas ações e posturas, porém o sujeito de responsabilidade, ou seja aquele que possui a capacidade de assumir o dizer, o fazer, o narrar e a imputabilidade, são latentes dentro dos entrevistados.

Sob tal enfoque, as conclusões que esta pesquisa permitiu foram as seguintes:

- A história do ensino de filosofia no Brasil se constituiu como um entrave no fortalecimento de Políticas Educativas dessa disciplina na educação básica, em

decorrência de suas retidas e retornos dentro do currículo escolar, gerando até uma falta de parâmetro identitário desse próprio currículo.

- Na Rede Municipal de São Luís do Maranhão, apesar da implantação do componente curricular pela Lei 4.153 de março de 2003, o processo de implementação em condições adequadas, a qualquer componente curricular, ainda é um arcabouço frágil e esquecido pelo Sistema citado.

- O Sistema acadêmico é uma instituição com relevância aos entrevistados, mesmo que para alguns o início do reconhecer-se não tenha perpassado pela graduação em Filosofia, citaram-na como fundamental ao palco de discussões, ao mesmo tempo que deixaram definida a falta sentida, como também apontaram as falhas formativas ao preparo ao Ensino Fundamental e apontando uma conotação mais teórica do que prática desse curso. Mas, em contrapartida, a imagem deixada por seus ex-professores faz parte da sua própria construção de reconhecimento.

- A Formação como um anseio necessário em seu reconhecer-se. Na maioria das perguntas realizadas aos entrevistados sempre focamos a falta de formação como um grande ponto de desconforto. Os professores de Filosofia deixaram claro que é necessário dialogar com os mesmos, que a formação é uma etapa importante a sua identificação docente, porém ela deve ocorrer com significância e com especificidade aos professores dessa disciplina.

Por esses aspectos, pensamos e sugerimos que essa formação continuada, deva ser formulada a partir de alguns pontos, são eles:

- 1- É fundamental que seja levado em consideração o contexto onde esse professor atua. É imprescindível que a análise da realidade é fundamental para que esse professor compreenda a si mesmo como alguém contextualizado e participante da história.
- 2- A formação aos licenciados em Filosofia deve perpassar pelo exercício de descoberta e análise da projeção que ele como sujeito faz de si como docente, é preciso dar-lhes voz.
- 3- A formação é doravante um processo e deve ser percebida desta maneira, pois acontece nas subjetividades das condições históricas que o professor vive. Entendemos que ela não é estática e definitiva, por isso são necessários os constantes diálogos entre os envolvidos, para que haja sempre a reflexão em torno do fazer pedagógico por aquele que se assume como tal.

- 4- A prática exercida em sala de aula é fruto de como esse professor assume essa reponsabilidade. Então, é preciso que a formação se faça em torno desse ato responsável.

É imprescindível que todos(as) se conscientizem das responsabilidades que cada qual deverá ter para alcançar sua ascensão pessoal e profissional, isto porque como sujeitos que se autorreconhecem, estão imbricados nas teias desses processos. Então, estudar *sobre o licenciado em Filosofia* dando voz aos mesmos abriu um leque de reflexão sobre esses profissionais que só reafirmam a relevância do movimento do chão da escola, da escuta daqueles que estão na base de um Sistema Educacional tão complexo e adverso quanto é o nosso.

REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. Trad. Castilho Benedetti. 5ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- ALVES, Dalton José. **A filosofia no ensino médio: ambiguidades e contradições na LDB**. Campinas: Editora Autores Associados, 2002
- ALVES, G. L. **O pensamento burguês no seminário de Olinda: 1800-1836**. Ibitinga-SP: Humanidades, 1993.
- AZEVEDO, Fernando de. **A cultura brasileira: introdução ao estudo da cultura no Brasil**. 2ºed. Companhia Editora Nacional, 1944.
- BARBOSA, Rui. Obras Completas de Rui Barbosa, vol. IX, 1882, tomo I, **Reforma do ensino secundário e superior**. Rio de Janeiro, Ministério da Educação e Saúde, 1942. < <http://hdl.handle.net/fcrb/260>> acesso em: 13 de maio de 2017.
- BASTOS, Maria Helena Camara. **A instrução pública e o ensino mútuo no Brasil: uma história pouco conhecida (1808-1827)**. História da Educação. ASPHE/F a E/UFPel, Pelotas (1): 115-133, abril. 1997.
- BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. **Formação de professores? Da incerteza à compreensão**. Bauru, Sp: EDUSC, 2003.
- BICUDO, M.A.V. Pesquisa Qualitativa: significados e a razão que a sustenta. **Revista pesquisa qualitativa**. Ano 1, n.1. São Paulo: SE&PQ, 2005.
- BRASIL Constituição Federal brasileira**
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao24.htm>. Acesso em: 13 de março 2017.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional 9394/96. Legislação Federal MEC/ CNE**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm> Acesso em: 15.nov. 2016.
- BRASL. **Parâmetros Curriculares Nacionais. MEC/SEMTEC**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=12598%25> Acesso em: 27 nov. 2016.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Editora: Fundação Carlos Alberto Vanzolini Gestão de Tecnologias em Educação. 2018.
- BRASIL. **Documento Curricular do Território Maranhense: para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental**. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Editora: FGV, Rio de Janeiro, RJ, Brasil. 2019.
- BROCANELLI, Cláudio Roberto. O Ensino de filosofia no Brasil: história e perspectivas para o 'filosofar'. **Colloquium Humanarum**, Presidente Prudente, v. 9, n. 1, p. 43-61, jan/jun 2012. DOI: 10.5747/ch.2012.v. 09, n.1.h116.
- BRUNS, M.A.T. A redução fenomenológica em Husserl e a possibilidade de superar impasses entre a subjetividade e a objetividade. In.: BRUNS, M.A.T; HOLANDA, A.F. (orgs.) **Psicologia e pesquisa fenomenológica: reflexões e perspectivas**. São Paulo: Ômega Editora, 2005.

CARTOLANO, Maria Tereza Penteado. **Filosofia no ensino do 2º grau**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1985.

CORRER, Adilson Roberto. **A filosofia na Ratio Studiorum**. Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Metodista de Piracicaba. Piracicaba – SP. 2006.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**; tradução Magda Lopes. 3ed. Porto Alegre: Artemed, 2010.

CRIPPA, Adolpho, et al. **As ideias filosóficas no Brasil**. São Paulo: Convívio, 1978.

CUNHA, Maria Isabel da. O bom professor e sua prática. 3. ed. Campinas, SP: Papyrus, 1994.

DECRETO Nº 16.782-A, DE 13 DE JANEIRO DE 1925. Estabelece o concurso da União para a difusão do ensino primário, organiza o Departamento Nacional do Ensino, reforma o ensino secundário e o superior e dá outras providencias. <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1910-1929/d16782a.htm>. Acesso em: 24 nov. 2018.

ESTATUTOS do Seminário Episcopal de N. Senhora da Graça da Cidade de Olinda de Pernambuco ordenados por D. Jozé Joaquim da Cunha de Azeredo Coutinho XII Bispo de Parnambuco do Conselho de S. Magestade Fidelissima fundador do mesmo Seminario. Lisboa: Typografia da Acad. R. das Ciencias, 1798. 109 p. Disponível em <http://acervo.bndigital.bn.br/sophia/index.html>>. Acesso em: 26 maio 2018.

CUNHA, Maria Isabel da. O bom professor e sua prática. 3. ed. Campinas, SP: Papyrus, 1994.

FRANCA, Pe. Leonel S.J. **O método pedagógico dos Jesuítas o “Ratio Studiorum”**. Rio de Janeiro: Livraria AGIR Editora, 1952.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Paulo Freire. – São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GADAMER, Hans-Georg. **Hermenêutica em retrospectiva**. Tradução de Marcos Antônio Casa Nova. Ed Vozes. Petrópolis, RJ, 2007.

GELAMO, R.P. **O ensino da filosofia no limiar da contemporaneidade: o que faz o filósofo quando seu ofício é ser professor de filosofia?** [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009. 178 p. ISBN 978-85-98605-95-1. Available from SciELO Books . <<http://books.scileo.org>>.

GHEDIN, Evandro; ALMEIDA, Maria Isabel de.; LEITE, Yoshie Ussami Ferreari. **Formação de professores: caminhos e descaminhos da prática**. Ed. Liber Livros editora. Brasília, 2008.

GHEDIN, Evandro. Hermenêutica e pesquisa em educação: caminhos da investigação interpretativa. In: Seminário Internacional de Pesquisa e Estudos Qualitativos, 2004, Bauru. **Anais** do Seminário Internacional de Pesquisa e Estudos Qualitativos. Bauru: EDUSC, 2004. v. Único.

GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. 2ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GHIRALDELLI Jr., Paulo. **História da educação brasileira**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

Gil, Antônio C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. - São Paulo: Atlas, 2002.

GUSDORF, G. **Professores, para que?** São Paulo: Martins Fontes, 1987.

HELLER, Agnes **O cotidiano e a história**. São Paulo, Paz e Terra, 1985.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISA EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística Educação Superior 2017**. Brasília: INEP, 2018. Disponível em: < [http:// portal.inep.gov.br/básica-censo-escolar-sinopse-sinopse](http://portal.inep.gov.br/básica-censo-escolar-sinopse-sinopse)> Acesso em: 07 jul. 2019.

JAIME, Jorge. **História da filosofia no Brasil**. Vol. II. Petrópolis, RJ: Vozes; Faculdade Salesianas, 1997.

JARDIM, M. A. **Uma leitura pedagógica de Paul Ricoeur e Sophia de Mello Breyner**. Porto: Universidade do Porto, 1998. Disponível em: <<http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/6224.pdf>>. Acesso em: 26 mar. 2019.

JAPIASSÚ, H.; MARCONDES, D. **Dicionário básico de Filosofia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

JERVOLINO, Domenico. **Introdução a Ricoeur**. São Paulo. Paulus, 2011.

LEGISLAÇÃO INFORMATIZADA - Decreto nº 8.659, de 5 de Abril de 1911 - Lei Orgânica do Ensino Superior e do Fundamental na República. <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-8659-5-abril-1911-517247-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em 23 mar. 2018.

LEGISLAÇÃO INFORMATIZADA - LEI DE 15 DE OUTUBRO DE 1827 - Publicação <Originalhttp://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei_sn/1824-1899/lei-38398-15-outubro-1827-566692-publicacaooriginal-90222-pl.html>. Acesso em: 19 maio 2017.

LEGISLAÇÃO INFORMATIZADA - Decreto nº 11.530, de 18 de Março de 1915 – Republicação. <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-11530-18-marco-1915-522019-republicacao-97760-pe.html>> acesso em : 13 maio 2017.

LEITE, A. F. O Lugar: Duas acepções geográficas. **Anuário do Instituto de Geociências** –UFRJ.Rio de Janeiro, v. 21, p. 9-20, 1998. Disponível em: <http://www.igeo.ufrj.br/nuario_1998/vol21_09_20.pdf>. Acesso em: 07 ago. 2018.

LORIERI, Marcos Antônio. **Filosofia no Ensino Fundamental**. São Paulo: Cortez, 2002.

MAGALHÃES. Cláudio Márcio Ribeiro. **Luís António Verney: o verdadeiro método de estudar – uma contribuição para o ensino em Portugal e no Brasil**. Rio Claro, 2016. Tese de Doutorado apresentada à Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”.

MANACORDA, Mario Alighiero. **História da Educação: da antiguidade aos nossos dias**; tradução de Gaetano Lo Mnaco; revisão da tradução Rosa dos Anjos Oliveira e Paolo Nosella. 7 ed. São Paulo, Cortez, 1999.

MARQUES, Guida. O Estado do Brasil na união Ibérica: dinâmicas políticas no Brasil no tempo de Felipe II de Portugal. **Penélope**: revista de história e ciências sociais, 2002 - dialnet.unirioja.es. Nº 27. pp 7- 35. <file:///C:/Users/Simey/Downloads/Dialnet-OEstadoDoBrasilNaUniaolberica-2596977.pdf> acesso: 03 fev. 2018.

MOACYR, Primitivo. **A Instrução e o Império**: subsidio para a História da Educação no Brasil – 1823/1853. Vol. 1. Companhia Editora Nacional. São Paulo. 1936. Disponível em <http://www.brasiliana.com.br/obras/a-instrucao-e-o-imperio-1-vol/pagina/5/texto> acesso em: 13 jun. 2018.

MONTERO, Maria Fernanda Alves Garcia. **O ensino de filosofia no ensino médio brasileiro**: antecedentes e perspectivas. São Paulo: Porto de Ideias, 2014.

MONTEIRO, A. Reis. **Profissão docente**: profissionalidade e autorregulação. São Paulo: Cortez, 2015.

MORAES FILHO, Evaristo de. **Decimalia**: o ensino da filosofia no Brasil. Ministério da Educação e Cultura. Biblioteca Central, Rio de Janeiro, 1959.

MORIN, E. **Os Sete Saberes necessários à Educação do Futuro**. Tradução: Ana Paula de Viveiros, Lisboa: Instituto Piaget, 2002

NASCIMENTO, Maria Isabel Moura. **O império e as primeiras tentativas de organização da educação nacional (1822-1889)**. Autores Maria Isabel Moura Nascimento, JC LOMBARDI, D SAVIANI, Data de publicação, 2006.

NÓVOA, António (coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote. Instituto de Inovação cultural, 1992.

NÓVOA, Antônio. **Profissão professor**. Editora Porto Editora. Tradutores: Irene Lima Mendes, Regina Correia, Luísa Santos Gil. Portugal, 1999.

NÓVOA, Antônio. **Professores imagens do futuro presente**. Lisboa: Editora Educa, 2009.

NÓVOA, A. et. al. Formação de professores e profissão docente. In.:_____. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995a. p.13-33.

NOVOA, A. **vidas de Professores**. Porto: Porto Editora, 1995b.

NÓVOA, A. **O lugar dos professores**: terceiro excluído. Texto publicado na Revista Educação e Matemática (n. 50, Nov/Dez 1998. pp. 29-31). ISSN 0871-7222.<<http://hdl.handle.net/10451/686>>

NÓVOA, A. **Os professores e o “novo” espaço público da educação**. In.: TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. In: O ofício de professor: história, perspectivas e desafio internacionais.. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. p. 217-233.

NÓVOA, António; FINGER, Matthias (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

PIVA. Edgar Antônio. **A questão do sujeito em Paul Ricoeur**. Síntese, Belo Horizonte, v. 26, n. 85, 205-237p. 1999.

ROMANOWSKI, Joana Paulin. **Formação e profissionalização docente**. 3. ed. Curitiba: Ibpex, 2007.

ROSA, J. M. S. **Destruição da fatalidade: para um uso crítico da memória**. In: Coimbra: Lusosofia, 2006. Disponível em <http://www.lusosofia.net/textos/jose_rosa_para_um_uso_critico_da_memoria.pdf>. Acesso em: 28 dez. 2015.

SACRISTÁN, J. G. Mudança social e função docente. In NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote. Instituto de Inovação cultural, 1992. Capítulo 4, p. 93-124.

SANTOS FILHO, José Camilo dos; GAMBOA, Silvio Sánchez. **Pesquisa educacional: quantidade-qualidade**. São Paul, Cortez, 2013.

SILVA, Rosemary Ferreira da. **As políticas curriculares no curso de Filosofia da Universidade Federal do Maranhão: relação de poder e a regulação do currículo**. Tese apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Doutora em Educação. São Paulo, 2008. 170p

SMARJASSI, Célia Marilda. **A formação do professor: um estudo a partir da concepção de ética em Paul Ricoeur**. Tese de Doutorado, apresentada ao Departamento de Didática do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Doutor em Educação Escolar. ARARAQUARA – S.P. 2014

STEINER, G. **As lições dos Mestres**. Lisboa: Gradiva, 2011.

NISKIER, Arnaldo. **História da educação brasileira: de José de Anchieta aos dias de hoje, 1500-2010**. 3. ed. São Paulo: Editora Europa, 2011.

OLIVEIRA, Marcos Marques de. **As Origens da Educação no Brasil Da hegemonia católica às primeiras tentativas de organização do ensino**. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.12, n.45, p. 945-958, out./dez. 2004.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 6.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

OLIVEIRA, Rita de Cássia. A confirmação do sujeito capaz em Ricoeur: identidade pessoal e imputação moral. **Caderno de Ética e Filosofia Política**, 19, 2/2011, pp. 29-42.

_____. A hermenêutica do si: a compreensão do si como sujeito capaz em suas determinações ética e política. **Pensando – Revista de Filosofia**, v.3, n. 6, 2012, pp. 81-92.

PAIM, Antônio. **História das ideias filosóficas no Brasil**. 4. ed. Ver. E aum. São Paulo Convívio, 1987.

PAIVA, José Maria de. **O Método Pedagógico Jesuítico**. Viçosa: Imprensa Universitária, 1981.

PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Org.) **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

RAYMUNDO, Gislene Miotto Catolino. **Os princípios da modernidade nas práticas educativas dos jesuítas**. 1998. 143 p. Dissertação (Mestrado) Universidade Estadual de Maringá.

RICOEUR, Paul. **Tempo e narrativa**. Tomo II. São Paulo: Papyrus, 1995.

RICOEUR, Paul. **Percurso do reconhecimento**. Tradutor: Nicoláis Nyimi Campanário. Editora Loyola. São Paulo, 2006.

RICOEUR, Paul. **O si-mesmo como o outro**. Trad. Ivone C. Benedetti. 1° ed. São Paulo: Ed. WMF Martins Fontes, 2014.

ROCHA, Selma. O encontro com a cidade perdida. **Cadernos CENPEC**, São Paulo, n.1, 2006.

ROSA, J. M. S. **Destruição da fatalidade**: para um uso crítico da memória. In: Coimbra: Lusosofia, 2006. Disponível em <http://www.lusosofia.net/textos/jose_rosa_para_um_uso_critico_da_memoria.pdf>. Acesso em: 12 de dezembro de 2018

SABÓIA, Beatriz. **A ditadura brasileira e o ensino da Filosofia**. 2. ed. São Luís: 360°Gráfica e Editora, 2014.

SARAIVA, Antônio José. **História da Cultura em Portugal**. Vol II. Lisboa: 1955.

SAVIANI, Dermerval. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

SEIÇA, A. O bem do aluno e a justiça como dimensões éticas da docência: concepções de professores. **Revista Educação**, Lisboa, v. XVIII, n.2, p.5-29. 2011. Disponível em: <http://revista.educ.ie.ulisboa.pt/arquivo/vol_XVIII_2/artigo1.pdf>. Acesso em: 11 fev. 2019.

SEMED. **Proposta Curricular**: filosofia / Prefeitura Municipal de São Luís; Secretaria Municipal de Educação. – São Luís, 2009.

SEMED. **PLANO MUNICIPAL CURRICULAR / Prefeitura Municipal de São Luís**; Secretaria Municipal de Educação. – São Luís, 2015.

SILVA, José Carlos da. **Os primórdios do ensino de Filosofia no Brasil**: uma necessidade histórica na formação do agente religioso. Curitiba; editora Intelectos, 2012.

SILVEIRA, Renê José Trentin. **O ensino de filosofia no segundo grau**: uma busca de um sentido. 1991. Dissertação Estadual de Campinas, SP, Faculdade de Educação.

UFMA, **Projeto Pedagógico do Curso de Filosofia Licenciatura**. Disponível em: <https://portais.ufma.br/PortalProReitoria/proen/paginas/pagina_estatica.jsf?id=45#navigation> acesso 02/06/2019

TAVARES, M. O fenômeno educativo entre a ideologia e a utopia: o pensamento de Paul Ricoeur: fundamentos para uma educação emancipatória. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa, 2003. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/pdf/349/34900102.pdf>>. Acesso em: 20 mai.2010.

ZARAGOZA, José Manuel Esteve. **O mal-estar docente**: a sala de aula e a saúde dos professores. Tradução Durley de Carvalho Cavicchia. Bauru, SP: EDUSC, 1999.

XAVIER, Cleber Fernando de Assis. **O texto filosófico no currículo do ensino de filosofia do estado de São Paulo**. 2015. Dissertação (Mestrado) Universidade Estadual de Campinas -SP, Faculdade de Educação.

ANEXOS

ANEXO I

**PREFEITURA DE SÃO LUÍS**
SECRETARIA MUNICIPAL DE GOVERNO

37

LEI Nº 4.153

DE 20 DE MARÇO DE 2003

INCLUI NA GRADE CURRICULAR DAS ESCOLAS DE ENSINO FUNDAMENTAL DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL, A DISCIPLINA FILOSOFIA E DÁ OUTRAS PROVIDÊNCIAS.

O PREFEITO DE SÃO LUÍS, Capital do Estado do Maranhão.

Faço saber a todos os seus habitantes que a Câmara Municipal de São Luís decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º. Inclui na Grade Curricular das Escolas de Ensino Fundamental da Rede Pública Municipal, a disciplina FILOSOFIA e dá outras providências.

Art. 2º. Esta Lei entra em vigor a partir do ano letivo de 2003.

Art. 3º. Revogam-se as disposições em contrário.

Mando, portanto, a todos quantos o conhecimento e execução da presente Lei pertencerem que a cumpram e a façam cumprir, tão inteiramente como nela se contém. A Secretaria Municipal de Governo a faça imprimir, publicar e correr.

PALÁCIO DE LA RAVARDIÈRE, EM SÃO LUÍS, 20 DE MARÇO DE 2003, 182º DA INDEPENDÊNCIA E 115º DA REPÚBLICA.

TADEU PALÁCIO
Prefeito

ANEXO II

NÚCLEO CENTRO

ATUALIZADA MARÇO DE 2017

UEBs	ANEXOS
UEB. ALBERTO PINHEIRO	
END: Rua do Passeio nº 288 Centro Cep – 65.015-370 (Antigo Prédio do Colégio Dom Bosco)	
UEB. MARIA ROCHA	
END: Avenida dos Africanos, nº 2.100, Areinha. CEP: 65.031-410 - TEL: 3251-7726 uebmariarocha@hotmail.com	
UEB. MONSENHOR FREDERICO CHAVES	
END: Rua Presidente Dutra, nº 200, Sítio Campinas, São Francisco - CEP: 65. 075-000 TEL: 3235-6951 / 3268-1384 uebmfc@gmail.com	-
UEB. MINISTRO MÁRIO ANDREAZZA	
END: Rua Correa de Araújo, nº 400, Liberdade. CEP: 65. 000-000 - TEL: 3231-7115 / 3212-4337	
UEB. JUSTO JANSEN	-
END: Rua Cândido Ribeiro, nº336, Centro. CEP: 65. 010-090 TEL: 3221-3953 / 3221-8312 justojansen@hotmail.com	
UEB. BANDEIRA TRIBUZZI	
END: Rua Rio Branco, nº145 – Centro Cep- 65.000-000 – Prédio da Escola Estadual UI Raimundo Correa	
UEB. ROSÁRIO NINA	
END: Rua Eduardo Viana Pereira, nº 28, Bairro de Fátima. - CEP: 65 .030-000 TEL: 3243-9416 /3275-9997	

ESCOLAS MUNICIPALIZADAS

UEBs	ANEXO
U.I. Gov. Matos Carvalho Rua Raimundo Correia, s/n Monte Castelo.	

NÚCLEO - ANIL

UEBs	ANEXO
UEB. PROFº RUBEM TEIXEIRA GOULART	
END: Rua 06, nº 50, Conjunto Centauros - Cohab Anil I - CEP: 65.053-503-TEL: 3225-9020/3225-6120 rubemgoulart@yahoo.com.br	
UEB. PRIMAVERA	ANEXO
END: Rua 09, Quadra 17 nº 10, Residencial Primavera - Cohatrac. - CEP: 65.052-000 - TEL: 3239-7571	
UEB. SÁ VALLE	ANEXO
END: Rua da Companhia Nº 100, Anil CEP: 65.045-230 - TEL: 3212-8836 faleconosco.savalle@hotmail.com	
UEB. DR. NETO GUTERRES	ANEXO
END: Rua Tarquínio Lopes, Nº 110, Angelim CEP: 65.063-470 - TEL: 3252-2431 / 3252-2454 uebdnetoguterres@gmail.com	
UEB. JOSÉ ASSUB	ANEXO
END: Rua Santa Laura, nº120 - Santa Cruz. CEP: 65.046-440 - TEL: 3253-7790	
UEB. AGOSTINHO VASCONCELOS	ANEXO
END: Rua 03, nº 200, Alto do Pinho, Pão de Açúcar/Anil. - CEP: 65.045-000 - TEL: 3225-9119	

ESCOLAS MUNICIPALIZADAS

U.I. Pe. Newton Pereira	ANEXO
Avenida Leste Oeste s/n Cohatrac I	
U.I. Maria do Carmo Abreu da Silveira	ANEXO
Avenida São Sebastião nº 993 A – Cruzeiro do Anil.	

NÚCLEO - COROADINHO

UEB. PROFº RUBEM ALMEIDA	ANEXO
END: Rua da Mangueira, nº 400 “B”, Coroadinho. CEP: 65.040-820 - TEL: 3275-0376	
UEB RIVANDA BERENICE BRAGA	ANEXO
END: Praça do Barreto, nº 06, Barreto. CEP: 65.045-000 - TEL: 3271-8347 (orelhão)	
UEBs LUÍS VIANA	ANEXO
END: Avenida Dom José Delgado, nº 300 - Alemanha CEP: 65.036-810 - TEL: 3275-0139/3243-1414 uebluisviana2016@gmail.com	

UEB. DARCY RIBEIRO	ANEXO
END: Avenida dos Africanos, Nº 1.500, Sacavém. CEP: 65.031-410 - TEL: 3275-0143/3275-0145	
UEB. PROFº JOÃO LIMA SOBRINHO	ANEXO
END: Av. Tambor de Criola, nº120, Cj. Dom Sebastião – Parque Timbira, Coroadinho CEP: 65.040-620 - TEL: 3212-8429	Anexo: COEDUC Av. Vicente Queiroga s/n Parque Timbira
UEB. PROFª CAMÉLIA COSTA VIVEIROS	ANEXO
END: Rua do Arroz, Qd. 40, nº 110, Coroado. CEP: 65.042-150 - TEL: 3253-4390	
UEB. JOSUÉ MONTELO	ANEXO
END: Rua 23, nº 150 , Coheb, Sacavém. CEP: 65.04-000 - TEL: 3275-1037	

ESCOLAS MUNICIPALIZADAS

U.I. Duque de Caxias	ANEXO
Praça Duque de Caxias, s/n – João Paulo.	
U.I. Artur Azevedo	ANEXO
Travessa Pirapemas nº15 Parque Pindorama.	

NÚCLEO – ITAQUI BACANGA

UEB. JOÃO DO VALE	ANEXO
END: Avenida Gapara, nº 200, Povoado Argola e Tambor - CEP: 65.050-230 - TEL: 3242-3867	
UEB. ESTUDANTE EDSON LUÍS DE LIMA SOUTO	ANEXO
END: Rua 04, nº 300, Gancharia – Anjo da Guarda. - CEP: 65.085-000 - TEL: 3242-2344	
UEB. ANJO DA GUARDA	ANEXO
END: Rua Guadalupe. nº 05, Qd. 49 - Anjo da Guarda. CEP: 65.085-000 - TEL: 3242-3322	
UEB. LINDALVA TEOTÔNIA NUNES	ANEXO
END: Rua Senador Pompeu nº 400, Vila Isabel. CEP: 65.080-000 - TEL: 3228-1440	
UEB. CÔNEGO SIDNEY CASTELO BRANCO FURTADO	ANEXO
END: Av. José Sarney, nº 120, Vila Ariri CEP: 65.085-470 - TEL: 3242-7201	
UEB. MINISTRO CARLOS MADEIRA	ANEXO
END: Praça Taguatur, nº 100, Anjo da Guarda. CEP: 65.085-000 TEL: 3228-2208/3228-5930	JAPIAÇU Rua Luxemburgo, s/n – Anjo da Guarda – 3228-9429

UEB. HENRIQUE DE LA ROQUE	ANEXO
END: Av. Principal, nº 40, Vila Embratel CEP: 65.080-140	
UEB. CARLOS SAADS	ANEXO
END: Rua da Feira, nº 300, Vila Mauro Fecury I. CEP: 65.073-271 - TEL: 3273-0765 / 3252-2273	

UEB. PROFª ROSÁLIA FREIRE	ANEXO
END: Av. dos Portugueses nº 1000, Vila Izabel. CEP: 65.080-190 - TEL: 3228-0802	
UEB. ODYLO COSTA FILHO	ANEXO
END: Rua Rainha Elizabeth, nº 20, Alto da Esperança. - CEP: 65.085-000 - TEL: 3242-2828 uebodylo@yahoo.com.br	

ESCOLAS MUNICIPALIZADAS

U.I. América do Norte	ANEXO
Rua 32 Q 45 N 11 Vila Embratel	
U.I. Vila Embratel	ANEXO
Avenida Sarney Filho S/N Vila Embratel	
U.I. Severiano de Sousa	ANEXO
Av. Polinésia Q 52 A S/N Fumacê	
U.I. Dr. Aquiles Lisboa	ANEXO
Rua Bom Jesus, S/S Vila Nova	

NÚCLEO – TURU/BEQUIMÃO

UEB. JORNALISTA NEIVA MOREIRA	ANEXO
END: Av. 01 nº 100 – Conjunto Bequimão CEP: 65.062-190	
UEB. MENINO JESUS DE PRAGA	ANEXO
END: Rua 02, qd. 10, nº 50, Planalto Vinhais II CEP: 65.074-191 / TEL: 3211-2086	
UEB. SÃO JOSÉ – BOM JARDIM	ANEXO
END: Rua General Artur Carvalho, nº 04, Bom Jardim - Turu. CEP: 65.092-100 - TEL: 3226-0244	
UEB. GOVERNADOR LEONEL BRIZOLA	ANEXO
END: Rua do Canavial, nº 100, Vila Luizão. CEP: 65.065-545 / 65.065-450 TEL: 3233-5819/3233-1398 (orelhão)	
UEB. OLINDA DESTERRO	ANEXO
END: Avenida Brasil, Nº 100, Vicente Fialho CEP: 65.070-130 - TEL: 3211-2303	
UEB. PROFº JOÃO DE SOUZA GUIMARÃES	ANEXO
END: Av. Argentina, nº 94, Divinéia CEP: 65.068-345 - TEL: 3233-5994	Escola Alegria do Saber Rua 06, Quadra 44, nº 07 – Sol e Mar
UEB. DRª. MARIA ALICE COUTINHO	ANEXO
END: Av. São Luís Rei de França nº 150 - Turu. CEP: 65.065-470 - TEL: 3226-0054	Leonardo da Vinci Rua 03, s/n-Ipem-Angelim
UEB. PROFº RONALD DA SILVA CARVALHO	ANEXO II: 3º Milênio
END: Avenida Brasil, nº 200, Divinéia. CEP: 65.065-450 - TEL: 3226-0304	Av. Argentina, nº 19 – Planalto Turú II

NÚCLEO – CIDADE OPERÁRIA

UEB. SANTA CLARA	
END: Rua 03 Amigos, Nº 1.000 - Santa Clara. CEP: 65.055-114 - uebsantaclara@gmail.com	-
UEB. JOSÉ RIBAMAR BOGÉA	ANEXO III – Santa Terezinha
END: Rua 10 Trav. N, Qd. 105 , Bloco B, nº 60, Cidade Olímpica CEP: 65.058-320 - TEL: 3236-6658	Rua 09,Qdrª56, s/N, Cidade Olímpica
UEB. PROFº JOSÉ DA SILVA ROSA	
END: Rua Eliezer Silva, nº 400 - São Bernardo. CEP: 65.050-740/TEL: 3259-2387	-
UEB. PROFº NASCIMENTO DE MORAES	
END: Avenida 105, Unidade 105, nº 1.100, Cidade Operária. CEP: 65.058-040/TEL: 3234-4741	-
UEB. THOMAZ DE AQUINO ANDRADE	
END: Rua Jurandir Filho, nº 40 - Vila Lobão. CEP: 65.047-430 - TEL: 3259-3884/3276-6990 - uebthomazdeaquino@gmail.com	-
UEB. TANCREDO NEVES	UEB Gov. JACKSON KEPPLER LAGO
END: Av. Este, Unidade 201, nº 500 Cidade Operária. CEP: 65.058-320 - TEL: 3234-6741/3276-6990 ueb.ens.fund.tancredoneves@hotmail.com	Avenida Contorno Leste Unidade 101 nº 400 Residencial São Paulo – Cid Operaria Cep – 65.058-021
UEB. GALILEU CLEMENTINO RAMOS SANTOS	
END: Av. São Jerônimo, Nº 7297, Cruzeiro de Santa Bárbara CEP: 65.058-230 - TEL: 3234-8961	
UEB. PROFº MATA ROMA	
END: Av. Este Interna, Unidade 205, nº 100 - Cidade Operária CEP: 65.058-600 - TEL: 3247-5133	-
UEB. MARIA JOSÉ VAZ DOS SANTOS	
ND: Travessa Pe. Vieira, nº 50, João de Deus. CEP: 65.056-070 - TEL: 3244-2626/3245-7386	-
UEB. ROSENO DE JESUS MENDES	
END: Av. José Ribamar de Oliveira, nº 130 - Vila Janaína. CEP: 65.058-130 -TEL: 3247-7951	
UEB. ANTONIO VIEIRA	
	-

END: Rua Cônego Ribamar Carvalho, nº 01 - Jardim São Cristovão CEP: 65.055-000 - TEL: 3212-8832/3244-7656	
UEB. LUÍS REGO	
END: Rua 13 de Maio, nº 100, Vila Itamar. CEP: 65.055-260 - /TEL: 3258-1977	
UEB. ANA LUCIA CHAVES FECURY	
END: Rua Santo Antonio, nº 200, São Bernardo. - CEP: 65.040-000 - TEL: 3244-9554	
UEB. CIDADE OLÍMPICA	
END: Av. 29 de Dezembro, nº 50, Qd. 39, Bloco B, Cidade Olímpica. CEP: 65.058-320 - TEL: 3234-3449/3234-8675	

ESCOLA MUNICIPALIZADA

Unidade Integrada Aluisio Azevedo	ANEXO
Rua 14 do Engenho N 13	
U I Professor Carlos Cunha	ANEXO
Travessa Ivar Saldanha, N 20, São Cristovão	
U I Delio Jardim de Mattos	ANEXO
Avenida Libanes s/n Tirirical	
U I Felipe Conduru	ANEXO
Avenida Guajajaras N 155 São Cristovão	
U.I 1º de Maio	ANEXO
Avenida Tancredo Neves n 100 Bairro Santa Ifigênia	

NÚCLEO – RURAL

UEB. ANTONINHO BALDEZ	ANEXO
END: Rua das Hortas, nº 120, Iguaraú. CEP: 65.099-030	
UEB. GOMES DE SOUSA	ANEXO
END: Rua da Igreja, nº 100, Vila Maranhão CEP: 65.099-110 - TEL: 3241-3900	ANEXO I: São Benedito Rua Principal, s/n, Taim ANEXO II: São Joaquim Rua da Igreja, S/N, Vila Maranhão
UEB. HAYDÉE CHAVES	ANEXO I
END: Praça Nossa Senhora da Conceição, nº 100, Vila Esperança CEP: 65.040-000 - TEL: 3241-3385 haydee.chaves@gmail.com	Rua São Raimundo, nº 11 – Vila Esperança Ao lado da Escola Estadual Lúcia Chaves
UEB. HONÓRIO ODORICO FERREIRA	ANEXO I: José Sarney Filho
END: Rua Principal, Nº 12, Tajipurú CEP: 65.058-060 - honoriodoricoferreira@hotmail.com	Rua Heitor Augusto Pereira, Nº 17, Andiroba

UEB. MÁRIO PEREIRA END: Rua do Ribeirão, nº 05, Vila Sarney, Maracanã. CEP: 65.099-100 TEL: 3241-9986/3241-6726 uebmariopereiraensinofundamental@hotmail.com	ANEXO
UEB. NOSSA SENHORA DAS MERCÊS END: Rua Principal, nº 21, Jacamim CEP: 65.040-000	ANEXO
UEB. ARTUR NABANTINO GONÇALVES DE AZEVEDO END: Travessa 13 de Maio, nº 58 Vila Cabral Miranda, Pedrinhas Cep – 65.010-100	ANEXO
UEB. PROTEÇÃO DE JESUS END: Rua Principal, nº 100, Mato Grosso. CEP: 65.061-020 - TEL: 3265-9554 protecaodejesus@gmail.com	ANEXO
UEB. SÃO RAIMUNDO END: Rua 15, nº 200, Conjunto São Raimundo. CEP: 65.058-230 TEL: 3261-1475	ANEXO Pe. JOÃO MOHANA END: Rua 04, Quadra 40 – nº 100 Conjunto São Raimundo Cep – 65.057-769
UEB. ZEBINA EUGÊNIA COSTA END: Rua do Campo, nº 10 - Tibirizinho CEP: 65.095-090 TEL: 3241-7339/3241-7373 (orelhão)	ANEXO
UEB. DOM JOSÉ DE MEDEIROS DELGADO END: Rua da Árvore, nº 02 , Vila Cascavel CEP: 65.058-200 TEL: 3247-9780 / 3247-4549 uebdomjosedelgado@hotmail.com	ANEXO
UEB. HORTÊNCIA PINHO END: Rua Nossa Senhora da Vitória nº 22, Coqueiro. - CEP: 65.095-990 - TEL: 3241-9778/ 3241-4786	ANEXO I: Nossa Sra. de Nazaré (CEM Fernando de Magalhães) Rua dos Amigos, s/n - Vila Samara ANEXO II: Luz Divina Rua Principal s/n, Inhaúma
UEB. EVANDRO BESSA – ESTIVA END: Rua Benedito Leite, nº100 - Estiva CEP: 65.093-340	ANEXO I: Raimundo Francilio Pereira da Silva Ilha Tauá- Mirim
UEB. EVANDRO BESSA-SANTA BÁRBARA END: Av. Principal, nº 300, Santa Bárbara CEP: 65.060-080 - TEL: 3276-8399 uebevandrobessasantabarbara@hotmail.com	ANEXO: Divino Espírito Santo Rua Nova, Nº 34, Vila São Domingos
UEB. SÃO JOSÉ DE ITAPERÁ END: Rua Grande, nº 120, Itapera	ANEXO

CEP: 65.092-100 TEL: 3241-7761 saojosedeitapera@gmail.com	
UEB. MAJOR AUGUSTO MOCHEL	ANEXO Anexo I Prédio da UI Renato Archer Anexo II: Batistinha Avenida Principal - Maracanã
END: Rua Principal, nº 2.000, Maracanã. CEP: 65.099-080 TEL: 3241-6322/ uebaugustomochel@hotmail.com	
UEB. MANUELA VARELA	ANEXO
END: Rua Parnauçu, Nº 289, Cajueiro. CEP: 65.000-000	
UEB. PROF. JOSÉ GONÇALVES DO AMARAL RAPOSO	ANEXO
END: Rua da Estação, nº 100, Pedrinhas CEP: 65.099-030	
UEB. JOSEFINA SERRÃO	ANEXO
END: Rua Principal, nº 110, Porto Grande. CEP: 65.085-000 TEL: 3241-3725 uebjosefinaserrao@gmail.com	
UEB. PROF. JOSÉ TEIXEIRA MOTA	ANEXO
END: Rua Principal, nº 120, Tajaçoaba. CEP: 65.040-000	
UEB. PROF LUZENIR MATA ROMA	ANEXO
END: Rua da Pedreira, nº 100, Vila Nova República. Maracanã - CEP: 65.099-070 - TEL: 3241-5789	
UEB. ROSILDA CORDEIRO	ANEXO
END: Travessa do Passeio, nº 100 Quebra Pote. CEP: 65.099-060 - TEL: 3241-2103	
UEB. ROSA DE SARON	ANEXO
END: Rua Principal, nº 100, Cajupari CEP: 65.021-060 - Fone - 3198-9600	
UEB. SALOMÃO FIQUENE	ANEXO
END: Rua Santo Antônio, nº 100, Tibiri. CEP: 65.095-330	

ANEXO III

ANEXO III DOCENTES

Ensino Fundamental - Anos Finais

2.25 – Número de Docentes nos Anos Finais do Ensino Fundamental - Ensino Regular e/ou Especial, por Localização e Dependência Administrativa, segundo a Região Geográfica, a Unidade da Federação e o Município - 2016

Região Geográfica	Unidade da Federação	Município	Número de Docentes nos Anos Finais do Ensino Fundamental - Ensino Regular e/ou Especial										
			Total ^{1,7}	Localização Dependência Administrativa ⁸					Rural				
				Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada	Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada
Brasil			778.561	629.203	1.693	301.242	218.977	153.038	170.294	11	31.743	138.070	1.659
Norte			79.719	45.177	215	24.047	16.088	7.167	35.976	-	6.735	29.244	199
Norte	Rorôônia		5.986	4.265	-	3.293	516	608	1.961	-	545	1.397	39
Nordeste	Maranhão	São José dos Basílios	71	28	-	-	28	-	43	-	-	43	-
Nordeste	Maranhão	São Luís	3.910	3.505	26	1.200	1.251	1.209	480	-	108	344	36
Nordeste	Maranhão	São Luís Gonzaga do Maranhão	211	55	-	-	55	-	157	-	-	157	-
Nordeste	Maranhão	São Mateus do Maranhão	175	110	-	29	77	8	66	-	-	66	-
Nordeste	Maranhão	São Pedro da Água Branca	41	30	-	-	30	-	11	-	-	11	-
Nordeste	Maranhão	São Pedro dos Crentes	30	16	-	-	16	-	15	-	-	15	-
Nordeste	Maranhão	São Raimundo das Mangabeiras	103	75	-	-	68	10	28	-	-	28	-
Nordeste	Maranhão	São Raimundo do Doxa Bezerra	83	22	-	-	22	-	62	-	-	62	-
Nordeste	Maranhão	São Roberto	47	27	-	-	27	-	21	-	-	21	-
Nordeste	Maranhão	São Vicente Ferrer	137	39	-	-	34	6	101	-	-	101	-
Nordeste	Maranhão	Satubinha	73	29	-	-	29	-	44	-	-	44	-
Nordeste	Maranhão	Senador Alexandr Costa	97	55	-	-	55	-	42	-	-	42	-
Nordeste	Maranhão	Senador La Rocque	115	57	-	-	53	4	61	-	-	61	-
Nordeste	Maranhão	Serrano do Maranhão	90	24	-	-	24	-	66	-	-	66	-
Nordeste	Maranhão	Sítio Novo	149	47	-	-	47	-	103	-	2	101	-
Nordeste	Maranhão	Sucupira do Norte	64	26	-	-	26	-	38	-	-	29	9
Nordeste	Maranhão	Sucupira do Riachão	48	23	-	-	23	-	25	-	-	25	-
Nordeste	Maranhão	Tasso Fragoso	68	30	-	-	30	-	45	-	-	45	-
Nordeste	Maranhão	Timbiras	127	96	-	-	82	14	31	-	-	31	-
Nordeste	Maranhão	Timon	725	538	-	-	404	145	194	-	-	194	-
Nordeste	Maranhão	Trizidela do Vale	127	87	-	-	87	-	40	-	-	40	-
Nordeste	Maranhão	Tufilândia	71	13	-	-	13	-	58	-	-	58	-
Nordeste	Maranhão	Tuntum	284	100	-	-	83	21	184	-	-	184	-
Nordeste	Maranhão	Turiacu	359	60	-	-	60	-	303	-	-	297	8
Nordeste	Maranhão	Turilândia	263	88	-	-	88	-	177	-	-	167	10
Nordeste	Maranhão	Tutóia	363	77	-	-	58	22	300	-	-	280	20
Nordeste	Maranhão	Urbano Santos	319	122	-	-	103	22	197	-	-	197	-
Nordeste	Maranhão	Vargem Grande	273	128	-	-	121	7	149	-	-	149	-
Nordeste	Maranhão	Viana	358	133	-	-	106	33	229	-	-	229	-
Nordeste	Maranhão	Vila Nova dos Martírios	49	27	-	-	27	-	22	-	-	22	-
Nordeste	Maranhão	Vitória do Mearim	211	79	-	-	66	13	133	-	-	133	-
Nordeste	Maranhão	Vitorino Freire	298	124	-	-	114	14	176	-	-	176	-
Nordeste	Maranhão	Zé Doca	258	146	-	-	134	15	112	-	-	107	5
Nordeste	Piauí		18.955	12.402	-	3.818	6.644	2.883	7.310	-	70	7.227	21
Nordeste	Piauí	Acauã	28	9	-	-	9	-	20	-	-	20	-
Nordeste	Piauí	Agricolândia	24	24	-	-	9	-	-	-	-	-	-
Nordeste	Piauí	Água Branca	106	103	-	17	61	28	3	-	-	3	-
Nordeste	Piauí	Alagoinha do Piauí	55	19	-	11	12	-	40	-	-	40	-
Nordeste	Piauí	Alegrete do Piauí	40	20	-	-	20	-	20	-	-	20	-
Nordeste	Piauí	Alto Longá	93	60	-	23	38	7	42	-	-	42	-
Nordeste	Piauí	Altos	275	210	-	113	61	57	78	-	-	78	-
Nordeste	Piauí	Alvorada do Gurgueia	49	29	-	8	22	-	21	-	-	21	-
Nordeste	Piauí	Amarante	147	80	-	41	28	24	71	-	-	71	-
Nordeste	Piauí	Angical do Piauí	55	52	-	35	21	-	4	-	-	4	-
Nordeste	Piauí	Anísio de Abreu	61	39	-	11	27	6	25	-	-	25	-
Nordeste	Piauí	Antônio Almeida	16	16	-	-	16	-	-	-	-	-	-
Nordeste	Piauí	Aroazes	64	55	-	18	40	-	9	-	-	9	-
Nordeste	Piauí	Aroeiras do Itaim	14	9	-	-	9	-	5	-	-	5	-
Nordeste	Piauí	Arraial	37	30	-	19	17	-	11	-	-	11	-

ANEXO IV

SOLICITAÇÃO DE PESQUISA⁹



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO – UFMA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS – CCH
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE
FILOSOFIA
PROF-FILO MESTRADO PROFISSIONAL
(Aprovado pela Resolução 1476/2009 – CONSEPE)



OF. Nº 04/17 – PROF-FILO

São Luís, 20 de dezembro de 2017

ILMA. SRA. ARSÊNIA PEREIRA DE SOUZA MEDEIROS
 SUPERINTENDÊNCIA DA ÁREA DE ENSINO FUNDAMENTAL (SAEF) DA REDE
 MUNICIPAL DE SÃO LUÍS DO MARANHÃO

Solicitamos à Vossa Senhoria que seja concedido a(o) aluna(o) **Simey Fernanda Furtado Teixeira**, brasileira, professora de filosofia da Rede Municipal de São Luís, na UEB Profº Nascimento de Moraes, portadora da matrícula 384050-1, residente e domiciliado em São Luís – MA, mestranda do Programa de Pós-Graduação Profissional em Ensino de Filosofia (PROF-FILO) da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), portadora do RG 170561933 SSPMA e do CPF: 76599418368 e matrícula UFMA nº 2017100319, autorização para aplicação de questionários em 12 (doze) escolas-polos municipais da capital maranhense:

- Núcleo Centro: UEB Alberto Pinheiro e UEB Bandeira Tribuzzi
- Núcleo Anil: UEB, Profº Rubem Teixeira Goulart e UEB Sá Vale
- Núcleo Coroadinho: UEB Luís Viana e UEB Darcy Ribeiro
- Núcleo Itaqui Bacanga: UEB Ministro Carlos Madeira e UEB e Profº Rosália Freire
- Núcleo Turu/Bequimão: UEB Profº Ronald Silva Carvalho e UEB Olinda Desterro
- Núcleo Cidade Operária: UEB Antônio Vieira e UEB Cidade Olímpica

junto aos professores licenciados em filosofia e com a coordenação pedagógica/gestão escolar das mesmas, assim como, com fundamento na Constituição Federal no seu artigo 5º, inciso XIV ("é assegurado a todos o acesso à informação e resguardado o sigilo da fonte, quando necessário ao exercício profissional"), inciso XXXIII ("todos têm direito a receber dos órgãos públicos informações de seu interesse particular, ou de interesse coletivo ou geral") e no caput do artigo 37 ("a administração pública direta e indireta de qualquer dos Poderes da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios obedecerá aos princípios de legalidade, impessoalidade, moralidade, publicidade e eficiência"), requerer os seguintes documentos de competência dessa superintendência:

- Autorização em expor essas informações no projeto de pesquisa de conclusão disciplinar e posteriormente na dissertação;
- Autorização para pesquisa de campo nas Escolas Municipais da rede regular urbana de ensino:



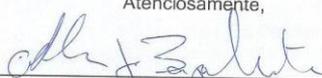
⁹ Durante o percurso da pesquisa o título dessa dissertação sofreu alterações até chegar ao título definitivo, como segue: **O RECONHECIMENTO DE SI EM SUA IDENTIFICAÇÃO COMO PROFESSOR: UM ESTUDO COM OS PROFESSORES LICENCIADOS EM FILOSOFIA NA REDE MUNICIPAL REGULAR E URBANA DE SÃO LUÍS DO MARANHÃO.**

- •Núcleo Centro : UEB Alberto Pinheiro e UEB Bandeira Tribuzzi
- •Núcleo Anil: UEB, Prof^o Rubem Teixeira Goulart e UEB Sá Vale
- •Núcleo Coroadinho: UEB Luís Viana e UEB Darcy Ribeiro
- •Núcleo Itaqui Bacanga: UEB Ministro Carlos Madeira e UEB e Prof^o Rosália Freire
- •Núcleo Turu/Bequimão: UEB Prof^o Ronald Silva Carvalho e UEB Olinda Desterro
- •Núcleo Cidade Operária: UEB Antônio Vieira e UEB Cidade Olímpica
- Proposta curricular da disciplina de Filosofia da rede Municipal do 3º e 4º ciclo;
- Quantidades de escolas na rede Municipal de Ensino Regular;
- Quantidades de escolas na rede Municipal de ensino Regular do 6º ao 9º ano com seus respectivos nomes, endereços e telefone de contato;
- Quantitativo de professores de filosofia na rede Municipal de ensino regular urbana de São Luís Maranhão
- Lei nº 4153 de 20 de março de 2003;
- Plano Municipal de educação de São Luís – PME.

com vistas a realizar uma pesquisa acadêmica do projeto de mestrado do Programa de Pós-Graduação Profissional em Ensino de Filosofia (PROF-FILO) da Universidade Federal do Maranhão (UFMA) intitulado **O RECONHECIMENTO DE SI COMO PROFESSOR: um estudo com os licenciados em filosofia em sua prática docente na Rede Municipal Regular e Urbana de São Luís do Maranhão** que é desenvolvido sob a orientação do Prof. Dr. José Assunção Fernandes Leite, professor permanente do Programa de Pós-Graduação supracitado.

Na certeza de sua colaboração, permaneço a vossa disposição para maiores esclarecimentos.

Atenciosamente,



Prof. Dr. Alexandre Jordão
Coordenador do PROF-FILO
Núcleo UFMA
Centro de Ciências Humanas
Universidade Federal do Maranhão - UFMA



Programa de Pós-Graduação em Ensino de Filosofia
Centro de Ciências Humanas – CCH, Bloco 05, 2º andar, Cidade Universitária, Av. dos Portugueses, 1966, CEP 65080-805, São Luís-MA.
Telefone: 098-32728307 E-mail: pro-filo@ufma.br



ANEXO V

TERMO DE AUTORIZAÇÃO



PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO LUÍS - MA
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
SUPERINTENDÊNCIA DA ÁREA DE ENSINO FUNDAMENTAL (SAEF)

TERMO DE AUTORIZAÇÃO

Eu, Arsênia pereira de Souza Medeiros, por meio deste ato autorizo a professora SIMEY FERNANDA FURTADO TEIXEIRA, professora de filosofia nesta rede Municipal de Ensino, matrícula 384050-1, CPF 76599418368, Matriculada no Mestrado Profissional de Filosofia-UFMA, nº 2017100319, a realizar a aplicação do questionário misto com os licenciados em filosofia e com os Gestores ou Coordenadores das referidas escolas citadas abaixo, como parte relevante em sua pesquisa de pós-graduação intitulada: **O RECONHECIMENTO DE SI COMO PROFESSOR**: um estudo com os licenciados em filosofia em sua prática docente na Rede Municipal Regular e Urbana de São Luís do Maranhão, sob Orientação do Prof. Dr. José Assunção Fernandes Leite, professor permanente do Programa de Pós-Graduação supracitado.

- Núcleo Centro: UEB Alberto Pinheiro e UEB Bandeira Tribuzzi
- Núcleo Anil: UEB Prof. Rubem Teixeira Goulart e UEB Sá Vale
- Núcleo Coroadinho: UEB Luís Viana e UEB Darcy Ribeiro
- Núcleo Itaquí-Bacanga: UEB Carlos Madeira e UEB Prof. Rosália Freire
- Núcleo Turu/Bequimão: UEB Prof. Ronald Silva Carvalho e UEB Olinda Desterro
- Núcleo Cidade Operária: UEB Antônio Vieira e UEB Cidade Olímpica

SÃO LUÍS, 10 / 01 / 2018

Arsênia pereira de Souza Medeiros
 Arsênia P. de Souza M. Forniça
 Superintendente da Área de
 Ensino Fundamental
 São Luís - MA

Superintendente da área de Ensino Fundamental (SAEF)

ANEXO VI

NOME DO ALUNO
SIMEY FERNANDA FURTADO OLIVEIRA

MATRÍCULA
FF00112-97

MÊS / ANO
1 / 2000

VESTIBULAR
DISCIPLINAS
HIST GEOG MAT FÍS QUÍM BIOL PORT ESPNL

ANO	S	CÓDIGO	DISCIPLINAS CURSADAS	CH	CR	MÉDIA	RES.*	OBS
00	1	711	HISTORIA DA FILOSOFIA I	60				
00	1	734	LOGICA I (FF)	60				
00	1	743	INICIACAO FILOSOFICA	60				
00	1	1157	PSICOLOGIA GERAL (FF)	60				
00	1	1330	SOCIOLOGIA	60				
00	1	1360	ANTROPOLOGIA	45				
00	2	725	METODOLOGIA CIENTIFICA	60				
00	2	735	LOGICA II (FF)	60				
00	2	744	TEORIA DO CONHECIMENTO I	60				
00	2	746	HISTORIA DA FILOSOFIA II (MEDIEVAL)	60				
00	2	760	METODOLOGIA DA PESQUISA FILOSOFICA	45				
00	2	1112	PSICOLOGIA ESPECIAL	60				
01	1	707	FILOSOFIA DO SER	60				
01	1	740	HISTORIA DA FILOSOFIA III (MODERNA I)	60				
01	1	745	TEORIA DO CONHECIMENTO II	60				
01	1	765	FILOSOFIA DA LINGUAGEM (FF)	45				
01	1	1143	PSICOLOGIA SOCIAL (FF)	60				
01	2	708	FILOSOFIA DOS VALORES	60				
01	2	730	FILOSOFIA DA CULTURA	60				
01	2	747	HISTORIA DA FILOSOFIA IV (MODERNA II)	60				
01	2	751	FILOSOFIA DA EDUCACAO	60				
01	2	754	FILOSOFIA DAS CIENCIAS SOCIAIS	60				
01	2	758	FILOSOFIA DAS CIENCIAS NATURAIS	60				
02	1	662	PSICOLOGIA DA EDUCACAO I (L)	60				
02	1	702	ESTETICA	60				
02	1	749	HISTORIA DA FILOSOFIA V	60				
02	1	755	FILOSOFIA DA RELIGIAO	60				
02	1	756	ETICA I	60				
02	2	663	PSICOLOGIA DA EDUCACAO II (L)	60				
02	2	757	ETICA II	60				
03	1	553	DIDATICA (L)	120				
03	1	620	ESTRUT. E FUNC DO ENS DE 1º E 2º GRAUS	60				
03	1	732	FILOSOFIA DA HISTORIA	60				
03	1	3678	PRATICA DE ENSINO: FILOSOFIA	135				

ANOTAÇÕES

CONFORME RES. 90/99-CONSEPE, A ALUNA DEFENDEU MONOGRAFIA DE CONCLUSÃO DE CURSO INTITULADA: "O PAPEL DA FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO: UMA ARTICULAÇÃO ENTRE TEORIA E PRÁTICA", OBTENDO MÉDIA 10,0 (DEZ).

NASCIMENTO 27/04/1979 DATA		SÃO LUIS - MA LOCAL		CURSO - HABILITAÇÃO FILOSOFIA HABILITAÇÃO: LICENCIATURA	
0170561933 NUMERO	SSP, MA EMISSAO	04/07/2000 DATA	40.231/56 DECRETO Nº	08/11/1956 DECRETO Nº	
DOC. MILITAR ##### NUMERO			##### SERIE	##### EMISSOR	CONCLUSÃO DO CURSO 2004-2 ANO SEMESTRE
TÍTULO ELEITORAL 317311311/98 NUMERO			0082 SECÇÃO	088 ZONA	TRE, MA CIRCUNSCRICÇÃO
EXPEDIÇÃO DIPLOMA Nº DO PROCESSO			TÍTULO COBERTO LICENCIADO EM FILOSOFIA		

ANO	S	CODIGO	DISCIPLINAS CURSADAS	CH	CH	PROF	RES	CH
03	1	3680	PRATICA DE ENSINO: PSICOLOGIA	45				
03	2	715	HISTORIA DA FILOSOFIA NO BRASIL	60				
03	2	750	HISTORIA DA FILOSOFIA VI	60				
03	2	1320	SOCIOLOGIA ESPECIAL II	60				
03	2	1362	SOCIOLOGIA ESPECIAL I	45				
04	1	729	FILOSOFIA POLITICA	60				
04	1	753	ANTROPOLOGIA FILOSOFICA	60				
04	2	1433	PRÁTICA DESPORTIVA - CREDITO I	30				
04	2	3679	PRATICA DE ENSINO: SOCIOLOGIA	135				
04	2	9999	MONOGRAFIA	0				

TABELIONADO DO PRIMEIRO OFICIO DE NOTAS DE SAO LUIS-MA
TABELIAO DR TITO ANTONIO DE SOUZA SOARES
TABELIAO SUBSTITUTO - FABIO TITO SOARES
RUA DO SOL, 156-A, CENTRO - CEP: 65020-590 - FONE: 98 3231-9116
e-mail: cartorio.tito.soares@gmail.com

Reconheço por SEMELHANÇA as firmas de LUIZ AUGUSTO GOMES DE ALMEIDA. Em féz de

São Luis-MA, 05 de Dezembro de 2014 às 09:36:34.

Genilson Sariva Pereira



ÓRGÃO EXPEDIDOR LOCAL / DATA COORD.DO CURSO DE FILOSOFIA SÃO LUIS-MA, 12/04/2005	AUTENTICAÇÃO VISTO COORD. DO CURSO DE FILOSOFIA Prof. Hamilton
---	---

* ESTE DOCUMENTO NÃO CONTÉM EMENDAS NEM RASURAS

ANEXO VII

PROFESSORES DE FILOSOFIA DA REDE MUNICIPAL DE SÃO LUIS DO MARANHÃO



Ministério da Educação
Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP
Diretoria de Estatísticas Educacionais – DEED
Censo Escolar 2018 – Educacenso
Os resultados dos relatórios tem como referência os dados do dia anterior.

INEP – Relatório de resultado da pesquisa de profissional escolar por escola

UF: MA

Código da secretaria municipal: 98005014

Nome da secretaria municipal: SECRETARIA MUNICIPAL DE SAO LUIS-MA

Filtros utilizados na pesquisa

UF	MA
Município	São Luís
Órgão regional	00001 - SAO LUIS
Dependência administrativa	Municipal
Disciplina que leciona	Filosofia

Ord.	Código/ Nome Órgão Regional	Código da escola	Nome da escola	Depend. Adm.	Localização	Modalidade	Etapa	Escola	Situação Funcional	Função que exerce	N. de profissionais escolares
1	00001 - SAO LUIS	21016097	UEB ENS FUND EVANDRO BESSA STA BARBARA	Municipal	Rural	Ensino Regular	Ensino Fundamental de 9 anos - 6º Ano	Superior	Concursado/efe tivo/estável	Docente	1
2	00001 - SAO LUIS	21016097	UEB ENS FUND EVANDRO BESSA STA BARBARA	Municipal	Rural	Ensino Regular	Ensino Fundamental de 9 anos - 7º Ano	Superior	Concursado/efe tivo/estável	Docente	1
3	00001 - SAO LUIS	21016097	UEB ENS FUND EVANDRO BESSA STA BARBARA	Municipal	Rural	Ensino Regular	Ensino Fundamental de 9 anos - 8º Ano	Superior	Concursado/efe tivo/estável	Docente	1
4	00001 - SAO LUIS	21016097	UEB ENS FUND EVANDRO BESSA STA BARBARA	Municipal	Rural	Ensino Regular	Ensino Fundamental de 9 anos - 9º Ano	Superior	Concursado/efe tivo/estável	Docente	1
5	00001 - SAO LUIS	21016097	UEB ENS FUND EVANDRO BESSA STA BARBARA	Municipal	Rural	Educação de Jovens e Adultos	EJA - Ensino Fundamental - Anos finais	Superior	Concursado/efe tivo/estável	Docente	1
6	00001 - SAO LUIS	21016291	UEB ENS FUND RAIMUNDO CHAVES	Municipal	Urbana	Educação de Jovens e Adultos	EJA - Ensino Fundamental - Anos finais	Superior	Concursado/efe tivo/estável	Docente	1
7	00001 - SAO LUIS	21016348	UEB ENS FUND TANCREDO NEVES	Municipal	Urbana	Ensino Regular	Ensino Fundamental de 9 anos - 6º Ano	Superior	Concursado/efe tivo/estável	Docente	3
8	00001 - SAO LUIS	21016348	UEB ENS FUND TANCREDO NEVES	Municipal	Urbana	Ensino Regular	Ensino Fundamental de 9 anos - 7º Ano	Superior	Concursado/efe tivo/estável	Docente	2
9	00001 - SAO LUIS	21016348	UEB ENS FUND TANCREDO NEVES	Municipal	Urbana	Ensino Regular	Ensino Fundamental de 9 anos - 8º Ano	Superior	Concursado/efe tivo/estável	Docente	2
10	00001 - SAO LUIS	21016348	UEB ENS FUND TANCREDO NEVES	Municipal	Urbana	Ensino Regular	Ensino Fundamental	Superior	Concursado/efe tivo/estável	Docente	1

							de 9 anos - 9º Ano				
11	00001 - SAO LUIS	21016348	UEB ENS FUND TANCREDO NEVES	Municipal	Urbana	Educação de Jovens e Adultos	EJA - Ensino Fundamental - Anos finais	Superior	Concursado/efetivo/estável	Docente	2
12	00001 - SAO LUIS	21016380	UEB ENS FUND PROF LUZENIR MATA ROMA	Municipal	Rural	Ensino Regular	Ensino Fundamental de 9 anos - 6º Ano	Superior	Concursado/efetivo/estável	Docente	1
13	00001 - SAO LUIS	21016380	UEB ENS FUND PROF LUZENIR MATA ROMA	Municipal	Rural	Ensino Regular	Ensino Fundamental de 9 anos - 7º Ano	Superior	Concursado/efetivo/estável	Docente	1
14	00001 - SAO LUIS	21016380	UEB ENS FUND PROF LUZENIR MATA ROMA	Municipal	Rural	Ensino Regular	Ensino Fundamental de 9 anos - 8º Ano	Superior	Concursado/efetivo/estável	Docente	1
15	00001 - SAO LUIS	21016380	UEB ENS FUND PROF LUZENIR MATA ROMA	Municipal	Rural	Ensino Regular	Ensino Fundamental de 9 anos - 9º Ano	Superior	Concursado/efetivo/estável	Docente	1
16	00001 - SAO LUIS	21016380	UEB ENS FUND PROF LUZENIR MATA ROMA	Municipal	Rural	Educação de Jovens e Adultos	EJA - Ensino Fundamental - Anos finais	Superior	Concursado/efetivo/estável	Docente	1
17	00001 - SAO LUIS	21016399	UEB ENS FUND PROF ROSILDA CORDEIRO	Municipal	Rural	Ensino Regular	Ensino Fundamental de 9 anos - 6º Ano	Superior	Concursado/efetivo/estável	Docente	1
18	00001 - SAO LUIS	21016399	UEB ENS FUND PROF ROSILDA CORDEIRO	Municipal	Rural	Ensino Regular	Ensino Fundamental de 9 anos - 7º Ano	Superior	Concursado/efetivo/estável	Docente	1
19	00001 - SAO LUIS	21016399	UEB ENS FUND PROF ROSILDA CORDEIRO	Municipal	Rural	Ensino Regular	Ensino Fundamental de 9 anos - 8º Ano	Superior	Concursado/efetivo/estável	Docente	1
20	00001 - SAO LUIS	21016399	UEB ENS FUND PROF ROSILDA CORDEIRO	Municipal	Rural	Ensino Regular	Ensino Fundamental de 9 anos - 9º Ano	Superior	Concursado/efetivo/estável	Docente	1
21	00001 - SAO LUIS	21016402	UEB ENS FUND SAO RAIMUNDO	Municipal	Rural	Ensino Regular	Ensino Fundamental de 9 anos - 6º Ano	Superior	Contrato temporário	Docente	1

22	00001 - SAO LUIS	21016402	UEB ENS FUND SAO RAIMUNDO	Municipal	Rural	Ensino Regular	Ensino Fundamental de 9 anos - 7º Ano	Superior	Contrato temporário	Docente	2
23	00001 - SAO LUIS	21016402	UEB ENS FUND SAO RAIMUNDO	Municipal	Rural	Ensino Regular	Ensino Fundamental de 9 anos - 8º Ano	Superior	Contrato temporário	Docente	1
24	00001 - SAO LUIS	21016402	UEB ENS FUND SAO RAIMUNDO	Municipal	Rural	Ensino Regular	Ensino Fundamental de 9 anos - 9º Ano	Superior	Contrato temporário	Docente	1
25	00001 - SAO LUIS	21016402	UEB ENS FUND SAO RAIMUNDO	Municipal	Rural	Educação de Jovens e Adultos	EJA - Ensino Fundamental - Anos finais	Superior	Concursado/efe tivo/estável	Docente	1
26	00001 - SAO LUIS	21016445	UEB ENS FUND BANDEIRA TRIBUZZI	Municipal	Urbana	Ensino Regular	Ensino Fundamental de 9 anos - 6º Ano	Superior	Concursado/efe tivo/estável	Docente	1
27	00001 - SAO LUIS	21016445	UEB ENS FUND BANDEIRA TRIBUZZI	Municipal	Urbana	Ensino Regular	Ensino Fundamental de 9 anos - 7º Ano	Superior	Concursado/efe tivo/estável	Docente	1
28	00001 - SAO LUIS	21016445	UEB ENS FUND BANDEIRA TRIBUZZI	Municipal	Urbana	Ensino Regular	Ensino Fundamental de 9 anos - 8º Ano	Superior	Concursado/efe tivo/estável	Docente	1
29	00001 - SAO LUIS	21016445	UEB ENS FUND BANDEIRA TRIBUZZI	Municipal	Urbana	Ensino Regular	Ensino Fundamental de 9 anos - 9º Ano	Superior	Concursado/efe tivo/estável	Docente	1
30	00001 - SAO LUIS	21016453	UEB ENS FUND ALBERTO PINHEIRO	Municipal	Urbana	Ensino Regular	Ensino Fundamental de 9 anos - 6º Ano	Superior	Concursado/efe tivo/estável	Docente	2
31	00001 - SAO LUIS	21016453	UEB ENS FUND ALBERTO PINHEIRO	Municipal	Urbana	Ensino Regular	Ensino Fundamental de 9 anos - 7º Ano	Superior	Concursado/efe tivo/estável	Docente	1
32	00001 - SAO LUIS	21016453	UEB ENS FUND ALBERTO PINHEIRO	Municipal	Urbana	Ensino Regular	Ensino Fundamental de 9 anos - 8º Ano	Superior	Concursado/efe tivo/estável	Docente	1

33	00001 - SAO LUIS	21016453	UEB ENS FUND ALBERTO PINHEIRO	Municipal	Urbana	Ensino Regular	Ensino Fundamental de 9 anos - 9º Ano	Superior	Concursado/efe tivo/estável	Docente	1
34	00001 - SAO LUIS	21016453	UEB ENS FUND ALBERTO PINHEIRO	Municipal	Urbana	Educação de Jovens e Adultos	EJA - Ensino Fundamental - Anos finais	Superior	Concursado/efe tivo/estável	Docente	1
35	00001 - SAO LUIS	21016461	UI GOV MATOS CARVALHO	Municipal	Urbana	Ensino Regular	Ensino Fundamental de 9 anos - 6º Ano	Superior	Concursado/efe tivo/estável	Docente	2
36	00001 - SAO LUIS	21016461	UI GOV MATOS CARVALHO	Municipal	Urbana	Ensino Regular	Ensino Fundamental de 9 anos - 7º Ano	Superior	Concursado/efe tivo/estável	Docente	2
37	00001 - SAO LUIS	21016461	UI GOV MATOS CARVALHO	Municipal	Urbana	Ensino Regular	Ensino Fundamental de 9 anos - 8º Ano	Superior	Concursado/efe tivo/estável	Docente	1
38	00001 - SAO LUIS	21016461	UI GOV MATOS CARVALHO	Municipal	Urbana	Ensino Regular	Ensino Fundamental de 9 anos - 9º Ano	Superior	Concursado/efe tivo/estável	Docente	1
39	00001 - SAO LUIS	21016496	UEB ENS FUND MARIA ROCHA	Municipal	Urbana	Ensino Regular	Ensino Fundamental de 9 anos - 6º Ano	Superior	Contrato temporário	Docente	1
40	00001 - SAO LUIS	21016496	UEB ENS FUND MARIA ROCHA	Municipal	Urbana	Ensino Regular	Ensino Fundamental de 9 anos - 7º Ano	Superior	Contrato temporário	Docente	1
41	00001 - SAO LUIS	21016496	UEB ENS FUND MARIA ROCHA	Municipal	Urbana	Ensino Regular	Ensino Fundamental de 9 anos - 8º Ano	Superior	Contrato temporário	Docente	1
42	00001 - SAO LUIS	21016496	UEB ENS FUND MARIA ROCHA	Municipal	Urbana	Ensino Regular	Ensino Fundamental de 9 anos - 9º Ano	Superior	Contrato temporário	Docente	1
43	00001 - SAO LUIS	21016550	UEB ENS FUND CAMELIA COSTA VIVEIROS	Municipal	Urbana	Ensino Regular	Ensino Fundamental de 9 anos - 6º Ano	Superior	Concursado/efe tivo/estável	Docente	1

44	00001 - SAO LUIS	21016550	UEB ENS FUND CAMELIA COSTA VIVEIROS	Municipal	Urbana	Ensino Regular	Ensino Fundamental de 9 anos - 7º Ano	Superior	Concursado/efe tivo/estável	Docente	1
45	00001 - SAO LUIS	21016550	UEB ENS FUND CAMELIA COSTA VIVEIROS	Municipal	Urbana	Ensino Regular	Ensino Fundamental de 9 anos - 8º Ano	Superior	Concursado/efe tivo/estável	Docente	1
46	00001 - SAO LUIS	21016550	UEB ENS FUND CAMELIA COSTA VIVEIROS	Municipal	Urbana	Ensino Regular	Ensino Fundamental de 9 anos - 9º Ano	Superior	Concursado/efe tivo/estável	Docente	1
47	00001 - SAO LUIS	21016585	UI DUQUE DE CAXIAS	Municipal	Urbana	Ensino Regular	Ensino Fundamental de 9 anos - 6º Ano	Superior	Concursado/efe tivo/estável	Docente	1
48	00001 - SAO LUIS	21016585	UI DUQUE DE CAXIAS	Municipal	Urbana	Ensino Regular	Ensino Fundamental de 9 anos - 7º Ano	Superior	Concursado/efe tivo/estável	Docente	1
49	00001 - SAO LUIS	21016585	UI DUQUE DE CAXIAS	Municipal	Urbana	Ensino Regular	Ensino Fundamental de 9 anos - 8º Ano	Superior	Concursado/efe tivo/estável	Docente	1
50	00001 - SAO LUIS	21016585	UI DUQUE DE CAXIAS	Municipal	Urbana	Ensino Regular	Ensino Fundamental de 9 anos - 9º Ano	Superior	Concursado/efe tivo/estável	Docente	1
51	00001 - SAO LUIS	21016747	UEB ENS FUND JUSTO JANSEN	Municipal	Urbana	Ensino Regular	Ensino Fundamental de 9 anos - 6º Ano	Superior	Concursado/efe tivo/estável	Docente	1
52	00001 - SAO LUIS	21016747	UEB ENS FUND JUSTO JANSEN	Municipal	Urbana	Ensino Regular	Ensino Fundamental de 9 anos - 7º Ano	Superior	Concursado/efe tivo/estável	Docente	1
53	00001 - SAO LUIS	21016747	UEB ENS FUND JUSTO JANSEN	Municipal	Urbana	Ensino Regular	Ensino Fundamental de 9 anos - 8º Ano	Superior	Concursado/efe tivo/estável	Docente	1
54	00001 - SAO LUIS	21016747	UEB ENS FUND JUSTO JANSEN	Municipal	Urbana	Ensino Regular	Ensino Fundamental de 9 anos - 9º Ano	Superior	Concursado/efe tivo/estável	Docente	1

55	00001 - SAO LUIS	21016810	UEB ENS FUND PROF RUBEM ALMEIDA	Municipal	Urbana	Ensino Regular	Ensino Fundamental de 9 anos - 6º Ano	Superior	Concursado/efe tivo/estável	Docente	1
56	00001 - SAO LUIS	21016810	UEB ENS FUND PROF RUBEM ALMEIDA	Municipal	Urbana	Ensino Regular	Ensino Fundamental de 9 anos - 7º Ano	Superior	Concursado/efe tivo/estável	Docente	1
57	00001 - SAO LUIS	21016810	UEB ENS FUND PROF RUBEM ALMEIDA	Municipal	Urbana	Ensino Regular	Ensino Fundamental de 9 anos - 8º Ano	Superior	Concursado/efe tivo/estável	Docente	1
58	00001 - SAO LUIS	21016810	UEB ENS FUND PROF RUBEM ALMEIDA	Municipal	Urbana	Ensino Regular	Ensino Fundamental de 9 anos - 9º Ano	Superior	Concursado/efe tivo/estável	Docente	1
59	00001 - SAO LUIS	21016810	UEB ENS FUND PROF RUBEM ALMEIDA	Municipal	Urbana	Educação de Jovens e Adultos	EJA - Ensino Fundamental - Anos iniciais	Superior	Concursado/efe tivo/estável	Docente	2
60	00001 - SAO LUIS	21016810	UEB ENS FUND PROF RUBEM ALMEIDA	Municipal	Urbana	Educação de Jovens e Adultos	EJA - Ensino Fundamental - Anos finais	Superior	Concursado/efe tivo/estável	Docente	1
61	00001 - SAO LUIS	21016828	UEB ENS FUND ROSARIO NINA	Municipal	Urbana	Ensino Regular	Ensino Fundamental de 9 anos - 7º Ano	Superior	Concursado/efe tivo/estável	Docente	1
62	00001 - SAO LUIS	21016917	UI ALUISIO AZEVEDO	Municipal	Urbana	Ensino Regular	Ensino Fundamental de 9 anos - 6º Ano	Superior	Concursado/efe tivo/estável	Docente	1
63	00001 - SAO LUIS	21016917	UI ALUISIO AZEVEDO	Municipal	Urbana	Ensino Regular	Ensino Fundamental de 9 anos - 7º Ano	Superior	Concursado/efe tivo/estável	Docente	1
64	00001 - SAO LUIS	21016917	UI ALUISIO AZEVEDO	Municipal	Urbana	Ensino Regular	Ensino Fundamental de 9 anos - 8º Ano	Superior	Concursado/efe tivo/estável	Docente	1
65	00001 - SAO LUIS	21016917	UI ALUISIO AZEVEDO	Municipal	Urbana	Ensino Regular	Ensino Fundamental de 9 anos - 9º Ano	Superior	Concursado/efe tivo/estável	Docente	1

66	00001 - SAO LUIS	21016968	UEB ENS FUND JOSE ASSUB	Municipal	Urbana	Ensino Regular	Ensino Fundamental de 9 anos - 6º Ano	Superior	Concursado/efe tivo/estável	Docente	1
67	00001 - SAO LUIS	21016968	UEB ENS FUND JOSE ASSUB	Municipal	Urbana	Ensino Regular	Ensino Fundamental de 9 anos - 7º Ano	Superior	Concursado/efe tivo/estável	Docente	1
68	00001 - SAO LUIS	21016968	UEB ENS FUND JOSE ASSUB	Municipal	Urbana	Ensino Regular	Ensino Fundamental de 9 anos - 8º Ano	Superior	Concursado/efe tivo/estável	Docente	1
69	00001 - SAO LUIS	21016968	UEB ENS FUND JOSE ASSUB	Municipal	Urbana	Ensino Regular	Ensino Fundamental de 9 anos - 9º Ano	Superior	Concursado/efe tivo/estável	Docente	1
70	00001 - SAO LUIS	21016976	UEB ENS FUND LUIS VIANA	Municipal	Urbana	Ensino Regular	Ensino Fundamental de 9 anos - 6º Ano	Superior	Concursado/efe tivo/estável	Docente	2
71	00001 - SAO LUIS	21016976	UEB ENS FUND LUIS VIANA	Municipal	Urbana	Ensino Regular	Ensino Fundamental de 9 anos - 7º Ano	Superior	Concursado/efe tivo/estável	Docente	2
72	00001 - SAO LUIS	21016976	UEB ENS FUND LUIS VIANA	Municipal	Urbana	Ensino Regular	Ensino Fundamental de 9 anos - 8º Ano	Superior	Concursado/efe tivo/estável	Docente	2
73	00001 - SAO LUIS	21016976	UEB ENS FUND LUIS VIANA	Municipal	Urbana	Ensino Regular	Ensino Fundamental de 9 anos - 9º Ano	Superior	Concursado/efe tivo/estável	Docente	2
74	00001 - SAO LUIS	21016984	UEB ENS FUND MINISTRO MARIO ANDREAZZA	Municipal	Urbana	Ensino Regular	Ensino Fundamental de 9 anos - 6º Ano	Superior	Concursado/efe tivo/estável	Docente	1
75	00001 - SAO LUIS	21016984	UEB ENS FUND MINISTRO MARIO ANDREAZZA	Municipal	Urbana	Ensino Regular	Ensino Fundamental de 9 anos - 7º Ano	Superior	Concursado/efe tivo/estável	Docente	1
76	00001 - SAO LUIS	21016984	UEB ENS FUND MINISTRO MARIO ANDREAZZA	Municipal	Urbana	Ensino Regular	Ensino Fundamental de 9 anos - 8º Ano	Superior	Concursado/efe tivo/estável	Docente	1

77	00001 - SAO LUIS	21016984	UEB ENS FUND MINISTRO MARIO ANDREAZZA	Municipal	Urbana	Ensino Regular	Ensino Fundamental de 9 anos - 9º Ano	Superior	Concursado/efe tivo/estável	Docente	1
78	00001 - SAO LUIS	21016984	UEB ENS FUND MINISTRO MARIO ANDREAZZA	Municipal	Urbana	Educação de Jovens e Adultos	EJA - Ensino Fundamental - Anos finais	Superior	Concursado/efe tivo/estável	Docente	2
79	00001 - SAO LUIS	21017034	UEB ENS FUND RIVANDA BERENICE BRAGA	Municipal	Urbana	Educação de Jovens e Adultos	EJA - Ensino Fundamental - Anos finais	Superior	Concursado/efe tivo/estável	Docente	1
80	00001 - SAO LUIS	21020663	UEB ENS FUND ANJO DA GUARDA	Municipal	Urbana	Educação de Jovens e Adultos	EJA - Ensino Fundamental - Anos finais	Superior	Concursado/efe tivo/estável	Docente	1
81	00001 - SAO LUIS	21020701	UI ARIMATEA CISNE	Municipal	Rural	Ensino Regular	Ensino Fundamental de 9 anos - 6º Ano	Superior	Contrato temporário	Docente	1
82	00001 - SAO LUIS	21020701	UI ARIMATEA CISNE	Municipal	Rural	Ensino Regular	Ensino Fundamental de 9 anos - 7º Ano	Superior	Concursado/efe tivo/estável	Docente	1
83	00001 - SAO LUIS	21020701	UI ARIMATEA CISNE	Municipal	Rural	Ensino Regular	Ensino Fundamental de 9 anos - 7º Ano	Superior	Contrato temporário	Docente	1
84	00001 - SAO LUIS	21020701	UI ARIMATEA CISNE	Municipal	Rural	Ensino Regular	Ensino Fundamental de 9 anos - 8º Ano	Superior	Concursado/efe tivo/estável	Docente	2
85	00001 - SAO LUIS	21020701	UI ARIMATEA CISNE	Municipal	Rural	Ensino Regular	Ensino Fundamental de 9 anos - 9º Ano	Superior	Concursado/efe tivo/estável	Docente	1
86	00001 - SAO LUIS	21020752	UEB ENS FUND DR NETO GUTERRES	Municipal	Urbana	Ensino Regular	Ensino Fundamental de 9 anos - 6º Ano	Superior	Concursado/efe tivo/estável	Docente	1
87	00001 - SAO LUIS	21020752	UEB ENS FUND DR NETO GUTERRES	Municipal	Urbana	Ensino Regular	Ensino Fundamental de 9 anos - 7º Ano	Superior	Concursado/efe tivo/estável	Docente	1
88	00001 - SAO LUIS	21020752	UEB ENS FUND DR NETO GUTERRES	Municipal	Urbana	Ensino Regular	Ensino Fundamental	Superior	Concursado/efe tivo/estável	Docente	1

							de 9 anos - 8º Ano				
89	00001 - SAO LUIS	21020752	UEB ENS FUND DR NETO GUTERRES	Municipal	Urbana	Ensino Regular	Ensino Fundamental de 9 anos - 9º Ano	Superior	Concursado/efetivo/estável	Docente	1
90	00001 - SAO LUIS	21020752	UEB ENS FUND DR NETO GUTERRES	Municipal	Urbana	Educação de Jovens e Adultos	EJA - Ensino Fundamental - Anos finais	Superior	Concursado/efetivo/estável	Docente	1
91	00001 - SAO LUIS	21020850	UEB ENS FUND HENRIQUE DE LA ROQUE ALMEIDA	Municipal	Urbana	Ensino Regular	Ensino Fundamental de 9 anos - 6º Ano	Superior	Concursado/efetivo/estável	Docente	1
92	00001 - SAO LUIS	21020850	UEB ENS FUND HENRIQUE DE LA ROQUE ALMEIDA	Municipal	Urbana	Ensino Regular	Ensino Fundamental de 9 anos - 6º Ano	Superior	Contrato temporário	Docente	1
93	00001 - SAO LUIS	21020850	UEB ENS FUND HENRIQUE DE LA ROQUE ALMEIDA	Municipal	Urbana	Ensino Regular	Ensino Fundamental de 9 anos - 7º Ano	Superior	Concursado/efetivo/estável	Docente	1
94	00001 - SAO LUIS	21020850	UEB ENS FUND HENRIQUE DE LA ROQUE ALMEIDA	Municipal	Urbana	Ensino Regular	Ensino Fundamental de 9 anos - 8º Ano	Superior	Concursado/efetivo/estável	Docente	1
95	00001 - SAO LUIS	21020850	UEB ENS FUND HENRIQUE DE LA ROQUE ALMEIDA	Municipal	Urbana	Ensino Regular	Ensino Fundamental de 9 anos - 9º Ano	Superior	Concursado/efetivo/estável	Docente	1
96	00001 - SAO LUIS	21021163	UEB ENS FUND PROF LUIS REGO	Municipal	Urbana	Ensino Regular	Ensino Fundamental de 9 anos - 6º Ano	Superior	Concursado/efetivo/estável	Docente	1
97	00001 - SAO LUIS	21021163	UEB ENS FUND PROF LUIS REGO	Municipal	Urbana	Ensino Regular	Ensino Fundamental de 9 anos - 7º Ano	Superior	Concursado/efetivo/estável	Docente	1
98	00001 - SAO LUIS	21021163	UEB ENS FUND PROF LUIS REGO	Municipal	Urbana	Ensino Regular	Ensino Fundamental de 9 anos - 8º Ano	Superior	Concursado/efetivo/estável	Docente	1
99	00001 - SAO LUIS	21021163	UEB ENS FUND PROF LUIS REGO	Municipal	Urbana	Ensino Regular	Ensino Fundamental de 9 anos -	Superior	Concursado/efetivo/estável	Docente	1

							Correção de Fluxo				
100	00001 - SAO LUIS	21021163	UEB ENS FUND PROF LUIS REGO	Municipal	Urbana	Ensino Regular	Ensino Fundamental de 9 anos - 9º Ano	Superior	Concursado/efetivo/estável	Docente	1
101	00001 - SAO LUIS	21021201	UEB ENS FUND PROTECAO DE JESUS	Municipal	Rural	Ensino Regular	Ensino Fundamental de 9 anos - 6º Ano	Superior	Concursado/efetivo/estável	Docente	1
102	00001 - SAO LUIS	21021201	UEB ENS FUND PROTECAO DE JESUS	Municipal	Rural	Ensino Regular	Ensino Fundamental de 9 anos - 9º Ano	Superior	Concursado/efetivo/estável	Docente	1
103	00001 - SAO LUIS	21021287	UEB ENS FUND SARAIVA FILHO	Municipal	Rural	Ensino Regular	Ensino Fundamental de 9 anos - 6º Ano	Superior	Concursado/efetivo/estável	Docente	1
104	00001 - SAO LUIS	21021287	UEB ENS FUND SARAIVA FILHO	Municipal	Rural	Ensino Regular	Ensino Fundamental de 9 anos - 7º Ano	Superior	Concursado/efetivo/estável	Docente	1
105	00001 - SAO LUIS	21021287	UEB ENS FUND SARAIVA FILHO	Municipal	Rural	Ensino Regular	Ensino Fundamental de 9 anos - 8º Ano	Superior	Concursado/efetivo/estável	Docente	1
106	00001 - SAO LUIS	21021287	UEB ENS FUND SARAIVA FILHO	Municipal	Rural	Ensino Regular	Ensino Fundamental de 9 anos - 9º Ano	Superior	Concursado/efetivo/estável	Docente	1
107	00001 - SAO LUIS	21021287	UEB ENS FUND SARAIVA FILHO	Municipal	Rural	Educação de Jovens e Adultos	EJA - Ensino Fundamental - Anos finais	Superior	Concursado/efetivo/estável	Docente	1
108	00001 - SAO LUIS	21021317	UEB ENS FUND ZULEIDE ANDRADE	Municipal	Rural	Ensino Regular	Ensino Fundamental de 9 anos - 6º Ano	Superior	Concursado/efetivo/estável	Docente	1
109	00001 - SAO LUIS	21021317	UEB ENS FUND ZULEIDE ANDRADE	Municipal	Rural	Ensino Regular	Ensino Fundamental de 9 anos - 7º Ano	Superior	Concursado/efetivo/estável	Docente	1
110	00001 - SAO LUIS	21021317	UEB ENS FUND ZULEIDE ANDRADE	Municipal	Rural	Ensino Regular	Ensino Fundamental	Superior	Concursado/efetivo/estável	Docente	1

							de 9 anos - 8º Ano				
111	00001 - SAO LUIS	21021317	UEB ENS FUND ZULEIDE ANDRADE	Municipal	Rural	Ensino Regular	Ensino Fundamental de 9 anos - 9º Ano	Superior	Concursado/efetivo/estável	Docente	1
112	00001 - SAO LUIS	21021317	UEB ENS FUND ZULEIDE ANDRADE	Municipal	Rural	Educação de Jovens e Adultos	EJA - Ensino Fundamental - Anos finais	Superior	Concursado/efetivo/estável	Docente	1
113	00001 - SAO LUIS	21021368	UEB ENS FUND DRA MARIA ALICE COUTINHO	Municipal	Urbana	Ensino Regular	Ensino Fundamental de 9 anos - 6º Ano	Superior	Concursado/efetivo/estável	Docente	1
114	00001 - SAO LUIS	21021368	UEB ENS FUND DRA MARIA ALICE COUTINHO	Municipal	Urbana	Ensino Regular	Ensino Fundamental de 9 anos - 6º Ano	Superior	Contrato temporário	Docente	1
115	00001 - SAO LUIS	21021368	UEB ENS FUND DRA MARIA ALICE COUTINHO	Municipal	Urbana	Ensino Regular	Ensino Fundamental de 9 anos - 7º Ano	Superior	Concursado/efetivo/estável	Docente	2
116	00001 - SAO LUIS	21021368	UEB ENS FUND DRA MARIA ALICE COUTINHO	Municipal	Urbana	Ensino Regular	Ensino Fundamental de 9 anos - 8º Ano	Superior	Concursado/efetivo/estável	Docente	3
117	00001 - SAO LUIS	21021368	UEB ENS FUND DRA MARIA ALICE COUTINHO	Municipal	Urbana	Ensino Regular	Ensino Fundamental de 9 anos - 9º Ano	Superior	Concursado/efetivo/estável	Docente	2
118	00001 - SAO LUIS	21021368	UEB ENS FUND DRA MARIA ALICE COUTINHO	Municipal	Urbana	Educação de Jovens e Adultos	EJA - Ensino Fundamental - Anos iniciais	Superior	Concursado/efetivo/estável	Docente	1
119	00001 - SAO LUIS	21021414	UEB ENS FUND MINISTRO CARLOS MADEIRA	Municipal	Urbana	Ensino Regular	Ensino Fundamental de 9 anos - 6º Ano	Superior	Concursado/efetivo/estável	Docente	3
120	00001 - SAO LUIS	21021414	UEB ENS FUND MINISTRO CARLOS MADEIRA	Municipal	Urbana	Ensino Regular	Ensino Fundamental de 9 anos - 7º Ano	Superior	Concursado/efetivo/estável	Docente	4
121	00001 - SAO LUIS	21021414	UEB ENS FUND MINISTRO CARLOS MADEIRA	Municipal	Urbana	Ensino Regular	Ensino Fundamental de 9 anos - 8º Ano	Superior	Concursado/efetivo/estável	Docente	2

122	00001 - SAO LUIS	21021414	UEB ENS FUND MINISTRO CARLOS MADEIRA	Municipal	Urbana	Ensino Regular	Ensino Fundamental de 9 anos - 9º Ano	Superior	Concursado/efe tivo/estável	Docente	3
123	00001 - SAO LUIS	21021414	UEB ENS FUND MINISTRO CARLOS MADEIRA	Municipal	Urbana	Educação de Jovens e Adultos	EJA - Ensino Fundamental - Anos finais	Superior	Concursado/efe tivo/estável	Docente	1
124	00001 - SAO LUIS	21021473	UEB ENS FUND HONORIO ODORICO FERREIRA	Municipal	Rural	Ensino Regular	Ensino Fundamental de 9 anos - 6º Ano	Superior	Contrato temporário	Docente	1
125	00001 - SAO LUIS	21021473	UEB ENS FUND HONORIO ODORICO FERREIRA	Municipal	Rural	Ensino Regular	Ensino Fundamental de 9 anos - 7º Ano	Superior	Contrato temporário	Docente	1
126	00001 - SAO LUIS	21021473	UEB ENS FUND HONORIO ODORICO FERREIRA	Municipal	Rural	Ensino Regular	Ensino Fundamental de 9 anos - 8º Ano	Superior	Contrato temporário	Docente	1
127	00001 - SAO LUIS	21021473	UEB ENS FUND HONORIO ODORICO FERREIRA	Municipal	Rural	Ensino Regular	Ensino Fundamental de 9 anos - 9º Ano	Superior	Contrato temporário	Docente	1
128	00001 - SAO LUIS	21021473	UEB ENS FUND HONORIO ODORICO FERREIRA	Municipal	Rural	Educação de Jovens e Adultos	EJA - Ensino Fundamental - Anos finais	Superior	Concursado/efe tivo/estável	Docente	1
129	00001 - SAO LUIS	21021481	UEB ENS FUND LINDALVA TEOTONIA NUNES	Municipal	Urbana	Ensino Regular	Ensino Fundamental de 9 anos - 6º Ano	Superior	Concursado/efe tivo/estável	Docente	1
130	00001 - SAO LUIS	21021481	UEB ENS FUND LINDALVA TEOTONIA NUNES	Municipal	Urbana	Ensino Regular	Ensino Fundamental de 9 anos - 7º Ano	Superior	Concursado/efe tivo/estável	Docente	1
131	00001 - SAO LUIS	21021481	UEB ENS FUND LINDALVA TEOTONIA NUNES	Municipal	Urbana	Ensino Regular	Ensino Fundamental de 9 anos - 8º Ano	Superior	Concursado/efe tivo/estável	Docente	1
132	00001 - SAO LUIS	21021481	UEB ENS FUND LINDALVA TEOTONIA NUNES	Municipal	Urbana	Ensino Regular	Ensino Fundamental de 9 anos - 9º Ano	Superior	Concursado/efe tivo/estável	Docente	1

133	00001 - SAO LUIS	21021481	UEB ENS FUND LINDALVA TEOTONIA NUNES	Municipal	Urbana	Educação de Jovens e Adultos	EJA - Ensino Fundamental - Anos finais	Superior	Concursado/efe tivo/estável	Docente	1
134	00001 - SAO LUIS	21021490	UEB ENS FUND MARIA JOSE VAZ DOS SANTOS	Municipal	Urbana	Ensino Regular	Ensino Fundamental de 9 anos - 6º Ano	Superior	Concursado/efe tivo/estável	Docente	1
135	00001 - SAO LUIS	21021490	UEB ENS FUND MARIA JOSE VAZ DOS SANTOS	Municipal	Urbana	Ensino Regular	Ensino Fundamental de 9 anos - 7º Ano	Superior	Concursado/efe tivo/estável	Docente	1
136	00001 - SAO LUIS	21021490	UEB ENS FUND MARIA JOSE VAZ DOS SANTOS	Municipal	Urbana	Ensino Regular	Ensino Fundamental de 9 anos - 8º Ano	Superior	Concursado/efe tivo/estável	Docente	1
137	00001 - SAO LUIS	21021490	UEB ENS FUND MARIA JOSE VAZ DOS SANTOS	Municipal	Urbana	Ensino Regular	Ensino Fundamental de 9 anos - 9º Ano	Superior	Concursado/efe tivo/estável	Docente	1
138	00001 - SAO LUIS	21021490	UEB ENS FUND MARIA JOSE VAZ DOS SANTOS	Municipal	Urbana	Educação de Jovens e Adultos	EJA - Ensino Fundamental - Anos iniciais	Superior	Concursado/efe tivo/estável	Docente	2
139	00001 - SAO LUIS	21021490	UEB ENS FUND MARIA JOSE VAZ DOS SANTOS	Municipal	Urbana	Educação de Jovens e Adultos	EJA - Ensino Fundamental - Anos finais	Superior	Concursado/efe tivo/estável	Docente	1
140	00001 - SAO LUIS	21021503	UEB ENS FUND PROF NASCIMENTO DE MORAES	Municipal	Urbana	Ensino Regular	Ensino Fundamental de 9 anos - 6º Ano	Superior	Concursado/efe tivo/estável	Docente	4
141	00001 - SAO LUIS	21021503	UEB ENS FUND PROF NASCIMENTO DE MORAES	Municipal	Urbana	Ensino Regular	Ensino Fundamental de 9 anos - 7º Ano	Superior	Concursado/efe tivo/estável	Docente	2
142	00001 - SAO LUIS	21021503	UEB ENS FUND PROF NASCIMENTO DE MORAES	Municipal	Urbana	Ensino Regular	Ensino Fundamental de 9 anos - 8º Ano	Superior	Concursado/efe tivo/estável	Docente	2
143	00001 - SAO LUIS	21021503	UEB ENS FUND PROF NASCIMENTO DE MORAES	Municipal	Urbana	Ensino Regular	Ensino Fundamental de 9 anos - 9º Ano	Superior	Concursado/efe tivo/estável	Docente	2
144	00001 - SAO LUIS	21021503	UEB ENS FUND PROF	Municipal	Urbana	Educação de Jovens e Adultos	EJA - Ensino Fundamental - Anos iniciais	Ensino Médio - Normal /	Concursado/efe tivo/estável	Docente	1

			NASCIMENTO DE MORAES					Magistério			
145	00001 - SAO LUIS	21021503	UEB ENS FUND PROF NASCIMENTO DE MORAES	Municipal	Urbana	Educação de Jovens e Adultos	EJA - Ensino Fundamental - Anos iniciais	Superior	Concursado/efetivo/estável	Docente	1
146	00001 - SAO LUIS	21021503	UEB ENS FUND PROF NASCIMENTO DE MORAES	Municipal	Urbana	Educação de Jovens e Adultos	EJA - Ensino Fundamental - Anos finais	Superior	Concursado/efetivo/estável	Docente	2
147	00001 - SAO LUIS	21021511	UEB ENS FUND SAO JOSE ITAPERÁ	Municipal	Rural	Ensino Regular	Ensino Fundamental de 9 anos - 6º Ano	Superior	Concursado/efetivo/estável	Docente	1
148	00001 - SAO LUIS	21021511	UEB ENS FUND SAO JOSE ITAPERÁ	Municipal	Rural	Ensino Regular	Ensino Fundamental de 9 anos - 7º Ano	Superior	Concursado/efetivo/estável	Docente	1
149	00001 - SAO LUIS	21021511	UEB ENS FUND SAO JOSE ITAPERÁ	Municipal	Rural	Ensino Regular	Ensino Fundamental de 9 anos - 8º Ano	Superior	Concursado/efetivo/estável	Docente	1
150	00001 - SAO LUIS	21021511	UEB ENS FUND SAO JOSE ITAPERÁ	Municipal	Rural	Ensino Regular	Ensino Fundamental de 9 anos - 9º Ano	Superior	Concursado/efetivo/estável	Docente	1
151	00001 - SAO LUIS	21021546	UEB ENS FUND ANTONIO VIEIRA	Municipal	Urbana	Ensino Regular	Ensino Fundamental de 9 anos - 6º Ano	Superior	Concursado/efetivo/estável	Docente	1
152	00001 - SAO LUIS	21021546	UEB ENS FUND ANTONIO VIEIRA	Municipal	Urbana	Ensino Regular	Ensino Fundamental de 9 anos - 7º Ano	Superior	Concursado/efetivo/estável	Docente	2
153	00001 - SAO LUIS	21021546	UEB ENS FUND ANTONIO VIEIRA	Municipal	Urbana	Ensino Regular	Ensino Fundamental de 9 anos - 8º Ano	Superior	Concursado/efetivo/estável	Docente	1
154	00001 - SAO LUIS	21021546	UEB ENS FUND ANTONIO VIEIRA	Municipal	Urbana	Ensino Regular	Ensino Fundamental de 9 anos - 9º Ano	Superior	Concursado/efetivo/estável	Docente	1

155	00001 - SAO LUIS	21021546	UEB ENS FUND ANTONIO VIEIRA	Municipal	Urbana	Educação de Jovens e Adultos	EJA - Ensino Fundamental - Anos finais	Superior	Concursado/efe tivo/estável	Docente	2
156	00001 - SAO LUIS	21021619	UEB ENS FUND PROF JOSE GONCALVES DO AMARAL RAPOSO	Municipal	Rural	Ensino Regular	Ensino Fundamental de 9 anos - 6º Ano	Superior	Concursado/efe tivo/estável	Docente	1
157	00001 - SAO LUIS	21021619	UEB ENS FUND PROF JOSE GONCALVES DO AMARAL RAPOSO	Municipal	Rural	Ensino Regular	Ensino Fundamental de 9 anos - 7º Ano	Superior	Concursado/efe tivo/estável	Docente	1
158	00001 - SAO LUIS	21021619	UEB ENS FUND PROF JOSE GONCALVES DO AMARAL RAPOSO	Municipal	Rural	Ensino Regular	Ensino Fundamental de 9 anos - 8º Ano	Superior	Concursado/efe tivo/estável	Docente	1
159	00001 - SAO LUIS	21021619	UEB ENS FUND PROF JOSE GONCALVES DO AMARAL RAPOSO	Municipal	Rural	Ensino Regular	Ensino Fundamental de 9 anos - 9º Ano	Superior	Concursado/efe tivo/estável	Docente	1
160	00001 - SAO LUIS	21021619	UEB ENS FUND PROF JOSE GONCALVES DO AMARAL RAPOSO	Municipal	Rural	Educação de Jovens e Adultos	EJA - Ensino Fundamental - Anos finais	Superior	Concursado/efe tivo/estável	Docente	1
161	00001 - SAO LUIS	21021627	UEB ENS FUND MAJOR JOSE AUGUSTO MOCHEL	Municipal	Rural	Ensino Regular	Ensino Fundamental de 9 anos - 6º Ano	Superior	Concursado/efe tivo/estável	Docente	1
162	00001 - SAO LUIS	21021627	UEB ENS FUND MAJOR JOSE AUGUSTO MOCHEL	Municipal	Rural	Ensino Regular	Ensino Fundamental de 9 anos - 7º Ano	Superior	Concursado/efe tivo/estável	Docente	1
163	00001 - SAO LUIS	21021627	UEB ENS FUND MAJOR JOSE AUGUSTO MOCHEL	Municipal	Rural	Ensino Regular	Ensino Fundamental de 9 anos - 8º Ano	Superior	Concursado/efe tivo/estável	Docente	1
164	00001 - SAO LUIS	21021627	UEB ENS FUND MAJOR JOSE AUGUSTO MOCHEL	Municipal	Rural	Ensino Regular	Ensino Fundamental de 9 anos - 9º Ano	Superior	Concursado/efe tivo/estável	Docente	1
165	00001 - SAO LUIS	21021627	UEB ENS FUND MAJOR JOSE AUGUSTO MOCHEL	Municipal	Rural	Educação de Jovens e Adultos	EJA - Ensino Fundamental - Anos finais	Superior	Concursado/efe tivo/estável	Docente	1

166	00001 - SAO LUIS	21021686	UEB ENS FUND PRIMAVERA	Municipal	Urbana	Ensino Regular	Ensino Fundamental de 9 anos - 6º Ano	Superior	Concursado/efe tivo/estável	Docente	1
167	00001 - SAO LUIS	21021686	UEB ENS FUND PRIMAVERA	Municipal	Urbana	Ensino Regular	Ensino Fundamental de 9 anos - 7º Ano	Superior	Concursado/efe tivo/estável	Docente	1
168	00001 - SAO LUIS	21021686	UEB ENS FUND PRIMAVERA	Municipal	Urbana	Ensino Regular	Ensino Fundamental de 9 anos - 8º Ano	Superior	Concursado/efe tivo/estável	Docente	1
169	00001 - SAO LUIS	21021686	UEB ENS FUND PRIMAVERA	Municipal	Urbana	Ensino Regular	Ensino Fundamental de 9 anos - 9º Ano	Superior	Concursado/efe tivo/estável	Docente	1
170	00001 - SAO LUIS	21021686	UEB ENS FUND PRIMAVERA	Municipal	Urbana	Educação de Jovens e Adultos	EJA - Ensino Fundamental - Anos finais	Superior	Concursado/efe tivo/estável	Docente	1
171	00001 - SAO LUIS	21021759	UEB ENS FUND OLINDA DESTERRO	Municipal	Urbana	Ensino Regular	Ensino Fundamental de 9 anos - 6º Ano	Superior	Concursado/efe tivo/estável	Docente	1
172	00001 - SAO LUIS	21021759	UEB ENS FUND OLINDA DESTERRO	Municipal	Urbana	Ensino Regular	Ensino Fundamental de 9 anos - 7º Ano	Superior	Concursado/efe tivo/estável	Docente	1
173	00001 - SAO LUIS	21021759	UEB ENS FUND OLINDA DESTERRO	Municipal	Urbana	Ensino Regular	Ensino Fundamental de 9 anos - 8º Ano	Superior	Concursado/efe tivo/estável	Docente	1
174	00001 - SAO LUIS	21021759	UEB ENS FUND OLINDA DESTERRO	Municipal	Urbana	Ensino Regular	Ensino Fundamental de 9 anos - 9º Ano	Superior	Concursado/efe tivo/estável	Docente	1
175	00001 - SAO LUIS	21021759	UEB ENS FUND OLINDA DESTERRO	Municipal	Urbana	Educação de Jovens e Adultos	EJA - Ensino Fundamental - Anos finais	Superior	Concursado/efe tivo/estável	Docente	1
176	00001 - SAO LUIS	21021783	UEB ENS FUND PROF SA VALLE	Municipal	Urbana	Ensino Regular	Ensino Fundamental de 9 anos - 6º Ano	Superior	Concursado/efe tivo/estável	Docente	1

177	00001 - SAO LUIS	21021783	UEB ENS FUND PROF SA VALLE	Municipal	Urbana	Ensino Regular	Ensino Fundamental de 9 anos - 7º Ano	Superior	Concursado/efe tivo/estável	Docente	1
178	00001 - SAO LUIS	21021783	UEB ENS FUND PROF SA VALLE	Municipal	Urbana	Ensino Regular	Ensino Fundamental de 9 anos - 8º Ano	Superior	Concursado/efe tivo/estável	Docente	1
179	00001 - SAO LUIS	21021783	UEB ENS FUND PROF SA VALLE	Municipal	Urbana	Ensino Regular	Ensino Fundamental de 9 anos - 9º Ano	Superior	Concursado/efe tivo/estável	Docente	1
180	00001 - SAO LUIS	21021783	UEB ENS FUND PROF SA VALLE	Municipal	Urbana	Educação de Jovens e Adultos	EJA - Ensino Fundamental - Anos finais	Superior	Concursado/efe tivo/estável	Docente	1
181	00001 - SAO LUIS	21021880	UE 1º DE MAIO	Municipal	Urbana	Ensino Regular	Ensino Fundamental de 9 anos - 6º Ano	Superior	Concursado/efe tivo/estável	Docente	1
182	00001 - SAO LUIS	21021880	UE 1º DE MAIO	Municipal	Urbana	Ensino Regular	Ensino Fundamental de 9 anos - 7º Ano	Superior	Contrato temporário	Docente	1
183	00001 - SAO LUIS	21021880	UE 1º DE MAIO	Municipal	Urbana	Ensino Regular	Ensino Fundamental de 9 anos - 8º Ano	Superior	Concursado/efe tivo/estável	Docente	1
184	00001 - SAO LUIS	21021880	UE 1º DE MAIO	Municipal	Urbana	Ensino Regular	Ensino Fundamental de 9 anos - 9º Ano	Superior	Contrato temporário	Docente	1
185	00001 - SAO LUIS	21021899	UEB ENS FUND ANA LUCIA CHAVES FECURY	Municipal	Urbana	Educação de Jovens e Adultos	EJA - Ensino Fundamental - Anos finais	Superior	Concursado/efe tivo/estável	Docente	1
186	00001 - SAO LUIS	21021945	UE DR AQUILES LISBOA	Municipal	Rural	Ensino Regular	Ensino Fundamental de 9 anos - 6º Ano	Superior	Concursado/efe tivo/estável	Docente	1
187	00001 - SAO LUIS	21021945	UE DR AQUILES LISBOA	Municipal	Rural	Ensino Regular	Ensino Fundamental de 9 anos - 6º Ano	Superior	Contrato temporário	Docente	1

188	00001 - SAO LUIS	21021945	UE DR AQUILES LISBOA	Municipal	Rural	Ensino Regular	Ensino Fundamental de 9 anos - 7º Ano	Superior	Concursado/efe tivo/estável	Docente	1
189	00001 - SAO LUIS	21021945	UE DR AQUILES LISBOA	Municipal	Rural	Ensino Regular	Ensino Fundamental de 9 anos - 8º Ano	Superior	Concursado/efe tivo/estável	Docente	1
190	00001 - SAO LUIS	21021945	UE DR AQUILES LISBOA	Municipal	Rural	Ensino Regular	Ensino Fundamental de 9 anos - 9º Ano	Superior	Concursado/efe tivo/estável	Docente	1
191	00001 - SAO LUIS	21022020	UEB ENS FUND GOMES DE SOUSA	Municipal	Rural	Ensino Regular	Ensino Fundamental de 9 anos - 6º Ano	Superior	Contrato temporário	Docente	1
192	00001 - SAO LUIS	21022020	UEB ENS FUND GOMES DE SOUSA	Municipal	Rural	Ensino Regular	Ensino Fundamental de 9 anos - 7º Ano	Superior	Contrato temporário	Docente	1
193	00001 - SAO LUIS	21022020	UEB ENS FUND GOMES DE SOUSA	Municipal	Rural	Ensino Regular	Ensino Fundamental de 9 anos - 8º Ano	Superior	Contrato temporário	Docente	1
194	00001 - SAO LUIS	21022020	UEB ENS FUND GOMES DE SOUSA	Municipal	Rural	Ensino Regular	Ensino Fundamental de 9 anos - 9º Ano	Superior	Contrato temporário	Docente	1
195	00001 - SAO LUIS	21022020	UEB ENS FUND GOMES DE SOUSA	Municipal	Rural	Educação de Jovens e Adultos	EJA - Ensino Fundamental - Anos finais	Superior	Concursado/efe tivo/estável	Docente	1
196	00001 - SAO LUIS	21022046	UEB ENS FUND HAYDEE CHAVES	Municipal	Rural	Ensino Regular	Ensino Fundamental de 9 anos - 6º Ano	Superior	Concursado/efe tivo/estável	Docente	1
197	00001 - SAO LUIS	21022046	UEB ENS FUND HAYDEE CHAVES	Municipal	Rural	Ensino Regular	Ensino Fundamental de 9 anos - 7º Ano	Superior	Concursado/efe tivo/estável	Docente	1
198	00001 - SAO LUIS	21022046	UEB ENS FUND HAYDEE CHAVES	Municipal	Rural	Ensino Regular	Ensino Fundamental de 9 anos - 8º Ano	Superior	Concursado/efe tivo/estável	Docente	1

199	00001 - SAO LUIS	21022046	UEB ENS FUND HAYDEE CHAVES	Municipal	Rural	Ensino Regular	Ensino Fundamental de 9 anos - 9º Ano	Superior	Concursado/efe tivo/estável	Docente	1
200	00001 - SAO LUIS	21022046	UEB ENS FUND HAYDEE CHAVES	Municipal	Rural	Educação de Jovens e Adultos	EJA - Ensino Fundamental - Anos finais	Superior	Concursado/efe tivo/estável	Docente	1
201	00001 - SAO LUIS	21022054	UEB ENS FUND HORTENCIA PINHO	Municipal	Rural	Ensino Regular	Ensino Fundamental de 9 anos - 6º Ano	Superior	Concursado/efe tivo/estável	Docente	1
202	00001 - SAO LUIS	21022054	UEB ENS FUND HORTENCIA PINHO	Municipal	Rural	Ensino Regular	Ensino Fundamental de 9 anos - 7º Ano	Superior	Concursado/efe tivo/estável	Docente	1
203	00001 - SAO LUIS	21022054	UEB ENS FUND HORTENCIA PINHO	Municipal	Rural	Ensino Regular	Ensino Fundamental de 9 anos - 8º Ano	Superior	Concursado/efe tivo/estável	Docente	1
204	00001 - SAO LUIS	21022054	UEB ENS FUND HORTENCIA PINHO	Municipal	Rural	Ensino Regular	Ensino Fundamental de 9 anos - Correção de Fluxo	Superior	Concursado/efe tivo/estável	Docente	1
205	00001 - SAO LUIS	21022054	UEB ENS FUND HORTENCIA PINHO	Municipal	Rural	Ensino Regular	Ensino Fundamental de 9 anos - 9º Ano	Superior	Concursado/efe tivo/estável	Docente	1
206	00001 - SAO LUIS	21022119	UEB ENS FUND JOSUE MONTELLO	Municipal	Urbana	Ensino Regular	Ensino Fundamental de 9 anos - 6º Ano	Superior	Concursado/efe tivo/estável	Docente	1
207	00001 - SAO LUIS	21022119	UEB ENS FUND JOSUE MONTELLO	Municipal	Urbana	Ensino Regular	Ensino Fundamental de 9 anos - 7º Ano	Superior	Concursado/efe tivo/estável	Docente	1
208	00001 - SAO LUIS	21022119	UEB ENS FUND JOSUE MONTELLO	Municipal	Urbana	Ensino Regular	Ensino Fundamental de 9 anos - 8º Ano	Superior	Concursado/efe tivo/estável	Docente	1
209	00001 - SAO LUIS	21022119	UEB ENS FUND JOSUE MONTELLO	Municipal	Urbana	Ensino Regular	Ensino Fundamental de 9 anos - 9º Ano	Superior	Concursado/efe tivo/estável	Docente	1

210	00001 - SAO LUIS	21022151	UEB ENS FUND NEWTON NEVES	Municipal	Urbana	Ensino Regular	Ensino Fundamental de 9 anos - 6º Ano	Superior	Contrato temporário	Docente	1
211	00001 - SAO LUIS	21022151	UEB ENS FUND NEWTON NEVES	Municipal	Urbana	Ensino Regular	Ensino Fundamental de 9 anos - 7º Ano	Superior	Contrato temporário	Docente	1
212	00001 - SAO LUIS	21022151	UEB ENS FUND NEWTON NEVES	Municipal	Urbana	Ensino Regular	Ensino Fundamental de 9 anos - 8º Ano	Superior	Contrato temporário	Docente	1
213	00001 - SAO LUIS	21022151	UEB ENS FUND NEWTON NEVES	Municipal	Urbana	Ensino Regular	Ensino Fundamental de 9 anos - 9º Ano	Superior	Contrato temporário	Docente	1
214	00001 - SAO LUIS	21022151	UEB ENS FUND NEWTON NEVES	Municipal	Urbana	Educação de Jovens e Adultos	EJA - Ensino Fundamental - Anos finais	Superior	Concursado/efe tivo/estável	Docente	1
215	00001 - SAO LUIS	21022224	UI RIO GRANDE	Municipal	Rural	Ensino Regular	Ensino Fundamental de 9 anos - 6º Ano	Ensino Médio	Concursado/efe tivo/estável	Docente	1
216	00001 - SAO LUIS	21022224	UI RIO GRANDE	Municipal	Rural	Ensino Regular	Ensino Fundamental de 9 anos - 7º Ano	Ensino Médio	Concursado/efe tivo/estável	Docente	1
217	00001 - SAO LUIS	21022224	UI RIO GRANDE	Municipal	Rural	Ensino Regular	Ensino Fundamental de 9 anos - 8º Ano	Ensino Médio	Concursado/efe tivo/estável	Docente	1
218	00001 - SAO LUIS	21022224	UI RIO GRANDE	Municipal	Rural	Ensino Regular	Ensino Fundamental de 9 anos - 9º Ano	Ensino Médio	Concursado/efe tivo/estável	Docente	1
219	00001 - SAO LUIS	21022240	UEB ENS FUND SALOMAO FIQUENE	Municipal	Rural	Ensino Regular	Ensino Fundamental de 9 anos - 6º Ano	Superior	Concursado/efe tivo/estável	Docente	1
220	00001 - SAO LUIS	21022240	UEB ENS FUND SALOMAO FIQUENE	Municipal	Rural	Ensino Regular	Ensino Fundamental de 9 anos - 7º Ano	Superior	Concursado/efe tivo/estável	Docente	2

221	00001 - SAO LUIS	21022240	UEB ENS FUND SALOMAO FIQUENE	Municipal	Rural	Ensino Regular	Ensino Fundamental de 9 anos - 8º Ano	Superior	Concursado/efe tivo/estável	Docente	1
222	00001 - SAO LUIS	21022240	UEB ENS FUND SALOMAO FIQUENE	Municipal	Rural	Ensino Regular	Ensino Fundamental de 9 anos - 9º Ano	Superior	Contrato temporário	Docente	1
223	00001 - SAO LUIS	21022240	UEB ENS FUND SALOMAO FIQUENE	Municipal	Rural	Educação de Jovens e Adultos	EJA - Ensino Fundamental - Anos finais	Superior	Concursado/efe tivo/estável	Docente	1
224	00001 - SAO LUIS	21022267	UEB ENS FUND SAO JOSE	Municipal	Urbana	Ensino Regular	Ensino Fundamental de 9 anos - 6º Ano	Superior	Concursado/efe tivo/estável	Docente	1
225	00001 - SAO LUIS	21022267	UEB ENS FUND SAO JOSE	Municipal	Urbana	Ensino Regular	Ensino Fundamental de 9 anos - 7º Ano	Superior	Concursado/efe tivo/estável	Docente	1
226	00001 - SAO LUIS	21022267	UEB ENS FUND SAO JOSE	Municipal	Urbana	Ensino Regular	Ensino Fundamental de 9 anos - 8º Ano	Superior	Concursado/efe tivo/estável	Docente	1
227	00001 - SAO LUIS	21022267	UEB ENS FUND SAO JOSE	Municipal	Urbana	Ensino Regular	Ensino Fundamental de 9 anos - 9º Ano	Superior	Concursado/efe tivo/estável	Docente	1
228	00001 - SAO LUIS	21022410	UEB ENS FUND MONSENHOR FREDERICO CHAVES	Municipal	Urbana	Ensino Regular	Ensino Fundamental de 9 anos - 6º Ano	Superior	Concursado/efe tivo/estável	Docente	1
229	00001 - SAO LUIS	21022410	UEB ENS FUND MONSENHOR FREDERICO CHAVES	Municipal	Urbana	Ensino Regular	Ensino Fundamental de 9 anos - 7º Ano	Superior	Concursado/efe tivo/estável	Docente	1
230	00001 - SAO LUIS	21022410	UEB ENS FUND MONSENHOR FREDERICO CHAVES	Municipal	Urbana	Ensino Regular	Ensino Fundamental de 9 anos - 8º Ano	Superior	Concursado/efe tivo/estável	Docente	1
231	00001 - SAO LUIS	21022410	UEB ENS FUND MONSENHOR FREDERICO CHAVES	Municipal	Urbana	Ensino Regular	Ensino Fundamental de 9 anos - 9º Ano	Superior	Concursado/efe tivo/estável	Docente	1

232	00001 - SAO LUIS	21022410	UEB ENS FUND MONSENHOR FREDERICO CHAVES	Municipal	Urbana	Educação de Jovens e Adultos	EJA - Ensino Fundamental - Anos finais	Superior	Concursado/efe tivo/estável	Docente	1
233	00001 - SAO LUIS	21022429	UI VILA EMBRATEL	Municipal	Urbana	Ensino Regular	Ensino Fundamental de 9 anos - 6º Ano	Superior	Concursado/efe tivo/estável	Docente	1
234	00001 - SAO LUIS	21022429	UI VILA EMBRATEL	Municipal	Urbana	Ensino Regular	Ensino Fundamental de 9 anos - 7º Ano	Superior	Concursado/efe tivo/estável	Docente	1
235	00001 - SAO LUIS	21022429	UI VILA EMBRATEL	Municipal	Urbana	Ensino Regular	Ensino Fundamental de 9 anos - 8º Ano	Superior	Concursado/efe tivo/estável	Docente	1
236	00001 - SAO LUIS	21022429	UI VILA EMBRATEL	Municipal	Urbana	Ensino Regular	Ensino Fundamental de 9 anos - 9º Ano	Superior	Concursado/efe tivo/estável	Docente	1
237	00001 - SAO LUIS	21022429	UI VILA EMBRATEL	Municipal	Urbana	Educação de Jovens e Adultos	EJA - Ensino Fundamental - Anos finais	Superior	Concursado/efe tivo/estável	Docente	2
238	00001 - SAO LUIS	21022445	CE AMERICA DO NORTE	Municipal	Urbana	Ensino Regular	Ensino Fundamental de 9 anos - 6º Ano	Superior	Concursado/efe tivo/estável	Docente	1
239	00001 - SAO LUIS	21022445	CE AMERICA DO NORTE	Municipal	Urbana	Ensino Regular	Ensino Fundamental de 9 anos - 7º Ano	Superior	Concursado/efe tivo/estável	Docente	1
240	00001 - SAO LUIS	21022445	CE AMERICA DO NORTE	Municipal	Urbana	Ensino Regular	Ensino Fundamental de 9 anos - 8º Ano	Superior	Concursado/efe tivo/estável	Docente	1
241	00001 - SAO LUIS	21022445	CE AMERICA DO NORTE	Municipal	Urbana	Ensino Regular	Ensino Fundamental de 9 anos - 9º Ano	Superior	Concursado/efe tivo/estável	Docente	1
242	00001 - SAO LUIS	21022470	UI FELIPE CONDURU	Municipal	Urbana	Ensino Regular	Ensino Fundamental de 9 anos - 6º Ano	Superior	Concursado/efe tivo/estável	Docente	1

243	00001 - SAO LUIS	21022470	UI FELIPE CONDURU	Municipal	Urbana	Ensino Regular	Ensino Fundamental de 9 anos - 7º Ano	Superior	Concursado/efe tivo/estável	Docente	1
244	00001 - SAO LUIS	21022470	UI FELIPE CONDURU	Municipal	Urbana	Ensino Regular	Ensino Fundamental de 9 anos - 8º Ano	Superior	Concursado/efe tivo/estável	Docente	1
245	00001 - SAO LUIS	21022470	UI FELIPE CONDURU	Municipal	Urbana	Ensino Regular	Ensino Fundamental de 9 anos - 9º Ano	Superior	Concursado/efe tivo/estável	Docente	1
246	00001 - SAO LUIS	21022542	UEB ENS FUND ODYLO COSTA FILHO	Municipal	Urbana	Ensino Regular	Ensino Fundamental de 9 anos - 6º Ano	Superior	Contrato temporário	Docente	1
247	00001 - SAO LUIS	21022550	UI PADRE NEWTON PEREIRA	Municipal	Urbana	Ensino Regular	Ensino Fundamental de 9 anos - 6º Ano	Superior	Concursado/efe tivo/estável	Docente	2
248	00001 - SAO LUIS	21022550	UI PADRE NEWTON PEREIRA	Municipal	Urbana	Ensino Regular	Ensino Fundamental de 9 anos - 7º Ano	Superior	Concursado/efe tivo/estável	Docente	2
249	00001 - SAO LUIS	21022550	UI PADRE NEWTON PEREIRA	Municipal	Urbana	Ensino Regular	Ensino Fundamental de 9 anos - 8º Ano	Superior	Concursado/efe tivo/estável	Docente	2
250	00001 - SAO LUIS	21022550	UI PADRE NEWTON PEREIRA	Municipal	Urbana	Ensino Regular	Ensino Fundamental de 9 anos - 9º Ano	Superior	Concursado/efe tivo/estável	Docente	1
251	00001 - SAO LUIS	21022615	UEB ENS FUND URUATI	Municipal	Rural	Ensino Regular	Ensino Fundamental de 9 anos - 6º Ano	Superior	Concursado/efe tivo/estável	Docente	1
252	00001 - SAO LUIS	21022615	UEB ENS FUND URUATI	Municipal	Rural	Ensino Regular	Ensino Fundamental de 9 anos - 7º Ano	Superior	Concursado/efe tivo/estável	Docente	1
253	00001 - SAO LUIS	21194369	UI MARIA DO CARMO ABREU DA SILVEIRA	Municipal	Urbana	Ensino Regular	Ensino Fundamental de 9 anos - 6º Ano	Superior	Contrato temporário	Docente	1

254	00001 - SAO LUIS	21194369	UI MARIA DO CARMO ABREU DA SILVEIRA	Municipal	Urbana	Ensino Regular	Ensino Fundamental de 9 anos - 7º Ano	Superior	Contrato temporário	Docente	1
255	00001 - SAO LUIS	21194369	UI MARIA DO CARMO ABREU DA SILVEIRA	Municipal	Urbana	Ensino Regular	Ensino Fundamental de 9 anos - 8º Ano	Superior	Contrato temporário	Docente	1
256	00001 - SAO LUIS	21194369	UI MARIA DO CARMO ABREU DA SILVEIRA	Municipal	Urbana	Ensino Regular	Ensino Fundamental de 9 anos - 9º Ano	Superior	Contrato temporário	Docente	1
257	00001 - SAO LUIS	21194543	UEB ENS FUND THOMAZ DE AQUINO ANDRADE	Municipal	Urbana	Ensino Regular	Ensino Fundamental de 9 anos - 6º Ano	Superior	Concursado/efe tivo/estável	Docente	1
258	00001 - SAO LUIS	21194543	UEB ENS FUND THOMAZ DE AQUINO ANDRADE	Municipal	Urbana	Ensino Regular	Ensino Fundamental de 9 anos - 7º Ano	Superior	Concursado/efe tivo/estável	Docente	1
259	00001 - SAO LUIS	21194543	UEB ENS FUND THOMAZ DE AQUINO ANDRADE	Municipal	Urbana	Ensino Regular	Ensino Fundamental de 9 anos - 8º Ano	Superior	Concursado/efe tivo/estável	Docente	1
260	00001 - SAO LUIS	21194543	UEB ENS FUND THOMAZ DE AQUINO ANDRADE	Municipal	Urbana	Ensino Regular	Ensino Fundamental de 9 anos - 9º Ano	Superior	Concursado/efe tivo/estável	Docente	1
261	00001 - SAO LUIS	21194653	UEB ENS FUND MENINO JESUS DE PRAGA	Municipal	Urbana	Ensino Regular	Ensino Fundamental de 9 anos - 6º Ano	Superior	Concursado/efe tivo/estável	Docente	1
262	00001 - SAO LUIS	21194653	UEB ENS FUND MENINO JESUS DE PRAGA	Municipal	Urbana	Ensino Regular	Ensino Fundamental de 9 anos - 7º Ano	Superior	Concursado/efe tivo/estável	Docente	1
263	00001 - SAO LUIS	21194653	UEB ENS FUND MENINO JESUS DE PRAGA	Municipal	Urbana	Ensino Regular	Ensino Fundamental de 9 anos - 8º Ano	Superior	Concursado/efe tivo/estável	Docente	1
264	00001 - SAO LUIS	21194653	UEB ENS FUND MENINO JESUS DE PRAGA	Municipal	Urbana	Ensino Regular	Ensino Fundamental de 9 anos - 9º Ano	Superior	Concursado/efe tivo/estável	Docente	1

265	00001 - SAO LUIS	21194653	UEB ENS FUND MENINO JESUS DE PRAGA	Municipal	Urbana	Educação de Jovens e Adultos	EJA - Ensino Fundamental - Anos finais	Superior	Concursado/efe tivo/estável	Docente	1
266	00001 - SAO LUIS	21200807	UEB ENS FUND AGOSTINHO VASCONCELOS	Municipal	Urbana	Ensino Regular	Ensino Fundamental de 9 anos - 6º Ano	Superior	Concursado/efe tivo/estável	Docente	1
267	00001 - SAO LUIS	21200807	UEB ENS FUND AGOSTINHO VASCONCELOS	Municipal	Urbana	Ensino Regular	Ensino Fundamental de 9 anos - 7º Ano	Superior	Concursado/efe tivo/estável	Docente	1
268	00001 - SAO LUIS	21200807	UEB ENS FUND AGOSTINHO VASCONCELOS	Municipal	Urbana	Ensino Regular	Ensino Fundamental de 9 anos - 8º Ano	Superior	Concursado/efe tivo/estável	Docente	1
269	00001 - SAO LUIS	21200807	UEB ENS FUND AGOSTINHO VASCONCELOS	Municipal	Urbana	Ensino Regular	Ensino Fundamental de 9 anos - 9º Ano	Superior	Concursado/efe tivo/estável	Docente	1
270	00001 - SAO LUIS	21200807	UEB ENS FUND AGOSTINHO VASCONCELOS	Municipal	Urbana	Educação de Jovens e Adultos	EJA - Ensino Fundamental - Anos finais	Superior	Concursado/efe tivo/estável	Docente	2
271	00001 - SAO LUIS	21201099	UEB ENS FUND PROF CARLOS SAADS	Municipal	Urbana	Educação de Jovens e Adultos	EJA - Ensino Fundamental - Anos finais	Ensino Médio	Concursado/efe tivo/estável	Docente	1
272	00001 - SAO LUIS	21202192	UI SEVERIANO DE SOUSA LIMA	Municipal	Urbana	Ensino Regular	Ensino Fundamental de 9 anos - 6º Ano	Superior	Concursado/efe tivo/estável	Docente	1
273	00001 - SAO LUIS	21202192	UI SEVERIANO DE SOUSA LIMA	Municipal	Urbana	Ensino Regular	Ensino Fundamental de 9 anos - 7º Ano	Superior	Concursado/efe tivo/estável	Docente	1
274	00001 - SAO LUIS	21202192	UI SEVERIANO DE SOUSA LIMA	Municipal	Urbana	Ensino Regular	Ensino Fundamental de 9 anos - 8º Ano	Superior	Concursado/efe tivo/estável	Docente	1
275	00001 - SAO LUIS	21213631	UI PROF CARLOS CUNHA	Municipal	Urbana	Ensino Regular	Ensino Fundamental de 9 anos - 6º Ano	Superior	Concursado/efe tivo/estável	Docente	1
276	00001 - SAO LUIS	21213631	UI PROF CARLOS CUNHA	Municipal	Urbana	Ensino Regular	Ensino Fundamental	Superior	Contrato temporário	Docente	1

							de 9 anos - 6º Ano				
277	00001 - SAO LUIS	21213631	UI PROF CARLOS CUNHA	Municipal	Urbana	Ensino Regular	Ensino Fundamental de 9 anos - 7º Ano	Superior	Concursado/efetivo/estável	Docente	1
278	00001 - SAO LUIS	21213631	UI PROF CARLOS CUNHA	Municipal	Urbana	Ensino Regular	Ensino Fundamental de 9 anos - 7º Ano	Superior	Contrato temporário	Docente	1
279	00001 - SAO LUIS	21213631	UI PROF CARLOS CUNHA	Municipal	Urbana	Ensino Regular	Ensino Fundamental de 9 anos - 8º Ano	Superior	Concursado/efetivo/estável	Docente	1
280	00001 - SAO LUIS	21213631	UI PROF CARLOS CUNHA	Municipal	Urbana	Ensino Regular	Ensino Fundamental de 9 anos - 9º Ano	Superior	Concursado/efetivo/estável	Docente	1
281	00001 - SAO LUIS	21215545	UI ARTUR AZEVEDO	Municipal	Urbana	Ensino Regular	Ensino Fundamental de 9 anos - 6º Ano	Superior	Concursado/efetivo/estável	Docente	3
282	00001 - SAO LUIS	21215545	UI ARTUR AZEVEDO	Municipal	Urbana	Ensino Regular	Ensino Fundamental de 9 anos - 7º Ano	Superior	Concursado/efetivo/estável	Docente	1
283	00001 - SAO LUIS	21215545	UI ARTUR AZEVEDO	Municipal	Urbana	Ensino Regular	Ensino Fundamental de 9 anos - 8º Ano	Superior	Concursado/efetivo/estável	Docente	1
284	00001 - SAO LUIS	21215545	UI ARTUR AZEVEDO	Municipal	Urbana	Ensino Regular	Ensino Fundamental de 9 anos - 9º Ano	Superior	Concursado/efetivo/estável	Docente	1
285	00001 - SAO LUIS	21218935	UEB ENS FUND JOAO DO VALE	Municipal	Urbana	Ensino Regular	Ensino Fundamental de 9 anos - 6º Ano	Superior	Concursado/efetivo/estável	Docente	1
286	00001 - SAO LUIS	21218935	UEB ENS FUND JOAO DO VALE	Municipal	Urbana	Ensino Regular	Ensino Fundamental de 9 anos - 7º Ano	Superior	Concursado/efetivo/estável	Docente	1

287	00001 - SAO LUIS	21218935	UEB ENS FUND JOAO DO VALE	Municipal	Urbana	Ensino Regular	Ensino Fundamental de 9 anos - 8º Ano	Superior	Concursado/efe tivo/estável	Docente	1
288	00001 - SAO LUIS	21218935	UEB ENS FUND JOAO DO VALE	Municipal	Urbana	Ensino Regular	Ensino Fundamental de 9 anos - 9º Ano	Superior	Concursado/efe tivo/estável	Docente	1
289	00001 - SAO LUIS	21225664	UI DELIO JARDIM DE MATTOS	Municipal	Urbana	Ensino Regular	Ensino Fundamental de 9 anos - 6º Ano	Superior	Concursado/efe tivo/estável	Docente	2
290	00001 - SAO LUIS	21225664	UI DELIO JARDIM DE MATTOS	Municipal	Urbana	Ensino Regular	Ensino Fundamental de 9 anos - 7º Ano	Superior	Concursado/efe tivo/estável	Docente	2
291	00001 - SAO LUIS	21225664	UI DELIO JARDIM DE MATTOS	Municipal	Urbana	Ensino Regular	Ensino Fundamental de 9 anos - 8º Ano	Superior	Concursado/efe tivo/estável	Docente	2
292	00001 - SAO LUIS	21225664	UI DELIO JARDIM DE MATTOS	Municipal	Urbana	Ensino Regular	Ensino Fundamental de 9 anos - 9º Ano	Superior	Concursado/efe tivo/estável	Docente	2
293	00001 - SAO LUIS	21239371	UEB ENS FUND SANTA CLARA	Municipal	Urbana	Ensino Regular	Ensino Fundamental de 9 anos - 6º Ano	Superior	Concursado/efe tivo/estável	Docente	1
294	00001 - SAO LUIS	21239371	UEB ENS FUND SANTA CLARA	Municipal	Urbana	Ensino Regular	Ensino Fundamental de 9 anos - 7º Ano	Superior	Concursado/efe tivo/estável	Docente	1
295	00001 - SAO LUIS	21239371	UEB ENS FUND SANTA CLARA	Municipal	Urbana	Ensino Regular	Ensino Fundamental de 9 anos - 8º Ano	Superior	Concursado/efe tivo/estável	Docente	1
296	00001 - SAO LUIS	21239371	UEB ENS FUND SANTA CLARA	Municipal	Urbana	Ensino Regular	Ensino Fundamental de 9 anos - 9º Ano	Superior	Concursado/efe tivo/estável	Docente	1
297	00001 - SAO LUIS	21239371	UEB ENS FUND SANTA CLARA	Municipal	Urbana	Educação de Jovens e Adultos	EJA - Ensino Fundamental - Anos finais	Superior	Concursado/efe tivo/estável	Docente	1

298	00001 - SAO LUIS	21239851	UEB ENS FUND CIDADE OLIMPICA	Municipal	Urbana	Ensino Regular	Ensino Fundamental de 9 anos - 6º Ano	Superior	Concursado/efe tivo/estável	Docente	2
299	00001 - SAO LUIS	21239851	UEB ENS FUND CIDADE OLIMPICA	Municipal	Urbana	Ensino Regular	Ensino Fundamental de 9 anos - 7º Ano	Superior	Concursado/efe tivo/estável	Docente	1
300	00001 - SAO LUIS	21239851	UEB ENS FUND CIDADE OLIMPICA	Municipal	Urbana	Ensino Regular	Ensino Fundamental de 9 anos - 8º Ano	Superior	Concursado/efe tivo/estável	Docente	1
301	00001 - SAO LUIS	21239851	UEB ENS FUND CIDADE OLIMPICA	Municipal	Urbana	Ensino Regular	Ensino Fundamental de 9 anos - 9º Ano	Superior	Concursado/efe tivo/estável	Docente	1
302	00001 - SAO LUIS	21239851	UEB ENS FUND CIDADE OLIMPICA	Municipal	Urbana	Educação de Jovens e Adultos	EJA - Ensino Fundamental - Anos finais	Superior	Concursado/efe tivo/estável	Docente	1
303	00001 - SAO LUIS	21252483	UEB ENS FUND DARCY RIBEIRO	Municipal	Urbana	Ensino Regular	Ensino Fundamental de 9 anos - 6º Ano	Superior	Concursado/efe tivo/estável	Docente	1
304	00001 - SAO LUIS	21252483	UEB ENS FUND DARCY RIBEIRO	Municipal	Urbana	Ensino Regular	Ensino Fundamental de 9 anos - 7º Ano	Superior	Concursado/efe tivo/estável	Docente	1
305	00001 - SAO LUIS	21252483	UEB ENS FUND DARCY RIBEIRO	Municipal	Urbana	Ensino Regular	Ensino Fundamental de 9 anos - 8º Ano	Superior	Concursado/efe tivo/estável	Docente	1
306	00001 - SAO LUIS	21252505	UEB ENS FUND PROF MATA ROMA	Municipal	Urbana	Ensino Regular	Ensino Fundamental de 9 anos - 6º Ano	Superior	Concursado/efe tivo/estável	Docente	1
307	00001 - SAO LUIS	21252505	UEB ENS FUND PROF MATA ROMA	Municipal	Urbana	Ensino Regular	Ensino Fundamental de 9 anos - 7º Ano	Superior	Concursado/efe tivo/estável	Docente	1
308	00001 - SAO LUIS	21252505	UEB ENS FUND PROF MATA ROMA	Municipal	Urbana	Ensino Regular	Ensino Fundamental de 9 anos - 8º Ano	Superior	Concursado/efe tivo/estável	Docente	1

309	00001 - SAO LUIS	21252505	UEB ENS FUND PROF MATA ROMA	Municipal	Urbana	Ensino Regular	Ensino Fundamental de 9 anos - 9º Ano	Superior	Concursado/efe tivo/estável	Docente	1
310	00001 - SAO LUIS	21252513	UEB ENS FUND PROF RONALD DA SILVA CARVALHO	Municipal	Urbana	Ensino Regular	Ensino Fundamental de 9 anos - 6º Ano	Superior	Concursado/efe tivo/estável	Docente	1
311	00001 - SAO LUIS	21252513	UEB ENS FUND PROF RONALD DA SILVA CARVALHO	Municipal	Urbana	Ensino Regular	Ensino Fundamental de 9 anos - 7º Ano	Superior	Concursado/efe tivo/estável	Docente	2
312	00001 - SAO LUIS	21252513	UEB ENS FUND PROF RONALD DA SILVA CARVALHO	Municipal	Urbana	Ensino Regular	Ensino Fundamental de 9 anos - 8º Ano	Superior	Concursado/efe tivo/estável	Docente	1
313	00001 - SAO LUIS	21252513	UEB ENS FUND PROF RONALD DA SILVA CARVALHO	Municipal	Urbana	Ensino Regular	Ensino Fundamental de 9 anos - 9º Ano	Superior	Concursado/efe tivo/estável	Docente	1
314	00001 - SAO LUIS	21252513	UEB ENS FUND PROF RONALD DA SILVA CARVALHO	Municipal	Urbana	Educação de Jovens e Adultos	EJA - Ensino Fundamental - Anos finais	Superior	Concursado/efe tivo/estável	Docente	1
315	00001 - SAO LUIS	21261504	UEB ENS FUND PROFESSOR JOAO LIMA SOBRINHO	Municipal	Urbana	Ensino Regular	Ensino Fundamental de 9 anos - 6º Ano	Superior	Concursado/efe tivo/estável	Docente	2
316	00001 - SAO LUIS	21261504	UEB ENS FUND PROFESSOR JOAO LIMA SOBRINHO	Municipal	Urbana	Ensino Regular	Ensino Fundamental de 9 anos - 7º Ano	Superior	Concursado/efe tivo/estável	Docente	1
317	00001 - SAO LUIS	21261504	UEB ENS FUND PROFESSOR JOAO LIMA SOBRINHO	Municipal	Urbana	Ensino Regular	Ensino Fundamental de 9 anos - 8º Ano	Superior	Concursado/efe tivo/estável	Docente	1
318	00001 - SAO LUIS	21261504	UEB ENS FUND PROFESSOR JOAO LIMA SOBRINHO	Municipal	Urbana	Ensino Regular	Ensino Fundamental de 9 anos - 9º Ano	Superior	Concursado/efe tivo/estável	Docente	1
319	00001 - SAO LUIS	21261504	UEB ENS FUND PROFESSOR JOAO LIMA SOBRINHO	Municipal	Urbana	Educação de Jovens e Adultos	EJA - Ensino Fundamental - Anos finais	Superior	Concursado/efe tivo/estável	Docente	1

320	00001 - SAO LUIS	21261520	UEB ENS FUND PROF RUBEM TEIXEIRA GOULART	Municipal	Urbana	Ensino Regular	Ensino Fundamental de 9 anos - 6º Ano	Superior	Concursado/efe tivo/estável	Docente	1
321	00001 - SAO LUIS	21261520	UEB ENS FUND PROF RUBEM TEIXEIRA GOULART	Municipal	Urbana	Ensino Regular	Ensino Fundamental de 9 anos - 7º Ano	Superior	Concursado/efe tivo/estável	Docente	1
322	00001 - SAO LUIS	21261520	UEB ENS FUND PROF RUBEM TEIXEIRA GOULART	Municipal	Urbana	Ensino Regular	Ensino Fundamental de 9 anos - 8º Ano	Superior	Concursado/efe tivo/estável	Docente	1
323	00001 - SAO LUIS	21261520	UEB ENS FUND PROF RUBEM TEIXEIRA GOULART	Municipal	Urbana	Ensino Regular	Ensino Fundamental de 9 anos - 9º Ano	Superior	Concursado/efe tivo/estável	Docente	1
324	00001 - SAO LUIS	21261539	UEB ENS FUND DOM JOSE MEDEIROS DELGADO	Municipal	Rural	Ensino Regular	Ensino Fundamental de 9 anos - 6º Ano	Superior	Concursado/efe tivo/estável	Docente	2
325	00001 - SAO LUIS	21261539	UEB ENS FUND DOM JOSE MEDEIROS DELGADO	Municipal	Rural	Ensino Regular	Ensino Fundamental de 9 anos - 7º Ano	Superior	Concursado/efe tivo/estável	Docente	1
326	00001 - SAO LUIS	21261539	UEB ENS FUND DOM JOSE MEDEIROS DELGADO	Municipal	Rural	Ensino Regular	Ensino Fundamental de 9 anos - 8º Ano	Superior	Concursado/efe tivo/estável	Docente	1
327	00001 - SAO LUIS	21261539	UEB ENS FUND DOM JOSE MEDEIROS DELGADO	Municipal	Rural	Ensino Regular	Ensino Fundamental de 9 anos - 9º Ano	Superior	Concursado/efe tivo/estável	Docente	1
328	00001 - SAO LUIS	21266905	UEB ENS FUND PROF JOSE DA SILVA ROSA	Municipal	Urbana	Ensino Regular	Ensino Fundamental de 9 anos - 6º Ano	Superior	Concursado/efe tivo/estável	Docente	1
329	00001 - SAO LUIS	21266905	UEB ENS FUND PROF JOSE DA SILVA ROSA	Municipal	Urbana	Ensino Regular	Ensino Fundamental de 9 anos - 7º Ano	Superior	Concursado/efe tivo/estável	Docente	1
330	00001 - SAO LUIS	21266905	UEB ENS FUND PROF JOSE DA SILVA ROSA	Municipal	Urbana	Ensino Regular	Ensino Fundamental de 9 anos - 8º Ano	Superior	Concursado/efe tivo/estável	Docente	2

331	00001 - SAO LUIS	21266905	UEB ENS FUND PROF JOSE DA SILVA ROSA	Municipal	Urbana	Ensino Regular	Ensino Fundamental de 9 anos - 9º Ano	Superior	Concursado/efe tivo/estável	Docente	1
332	00001 - SAO LUIS	21268967	UEB ENS FUND GOVERNADOR LEONEL BRIZOLA	Municipal	Urbana	Ensino Regular	Ensino Fundamental de 9 anos - 6º Ano	Superior	Concursado/efe tivo/estável	Docente	2
333	00001 - SAO LUIS	21268967	UEB ENS FUND GOVERNADOR LEONEL BRIZOLA	Municipal	Urbana	Ensino Regular	Ensino Fundamental de 9 anos - 7º Ano	Superior	Concursado/efe tivo/estável	Docente	1
334	00001 - SAO LUIS	21268967	UEB ENS FUND GOVERNADOR LEONEL BRIZOLA	Municipal	Urbana	Ensino Regular	Ensino Fundamental de 9 anos - 8º Ano	Superior	Concursado/efe tivo/estável	Docente	1
335	00001 - SAO LUIS	21268967	UEB ENS FUND GOVERNADOR LEONEL BRIZOLA	Municipal	Urbana	Ensino Regular	Ensino Fundamental de 9 anos - 9º Ano	Superior	Concursado/efe tivo/estável	Docente	1
336	00001 - SAO LUIS	21268967	UEB ENS FUND GOVERNADOR LEONEL BRIZOLA	Municipal	Urbana	Educação de Jovens e Adultos	EJA - Ensino Fundamental - Anos finais	Superior	Concursado/efe tivo/estável	Docente	1
337	00001 - SAO LUIS	21269076	UEB ENS FUND ROSENO DE JESUS MENDES	Municipal	Urbana	Ensino Regular	Ensino Fundamental de 9 anos - 6º Ano	Superior	Concursado/efe tivo/estável	Docente	1
338	00001 - SAO LUIS	21269076	UEB ENS FUND ROSENO DE JESUS MENDES	Municipal	Urbana	Ensino Regular	Ensino Fundamental de 9 anos - 7º Ano	Superior	Concursado/efe tivo/estável	Docente	1
339	00001 - SAO LUIS	21269076	UEB ENS FUND ROSENO DE JESUS MENDES	Municipal	Urbana	Ensino Regular	Ensino Fundamental de 9 anos - 8º Ano	Superior	Concursado/efe tivo/estável	Docente	1
340	00001 - SAO LUIS	21269076	UEB ENS FUND ROSENO DE JESUS MENDES	Municipal	Urbana	Ensino Regular	Ensino Fundamental de 9 anos - 9º Ano	Superior	Concursado/efe tivo/estável	Docente	1
341	00001 - SAO LUIS	21269076	UEB ENS FUND ROSENO DE JESUS MENDES	Municipal	Urbana	Educação de Jovens e Adultos	EJA - Ensino Fundamental - Anos finais	Superior	Concursado/efe tivo/estável	Docente	1

342	00001 - SAO LUIS	21269092	UEB ENS FUND PROF ROSALIA FREIRE	Municipal	Urbana	Ensino Regular	Ensino Fundamental de 9 anos - 6º Ano	Superior	Concursado/efe tivo/estável	Docente	1
343	00001 - SAO LUIS	21269092	UEB ENS FUND PROF ROSALIA FREIRE	Municipal	Urbana	Ensino Regular	Ensino Fundamental de 9 anos - 7º Ano	Superior	Concursado/efe tivo/estável	Docente	1
344	00001 - SAO LUIS	21269092	UEB ENS FUND PROF ROSALIA FREIRE	Municipal	Urbana	Ensino Regular	Ensino Fundamental de 9 anos - 8º Ano	Superior	Concursado/efe tivo/estável	Docente	1
345	00001 - SAO LUIS	21269092	UEB ENS FUND PROF ROSALIA FREIRE	Municipal	Urbana	Ensino Regular	Ensino Fundamental de 9 anos - 9º Ano	Superior	Concursado/efe tivo/estável	Docente	1
346	00001 - SAO LUIS	21269203	UEB ENS FUND JOSE RIBAMAR BOGEA	Municipal	Urbana	Ensino Regular	Ensino Fundamental de 9 anos - 6º Ano	Superior	Concursado/efe tivo/estável	Docente	1
347	00001 - SAO LUIS	21269203	UEB ENS FUND JOSE RIBAMAR BOGEA	Municipal	Urbana	Ensino Regular	Ensino Fundamental de 9 anos - 6º Ano	Superior	Contrato temporário	Docente	1
348	00001 - SAO LUIS	21269203	UEB ENS FUND JOSE RIBAMAR BOGEA	Municipal	Urbana	Ensino Regular	Ensino Fundamental de 9 anos - 7º Ano	Superior	Contrato temporário	Docente	1
349	00001 - SAO LUIS	21269203	UEB ENS FUND JOSE RIBAMAR BOGEA	Municipal	Urbana	Ensino Regular	Ensino Fundamental de 9 anos - 8º Ano	Superior	Contrato temporário	Docente	1
350	00001 - SAO LUIS	21269203	UEB ENS FUND JOSE RIBAMAR BOGEA	Municipal	Urbana	Ensino Regular	Ensino Fundamental de 9 anos - 9º Ano	Superior	Concursado/efe tivo/estável	Docente	1
351	00001 - SAO LUIS	21269203	UEB ENS FUND JOSE RIBAMAR BOGEA	Municipal	Urbana	Ensino Regular	Ensino Fundamental de 9 anos - 9º Ano	Superior	Contrato temporário	Docente	1
352	00001 - SAO LUIS	21272905	UEB ENS FUND ESTUDANTE EDSON LUIZ DE LIMA SOUTO	Municipal	Urbana	Ensino Regular	Ensino Fundamental de 9 anos - 6º Ano	Superior	Contrato temporário	Docente	1

353	00001 - SAO LUIS	21272905	UEB ENS FUND ESTUDANTE EDSON LUIZ DE LIMA SOUTO	Municipal	Urbana	Ensino Regular	Ensino Fundamental de 9 anos - 7º Ano	Superior	Contrato temporário	Docente	1
354	00001 - SAO LUIS	21272905	UEB ENS FUND ESTUDANTE EDSON LUIZ DE LIMA SOUTO	Municipal	Urbana	Ensino Regular	Ensino Fundamental de 9 anos - 8º Ano	Superior	Contrato temporário	Docente	1
355	00001 - SAO LUIS	21272905	UEB ENS FUND ESTUDANTE EDSON LUIZ DE LIMA SOUTO	Municipal	Urbana	Ensino Regular	Ensino Fundamental de 9 anos - 9º Ano	Superior	Contrato temporário	Docente	1
356	00001 - SAO LUIS	21274606	UEB ENS FUND RUBENS FERREIRA ROSA	Municipal	Rural	Ensino Regular	Ensino Fundamental de 9 anos - 6º Ano	Superior	Concursado/efe tivo/estável	Docente	1
357	00001 - SAO LUIS	21274606	UEB ENS FUND RUBENS FERREIRA ROSA	Municipal	Rural	Ensino Regular	Ensino Fundamental de 9 anos - 7º Ano	Superior	Concursado/efe tivo/estável	Docente	1
358	00001 - SAO LUIS	21275360	UEB ARTUR NABANTINO GONCALVES DE AZEVEDO	Municipal	Rural	Ensino Regular	Ensino Fundamental de 9 anos - 6º Ano	Superior	Concursado/efe tivo/estável	Docente	1
359	00001 - SAO LUIS	21275360	UEB ARTUR NABANTINO GONCALVES DE AZEVEDO	Municipal	Rural	Ensino Regular	Ensino Fundamental de 9 anos - 7º Ano	Superior	Concursado/efe tivo/estável	Docente	1
360	00001 - SAO LUIS	21275360	UEB ARTUR NABANTINO GONCALVES DE AZEVEDO	Municipal	Rural	Ensino Regular	Ensino Fundamental de 9 anos - 8º Ano	Superior	Concursado/efe tivo/estável	Docente	1
361	00001 - SAO LUIS	21275360	UEB ARTUR NABANTINO GONCALVES DE AZEVEDO	Municipal	Rural	Ensino Regular	Ensino Fundamental de 9 anos - 9º Ano	Superior	Concursado/efe tivo/estável	Docente	1
362	00001 - SAO LUIS	21277133	UEB ENS FUND GOVERNADOR JACKSON KEPLER LAGO	Municipal	Urbana	Ensino Regular	Ensino Fundamental de 9 anos - 6º Ano	Superior	Concursado/efe tivo/estável	Docente	1
363	00001 - SAO LUIS	21277133	UEB ENS FUND GOVERNADOR JACKSON KEPLER LAGO	Municipal	Urbana	Ensino Regular	Ensino Fundamental de 9 anos - 7º Ano	Superior	Concursado/efe tivo/estável	Docente	1

364	00001 - SAO LUIS	21277133	UEB ENS FUND GOVERNADOR JACKSON KEPLER LAGO	Municipal	Urbana	Ensino Regular	Ensino Fundamental de 9 anos - 8º Ano	Superior	Concursado/efe tivo/estável	Docente	1
365	00001 - SAO LUIS	21277133	UEB ENS FUND GOVERNADOR JACKSON KEPLER LAGO	Municipal	Urbana	Ensino Regular	Ensino Fundamental de 9 anos - 9º Ano	Superior	Concursado/efe tivo/estável	Docente	1
366	00001 - SAO LUIS	21277346	UEB ENS FUND GALILEU CLEMENTINO RAMOS SANTOS	Municipal	Rural	Ensino Regular	Ensino Fundamental de 9 anos - 6º Ano	Superior	Concursado/efe tivo/estável	Docente	1
367	00001 - SAO LUIS	21277346	UEB ENS FUND GALILEU CLEMENTINO RAMOS SANTOS	Municipal	Rural	Ensino Regular	Ensino Fundamental de 9 anos - 7º Ano	Superior	Concursado/efe tivo/estável	Docente	1
368	00001 - SAO LUIS	21277346	UEB ENS FUND GALILEU CLEMENTINO RAMOS SANTOS	Municipal	Rural	Ensino Regular	Ensino Fundamental de 9 anos - 8º Ano	Superior	Concursado/efe tivo/estável	Docente	1
369	00001 - SAO LUIS	21277346	UEB ENS FUND GALILEU CLEMENTINO RAMOS SANTOS	Municipal	Rural	Ensino Regular	Ensino Fundamental de 9 anos - 9º Ano	Superior	Concursado/efe tivo/estável	Docente	1
370	00001 - SAO LUIS	21277346	UEB ENS FUND GALILEU CLEMENTINO RAMOS SANTOS	Municipal	Rural	Educação de Jovens e Adultos	EJA - Ensino Fundamental - Anos finais	Superior	Concursado/efe tivo/estável	Docente	1
371	00001 - SAO LUIS	21278393	UEB ENS FUND JORNALISTA NEIVA MOREIRA	Municipal	Urbana	Ensino Regular	Ensino Fundamental de 9 anos - 6º Ano	Superior	Concursado/efe tivo/estável	Docente	1
372	00001 - SAO LUIS	21278393	UEB ENS FUND JORNALISTA NEIVA MOREIRA	Municipal	Urbana	Ensino Regular	Ensino Fundamental de 9 anos - 7º Ano	Superior	Concursado/efe tivo/estável	Docente	1
373	00001 - SAO LUIS	21278393	UEB ENS FUND JORNALISTA NEIVA MOREIRA	Municipal	Urbana	Ensino Regular	Ensino Fundamental de 9 anos - 8º Ano	Superior	Concursado/efe tivo/estável	Docente	1
374	00001 - SAO LUIS	21278393	UEB ENS FUND JORNALISTA NEIVA MOREIRA	Municipal	Urbana	Ensino Regular	Ensino Fundamental de 9 anos - 9º Ano	Superior	Concursado/efe tivo/estável	Docente	1

375	00001 - SAO LUIS	21278393	UEB ENS FUND JORNALISTA NEIVA MOREIRA	Municipal	Urbana	Educação de Jovens e Adultos	EJA - Ensino Fundamental - Anos finais	Superior	Concursado/efe tivo/estável	Docente	1
376	00001 - SAO LUIS	21303800	UEB ENS FUND PROF JOAO DE SOUZA GUIMARAES	Municipal	Urbana	Ensino Regular	Ensino Fundamental de 9 anos - 6º Ano	Superior	Concursado/efe tivo/estável	Docente	2
377	00001 - SAO LUIS	21303800	UEB ENS FUND PROF JOAO DE SOUZA GUIMARAES	Municipal	Urbana	Ensino Regular	Ensino Fundamental de 9 anos - 7º Ano	Superior	Concursado/efe tivo/estável	Docente	1
378	00001 - SAO LUIS	21303800	UEB ENS FUND PROF JOAO DE SOUZA GUIMARAES	Municipal	Urbana	Educação de Jovens e Adultos	EJA - Ensino Fundamental - Anos finais	Superior	Concursado/efe tivo/estável	Docente	1

APÊNDICES



Mestrado Profissional em Filosofia



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FILOSOFIA
MESTRADO PROFISSIONAL EM FILOSOFIA (PRO-FILO)
ORIENTANDA: MESTRANDA SIMEY FERNANDA FURTADO TEIXEIRA
ORIENTADOR: Prof. Dr. JOSÉ ASSUNÇÃO FERNANDES LEITE

APÊNDICE A – Modelo de questionário exploratório com os professores licenciados em filosofia da Rede Municipal Regular e Urbana de São Luís do Maranhão

QUESTIONÁRIO EXPLORATÓRIO: PROFESSORES LICENCIADOS EM FILOSOFIA

Professor(a),

Como etapa da pesquisa acadêmica que realizo por ocasião do Mestrado Profissional em Filosofia (Pro-Filo, UFMA), com o título: **O RECONHECIMENTO DE SI EM SUA IDENTIFICAÇÃO COMO PROFESSOR: UM ESTUDO COM OS PROFESSORES LICENCIADOS EM FILOSOFIA NA REDE MUNICIPAL REGULAR E URBANA DE SÃO LUÍS DO MARANHÃO**”, solicito sua gentileza em responder o questionário que segue. Certo de contar com sua valiosa colaboração, antecipamos desde já nossos sinceros agradecimentos.

01. Sexo

- Feminino
 Masculino

02. Cor/raça

- Preto
 Branco
 Pardo
 Amarela
 Indígena
 Não declarado

03. Estado Civil

- Solteiro (a)
- Casado (a)
- Divorciado (a)
- Viúvo(a)
- União estável
- Outros: _____

04. Você leciona em quantos turnos:

- Um turno
- Dois turnos
- Três turnos

05. A escolha de sua formação em filosofia se deu a partir de quê?

- sua própria escolha
- interferência familiar
- influência de amigo
- falta de opção
- Outros:

06. Antes de ingressar na graduação em filosofia você sabia a diferença entre licenciatura e bacharelado?

- Sim
- Não

Comente especificando a literatura, pessoa ou o local desse contato:

07. Ao escolher filosofia como formação superior você sabia que seria uma licenciatura?

- Sim
- Não

Caso sua resposta seja **sim**, relate como essa informação chegou ao seu conhecimento. Caso for **não**, em qual momento você percebeu que faria uma licenciatura?

08. Qual a relevância da formação acadêmica na sua prática docente no Ensino Fundamental?

- Significativa
 Pouco significativa
 Indiferente

Comente detalhando sua resposta

09. Em sua formação acadêmica houve um espaço reservado (período letivo ou disciplina específica) à discussão acerca do currículo de filosofia e suas práticas metodológicas no Ensino Fundamental?

- Sim
 Não

Comente detalhando sua resposta .

10. Você como licenciado (a) em filosofia se autorreconhece na docência ? Como você descreveria esse reconhecimento?

11. Durante sua formação acadêmica você exercitava, através da imagem dos seus professores um reflexo do seu futuro exercício profissional ou na sua imagem como professor não sofreu influência de seus professores da academia? Explique.

12. Seu reconhecimento, enquanto professor (a), foi um percurso iniciado em sua formação acadêmica, ou seja, na Licenciatura em Filosofia?

- Sim
 Não
 Parcialmente

Esclareça:

13. A sua graduação em Filosofia foi concluída

- Antes de 2001
 Depois de 2001

14. Na Rede Municipal de Ensino de São Luís –MA você é

- Nomeado
 Contratado

15. Qual o seu tempo de serviço como professor de Filosofia na Rede Municipal de Ensino de São Luís –MA?

- 0 a 3 anos
 4 a 9 anos
 Acima de 10 anos

16. Em relação à sua carga horária, ela:

- É total com filosofia
 Completa com outra disciplina.

Caso complete com outra disciplina, qual sensação lhe causa esse fato

17. O que é ser professor para você?

18. Sua prática docente nessa Rede Municipal lhe permite exercer sua concepção sobre ser professor e reconhecer-se nela? Explique

- Sim
 Não
 Parcialmente

Detalhe sua resposta:

19. Como você, licenciado em filosofia, se sente como professor na escola da Rede Municipal de Ensino em São Luís?

20. Você participou ou participa de alguma formação continuada na área de Filosofia promovida pela Rede Municipal de Ensino de São Luís?

- SIM
 NÃO

Quantas vezes?

21. Você considera a formação continuada como constituinte ao processo de construção à identidade docente dos licenciados em filosofia nessa Rede de Ensino?

- SIM
 NÃO

Por que?

22. Você investe em formação continuada na área de Filosofia ou Educação com recursos próprios?

- Sim
 Não

Se sim, com que frequência nos últimos anos?

- De 1 a 2 formações por ano.
 De 2 a 3 formações por ano.
 Mais de 4 formações.

23. Durante esse seu percurso profissional como professor na Rede Municipal de Ensino, você alguma vez já pensou em trocar de profissão?

- Sim
 Não

Por qual (quais) razão (razões) isso ocorreu e o que não levou a trocá-la?

24. Que proposta ou ações você indicaria como contribuição à formação identitária ao reconhecimento como professor dos licenciados nessa Rede Municipal de São Luís do Maranhão?

25. Em sua formação acadêmica você foi motivado (a) à pensar ou repensar sobre sua condição e sua prática de futuro(a) professor(a)?

- Sim
 Não

Caso seja positiva, detalhe-a especificando em qual momento essa motivação ocorreu, caso negativo exponha seu pensamento acerca desse fato em sua construção profissional

26. Você poderia narrar seu percurso acadêmico até sua atuação na Rede Municipal de Ensino de São Luís do Maranhão.

Agradecemos sua colaboração!



Mestrado Profissional em Filosofia



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO

PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FILOSOFIA MESTRADO
PROFISSIONAL EM FILOSOFIA (PRO-FILO)

ORIENTANDA: MESTRANDA SIMEY FERNANDA FURTADO TEIXEIRA

ORIENTADOR: Prof. Dr. JOSÉ ASSUNÇÃO FERNANDES LEITE

APÊNDICE B – Modelo de questionário exploratório com os gestores ou coordenadores da Rede Municipal Regular e Urbana de São Luís do Maranhão

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO

PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FILOSOFIA
MESTRADO PROFISSIONAL EM FILOSOFIA (PRO-FILO)

ORIENTANDA: SIMEY FERNANDA FURTADO TEIXEIRA

ORIENTADOR: Prof. Dr. JOSÉ ASSUNÇÃO FERNANDES LEITE

QUESTIONÁRIO EXPLORATÓRIO: GESTORES OU COORDENADORES

Prezado Gestor (a) ou Coordenador(a),

Eu Simey F. Furtado Teixeira , sou aluna do Mestrado Profissional (Pro-Filo UFMA) e estou a realizar o trabalho de dissertação, com o tema “O RECONHECIMENTO DE SI COMO DOCENTE DE : UM ESTUDO COM OS PROFESSORES LICENCIADOS EM FILOSOFIA NA REDE MUNICIPAL REGULAR E URBANA DE SÃO LUÍS DO MARANHÃO.”, sob a orientação do Prof. José Assunção Fernandes Leite. Venho através deste, solicitar a atenção de todos (as) para responder a esse questionário que segue, uma vez que, o mesmo faz parte de uma das etapas da pesquisa acadêmica no mestrado. Certo de contar com sua valiosa colaboração, antecipamos desde já, nossos sinceros agradecimentos.

01. Qual a sua função

Gestor (a)

Coordenador (a)

02. Quantos tempo exerce essa função nessa escola:

0 a 3 anos

4 a 9 anos

Acima de 10 anos

03. Caracterização da escola:

Nome: _____

Ano

de

Fundação:

Endereço: _____

Nível de ensino com que trabalha / turno de funcionamento

Possuem quantas turmas do 6° ao 9° ano

6° ano _____

7° ano _____

8° ano _____

9° ano _____

04.O projeto Político pedagógico da escola

Finalizado

Em andamento

05. No plano de ação da escola quais os projetos durante o decorrer desse ano letivos envolvem a disciplina de filosofia?

06. Quantos professores de filosofia lecionam nesta instituição escolar do 6° ao 9° do ensino regular?

- Um
 Dois
 Mais de dois

07. Todos possuem Licenciatura em Filosofia

- Sim
 Não

Caso **Não**, poderia informar suas formações acadêmicas.

Agradecemos sua colaboração!



Mestrado Profissional em Filosofia



Apêndice C – Termo de Consentimento Livre Esclarecido

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
 PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FILOSOFIA
 MESTRADO PROFISSIONAL EM FILOSOFIA (PRO-FILO)
 ORIENTANDA: SIMEY FERNANDA FURTADO TEIXEIRA
 ORIENTADOR: Prof. Dr. JOSÉ ASSUNÇÃO FERNANDES LEITE

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO

(Elaborado de acordo com a Resolução nº 466/2012 – CNS/CONEP e da Resolução nº 510/16 – CNS/CONEP)

O RECONHECIMENTO DE SI EM SUA IDENTIFICAÇÃO COMO PROFESSOR: UM ESTUDO COM OS PROFESSORES LICENCIADOS EM FILOSOFIA NA REDE MUNICIPAL REGULAR E URBANA DE SÃO LUÍS DO MARANHÃO.

Eu, _____
 _____, abaixo assinado, dou meu consentimento livre e esclarecido para participar como voluntário(a) da pesquisa citada, sob a responsabilidade do mestrando SIMEY FERNANDA FURTADO TEIXEIRA, do curso de Mestrado Profissional em Filosofia PROF-FILO da Universidade Federal do Maranhão (UFMA) sob a orientação do Prof. Dr. JOSÉ ASSUNÇÃO FERNANDES LEITE, do Departamento de Filosofia da referida Universidade.

Ao assinar este documento, estou ciente de que:

- 1) O objetivo principal da pesquisa é analisar qual reconhecimento de si como professor, em seu percurso acadêmico à prática docente, avocam os licenciado em filosofia na Rede de Ensino Regular Urbana Municipal de São Luís Maranhão.

- 2) Essa pesquisa acontecerá em doze escolas-polos da Rede Municipal Regular e Urbana de São Luís do Maranhão com aplicação de questionário misto com os licenciados em Filosofia das respectivas escolas.
- 3) Obtive todas as informações necessárias para decidir conscientemente sobre minha participação na mencionada pesquisa.
- 4) As respostas a este instrumento não apresenta risco conhecido à saúde física e mental.
- 5) As informações pessoais serão mantidas em sigilo e os resultados gerais obtidos na pesquisa serão utilizados apenas para alcançar o objetivo do estudo, incluindo-se sua publicação na literatura científica especializada.
- 6) Estou livre para interromper a qualquer momento minha participação na pesquisa.
- 7) Não haverá despesas pessoais a mim em qualquer fase do estudo.
- 8) Comitê de Ética em Pesquisa poderá ser contatado para apresentar recursos ou reclamações em relação à pesquisa pelo e-mail: cepufma@ufma.br. A orientanda ou o orientador podem ser procuradas no seguinte endereço institucional: Av. dos Portugueses, 1966, Bacanga, CEP: 65.085-580. São Luís-MA, Secretaria do Mestrado Profissional em Filosofia – PROF-FILO – Fone: _____ . Poderá entrar em contato com o responsável pela pesquisa sempre que julgar necessário, pelo e-mail simeyfurtado@hotmail.com
- 9) Este Termo de Consentimento é feito em duas vias, sendo que uma permanecerá em seu poder e a outra com a pesquisadora responsável.

São Luís – MA

Data ____/____/____

Assinatura do

Entrevistado _____

Assinatura da pesquisadora _____