

Ensino de Filosofia no Brasil: tendências teóricas e empíricas - 2008 a 2018

Hélio Camilo Rosa

No Brasil, nas últimas décadas, houve crescimento da produção acadêmica sobre o ensino de Filosofia no Ensino Médio, isso aumentou de forma exponencial a disponibilização de material bibliográfico/científico para professores e estudantes de Filosofia. Constitui nosso objetivo analisar as principais “tendências teóricas” e/ou empíricas que norteiam a produção acadêmica sobre o Ensino de Filosofia no Ensino Médio brasileiro entre os anos de 2008 a 2018. Esse período caracteriza-se por uma década da presença da Filosofia como disciplina obrigatória no Ensino Médio, sendo relevante a pesquisa sobre as tendências.

O passo inicial da pesquisa foi a busca por teses, dissertações e artigos nas seguintes plataformas: Google Acadêmico, Thesaurus Brasileiro de Educação, Periódicos Capes e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). O levantamento revelou enorme produção acadêmica e na busca selecionamos quarenta (40) teses, setenta e uma (71) dissertações e duzentos e sessenta e sete (267) artigos. Diante dos dados sobre a produção selecionada emergiu a questão: quais as principais tendências que norteiam a produção acadêmica sobre o ensino de filosofia no Brasil? A resposta a essa pergunta é primordial, pois faz-se “urgente e necessário um melhor mapeamento de processos e da prática de pesquisas empíricas para atenderem as demandas da sua diversidade e riqueza.” (GONTIJO, 2017, p.16).

Quando defendemos a tese de que há “Tendências no Ensino de Filosofia no Ensino Médio”, tomamos o termo tendência no sentido de direção e predisposição, o movimento e abrangência de ideias (CAMPOS; WOLF p. 26) a determinada direção, é posição, classificação, escolha de “certas soluções” (VARGAS, 2007). Quando um pesquisador toma uma posição e faz escolhas de um pensamento filosófico em detrimento de outro, por exemplo. Identificamos três tendências na produção acadêmica sobre o ensino da Filosofia no Brasil ao longo da história da presença da disciplina no currículo escolar: tendência enciclopédica, tendência pós-moderna

(desconstrutivista) e tendência materialista histórica e dialética.

Adotamos dois critérios para situarmos qual tendência o autor defendia em sua pesquisa: tese, dissertação e artigo. O primeiro foi identificar os filósofos norteadores da pesquisa; o segundo consistiu em identificar categorias, conceitos e expressões que movimentam a pesquisa para uma determinada direção. Sendo assim, a tendência do Ensino de Filosofia Enciclopédica foca nos filósofos Platão, Kant e Hegel, com ênfase no ensino da história da Filosofia, nos estudos dos filósofos em ordem cronológica e nos sistemas filosóficos; a tendência do Ensino de Filosofia pós-moderna (“desconstrutivista”) fundamenta-se nos filósofos Nietzsche, Deleuze/Guattari e Foucault, sintetizando ideias de desconstrução, subjetividades e multiplicidades, produção e criação de conceitos; a tendência do Ensino da Filosofia Materialista histórica e dialética embasa nos filósofos Marx, Gramsci, Lukács e Heller, ela é entendida como “objetivação e imanência” e dialoga com a crítica, recepção, formação, método filosófico e praxiologia.

Após organização dos dados da pesquisa e com base em estudos de outros pesquisadores identificamos que, a maior parte da produção acadêmica sobre o ensino de Filosofia concentra-se nos Programas de Pós-Graduação em Educação, “96%, e somente 4% nos programas de Pós-Graduação em Filosofia” (PONCE; MINEIRO, 2015, p. 89-90), embora os pesquisadores dessa área possuam formação filosófica. O debate constituído no campo da Educação é enriquecedor para a discussão sobre didática, currículo e práticas escolares, mas defendemos que o ensino da Filosofia seja discutido nos Cursos de Licenciatura e nos Programas de pós-graduação em Filosofia para que “o futuro professor e a futura professora pesquisem a prática docente sob a ótica da literatura filosófica; para, enfim, que os cursos de formação concebam o Ensino de Filosofia como indissociável da própria Filosofia. (VELASCO, 2019, p. 8).

Ao longo das últimas décadas, no Brasil, constatamos a desvalorização da Filosofia pelos órgãos governamentais, embora em determinados momentos estivesse presente nos currículos sempre fora considerado um saber de segunda ordem e a serviços de determinados interesses, devemos ter em mente que o “ensino institucional e formal da Filosofia sempre serviu ao estabelecimento e manutenção das forças hegemônicas que buscavam neutralizar ou

mesmo anular qualquer possibilidade de formação humana crítica e autônoma.” (HORN, 2017, p. 21).

Nosso estudo contribui de um lado para identificar uma grande parte dessa produção acadêmica (tratando aqui principalmente dos artigos) que tem como propósito uma discussão teórica, voltada para a competição em um mercado editorial e profissional; e por outro lado mostrar a necessidade de estudos sobre a concepção de um método filosófico de ensino da Filosofia e a possibilidades de transmissão e recepção da Filosofia, verdadeiros dilemas do ensino de Filosofia em sala de aula. Apontando os avanços, os retrocessos e a contribuição do ensino de Filosofia no Ensino Médio para aprendizado filosófico.

O cinema como fator de educação filosófica por intermédio da prática cineclubista

Alessandro Reina

O cinema brasileiro possui uma longa história desde sua chegada ao Brasil em 1896. Apesar do surgimento do cinema estar diretamente ligado ao entretenimento de massa, com o passar dos anos, a evolução estética e técnica somada a discussão crítica de sua forma e conteúdo, alçou o cinema ao status de arte. Isso se deve em grande medida ao surgimento das Revistas de Crítica de Cinema e ao papel dos cineclubes na discussão e formação do pensamento crítico cinematográfico da década de 1920, somadas as contribuições dos movimentos cinematográficos mundiais, como expressionismo alemão e cinema revolucionário soviético, que auxiliaram na evolução técnica e estética do filme neste período.

A visão do cinema como arte, cuja potencialidade de construção do pensar estando intimamente ligada à sua produção, trouxe vistas a utilização do cinema como fator de educação. No Brasil, a utilização do cinema como fator de educação tem raízes antigas, remonta o caloroso debate sobre os princípios do escolanovismo já na década de 1930, com Manuel Bergstrom, Venâncio Filho, Fernando de Azevedo, Edgar Roquete Pinto e Jonathas Serrano, ganhando força com o melhor do cineclubismo universitário na década de 1940, inaugurado por Paulo Emílio Salles Gomes na USP em São Paulo.

O surgimento do movimento do Cinema Novo no final da década de 1950, foi um fator importante para que o cinema no Brasil ocupasse o centro das atenções diante de um possível projeto revolucionário

pela arte cinematográfica. Glauber Rocha, líder do movimento do Cinema Novo, propunha a conquista da emancipação das consciências pela sétima arte. Os filmes do Cinema Novo tinham como foco não somente a crítica política, social e econômica brasileira, mas a intencionalidade de emancipar criticamente as consciências diante da alienação e do misticismo do povo brasileiro.

O projeto foi interrompido pelo golpe militar de 1964, o que dificultou a produção e a união entre produtores e realizadores de cinema no Brasil. Neste cenário de repressão e censura instaurado pela Ditadura Militar, os cineclubes transformaram-se em polos de discussão, de educação e de formação política durante o período, sendo declarados oficialmente pela ditadura como “instrumentos subversivos da ordem”. No entanto, toda produção cinematográfica do Movimento do Cinema Novo, bem como a militância no interior dos cineclubes, foi um fator importante para a sobrevivência do pensamento crítico em tempos de repressão.

Em 2014, a Lei Federal 13.006, instituiu a obrigatoriedade nas escolas de exibição de duas horas de filmes nacionais, uma oportunidade ímpar de resgatar o melhor do cinema brasileiro diante de uma proposta educativa e formativa. Apesar da lei ter sido aprovada, existe muito a se fazer pela sua regulamentação. O texto extremamente objetivo da lei, não menciona como o filme nacional deve ser utilizado como prática pedagógica, abrindo espaço para uma ampla discussão sobre sua utilização no processo educativo.

Diante das inúmeras dificuldades de utilização do filme em sua integralidade em sala de aula, devido a limitação de tempo, uma opção viável de utilização do filme nacional como fator de educação seria através da prática cineclubista. O cineclubista se caracteriza como um espaço propício para assistir e debater filmes, possibilitando uma relação dialética entre seus membros na produção de um saber crítico, reflexivo, colaborativo e horizontal, na medida que todos que participam tem direito a palavra para expressar seu entendimento e compreensão da obra fílmica. Pensando o cineclubista como espaço privilegiado de exibição e debate fílmico, considera-se também uma excelente oportunidade de resgate do conhecimento histórico do cinema brasileiro, principalmente em detrimento dos filmes do movimento cinemanovista, que possuem em sua proposta uma visão analítica e crítica da sociedade brasileira, cujos temas podem ser explorados filosoficamente.

A implantação desta proposta, que traz uma possibilidade de regulamentação da Lei Federal 13.006/2014, esbarra na construção das políticas públicas voltadas para este fim. Atualmente não temos no atual governo federal pessoas comprometidas com a arte, a cultura e a educação no Brasil (vide extinção do Ministério da Cultura em 2019, cujas secretarias passaram a integrar outras pastas do governo Bolsonaro), o que compromete o desenvolvimento de políticas públicas para este fim. Além do suporte técnico para exibição dos filmes na escola, há também a necessidade de pensar a formação e remuneração do professor para o trabalho com o cinema na escola, algo que poderia ser viabilizado integrando escola e universidade em torno de um projeto formativo e educativo através do cinema. Desta forma, ainda há muito para ser construído diante da possibilidade de utilização do cinema como fator de educação, para que finalmente nossos estudantes tenham acesso a uma formação de qualidade, que priorize a liberdade, a reflexão e a formação de uma consciência crítica da realidade através do cinema.

Intra - relação arte, filosofia, ciência e tecnologia. Relação de necessidades dos fenômenos: premissa para educação

Marcio Pheper

Frente ao vício acadêmico de cunho Positivista rende-mo-nos a categorizar e tipificar nossa investigação, a fim de facilitar o trato daqueles que entrarão em contato com esta obra. Tal pesquisa será apresentada com a seguinte divisão: momento empírico onde apresentamos uma DBR – Desing-Based Research, a qual tem como objeto o processo de desenvolvimento da Instalação “O Mito Hoje (inter) relação Arte, Filosofia, Tecnologia e Ciência – MON 2018 – e um segundo momento, a apresentação da Pesquisa Teórica que foi desenvolvida conjuntamente ao desing pedagógico (intra) relacionado.

A DBR que culmina na Instalação será apresentada durante o capítulo I, iniciando pela origem e o planejamento, passando por alguns detalhamentos quanto à execução da sequência didática, findando na Instalação e suas obras. Apresentaremos o percurso conteudinal desenvolvido, os conceitos e autores trabalhados com os estudantes, tendo por objetivo expressar quais as bases conceituais lhes foram suscitadas e serviram de base teórica para as criações

artísticas. Em seguida vamos às obras Em-Si e à análise de algumas à luz do Ensino de Filosofia e do conceito de (intra) relação.

No capítulo II apresentamos a pesquisa teórica suscitada para fundamentar a DBR e posteriormente aprofundada nesta investigação. Do desdobramento objetivo, materializado nas telas e na Instalação, compreendeu-se oportuno promover uma investigação conceitual acerca da (intra) relação entre as áreas do conhecimento, uma vez que foi sob essas bases que se arquitetou a DBR. Esse substrato teórico é ao mesmo tempo fundamento e fruto, causa e efeito da Instalação, na medida que em parte desta teoria serviu de base para o desenho pedagógico que foi desenvolvido, e outra parte foi inspirada por ele.

A partir dos resultados práticos obtidos em cada instalação similar que foi feita nos anos anteriores, restabeleceu-se o resultado como tese e se promoveu a antítese, um novo ciclo de reflexão e reformulação, de modo que a produção teórica contida no capítulo II é o fim do ciclo iniciado na Instalação de 2016. A pretensão teórica do Capítulo II extrapola o objeto empírico tentando encontrar traços conceituais na História do Pensamento a fim de contribuir na Educação Filosófica, na Educação e na própria Filosofia sobre limites e delimitações entre áreas do conhecimento.

Observamos, em nossa época, frente ao advento da tecnologia e a herança positivista, uma aparente contraposição entre a subjetividade do saber filosófico e artístico, e o mundo objetivo da ciência e da tecnologia. Nessa distinção se subalternam também a Arte e a Filosofia a um segundo plano, enquanto a Ciência e Tecnologia ganham status teológicos. Tal contraposição se dá porque a humanidade se apresenta hipnotizada, por vezes até viciada em tecnologia e doutrinação a um utilitarismo tecnicista – razão instrumental. O Positivismo do séc. XX deixou suas marcas categorizando e tipificando o próprio Saber, e as categorizações foram tomadas como cânones contemporâneos, de tal modo que a organização acadêmica e escolar foi forjada dentro desse modelo de especialidades. Assim barreiras foram constituídas a fim de defender espaços políticos impelindo a adaptação dos currículos à luz desse modelo, e ao mesmo tempo, também determinando barreiras à prática pedagógica.

A organização disciplinar foi instituída no século XIX, notadamente com a formação das universidades modernas; desenvolveu-se, depois, no século XX, com o impulso dado à pesquisa científica; isto significa que as disciplinas têm uma história: nascimento, institucionalização, evolução, esgotamento, etc; essa história está inscrita na da Universidade, que, por sua vez, está inscrita na história da sociedade (...) (MORRIN, 2002, p. 105).

Portanto, há aí um tensionamento interno das instituições de Ensino forjadas num modelo de especialização, fortalecido pelo contexto contemporâneo que segue essa lógica de forma mais caricata, e a necessidade de práticas pedagógicas (intra) relacionadas entre as diversas. A abstração e a cognição estão virando “coisas” de técnicos-especialistas: terceirizamos o raciocínio com as calculadoras e computadores, relegando a esses o domínio das línguas, por meio de programas de correção de texto e tradutores; transferimos a função de memória aos celulares e sites de pesquisa e assim parece desnecessária a função do mínimo pensar. Se tais dificuldades são observadas no “pensar” quem dirá o repensar, o refletir, o criticar?

Nos jovens esse processo ganha uma dimensão exponencial, dado o fato que já estão formatados a um processo técnico onde as mediações dos relacionamentos familiares, afetivos, a aquisição de produto, o estudo, a leitura e quase tudo se dá por meio de algum artefato tecnológico. Estamos aqui configurando um cenário daqueles incluídos da Revolução Digital, todavia sabemos que sim existem os excluídos, que frente ao fetiche tecno-científico, desejam imediatamente estarem inseridos nesse processo.

Dada tal configuração, o desafio que se apresenta é “como ensinar?”, “como ensinar filosofia?” e como fazer a juventude perceber que a Filosofia está imbrincada nas experiências cotidianas e na própria forma como o indivíduo olha para o mundo? Esse é o mote principal que nos leva à (intra) relação como fundamento para transposição didática e mobilização dos educandos.

As ocupas de 2016: um breve recorte de análise sob os valores da cultura escolar

Elisane Fank

Grande parte de nós, professores da área de Humanas, participamos ou apoiamos as Ocupações das escolas 2016. Na ocasião, estudantes se manifestaram para barrar a Medida Provisória nº 476 (reforma do Ensino Médio), bem como a Proposta de Emenda Constitucional nº 241 que congelaria os investimentos públicos em educação e saúde por vinte anos.

Hoje podemos até pensar que as Ocupações não surtiram efeitos, mas se analisarmos que, apenas depois de seis anos a Reforma do Ensino Médio começou a se efetivar nas escolas estaduais, podemos inferir que as Ocupas prorrogaram a lei nº1341517.

As “Ocupas” são em si um espectro; um caleidoscópio a partir do qual suscitam várias análises: a crítica ao modelo democrático-representativo, o método e conteúdo da sua gestão, o debate de gênero ou das minorias. Em todos estes casos, entre outros, o elemento da Educação Filosófica se impõe.

Aqui, quero colocar luzes sobre o aspecto que mais me chamou atenção como professora-pedagoga: a construção cultural - que paira no imaginário de muitos professores e do regimento escolar - sobre os jovens que participaram das Ocupações.

Frases como: “Eles não sabem o que fazem”, “estão tirando nosso direito de estudar”, “estão invadindo nossa escola”, não ressonam em falas tais quais: “A gente ta em meio de um retrocesso político e democrático gigantesco, isso acabou favorecendo a necessidade de um movimento dessa magnitude; o governo atual é um governo arbitrário, ilegítimo que está tentando impor medidas ilegítimas”, “Chega já deu ! Agora quem muda isso aqui é a gente!”, “Os estudantes querem sim uma reforma no ensino médio, mas uma reforma que vem de baixo para cima [...] que venha primeiramente dos estudantes, mostrando o que eles querem porque a reforma não pode ser somente do ensino médio ela precisa ser em todo o ensino”

Que alunos eram estes? Eram bons ou maus alunos? Quem é o bom estudante? Sob quais tábuas de valores a cultura escolar os qualifica? Foram então os “maus” alunos que “invadiram” a escola? ¹

O conceito bom e mal transmuta-se na história em função da própria relação de trabalho. A aristocracia de um lado e o escravo do outro, a dicotomia entre o ócio e o trabalho, entre o pensar e o fazer, reforçou historicamente a construção da moral inferior, destituída de nobreza, honra, costumes, respeito, bem como da linguagem

refinada. Com base nos interesses da aristocracia primitiva, ao termo “bom” foi atribuída uma dimensão utilitarista que serviu para se da “moral do escravo”. A dimensão primitiva de “bom” não significava uma ação altruísta, mas o seu contrário: declinava às apreciações (egoístas) que se apoderaram da consciência humana legitimando - em todas as línguas, em todas as partes - a ideia de nobreza e privilégio quanto à alma.

Destarte, o instinto de dominar acabou por encontrar a sua melhor expressão nos termos “bom” e “mal” definindo um novo código de valores socialmente e historicamente aceito para os “homens de bem”.

A escola também carrega sua história. Dos castigos escolares à construção de sujeitos de direito existe um longo caminho. “Um sistema disciplinar cada vez mais rigoroso” (ARIÈS, 2011, p. 117) signatário de um poder depositado ao diretor e aos mestres; métodos de disciplina legitimados pela hierarquia autoritária - castigos corporais em nome de “uma mudança ‘civilizadora’ do comportamento” (ELIAS, 1993, p. 198). Ela fundada em regulamentos estáticos, controladores, autoritários, hierárquicos, punitivos que antecedem todo e qualquer contrato coletivo pedagógico. A cultura de castigos, controle comportamental, punições se refaz na escola na forma de atas e punições contra estudantes, professores e funcionários estancando toda e qualquer forma de manifestação em nome da urbanidade, civilidade e disciplina.

Uma coisa não podemos negar: nas Ocupas a resistência estudantil não foi somente contra a reforma, mas contra toda essa tábua de valores conservadores.

Na paleta de cores e manifestações de Gênero estavam os jovens (bi ou multidimensionais) que deram vazão aos seus instintos mais humanos, à sua natureza vital, às pulsões de vida e às suas bandeiras coloridas.

Para resolver essa dialética entre os instintos vitais dos estudantes - na contramão dos valores unidimensionais - e a cultura da instituição escolar, fomos em Marcuse buscar o conceito de “Grande Recusa” bem como ao seu antecessor

Freud (palmilhando os instintos vitais do adolescente) e enfim à Heller, destacando a primazia da Filosofia Radical neste movimento.

Se a educação filosófica se objetivou nas Ocupas, ainda que em suas contradições, então a percebemos no método, na gestão, no currículo e no conteúdo que os jovens imprimiram durante o processo.

Contraditória e dialeticamente o ano de 2016 nos ensinou mais que ensinamos. Aprendemos, nas contradições, que a uma nova tábua de valores não prescinde da Filosofia Radical.

Em e até breve!

1. Os termos “invasão” e “ocupação” não estão eximidos de sua carga política. Não se trata apenas de uma questão de semântica, mas de disputa de consciência também. Para a mídia de todo o país os estudantes invadiram suas escolas. O sentido contrário que remete a ato de vandalismo e negligência é usado aos e referir que os estudantes ocuparam um espaço público como forma de resistência deixando a escola no período das Ocupas sob a gestão dos estudantes.

REFERÊNCIAS

ARIÈS, P. *A História Social da Criança e da Família*, Guanabara, RJ, 1986

FREUD, S. *O Mal-Estar da Civilização*, Companhia das Letras, São Paulo, 2011.

HELLER, A. *A Filosofia Radical*. Brasiliense, São Paulo: 1983.

MARCUSE, H. *A grande recusa hoje*, Petrópolis, Vozes, 1999, Coleção Zero à Esquerda, p.11-12. Doravante, GR.

NIETZSCHE, F. *A Genealogia da Moral*. Guimarães & Cª Editores, Lisboa, 1983.

PRONZATO, *Ocupa Tudo: Escolas Ocupadas no Paraná*, Direção: Calos Pronzato, <https://www.youtube.com/watch?v=JLz7szvKOFw> La Mestiza Audiovisual: Curitiba, 2016.

Participe do Jornal

ENVIE SEU ARTIGO PARA

jornalsisifo@gmail.com

Editores: Geraldo Balduino Horn

Alexsander Machado