

GERALDO BALDUÍNO HORN

**POR UMA MEDIAÇÃO PRAXIOLÓGICA DO SABER
FILOSÓFICO NO ENSINO MÉDIO: ANÁLISE E
PROPOSIÇÃO A PARTIR DA EXPERIÊNCIA PARANAENSE**

**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

**SÃO PAULO
2002**

GERALDO BALDUÍNO HORN

**POR UMA MEDIAÇÃO PRAXIOLÓGICA DO SABER
FILOSÓFICO NO ENSINO MÉDIO: ANÁLISE E
PROPOSIÇÃO A PARTIR DA EXPERIÊNCIA PARANAENSE**

Tese apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da FEUSP como exigência parcial para obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Antônio J. Severino

**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

**SÃO PAULO
2002**

BANCA EXAMINADORA

Com muito carinho e amor
dedico este trabalho à minha filha
Aline que ao buscar compreender o
significado e sentido das coisas
também possa continuamente
ressignificar sua própria
existência.□

AGRADECIMENTOS

Com carinho e admiração agradeço a todos os colegas, amigos e familiares que pacientemente me acompanharam ao longo desta trajetória, especialmente:

Aos meus pais, **Lúcia** – professora alfabetizadora – e **Inácio** – agricultor –, que me legaram o amor ao cultivo, inclusive do pensar;

À doce e amada **Karin** pela compreensão, apoio e coragem que me transmitiu nos momentos mais difíceis;

À amiga **Carmen Lúcia** que me incentivou e me deu muita força nos momentos que mais precisei; pelas sugestões valiosas que me possibilitaram perceber novos horizontes; pelo tempo dedicado para reconstituição das “pizzas dançantes” e para a formatação gráfica e estética que tornaram a leitura do texto em sua versão final mais leve e agradável;

Ao professor **Severino**, mestre e companheiro, que acompanhou passo a passo a elaboração deste trabalho compreendendo minhas angústias e, principalmente, a contigência ocular, a qual me ensinou um jeito novo de caminhar. Obrigado pelo incentivo e compreensão;

Às professoras **Giselle** e **Valéria** e aos bolsistas do PROLICEM **Márcio**, **Alessandra**, **Henry**, **Francis** e **Fábio** pelo apoio e inúmeras gentilezas que em muito contribuíram para a consecução desta pesquisa;

Ao professor **Aamury Cesar** (FEUSP) e às professoras **Tânia** e **Maria Auxilidaora** do Departamento de Teoria e Prática de Ensino (UFPR) pela indicação de leituras e sugestões valiosas que muito contribuíram para a realização deste trabalho;

Ao professor **Saulo** pelo auxílio na revisão final do texto e da versão do texto do Resumo para o Inglês.

Não, não tenho caminho novo.
O que tenho de novo
é o jeito de caminhar.
Aprendi
(o caminho me ensinou)
a caminhar cantando
como convém
a mim
e aos que vão comigo.
Pois já não vou mais sozinho

Thiago de
Mello□

SUMÁRIO

| | |
|---|-----|
| SUMÁRIO..... | vii |
| ÍNDICE DE ILUSTRAÇÕES | ix |
| RESUMO..... | x |
| ABSTRACT | xi |
| DISPOSIÇÃO DO PLANTIO | 1 |
| I. O ENSINO DA FILOSOFIA NO PARANÁ | 17 |
| 1.1 A REINCLUSÃO DA FILOSOFIA NO CURRÍCULO DO ENSINO MÉDIO | 17 |
| 1.2 A PROPOSTA CURRICULAR DE FILOSOFIA PARA O ENSINO MÉDIO | 26 |
| 1.2 OBRIGATORIEDADE DA FILOSOFIA NO CURRÍCULO | 35 |
| 1.4 O IFIL E O ENSINO DE FILOSOFIA | 40 |
| 1.5 OUTRAS INICIATIVAS..... | 44 |
| 1.6. AS PROPOSTAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE FILOSOFIA DAS UNIVERSIDADES DO PARANÁ | 50 |
| 1.6.1 Curso de Filosofia da PUCPR | 52 |
| 1.6.2 Curso de Filosofia da UFPR | 61 |
| 1.6.3 Curso de Filosofia da FACIPAL — Palmas | 69 |
| 1.6.4 Curso de Filosofia da UEL | 78 |
| 1.6.5 Curso de Filosofia da UNIOESTE..... | 89 |
| II UM RETRATO DA SITUAÇÃO ATUAL DO ENSINO DA FILOSOFIA NAS ESCOLAS PÚBLICAS DA REDE ESTADUAL DE ENSINO DO PARANÁ | 101 |
| 2.1 CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS DA PESQUISA..... | 101 |
| 2.1.1 Regime de trabalho..... | 103 |
| 2.1.2 Maior título acadêmico..... | 105 |
| 2.1.3 Cursos de licenciatura..... | 106 |
| 2.1.4 Ano de conclusão da licenciatura | 108 |
| 2.1.5 Curso de pós-graduação..... | 108 |
| 2.1.6 Disciplinas que leciona | 110 |
| 2.1.7 Tempo da Disciplina..... | 111 |
| 2.2 O ENSINO DA FILOSOFIA NA VISÃO DOS PROFESSORES | 113 |
| 2.2.1 Objetivos de Ensino | 114 |
| 2.2.2 Organização dos conteúdos | 119 |

| | |
|--|------------|
| 2.2.3 Desenvolvimento do conteúdo..... | 125 |
| 2.3.1 Objetivos de ensino | 132 |
| 2.3.2 Organização dos conteúdos | 137 |
| 2.3.3 Desenvolvimento do conteúdo..... | 142 |
| III FORMAÇÃO HUMANA, CURRÍCULO E ENSINO DA FILOSOFIA | 146 |
| 3.1 FILOSOFIA COMO FORMAÇÃO HUMANA, REFLEXÃO CRÍTICA E EMANCIPAÇÃO | 148 |
| 3.2 O CURRÍCULO E O ENSINO DA FILOSOFIA | 157 |
| IV MEDIAÇÃO PRAXIOLÓGICA DOS CONTEÚDOS FILOSÓFICOS | 192 |
| 4.1 O SENTIDO DA FILOSOFIA EM SALA DE AULA | 197 |
| 4.2 ENSINAR A FILOSOFIA OU ENSINAR A FILOSOFAR? | 208 |
| 4.3 APRENDER FILOSOFIA SIM... MAS COMO?..... | 226 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS | 233 |
| REFERÊNCIAS..... | 249 |
| ANEXOS | 261 |
| ANEXO 1 | 262 |
| DECLARAÇÃO DE PARIS PARA A FILOSOFIA | 262 |
| ANEXO 2..... | 265 |
| MANIFIESTO SALTEÑO | 265 |
| ANEXO 3..... | 270 |
| CARTA DE GRAMADO | 270 |
| ANEXO 4..... | 271 |
| EM DEFESA DA FILOSOFIA NO SEGUNDO GRAU (29) | 271 |
| ANEXO 5..... | 273 |
| Nº DE ESTABELECIMENTOS QUE OFERTAM O ENSINO MÉDIO POR NÚCLEO REGIONAL DE EDUCAÇÃO..... | 273 |
| ANEXO 5..... | 274 |
| TOTAL DE ESCOLAS CONFORME A OFERTA DA DISCIPLINA DE FILOSOFIA | 274 |
| ANEXO 6..... | 275 |
| SEES SAE - SISTEMA DE ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO SAEOHRNS..... | 275 |
| ANEXO 7..... | 276 |
| QUESTIONÁRIO | 276 |

ÍNDICE DE ILUSTRAÇÕES

| | |
|--|-----|
| Figura 1 — Regime de Trabalho | 103 |
| Figura 2 — Maior título acadêmico..... | 105 |
| Figura 3 — Natureza da graduação | 106 |
| Figura 4 — Década de conclusão da licenciatura | 108 |
| Figura 5 — Áreas de pós-graduação | 108 |
| Figura 6 — Disciplinas ministradas | 110 |
| Figura 7 — Tempo de magistério na disciplina | 111 |
| Figura 8 — Objetivos do ensino de Filosofia | 115 |
| Figura 10 — Estratégias metodológicas..... | 126 |
| Figura 11 — Objetivos do ensino | 134 |
| Figura 12 — Organização dos conteúdos | 139 |
| Figura 13 — Desenvolvimento do conteúdo..... | 143 |

RESUMO

Buscar a compreensão das questões que emergem das práticas pedagógicas do ensino da Filosofia no Paraná, bem como as possibilidades de ampliação do espaço e da pertinência da disciplina na escola, constituiu o objeto desta pesquisa. Para tanto, configurou-se a realidade das práticas docentes no Estado como ponto de partida e aí inseridos os aspectos relativos à reivindicação de reinclusão da Filosofia no currículo, a proposta curricular de Filosofia para o ensino médio nessa unidade federada. O delineamento empírico relativo à temática foi elaborado em duas frentes. A primeira, com os grupos e instituições interessados em discutir e motivar o aperfeiçoamento das práticas pedagógicas de filosofia na escola, bem como com as universidades do Paraná para o conhecimento de suas propostas de formação de professores de Filosofia. Assim, nessa primeira etapa, foram entrevistados representantes desses grupos e instituições e analisadas as propostas curriculares dos diversos cursos de graduação mantidos por estas últimas. O segundo núcleo da pesquisa empírica se dirigiu aos professores da rede pública de ensino no Estado coletando dados que permitiram traçar o perfil do professor de Filosofia quanto a sua formação, regime de trabalho, formação acadêmica — tanto relativa aos cursos de licenciatura, como à pós-graduação —, ano de conclusão da graduação, disciplinas que leciona, tempo de docência de Filosofia. O mesmo instrumento de coleta de dados permitiu, ainda, estudar as perspectivas docentes quanto ao ensino da Filosofia, os objetivos de ensino que perseguem, e, em relação a esses objetivos, como realizam seleção, organização e desenvolvimento dos conteúdos filosóficos em sala de aula. Com base em referências teóricas que fundamentam a presença da filosofia como elemento imprescindível para a formação humana do adolescente, o trabalho apresenta, ao final, considerações sobre como justificar a inserção deste componente nos currículos escolares e como elaborar mediações praxiológicas dessa contribuição formadora, no âmbito do ensino médio. Tais questionamentos encaminharam a discussão acerca do sentido da filosofia em sala de aula, das dúvidas quanto ao ensinar a filosofia ou ensinar a filosofar e das perguntas sobre os caminhos e modos para aprender filosofia.

ABSTRACT

The purpose of this work is to get the comprehension about the emergent questions that results from the pedagogical practices of Philosophy teaching in Paraná State, as well as the possibility of enlargement of the space and the fitness of that subject into Middle School space. In such case, this research configured the real teaching practices in the State, as the starting point, and then it inserted some implications about the claim of the reinstatement of Philosophy into school curriculum and also the curricular proposition of Philosophy for Middle School in Paraná. The empirical delineation related to the theme was performed in two fronts: the first one, with groups and Institutions interested in discussing and motivating the improvement of Philosophy pedagogical practices into School space, as well as with the universities in Paraná, in order to know their educational propositions for Philosophy professors. So, at first, some agents of these groups and Institutions were interviewed and after the curricular propositions of the several graduation courses were analyzed. The second front of the empirical research was addressed to the professors in the educational public system of the State; it was collected some data about Philosophy professionals that allowed to sketch their profile concerning to their education, their job system, academic background, their graduation as well as their post graduation, ending year of the course, the subjects they teach and the working time in Philosophy. The same searching instrument allowed to examine, besides, the professional expectations as to Philosophy teaching, the goals they intend to get, and how they perform the selection the organization and the development of philosophical contents in the classroom. Based on theoretical references that require the Philosophy as an essential subject to human preparation for life, specially the teenagers, this work introduces, at the end, some considerations that justify the insertion of this subject into school curricula and how to perform praxeological mediations of this educational contribution for Middle School. These questions orientate the discussion about the importance of Philosophy at school space. More over, they elucidate the doubts related to the dilemma: to teach Philosophy or to teach how to philosophize. Finally, the searching questions discuss the ways about learning Philosophy.

DISPOSIÇÃO DO PLANTIO

...plantar uma árvore é um anúncio de esperança, especialmente se for uma árvore de crescimento lento. E isso porque, sendo lento o seu crescimento, eu a plantarei sabendo que nem vou comer dos seus frutos e nem vou me assentar à sua sombra.... Eu a plantarei pensando naqueles que comerão dos seus frutos e se assentarão à sua sombra. E isso bastará para me trazer felicidade!

Ruben Alves

A presente investigação foi estruturada a partir de três momentos distintos: o empírico de constatação, o teórico e o teórico-prático.

O momento empírico — distribuído nos dois primeiros capítulos — descreve o contexto e a pesquisa nele realizada, isto é, relata, inicialmente, a trajetória e a realidade atual da formação dos professores de Filosofia para o ensino médio no Paraná sob o influxo das propostas curriculares específicas das instituições de ensino superior e dos diversos movimentos que lutam pela inserção dessa disciplina no currículo escolar, com ênfase no nível médio; em seguida, apresenta resultado da pesquisa empírica instrumentalizada por questionários respondidos pelos professores da disciplina em foco, descrevendo e analisando como se dá a prática pedagógica de Filosofia no ensino médio paranaense.

O segundo momento — teórico — busca fundamentar as possibilidades desse ensino, no âmbito delimitado, encaminhando a reflexão ao papel da Filosofia na formação do jovem e as implicações didático-pedagógicas relativas à inclusão desta área do saber no currículo.

O termo dessa seqüência se faz no momento teórico-prático, procurando apresentar proposições que respondam à questão de como fazer do ensino uma mediação para que a formação filosófica possa ocorrer, ou seja, de como manifestar

praxiologicamente, nas práticas educativas do ensino médio, essa tarefa da filosofia — de provocar o pensar — tornando-a efetivamente fecunda.

O resgate histórico da trajetória do ensino de Filosofia manifesta que esta disciplina, ao contrário das outras que atualmente compõem o currículo do ensino médio, necessita ainda conquistar seu espaço, tanto no campo político-institucional — legal — como nos planos de sua consolidação curricular e de prática pedagógica, ao lado das demais áreas do conhecimento. Além da asserção de que — enquanto ensino — a Filosofia se apresenta na atual conjuntura educacional como um rico espaço de reflexão e ação, há o argumento básico que sustenta esta reivindicação o qual está posto na clareza de que a Filosofia possui estatuto próprio, um conteúdo a ser ensinado como as demais disciplinas, tornando, assim, legítima sua inclusão na grade curricular. Sob este entendimento, emergem ainda indagações sobre a natureza dos conteúdos filosóficos a serem ensinados e os pressupostos metodológicos que fundamentam a prática do ensino de Filosofia.

Isto posto, faz-se possível compreender o amplo debate e a variedade de estudos que vêm sendo realizados, principalmente a partir de princípios da década de 1980, sobre a inclusão da Filosofia como matéria escolar. O que, como, para quem e com que objetivos ensinar Filosofia é algumas das principais preocupações destas pesquisas que a presente investigação também levará em conta.

Há, apesar do esforço de superá-la, uma nítida dificuldade de se estabelecer uma análise objetiva sobre o tema em questão na medida em que, do ponto de vista legal, na atual Lei de Diretrizes de Base da Educação Nacional (LDBEN) — sancionada em 20 de dezembro de 1996 —, a Filosofia não aparece como disciplina da base comum do currículo do Ensino Médio. O Artigo 36 da Seção IV, Capítulo II, Título V, que expõe sobre o currículo do nível médio, menciona apenas, em seu Parágrafo 1º - Item III, que: “Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação serão organizadas de tal forma que ao final do ensino médio o educando demonstre: (...) domínio dos conhecimentos de Filosofia e Sociologia necessários ao exercício da cidadania.” (LDBEN nº 9394/96).

A semântica legislativa que atravessa o discurso legal permite identificar contradições diversas. O texto é vago e ao mesmo tempo paradoxal ao entender que os alunos deverão demonstrar, no final dessa etapa, conhecimentos filosóficos sem que esteja garantida a forma como isto lhes será proporcionado. Ou seja, como garantir ao aluno um relativo domínio sobre os conteúdos de Filosofia sem que os mesmos constem na base comum do currículo? É ou não é um descaso imaginar que é possível fazer com que todos os alunos aprendam Filosofia, mantendo-a no rol dos 25% das disciplinas optativas do currículo, (fazendo com que sua inclusão dependa, portanto, da vontade política e da decisão do Conselho Estadual de Educação, ou da Secretaria da Educação ou ainda da Direção de cada escola)?

Na prática, por um lado — é, em parte, o que também justifica este trabalho — há ainda um questionamento, ou mais do que isto, um preconceito fortemente arraigado à nossa cultura escolar que ainda põe em dúvida se a Filosofia tem ou não um conteúdo próprio a ser ensinado como as demais disciplinas, tornando assim legítimo reivindicar sua inclusão obrigatória na grade curricular. Por outro, há aqueles que, imbuídos de conhecimentos filosóficos, reconhecem o vasto estatuto de mais de 2500 anos que a Filosofia construiu, mas possuem dúvidas quanto à necessidade de torná-la uma disciplina escolar. Tomando como referência estes entendimentos buscar-se-á nesta pesquisa problematizar indagações a respeito do significado de ensinar Filosofia, da natureza dos conteúdos e dos pressupostos metodológicos que devem fundamentar a prática do professor, bem como repensar estratégias para elaboração de uma concepção de ensino de Filosofia no nível médio que dê conta de definir o que seria possibilitar o básico necessário em termos de conteúdos filosóficos considerando as condições concretas das escolas públicas e do nosso aluno adolescente. Isso significa, em outras palavras, pensar o que é necessário fazer, como entende LEBRUN (1976), para desenvolver as condições de inteligibilidade dos alunos, ou seja, como educá-los para a inteligibilidade.

Este estudo parte da seguinte problematização: em geral, o currículo e/ou programação de aulas da disciplina de Filosofia do Ensino Médio pautam-se em recortes efetuados na história da filosofia, limitando-se no mais das vezes em apresentar aspectos centrais do pensamento de alguns filósofos considerados mais importantes na linha do tempo ou sistemas filosóficos mais estudados. Ou

simplesmente fixam temas filosóficos de natureza diversa, sem preocupação com coerência ou estruturação lógica dos mesmos, o que torna possível trabalhar com Ética em determinado momento, com Política em outro, depois com noções de Epistemologia e assim por diante. Ou ainda, partem de temáticas extraídas do cotidiano do aluno sem estabelecer qualquer articulação com os conteúdos filosóficos propriamente ditos.

O recorte proposto nesta pesquisa¹ contempla alguns dos componentes centrais que constituem uma disciplina escolar, isto é, com que objetivos se ensina, com que critérios os conteúdos são selecionados, organizados e trabalhados, bem como, quais os recursos didáticos e as perspectivas metodológicas que o professor utiliza para realizar a transposição didática² ou mediação praxiológica entre o conhecimento acadêmico e o saber possível de ser apropriado pelos alunos, ou seja, dos conteúdos filosóficos pertinentes e elaborados adequadamente para a assimilação em sala de aula. A escolha destes componentes deve-se ao fato de que, em certo sentido, toda disciplina escolar dentro da nossa tradição cultural se compõe a partir destes elementos.

As categorias centrais que este estudo privilegia como suporte para a compreensão do currículo e o processo de transposição dos conteúdos filosóficos no ensino médio são, basicamente, as seguintes: dialágo problematizador,

¹ Este recorte refere-se, em parte, a uma pesquisa de campo realizada a partir das respostas obtidas nos questionários aplicados a 285 professores, de um total de 1010 que ministravam aulas de filosofia em escolas públicas do ensino médio no Paraná. Esta amostragem teve como referência o fato de que o Estado possui 1018 estabelecimentos de ensino médio, dos quais 460 (45,19%) possuem a disciplina de Filosofia (cf ANEXO 5). Do total do universo pesquisado atingiu-se 28% (285 professores), proporção que excede aos índices habituais (10%), configurando-se, portanto, como suficientemente significativo. A escolha das escolas pesquisadas não atendeu a critérios específicos, em face de considerar-se inapropriadas as categorizações por localização, tamanho do estabelecimento ou número de alunos e corpo docente, classificações possíveis a partir de indicadores da SEED, mas que levariam a uma hierarquização entre escolas de uma mesma rede. No entanto, levou-se em conta a representação de todos os núcleos regionais de ensino, considerando as diversidades sócio-culturais.

² Toma-se como referência o conceito de transposição didática de CHEVALARD (1991:45), mais precisamente quando diz que *“Un contenido de saber que há sido designado como saber a enseñar, sufre a partir de entonces un conjunto de transformaciones adaptativas que van a hacerlo apto para ocupar um lugar entre los objetos de enseñanza. El ‘trabajo’ que transforma de um objeto de saber a enseñar en un objeto de enseñanza, es denominado la transposición didática.”*

práxis filosófica, formação humana e ressignificação da experiência do aluno. A mediação praxiológica e o currículo são tomadas como categorias de referência, e em certo sentido, possuem caráter transversal na medida em que têm a função de impor certa ordem e articulação ao texto, e ao mesmo tempo, dão um sentido transversal às demais categorias tornando-as significativas. Estes conceitos não foram tratados separadamente, ao contrário, aparecem permeando o texto do início ao fim.

O diálogo problematizador é tomado em sua acepção dialética como elemento metodológico constitutivo e inerente ao processo de produção do conhecimento filosófico. Quer dizer, o conhecimento filosófico, assim como os demais, não se constitui espontânea ou mecanicamente: depende da mediação do professor frente a um conjunto de relações de contradição, totalidade, de mediações que permitem reconstituir os objetos, refazendo-os. Pensando na elaboração do saber em sala de aula, isso significa afirmar que o aluno, em contato com o objeto e pela mediação do professor, possa construir o conhecimento filosófico. Essa perspectiva dialética entende a relação professor—aluno—objeto como ação interativa, na qual o professor tem a função de mediar essa relação, ajudando o aluno na problematização e contextualização e oferecendo condições para a construção do conhecimento pelo próprio aluno. A Filosofia, ao contrário das outras ciências que abordam recortes da realidade, procura possibilitar uma análise globalizante, na qual examina os problemas sob a perspectiva de conjunto, relacionando diversos aspectos entre si. Ou seja, visa uma totalidade transdisciplinar, enquanto estratégia do conhecer. Isto implica, sem dúvida, na necessidade de se indicar qual é a especificidade do conteúdo filosófico a ser ensinado no nível médio para evitar o risco de se ter uma Filosofia sem fim e um rumo sem direção.

A práxis filosófica tem um duplo sentido. Primeiro, enquanto disciplina curricular, a Filosofia tem de desenvolver uma reflexão radical acerca dos objetos, buscando seus fundamentos, seus significados, procedendo, portanto, com rigor necessário para garantir aos alunos a coerência e o exercício da crítica sistemática. Segundo, a Filosofia, além de diferir, inclusive das ciências humanas, na medida em

que não estabelece discursos limitados a fatos e coisas (ao contrário, busca relacionar convergências e divergências, concepções teóricas e fatos históricos evidenciando questões e desafios que são suscitados pelas mudanças de valores e paradigmas sociais), estabelece uma relação efetiva entre teoria e prática. Isto é, propõe um conhecimento ativo que se vincula diretamente à realidade histórico-existencial vivenciada pelo aluno; propõe, na verdade, uma prática da práxis filosófica; isto significa dizer em outras palavras que a Filosofia tem na *pólis* a definição de sua prática social de referência; ou seja, a Filosofia só adquire sentido quando entendida a partir da *pólis* e esta por sua vez é o espaço onde o cidadão conquista sua cidadania, é o espaço de sua formação humana.

A formação humana é compreendida como uma categoria teórica fortemente ligada à tradição filosófica desde sua origem. Mas não se trata de delegar apenas a ela a responsabilidade da formação humana, como se tal papel fosse exclusivo da Filosofia. Isto certamente reforçaria muito o senso comum que vê na Filosofia uma perspectiva salvacionista e moralizante.

A ressignificação da experiência do aluno é concebida mais num sentido metodológico-epistemológico, ou seja, na direção proposta por SEVERINO (2002) em que a Filosofia, enquanto matéria de ensino, deveria incitar o jovem à ressignificação de sua experiência existencial. Desta forma, o ensino de conteúdos filosóficos torna-se significativo na medida em que proporciona ao aluno o desenvolvimento da sensibilidade e subjetividade tanto na dimensão intelectual quanto da consciência estética e social. A experiência do aluno, sua realidade social, constitui um dos aspectos centrais do processo metodológico do ensino, em particular do ensino de Filosofia. Trata-se de centrar a reflexão filosófica do conteúdo a partir da experiência que o aluno traz do cotidiano, mas não tomando sua vivência como conteúdo, e sim como estratégia metodológica para produzir novos conhecimentos.

Tratando-se de um estudo sobre o ensino de Filosofia no nível médio das escolas públicas estaduais do Paraná, considerou-se de suma importância situar e caracterizar, logo no início deste trabalho, algumas pesquisas que também discutem esta temática. Entre outros estudos que analisam questões referentes à Filosofia e

seu ensino no Paraná, destacam-se, principalmente, dois deles: tratam-se dos trabalhos de Joce M.M. Giotto e Marlene Terezinha Grendel.

O trabalho de GIOTTO (2000)³ O ensino da Filosofia nas escolas públicas de Ensino Médio do Estado do Paraná, analisa o processo de reimplantação do ensino da Filosofia nas escolas públicas de Ensino Médio do Estado do Paraná, até o ano de 1998. A partir de estudos documentais, efetua análises nas LDBs e também em decretos, pareceres, resoluções, propostas e programas federais e estaduais relativos à questão, visando viabilizar orientações norteadoras para este ensino. Apresenta informações dos NREs do Estado do Paraná e dos professores de Filosofia sobre o processo de reimplantação da Filosofia nas escolas públicas de Ensino Médio do Estado do Paraná, pós LDB 9.394/96.

Com base nos dados coletados e nos documentos estudados, Giotto diagnosticou que: — os NREs estão, em sua maioria, incluindo a disciplina de Filosofia nos currículos do Ensino Médio; — a maioria (73%) dos 48 professores respondentes estão ministrando cursos de Filosofia há menos de cinco anos; — a maioria dos professores não possui formação específica para ministrar aulas de Filosofia. Isto acontece pelo fato de não ocorrerem concursos públicos ou testes seletivos para admissão de professores para o Ensino Médio e, enquanto estiver vigorando o Decreto nº 3.007 de janeiro de 1996, que normatiza a distribuição de aulas nas escolas públicas do Estado, essa problemática tende a se prolongar; - a disciplina de Filosofia não tem aceitação negativa por parte dos alunos do Ensino Médio, apesar de alguns professores sentirem dificuldades na aplicação dos conteúdos devido à heterogeneidade dos componentes humanos nas salas; - os gestores da educação no Estado ainda não têm oportunizado cursos de aprofundamento nos documentos norteadores das propostas para o Ensino Médio da Filosofia.

Conclui também que na qualidade desse ensino, alguns ajustes são imprescindíveis: mais professores com formação específica na área filosófica, a

³ Dissertação apresentada por Joce M.M. Giotto ao Curso de Mestrado em Educação, chancelado pelas Faculdades de Palmas-Pr.

decisão de oportunizar seminários, congressos e eventos com o objetivo de estudar propostas educacionais, especialmente as específicas da área para se chegar à qualidade tão almejada no ensino da Filosofia o que depende principalmente da boa vontade e da ação política e pedagógica dos gestores da educação e das IES que oferecem o curso de Filosofia no Estado do Paraná.

A pesquisa intitulada *Recrutamento e seleção de professores de Filosofia para o Ensino Médio: A Prova de Conhecimentos específicos do Concurso Público de Provas e Títulos realizado no Estado do Paraná, em 1991* (GRENDEL, 2000)⁴, examina as disposições legais e as questões relativas ao recrutamento e à seleção de professores para a disciplina Filosofia no Ensino Médio, constante do concurso público de provas e títulos realizado em 1991, no Estado do Paraná. Partindo da constatação de que o referido concurso público não privilegiou nem os professores de Filosofia dele participantes, nem as escolas necessitadas desses profissionais, a autora analisa o modelo adotado: o processo de definição das normas para inscrição, classificação e nomeação; o programa estabelecido; a bibliografia indicada e as provas aplicadas.

Utilizando como fonte os editais do concurso e respectivos documentos anexos, as questões de múltipla escolha da prova de conhecimento específico, as páginas do processo do concurso e referências bibliográficas indicadas para a realização das provas, bem como fonte secundária a legislação vigente e o Diário Oficial do Estado anteriores à época do concurso, Grendel conclui que o concurso envolve recrutamento amplo e seleção rigorosa fundada em critérios tecnicamente estabelecidos, mas não se orienta pela formação específica do professor de Filosofia, nem pelo programa que ele deveria seguir ao lecionar essa disciplina no Ensino Médio.

Além destas duas pesquisas, outras três merecem destaque dada sua contribuição neste campo de investigação. *A Filosofia no Ensino Médio: a*

⁴ Dissertação de Mestrado em Educação defendida por Marlene T. Grendel no Programa de Pós-Graduação da PUCSP.

formação do pensamento reflexivo-crítico (GHEDIN, 2000)⁵, propõe a superação de um modo de pensar racionalista logicista, de cunho científico, para um pensar “reflexivo-crítico-criativo”, a ser atingido durante um processo pedagógico na Escola como a instituição necessária para a transformação e avaliação das realidades culturais, políticas e sociais vigentes.

Para Ghedin, o filosofar é visto como um processo de pensamento (e aprendizagem) no qual por meio da prática sistemática da reflexão poderá se atingir um crescimento desse modo de pensar que culminará na filosofia propriamente dita. O filosofar desde sempre já coloca a realidade como um problema a ser investigado, e assim é *da* e *na* prática educativa que o desenvolvimento do pensar crítico pode evidenciar uma práxis libertadora e modificadora das estruturas vigentes. É a partir da escola e de sua realidade que irá se desenvolver este novo modo de reflexão, subsumindo mesmo uma reflexão sobre a própria escola e sua pedagogia, e assim necessariamente um pensar sobre a formação do profissional que desenvolverá estas práticas. A filosofia é vista então como reflexão da própria reflexão, e assim de seus modos e de sua historicidade para que bem entendida possa ser aplicada à estrutura escolar.

Do histórico da reflexão partirão as argumentações das possibilidades de elaboração de uma prática educativa comprometida com a realidade e o mundo em que se faz inserida. A reflexão é um processo presente em todo o pensar e precisa sim ser lapidado. Pode-se a partir do conhecimento da filosofia, demonstrar o lugar da reflexão e seu papel desmistificador de ideologias, mitos e dogmas vigentes. Sobretudo na aplicação da reflexão-hermenêutica, na sua disciplina austera pode-se elevar a razão à uma razão hermenêutica que pense a reflexão refletida nela própria, como tentativa de compreensão de sua estrutura, função e finalidade. Entendendo a estrutura como o modo pelo qual o ser humano se revela; a sua função como facilitadora do processo de sistematização do pensamento e assim sua finalidade se encontraria na instauração de uma crítica e de uma criatividade no pensar.

⁵ Dissertação de Mestrado apresentado por Evandro Ghedin ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação, de Manaus – AM.

A instituição escolar como o lugar que responde inclusive a uma legalização de um sistema político-ideológico, precisa antemão de uma transformação de suas estruturas. Desta forma conclui Ghedin, a reflexão e a educação são temas indissociáveis, e a escola é assim “o lugar geográfico e o espaço social da construção e do diálogo crítico”. A tarefa primordial que surge para a filosofia quando inserida na prática educativa, é a de proporcionar um caminho metodológico que possibilite a formação de cidadãos autônomos.

Partindo da interrogação: “Por que Filosofia?”, e do reconhecimento da impossibilidade de uma resposta satisfatória a esse questionamento, SOUZA (1992) desenvolve a pesquisa *Por que Filosofia? – Uma abordagem histórico-didática do ensino de Filosofia no 2º Grau*⁶ e aponta para o tortuoso percurso da disciplina de Filosofia no Ensino Médio. E a partir desse passado, analisa o presente incerto e indefinido, visando delinear um futuro promissor que garanta a manutenção e organização da Filosofia enquanto disciplina constante do currículo secundarista.

Num primeiro momento, discorre, a partir de uma perspectiva histórica, sobre evolução do ensino secundário brasileiro, procurando focar a presença e/ou ausência da disciplina de Filosofia nesse nível de ensino. Explica por que a Filosofia, da condição inicial de disciplina obrigatória, torna-se, em seguida, disciplina complementar, depois como disciplina optativa, e finalmente, desaparece dos currículos secundários.

Em seguida aborda as implicações didáticas do ensino de Filosofia no 2º Grau. Visa a compreensão e conceituação da Filosofia enquanto disciplina pertinente ao currículo do Ensino Médio. Explica também por que a Filosofia pode ser concebida como uma disciplina capaz de incitar o pensamento e a reflexão nos alunos.

Já num terceiro momento descreve e analisa a realidade atual do ensino de Filosofia no nível médio, tomando por base um estudo de campo realizado nas escolas públicas do Estado de São Paulo. Explicita por que há um reconhecimento

da sua importância por parte dos alunos e professores, aponta as contribuições trazidas pelo ensino da Filosofia e justifica sua permanência no currículo.

Por último, mostra a necessidade de se buscar uma identidade para o ensino de Filosofia no 2º Grau. Reassumindo algumas posturas presentes durante o trabalho, elabora sugestões e recomendações metodológicas para a manutenção e organização da presença da Filosofia no Ensino Médio, bem como justifica por que é importante preservar a Filosofia neste nível de ensino.

A investigação de ALVES (2000) *O espaço da filosofia no currículo do ensino médio a partir da nova LDB : análise e reflexões*⁷, busca analisar mais detidamente o espaço reservado à Filosofia no currículo do ensino médio a partir da LDB/1996 e ver em que medida pode-se compreender e refletir sobre a concepção que se tem da filosofia no ensino escolar brasileiro. Ele entende que a LDB é muito genérica quanto à presença da filosofia no ensino médio, pois em nenhum momento afirma que a Filosofia deve ser uma disciplina do currículo, mas que, é o que parece, é um conteúdo que se trabalha dentro de outras disciplinas, ou ainda uma, se é o caso de se tornar uma disciplina, ficar relegada ao plano das optativas. Outro fator que corrobora com esta secundarização da filosofia na LDB/96 é o fato de que as escolas, as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação tem condições com amparo legal de decidir o se e o como a filosofia será incluída na grade curricular da escola.

No percurso do trabalho o autor procura responder questões como: o que justifica, atualmente, a inclusão da Filosofia como disciplina do currículo do Ensino Médio? O que a Filosofia tem a oferecer de mais significativo em relação às outras disciplinas? Enfim, o que se pretende com a Filosofia enquanto disciplina escolar da Educação Básica? Após longa discussão, conclui que: — incluir a filosofia como um componente curricular obrigatório no Ensino Médio significa possibilitar a crítica da concepção de mundo; a filosofia, neste sentido, não é propriedade privada dos intelectuais; o filosofar é próprio de todos os seres humanos; — a disciplina de

⁶ Tese de Doutorado defendida por Sonia Maria Ribeiro de Souza na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, em 1992.

⁷ Dissertação de Mestrado apresentada por Dalton José Alves ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual de Campinas

Filosofia no Ensino Médio pode servir como uma mediação substancial à formação dos educandos deste nível de ensino, no sentido de contribuir para capacitá-los, teórica e metodologicamente, preparando-os para intervirem de modo efetivo e conseqüente em seu meio social a fim de transformá-lo; — o programa do curso, ao invés de tratar dos conhecimentos de filosofia expondo linearmente os principais momentos da história da filosofia, comentando a vida e a obra de seus autores clássicos, seria mais adequado partir do cotidiano dos alunos e depois, aos poucos, ir aproximando os educandos do contato mais direto com os filósofos.

Além destas pesquisas acima referidas não se pode deixar de mencionar a recente história das manifestações em favor de uma prática da Filosofia de modo livre e abrangente. Isto reflete de maneira incontestável uma preocupação sempre crescente dos mais diversos órgãos, instituições, estudiosos da Filosofia, professores e pensadores das mais diferentes nacionalidades, no sentido de garantir uma educação completa e emancipadora onde a crítica e a reflexão filosóficas tenham seu lugar observado de maneira plena e irrestrita.

Documentos de jornadas internacionais de estudo do tema, tais como a Declaração de Paris para a Filosofia⁸ registram a forma como se relacionam às questões de âmbito social, ético e político com a prática do livre-filosofar nas nações que participam desses colóquios, enfatizando sempre que a liberdade de pensamento e a constituição de um modelo educacional baseado na crítica e reflexão filosóficas se fazem necessárias, sobretudo no sentido de se evitar quaisquer mecanismos de dominação, seja de um país sobre outro, seja no âmbito dos indivíduos particulares. Especialmente nas camadas mais pobres das sociedades, espera-se que o estabelecimento e a prática de uma reflexão filosófica livre e de qualidade venha contribuir para uma melhor compreensão de seus problemas, seja de ordem econômica, política, religiosa, racial — compreensão essa que visa gerar um conceito de cidadania altamente desenvolvido nos indivíduos e nos grupos, preparando-os para enfrentar os desafios da vida contemporânea, notadamente de maneira responsável e tolerante em relação aos credos, posições

⁸ Conferir documento anexo (nº 01) *Declaração de Paris para a Filosofia* – Jornadas internacionais de estudo “Filosofia e democracia no mundo”, organizadas pela UNESCO em Paris, nos dias 15 e 16 de fevereiro de 1995. Extraído de: UNESCO. *Philosophie et Démocratie dans le Monde – Une enquête de L’UNESCO*. Librairie Générale Française, 1995, p. 13-14.

políticas e opiniões divergentes, numa clara busca do ideal democrático de convivência entre os povos.

A Carta de Gramado ⁹ é especialmente reveladora nesse sentido na medida em que ressalta, sobretudo, questões e problemas relativos à Filosofia e seu ensino particularmente no âmbito da América Latina. Sugere a proposta de um livre filosofar, isto é, a constituição de um pensamento liberto e sem dogmatismos sejam quais forem, elencando uma série de questões para reflexão e ação, que julga fundamentais, na seguinte ordem: a) a situação de exploração e dependência do terceiro mundo; b) a democracia; c) a educação; d) a justiça social; e) as situações de discriminação étnica, racial, e sexual; f) a ecologia. Essa ordem no arrolar de tais itens nos leva a observar que, pelo menos do ponto de vista dos países que formam o chamado terceiro mundo, não pode haver justiça social sem educação nem tampouco democracia verdadeira enquanto houver explorados e exploradores.

Como numa cascata, seguindo-se mais ou menos respectivamente essa ordem no elencamento das questões mais urgentes para os países menos desenvolvidos, sobretudo do ponto de vista econômico, é notório que qualquer prática educacional livre pressupõe uma série de medidas no sentido de sanar várias dificuldades e problemas de primeira grandeza, quais sejam, a subordinação sócio-econômica e de soberania frente aos povos dominantes do globo, que acabam por submeter as classes menos favorecidas das nações ditas emergentes a preocupações de ordem muito mais urgente e imediata, representadas claramente pela escassez das mais básicas condições de subsistência. A consolidação de qualquer democracia e respectivamente dos demais itens citados na Carta de Gramado pressupõe, portanto, medidas para equilibrar as diferenças sociais gritantes que se evidenciam de país para país em todo o globo.

Com o mesmo entendimento das necessidades mais prementes da América Latina, naquilo que tange a uma organização social e política livre das coerções de quaisquer mecanismos internacionais sejam ele países mais desenvolvidos ou instituições financeiras de nível mundial, o *Manifiesto Salteño* coloca em um

⁹ Conferir documento anexo (nº 03) *Carta de Gramado*, datado de 07 de setembro de 1988, Gramado-R.S. Extraído de *Libertação- Liberación*. Ano 1, Número 1, Porto Alegre, CEFLA, 1989, p. 6-8.

dos oito principais pontos do seu *Manifiesto para una Filosofía Latino Americana* que: “*Esta filosofía incluye la mediación de la política como una de las prácticas que la condicionan y que deberá ser esclarecida en su tensión dialéctica con las restantes prácticas sociales*”.¹⁰

As propostas de discussão e resolução dessas questões passam invariavelmente pela apresentação de encaminhamentos que visam a prática da filosofia e do ensino da disciplina de Filosofia nas escolas, principalmente no Ensino Médio.

Também no rastro das jornadas internacionais, vários eventos em âmbito nacional vêm sendo realizados, visando aprofundar as discussões especialmente sobre o ensino da Filosofia nas escolas. Exemplo disso são os cursos de extensão em Filosofia realizados pela UFMS¹¹, que contou com a participação de delegações de vários estados brasileiros e discutiu principalmente questões referentes à Lei de Diretrizes e Bases da Educação, em relação sobretudo à oferta da disciplina de Filosofia nas escolas de Ensino Médio brasileiras, que resultou num manifesto pensado nos moldes da Declaração de Paris e movido, segundo seus participantes, “pelo espírito que anima a UNESCO de uma Educação para o exercício da cidadania...”.¹² O evento conclui citando a própria Declaração de Paris, entendendo que “a educação filosófica deve ser preservada ou estendida onde já exista, criada onde não exista, e denominada explicitamente filosofia; a educação deve ser assegurada por professores competentes e especialmente formados para esse fim, e não pode estar subordinada a nenhum imperativo econômico, técnico, religioso, político ou ideológico”.¹³

As preocupações levantadas tanto nas pesquisas quanto nos manifestos referidos, em grande medida serviram de inspiração e em muito contribuíram para a realização deste trabalho. Embora partindo de indagações muito próximas de outros estudos, diferentemente destes, a presente investigação focaliza mais o processo de

¹⁰ Retirado do documento anexo (nº 02) *Manifiesto Salteño - Manifiesto para una Filosofía Latino Americana*.

¹¹ Universidade Federal do Mato Grosso. Campo Grande, em 30 de janeiro de 1996.

¹² Retirado do documento anexo (nº 04) *Moção em Defesa da Filosofia no 2º Grau e do conteúdo do Projeto de Lei Complementar*.

¹³ cf ANEXO 4

mediação praxiológica que tem no currículo alguns de seus elementos centrais.

Para consecução do trajeto proposto, os três momentos referidos ao início desta introdução, foram divididos em 4 capítulos.

O primeiro capítulo — O Ensino de Filosofia no Paraná —, tem como objetivo situar historicamente a discussão acerca do ensino de Filosofia no Paraná. Para tanto, apresenta as principais lutas e movimentos que ocorreram no Estado a favor da inclusão da Filosofia na grade curricular do Ensino Médio. Analisa também os currículos dos cursos de Licenciatura em Filosofia existentes no Paraná que tem reconhecimento pelo MEC. Em relação a este último ponto, busca-se evidenciar a estrutura e funcionamento dos cursos no que se refere, principalmente, à forma como cada qual insere as disciplinas pedagógicas em sua grade.

O segundo capítulo — Um retrato da situação atual do ensino de Filosofia nas escolas públicas da rede estadual de ensino do Paraná —, visa apresentar um panorama, e mais do que isto, uma radiografia retratando a atual realidade do ensino de Filosofia nas escolas públicas de nível médio do Paraná. Descreve quantitativa e qualitativamente aspectos que indicam de que maneira a Filosofia se encontra incluída/excluída do currículo, bem como a visão dos professores sobre o ensino de Filosofia no que concerne, particularmente, aos objetivos, à seleção e ao desenvolvimento dos conteúdos — elementos considerados centrais para a elaboração de um currículo e, por conseguinte, para a mediação praxiológica ou transposição didática dos conteúdos.

O terceiro capítulo — Formação Humana, Currículo e Filosofia —, tem como finalidade compreender qual é a contribuição da Filosofia, enquanto disciplina escolar, para a formação do adolescente que frequenta o ensino médio. A partir de autores como os da Escola de Frankfurt e outros que também se vinculam a uma perspectiva crítica do pensamento filosófico e pedagógico como Gramsci, Freire, Severino, Favaretto, Leopoldo e Silva, Apple, Sacristã, entre outros, busca-se apontar para possíveis concepções acerca do currículo, do ensino e da formação humana e a forma como estes conceitos se interrelacionam.

O quarto capítulo — Mediação praxiológica dos conteúdos filosóficos —, retoma os dados da pesquisa e à luz das perguntas com que objetivos, o que e como ensinar Filosofia, procura ressignificar o sentido da Filosofia em sala de aula, se se deve ensinar Filosofia ou ensinar a filosofar e de que forma é possível aprender Filosofias.

I. O ENSINO DA FILOSOFIA NO PARANÁ

1.1 A REINCLUSÃO DA FILOSOFIA NO CURRÍCULO DO ENSINO MÉDIO

A Idéia: de onde ela vem?! De
que matéria bruta
Vem essa luz que sobre as
nebulosas
Cai de incógnitas criptas
misteriosas
Como as estalactites duma
gruta?!
Vem da psicogenética e alta
luta
Do feixe de moléculas nervosas,
Que, em desintegrações
maravilhosas,
Delibera, e depois, quer e
executa!

Augusto dos Anjos

A Filosofia como matéria escolar tem sido objeto, principalmente nas duas últimas décadas, de constantes reflexões quanto ao o que, como, para quem e com que objetivos ensinar. Um olhar mais atento à história do ensino da Filosofia no Brasil, que remonta ao período colonial, indica sua utilização ora como forma doutrinadora das concepções religiosas e políticas, ora como um privilégio intelectual das elites econômicas e politicamente dominantes. Resumidamente, pode-se afirmar que o ensino institucional e formal da Filosofia sempre serviu ao estabelecimento para a manutenção de forças hegemônicas que buscavam neutralizar ou mesmo anular qualquer possibilidade de formação humana crítica e autônoma.¹⁴

¹⁴ Esta análise, que relaciona o ensino da Filosofia à manutenção de forças hegemônicas, pode ser encontrada nos estudos, entre outros, de Maria Tereza Penteadó Cartolano (*Filosofia no*

Desde a Lei nº 4.024/61, que colocou sob a responsabilidade do Conselho Federal de Educação a indicação, para todos os sistemas do ensino médio, das disciplinas obrigatórias, e dos Conselhos Estaduais de Educação a indicação das disciplinas complementares, a Filosofia, em âmbito nacional, ficou sugerida como disciplina complementar do currículo, perdendo o caráter de obrigatoriedade. Mais tarde, com a consolidação do regime militar, tornou-se uma mera disciplina optativa, com sua presença na grade curricular passando a depender da direção do estabelecimento de ensino, representando, do ponto de vista de seu ensino, um claro retrocesso. Como analisa SOUZA (1992:84) :

O processo de extinção da Filosofia dos currículos dos cursos secundários, que teve início com a redução gradativa do número de horas-aula semanais, se acentuou a partir do momento em que perdeu seu caráter de obrigatória e passou a ser uma disciplina complementar, depois optativa, e culminou com a reforma de ensino introduzida pela Lei nº 5692 de 1971, que incentivando a formação básica profissionalizante acabou por desintegrar o que ainda restava das classes de Filosofia.

Na origem desse descarte estava a cooperação dos Estados Unidos com a educação brasileira, através dos acordos MEC-USAID — Agência Norte Americana para o Desenvolvimento Internacional. O Brasil passou, então, a receber assistência técnica e cooperação financeira que resultaram nas Leis 5.540/68 (ensino universitário) e 5.692/71 (ensino de 1º e 2º graus). Sob o signo do desenvolvimento, realizou-se a inclusão de disciplinas técnicas no currículo, o que exigiu a exclusão de outras, a exemplo da Filosofia.

Destarte, a Lei nº 5.692/71 contribuiu para o comprometimento de uma formação crítica inicial dos jovens no País, também reduzindo a carga horária de outras matérias que instigam à reflexão; História e Geografia foram integradas na área de Estudos Sociais, tornando vagos e superficiais os seus conteúdos; a Educação Moral e Cívica, e mais tarde, a Organização Social Política Brasileira (OSPB), passaram a ser disciplinas obrigatórias e responsáveis pela formação da cidadania. A Filosofia, através da parte diversificada, poderia se fazer presente no currículo pleno da escola, mas continuava sendo concebida em todos os cursos de 2º grau como disciplina optativa para complementar o currículo pleno. De acordo com Cartolano (1985:73) “A condição de disciplina optativa do estabelecimento de

ensino, segundo previa a Resolução nº 36, de 30 de dezembro de 1968, veio facilitar a supressão definitiva da Filosofia em 1971 com a Lei nº 5692, que tornou profissionalizante o Ensino de 2º Grau”. A reforma de ensino de 1971 introduziu a obrigatoriedade da profissionalização em todos os cursos do nível médio; no intuito de conciliar o ensino acadêmico e o ensino profissionalizante, esta medida contribuiu para a valorização das áreas tecnológicas com a perda gradativa e substancial das áreas de ciências humanas. A lei visava à profissionalização, prevendo a obrigatoriedade da qualificação para o trabalho. Desta forma, os estabelecimentos de ensino foram obrigados a implantar cursos profissionalizantes que visavam atender a formação técnica.

Depreende-se daí que a Filosofia foi sendo, do ponto de vista legal, lenta e gradativamente excluída do currículo considerando-se as legislações de ensino vigentes nas décadas de 1960, 1970 e 1980 do século passado. E hoje, ela está com seu lugar garantido na grade escolar do Ensino Médio? Aparentemente sim, mas um olhar mais atento levanta sérias dúvidas a este respeito.

O atual contexto do ensino da filosofia no nível médio decorreu de seu reaparecimento na nova LDB, Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996¹⁵. O artigo 36 que versa sobre o currículo do ensino médio, menciona apenas, em seu parágrafo 1º, inciso III, que “Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação serão organizadas de tal forma que ao final do ensino médio o educando demonstre (...) domínio dos conhecimentos de Filosofia e Sociologia necessários ao exercício da cidadania”.

Dizer que os alunos ao final do ensino médio terão de “demonstrar domínio dos conhecimentos de Filosofia”, sem fixar claramente como isto será realizado concretamente, é no mínimo, uma posição genérica e de uma total imprecisão. Ao não explicitar a forma como será inserida no currículo — em nenhum momento a lei afirma que a Filosofia deve ser uma disciplina obrigatória —, a lei também se posiciona contrariamente à determinação de um espaço definitivo para esta matéria

histórico-didática do ensino de Filosofia no 2º Grau).

¹⁵ O espaço reservado pela nova LDB à Filosofia; as ambigüidades e contradições presentes no texto da lei quando trata da Filosofia nesse nível de ensino são detalhadamente examinadas por Dalton J. Alves na dissertação de mestrado *O espaço da Filosofia no currículo do ensino*

(o mesmo ocorre com a Sociologia). Portanto a lei não caracterizou objetivamente sua obrigatoriedade no currículo¹⁶, ficando novamente na condição de disciplina complementar, podendo ser ofertada ou não pela direção da escola dentro do quadro de preenchimento de 25% com disciplinas optativas. Para entender essa situação, é importante lembrar que pela LDBEN/96 fica a critério das Secretarias Estaduais e Municipais de Educação e das Direções das Escolas a escolha da melhor forma de possibilitar, via grade curricular, o acesso de conteúdos filosóficos aos alunos conforme a realidade e as condições locais e/ou regionais.

De acordo com ALVES (2000:67-8):

A se julgar pela 'letra' e 'espírito' da Lei, além da Filosofia continuar como disciplina optativa no Ensino Médio, o que em si já é motivo para muitas discussões, abriu-se o precedente, inédito, de que a presença da Filosofia nesse nível de ensino não precisa se dar necessariamente na forma de uma Disciplina... Ademais, tradicionalmente a Filosofia contou com poucos espaços na grade curricular das escolas, justamente porque sempre foi colocada como optativa.

Após mais de quatro séculos de caminhada no interior das práticas educativas formais, desde as aulas régias, os cursos livres ou sua configuração como matéria optativa até o caráter complementar, a Filosofia ainda não obteve a delimitação de seu *locus*. Os discursos legais que a enaltecem, mas não a alocam *pari passu* aos conhecimentos obrigatórios, indicam que, na prática pedagógica brasileira, a Filosofia ainda não superou a condição de um humanismo formalista, retórico, fundado no gramaticismo e na erudição livresca.

No Paraná, assim como nos outros estados da Federação, a partir de 1971, desapareceu a Filosofia das escolas de ensino médio. A principal contribuição da filosofia na escola, a de garantir o pensamento reflexivo e questionador, sofre uma

médio a partir da nova LDB (Lei nº 9.394/96): análise e reflexões", apresentada na Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, em 2000.

¹⁶ De abril de 2000 a outubro de 2001, tramitou no Senado da República, o Projeto de Lei nº 3.178/97, de autoria do Deputado Federal Roque Zimmermann que torna as disciplinas de Filosofia e Sociologia, obrigatórias na grade curricular do Ensino Médio. Propõe alteração na LDB, que apenas tratava as referidas disciplinas como temáticas a serem demonstradas na avaliação. Com poder terminativo nas Comissões Temáticas, foi apreciado pela Comissão de Educação, Cultura e Desporto, encarregada do mérito e que aprovou parecer favorável; também foi aprovado pela Comissão de Constituição e Justiça quanto a juridicidade, constitucionalidade e técnica legislativa; como não recebeu emendas, nem parecer contrário, não precisou ser apreciado em Plenário; em seguida foi encaminhado ao Senado que o aprovou e o encaminhou ao Presidente da República tendo sido por ele vetado em outubro de 2001 .

ruptura abrupta. Este fato é claramente sintetizado por ROUANET (1987:307), quando afirma que "...com o fim das humanidades acabou também, em grande parte, o pensamento crítico. O fim da filosofia significou o fim de toda uma prática de reflexão questionadora que, bem ou mal, tinha se iniciado nos anos 60". Isso significou também o fim de uma forma específica e particular de pensar e ensinar a pensar, pois, numa perspectiva pedagógica, pode-se afirmar que a filosofia ao lado das demais ciências amplia a visão de mundo dos alunos e torna a cultura na qual está inserida mais compreensível e sólida.

Os movimentos pelo retorno da Filosofia ao currículo do ensino de 2º grau, como frisa GRENDEL (2000:33),

... foram esboçados desde o final da década de 1970 e nos anos 80 ganharam impulso e profundidade. (...) Em 1981, a Secretaria do Ensino Superior da Educação e Cultura do MEC, por meio do Ofício Circular nº 106/81, solicita especialmente às universidades, faculdades de educação e entidades especializadas na matéria, sugestões sobre a possibilidade de reintrodução da disciplina Filosofia no Ensino de 2º Grau, em âmbito nacional.

No princípio dos anos 80, alguns professores ligados ao curso de Filosofia da UFPR, iniciaram um movimento reivindicatório (regional) pela volta da Filosofia ao 2º grau nas escolas da rede pública, já que na rede particular essa questão não encontrou resistência, pelo contrário, apresentava-se à sociedade como elemento diferenciador de um ensino mais crítico e de qualidade.

Esse tipo de movimento não ocorreu somente no Paraná, mas também estados como São Paulo, Rio Grande do Sul, Rio de Janeiro, Minas Gerais, entre outros, lutaram pelo retorno da filosofia às escolas. Em geral as articulações e os eventos ocorriam nas capitais dos estados ou cidades com maior concentração industrial e efervescência cultural. Em parte, isso se explica, porque em meados dos anos 70 surge, principalmente, a partir dos departamentos de Filosofia das universidades públicas, um forte movimento de contestação da Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional nº 5692/71, que retirara a disciplina de Filosofia dos currículos do, então, 2º grau. Esse processo foi essencial para a criação da Sociedade de Estudos e Atividades Filosóficas (SEAF) que, como frisa PEGORARO (1980:1)

Surgiu da preocupação que vivíamos em 1975-76. A censura e o burocratismo cego dominavam também o meio universitário. Isto gerava profundo desânimo entre os

professores e alunos. Todo projeto aberto esbarrava em entraves intransponíveis. O silêncio e o isolamento tiveram como consequência principal a improdutividade e a queda de nível, notadamente no âmbito dos Departamentos de Filosofia que sofreram censura mais forte. Enquanto a Sociologia Política, graças ao amparo recebido até de organismos internacionais, fazia excelentes progressos na análise crítica do subdesenvolvimento e do processo de dependência dos países periféricos; enquanto a Teologia articulava os discurso da libertação, a Filosofia perdia altura e caía nas mãos de chefes departamentais fiéis ao regime ou acabava controlada por sociedades cujos líderes eram também auxiliares de ministros fascistas ou organizadores de cursos nas escolas da estratégia militar.

A SEAF tornou-se um espaço alternativo para denunciar e criticar as medidas impositivas do Estado em relação à educação de maneira geral e à disciplina de Filosofia, em particular. Além disso, possibilitou, por meio de publicações dos Cadernos SEAF e dos Debates Filosóficos, a veiculação nacional de textos e debates sobre o tema contando com a contribuição de filósofos brasileiros preocupados com a formação dos alunos do segundo grau.

Ainda segundo PEGORARO (1980:3) a SEAF deve ser entendida como “...um movimento intelectual que visa à criatividade e à produtividade filosófica que interprete a situação do homem na contemporaneidade. O movimento da inteligência atenta ao processo, exige estruturas leves e sempre em adaptação. Isso não poderia ocorrer se a SEAF fosse uma empresa de congressos com donos estabelecidos”. Foi dentro dessa perspectiva de entendimento que a SEAF consolidou-se em 1978 e em 1980 já estava organizada com núcleos estruturados em 17 estados, entre os quais, o Paraná.

A SEAF — Regional Paraná – criada, basicamente, por uma significativa parcela de professores de Filosofia do curso de Bacharelado/Licenciatura em Filosofia da UFPR, concentrou suas atividades, principalmente, em três frentes: a) promovendo encontros e seminários junto aos Núcleos Regionais de ensino da Secretaria da Educação, para sensibilizar professores, diretores e inspetores de escolas sobre a importância e as vantagens da inclusão da Filosofia na grade curricular; b) contribuindo para a organização e articulação do movimento pela volta da Filosofia em âmbito regional e nacional; c) divulgando artigos e resenhas sobre o

tema, publicados na revista *Textos SEAF*¹⁷, editados pela própria SEAF-Regional Paraná entre os anos de 1980 e 1985.

Pela Lei de Diretrizes e Bases nº 5692/71, a Filosofia tinha possibilidade de ser incluída no currículo através da parte diversificada, seja como disciplina da educação geral seja como integrante da formação especial, dependendo dos objetivos que norteavam sua escolha (CARTOLANO, 1985:78). Cabia ao estabelecimento a tarefa de escolhê-la (ou não) como disciplina optativa para compor o currículo. Sabe-se, no entanto, que grande parte das escolas seguiam a orientação fundamental presente no texto e no espírito da lei; isto é, que o ensino de 2º grau deve preparar o jovem para o exercício profissional. Como a Filosofia não atendia, diretamente, àquela meta, foi preterida por outras disciplinas voltadas à formação específica das habilitações plenas, parciais ou básicas.

Em 18 de outubro de 1982, foi promulgada a Lei 7044/82. Ela substituiu a qualificação para o trabalho por preparação para o trabalho e alterou o dispositivo da lei anterior, enfatizando a possibilidade de inclusão de outras disciplinas na grade, a critério da escola. Em vista disso, segundo GRENDL (2000:34)

... o então chefe do Departamento de Filosofia da Universidade Federal do Paraná adianta-se à promulgação e encaminha o Ofício nº 32/82, solicitando manifestações

¹⁷ Artigos do **Textos SEAF, ano 1, nº 1, jan/abril 1980**: O lugar do progresso na pedagogia kantiana e a *aufklärung* (Beatriz Cunali); Notas para uma teoria da Educação (Emmanuel J. Appel); Alguns aspectos da semântica situacional de Ducrot (Inês L. Araújo); Sartre ou da Liberdade (Marilena Chauí); O saber e a dominação (Maria José Justino); A educação na perspectiva da ideologia liberal (Suzana M. M. da Rocha Guimarães); Autoritarismo e Repressão sexual segundo Willhem Reich (Cesar Ramos). Artigos dos **Textos SEAF ano 1, nº 2, maio/dez. 1980**: A verdade posta em questão (Salma T. Muchail); Ricoeur: Fenomenologia e Hermenêutica (Anita Helena Schlesener); Sartre e o existencialismo (Roberto Figurelli); Abordagem axiológica da epistemologia (Roberto de Andrade Martins) O espaço da Filosofia no Brasil (Maria José Justino); Seaf entrevista Giannotti (Emmanuel J. Appel). Artigos dos **Textos SEAF ano 2, nº 3, jan/dez. 1981**: Prolegômenos ao estudo do positivismo brasileiro: verdade e ideologia (Gerd^a Bornheim); Da arqueologia à Genealogia: acerca do(s) propósito(s) de Michel Foucault (Salma T. Muchail); Filosofia e conflito ideológico no Brasil (Leandro Konder); Um estudo da cidade ((José de Anchieta Corrêa); Marcuse e o universo unidimensional (Cesar Augusto Ramos); movimentos da História (Susana M. da Rocha Guimarães); A Filosofia de Jacques Derrida: um pensamento da repetição (Dniel Giovannangeli). Artigos dos **Textos SEAF ano 3, nº 4, 1983**: Algumas considerações sobre a linguagem em Gramsci (Anita Helena Schlesener); Histórias e alternativas: anotações sobre o pensamento de Karl Popper (Beatriz Cunali); Rosa Luxemburgo: a volta ao marxismo revolucionário (Isabel Maria Loureiro); Por uma estética fenomenológica: introdução à obra de Mikel Dufrenne (Roberto Figurelli); A crítica de Hegel à Filosofia da Índia (Roberto de Andrade Martins); Louvor a um humanista (Lauro Soares Jr.)

do Conselho Estadual de Educação do Paraná quanto à pretendida reinclusão da Filosofia no currículo de 2º Grau (...) Na mesma perspectiva, a Secretaria Estadual de Educação (SEED), em 1983, encaminha ao Conselho Estadual de Educação (CEE) expediente sobre a inclusão das disciplinas de Sociologia, Psicologia e Filosofia nos currículos de 2º Grau. Tal inclusão é aprovada em 08/02/84, mediante o Parecer nº 012/84 da Câmara de Legislação e Normas, Processos nº 278 e 419/93.

Em julho de 1984, alguns professores do Departamento de Filosofia da UFPR e alunos do Curso, participaram da reunião da SBPC, realizada em São Paulo, na qual apresentaram um relatório¹⁸ das atividades desenvolvidas pela SEAF-Regional Paraná em relação à reinclusão da Filosofia no ensino de segundo grau. De acordo com a nota, “Em seu relatório foi destacado que com a criação da SEAF no Paraná... em 79, o movimento pelo retorno da Filosofia, que já vinha se esboçando desde, praticamente, a reforma de 71, ganhou novo impulso e profundidade, saindo dos contatos a nível meramente político para procurar colocar toda a comunidade a par da situação.” (GAZETA DO POVO. 18/07/84)

O relatório também enfatiza, segundo a nota, que foi enviado um ofício ao Conselho Estadual de Educação solicitando o seu parecer sobre a possibilidade de reinclusão da Filosofia nos cursos de 2º Grau. A resposta do Conselho foi negativa sob a alegação da falta de estudos específicos que justificassem tal decisão. Pode-se concluir daí que esse argumento é mais político do que, propriamente, técnico-administrativo, pois as forças representadas nos Conselhos, via de regra, não tinham interesse em aprovar essa disciplina como integrante do currículo.

O relatório aponta ainda que:

- em 1980 um grupo de professores de Filosofia apresentou, no IV Simpósio Nacional da SEAF, um texto intitulado *O ensino da Filosofia no Paraná*, o qual destaca os principais problemas dos cursos de Filosofia da UFPR e da PUC-PR;
- foram realizadas aproximadamente 15 reuniões com alunos e professores sobre o tema;
- em 1983, o Departamento de Filosofia da UFPR e a SEAF participaram do I Encontro Paranaense de História e Educação;

¹⁸ A análise do conteúdo do relatório foi realizada a partir da matéria *Na SBPC, Paraná reivindica a volta da Filosofia ao 2º Grau*, publicada no jornal Gazeta do Povo em 18 de julho de 1984.

- ainda em 83, finalizou-se um projeto para a disciplina de Filosofia com programa e sugestões de conteúdos, que foi encaminhado ao Conselho Estadual de Educação (mesmo com o apoio do Departamento de Segundo Grau da Secretaria da Educação, o projeto não foi atendido);
- ao lado desse trabalho de pressão junto aos órgãos oficiais, iniciou-se um trabalho com a comunidade dos professores e alunos (nesse sentido, membros da SEAF participaram do encontro realizado pelo Núcleo Regional de Curitiba, com diretores e inspetores de ensino, evidenciando-se um consenso entre a proposta de filosofia da SEAF e a questão da reestruturação do ensino médio proposta pela Secretaria da Educação);
- em Curitiba foram feitas visitas a 30 colégios levando informações e esclarecimentos, bem como buscando apoio da comunidade escolar, que na sua maioria mostrou-se favorável à reintrodução da Filosofia na grade;
- realizou-se uma pesquisa em cinco colégios de Curitiba para verificar a posição dos estudantes em relação à disciplina de Filosofia (em julho de 84 essa pesquisa ainda não tinha sido concluída, por isso seus resultados não foram incluídos no relatório apresentado na SBPC);
- entre 24 a 29 de junho de 1984, em Curitiba, alunos e professores ligados à SEAF participaram do seminário sobre Reestruturação do 2º Grau, realizado pela Secretaria da Educação, que debateu as propostas apresentadas pelos núcleos regionais de ensino do Estado.

Desde aquele período até princípios dos anos 90, não se tem notícia de qualquer registro sobre evento público significativo, artigos ou documentos oficiais em defesa do ensino da filosofia no nível médio no Paraná. Esporadicamente, por iniciativa de um ou outro professor do Departamento de Filosofia ou do Setor de Educação da UFPR, ocorriam debates em torno do tema com um público restrito, geralmente, alunos que cursavam a licenciatura.

1.2 A PROPOSTA CURRICULAR DE FILOSOFIA PARA O ENSINO MÉDIO

Amadureceu em mim esta palavra e pronta para o vôo, depois de exaurir o que ofertava a ela o corpo gasto pelo esforço surdo da criação, deslizou pela boca. E agora que resta, cumprido este exercício lento e grave da revelação, se apenas o arremedo, ineficaz ensaio de verdade, foi alcançado? Resta a exaustão, mãos trêmulas, a cara contra o chão, resta o lamento. Resta o reinício, a longa e calcinada espera. Resta-me reter a força para o outro gesto.

Bento Prado Júnior

No final do ano de 1993 e início de 1994, por iniciativa do Departamento de Ensino de Segundo Grau (DESG) da Secretaria de Estado da Educação (SEED), em atendimento às diretrizes e objetivos do Projeto de Reestruturação do Ensino de 2º Grau no Paraná, implantado em 1987 pelo próprio Departamento, iniciaram-se discussões e estudos voltados à elaboração de uma proposta curricular para as disciplinas de Filosofia e Sociologia, no ensino médio. Na realização desse trabalho levou-se em consideração alguns eixos norteadores:

A necessidade de um ensino de qualidade que contribua para a construção da cidadania do aluno da escola pública...; a opção da disciplina Filosofia em Estudos Complementares das grades curriculares de Cursos/Habilitações por 115 estabelecimentos de ensino da rede pública de 2º Grau, no Estado do Paraná, em 1994, o que representa a oferta desta disciplina em 17% do total do Estado; a necessidade de uma proposta curricular coerente e articulada aos objetivos do ensino da Filosofia, que contribua efetivamente para o trabalho do professor de filosofia; a inclusão da Filosofia como disciplina obrigatória no 2º grau.... (Proposta Curricular de Filosofia para o ensino de 2º Grau, 1994:3-4)

Em 1994, diversos debates e encontros foram promovidos sob a coordenação da professora Stela Maris da Silva Lóris, do Departamento de Ensino do Segundo Grau, tendo como consultores os professores Celso Favaretto (FEUSP) e Bianco Z. Garcia (UEL). Embora abertas à comunidade, as discussões eram realizadas, principalmente, com a equipe responsável pela elaboração da proposta, constituída pelos professores Inês Lacerda (UFPR), Zita A . L. Rodrigues (FACIPAL/Palmas), Rosimarie G. Franzen (UNIOESTE/FACITOL), Bortolo Valle (PUC-PR).

Na tentativa de reconstituir o processo histórico da construção da proposta curricular de Filosofia, IÓRIS (200) afirma:

Quando nós chegamos à Secretaria em 94, havia esse movimento de fazer uma proposta curricular de Filosofia e Sociologia, porque existiam muitos professores trabalhando sem proposta. Como todos os outros em todas as áreas têm proposta pronta, um documento, era preciso montar também um de Filosofia e Sociologia. Foi aí que eu propus, antes de mais nada, fazer uma pesquisa junto as outras Secretarias de Estado para saber se já existia um documento, se havia um dispositivo legal, obrigando a existência da disciplina (...) Nós também fizemos uma pesquisa junto aos professores de Filosofia, na época eram 117 escolas, que é um dado que consta na proposta (...) Então... mandamos um questionário também perguntando da formação deste professor, da experiência na disciplina, que tipo de material ele usava (...) A gente chegou à conclusão de que era viável, pertinente a elaboração de uma proposta curricular, porque a grande maioria dos questionários traziam esses dados, que eles precisavam de mais orientações, não um manual mas um documento orientador assim como tinha nas outras disciplinas...

A pesquisa a que se refere Lóris, entre outros aspectos também significativos, constatou que 75% dos professores que ministravam a disciplina de Filosofia eram formados em Pedagogia, não possuíam, portanto, formação específica em Filosofia; — que a maioria dos professores orientava suas aulas a partir dos conteúdos dos livros didáticos, principalmente, o *Filosofando*; — os professores solicitaram um documento que pudesse ajudar na orientação e desenvolvimento da disciplina.

A partir desse levantamento, foi possível pensar na estruturação de uma proposta curricular. Na avaliação de IÓRIS (200), esse trabalho levou em conta alguns critérios:

...um deles era a gente não fazer uma proposta curricular no sentido mais tradicional, porque desde as discussões iniciais a gente entendia que o que o professor tem que saber fazer é desenvolver com o aluno a possibilidade de uma reflexão filosófica. Os temas, os conteúdos, depois têm os recortes históricos, se é para debater, era mais

importante para o professor saber metodologicamente como trabalhar do que qual tema trabalhar.

Antes da redação definitiva do documento Proposta Curricular de Filosofia para o Ensino de 2º Grau, três eventos públicos significativos de divulgação e aprofundamento da proposta, merecem destaque. O primeiro ocorreu em setembro de 1994 quando o Departamento de Métodos e Técnicas (DMTE) do Setor de Educação da UFPR promoveu um Projeto de Extensão Universitária denominado A Filosofia no 2º Grau, voltado aos professores de Filosofia de Curitiba e Região Metropolitana. O segundo aconteceu em outubro do mesmo ano. Trata-se do I Encontro do Projeto de Elaboração da Proposta Curricular do Ensino de Filosofia no 2º Grau, realizado no Centro de Excelência Tecnológica do Paraná (CETEPAR) com professores de Filosofia das escolas públicas e representantes dos Núcleos Regionais do Estado. A esse evento compareceram mais de 400 professores. Palestras, seminários e oficinas analisaram e complementaram o documento. O terceiro ocorreu em meados de 1995, na Universidade Estadual de Londrina (UEL), com a presença de aproximadamente 300 participantes, entre professores e especialistas. Nesse encontro o documento foi apresentado, discutido e aprovado por unanimidade.

Em relação aos dois últimos eventos, é importante destacar alguns trechos do depoimento da professora IÓRIS (2000), no qual ela relata o que aconteceu:

No final, então, com a proposta pronta, nós fizemos um encontro com todos os professores, eram 300 e poucos professores de Filosofia, para apresentar a proposta (...) Mas nesse Seminário, que foi em Abril ou Maio de 95, foram feitas correções, e então a proposta não pôde ser distribuída porque era o Seminário que ia fechar tudo isso e a gente ia fazer uma revisão final e encaminhar para as escolas. Aí, nesse mesmo Seminário, a gente soube que na data do próximo Seminário haveria mudança na chefia do Departamento de Ensino de Segundo Grau; ... a nova chefia disse que o documento não podia ser encaminhado agora que mudou o governo, o secretário e tudo o mais com o nome da gestão anterior. Aí a coisa parou, porque a proposta ficou lá para ser feita uma nova apresentação, dizendo que aquele documento era parte de um processo, etc., e eles mandariam para a escola. (...) Como a pessoa que estava na coordenação da equipe pedagógica já tinha acompanhado esse trabalho, que é a professora M.^a Aparecida Bremer, ela acompanhou a reestruturação das outras disciplinas, e achava uma pena que essa proposta não fosse para a rua. Então a professora Aparecida decidiu distribuir independentemente de estar com o nome da outra gestão; o professor ou núcleo que

viesses pedir a gente foi distribuindo, e assim fizemos até quando eu estive na Secretaria, 2 anos atrás.

Em resumo, os estudos que culminaram na elaboração da minuta básica da Proposta Curricular, foram realizados em etapas; o documento foi consolidado após vários encontros, discussões e debates com a participação dos professores de Filosofia, diretores de Escolas e representantes dos Núcleos Regionais e da Secretaria da Educação; em 1995 a SEED juntamente com os NREs e os diretores assumiram o compromisso de implementar a Proposta; no entanto, em função das mediações políticas e estruturais da SEED, o documento demorou para chegar às direções das escolas e há dúvidas se todas efetivamente receberam.

Comumente, quando se pensa na elaboração de uma proposta de ensino para uma dada disciplina, pensa-se também num programa mínimo de conteúdos decorrentes da concepção e dos princípios que fundamentam essa disciplina curricular. Propositadamente isto não ocorreu com a Proposta Curricular de Filosofia para o Ensino de 2º Grau, por se entender que cada professor (a), de posse das orientações gerais deste documento, pudesse organizar o seu plano de ensino.

Aqui serão apresentadas algumas orientações e sugestões que visam contribuir para que o trabalho do professor de Filosofia, em sala de aula, possa garantir ao aluno a experiência do 'específico' de reflexão filosófica (a aquisição do estilo reflexivo e do desenvolvimento da inteligibilidade), como também, o 'mínimo', em termos de ensino, para realizar tal especificidade (a apropriação de uma linguagem da segurança, isto é, do discurso articulado e do referencial teórico). (Proposta Curricular de Filosofia, 1994:28)

O texto está dividido, basicamente, em sete tópicos, a saber: — Histórico do Projeto de elaboração da proposta curricular para o ensino de Filosofia no 2º Grau; — O ensino de Filosofia: uma abordagem histórica; — Fundamentação: ensino de Filosofia, o lugar e a especificidade no currículo de 2º Grau; — Princípios norteadores da fundamentação da Proposta; — Metodologia; — Os conteúdos como mediadores da experiência filosófica; — Avaliação do ensino de Filosofia.

O documento apresenta, inicialmente, alguns dos equívocos mais comuns daqueles que defendem a volta da Filosofia aos currículos das escolas de ensino

médio. Menciona, entre outros, a ideologização da prática filosófica, o humanismo moralizante, a filosofia como salvação da escola. “Ao considerá-la [a filosofia] como remédio para todos os males causados pela decadência educacional, este argumento parece conferir uma missão exclusiva para o trabalho filosófico na Escola: ensinar a pensar, entendido aqui como capacitação lógica, como domínio do uso de um instrumento que ordena o pensamento” (p.12) “Sua vocação crítica não significará necessariamente uma interferência concreta e salvacionista, no quadro de ensino em que ela vai se inserir”. (p.18)

Em relação ao lugar e à especificidade da Filosofia no Ensino Médio, considera dois enfoques: o pedagógico e o filosófico. O enfoque pedagógico destaca questões relacionadas ao ensino-aprendizagem, à ação-reflexão, à prática educacional e ao papel da interdisciplinaridade na organização curricular:

Ao inserir-se na atual organização curricular, enquanto disciplina entre outras. A Filosofia deverá amoldar-se ao contexto existente tanto quanto o permite a sua especificidade. Desta forma, ela padecerá dos vícios, das deformações e dos problemas crônicos que atingem a Escola. (...) No entanto, a Filosofia, poderá atuar de forma inteiramente positiva, como elemento de crítica do próprio ensino, e sobretudo, contribuir para a implantação do trabalho interdisciplinar, não apenas no plano epistemológico, mas também no plano da prática pedagógica (p.18).

O enfoque filosófico enfatiza o estilo reflexivo da prática pedagógica, a natureza do trabalho filosófico e a experiência da cultura. Este enfoque propõe que a filosofia seja uma atividade eminentemente reflexiva, que não tenha um objeto próprio, delimitado, único, sobre o qual deve lançar o seu olhar investigativo. Neste sentido, cada professor estará livre para elaborar o programa a ser trabalhado, atendendo ao interesse dos alunos e ao mesmo tempo garantindo o mínimo necessário à especificidade do trabalho filosófico no nível médio de ensino. “Na estrutura curricular, a Filosofia ocupa uma posição análoga a qualquer disciplina: há o que aprender, há o que memorizar, há técnicas a serem dominadas, há sobretudo uma terminologia específica a ser assimilada.”(p.20)

A proposta enfatiza, ainda, que a aprendizagem dos conteúdos filosóficos não deve ser passiva ou imposta pelo professor, mas deve proporcionar uma reflexão pedagógica constante visando o processo de formação individual e/ou grupal, partindo de situações concretas de ensino e aprendizagem possibilitando ao

discurso uma aproximação cada vez maior. Relacionada ao enfoque pedagógico esta questão aparece justificada no documento da seguinte maneira:

A adequada relação entre currículo e formação deveria se traduzir no desenvolvimento de uma articulação cultural que permita ao aluno relacionar os diferentes conteúdos, aproximando-se daquilo que seria, em geral, a **experiência do aluno**. A educação deveria possibilitar a experiência cultural da referida base cultural e a articulação de seus elementos dentro do currículo e a articulação da escola com a sociedade, de modo a realizar o significado do processo educativo como parte integrante da dinâmica de socialização (p.18)

O documento delinea também dois recortes teóricos: o epistemológico, que apresenta a filosofia como reflexão, caminho para a inteligibilidade e articuladora do contexto cultural; e o recorte ético, que propõe estudar e problematizar as mudanças de valores éticos presentes na cultura e na produção científica do mundo contemporâneo. Estes recortes aparecem no documento, principalmente, nos itens **Princípios norteadores e Metodologia** ao enfatizar que:

- o trabalho filosófico deveria assumir a tarefa de problematizar a cultura, uma vez que sua especificidade se expressa exatamente pelo fato de que o ato de ensinar Filosofia não se confunde com a simples transmissão de conteúdos apesar de indispensáveis, mas com a aquisição, pelo aluno, do estilo reflexivo e crítico;
- o conhecimento filosófico, uma vez concebido como um processo em construção, não poderá ser veiculado como algo definitivamente acabado, como uma doutrina fechada, constituída de certezas indiscutíveis, mas possibilitar ao educando a experiência de reflexão filosófica tendo em vista a educação para a inteligibilidade;
- por meio de uma abordagem problematizante e aberta, o ensino de Filosofia poderá partir dos problemas emergentes vinculados às experiências cotidianas dos alunos, evitando transformar a Filosofia num simulacro de reflexão ou num discurso vazio (p. 26-7);
- o rigor, a radicalidade e a totalidade são as condições básicas da reflexão filosófica: “O estilo reflexivo é inerente a uma atitude peculiar que se toma frente à realidade objetiva, configurada na forma de problema, a partir de uma referência teórica (*topói*), na perspectiva metodológica de: a) rigor,

procedendo deliberadamente de forma sistemática, com métodos determinados...; b) radicalidade, procurando as raízes das questões até seus fundamentos; c) totalidade, examinando as diversas dimensões do problema num todo articulado e dinâmico “(p. 32).

Quando se refere aos “conteúdos como mediadores da experiência filosófica”, o documento questiona qual ou quais “conteúdos” poderão ser trabalhados com os alunos de ensino médio e se existem conteúdos específicos ou se tudo pode ser objeto de reflexão filosófica. Não há, praticamente, uma resposta às perguntas levantadas. Sugere, no entanto, algumas reflexões, não tanto em relação a quais conteúdos deveriam ser ensinados ou se a Filosofia tem ou não um objeto próprio, mas “o que é que se pode ensinar e como desenvolver este ensino” . Buscando entender estas questões, chama-se atenção para o fato de que a escola habituou o aluno a identificar a aprendizagem com aquisição de conteúdos estáveis de conhecimento, acumulando-os progressivamente (p. 35).

Trata-se de uma posição bastante incômoda, não só do ponto de vista da Filosofia, como também das demais áreas do conhecimento. Como um corpo de saber acabado, a Filosofia não existe. Ela se manifesta como explicitação dos conteúdos da experiência (estética, científica, ética, política, etc.) a partir das suas condições de possibilidade que visam, sobretudo, alargar a nossa inteligibilidade do mundo, no sentido mais lato deste termo... Em relação ao seu ensino, tomando unilateralmente como perspectiva, não a produção, mas a transmissão do conhecimento, o ensino da filosofia perderia certamente o seu caráter fundamentalmente conceitual-problematizador, reduzindo-se ao descritivo/doutrinário: transformado em ensino informativo, a especificidade da atividade filosófica correria o risco de desaparecer. (p. 35)

Isto não quer dizer que, de acordo com a Proposta Curricular, a Filosofia não seja ensinável, conforme já se mencionou anteriormente. Mas que a análise deste problema tende a ser vista sob duas perspectivas. Ou seja, de um lado, entender que ensinar Filosofia, diferentemente das outras ciências, não se confunde simplesmente com ensinar conteúdos. De outro, uma vez concebendo-a como uma disciplina análoga a qualquer outra na grade curricular, os conteúdos são os elementos mediadores fundamentais para que se possa desenvolver o específico do

ensino de Filosofia, isto é, o estilo reflexivo. Ou como frisa NUNES (1989:121), “O ensino da Filosofia não é a transmissão pura e simples de determinada ordem de conhecimentos... Desse ponto de vista, o filosofar que ensina é mais um gênero de prática do pensamento a ser despertado do que a transmissão de doutrinas e sistemas”.

Embora não seja uma simples transmissão de conhecimentos, ensinar é preciso. Como fazê-lo? Qual é o ponto de partida? O documento propõe dois caminhos possíveis, não excludentes. O primeiro refere-se à possibilidade de se efetuar recortes ou temas a partir da tradição filosófica. Para tanto, utiliza-se dos argumentos de FAVARETTO (1993:97-8) quando afirma: “(...) Qualquer programa provém de um recorte efetuado na tradição fixada como História da Filosofia, no elenco da área filosófica, ou então, em temas de natureza diversa (éticos, políticos, epistemológicos, estéticos, etc.) sacados dos desenvolvimentos filosóficos tradicionais e atuais” Com isto, busca-se garantir aqueles conteúdos mínimos, relevantes e significativos possibilitando ao aluno vivenciar a experiência da reflexão filosófica. O segundo caminho aponta para a seleção de temas a partir do presente, do cotidiano, da “contemporaneidade em que se desdobra significativamente a existência do homem” (p.38), considerando o fato de que a filosofia, como afirma MAUGÜE (1955) vive no presente. Ou seja, “É do contexto da cultura contemporânea que devem emergir as questões fundamentais relacionadas à existência humana, passando do imediatamente fenomenal ao conceitual... Como ponto de partida, a reflexão filosófica, a experiência cotidiana do aluno poderá ser resgatada”. (Proposta Curricular de Filosofia,1994:38)

Do exposto até aqui sobre a Proposta é importante destacar ainda algumas considerações:

- embora o documento não tenha atingido todas as escolas (não é possível precisar quantas escolas efetivamente o receberam, e destas, quais se posicionaram a favor ou contra) é certo, no entanto, que as direções do departamento responsável pelo Ensino Médio da Secretaria de Estado da Educação a partir de então não realizaram nenhum esforço objetivo no sentido de orientar os Núcleos Regionais de Educação e os diretores das escolas na perspectiva de propor sua implementação;

- a proposta foi elaborada antes da aprovação da LDB/96, dos DCNEM e dos PCNEM; ela teve o mérito antecipar muito do que é o espectro da atual legislação do Ensino Médio, principalmente, em relação aos conceitos de interdisciplinaridade e contextualização e a concepção de currículo que assumiu (não propôs um programa mínimo de conteúdos, nem induziu temas que pudessem sugerir uma certa uniformidade da ação docente);
- além de uma atualização teórica, considerando o período em que foi produzida, faz-se necessário rever a estrutura do texto como um todo, particularmente, quando se refere a discussões sobre o próprio currículo e o ensino, que, aliás, permeiam todo o documento (além de longa e cansativa, trata-se de uma análise notadamente formalista); há uma priorização dessa temática em detrimento de questões fundamentais apontadas como pertinentes, mas não tratadas com o devido cuidado, ou seja, “qual ou quais conteúdo(s) poderão ser trabalhados com os alunos do 2º Grau? Existem conteúdos específicos ou tudo pode ser objeto de reflexão filosófica?” (p.35). Sem proceder a um amplo debate e a uma certa compreensão sobre tais questões, fica difícil estabelecer parâmetros ou diretrizes que possam orientar o professor na estruturação de programas ou planos de ensino para a disciplina de Filosofia.

1.2 OBRIGATORIEDADE DA FILOSOFIA NO CURRÍCULO

Jovens
 Suporta o peso do
 mundo
 E resiste.
 Protesta na praça.
 Contesta.
 Explode em aplausos.
 Escreve recados
 Nos muros do tempo.
 E assina.
 Compete
 No jogo incerto da
 vida
 Existe.

Helena Kolody

O projeto de lei¹⁹ nº 317/99 de autoria do deputado estadual Angelo Vanhoni, sancionado pela Comissão de Constituição e Justiça em 14 de junho de 1999, que visa incluir a disciplina de Filosofia na grade curricular do Ensino Médio das escolas públicas do Estado do Paraná, afirma em sua justificativa que:

É fato incontestável que a escola deve se constituir em instância social de valorização e promoção da cidadania de nossos adolescentes e jovens. A instituição escolar, como espaço de mediação formal na transmissão de conhecimentos historicamente produzidos por sucessivas gerações, deve-se constituir em *locus* privilegiado para que os educandos aprendam os conteúdos básicos, além de prover o conhecimento elementar sobre a vida cultural, política e social de seu País, e o desenvolvimento de valores éticos e morais nos espaços ou locais onde cada indivíduo, e o coletivo destes, busca prover as condições materiais de sua existência individual e coletiva.

A obrigatoriedade da Filosofia no ensino médio, segundo o próprio autor da lei, se dá, principalmente, em dois aspectos:

¹⁹ A exemplo do Projeto de Lei nº 3.178/99, de autoria do Deputado Federal Pe. Roque Zimmermann que propõe alteração do Art. 36 – Cap. II, inciso III da LDBEM/96, tornando obrigatório o ensino da Filosofia, este projeto obriga as escolas estaduais do Paraná a inclusão da disciplina em seus currículos. A Comissão de Constituição e Justiça emitiu parecer favorável afirmando que o Projeto procura adequar a grade curricular do ensino médio a qual deve buscar o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico.

...em primeiro lugar porque se a disciplina for obrigatória no ensino do segundo grau nós estaremos aperfeiçoando a formação dos nossos alunos, no que diz respeito ao conhecimento crítico da realidade; e em segundo lugar, se o Estado assim o fizer no ensino médio, nas escolas públicas, praticamente obrigará todas as outras escolas a também proceder desta forma, e isso traz um ganho de qualidade na educação em nosso País.

O texto de justificativa destaca ainda, que a aprendizagem de conhecimentos filosóficos e a aquisição de atitudes e valores se dá, principalmente, pelo ensino das Humanidades, no qual se inclui a disciplina de Filosofia. A reinclusão desta disciplina no currículo constitui também uma medida importante para tornar o educando sujeito de sua própria formação, de forma que não seja apenas objeto de transmissão de conhecimentos, mas adquirente da capacidade reflexiva no desenvolvimento de seu pensamento crítico e criativo.

Esses argumentos tomam como base a nova LDBEN, Lei nº 9394/96. Em seu Art. 2º, ela estabelece que a educação tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando e seu preparo para o exercício da cidadania e para o trabalho. Em seguida, no Art. 27, afirma que os conteúdos curriculares da educação básica deverão observar, entre outras diretrizes, “a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática”. Mais precisamente, em relação ao Ensino Médio, etapa final da educação básica, a referida lei prevê, no inciso III do Art. 35, que uma de suas finalidades consiste “no aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico”. Mais adiante, o inciso III, parágrafo 1º, do Art. 36, refere-se genericamente à filosofia ao mostrar que o educando, na conclusão do Ensino Médio, deverá demonstrar “domínio dos conteúdos de Filosofia e Sociologia necessários ao exercício da cidadania”.

Mediante estas justificativas, o Projeto de Lei nº 317/99 determina em seu Art. 2º que “a disciplina de ‘Filosofia’ tem por objetivo consolidar a base humanista dos conhecimentos adquiridos pelo educando, propiciando-lhe capacidade para pensar e repensar de modo crítico o conhecimento produzido pelo homem na sua relação com o mundo e a criação de valores culturais, históricos e sociais”, elementos necessários também ao exercício da cidadania plena e consciente, à formação do

caráter ético e moral, à responsabilidade dos atos civis e à conquista do espaço profissional do jovem educando na sociedade brasileira.

Sendo a escola uma instituição de mediação formal na transmissão de conhecimentos historicamente produzidos por sucessivas gerações, a aprendizagem desses conhecimentos e a aquisição de atitudes e valores se dá, necessariamente, pelo ensino das disciplinas humanas, onde a Filosofia tem seu lugar.

A introdução da disciplina de Filosofia no currículo do Ensino Médio, portanto, na visão do autor do Projeto, constitui medida essencial, salutar para o desenvolvimento do educando. A escola tem de constituir-se em *locus* privilegiado para estes educandos adquirirem conteúdos básicos para a sua formação, para a sua autonomia intelectual e responsabilidade social. E a filosofia, nesse sentido, torna-se um instrumento libertador, contribuindo, assim, com o desenvolvimento da capacidade reflexiva, bem como do pensamento crítico e criativo dos educandos.

Vanhoni defende seu projeto argumentando quanto a sua importância no ensino médio; ele acredita que o ensino da Filosofia tem uma tarefa decisiva, fundamental, “a filosofia contribui ao exercício da cidadania que todos nós desejamos”. Pois se o ensino da filosofia perpassar pelas correntes filosóficas, apresentar as teorias do conhecimento, dar fala à lógica, à ética, dizer a respeito à filosofia política, discorrer sobre o pensamento ocidental e oriental, estará introduzindo conteúdos de forma decisiva aos alunos, para que cada um dos educandos, uma vez aproximados do conhecimento forjado pela humanidade, possam, por si só, enxergar de forma crítica e autônoma a realidade em que vivem, e que possam guiar-se, possam tornar-se sujeito da sua própria formação.

Esta argumentação do deputado-autor diz respeito a uma visão humanista, como está sutilmente colocado no primeiro artigo da lei, que a filosofia “...é necessária ao exercício da cidadania”. E como seria possível entender esta necessidade? Segundo VANHONI (2001),

... a respeito do homem e da sociedade, se nós temos uma visão humanista, isto é, de que cada indivíduo é uma singularidade, de que cada indivíduo é dotado de uma potencialidade de razão e, infelizmente na sociedade em que vivemos essa potencialidade de razão não se realiza, se nós não temos as condições necessárias, nem materiais e nem espirituais, para nos realizarmos enquanto seres humanos, o ensino da filosofia diante de uma visão de homem que é uma singularidade, que tem uma potencialidade de razão, o ensino da filosofia pode aprofundar e desenvolver as

potencialidades que nós seres humanos temos, por isso que eu só acredito no exercício pleno da cidadania quando cada um de nós tivermos as condições de avaliarmos criticamente, não somente a nós mesmos, mas também a realidade circundante.

Com a reentrada da filosofia no ensino médio, na análise de Vanhoni, aquela velha visão mecanicista, aquela velha expectativa tecnicista e “aquele velho *frisson*” científicista, oriundos de um positivismo otimista e pouco consistente, poderão ser amenizados.

Cada vez mais, no mundo em que vivemos, o homem é olhado única e exclusivamente como um objeto descartável, a sociedade nos trata assim do ponto de vista da produção de riquezas. Vivemos numa sociedade premida pelo consumo, o individualismo é cada vez mais crescente, a descoberta interior é tida como um processo surrealista da construção da personalidade numa sociedade esquizofrênica, esta em que vivemos, e o processo educacional atual reforça as tendências esquizofrênicas desta sociedade moderna. A introdução de disciplinas com conteúdos humanísticos, que desenvolve valores, que desenvolve a personalidade, que pretende potencializar e realizar a potencialidade racional existente em cada indivíduo é, no sentido de remar contra a maré, de ir contra a sociedade em que vivemos.

E neste caso a filosofia anda mais íntima do que nunca com a cidadania, pois estão envolvidas na construção da *pólis* e de seus cidadãos.

...não há como dissociar, a filosofia é a história do pensamento, é o arquivo do pensamento humano, de modo muito singular e próprio. Já o exercício da cidadania, no meu modo de entender, é realizar a potencialidade de razão que existe em cada ser humano. E realizar potencialidade de razão, me parece, que precisaríamos fazer uma reforma profunda na educação do nosso País e do nosso Estado. E que nessa reforma, aos conteúdos programáticos e seus métodos de execução teriam que estar incluídos o exercício e o ensino da filosofia.

Estaria a escola pública preparada para esta nova realidade? De acordo com VANHONI (2001) não, pois

... A escola em grande parte, em nosso País, ainda é um instrumento de exclusão da sociedade; deveria ser um espaço de inclusão, de conquista da cidadania e por parte de nossa juventude. E infelizmente, em função das dificuldades e problemas existentes no programa educacional brasileiro, com péssimas condições materiais, com professores mal remunerados, tanto no ensino fundamental, quanto no ensino médio, e tanto mais no ensino superior, acarretam tais dificuldades. Nós vamos ver que a educação brasileira está longe de atingir o objetivo de garantir a plena cidadania dos brasileiros.

Mas há que se ter cuidado. Se não forem sanadas algumas dessas dificuldades, o ensino de filosofia poderá se tornar, a exemplo de outras disciplinas, uma mera transmissão de informação e de conceitos, em detrimento da reflexão.

Pois sem uma nova práxis, um novo método ou um novo projeto de educação, ter ou não ter a disciplina de filosofia no ensino médio não fará diferença alguma.

Se nós partimos do pressuposto que a conquista do conhecimento é um processo coletivo e a aquisição é uma conquista do conhecimento e se a estrutura da educação, onde estiver inserido o curso ou a grade curricular que preencha o ensino da filosofia tiver conteúdos democráticos, acredito que estaremos contribuindo bastante e, dependendo, pode acontecer apenas uma reprodução de simples conceitos e valores de ilustração para o espírito humano. Mas acho que não é isso de que precisamos. Precisamos é forjar o espírito crítico de cada homem e de cada mulher.

Na visão de Vanhoni, no entanto, forjar este espírito crítico só é possível através de uma educação organizada. Não é isto que acontece na maioria dos estados e municípios. A escola pública no Paraná, por exemplo, se degradou muito nos últimos anos devido às ações irresponsáveis por parte do governo estadual. Uma desmotivação geral e completa do corpo docente, sucateamento das salas de aula e de seus materiais escolares, defasagem salarial, falta de um projeto educacional eficiente e participativo.

Sobre este ponto VANHONI (2001) é enfático e severo no que diz,

...mas há também uma desmotivação de que não há um projeto educacional, não há uma motivação do estado envolvendo a comunidade e seus agentes, que são os professores, para um projeto de sociedade. O governo não tem este projeto, o governo tem um projeto mercadológico, o governo entende a educação como um custo para o estado. E ao entender a educação como um custo para o estado ele abre mão de pensar um projeto maior para a educação e para a sociedade, e ele abre mão de pensar um projeto para o homem e se limita a gerir do ponto de vista financeiro as demandas que a sociedade tem e que o processo educacional tem nos dias de hoje. E assim atomiza qualquer outra perspectiva mais humanista da construção da sociedade.

A inclusão da filosofia no currículo não basta por si só; é um passo importante, mas não garante, em sentido amplo, nenhuma alteração profunda no ensino. O processo educacional no Paraná, na perspectiva do autor do projeto, necessita de uma reformulação urgente.

Essa reformulação passa pela democracia, pela democracia de gestão, pela valorização do magistério, pelo processo educacional numa sociedade complexa, moderna, onde tem que preparar o homem para o mundo do trabalho e nossa juventude, não apenas para o mercado de trabalho, mas prepará-los enquanto homens, enquanto cidadãos capazes de se inserirem criticamente no tempo em que estão vivendo e na sociedade contraditória, cheias de problemas e onde vivemos de maneira cada vez mais ativa. (Idem)

1.4 O IFIL E O ENSINO DE FILOSOFIA

Sonhar é transportar-se em asas
de ouro e aço
Num vôo poderoso e audaz de
fantasia.

Helena Kolody

Articulando professores, estudantes e agentes populares de diversas áreas do conhecimento e inserção social, o Instituto de Filosofia da Libertação é uma associação civil sem fins lucrativos comprometida e atuante em duas frentes, estabelecendo uma ponte entre elas: o âmbito intelectual, da produção teórica, da pesquisa e de conhecimento, e o campo dos movimentos sociais, onde teoria e prática se fundem em ações transformadoras da realidade e na reflexão geradora de novas teorias. Estas, coletiva e dialogicamente elaboradas, sendo tentativas de compreensão dos processos humanos de libertação, contribuem para nortear e estimular as práxis populares, problematizando a realidade concreta e recuperando conhecimentos historicamente elaborados. Visando estabelecer um diálogo interdisciplinar sobre a práxis que tem por finalidade a emancipação humana, a construção da cidadania em suas dimensões públicas e privadas, o IFIL recupera e focaliza, especialmente, a elaboração teórica e práticas emancipatórias desenvolvidas a partir da realidade afro-latino-americana.

A origem do IFIL remonta a inúmeras atividades realizadas por diversas pessoas na última década em Curitiba. Em particular três projetos convergiram na sua realização. Era uma idéia antiga, alimentada por Domênico Costella e Celso Ludwig a organização de um centro de reflexão sobre a filosofia latino-americana. Por outra parte, em 1989, Euclides Mance, após ministrar um curso no ENEFIL sobre Filosofia Latino-Americana e participar do II Encontro Internacional de Filosofia da Libertação, em Porto Alegre, organizou em nossa cidade a Secretaria de Integração de Estudos de Filosofia da Libertação - SIEFIL, iniciando a publicação do boletim Livre-Filosofar, a informatização de um acervo bibliográfico sobre a temática de libertação e a prestação de serviços

bibliográficos postais, reproduzindo e enviando artigos e outros materiais em resposta a solicitações de professores e estudantes de várias regiões do Brasil.

A terceira iniciativa foi o projeto de pesquisa coletiva, iniciado em Campo Grande, MS, em 1995, sobre *Subjetividade e Movimentos Sociais - Os Desafios da Práxis*, envolvendo grupos de estudo em Curitiba, Campo Grande, Porto Alegre, Novo Hamburgo e Passo Fundo. Naquele ano iniciou-se a organização de uma rede de pesquisadores articulando os referidos grupos e outros interessados. Após o primeiro seminário nacional realizado em Passo Fundo, RS, em 1995, o grupo de Curitiba decidiu fundar um centro de estudos de filosofia da libertação, que recebeu o nome de instituto para facilitar convênios com universidades e outros trâmites jurídicos que lhe fossem favoráveis.

Fundado no dia 02 de Dezembro de 1995, nas dependências da Casa Latino-Americana, participaram daquela assembléia cerca de cinquenta pessoas, professores e alunos de diversas áreas do conhecimento (filosofia, sociologia, antropologia, pedagogia, direito, história, matemática e artes), lideranças de movimentos populares e um parlamentar.

Desde sua fundação, o IFIL vem atuando nas diversas frentes indicadas no seu estatuto²⁰. Além da preocupação com documentação e publicação de trabalhos²¹ e informações pertinentes ao seu campo de atuação através de boletins,

²⁰ O estatuto aprovado definiu como finalidades do Instituto: 1º. Desenvolver estudos e pesquisas ligadas à filosofia da libertação com acento especial na elaboração desenvolvida a partir da realidade afro-latino-americana; 2º. Incentivar o estudo e a pesquisa da filosofia da libertação através de grupos de estudos, cursos, seminários, debates e outros eventos; 3º. Manter intercâmbio de pesquisas e de informações entre pesquisadores, grupos e centros de estudos filosóficos; 4º. Estabelecer diálogo interdisciplinar considerando outras áreas de estudo que se interessem por temas ligados à práxis de libertação, com acento especial às questões da América Latina e África; 5º. Propiciar a divulgação de bibliografias e eventos relacionados com a filosofia da libertação e temas afins, possibilitando acesso a publicações disponíveis; 6º. Fomentar e apoiar a estruturação e consolidação de uma rede multidisciplinar de pesquisadores que os aglutine em torno dos objetivos do Instituto; 7º. Realizar atividades educacionais voltadas tanto ao público acadêmico universitário quanto aos setores populares; 8º. Posicionar-se publicamente frente a questões relevantes quanto à defesa da democracia, cidadania e direitos humanos; 9º. Estabelecer relações com grupos e organizações populares de forma a manter constante intercâmbio cultural, científico e de experiências sociais comunitárias.

²¹ Revista Digital de Filosofia da Libertação nº 1 a 5; Revista Libertação-Liberación lançada em 1989 e reeditada pelo IFIL em 2000 com os seguintes artigos: *Filosofia latinoamericana; Uma Introdução Conceitual às Filosofias de Libertação; Filosofía Popular de la Liberación*,

revistas digitais e de um sítio na Internet, buscando garantir espaços às diversas vertentes de filosofia da libertação, também tem se ocupado com o debate sobre a inclusão da Filosofia no currículo do ensino médio. Gisele MOURA²² nos dá uma visão desta trajetória quando o Instituto ainda estava vinculado à Casa Latino-Americana de Curitiba:

Este grupo já participava das discussões em defesa do ensino da filosofia no segundo grau. Durante um encontro em 1993, isto é, em um curso de extensão na UFMS, sobre o pensamento filosófico na América Latina, aí foi estruturada uma moção para o projeto de lei complementar da época em que a LDB estava em discussão. Esta não era a LDB de Darcy Ribeiro, que acabou sendo deixada de lado e posta uma nova lei. Neste curso nós tiramos uma moção de defesa deste projeto do ensino da filosofia no segundo grau. Logo em seguida, organizou-se uma rede de pesquisadores sobre o ensino da filosofia, que tinha representantes de vários estados, e na época o grupo do Paraná assumia a secretaria desta rede e a partir da criação do IFIL nós mantivemos esta rede, que tinha por objetivo ser um referencial para troca de materiais e informação e articulação política. E com a aprovação da LDB em 1996, a versão de Darcy Ribeiro, abriu-se espaço para a discussão sobre a filosofia com o projeto do Pe. Roque.

O Instituto participou bem de perto da elaboração do Projeto de Lei, nº 3.178/97, que institui o ensino obrigatório de Filosofia no nível médio, elaborado pelo deputado federal padre Roque Zimmermann, como comenta MOURA(2001) “O Roque é um sócio fundador do instituto, e onde o seu projeto tomou forma com estas discussões, aqui ele tomou contato com a Declaração de Paris. Em julho de 1997 ocorreu um debate no qual se discutiu a importância do seu projeto para a sociedade e da viabilidade política de sua aprovação, e a partir daí a coisa tomou uma direção mais nacional”.

A importância da Filosofia no ensino médio é uma questão que se faz muito presente no IFIL, como diz Moura,

... isso não é uma posição institucional, é uma questão unânime entre os membros do Instituto, onde todos reconhecem a importância do ensino da filosofia no nível médio, de estar, esta disciplina, colocada junta como as outras na escola. (...) A filosofia não é posta como assunto transversal, ela tem conteúdos próprios a serem ensinados, que têm de ser trabalhados na escola com adolescentes e também com crianças. A maneira de se trabalhar é o recorte que cada professor vai dar em sua aula. A importância disso, no sentido mais característico da própria filosofia que é formação humana, é o conhecimento que está apresentado a estes estudantes.

Fundamentación de la Democracia y Refundación de la Izquierda Revolucionaria; Ética, Utopía y Reformas: La Izquierda de Conosur em la Encrucijada?; Per un Comunismo della Finitudine.

²² Professora de Filosofia da rede pública estadual e membro do IFIL desde sua fundação; foi presidente da entidade na gestão 1999/2000.

Temos muito claro que não é porque a filosofia esta na escola, que ela vai estar se fazendo pensamento crítico, libertador e emancipatório.

Em 12 de julho de 2000, a diretoria do Instituto se reuniu, na sede da entidade em Curitiba, para colocar em discussão com seus membros, a viabilidade da aprovação do Projeto de Lei nº 3.178, juntamente com questões curriculares e normativas da nova LDB, e após eleger a obrigatoriedade da inclusão da disciplina de Filosofia como prioridade absoluta, decidiu encaminhar algumas ações em defesa da disciplina:

- Estabelecer o maior contato possível de professores de Filosofia atuantes no Estado do Paraná, para que os mesmos gerem efeitos multiplicadores da proposta de obrigatoriedade da Filosofia no ensino médio em seus respectivos locais de trabalho;
- Publicar artigos nos periódicos dos sindicatos de professores da rede pública e particular, para que se coloque a questão da importância cultural e política do exercício do filosofar, bem como se ressalte a necessidade da obrigatoriedade da disciplina na grade curricular do ensino médio;
- Buscar apoio formal e ativo junto aos departamentos de Filosofia de faculdades e universidades, levando assim, a discussão ao público universitário;
- Expor nossas perspectivas e plataformas sobre o ensino de Filosofia ao Conselho Estadual de Educação e acompanhar de perto as normatizações e regulamentações que serão encaminhadas à Secretaria de Estado da Educação pelo MEC e distribuídas pelo Departamento de Ensino de Segundo Grau;
- Manter contato, enviar e solicitar materiais e, se houver necessidade, orientar a ação de grupos e/ou pessoas integradas ou simpáticas as nossas propostas, independente do local onde residam;
- Realizar um seminário estadual e reuniões de trabalho em nível nacional, objetivando avaliar o movimento e estabelecer diretrizes comuns.

Ainda segundo MOURA (2001), é fato de cabal importância a inclusão definitiva da disciplina de Filosofia no currículo do ensino médio. A formação das

novas gerações, a preparação dos novos cidadãos, a construção de um País mais humano depende de estratégias como esta e o IFIL tem cumprido com a sua obrigação de instituição em defesa da filosofia e da democracia.

1.5 OUTRAS INICIATIVAS

Minha pena (esferográfica) é a enxada
que vai cavando,
é o arado milenário que sulca.
Meus versos tem relances de enxada,
gume de foice
e o peso do machado. [...]
Em mim a planta renasce e floresce,
sementeia e sobrevive.
Sou a espiga e o grão fecundo que
retorna à terra.
Minha pena é enxada do plantador, é o
arado que vai sulcando.
Para a colheita das gerações.

Cora Coralina

Outra entidade preocupada com o ensino da filosofia nas escolas no Paraná, especificamente, no ensino fundamental, é o Centro Paranaense de Filosofia para Crianças. Junto com a Fundação Sidônio Muralha vem desenvolvendo um interessante trabalho de capacitação filosófica de professores desta disciplina, há alguns anos em Curitiba, mediante o Programa de Filosofia para Crianças desenvolvido pelos filósofos e educadores americanos Matthew Lipman e Ann Sharp no final dos anos 60. O Programa de Filosofia para Crianças — Educação para o Pensar — defende a idéia de que as salas de aulas e também outros ambientes educacionais devem ser espaços essencialmente investigativos e dialógicos. Trata-se da proposta de Lipman e Sharp que busca transformar as salas de aulas em comunidades de investigação de preferência a espaços de preleções e demonstrações discursivas ainda comuns nas escolas de hoje.

É com este e outros pressupostos que o Centro Paranaense de Filosofia para Crianças vem fundamentando sua ação educacional tanto com vista ao ensino fundamental quanto ao ensino médio. E quanto às discussões sobre o ensino da Filosofia no nível médio há um posicionamento bem claro do Centro e contribuições bem definidas, como nos informa o atual presidente do Centro Paranaense, MURARO²³ (2001):

... a contribuição que o Centro oferece especificamente nestas discussões se dá em dois níveis : a primeira é mostrar que apenas a filosofia no ensino médio não é suficiente; há necessidade de se pensar como incluir a filosofia na formação da criança em seus primeiros momentos na escola. Está aí a grande dificuldade com o ensino da filosofia no nível médio, porque os alunos não estão habituados, exatamente porque eles já tiveram uma formação que podou a sua capacidade de questionamento, que não estimulou a discussão entre os alunos, não contribuiu para que eles pudessem desenvolver conceitos mais próprios daquilo que é da filosofia, com iso não se desenvolveu, nas crianças, certas capacidades de pensamentos, como por exemplo fazer inferências, fazer raciocínios analógicos e hipotéticos, e detectar falácias e assim por diante.

O Centro desenvolve suas atividade de ensino em dois níveis:

... mostrar a importância do ensino de filosofia a ser defendido por todo currículo da formação do cidadão. Em segundo, o Centro tem se ocupado, recentemente, de discutir junto com os professores do ensino médio, como pensar a metodologia de ensino da filosofia nos cursos secundários. Nesse sentido eu mesmo venho trabalhando com grupos de professores da rede estadual e a proposta é criar comunidades de investigação articulando aí, evidentemente, todo o potencial da filosofia. Daí trabalharmos com textos e temáticas filosóficas, e assim por diante. Então neste sentido, o Centro tem contribuído tanto ao nível metodológico de orientar os professores e capacitá-los, quanto para ajudar os professores para encontrar os textos filosóficos que podem orientá-los dentro desta temática. Então, há uma contribuição metodológica bem mais ampla e bem diferenciada que a gente propõe para o ensino fundamental.

Valorização da filosofia em todos os níveis e a formação do professor através da metodologia da educação para o pensar, como frisa Muraro, são grandes contribuições que capacitam o professor a trabalhar com os adolescentes, pelo menos na perspectiva de intenções do Centro. Nesse sentido, ele entende o retorno da filosofia ao ensino médio como um ganho de causa de todos os professores e de toda a educação, porque:

...com o trabalho de filosofia a gente estimula o aluno a ter um pensamento mais crítico, a ter um pensamento mais criativo, e também, o que eu chamaria, de ter um

²³ Darcisio Muraro é professor de Filosofia e presidente do Centro Paranaense de Filosofia para Crianças de Curitiba.

pensamento mais cuidadoso, no sentido ético que o termo pode trazer. Ou seja, pensar as conseqüências das idéias, a prática das idéias, e assim por diante, na sociedade. É, portanto, trabalhar o pensamento ao nível do aluno, torná-lo mais crítico e com uma visão mais abrangente da sociedade, um aluno que tenha capacidade de estabelecer um raciocínio, que tenha capacidade de argumentar, analisar idéias, e assim por diante, isso contribui para um melhor desempenho tanto para outras áreas de conhecimento quanto para a sua vida em sociedade. (...) há uma crença que a filosofia tem a capacidade de desenvolver o pensamento autônomo. Mas devemos pensar também uma autonomia, enquanto exercício de relações que acontecem entre os alunos, seus colegas e os professores. Neste sentido acho que a filosofia pode contribuir para a educação como um todo.

O Centro tem se envolvido em discussões e proposto debates em torno da importância do retorno da Filosofia ao ensino médio, seja apoiando iniciativas como o Projeto de Lei do deputado Angelo Vanhoni, seja participando de seminários e congressos de filosofia, seja ainda alertando para questões e reflexões sobre a importância da capacitação de professores ao exercício do ensino. Nesse campo tem realizado diversos cursos, em sua sede em Curitiba, com esse intuito, pois nas palavras de MURARO, filosofia, cidadania e educação são indissociáveis.

Ainda durante a década de 90, outros importantes eventos demarcaram o debate sobre o ensino da Filosofia no nível médio. Em agosto de 1997, o Departamento de Métodos e Técnicas da Educação, do Setor de Educação da UFPR, realizou o curso de extensão universitária *A filosofia e seu ensino: desafios e perspectivas*. Entre professores de filosofia e alunos de licenciatura, o curso contou com a presença efetiva de 140 participantes. As palestras foram ministradas por professores da FEUSP, UFPR e PUCPR, com a exposição de temáticas como: *A filosofia no ensino médio*; *Conteúdos filosóficos para o ensino médio*; *Fundamentos epistemológicos do ensino da filosofia*; *O papel da filosofia e do filósofo na sociedade contemporânea*.

Em dezembro de 1999, o Núcleo de Estudos sobre o Ensino da Filosofia (NESEF), organizou dois eventos intitulados: *O ensino da filosofia e seus desafios atuais* e *A formação do professor de filosofia*. As temáticas foram desenvolvidas e aprofundadas pelos professores Antônio J.

Severino (FEUSP), Domênico Costella (PUC-PR), Anita Helena Schlesener (UFPR) e César Ramos (UFPR).

Em outubro de 2000, outro importante curso de extensão foi promovido e organizado pelo NESEF. O curso Fundamentos para o ensino da filosofia na educação básica, procurou desenvolver discussões acerca da filosofia na educação básica, buscando atualizar o debate, bem como discutir possíveis formas de superação dos problemas que o professor enfrenta em sala de aula; aprofundar o debate em torno das concepções do ensino da filosofia nos vários níveis; levantar subsídios para reestruturação dos planos e programas de aula; demarcar o posicionamento do NESEF frente à comunidade acadêmica e à sociedade paranaense na luta pela inclusão da disciplina nos currículos. As palestras foram realizadas pelos professores da UFPR, atingindo um público de 150 professores, principalmente, da rede pública estadual e rede municipal de Curitiba.

Ainda nesse contexto é importante destacar a criação do Núcleo de Estudos sobre o Ensino da Filosofia (NESEF) e as atividades que este desenvolve em relação ao ensino da filosofia, com ênfase especial para a educação básica. Nasceu em 1998, a partir das atividades desenvolvidas na 1ª etapa do Projeto Prolicen de Filosofia/ED Levantamento, Divulgação e Promoção da Licenciatura em Filosofia. É constituído, principalmente, por professores do ensino médio e universitário de Filosofia e alunos da graduação e tem por finalidade debater questões relacionadas ao ensino da filosofia, particularmente na educação básica, bem como desenvolver iniciativas no sentido de consolidar a presença dessa disciplina nos currículos.

As primeiras reuniões do Núcleo foram marcadas pela presença de professores de filosofia da rede estadual de ensino, alunos da graduação e participantes do programa Prolicen e membros do Instituto de Filosofia da Libertação (IFIL). É fundamental destacar a participação do IFIL nas discussões e na organização do NESEF cuja contribuição foi decisiva para a consolidação do Núcleo. Da mesma forma foi fundamental a participação do Departamento de Filosofia da UFPR que, através de sua chefia (gestão 98/99), incentivou a formação do Núcleo. O NESEF conta também com a participação do Departamento de Estudos Sociais do CEFET, do Centro Paranaense de Filosofia para Crianças, além do

Departamento de Educação da Prefeitura Municipal de Curitiba, representados nas reuniões e tendo importante papel na ampliação das atividades.

Trata-se de um espaço aberto à participação de todos os Departamentos e Coordenações de Cursos da UFPR, como também a outras instituições que queiram somar no aprofundamento de questões que se referem à Filosofia e à Educação e de forma mais específica ao ensino da Filosofia nos vários níveis.

O Núcleo surgiu principalmente da necessidade de um espaço para problematizar a questão do ensino de Filosofia (conteúdos, métodos, recursos, políticas educacionais, etc.), para a troca de experiências, promoção de cursos de atualização, debates, produção de materiais didáticos, publicações de artigos e para uma efetiva luta pela inclusão da Filosofia como disciplina nos currículos da educação básica.

Durante o segundo semestre de 1999 foram realizadas reuniões quinzenais para aprofundar temas relacionados ao ensino de Filosofia no nível médio. A partir dos primeiros debates, constatou-se a necessidade de aprofundar a discussão dos novos parâmetros curriculares buscando entender o significado e o lugar da filosofia no currículo. Constatou-se também a importância de discutir com os professores de Filosofia o por quê, como e o quê ensinar nesse grau de ensino.

É importante destacar, portanto, que se trata de um Núcleo interinstitucional, interdepartamental e transdisciplinar, de caráter público, vinculado ao Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná. Sua atuação volta-se, basicamente, a duas atividades-fins da Universidade: a pesquisa e a extensão, com ênfase em estudos e atividades relacionadas ao ensino de Filosofia e a avaliação de programas/propostas curriculares/material didático de Filosofia na educação básica. O Núcleo não pretende de maneira alguma substituir o papel da Licenciatura em Filosofia ou das disciplinas pedagógicas responsáveis pela formação didática do licenciando; propõe apenas, através de pesquisas e atividades de extensão, servir de suporte e apoio ao processo de atualização do professor de Filosofia. Desse modo, portanto, tem-se estabelecido como objetivos do NESEF, a organização e viabilização junto ao Setor de Educação, das atividades de extensão e desenvolvimento de pesquisas relacionadas ao ensino de Filosofia.

Das reuniões do NESEF realizadas até aqui com os professores de Filosofia, tanto do ensino fundamental, quanto médio, algumas preocupações e problemáticas têm permeado com mais frequência as discussões. Por exemplo, tem-se observado que os programas de Filosofia nos vários níveis de ensino, em particular no ensino médio, pautam-se em recortes efetuados na História da Filosofia seguindo simplesmente a linha do tempo e limitando-se a apresentar aspectos centrais do pensamento de alguns filósofos considerados mais importantes sem que haja um critério que defina esta escolha. Há também a modalidade na qual o programa fixa temas de natureza diversa, sem um fio condutor, sem preocupação com a coerência ou estruturação lógica dos mesmos.

Outro aspecto discutido nos encontros refere-se à problemática relativa à Filosofia possuir ou não um conteúdo próprio a ser ensinado, a exemplo das outras disciplinas, o que tornaria legítimo reivindicar sua inclusão obrigatória na grade curricular. Nessa perspectiva ainda, emergem outras indagações a respeito do significado de ensinar Filosofia, dos conteúdos a ensinar e dos pressupostos metodológicos que fundamentariam tal prática. Como o Núcleo pretende discutir o ensino em suas diversas instâncias, tem-se verificado a necessidade de demarcar a especificidade metodológica que o ensino assume nos níveis fundamental e médio. Isso amplia o conteúdo dos debates que o NESEF vem produzindo, além de estabelecer metas diferenciadas e propostas de trabalho que enriquecem estes saberes.

Não se pode deixar de registrar também o trabalho que o Centro de Estudos Filosóficos de Londrina (CEFIL) vêm desenvolvendo há de dez (10) anos com relação ao debate filosófico, mais especificamente, em relação à Filosofia moderna e contemporânea e à Filosofia brasileira.

O CEFIL foi oficialmente fundado conforme seu Estatuto Social, em 02 de julho de 1988, na cidade de Londrina-Pr. Leonardo Prota coordena o Centro sendo um dos membros mais ativos desde sua origem. Além de promover e organizar círculos de estudos sobre as obras clássicas de Filosofia, propicia a seus sócios e pesquisadores os meios indispensáveis ao trabalho de pesquisa filosófica, atendendo primordialmente às linhas de pesquisa: filosofia moderna e

contemporânea, o estudo da moral e da estética, filosofia da ciência e filosofia brasileira.

O Centro promove ininterruptamente a cada dois anos, em Londrina, os Encontros Nacionais de Professores e Pesquisadores da Filosofia Brasileira. De 1989 a 1999 realizou seis encontros com a participação de professores e pesquisadores de diversos Estados. Nestes simpósios, publicados em Anais, as linhas de pesquisa estão plenamente contempladas. Apesar de não constar nas linhas de pesquisa do Centro nenhuma indicação específica com relação ao ensino da Filosofia, do 1º ao 3º encontros (1989-1993) é expressivo o número de textos produzidos relativos a esta temática.

Os Anais do 1º Encontro (1989) mostram que o debate girou em torno do tema Filosofia Brasileira.²⁴ Já o 2º Encontro²⁵ (1991) debateu a Filosofia Brasileira tomando como referência o pensamento de Roque Spencer Maciel de Barros sobre o fenômeno do totalitarismo. Em 1993, o 3º Encontro,²⁶ foi dedicado ao exame da obra do pensador português Eduardo Soveral. O 4º Encontro ²⁷(1995) analisou detidamente a obra de Antônio Paim. Em 1997, o 5º Encontro,²⁸ debruçou-se sobre a obra de Urbano Zilles e o 6º (1999) tratou minuciosamente da obra de Meira Penna.²⁹ Após o ano de 1999 não foi possível registrar nenhum novo evento do CEFIL.

1.6. AS PROPOSTAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE FILOSOFIA DAS

²⁴ Os temas abordados neste simpósio foram: Os estudos das Filosofias Nacionais; A Filosofia Brasileira e seu Diálogo com outras Filosofias Nacionais; Pesquisa e Ensino da Filosofia Brasileira; Filosofia Brasileira: Sugestões de Temas de Pesquisa.

²⁵ Os debates deste encontro contemplaram os seguintes eixos temáticos: O Problema do Homem na Contemporânea Filosofia Brasileira; Ensino e Pesquisa da Filosofia Brasileira; Filosofias Nacionais.

²⁶ Os textos deste encontro abordaram temas como: Eduardo Soveral e a Filosofia Portuguesa Contemporânea; Ensino e Pesquisa; Filosofias Nacionais.

²⁷ Os Anais deste simpósio contemplam temas como: Contribuição e Significação da Obra de Antônio Paim; Pesquisa e Ensino da Filosofia Brasileira; Pesquisas de Filosofias Nacionais.

²⁸ Entre outros textos foram publicados os seguintes: Introdução à Obra de Urbano Zilles; A Filosofia Católica Entendida como Perspectiva Filosófica na Obra de Zilles; A Questão da Pessoa Humana na Obra de Urbano Zilles; etc.

²⁹ Os temas discutidos neste evento foram: Contribuições e significações da obra de Meira Penna; Ensino e Pesquisa da Filosofia Brasileira; Pesquisa de Filosofias Nacionais.

UNIVERSIDADES DO PARANÁ

esse súbito não ter
 esse estúpido querer
 que me leva a duvidar
 quando eu devia crer

esse sentir-se cair
 quando não existe
 lugar
 aonde se possa ir

esse pegar ou largar
 essa poesia vulgar
 que não me deixa
 mentir

Paulo Leminski

Uma vez contextualizado o processo de reinclusão da Filosofia nas escolas de Ensino Médio do Paraná mediante recorrência de momentos e de acontecimentos considerados fundamentais para a reconstituição histórica desta disciplina no interior do currículo, busca-se, nesta parte do trabalho, mapear e caracterizar as propostas dos cursos de licenciatura em Filosofia que estão não só autorizados a funcionar, mas que estão plenamente reconhecidos pelo MEC.

Ao todo, há, atualmente, no Estado do Paraná onze (11) cursos de Filosofia em pleno funcionamento vinculados às seguintes instituições: Universidade Federal do Paraná (UFPR — Curitiba), Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC-PR — Curitiba), Universidade Estadual de Londrina (UEL — Londrina), Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE — Toledo), Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras das Faculdades Integradas de Palmas (FACIPAL — Palmas), Universidade do Centro Oeste do Paraná (UNICENTRO — Guarapuava), Universidade Estadual de Maringá (UEM — Maringá), Faculdade Bagozzi (Curitiba), Faculdades de Administração, Ciências, Educação e Letras (FACEL — Curitiba), Instituto Vicentino (Curitiba), Seminário Diocesano (Curitiba). Destes, cinco (5) são reconhecidos pelo Ministério de Educação e Cultura (MEC) e os demais possuem apenas autorização para funcionamento. Os cursos reconhecidos, sem exceção, ofertam a modalidade de licenciatura e dois deles (UFPR e UEL) formam também bacharéis.

O critério reconhecimento foi adotado em função, principalmente, de dois fatores: a) o público-alvo investigado; isto é, professores de Filosofia que atuam nas escolas públicas do ensino médio no Paraná. Considerou-se também a constatação (a partir do levantamento de dados) de que a maioria dos professores licenciados em Filosofia que se encontram atuando em sala de aula — dentro de um universo onde apenas 25% dos professores em atuação têm formação em Filosofia — formaram-se nas instituições reconhecidas acima mencionadas. b) o pleno exercício profissional exige a comprovação, no mínimo, do certificado de conclusão da licenciatura acompanhado do Histórico Escolar. Em tese, esse é o principal pré-requisito que legitima, ao menos do ponto de vista legal, a atuação do professor em sala de aula. Diz-se em tese porque, estranhamente, 11% dos professores, quando interrogados sobre a natureza de sua graduação/licenciatura, não informaram. Isso pode ser entendido como um indício de que nem sempre este pré-requisito é respeitado pelos gestores das escolas públicas. Da mesma forma é preciso perguntar: com que suporte legal o pedagogo leciona Filosofia? O curso de Pedagogia, seja voltado às modalidades específicas (orientação e supervisão), seja visando à formação do pedagogo integral (a exemplo do que ocorre com o curso de Pedagogia da UFPR), pode credenciar o licenciando para ministrar aulas de Filosofia? Ao menos, nas escolas públicas de ensino médio do Paraná, a presença dessa prática é muito significativa, na medida em que 42% dos professores de Filosofia são formados em Pedagogia.³⁰

1.6.1 Curso de Filosofia da PUCPR

O Curso de Filosofia da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR) foi criado no ano de 1974 e começou suas atividades a partir de janeiro de 1975. Formando uma média de quarenta alunos por ano, atualmente mantém um Curso de Especialização em Filosofia, além de ser responsável por Programas de Aprendizagem (Processos do Conhecer, Reflexões Humanístico-Filosóficas e Ética) que são disciplinas ofertadas em todos os cursos de graduação

³⁰ Cf FIG.3

mantidos pela instituição; é responsável ainda pela oferta de disciplinas para a pós-graduação (Metodologia da Pesquisa e Ética nos cursos de Especialização e Epistemologia e Ética nos cursos de Mestrado e Doutorado).

A maneira como o currículo está constituído e a relação que apresenta entre as disciplinas filosóficas e as disciplinas pedagógicas mostra um quadro onde a História da Filosofia aparece como um eixo a partir do qual se podem trabalhar determinados problemas filosóficos pertinentes e recorrentes, por assim dizer, dentro da tradição filosófica, ao mesmo tempo que propicia a colocação adequada dos conteúdos filosóficos assim caracterizados, de acordo e consoante à época em que se nos apresentam. “O curso de Filosofia orienta-se por uma base em História da Filosofia e em temas específicos da reflexão filosófica, tanto daqueles abertos pela tradição quanto dos específicos à América Latina e Brasil” (2000:4)³¹. Isso, em certa medida, espelha uma concepção didático-pedagógica que reflete a própria noção do que se considera como conhecimento ou saber filosófico dentro da instituição de ensino. Procurando discutir o papel próprio da filosofia, busca-se ao mesmo tempo uma concepção do que ela seja, concepção essa que visa englobar uma discussão coerente com referência não apenas e tão somente do que é a própria filosofia, mas também uma discussão sobre quais são suas relações e atribuições em relação ao papel e métodos próprios das ciências e da própria educação em geral.

Nesse contexto, a disciplina de Prática de Ensino ganha uma importância ainda mais fundamental — sob o título de Construção da Ação Docente, traz uma proposta bastante oportuna nos tempos atuais — em que se discute com certa veemência a volta da disciplina de filosofia e sua consolidação no currículo do ensino médio. Em outras palavras isso quer dizer que a formação do docente para o ensino de Filosofia não se restringe mais àquela concepção em que o futuro professor apreende para depois praticar como re-transmitir e finalmente repassar uma espécie suspeita de conteúdos predeterminados como que num pacote, o que, obviamente, não combina com o caráter próprio e a natureza peculiar do ensino de Filosofia, seja em que nível for. Estas considerações, a propósito, trazem à tona dois aspectos importantes diretamente relacionados à

³¹ Extraído do Projeto Pedagógico que norteia o ensino da Filosofia na PUCPR.

própria volta do ensino de Filosofia ao ensino médio e sua problematização dentro da estrutura do curso de graduação em Filosofia ofertado pela PUCPR.

O primeiro aspecto sinaliza, segundo PASCHOAL³² (2001), para uma necessidade e preocupação de que o ensino de filosofia seja feito de modo crítico/reflexivo, o que revela que há uma, digamos, desconfiança constante a respeito daquilo que se ensina ou se pretende ensinar em filosofia e, sobretudo, a respeito de como se ensina — isto é, de como o conhecimento filosófico é transmitido, ou, antes, de como ele poderá vir a ser apreendido. O segundo aspecto diz respeito à capacidade (ou à não-capacidade ou possibilidade) de se fazer uma filosofia própria e notadamente latino-americana, e a partir de que textos e fontes isso seria possível. Tomando como ponto de apoio para esta discussão o fato de a filosofia e seu ensino no Brasil estarem atrelados de maneira incontestável à tradição filosófica européia (e notadamente à própria história dessa filosofia, em seus mais amplos e variados aspectos e tendências), a pergunta que se nos aparece é a seguinte: como estabelecer uma ponte que possa ligar o estudo da filosofia presente nessa tradição de que se falou acima à realidade que nos é própria? Como contextualizar os grandes autores que (não por acaso) delineiam tão bem a história do pensamento ocidental dentro de uma perspectiva que possa ser trabalhada efetivamente e de maneira produtora por um estudante no Brasil? Estas perguntas desembocam na difícil questão de como se pode estabelecer um currículo de Filosofia que possa, por um lado, formar um bom pesquisador e, por outro lado, possa formar também um bom profissional da educação capacitado a lecionar satisfatoriamente a disciplina no ensino médio.

O Projeto Pedagógico diz, textualmente, que:

O curso tem como objetivos principais a formação filosófica e a preparação para o magistério (...) O curso de filosofia tem como objetivo recolher, organizar, distribuir e criar conhecimentos filosóficos, bem como aprofundar a consciência sobre a pesquisa científica, tendo em vista a educação de pessoas solidárias, comprometidas com os valores humanos e com uma Ética em favor da vida, da liberdade e da cidadania plena. (p.2-3)

³² Antônio Edimilson Paschoal, professor e atual Diretor do curso de Filosofia da PUC-PR; entrevista concedida a Francisco de Araújo e Geraldo Balduino Horn em 04 de setembro de 2001.

Isso, inicialmente, evidencia uma preocupação louvável com a formação pessoal do aluno, que deve ir além da preocupação normal com a formação científico/técnica relativa aos conteúdos que precisam ser apreendidos no sentido de capacitar o aluno ao exercício posterior da sua profissão. Há, no entanto, um problema que precisa ser observado; essa concepção pode encerrar o risco sempre presente de um ensino dogmático ou doutrinário — o que se pretende, obviamente, evitar. Por isso, essa busca por uma formação ética de solidariedade humana requer uma vigilância constante e um cuidado todo especial no sentido de se estar sempre exercitando a promoção de atitudes que propiciem e viabilizem a crítica e a reflexão em todas as etapas da aprendizagem. Para tanto, criou-se uma estrutura que está disposta de modo a garantir uma parceria salutar entre os processos de aprendizagem próprios da investigação filosófica (como atividades de pesquisa, representados pelas disciplinas filosóficas) e aqueles que dizem respeito mais exatamente ao ensino (representados pelas disciplinas pedagógicas).

Nesse contexto, pode-se entender a vocação da Filosofia também como descobridora de novos paradigmas no ensino, na pesquisa e na extensão. Assim, o Curso de Filosofia da PUC-PR (...) tem, a partir da tradição crítico-reflexiva e do fomento à pesquisa, o objetivo de formar **licenciados** em Filosofia com habilitação para ministrar as disciplinas de conteúdo filosófico no ensino fundamental e médio.(p. 3)

Este modelo de parceria (quando é assim possível) entre os conteúdos pedagógicos e filosóficos visa, principalmente, além do que foi acima exposto, criar melhores condições para que o profissional a ser formado possua uma compreensão ampla da filosofia, elencando uma série de competências que o credenciem ao trato de questões próprias da filosofia, quais sejam: formulação adequada de problemas e soluções; análise, interpretação e comentário de textos teóricos; desenvolvimento de uma consciência crítica sobre conhecimento, razão e realidade sócio-histórico-política; domínio e compreensão de conceitos sobre o sentido da própria existência, bem como das realizações humanas nos campos da ciência e da arte, e do agir pessoal e político; reflexão crítica, através de análises reflexivas, sobre a própria realidade em que se está inserido.

A maneira como está constituído o currículo de Filosofia³³ da PUC-PR, no sentido de realizar da melhor maneira possível o acima descrito, sugere uma orientação de conteúdos a partir de núcleos temáticos constituídos pelas disciplinas básicas de História da Filosofia, Teoria do Conhecimento, Ética, Lógica e Filosofia Geral (que deve tratar de problemas metafísicos). Há ainda a presença de outros temas fundamentais da filosofia, tais como: Epistemologia, Antropologia Filosófica, Filosofia Política, Estética, Filosofia da Mente e da Linguagem, de modo que a carga horária (tanto para o curso diurno quanto para o curso noturno) apresenta-se assim distribuída, proporcionalmente, dentro do currículo:

Carga horária total em programas de aprendizagem voltados especificamente para a formação de professores: 576 h (19,5%)

- Carga horária de créditos complementares 432 h (14,6%)
- Currículo básico 1.944 h (65,9%)
- Carga horária total 2.952 h (100%)
- Créditos 196,8 C

Até o ano de 1999 (até a turma que ingressou no curso em 1999), as disciplinas do Curso de Filosofia da PUCPR eram anuais, o que, de certo modo, engessava um pouco as opções que o aluno tinha na hora de efetuar sua matrícula;

³³ A organização curricular prevê a distribuição das disciplinas em 08 períodos tanto para o período diurno como noturno na seguinte ordem: **1º Período:** Fundamentos de Filosofia; O método em História da Filosofia; Lógica; Língua Portuguesa e Introdução à Leitura de Textos Filosóficos (C/C); Noções de Informática (C/C). **2º Período:** História da Filosofia: Pensamento Antigo; Língua Portuguesa e Introdução à Redação de Textos Filosóficos (C/C); Cultura Religiosa (C/C); Tópicos especiais de Lógica; Teoria de Prática da Pesquisa em Biologia, Psicologia da Educação e Construção da Ação Docente; **3º Período:** História da Filosofia: Pensamento Medieval; Tópicos Especiais sobre o Pensamento Antigo; Filosofia Geral: Problemas Metafísicos; Teoria e Prática de Pesquisa em História da Educação, Legislação do Ensino e Construção da Ação Docente. **Quarto Período:** História da Filosofia: Pensamento Moderno; Tópicos especiais sobre o Pensamento Medieval; Teoria do Conhecimento (Epistemologia); Teoria e Prática da Pesquisa em Filosofia, Sociologia da Educação e Construção da Ação Docente. **Quinto Período:** História da Filosofia: Pensamento Contemporâneo; Tópicos Especiais sobre o Pensamento Moderno; Antropologia Filosófica; Teoria da Pesquisa em Didática e Construção da Ação Docente. **Sexto Período:** Tópicos especiais sobre o Pensamento Contemporâneo; Filosofia da Linguagem; Filosofia Política; Tópicos especiais sobre Antropologia Filosófica ou Teoria do Conhecimento (Epistemologia) – (2 opções); Implicações Metodológicas Próprias ao Ensino da Filosofia e Construção da Ação Docente. **Sétimo Período:** Tópicos especiais sobre Filosofia Política ou Filosofia da Linguagem (2 opções); Seminários Avançados de Antropologia Filosófica ou Epistemologia (2 opções) (C/C); Ética; Estudos Independentes sobre a Produção do Conhecimento em Filosofia (C/C); Construção da Ação Docente. **Oitavo Período:** Seminários Avançados de Filosofia Política ou Filosofia da Linguagem (2 opções); Tópicos Especiais de Ética; Filosofia Moderna; Estética; Trabalho de Conclusão de Curso; Construção de Ação Docente.

já no ano de 2001, está se consolidando um processo que se iniciou no ano de 2000, dentro de um novo modelo curricular no qual as disciplinas são semestrais; futuramente, a proposta caminha na direção de um aperfeiçoamento através da possibilidade da “matrícula por crédito” que apresentaria mais opções de disciplinas em variadas linhas de pesquisa dentro do próprio campo da investigação filosófica. Não existe a possibilidade, entretanto, de o aluno concluir o curso apenas na modalidade de bacharelado sem licenciatura; o curso é ofertado apenas na modalidade de licenciatura, o que se justifica, de acordo com PASCHOAL (2001).

...pelo que está hoje se designando pela nova LDB, com a idéia de licenciatura com a formação de professores, e com o bacharelado com a formação de pesquisadores propriamente. Nesse caso, teríamos que possuir dois cursos funcionando plenamente dentro de uma instituição privada, o que se tornaria impossível, e também pela própria definição da LDB de que a licenciatura não pode ser apenas pelo acréscimo de algumas matérias de final de curso, mas deve ser algo que se constitui como um caráter, um perfil do próprio curso e isso somado à própria clientela que defende a filosofia no segundo grau e etc., nós fizemos a opção pela licenciatura.

A posição clássica de organização dos cursos de Filosofia (bacharelado e licenciatura), de certo modo, sempre foi problemática na medida em que coloca a situação de pesquisador de um lado e a situação de professor de outro. Até que ponto o ensino pode estar dissociado da pesquisa? E mais: é possível ensino sem pesquisa, ou, é possível um curso dar conta de formar um professor que saiba também pesquisar? Esta preocupação se expressa nas palavras do atual Diretor do curso, quando coloca a questão:

O que vai significar o bacharelado em filosofia? O bacharelado como pesquisador, pois o licenciado é de certa forma também um bacharel, isto é, também faz pesquisas. Mas um bacharel parece que não tem exatamente um lugar no mercado. A licenciatura como nós entendemos, ela tem uma formação básica em filosofia, que é o bacharelado, e a preparação para o magistério. Então nosso curso passa um pouco por pretensioso, pois incorpora as duas idéias. É pretensão então incorporar. Não apenas formar professores que seriam qualificados a dar aulas de qualquer coisa e de filosofia, mas uma formação básica boa e direcionada para o trabalho em sala de aula, que acaba sendo, depois, um meio de vida e um mercado de trabalho.

Cabe ainda destacar aqui, a disposição dos chamados núcleos temáticos, dos quais já se falou anteriormente que, segundo o Projeto Pedagógico (2000:4-5) do Curso:

...serão inicialmente propostos como um Programa de Aprendizagem (...) retomados na forma de Tópicos Especiais (essa retomada se faz, em grande parte, a partir da

opção do estudante por uma linha de pesquisa). Posteriormente deverão ser aprofundadas na forma de Seminários Avançados. (...) Em função de seu objetivo específico que é a formação de licenciados em filosofia, o curso deverá ser permeado por programas facilitadores na transição do conhecimento desenvolvido com a prática pedagógica. Esses programas serão: Teoria e Prática da Pesquisa em Biologia; Psicologia da Educação e Construção da Ação Docente; Teoria e Prática da Pesquisa em História da Educação, Legislação do Ensino e Construção da Ação Docente; Teoria e Prática da Pesquisa em Filosofia; Sociologia da Educação e Construção da Ação Docente; Teoria e Prática da Pesquisa em Didática e Construção da Ação Docente; Implicações Metodológicas das Áreas de Conhecimento e Construção da Ação Docente; Construção da Ação Docente.

Este Programa de Aprendizagem sugere ao aluno, do ponto de vista pedagógico, uma progressiva autonomia em relação à produção do conhecimento. Isto lhe será propiciado ao longo dos quatro anos do curso por meio de Programas Básicos de cunho teórico-prático baseado no desenvolvimento de competências de compreensão e domínio básico dos pressupostos do conhecimento filosófico, na sua forma específica; de Tópicos Especiais, que têm por objetivo conduzir o aluno à pesquisa de tópicos relevantes apresentados nos Programas Básicos; de Seminários Avançados e Estudos Independentes que aprofundam os temas de pesquisa já desenvolvidos nos Programas Básicos e nos Tópicos Especiais. Trata-se de um tipo de atividade centrada no aluno e que tem no professor o organizador e mediador dos trabalhos que poderão ser apresentados pelos alunos. Com exceção dos Seminários Avançados de Ética, que são obrigatórios, os demais se realizam a partir do princípio da especialização dos alunos por áreas de concentração. Os Estudos Independentes englobam pesquisas de projetos institucionais (PET, PIBIC, etc.) e outros trabalhos ligados a grupos de estudo e a outros orientados por professores do curso.(p.11).

Há no interior da proposta curricular uma clara preocupação em determinar com precisão os conteúdos a serem ensinados em cada período, garantindo, assim, o contato do graduando com fontes filosóficas originais, para que ele desenvolva, por meio da leitura e análise sistemática destas fontes, a capacidade de compreensão lógica e hermenêutica, a arte da argumentação, da fundamentação e clarificação de um ponto de vista, e a articulação entre diferentes discursos. (Idem: 5). Tem-se o caso de disciplinas cujo conteúdo a ser ministrado é discriminado e sistematizado, até mesmo em relação ao autor que deverá ser trabalhado, e, às

vezes, até quais conceitos deverão ser estudados. Veja-se, por exemplo, uma ementa do terceiro período, referente à disciplina de “Tópicos Especiais sobre o Pensamento Antigo” que lista os seguintes conteúdos como constituintes fundamentais dessa disciplina: A natureza na filosofia pré-socrática; A alma em Platão; A substância no pensamento de Aristóteles.

Outro aspecto importante a ser refletido a partir da proposta curricular é o que questiona se as disciplinas de História da Filosofia devem ou não seguir uma seqüência cronológica consoante aos períodos históricos da humanidade, a saber: História da Filosofia antiga, depois medieval, a seguir a moderna e finalmente a História da Filosofia contemporânea. Esta discussão se abre na medida em que, além de a história do pensamento filosófico não seguir exatamente uma ordem cronológica, há ainda a dificuldade própria de se trabalhar com períodos mais longos — caso da filosofia medieval — ou mesmo mais distantes e complexos — como a filosofia antiga — já no início do curso, antes mesmo de se trabalhar, por exemplo, com o pensamento dos períodos moderno e contemporâneo que seriam, pelo menos em tese, até mais acessíveis ao aluno iniciante.

Há ainda um outro dado significativo que o currículo do Curso de Filosofia da PUCPR aponta: o cuidado em propiciar ao aluno uma introdução à capacidade de escrita, seguida de um acompanhamento desse processo sempre em desenvolvimento ao longo do curso. Por exemplo, a disciplina de Língua Portuguesa e Introdução à Redação de Textos Filosóficos C/C, ofertada já nos primeiros períodos de curso, visa capacitar o aluno a começar um processo contínuo e gradativo de aperfeiçoamento de sua escrita — o que, nem é preciso dizer, é fundamental para sua produção acadêmica e profissional e entre tantas outras finalidades, seria fastidioso e desnecessário resumir aqui. Em tempo, a disciplina Noções de Informática — que, à primeira vista não parece ter qualquer relação com a filosofia propriamente dita — indica um significativo progresso na constituição de um currículo de graduação em Filosofia, pois denota o quanto a instituição e o próprio departamento do curso estão afinados e atentos às demandas por novas tecnologias de ensino, acesso e propagação do conhecimento e toda gama de possibilidades por elas apresentadas; essas demandas têm relação e dizem respeito não apenas ao ensino que se pratica ou se procura dentro da

própria Universidade, mas também ao mercado de trabalho que exige uma formação com qualidade em todos os aspectos possíveis.

A discussão sobre a volta da Filosofia ao ensino médio traz, imbricada, uma outra questão, que é a da introdução de questões de filosofia nos vestibulares. Quanto a isso, a posição do Curso de Filosofia da PUC-PR pode ser resumida no seguinte comentário de PASCHOAL (2001) quando diz que:

A PUC não tem questões e nem a pretensão de montar um caderno de filosofia, como já se cogitou em relação ao vestibular da Federal. O que existe são algumas questões, especificamente para a área de História, que são basicamente, poderíamos dizer, história das idéias. Por exemplo, no último vestibular tivemos algumas questões próximas de Hobbes, sobre o Estado: neste sentido mais uma história das idéias do que factualísticas.

De certo modo, Paschoal dá a entender que a PUC-PR tem uma concepção que diferencia a filosofia acadêmica daquela a ser ofertada no ensino médio, ou cobrada como questão de vestibular. Essa problemática gira em torno da concepção de que, ao se colocar questões de filosofia no vestibular, se isso de certo modo não fugiria da concepção de filosofia apenas como reflexão; o que traz novamente a pergunta do que é filosofia ou o que é fazer filosofia e sobre qual seria o espaço que ou 'função' que o profissional da educação em filosofia deve ocupar dentro de um mercado de trabalho. Na opinião de PASCHOAL (2001), deve-se acertar o papel da filosofia:

Na verdade esta é uma questão kantiana, onde há dois campos: um é ensinar filosofia, e ensinar filósofos, a outra é ensinar a filosofar. O grande desafio da filosofia não é ensinar só aos filósofos, mas ensinar filosofar. Até mesmo no ensinar filósofos pode-se ensinar a filosofar. Acho que esta é a meta que se espera com a reintrodução ou retorno da filosofia no ensino médio. Hoje se tem uma necessidade em se aprender a filosofar do que aprender códigos próprios do mundo filosófico. Tudo isso, tem que ser colocado a serviço, para. Neste sentido, aprender autores para. E sempre para a reflexão, justamente para ir contra essas idéias tecnicistas de educação, contra a razão instrumental, ou qualquer coisa assim.

As questões e problemas levantados aqui, em relação ao Curso de Filosofia da PUC-PR, pretenderam contribuir de maneira preliminar para discussão sobre o que é a filosofia e seu ensino no Estado do Paraná e o que dela pode-se esperar futuramente. Sabe-se, dada a natureza do campo de investigação filosófica, que muitas perguntas clamam ainda por respostas e muitas idéias são carentes de definições mais adequadas. O que se faz indispensável, no momento, é evidenciar a

importância das discussões acima apresentadas, principalmente nos âmbitos da Universidade e dos professores do ensino médio, no sentido claro de se tentar construir, novamente, um ensino de filosofia voltado principalmente para a construção da cidadania.

Finalmente, é importante colocar que a melhoria do ensino passa invariavelmente pela discussão das questões acima apresentadas. Uma democracia plena e um país democrático, nunca é demais enfatizar, são construídos especialmente através de uma educação de qualidade e acima de tudo crítico/reflexiva, num sentido que nenhum dos saberes humanos conhece melhor ou preza mais do que a Filosofia, quando feita com responsabilidade e comprometimento.

1.6.2 Curso de Filosofia da UFPR

O Curso de Filosofia da Universidade Federal do Paraná (UFPR) foi criado pelo Decreto número 5.756, publicado no Diário Oficial da União no dia 10 de junho do ano de 1940. Atualmente, além do período matutino, o Curso é também ofertado no período noturno, nas modalidades de bacharelado e bacharelado com licenciatura; são ofertadas anualmente 125 vagas (75 vagas no período da manhã, 50 no período da noite). O Curso forma uma média de 10 alunos por semestre no período diurno; o Curso noturno ainda não formou sua primeira turma de alunos. O Departamento de Filosofia (DEFI) também possui um curso de Especialização em Fundamentos Filosóficos da Psicanálise e da Formação do Analista, além do curso de Mestrado em História da Filosofia Moderna e Contemporânea.

No ano de 1999, o Curso passou por uma reforma curricular significativa, que reduziu a carga horária necessária à conclusão do Curso e espelhou, na prática, o modo como o Departamento entende que deva ser estruturado um curso de Filosofia nos moldes daqueles constituídos nas grandes instituições de ensino superior, como

é o caso da USP, que, em certo sentido, serviu de modelo para esta reforma. A reestruturação do currículo, segundo EVA (2001)³⁴ foi necessária, pois,

...anseio pela reforma já existia, desde que se iniciou, de modo geral, o processo de renovação dos quadros do Departamento de Filosofia. Houve algumas tentativas frustradas ao longo dos anos 90, essencialmente por razões atinentes à política interna do Departamento, uma vez que havia, pura e simplesmente, uma política discriminatória para com os professores mais novos, que vinham de outras universidades. Tais resistências sempre se traduziram em polêmicas que, na maior parte, não me pareceram muito relevantes, pois partiam sempre de questões vazias e mal formuladas... Isso posto, parece-me que tenha efetivamente sido uma condição de possibilidade de sua efetivação o fato de que a reforma tenha sido feita a toque de caixa, rapidamente, num momento em que se criou ocasionalmente uma conjuntura favorável. Isso não quer de modo algum dizer, porém, que não tenha havido participação da maioria dos professores do Departamento na consolidação da proposta, que foi por mim coordenada. Quer dizer apenas que as principais mudanças eram basicamente consensuais entres os professores que tinham alguma experiência acadêmica relevante fora de Curitiba, frente à total e completa inadequação do currículo que se tinha.

Este novo currículo sintetiza, de certo modo e em certa medida, a concepção do que seja a própria filosofia e seu ensino, ao privilegiar a formação do bacharelado em detrimento da licenciatura. Esta concepção aponta muito mais para a formação do pesquisador do que do professor; ou seja, pelo menos, à primeira vista, encara o Curso, na modalidade de bacharelado como absolutamente indispensável à licenciatura, uma vez que a formação específica do professor dá-se meramente pelo acréscimo de algumas disciplinas pedagógicas ao currículo básico.

Muito embora o curso apresente a possibilidade de ser cursado em uma ou em outra modalidade, o que foi dito acima caracteriza um descaso para com a formação do professor de Filosofia; isto porque a licenciatura não pode ser alcançada satisfatoriamente apenas com inserção de disciplinas ofertadas pelo Setor de Educação de modo pouco integrado em algum momento do curso (geralmente na fase final), mas deve, segundo as orientações da própria nova LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação) se constituir ao longo do curso, ou seja, essas disciplinas de formação para a docência devem acompanhar o aluno ao longo da sua formação acadêmica, e não aparecer apenas num dado momento em que se estará formando o aluno/professor. Sob esta perspectiva, um curso de licenciatura em Filosofia que

³⁴ Luiz Antônio Alves Eva, professor do Curso de Filosofia e atual Chefe de Departamento; coordenou o processo de mudança curricular ocorrido em 1999, atualmente em vigor; entrevista concedida a Francisco de Araújo e Geraldo Balduino Horn em 25 de Setembro de 2001. Curitiba-PR.

se preze precisa priorizar a questão do ensino desde o primeiro instante; a questão que surge então é a de como se pode formar um profissional competente do ensino que ao mesmo tempo seja capaz de realizar atividades de pesquisa com qualidade.

O Curso de Filosofia da UFPR passou por uma mudança curricular que visava principalmente adequá-lo às novas demandas da Universidade e do próprio mercado de trabalho em filosofia. Os principais objetivos da reforma do currículo foram no sentido de diminuir a carga horária mínima exigida para a conclusão do Curso e também de uma racionalização das atividades de ensino-aprendizagem dentro do Curso. Isso possibilitou a abertura do Curso noturno e também a abertura do Curso de Mestrado. Para que se pudesse consolidar o processo de abertura do Curso de Mestrado, entretanto, foi preciso aliar à reforma curricular uma estratégia de aperfeiçoamento e qualificação junto aos professores que constituem a estrutura docente do Curso; desse modo, muitos professores puderam terminar seus cursos de pós-graduação nos níveis de mestrado e principalmente de doutorado, o que qualificou grandemente o curso de graduação que conta hoje com professores, em sua maioria, mestres, doutores ou em processo de conclusão de doutorado.

Em linhas gerais, o currículo atual (1999) está assim distribuído: cada disciplina — exceto a Prática de Ensino — possui 60 horas, e a grade disciplinar do currículo está disposta em quatro partes:

Formação Geral Introdutória.³⁵ São as disciplinas de introdução à prática do filosofar; visam dar ao aluno um primeiro contato com as diferentes formas do trabalho reflexivo. Somam um total de quatro disciplinas (240 horas) e todos os alunos devem obrigatoriamente cursá-las. Oferecidas no primeiro ano, são pré-requisito para a matrícula em outras disciplinas na continuidade do Curso.

Formação Básica Comum.³⁶ Perfazendo um total de 14 disciplinas (840 horas, incluindo as disciplinas de monografias), a formação básica comum

³⁵ A Formação Geral Introdutória é constituída pelas seguintes disciplinas: Introdução à Filosofia I; Filosofia Geral I; Seminários de Leitura, Análise e Produção de Textos Filosóficos I; Seminários de Leitura, Análise e Produção de Textos Filosóficos II.

³⁶ A Formação Básica Comum compreende as disciplinas: Filosofia Política I; História da Filosofia Moderna I; Lógica I; História da Filosofia Antiga I; Filosofia da Ciência I; História da Filosofia Contemporânea I; Estética I; Teoria das Ciências Humanas I; Ética I; Filosofia da Linguagem

também é obrigatória para todos os alunos, uma vez que visa oferecer uma visão geral sobre as grandes linhas do pensamento filosófico ocidental bem como apresentar as principais escolas e os problemas filosóficos que se destacaram como os mais importantes na história da Filosofia desde a Antigüidade Clássica até a contemporaneidade.

Formação Complementar Optativa³⁷: São as disciplinas que vão oferecer um aprofundamento do aluno nas linhas filosóficas de seu maior interesse. O aluno deverá cursar 720 horas de disciplinas optativas. Destas, pelo menos 480 horas (ou 8 disciplinas) deverão ser de Disciplinas Optativas Filosóficas que são as disciplinas destinadas a uma continuação do estudo de determinados temas oferecidos na formação básica comum e para o aperfeiçoamento e lapidação das qualidades do aluno. As outras 240 horas (4 disciplinas) poderão ser escolhidas entre as próprias disciplinas optativas filosóficas ou entre aquelas disciplinas que pertencem ao currículo de Filosofia denominadas Disciplinas Optativas Diversas que são oferecidas pelos Departamentos que compõem o Colegiado do Curso, ou seja, Departamentos que são de outros cursos da UFPR, mas que oferecem disciplinas que fazem parte do currículo do curso de Filosofia. Essas disciplinas não possuem um caráter estritamente filosófico, mas são muito importantes na formação do aluno como sejam: Sociologia, História, Psicologia, Antropologia, Literatura, Língua Grega, Língua Latina, Mitologia Grega, Semântica e Física, além dos cursos de Espanhol, Francês, Inglês, Alemão e Italiano que são ofertados como disciplinas de Língua Instrumental (ou seja, que privilegiam o domínio da leitura).

Monografias: é uma disciplina um pouco diferente das demais. É a disciplina que avalia a qualidade do aprendizado do aluno. O aluno pode matricular-se na Monografia I desde que tenha cursado pelo menos a Formação Geral Introdutória e 480 horas da Formação Básica Comum. Para isso, precisa escolher um professor que será seu orientador. Na Monografia I, o aluno deve elaborar um projeto de trabalho para a Monografia II, na qual desenvolverá sua pesquisa como

I; História da Filosofia Clássica Alemã I; Teoria do Conhecimento I; Monografia I; Monografia II.

³⁷ Ao todo são 100 disciplinas apresentadas como continuidade e aprofundamento das disciplinas da Formação Geral Introdutória e da Formação Básica Comum, bem como disciplinas ofertadas por outros Departamentos.

trabalho final do Curso. Este trabalho será defendido perante uma banca composta por três professores que trabalhem com o tema e que vão avaliar se o aluno tem condições de formar-se ou não.

Formação Específica para Licenciatura com Bacharelado³⁸:

Para os alunos que desejam formar-se com licenciatura é obrigatório ainda cursar as práticas educativas e profissionais. São 3 disciplinas mais a disciplina de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado de Filosofia. Essa formação visa preparar o aluno para trabalhar com o ensino da Filosofia e para lecionar com segurança os conteúdos do curso.

Uma análise mais atenta da estrutura do currículo nos leva à constatação de que ele privilegia sobremaneira as atividades de pesquisa, tidas como pano de fundo essencial na formação do aluno. Confirmando essa interpretação e comentando a respeito de uma aparente dissociação entre o ensino e a pesquisa em filosofia dentro do curso da UFPR, EVA (2001) diz que:

...embora o aluno deva concluí-lo, possuindo uma visão geral e uma informação básica acerca dos principais autores e temas, a filosofia não é um mero conjunto de conteúdos, mas que a capacidade de compreensão mais rigorosa e interessante que se poderá ter deste ou daquele tema filosófico depende da capacidade de pesquisar por si mesmo tal tema. Como o aluno aprende isso? Através do contato, em aula, com o trabalho de um professor que está fazendo a mesma coisa, ainda que num outro nível de aprofundamento e rigor (que é exatamente aquele que o aluno há de desenvolver através desse contato).

A tarefa de ensinar filosofia, nesse contexto, é apresentada muito mais por meio do exemplo que o professor universitário dá ao aluno, de como se deve, ou, melhor dizendo, de como é possível vir a aprender os conteúdos filosóficos, e talvez, o que é a própria filosofia. Ao comentar os pontos que diferenciam o atual currículo do anterior, esta perspectiva é confirmada por EVA (2001) quando diz que:

Anteriormente, a meu ver, para dizer rigorosamente, não havia formação nenhuma. Os alunos eram submetidos a um jorro de informações superficiais e mal dadas acerca da história da filosofia, ... nada tem a ver com 'formação'. Isso exige, em vez disso, que o aluno possa aprender, de algum modo, a pensar com os autores filosóficos aos quais será exposto, o que só pode ser feito através do exame direto

³⁸ A formação específica para licenciatura com bacharelado é constituída pelas disciplinas: Seminários de Ensino de Filosofia I; Seminários de Ensino de Filosofia II; Prática de Ensino e Estágio Supervisionado de Filosofia; Metodologia do Ensino de Filosofia.

dos textos desses filósofos, pelo qual se pretenderá tentar reconstituir cuidadosa e rigorosamente as questões próprias que o próprio filósofo formula, o modo como as enfrenta, os argumentos que considera, as respostas que formula, os limites que encontra etc... Quando tenho em vista formar um aluno, estou preocupado em mostrar, primeiramente, para ele como eu mesmo aprendi a examinar os textos de um autor (ou atinentes a uma problemática) e deles tentar extrair sua coerência própria (bem como o reconhecimento dos limites que essa tarefa impõe). Ao mesmo tempo, estou preocupado, naturalmente, em dar-lhe condições para que ele mesmo passe a fazer isso com os textos que serão seus objetos de pesquisa.

O primeiro problema a ser levantado, é que esse trabalho rigoroso de pesquisa do aluno licenciado não parece diretamente relacionado à atividade por excelência do licenciado, que é o de ministrar aulas de Filosofia no ensino médio. Por um lado, a atividade voltada puramente para a pesquisa em filosofia não existe, e não parece apresentar nenhuma perspectiva imediata de trabalho; por outro lado, as possibilidades de o aluno seguir uma carreira acadêmica como professor e pesquisador universitário, sabe-se, é deveras restrita a alguns poucos casos. Quando o chefe do DEFI nos afirma que: “... esperamos estar formando alunos em geral capazes de almejar uma inserção no contexto de trabalho em pesquisa com a filosofia tal como ele é feito nos principais centros do País (USP, Unicamp, UFRJ, UFRGS, UFMG, para ficar com os principais)...”³⁹ nos deparamos com a difícil questão que é colocada quando se substitui o trabalho principal do licenciado (lecionar) pela atividade de pesquisa – que é um trabalho importantíssimo e que precisa ser realizado, disso nem há dúvida. Contudo, a questão não é definir o que é mais ou menos importante (pesquisar ou ensinar), nem discutir se a pesquisa deve ficar num segundo plano dentro da estrutura de um curso de licenciatura, pois isto reforçaria a dicotomia entre pesquisa e ensino, o que por si só já é um absurdo, e muito mais seria se visto sob a óptica filosófica; o problema passa, na verdade, por caracterizar a importância que se dá à formação filosófica, particularmente no nível médio e à qualificação do profissional que ministra as aulas de Filosofia neste nível. Na análise de EVA (2001),

...é absolutamente fundamental. Mas é também essencial que, ao menos a médio prazo, os alunos de filosofia do secundário passem, na aula de filosofia, a estudar filosofia (a estudar, mesmo que através de estratégias pedagógicamente propícias,

³⁹ grifo nosso

os próprios textos dos filósofos, daqueles autores que qualquer pessoa que sabe um pouco o que é filosofia reconhece como filósofos: Platão, Aristóteles, Descartes, Hobbes, Popper, Marx, Hegel, Comte etc.)

Partindo do exposto por Eva é preciso interrogar, portanto, quais seriam essas “estratégias pedagogicamente propícias” e onde o aluno licenciando as apreenderia, uma vez que seria um completo absurdo exigir de um aluno do ensino médio a capacidade de leitura e interpretação de textos filosóficos (com algum rigor) sem ter antes recebido qualquer tipo de iniciação às especificidades, digamos, técnicas, exigidas sobremaneira — como tão bem sabemos — no estudo e investigação das principais correntes do pensamento filosófico ocidental.

Ao se ofertar duas modalidades (bacharelado e bacharelado com licenciatura) há sempre o risco de se privilegiar ora o bacharelado, ora a licenciatura. Por um lado, pode ocorrer deficiência no ensino (que vai mostrar seus efeitos nocivos lá no ensino médio); por outro, pode ocorrer uma espécie de simplismo, de manutenção de conteúdos prontos e descaso crescente pelas atividades de pesquisa que vai desembocar numa superficialidade excessiva da tarefa de construção do saber filosófico. Na tentativa de contribuir para a qualificação da discussão filosófica, e por conseguinte da melhoria do ensino em todos os níveis, o Departamento de Filosofia da UFPR teve e tem um importante posicionamento em relação ao debate sobre a introdução da filosofia, ou pelo menos de questões sobre filosofia no corpo das provas dos vestibulares das universidades. Nesse aspecto, o curso de Filosofia e a própria UFPR têm mostrado avanços no sentido de elaboração de questões que tratam de conteúdos próprios da filosofia; todavia, a filosofia não entra ainda como uma área de conhecimento específica, e suas questões fazem parte e estão inseridas dentro da prova de uma outra disciplina, por exemplo, dentro da prova da disciplina de História. Na opinião de EVA (2001), isso acontece porque:

...hoje existe, nos poderes do mundo universitário, uma espécie de crença religiosa e estereotipada no deus da interdisciplinaridade (como se ela pudesse existir sem uma formação sólida nas Disciplinas propriamente ditas). Penso que, enquanto não houver um oferecimento adequado dos conteúdos próprios da filosofia no segundo grau, é conveniente que as questões do vestibular se constituam na forma de análises interpretativas de textos de filósofos propostos, que possam ser até certo ponto compreendidos pelo vestibulando em si mesmos, fora do contexto de onde são extraídos.

De qualquer modo, este é já um primeiro passo para a entrada definitiva da filosofia no vestibular da UFPR, que poderá se consolidar cada vez mais, à medida que cresce o interesse pelo ensino da disciplina no ensino médio. Seguindo as tradições dos grandes centros de formação de filósofos no Brasil, a Filosofia da UFPR espera estar concorrendo de maneira positiva para um processo que visa, conjuntamente com a melhoria da educação como um todo, tratar a investigação filosófica da melhor maneira possível dentro da realidade institucional brasileira. Se é preciso, por um lado, desenvolver conhecimentos através da pesquisa, por outro lado é preciso criar mecanismos que possibilitem um ensino da filosofia responsável e de qualidade na rede regular de ensino, nos níveis mais básicos da educação.

O curso de Filosofia da UFPR, se por um lado apresenta problemas inerentes à própria maneira como é tratada a educação nacional — que, depois de anos de esquecimento, parece dar sinais de recuperação — na medida em que sofre com o excesso de burocracia dentro da Universidade e o descaso pela filosofia fora dela, por outro lado respira os ares de novas mudanças nos paradigmas do ensino de um modo geral e nos currículos de Filosofia em particular.

Procurar um ponto de equilíbrio entre o processo de busca do conhecimento e o ensino dos conteúdos assim sistematizados numa conjunção que, a um só tempo, prepare o profissional de Filosofia a lecionar e também a produzir conhecimento, parece ser o maior desafio. Uma batalha a ser travada dentro e fora da Instituição, pelas pessoas que trabalham na educação de um modo geral e no processo de construção e ensino do saber filosófico em particular. Ironicamente essa luta, no entanto, parece que só pode ser travada a partir da característica mais peculiar e interessante da própria filosofia: o confronto de idéias divergentes na vontade de se obter uma resposta mais adequada aos paradoxos que se nos apresentam. Encontrar um meio de estabelecer uma atitude filosófica de caráter notadamente investigativo, desde as primeiras séries da educação básica até a formação elementar do graduando é um desafio que a filosofia pode e deve encarar. Embora de maneira lenta e às vezes através do método da tentativa e erro, é este desafio que concentra os maiores esforços do Curso da UFPR.

1.6.3 Curso de Filosofia da FACIPAL — Palmas

Fruto da necessidade de oferecimento de cursos superiores no interior do Estado do Paraná, que já à época apresentava uma demanda muito grande por profissionais para atuar no ensino médio, o Curso de Filosofia das Faculdades Integradas de Palmas (FACIPAL), mantido pelo Centro Pastoral, Educacional e Assistencial Dom Carlos (CPEA), iniciou suas atividades na década de 60 e teve sua primeira turma formada no ano de 1977.

A história do Curso de Filosofia dentro desta Faculdade (que está em vias de tornar-se um Centro Universitário, pois nos últimos 35 anos formou cerca de 25 mil profissionais) confunde-se com a história da própria Faculdade o que, como se verá, tem uma influência decisiva nas concepções do que seja a filosofia e seu ensino, tanto no âmbito do Departamento de Filosofia da instituição de modo particular, quanto nas concepções pedagógicas que caracterizam a instituição de um modo mais geral. Conforme afirma RODRIGUES⁴⁰ (2001) “O Curso de Filosofia é o histórico da Faculdade. A Faculdade de Palmas tem 35 anos atuando na região e o curso de Filosofia sempre funcionou; só teve um breve período de inatividade que foi de 1974 a 1976, onde teve uma pequena interrupção, mas não foi afetado o vestibular por motivo de demanda”.

Atualmente, o Curso de Filosofia forma cerca de 25 alunos por turno, na modalidade de licenciatura — ainda está em estudos a possibilidade de oferta da modalidade de bacharelado, que por enquanto não existe. O currículo vigente do Curso é de 1997 e apresenta uma estrutura bastante moderna, apesar de se estar trabalhando atualmente em novas mudanças e reformulações que alinharão mais ainda o currículo às diretrizes e sugestões do MEC. O Curso funciona atualmente no período noturno, em regência semestral. Um dos grandes atrativos oferecidos pela Faculdade de Palmas é o regime especial de frequência — que é um curso normal e regular, mas oferecido segundo um regime de frequência intensiva, o que permite ao profissional / aluno a possibilidade de estudar e trabalhar.

⁴⁰ Zita A L. Rodrigues, professora do Curso de Filosofia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Palmas-Pr, principal responsável pela última reformulação curricular; entrevista concedida a Geraldo Balduino Horn, em 27 de setembro de 2001. Curitiba-Pr.

A grande característica do Curso de Filosofia das Faculdades Integradas de Palmas (FACIPAL) – que se evidencia pela própria estrutura curricular⁴¹ e concepção metodológica do ensino — é a tentativa sempre presente de se aliar o processo de ensino/aprendizagem (enquanto formação do cidadão) a práticas que visam a formação mais profissional do aluno (enquanto agente transformador da sociedade através da sua respectiva prática profissional futura, mais especificamente, na área da educação como professor). Então desse modo, se por um lado o próprio Plano Pedagógico⁴² do Curso diz que o que caracteriza o profissional de filosofia, mais do que o trabalho regulamentado é “o tipo de habilidades desenvolvidas no raciocínio, na argumentação, na análise histórica e sistemática dos conceitos e na compreensão hermenêutica dos grandes problemas do ser, do mundo e do homem, do agir humano, de Deus e do Universo, da ciência e da técnica, do bom, do verdadeiro e do belo, do útil e do justo“, por outro lado, coloca claramente como Características do Profissional que o aluno seja preparado para “possuir competência acadêmica, pedagógica social e política, como profissional do campo educativo (professor de 1º ou 2º graus, eventualmente de 3º graus e especializações).”

Cabe notar que as expectativas em torno do Curso de Filosofia (mesmo que plenamente justificáveis) são grandes e trazem muita responsabilidade na aplicação e desenvolvimento do currículo no desenrolar da formação do aluno. Isso se evidencia sobremaneira à medida que faz (ainda segundo sua proposta pedagógica) uma rápida observação nos principais objetivos do Curso, a saber:

⁴¹ As disciplinas constantes da grade curricular do curso de Filosofia das Faculdades Integradas de Palmas (FACIPAL), estão distribuídas em sete períodos, a saber: **1º Período:** Civilização Contemporânea; Educação Física; Filosofia I; Língua Portuguesa I; Metodologia da Pesquisa Bibliográfica; Psicologia I; Sociologia I; Teologia I. **2º Período:** Educação Física; História Antiga; História da Filosofia – A; Língua Portuguesa II; Lógica I; Psicologia Experimental e Filosófica I; Sociologia II; Teologia II. **3º Período:** Filosofia da Arte I; Filosofia Política I; História da Filosofia II; Lógica II; Psicologia da Educação I – Adolescência; Psicologia Experimental e Filosófica II; Sociologia III; **4º Período:** Didática I; Filosofia da Arte II; Filosofia Política II; História da Filosofia III; Ontologia; Psicologia da Educação II – Aprendizagem; Teoria do Conhecimento I; **5º Período:** Cosmologia; Didática II – A; Estrutura e Funcionamento do Ensino Fundamental; Filosofia da Educação I; Filosofia Política III; História da Filosofia IV; Teoria do Conhecimento II. **6º Período:** Antropologia Filosófica; Estrutura e Funcionamento do Ensino Médio I; Ética I; Filosofia da Educação II; História da Filosofia V; Prática de Ensino I. **7º Período:** Epistemologia; Ética II; Filosofia Brasileira; Filosofia da Educação III; Prática de Ensino II (Estágio Supervisionado); Teodicéia.

⁴² Consta no documento Dados de Identificação da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras, das Faculdades Integradas de Palmas-Pr.

pensar as possibilidades, mesmo que utópicas, do paradigma emergente, onde a Filosofia seja o alicerce da perspectiva inter, multi e transdisciplinar;(...) propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitem o acesso ao saber elaborado (ciência) e o próprio acesso aos rudimentos desse saber, no qual, pelo exercício da reflexão, do ensino, da extensão e da pesquisa, superem-se as visões fragmentárias e oficialize-se o exercício da consciência crítica e reflexiva; possibilitar uma formação profissional para a docência nos cursos de 1º e 2º graus; fomentar o compromisso social da comunidade acadêmica, com o desenvolvimento de profissionais comprometidos com o social e o político, habilitando-os à ação social transformadora e auto transformadora...(p.6-7).

Além desses objetivos, de modo amplo, pretende-se também que o curso desenvolva um processo de ensino-aprendizagem que possibilite, além da formação de profissionais no exercício acadêmico, ampliar a cidadania, o senso ético-profissional e a formação técnica, humana e científica, condizentes com as transformações sociais, políticas, organizacionais e institucionais do momento atual; estabeleça parcerias com outras Instituições de Ensino, órgãos de classe, associações locais, regionais, nacionais e internacionais, visando estudar e intercambiar possíveis encaminhamentos para a reflexão social e profissional da Educação e da Filosofia.(p.7).

Tendo como principal preocupação a formação de professores de Filosofia para o ensino fundamental e médio, o Curso de Palmas pretende levar seus alunos entender o conhecimento como processo e como produto. Processo no sentido de ser, conforme consta nos Dados de Identificação do Curso: “Processo em construção, não sendo veiculado como algo definitivo, acabado e determinado, como doutrina fechada, constituída de certezas inquestionáveis. Produto, enquanto resultante desse processo dinâmica e dialeticamente instituído no corpo sócio-cultural-histórico”. (p.9).

Existe no Curso uma difícil conciliação entre a filosofia e o conteúdo do saber filosófico/investigativo e a história da filosofia, entre o que se pode e deve ensinar e o que se pretende como reflexão do que foi aprendido; o que se pretende, em última análise, é a complexa e difícil missão de não confundir o ato de ‘ensinar filosofia’ com uma simples transmissão de conhecimentos, e, do mesmo modo, evitar “transformar a Filosofia num simulacro de reflexão, num discurso vazio ou no ‘necrológio’ de alguns sábios.

Para tanto, a concepção de como o profissional de filosofia deve estar preparado passa, invariavelmente, pela difícil questão do campo de atuação em que ele estará inserido. As principais características que o Plano Pedagógico do Curso de Filosofia de Palmas destaca como fundamentais para o profissional a ser formado pela instituição são:

a capacidade de compreender as implicações da Filosofia, da Ciência e do senso comum no processo educacional, social e institucional, analisando e refletindo sobre seus significados e possibilidades; estabelecer relações dialéticas e interativas entre o passado, o presente e o futuro, entendendo as perspectivas teleológicas que se apresentam para o homem nesse final/início de milênio; ser profissional autônomo, reflexivo, criativo, cooperativo, equânime, solidário e humano, integrando-se ao todo social, sem subserviência ou submissão, mas ancorado nas perspectivas filosóficas de avanços, progressos alternativos e transformações críticas da realidade vigente.(p.10)

Essas capacidades estariam sendo desenvolvidas para um mercado de trabalho que, além da já referida possibilidade de atuação enquanto professor da rede regular de ensino, elenca também a atuação em vários outros segmentos de atividade humana, como por exemplo:

controle de qualidade e seleção de títulos em editoras; assessoramento político; assessoramento de eventos culturais, esboçando direcionamentos filosóficos; atuação junto a empresas, na área de recursos humanos, bem como definição da filosofia da empresa; redação de artigos para jornais, revistas ou periódicos, bem como atuação em editoras e empresas de comunicação; trabalhos de pesquisa: estudos acadêmicos de temas, problemas e conceitos filosóficos a serem utilizados em investigações científicas, associados a institutos científicos, de pesquisa e ensino, fazendo reflexão sobre os valores éticos, políticos, sociais, psicológicos e existenciais da humanidade; eventualmente, o profissional Licenciado na Filosofia, poderá trabalhar em cursos de 3º grau nas áreas específicas e especializações. Contudo para essa atuação exige-se Pós-Graduação *lato sensu*, em nível de Especialização, ou Mestrado/Doutorado *stricto sensu* em Filosofia ou áreas afins. (p.12-3).

Obviamente, qualquer consideração a respeito do mercado de trabalho em Filosofia deve levar em conta as discussões sobre a introdução da Filosofia nos vestibulares das Universidades, bem como as discussões sobre a volta da disciplina ao ensino médio. Para o exame seletivo de 2002, a Faculdade de Palmas já tem dez questões de Filosofia programadas. No ano de 2000, foram introduzidas duas questões de Filosofia, entre as questões de História, mas a proposta agora é de se introduzir as questões como Filosofia. Segundo RODRIGUES (2001)

Algumas são múltipla escolha... neste caso justifico assim: se não fizermos como múltipla escolha, a gurizada não sai do chão. Nós seguimos um pouco este modelo do provão. Lá tem questões de múltipla escolha e depois de respondido que o aluno justifique sua resposta. Também vamos aplicar uma questão dentro do exame de redação. Nós procedemos assim, pois 80% dos municípios da região já tem a filosofia no ensino médio.

A introdução da Filosofia no vestibular tráz imbricadas as discussões sobre a volta de seu ensino no nível médio. Rodrigues comenta que, já em 1992, foram iniciadas discussões sobre como seria esse retorno da Filosofia e que de lá pra cá surgiram várias iniciativas, mas a principal delas resultou na elaboração da Proposta Curricular de Filosofia para o 2º Grau, de 1994. Segundo ela “a nova Secretária de Educação ficou de rever este projeto. E no Congresso de Passo Fundo fez um sucesso. Quando se pensou em novos parâmetros curriculares, a nossa proposta já havia se adiantado”.

O currículo mínimo do Curso de Filosofia da Faculdade de Palmas espelha grandemente essa preocupação com a parte da formação pedagógica do aluno e futuro professor. O Curso passou por alguns momentos de transição em sua história, no que se refere a essas transformações de estrutura curricular. No início, havia uma visão mais clássica, proveniente das universidades portuguesas, especialmente da Universidade de Coimbra, por conta da presença de Dom Carlos, que viera de Portugal. Num segundo momento, depois que o curso voltou a funcionar em 1976 (após dois anos de interrupção) houve uma reformulação que transformou 1200 horas das 2300 do Curso em disciplinas de História. Segundo a professora Zita, isso aconteceu por conta de um *lobby* muito forte dos professores de História que tinham interesse em preservar sua carga horária ameaçada. Rodrigues (2001) recorda que “neste tempo muitos profissionais saíram desgostosos do Curso, porque ninguém havia se inscrito para fazer um curso de história e sim de filosofia⁴³, então, a carga horária de filosofia se reduziu”.

Atualmente, a grade curricular, após essa última reformulação, atende melhor às expectativas dos alunos e do mercado de trabalho. Segundo Rodrigues, ainda não existe uma definição muito clara da identidade própria do curso. Visando

⁴³ grifo nosso

complementar a defasagem da matriz curricular que ainda existe, há um curso de extensão que já é tradicional dentro da instituição, chamado de Semana de Estudos Filosóficos.

As disciplinas pedagógicas, por sua vez, orientam o aluno nas práticas que visam dar uma formação específica para o ensino; elas são ministradas pelo Departamento de Pedagogia da Instituição, mas os professores são escolhidos pelo Colegiado de Filosofia. Além da disciplina de Prática de Ensino, que tem carga horária de 120 horas e a disciplina de Filosofia da Educação com 180 hs, há ainda a disciplina de Didática, cuja carga horária é grande, mais as disciplinas de Psicologia Experimental Filosófica, Psicologia da Adolescência e Psicologia Geral. Das 2800 horas do curso de Filosofia, 600 horas são de disciplinas pedagógicas. Ainda segundo Rodrigues: “...os alunos têm boa receptividade por elas devido aos conteúdos e aos docentes envolvidos. Nós escolhemos muito bem esses conteúdos e esses professores para não haver nenhum choque ou rejeição por partes dos discentes. Agora, com essa nova legislação que revê a prática de ensino e estágio, essas novas determinações vão mexer na estrutura do curso.”

Procurando complementar as atividades didático-pedagógicas no processo de ensino/aprendizagem, o Curso realiza ainda uma série de eventos de extensão universitária, além de outras atividades educacionais complementares tais como:

- realização periódica da Semana de Estudos Filosóficos, a qual objetiva abordar temas complementares ao currículo e específicos do campo filosófico, de interesse da comunidade acadêmica e dos egressos do curso de Filosofia;
- realização de palestras para os alunos sobre temas atuais, sobre a importância da Filosofia, seus campos de atuação, suas ligações com a Educação, entre outros temas;
- elaboração, edição e publicação dos Cadernos de Filosofia da Educação com os alunos dos 5^{os} e 6^{os} períodos do Curso, visando sistematizar a produção acadêmica/disciplinar dos mesmos. A publicação desses Cadernos já está em sua 7^a edição (quatro semestres);

- oferecimento de Curso de Pós-Graduação – *Lato Sensu*, em Filosofia e Ensino Religioso, em nível de Especialização, visando à continuidade na formação acadêmica de seus egressos;
- promoção de atividades de Extensão Universitária (em nível de Estágio Supervisionado), intercambiando experiências com comunidades carentes, associações e entidades assistenciais, unidades educacionais e assentamentos de trabalhadores rurais e sem-terra;
- estabelecimento de convênio entre o CPEA/FACIPAL e a Sociedade Paranaense de Cultura — Curitiba/PR, visando a cessão do direito de uso de *software* aplicativo — programas de computador, para consultas ao acervo bibliográfico e a rede interligada (Sistema PERGAMO) de acesso às Bibliotecas da PUC-PR, PUC-RJ e outras em fase de implantação, para comutação bibliográfica, para utilização e consulta dos corpos docente e discente das IES;
- estabelecimento de convênio entre o CPEA/FACIPAL e a CELEPAR — Curitiba/PR, para a prestação de serviços de informática e outros serviços compatíveis, para uso do corpo docente e discente.

Além disso, a principal e talvez a mais importante dessas práticas pedagógicas em certa medida inovadoras, é o oferecimento das chamadas *Semanas de Recuperação de Conteúdos*, nas quais se facilita a permanência do aluno no Curso, através de uma espécie de recuperação de estudos que visa compensar a formação daqueles alunos que tiveram sua frequência regular noturna prejudicada, principalmente em função das dificuldades inerentes à própria condição de baixa renda média das famílias dos cerca de 200 municípios das regiões sul/sudoeste do Estado do Paraná, oeste/norte/centro-oeste de Santa Catarina e noroeste do Rio Grande do Sul) — tendo essas, em média, um rendimento familiar de 4 salários mínimos (conforme pesquisa sócio-econômica realizada nos concursos vestibulares); conforme o Plano Pedagógico do Curso, os alunos:

...necessitam trabalhar durante o dia, deslocando-se à noite de seu local de residência, o que ocasiona a impossibilidade de parte de alunos da frequência regular noturna....por isso, é que as IES de Palmas-PR — instituíram, em conformidade com a legislação vigente, esse sistema/prática pedagógica inovadora de recuperação de conteúdos e frequência. Com isto tem garantido não apenas a permanência de seus alunos no Curso Superior, mas possibilitado um atendimento

significativo em número e qualidade de profissionais formados atuando nas escolas, empresas e organizações de uma extensa área regional/nacional. (p.18)

Um ponto interessante que se deve destacar no Curso de Filosofia de Palmas, é a preocupação constante com as práticas formais de avaliação que o curso utiliza para detectar problemas, avaliar metodologias e propor reformas necessárias, tanto no âmbito da avaliação dos discentes quanto nos âmbitos do próprio Curso, do trabalho docente e da própria instituição como um todo. Para isso, dentro da estrutura do Curso, são dispendidos todos os recursos usuais de avaliação tradicionais, tais como provas escritas, trabalhos em grupo, assiduidade, etc. Além disso, são avaliados também: a participação em seminários disciplinares e interdisciplinares, relatórios de estágios e outras práticas que se podem ter na conta de alternativas, uma vez que não são usadas rotineiramente nos cursos de graduação em Filosofia. Isso evidencia que o Curso de Filosofia de Palmas procura avaliar o aluno em relação não apenas aos aspectos do seu curso, mas também em relação à sua participação e atuação efetiva dentro da estrutura universitária como um todo, o que caracteriza uma preocupação com o desenvolvimento não apenas profissional do aluno, mas principalmente com o desenvolvimento das suas capacidades de auto-reflexão, relacionamento interpessoal e auto-crítica.

Outro aspecto altamente positivo é a existência de um processo de auto-avaliação institucional, que a Faculdade mantém no sentido de estar sempre levantando a situação geral da instituição, através de um Projeto de Avaliação Institucional. Ainda segundo o plano pedagógico do Curso, este projeto prevê um fluxograma de processo/procedimentos que se constitui basicamente de: a auto-avaliação a ser realizada pelo coletivo dos envolvidos, com a SAE — Sondagem do Ambiente Externo e a SAI — Sondagem do Ambiente Interno; a heteroavaliação — realizada por avaliadores externos, parceiros etc.

Na fase da auto-avaliação procede-se a investigação e análise dos corpos docente, discente e administrativo; dos currículos e das disciplinas; dos procedimentos didáticos e metodológicos; do sistema de avaliação escolar; da produção acadêmica de pesquisa; da extensão e compromisso social; da infraestrutura; dos serviços de apoio, em especial dos aspectos estruturais e pedagógicos que, de uma ou de outra forma, vinculam-se às atividades acadêmicas.

Isso tudo é avaliado, além de aspectos da estrutura curricular que podem ser entendidos através de uma concepção mais ampla que engloba ainda: perfil e características dos alunos correntes e egressos; pressupostos filosófico-ideológicos e objetivos dos cursos; articulação entre teoria e prática (processo integrativo entre teoria e prática); experiências pedagógicas e práticas metodológicas adotadas; ementários e programas desenvolvidos; realização dos estágios; linhas e ações de pesquisa existentes; concepção da extensão praticada; regime acadêmico (plano de carreira e trabalho); infra-estrutura física (laboratórios, biblioteca etc.); recursos disponíveis.

No tocante às inovações tecnológicas disponibilizadas ao estudante, deve-se levar em conta que o Curso de Filosofia de Palmas tem a preocupação constante de manter laboratórios de informática atualizados e que podem ser utilizados pelos alunos, o que mais uma vez comprova a tentativa de oferecer um curso que, mesmo atento à preservação das tradições e peculiaridades implicadas no fazer filosofia, procura modernizar-se e adaptar-se da melhor maneira possível às novas demandas que o mercado de trabalho do profissional de filosofia exige. Mais do que formar filósofos/pensadores essencialmente teóricos, é função do ensino de filosofia, segundo a concepção em que se estabelece a estrutura do Curso de Filosofia da Faculdade de Palmas, formar cidadãos livres e conscientes do seu papel transformador dentro da realidade da sociedade em que vivem.

Finalmente, destaca-se o engajamento e papel que o Curso de Filosofia de Palmas procura desenvolver da melhor maneira dentro da educação nacional como um todo e do ensino de Filosofia – em seus vários níveis – em particular; essa mentalidade se reflete na estrutura do Curso e pode ser resumida, em breves palavras, conforme consta nos Dados de Identificação do Curso (p.3) que a missão da instituição é “produzir e disseminar o conhecimento, enfrentando desafios com ética e humanismo.”

1.6.4 Curso de Filosofia da UEL

O Curso de Filosofia da Universidade Estadual de Londrina (UEL) foi criado na década de 60, desativado no princípio da década de 70, e reativado no ano de 1993. Em fins da década de 60, a UEL ainda era Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras; com o surgimento do regime militar os cursos de Filosofia (de um modo geral no País, e em particular a UEL) foram fechados e assim os alunos acabaram sendo transferidos para outros cursos. Infelizmente, como costuma acontecer, têm-se poucas informações a respeito dessa época — mas sabe-se que desde quando a Universidade e o Curso de Filosofia foram criados, os professores de Filosofia estavam lotados no Departamento de História, pois a Filosofia era tratada apenas como uma área do Curso de História (a estrutura da UEL, assim como a maioria das universidades, apresenta Departamentos, que cuidam da administração dos cursos, e Colegiados, que são responsáveis pelos assuntos acadêmicos). Recentemente, o curso de graduação, que conta exclusivamente com a habilitação em licenciatura, passou por uma série de mudanças, principalmente no que diz respeito às disciplinas de Estágio Supervisionado e Práticas de Ensino que reestruturaram totalmente o antigo modelo de estágio curricular.

Na década de 90, mais precisamente em 1993, quando foram criados o Departamento e a graduação em Filosofia, existia um estágio restrito ao segundo semestre do Curso, que acabava fazendo com que o aluno mantivesse um contato muito superficial com a realidade da escola, seu futuro campo de trabalho. Deste modo, e seguindo as resoluções da nova LDB, o Curso passou por uma grande reforma curricular que procura envolver o aluno em atividades de estágio desde o primeiro ano e manter contato com a escola a partir do segundo.

Com relação às disciplinas que eram ofertadas, havia uma certa confusão tanto conceitual como de encaminhamento prático; para citar um exemplo apenas: existiam duas disciplinas de História da Filosofia que eram ofertadas ao mesmo tempo, no mesmo período letivo; isto contribuiu enormemente para a evasão dos alunos de modo que ao término da primeira turma havia se formado apenas um (01)

aluno. Em 1996, aprovou-se um novo currículo⁴⁴, que, segundo CENCI (2001)⁴⁵, pretende:

...formar um aluno competente do ponto de vista teórico, mas que também possa se relacionar com a sociedade, possa lhe ser útil, e também que possa pensar academicamente, refletir sobre o mundo que o cerca. Não só formar aquele aluno para o mestrado. A idéia é que este profissional tenha a capacidade de interagir com a sociedade. Não apenas com a academia, mas que também não descuide da academia.

Algumas transformações foram necessárias, em vista das diretrizes apontadas pela nova LDBEN (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional). Num primeiro momento, foi necessária uma avaliação sobre o desenvolvimento das atividades que se vinha propondo até então. Verificou-se a necessidade premente de se modificar não apenas a forma curricular, mas também a própria essência do Curso de Filosofia, que passava por uma adequação da prática de ensino e estágio supervisionado, pelo aprimoramento da formação do licenciando e conseqüente modificação de todo um conjunto de práticas, valores e conceitos que até então se julgava serem válidos, mas que a partir dali precisavam ser revistos. Não bastava uma mera adequação da carga horária mínima exigida para a conclusão do curso, mas também uma nova proposta de trabalho pedagógico, pautada sobretudo no privilégio de três aspectos fundamentais do ensino, a saber: pesquisa educacional, gestão escolar e docência. Desse modo, o primeiro ponto a ser trabalhado se refere à uma nova postura diante da disciplina de Prática de Ensino, com o advento de uma proposta de Estágio Curricular que se fundamenta, principalmente, em duas linhas de ação:

⁴⁴ A grade curricular apresenta as disciplinas distribuídas em quatro séries. **1ª série:** Estrutura e Funcionamento do Ensino Fundamental e Médio; Psicologia da Educação; Metodologia e Prática do Ensino de Filosofia I: Estágio Supervisionado; Antropologia Filosófica; Filosofia Geral: Problemas Metafísicos; Filosofia Política I; História da Filosofia Antiga; Tópicos da Filosofia Antiga; Lógica I. **2ª série:** Didática Geral para a Filosofia; Metodologia e Prática de Filosofia II: Estágio Supervisionado; Ética; Filosofia Política II; História da Filosofia Medieval; Lógica II; Tópicos da Filosofia Medieval. **3ª série:** Metodologia e Prática do Ensino de Filosofia III: Estágio Supervisionado; Estética; Filosofia da Ciência; Filosofia da Linguagem; História da Filosofia Moderna; Teoria do Conhecimento; Tópicos de Filosofia Moderna; Trabalho de Conclusão de Curso I. **4ª série:** Metodologia e Prática do Ensino de Filosofia IV: Estágio Supervisionado; História da Filosofia Contemporânea; História da Filosofia no Brasil; Tópicos de Filosofia Contemporânea; Tópicos de Filosofia no Brasil; Trabalho de Conclusão de Curso II; Teoria da História; Tópicos de Psicologia; Tópicos de Sociologia.

⁴⁵ Elve M. Cenci, professor do Curso de Filosofia da UEL e atual Coordenador do Curso; entrevista concedida a Geraldo Balduino Horn em 30 de outubro de 2001, Londrina-Pr.

- investigação do contexto escolar, tendo como ponto de partida a problematização da prática educacional em geral, e especificamente, do ensino filosófico;
- intervenção pedagógica, que tem como ponto de partida o desenvolvimento de ações sistematizadas, assegurando o comprometimento efetivo dos licenciandos com a realidade escolar estudada.

Essas linhas de ação visam o objetivo geral do estágio curricular, que é proporcionar ao licenciando condições que lhe possibilitem:

- apropriação crítico-reflexiva e produção de conhecimentos relativos à realidade profissional de ensino por meio de estudo, análise, problematização e reflexão sobre questões vividas na prática educativa desenvolvida no contexto escolar em que atua;
- inserção e participação efetiva nas diversas dimensões da dinâmica organizacional da escola, capacitando-o para a realização do trabalho educacional de maneira coletiva, solidária, interdisciplinar e investigativa;
- conhecimento e participação das ações educacionais desenvolvidas em sala de aula, no que refere-se especificamente ao ensino filosófico.

Essa estrutura de estágio está inserida dentro do contexto de um curso que tem entrada anual de 40 alunos e forma uma média de 20 alunos por ano; este currículo distribui-se da seguinte maneira: disciplinas básicas, disciplinas históricas e disciplinas pontuais. Como explica CENCI (2201), isso se justifica porque:

...procuramos não descuidar da sistemática. Ao mesmo tempo em que o aluno tem uma visão panorâmica, terá uma mais específica. Temos as disciplinas históricas, por exemplo, os quatro momentos históricos da filosofia; ...temos a história da filosofia no primeiro semestre e num segundo semestre, tópicos. No primeiro semestre, o professor vai trabalhar aquela visão histórica, a exemplo da história antiga, Platão, Aristóteles, os pré-socráticos, etc.; já no segundo semestre, este professor vai escolher um texto desse período para um estudo mais pontual.

A Estrutura e Funcionamento de Ensino, a Didática e a Psicologia da Educação são disciplinas ministradas pelo Departamento de Educação, enquanto que as 300 horas de Prática de Ensino (estágio curricular)

pertencem ao quadro de disciplinas do próprio Departamento de Filosofia. Se por um lado esta divisão da carga horária das disciplinas pedagógicas pode representar um certo avanço sob ponto de vista da organização curricular, por outro, no entanto, observa CENCI (2001) que: “... é estranho constatar que o Departamento de Educação parece um estranho no ninho, não há diálogo com eles”.⁴⁶ (Os professores do Estágio têm tentado fazer esta ponte com esse Departamento.)

O estágio ocorre desde o primeiro ano de curso⁴⁷; no primeiro ano, os alunos se dividem em grupos de leitura e produção de textos filosóficos, desenvolvendo essas atividades através de oficinas assistidas por um professor orientador e em grupos de no máximo 6 alunos. Já no segundo ano de curso, o aluno vai para a escola, onde passa uma semana, retornando à Universidade na semana seguinte para discutir teoricamente as condições e a prática do ensino na escola e assim alternadamente até o terceiro ano, quando passa a interagir mais diretamente; nessa altura, o acadêmico vai começar a sugerir ao professor do ensino médio oficinas, suportes, recursos e formas alternativas de trabalhos. No quarto ano o acadêmico realiza a regência em sala de aula.

Para que se possa entender esta estrutura é fundamental destacar as principais características e especificidades do Estágio Curricular, que representa a própria estrutura pedagógica do Curso, naquilo que tange, principalmente, à formação do acadêmico e futuro professor relativamente à sua efetiva atuação na rede regular de ensino da filosofia, mais propriamente no ensino médio.

O Estágio Curricular constitui-se de quatro módulos, os quais correspondem às quatro séries do curso de Filosofia; conforme dito acima, o Estágio se desenvolve a partir de grupos constituídos no início do ano, através dos quais os alunos receberão os acompanhamentos necessários por parte de professores-supervisores. Os principais objetivos de cada módulo do Estágio são os seguintes:

Metodologia e Prática do Ensino de Filosofia I

⁴⁶ grifo nosso

⁴⁷ O curso tem caráter basicamente anual, às vezes, devido a sua pequena carga horária, uma disciplina é ofertada em regime semestral; a carga horária total do curso fica em pouco mais de 2000 horas.

- visa proporcionar aos alunos a formação de atitudes metodológicas relevantes para a pesquisa e reflexão filosóficas, capacitando-os no domínio dos recursos necessários e nas habilidades adequadas para a interpretação e elaboração de instrumentos argumentativos; procura, também, desenvolver oficinas de metodologia em filosofia, através de seminários, práticas de documentação e exercícios de leitura e produção de textos filosóficos.

Metodologia e Prática do Ensino de Filosofia II

- proporcionar ao aluno licenciando oportunidades de participação em diversas esferas do contexto escolar, administrativa e pedagogicamente, contribuindo para a investigação e produção de conhecimentos sobre aspectos teórico-práticos da atividade docente;
- procura dotar o licenciando de perspectivas de análise que lhe permitam entender o contexto escolar, produzir novos conhecimentos e desenvolver crítica e co-responsavelmente formas de intervenção nesta realidade, através do desenvolvimento de diferentes formas de pesquisa educacional; além disso, possibilita ao aluno a participação no planejamento, execução e avaliação dessas atividades de intervenção nesta realidade.

Metodologia e Prática do Ensino de Filosofia III

- propiciar para o licenciando as condições adequadas para que este possa implementar oficinas de produção de material didático, bem como de recursos metodológicos e projetos educacionais, buscando a realização de atividades voltadas ao aprimoramento qualitativo do ensino filosófico; em caráter laboratorial e pautando-se na interdisciplinaridade e transdisciplinaridade que caracterizam a prática pedagógica configurada projeto educacional da escola;
- propiciar estudos, análise e discussões sobre o lugar e a especificidade do ensino de Filosofia no currículo do ensino fundamental e médio.

Metodologia e Prática do Ensino de Filosofia IV

- capacitar o licenciando para a elaboração de planos de ensino de Filosofia, considerando os conteúdos e procedimentos didático-pedagógicos adequados ao trabalho filosófico em sala de aula e o nível dos educandos, bem como capacitar igualmente o licenciando para a realização de atividades de regência de aula desenvolvidas nas escolas, no âmbito do ensino filosófico.

Este modelo de Estágio sugerido, ao longo de 4 anos de experimentação, já apresenta alguns pontos positivos e algumas dificuldades (BARROS et al. 2001: 8-14). Um ponto fundamental a favor do Estágio, é o que diz respeito ao privilégio que esse dá a favor da licenciatura, que, por sua vez, deve caracterizar o Curso, uma vez que esta é a habilitação que o Curso oferece ao formando. Isso ocorre, sobretudo porque o Curso procura desde o início aliar teoria e prática, relacionando sempre a realidade do ensino com a teoria que é vista dentro da Universidade; trabalha-se igualmente com uma literatura não tão específica do meio filosófico, mas também com uma literatura cuja natureza trata de questões educacionais de um modo geral, o que amplia os horizontes de pesquisa do aluno. Podemos citar pelo menos 4 pontos fundamentais onde as vantagens do Estágio se expressam consideravelmente, a saber:

- melhoria das formas e recursos de abordagem dos textos filosóficos, através de oficinas de escrita e leitura filosóficas, que, desde o primeiro ano da licenciatura, aproximam gradualmente o aluno dos textos clássicos, desenvolvendo exercícios de leitura e documentação;
- contato muito próximo com a realidade do cotidiano escolar, permitindo assim o conhecimento de sua estrutura, organização e funcionamento; promovendo a participação em projetos já existentes e a criação de novas propostas para o ensino de filosofia, desenvolvendo a sensibilidade do licenciando para os limites e as dificuldades, bem como promovendo a

conscientização de que os trabalhos se desenvolvem em conjunto e pela colaboração mútua;

- troca intensa de experiências, na observação do andamento do programa da disciplina desde sua elaboração, acompanhando a relação professor/aluno e auxiliando o professor na busca de alternativas didático-pedagógicas; juntando teoria e prática, possibilitando ao licenciando construir uma discussão mais consciente sobre os problemas e buscar soluções criativas adequadas à realidade escolar;
- através da regência e execução de minicursos no último ano de curso, o licenciando pode pôr à prova, na prática, a aula que pensou e desenvolveu por meio de uma reflexão madura que foi o fruto de uma vivência prolongada; quando chega nessa etapa derradeira, o licenciando já está consciente da complexa rede que envolve a relação professor/aluno, estando preparado para executar seu trabalho, pensando a sua aula como um evento que deve se integrar a esse todo de maneira mais harmônica e eficiente.

Por outro lado, o Estágio Curricular ainda apresenta alguns problemas, que podem ser divididos, para uma melhor visualização, em dois planos distintos. Num primeiro plano, têm-se as dificuldades oriundas da própria maneira como se deu a reinserção do ensino de Filosofia. Não houve um adequado planejamento do Estado para a reestruturação do ensino médio, que era uma das necessidades provocadas pela nova LDBEN. Disto decorrem ainda mais dois problemas graves. O primeiro problema diz respeito à falta de habilitação específica em Filosofia dos professores que assumiram esta disciplina. Conforme BARROS *et al.* (2001:11-2), o Modelo de Estágio Curricular:

Não houve concurso público, nem sequer abertura de contratação para professores habilitados que viessem atuar nessa área específica de ensino. O Estado remanejou professores que tinham formação em Matemática, Geografia e Educação Física, entre outras áreas, para que assumissem as aulas em nome da Filosofia. Esta situação tem acarretado muitos problemas, mas um em particular tem refletido diretamente nas atividades de prática de ensino, pois muitos desses professores têm se retraído frente à presença dos estagiários que cursam Filosofia, não abrindo espaço para participação efetiva destes. Com isso, uma importante contribuição que o professor poderia oferecer ao licenciado, enquanto um modelo virtual a partir do qual pudesse lhe sugerir modos de atuação prática não é possível.

O segundo problema diz respeito à deficiência da estrutura da Escola, principalmente em relação à Biblioteca, e isto é também consequência desta falta de planejamento mencionada acima. Assim, a Filosofia está presente no currículo da Escola, mas sem as mínimas condições para a efetivação do seu ensino, sobretudo no que se refere aos professores e ao suporte bibliográfico.

Num segundo plano, ainda de acordo com BARROS *et al.*, têm-se as dificuldades oriundas da própria LDB e as relacionadas ao estágio. A principal dificuldade posta pela LDB se traduz na especificidade que esta requer para o ensino de Filosofia, a qual se resume na responsabilidade de introduzir o aluno no filosofar, como se isso fosse uma coisa adquirível através apenas de determinadas práticas e aplicação de alguns conjuntos de conteúdos predeterminados. Isso não é possível, tanto pela própria natureza do filosofar — que requer amadurecimento e tempo (que muitas vezes o próprio acadêmico estagiário não possui), como também por ser muito recente a retomada do ensino de Filosofia no ensino médio, o que torna impossível dimensionar o impacto da habilidade de filosofar como meta a ser desenvolvida pelo aluno concluinte do ensino médio. Uma resolução possível para esta dificuldade estaria no esclarecimento das várias alternativas que os PCNEM (Planos Curriculares Nacionais para o Ensino Médio) apresentam e que poderiam ser perfeitamente adotadas, especificamente na parte dos conhecimentos de Filosofia.

A maior dificuldade que se apresenta relativamente à natureza do próprio estágio, por sua vez, é de ordem metodológica. Quais são os conteúdos que devem ser ensinados? Qual a concepção de Filosofia que o professor tem que adotar como opção a partir da qual viesse a ensiná-la? Qual seria o modo para seu ensino? Nesse caso, conforme mencionou-se acima, o estagiário se defronta com sua própria imaturidade intelectual e existencial, ou seja, “...colocar prospectivamente o estagiário frente à necessidade de começar a pensar nessa escolha desde os primeiros anos de sua formação universitária.” (p.13).

Isso implica, sem dúvida, que o acadêmico deve buscar desde cedo conhecer melhor aquelas linhas de pesquisa⁴⁸ em Filosofia que mais lhe aprazem.

⁴⁸ Atualmente o curso de Filosofia da UEL possui nove (09) projetos de pesquisa, contando com a participação de alunos bolsistas do CNPq e da própria Universidade.

Relativamente às linhas de pesquisa mantidas no Curso de Filosofia da UEL, podemos destacar o Idealismo alemão, com o estudo da Escola de Frankfurt e Marx (Ética e Teoria Política); também Filosofia Francesa, com Deleuze e Foucault, entre outros. Outra linha bastante presente é a que trabalha com Bioética. Há ainda um curso de pesquisa em ensino, voltado para a elaboração de um dicionário de Filosofia, além de um Curso de Extensão que visa um *site* de Filosofia para apoio das escolas de ensino médio, todos eles com duração de um ano. Em *lato sensu*, existe cinco cursos, a saber (CENCI, 2001):

- Filosofia Política e Filosofia do Direito; o público majoritário para este curso é formado por advogados;
- Filosofia Moderna e Contemporânea; esta especialização já foi chamada de Filosofia Brasileira;
- Uma terceira especialização está centrada na Epistemologia. Esta especialização funciona junto com as Ciências, discute junto com a Física, com a Química, as questões epistemológicas;
- O quarto é Bioética; esta especialização está junto com a Medicina e a Enfermagem;
- O quinto e último curso é a Metodologia do Ensino de Filosofia, voltado para os professores do ensino médio.

O Curso mantém ainda, através do seu Departamento, um grupo de discussão que tem levantado questões em relação ao ensino da Filosofia no nível médio.

O vestibular da UEL, relativamente à introdução de questões de filosofia na sua prova, apresenta uma grata surpresa. Segundo CENCI (2001)

A UEL, por muito tempo, pagou para a Fundação Carlos Chagas realizar o seu vestibular. Então a filosofia passava a quilômetros de distância. A Fundação fazia um vestibular conservador. Devido a isso, a UEL rompeu com a Fundação Carlos Chagas e estabeleceu um acordo com a UFPR, já para este ano. Então essas questões de filosofia estão adquiridas. Este contrato com a UFPR finda em 2002. Já em 2003, o vestibular na UEL vai mudar radicalmente. As provas deste novo vestibular terão as características do ENEM. Provas muito mais elaboradas na compreensão e interpretação de textos do que na memorização.

O vestibular da UEL está dividido em 3 partes, ao longo de 3 dias de testes:

- no primeiro dia, 63 questões de nove áreas diferentes: Português, Matemática, Filosofia, Sociologia, História, Física, Biologia, Química, Artes; para todos os cursos com o mesmo peso;
- no segundo dia, Português, Literatura, Línguas, Redação; o teste consiste de uma redação de três textos curtos sugeridos;
- no terceiro dia, cada Departamento escolhe duas matérias, com questões para serem divididas entre elas.

A Filosofia, por exemplo, escolheu para o terceiro dia, segundo o perfil de estudante que quer como egresso, Filosofia e História, sendo que, Filosofia terá 50% das questões e História 50%, dentro das questões ofertadas. Sete cursos escolheram, como uma das disciplinas do 3º dia, a Filosofia. Dentre eles, Direito, Psicologia e Serviço Social.

Direito está com 28 candidatos por vaga. O curso de Direito, hoje, possui seis turmas com aproximadamente 50 alunos matriculados, são, portanto 250 alunos por ano. Sendo assim cada candidato a uma vaga de Direito terá que estudar prioritariamente Filosofia para poder concorrer. E assim por diante. A UEL tem em média, por ano, 25 mil candidatos por vestibular. E destes, pelo menos 4 mil querem, no terceiro dia, a presença da Filosofia no vestibular. Ou seja, a Filosofia vai deixar de ser nada para obter o mesmo peso, por exemplo, que a Física ou Química já possuem. (Idem)

Desse ponto de vista, significa que o ensino de Filosofia vai adquirir uma importância muito grande na região de Londrina, já que o candidato que quiser ingressar em Direito vai ter que estudar Filosofia. Isso vai gerar uma demanda por professores de Filosofia seja nos cursinhos, seja nos colégios. O risco disto, na visão de CENCI (2001) é que:

...nos cursinhos, é que sejam autores, obras e principais idéias, isto é, reduzi-los. O que pode ocorrer é que os cursinhos se dêem mal no primeiro vestibular e queiram a exclusão deste tipo de vestibular e o fim da Filosofia. Porém, o que estamos fazendo é o seguinte; estamos esperando só mais um mês e estaremos oferecendo às escolas assessoria gratuita para a implantação da disciplina. Só que esta assessoria tem uma exigência: ela será dada ao professor com graduação em Filosofia e não à escola. Sabe por quê? Se a escola contrata um professor de História, Sociologia ou sabe-se lá o quê, daí nós teremos que ensinar o bê-a-bá da Filosofia para compensar sua deficiência. E este sujeito pode fazer o trabalho mal feito. Assim não estaremos tirando o mercado de trabalho de nossos alunos.

Uma pergunta que é recorrente em qualquer discussão sobre ensino de Filosofia é a que pode ser resumida no seguinte questionamento: Como ensinar Filosofia? Questão sem dúvida complicada, dado o desinteresse geral por Filosofia e particularmente, a falta de interesse dos alunos do ensino médio pela disciplina. O modelo de estágio sugerido pelo curso de Filosofia da UEL já permitiu a observação de algumas mudanças e melhorias que poderiam ser feitas no sentido de buscar um aperfeiçoamento que visa atingir plenamente os objetivos a que se propõe. As principais alterações que podem, segundo o Coordenador do curso, ser sugeridas são:

- uma melhor utilização das horas destinadas ao PEC (Projeto Extracurricular); há um espaço nas grades curriculares das escolas para a criação de projetos extracurriculares, mas na maioria das escolas esse espaço vem sendo utilizado para complementar o número de horas de algumas disciplinas comuns ao currículo. Uma proposta interessante seria apresentar verdadeiros projetos extracurriculares nas escolas (como, por exemplo, oficinas de leitura, concursos de redação, leitura pública, gincanas culturais), dentro deste espaço que já existe;
- existe também a necessidade de se manter uma maior comunicação com a direção das escolas, para que estas percebam a existência de bons projetos e a necessidade de efetivá-los;
- um estudo aprofundado dos PCNEMs (Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio), de acordo com uma necessidade que vem sendo observada em seminários desenvolvidos com alunos do 3º ano do Curso de Filosofia, principalmente no que toca as habilidades e competências que precisam ser desenvolvidas em filosofia.

Apesar da necessidade de constante aperfeiçoamento, o presente modelo de Estágio do Curso de Filosofia da UEL supera em muito o antigo modelo, pois caminha na direção pelo menos promissora de tentar unir teoria e prática, o que é sem dúvida indispensável a uma prática docente satisfatória.

Pode-se dizer, portanto, que essas alterações, aliadas às constantes discussões mantidas dentro do Curso de Filosofia da UEL, procurando sempre manter um permanente aperfeiçoamento do ensino dentro da Instituição, proporcionam ao acadêmico a certeza e tranqüilidade de que seus esforços para tornar-se um bom profissional do ensino estarão sendo assistidos de perto por professores compromissados com uma boa formação do licenciando.

1.6.5 Curso de Filosofia da UNIOESTE

O Curso de Filosofia da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE) foi criado em 1980. A trajetória histórica do Curso está direta e intrinsecamente ligada à trajetória da própria FACITOL (Faculdade de Ciências Humanas Arnaldo Busato), que iniciou suas atividades ofertando os cursos de Ciências Econômicas e de Filosofia. Sua abertura visava principalmente atender às necessidades da região, que apresentava um crescimento econômico significativo e precisava de uma instituição de ensino superior à altura. Até 1987, a entidade mantenedora era a Fundação Municipal de Ensino Superior de Toledo (FUMEST), mas em 1987, a partir da estadualização, a mantenedora passou a ser a Fundação Universidade Estadual do Oeste do Paraná (FUNIOESTE).

Inicialmente, o Curso atendia principalmente a formação de candidatos que buscavam prosseguir seus estudos para a formação eclesial (padres e pastores), sem contudo deixar de lado o aprofundamento de temas de interesse cultural aos acadêmicos, por meio de cursos de extensão e culturais, além da formação acadêmica propriamente dita que procuravam. No início do seu funcionamento, o Curso contava com 50 vagas (regime semestral) no período noturno. A partir de 1988, o Curso passou a funcionar também em período matutino com a oferta de 30 vagas e 35 vagas no período noturno, perfazendo assim um total de 65 vagas. Em 1990, o Curso passou do regime semestral para regime seriado anual, e em 1992, com a introdução da modalidade de bacharelado, passou a funcionar com 45 vagas diurnas e 35 vagas noturnas, num total de 80 vagas.

Desde 1996, o Curso de Filosofia da UNIOESTE realiza o Simpósio de Filosofia Moderna e Contemporânea (com duração de uma semana), a Semana Toledana de Filosofia, e também vários Ciclos de Conferências na área de filosofia, que são organizados periodicamente pelos professores do curso, e contam com a participação de professores e pesquisadores de outras Universidades. Em 1997, foi aberto um curso de pós-graduação *lato sensu*, concentrado na área de Filosofia Política. No período de 1999 e 2000, foram abertas duas turmas no curso de especialização — na área de Filosofia do Direito — com grande número de inscritos. A meta é, além de formar os cursos *lato sensu* permanentes, também implantar e consolidar, num período de médio prazo, um programa de pós-graduação *stricto sensu*, tendo em vista o crescimento progressivo no número de docentes doutores do Curso.

Uma outra atividade marcante que o Curso vem desempenhando é a publicação de artigos e teses dos professores e acadêmicos, o que deverá resultar em breve na organização e implantação de uma publicação própria, a exemplo das Revistas de Filosofia publicadas por outras instituições como a USP e a UNICAMP. Os professores estão também se mobilizando no sentido de pleitear bolsas de iniciação científica que viriam somar com o projeto PET — Grupo/PET/Filosofia —, implantado em 1992 e que já conta com importantes atividades realizadas, bem como a preparação de vários alunos bolsistas para programas de mestrados oferecidos por universidades de reconhecida competência acadêmica.

No sentido de transformar em realidade os anseios dos alunos do Curso e de toda comunidade acadêmica da UNIOESTE como um todo, o Curso de Filosofia promoveu, no ano de 2000, uma significativa mudança na sua grade curricular, procurando adequar seus conteúdos e metodologias às mais novas designações do MEC para a educação nacional em geral e para o ensino da Filosofia em particular, tanto no âmbito acadêmico quanto no que diz respeito à formação para a docência no ensino médio.

A grade curricular implantada a partir de 1992 prevê a oferta do Curso em dois turnos, matutino e noturno, com 40 vagas ofertadas em cada turno. Assim, o Curso possibilitava ao acadêmico uma formação filosófica mediante uma clara distinção entre o bacharelado, com duração mínima de 3 anos e máxima de 7 anos,

totalizando uma carga horária de 2.280 horas; e a licenciatura, com duração mínima de 4 anos e máxima de 7 anos, com carga horária de 2.820 horas. Devido à política universitária implantada, a partir de 1997, o bacharelado dispõe ainda de 110 horas e a licenciatura de 125 horas, enquanto carga horária para as atividades acadêmicas complementares. Nessa grade, o Curso oferecia, além da habilitação em Filosofia, a habilitação em História, com carga horária de 420 horas distribuídas nas 4 séries do curso (História I, História II, História III) de 120 horas cada, mais a Prática de Ensino, sob a forma de estágio supervisionado de 60 horas.

O colegiado de Filosofia entendeu então que era necessária uma carga maior de disciplinas especificamente filosóficas; para tanto, foi preciso retirar essa habilitação em História, a fim de que as três linhas de pesquisa aprovadas pelo Departamento do Curso — História da Filosofia, Ética/Filosofia Política, Teoria do Conhecimento/Filosofia da Linguagem — estivessem sintonizadas com as disciplinas de cunho filosófico. PEREZ (2001)⁴⁹ justifica essa retirada dizendo que: “...retiramos a fim de priorizar o Curso de Filosofia. Visto que a licenciatura em História, pela Filosofia, não tinha sentido. Porque seria ridículo colocar quatro horas a mais, no currículo de Filosofia, e dar uma titulação em História. Isso, então, poderia ocorrer para a Química por exemplo. Não tem sentido.”

Além disso, sentia-se a falta de uma disciplina que pudesse instrumentalizar o acadêmico para ler, traduzir e interpretar textos clássicos de Filosofia. Em conformidade com a Nova LDB, era preciso também adequar a política de estágios, acrescentando 180 horas à Prática de Ensino sob a forma de Estágio Supervisionado. Isso levou à criação de um Núcleo de Estágio em Filosofia.

A nova grade curricular⁵⁰ contempla uma carga horária maior para as disciplinas nucleares de Filosofia com ementas que seguem uma redação concisa às quais correspondem os seguintes objetivos:

⁴⁹ Daniel O. Perez, professor do Departamento de Filosofia da UNIOESTE-Toledo e atual coordenador do Curso de Filosofia; entrevista concedida a Geraldo Balduino Horn, em 25 de outubro de 2001.

⁵⁰ As disciplinas estão distribuídas em quatro séries: **1ª série:** História da Filosofia Antiga; História da Filosofia Medieval; Introdução à Filosofia; Teoria das Ciências Humanas; Lógica; Interpretação de textos filosóficos I. **2ª série:** História da Filosofia Moderna; História da Filosofia Contemporânea; Filosofia Geral (Problemas Metafísicos); Teoria do Conhecimento; Ética; Interpretação de textos filosóficos II. **3ª série:** Filosofia da Linguagem; Epistemologia;

- capacitar o acadêmico para um modo especificamente filosófico de formular e propor soluções e problemas, nos diversos campos do conhecimento;
- propiciar o desenvolvimento de uma consciência crítica sobre conhecimento, razão e realidade sócio-histórico-política;
- capacitar o acadêmico para a análise, interpretação e comentário de textos teóricos, segundo os mais rigorosos procedimentos da técnica hermenêutica;
- possibilitar a compreensão da importância das questões acerca do sentido e da significação da própria existência e das produções culturais;
- propiciar a percepção da integração necessária entre a filosofia e a produção científica e artística, bem como do agir pessoal e político;
- capacitar o acadêmico para relacionar o exercício da crítica filosófica com a promoção integral da cidadania e com o respeito à pessoa, dentro da tradição de defesa dos direitos humanos.

Assim, a bibliografia prevista para as respectivas ementas, contempla o trabalho com autores e textos clássicos referentes à temática, bem como o trabalho de apoio com textos de comentários relevantes. No bacharelado, há a oferta da disciplina de Monografia, sob a orientação individualizada de um professor supervisor, e na licenciatura, além da Monografia, há ainda a oferta de disciplinas de formação pedagógica.

A criação do Núcleo de Estágio, bem como a reformulação do regulamento de Estágio, estabelecem as condições suficientes para a realização e avaliação do estágio didático-pedagógico, inovações que não estavam presentes na grade anterior. Desse modo, o bacharelado se orienta para a atividade de pesquisa, em geral direcionada aos programas de pós-graduação e magistério superior; a

Tópicos especiais de Lingüística; Estética; Filosofia Política; Interpretação de textos III. **4ª série (Bacharelado):** Seminário de Ética e Filosofia Política; Seminário de Teoria do Conhecimento; Seminário de Filosofia da Linguagem; Seminário de Metafísica; Seminário de História da Filosofia; Monografia. **4ª série (Licenciatura):** Didática Geral; Filosofia da Educação; Psicologia da Educação; Política educacional e organização escolar; Prática de Ensino sob forma de estágio supervisionado; Monografia.

licenciatura, por outro lado, se orienta para o ensino da Filosofia no nível médio, conforme as mais novas determinações da LDB. Em quaisquer destas modalidades, porém, o currículo integra ensino e pesquisa, em função do seu núcleo comum de disciplinas e pela orientação dada tanto ao ensino quanto à pesquisa, no trabalho dos docentes do curso e no processo de formação de seus alunos, seguindo as recomendações da CEEFILO no que diz respeito à promoção de contato direto com as fontes filosóficas originais, desenvolvendo a compreensão lógica e hermenêutica...

Houve ainda uma mudança curricular significativa com a inclusão da disciplina *Leitura e Interpretação de Textos Filosóficos*, nas três primeiras séries do Curso. A proposta da nova estrutura curricular permite uma maior flexibilidade tanto da parte do professor quanto do acadêmico, no que diz respeito principalmente ao gerenciamento das matrículas por disciplina pelo aluno e pela possibilidade de semestralização de disciplinas pelos docentes. Essa estrutura permite também ao acadêmico uma formação básica comum ao bacharel e licenciado nas três primeiras séries, podendo o aluno optar, na quarta série, por uma das modalidades do Curso (bacharelado ou licenciatura).

Os princípios norteadores da elaboração deste currículo foram:

- a busca de uma sólida formação filosófica tanto de bacharéis quanto de licenciados, por meio de um envolvimento com a tradição filosófica, bem como;
- a adequação do Curso de Filosofia da UNIOESTE aos critérios de avaliação dos cursos de filosofia estabelecidos pelo MEC.

Com relação aos períodos mínimo e máximo de formação, há um certo consenso quanto a quatro anos como duração mínima ideal, salvo o caso de cursos noturnos, onde a adição de mais um período se justifica. Embora o currículo antigo permitisse três anos, um período menor que sete semestres não parece ser desejável, pois não favorece o amadurecimento necessário. Um período muito mais longo (como no currículo antigo, que permitia até sete anos) não se justifica, pois nos dias de hoje, os estudos podem ser melhor continuados na pós-graduação, bem como a idéia de formação permanente não favorece cursos de excessiva duração.

O currículo do Curso procura organizar suas atividades atinentes em 3 áreas de concentração, a saber:

- História da Filosofia, com carga horária de 600 h/a;
- Ética e Filosofia Política, com carga horária de 360 h/a;
- Teoria do Conhecimento e Filosofia da Linguagem, com carga horária de 480 h/a.

No que diz respeito à formação profissional, o Curso de Filosofia da UNIOESTE apoia-se no que determina a CEEFILO (In UNIOESTE:12), através de documento dirigido aos cursos de filosofia, onde afirma que:

Bacharelado e Licenciatura diferenciam-se antes pelas suas finalidades, sendo que do licenciado se espera uma vocação pedagógica que o habilite para enfrentar com sucesso os desafios e as dificuldades inerentes à tarefa de despertar os jovens para a reflexão filosófica, bem como transmitir aos alunos do ensino médio o legado da tradição e o gosto pelo pensamento inovador, crítico e independente. *O licenciado não deve ser simplesmente um bacharel que adicionou disciplinas pedagógicas ao seu currículo.* (grifo nosso) Por sua vez, a sólida formação do bacharel o credencia preferencialmente para a pesquisa acadêmica e eventualmente para a reflexão transdisciplinar (neste caso, adicionando à sua formação habilitações suplementares), pois é pacífica a convicção de que os egressos podem contribuir profissionalmente também em outras áreas, no debate interdisciplinar, nas assessorias culturais, etc.

Além disso, é crescente a demanda pelo ensino de Filosofia no nível médio, em vários estados brasileiros, o que sugere uma preocupação natural e cada vez maior com a formação do acadêmico de Filosofia para a atividade de docência no ensino médio. PEREZ (2001) complementa essas afirmações, dizendo que “acredito que deve haver Filosofia para a criança desde que ela entra na escola, aí pelos seis ou sete anos e passando pelo primeiro e segundo graus até o terceiro grau”.

Para atender essa demanda, é preciso que o acadêmico disponha de requisitos básicos, requisitos psicofísicos mínimos e indispensáveis ao desenvolvimento de sua formação ao longo do período de curso. Estas aptidões podem ser arroladas conforme segue:

- Interesse e gosto pela área científica, literária, histórica e filosófica;
- Domínio e compreensão da linguagem;
- Capacidade de análise e síntese;

- Domínio de raciocínio lógico e disciplina intelectual;
- Conhecimento de categorias analíticas e da dinâmica do processo histórico e social;
- Capacidade para estabelecer relações entre os diferentes problemas filosóficos de maneira crítica e sistemática, na busca de visão unificante e globalizante;
- Compromisso com as mudanças histórico-sociais, pela formação do espírito crítico participativo. (UNIOESTE:13).

Desse modo, as atribuições profissionais mínimas se resumem em: bacharelado, pesquisador, magistério superior e magistério de ensino fundamental e médio. Para conseguir efetivamente isso, na prática, PEREZ (2001) comenta que

além da grade curricular, temos cursos de extensão, pesquisas e atividades acadêmicas complementares, que achamos que faz parte de um todo, ou seja, nossa intenção não é que o aluno se forme apenas assistindo às aulas. Mas que faça parte de grupos de pesquisas, de cursos de extensão, reflexões pedagógicas relacionadas à filosofia, que crie, enfim, uma cultura universitária. Isso foi até, no início, uma preocupação nossa devida às características socioculturais da região, visto que os estudantes que chegam aqui são, em sua maioria, filhos de comerciantes ou agricultores. Muitos moram na roça, e não têm um hábito cultural urbano. E a universidade hoje se orienta por esse âmbito cultural urbano. Então a gente tenta criar um ambiente cultural neste sentido.

Um aspecto bastante interessante do Curso de Filosofia da UNIOESTE, essencialmente ligado ao ensino e exercício das demais atividades profissionais do acadêmico, é a regulamentação da Prática de Ensino sob a forma de Estágio Supervisionado de Filosofia.

A Prática de Ensino sob a forma de Estágio Supervisionado consiste em proporcionar ao acadêmico a realização de atividades de aprendizagem social, profissional e cultural, a serem desenvolvidas:

- pela participação em situações reais da vida e trabalho em seu meio;
- junto à comunidade;
- em instituições públicas ou privadas;

É importante salientar que o acadêmico do Curso de Filosofia da UNIOESTE tem até dois anos letivos para a integralização da carga horária dessa disciplina; isso significa que ele poderá se matricular na Prática de Ensino sob a forma de Estágio Supervisionado a partir do primeiro bimestre do terceiro ano do Curso, o que possibilita que faça pelo menos metade do seu curso em conjunto às atividades de prática de ensino; isso equivale dizer que ele está tendo uma formação para o exercício da docência alinhada à sua formação propriamente filosófica e não apenas depois desta. Essa disciplina se compõe de 300 horas, sob a supervisão de um ou mais professores designados pelo Núcleo de Estágio em Filosofia.

Segundo PEREZ (2001), “virtualmente todos os professores do Departamento de Filosofia exercem esta função, mas especificamente apenas dez”; quanto à estrutura didática da pedagogia, ele acrescenta que as disciplinas “são dadas por professores do Departamento, mas professores com formação em Pedagogia e não em Filosofia. Isto constitui um problema para nós”.

Os objetivos principais da Prática de Ensino sob a forma de Estágio Supervisionado do Curso de Filosofia podem ser assim elencados:

- possibilitar ao acadêmico domínio sobre as diferentes concepções de educação e seus enfoques metodológicos;
- proporcionar experiência acadêmico-profissional orientada para a competência técnico-científica no trabalho profissional de nível superior, dentro do contexto de relações sociais diagnosticadas e conhecidas;
- estabelecer um vínculo entre a formação acadêmica proporcionada pelo Curso de Filosofia da UNIOESTE e o conhecimento utilizado nas diferentes situações de ensino da filosofia;
- oportunizar o diálogo e intercâmbio do Curso de Filosofia com os diferentes segmentos da sociedade, a fim de permitir a realização futura de projetos de pesquisa e extensão;
- buscar subsídios nas diferentes situações de ensino a fim de que seja possível o entendimento de como ocorrem as práticas sociais no âmbito dos cursos de licenciatura;

- permitir ao licenciando a possibilidade de colocar em prática os conhecimentos adquiridos durante o processo de sua formação filosófica, além de aprofundar a sua interação com o campo de atuação ou mercado de trabalho na área de filosofia;
- oportunizar o questionamento e a reavaliação, subsidiando reformulações do Projeto Político Pedagógico do Curso.

Quanto ao desenvolvimento da prática de ensino, o Estágio pode ser feito através das atividades de regência de classe; microensino (regência nas disciplinas do próprio curso); *extensão* (através de ciclos de palestras com grupos da sociedade civil organizada e entidades não-governamentais, bem como outras entidades); *pesquisa*, na forma de projetos conjuntos envolvendo alunos e professores do Curso.

O Núcleo de Estágio é constituído por 3 professores, sendo 2 do Departamento de Filosofia e 1 do Departamento de Educação, com carga horária exclusiva para o desenvolvimento das atividades do Núcleo. Os membros do Núcleo são eleitos e indicados pelo Colegiado do Curso de Filosofia, por um período de dois anos.

As principais atribuições do Núcleo de Estágio em Filosofia são, basicamente:

- selecionar os campos de estágio, estabelecer contatos com os responsáveis pelo local de estágio, realizar o cadastramento do campo, tomar providências administrativas relativas ao estágio com apoio dos professores diretamente envolvidos na atividade;
- coordenar o planejamento, execução e avaliação geral das atividades referentes à Prática de Ensino sob a forma de Estágio Supervisionado em conformidade com os planos de estágio elaborados pelos professores supervisores, de forma a envolver os estagiários e profissionais dos campos de estágio;
- contatar com as instituições potencialmente concedentes de estágio para analisar condições dos campos de estágio, tendo em vista a celebração de convênios ou acordos de cooperação;

- manter fluxo de informações relativas ao acompanhamento e desenvolvimento dos estágios à Coordenação de Curso, aos professores supervisores, estagiários e campos de estágio;
- estudar, ao final de cada ano letivo, em conjunto com os órgãos administrativos da Universidade e agentes de integração, a viabilidade de manutenção ou abertura de novos campos de estágio.

O regimento que regula a Prática de Ensino através de Estágio Supervisionado atribui ainda determinadas funções e deveres tanto ao professor supervisor, quanto ao acadêmico que cursa a disciplina; de um modo geral, são deveres que devem ser obedecidos no sentido de que sejam desenvolvidas, da melhor maneira possível, as atividades que vão acabar proporcionando uma maior competência profissional ao futuro professor de Filosofia. A disciplina de Prática de Ensino não apresenta regime de dependência, nem cobra exame final, apenas a confecção de um relatório final, além da frequência mínima de 75% da carga horária total da disciplina, 100% da frequência em regência de ensino e média 70 (setenta). Além disso, os acadêmicos que possuem experiência de ensino poderão solicitar a dispensa da regência de classe ao Colegiado de Curso, o qual deliberará sobre sua aceitação.

Finalmente, o Curso exige, como trabalho de conclusão de curso, a apresentação de uma Monografia. Existe também um regulamento de Monografia, o qual determina os parâmetros para sua a confecção e defesa. A Monografia deverá ser defendida, em ato público, perante uma banca examinadora constituída pelo professor orientador e dois professores do Departamento de Filosofia, escolhidos pela Coordenação de Monografia do Colegiado de Curso em consenso com o professor orientador. Será aprovado o acadêmico que atingir um mínimo de 60 pontos na defesa de sua Monografia, à qual será atribuída nota em dois graus: um pela apresentação oral e outro pelo trabalho escrito. A Monografia que atingir nota igual ou superior a 90 pontos, terá um exemplar encadernado no acervo da biblioteca da UNIOESTE.

Do exposto até aqui sobre as licenciaturas podem-se indicar, portanto, ainda que preliminarmente, algumas conclusões:

- sem exceção, as reformas curriculares que, de modo geral, são recentes, apontam para a necessidade de se romper a dicotomia entre a formação pedagógica e a formação específica; trata-se de uma disputa antiga ancorada em perspectivas epistemológicas e metodológicas distintas; de um lado a defesa por uma Didática geral, universal que possa ser aplicada independentemente da natureza do objeto que constitui o estatuto teórico do curso, e de outro a Didática específica que entende que só é possível pensar a transposição a partir dos objetos de cada curso. Esta discussão é complexa e muitas vezes mal colocada na medida em que considera e reforça sobremaneira as divergências políticas que subjazem às divisões entre os departamentos e/ou setores, bem como entre as faculdades dentro das Universidades. Exemplo disso foi a recente discussão sobre as reformulações curriculares ocorridas no âmbito da UFPR: uma disputa acirrada de espaço entre os departamentos do Setor de Educação e os departamentos das áreas específicas;
- parte da carga horária das disciplinas de caráter pedagógico, seja a Metodologia de Ensino, seja a Prática de Ensino e Estágio Supervisionado, nas cinco (5) licenciaturas analisadas, encontra-se vinculada ao Departamento de origem, ficando aos Departamentos, Setores ou Faculdades de Educação, dependendo do caso, a oferta das disciplinas de Didática, Estrutura e Funcionamento de Ensino e Psicologia da Educação, entre outras optativas; dois exemplos ilustram bem o que está sendo dito: o Departamento de Filosofia da UFPR, a partir da última reforma curricular, passou a ofertar Seminários de Ensino de Filosofia I com carga horária de 45 h/a e Seminários de Ensino de Filosofia II também com 45 h/a, como disciplinas obrigatórias para os alunos que optam pela licenciatura; a Prática de Ensino e Estágio Supervisionado do curso de Filosofia da UEL está sob inteira responsabilidade do Departamento de Filosofia. Tradicionalmente estas disciplinas eram ofertadas pela área da Educação;
- enquanto que as grades curriculares dos cursos de Filosofia da PUCPR, da FACIPAL e da UEL contam exclusivamente com a habilitação em

licenciatura, não havendo, portanto, preocupação em formar bacharéis; os currículos da UFPR e da UNIOESTE possibilitam ao aluno a formação filosófica nas modalidades de bacharelado e licenciatura.

II UM RETRATO DA SITUAÇÃO ATUAL DO ENSINO DA FILOSOFIA NAS ESCOLAS PÚBLICAS DA REDE ESTADUAL DE ENSINO DO PARANÁ

2.1 CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS DA PESQUISA

E o que é o infinito?
Não o sabemos com certeza.
É uma palavra que usamos
para designar
a abertura
da nossa consciência
diante da possibilidade
desmedida,
inesgotável e desmedida.
E o que é a consciência?
Não o sabemos com certeza.
É o nada.
Um nada que usamos
para designar
quando não sabemos alguma
coisa
e de que forma não o sabemos
e então dizemos
consciência,
do lado da consciência
quando há cem mil outros
lados.

Antonin Artaud

Considerando que este estudo pretende examinar a maneira como a filosofia está inserida no currículo do ensino médio das escolas públicas estaduais, nesta parte do trabalho serão apresentados e analisados alguns dados significativos em relação tanto aos percentuais quanto aos próprios depoimentos, particularmente, aqueles que se referem ao processo de transposição didática dos conteúdos

filosóficos no ensino médio, ou seja, os objetivos de ensino, a organização e o desenvolvimento dos conteúdos.

Pensar no ensino de filosofia significa pensar no contexto de um saber escolar, um conhecimento que possui uma certa organização de cunho pedagógico, e a forma como os professores o entendem. Há um saber escolar que se manifesta através do currículo, que garante, em última instância, à escola o desempenho de sua principal função: viabilizar as condições de apropriação dos conhecimentos. Tal tarefa, do ponto de vista epistemológico, está diretamente ligada à questão metodológica que se expressa na objetividade do saber escolar.

Não seria possível analisar adequadamente a temática em questão apenas por suposições ou hipóteses preestabelecidas, pois havia o risco de apontar para questões secundárias sem que as centrais fossem efetivamente tratadas. Em vista disso, além da discussão teórica que relacionou formação humana, currículo e ensino de filosofia, buscou-se esboçar o ensino paranaense da filosofia na rede pública, enfocando três aspectos: o primeiro, relativo ao perfil dos professores que trabalham com a disciplina, desde a formação acadêmica, as matérias que ministram e o tempo que lecionam na área; o segundo, abordando objetivos, organização e desenvolvimento dos conteúdos da prática pedagógica dos professores licenciados ou não em Filosofia; finalmente, dirige-se a atenção à docência dos licenciados em filosofia, com relação aos objetivos, organização e desenvolvimento dos conteúdos.

Os dados que pautaram a análise foram obtidos de questionários⁵¹ respondidos por 285 (duzentos e oitenta e cinco) professores - de um universo de 1010 (mil e dez) - de escolas públicas do ensino médio no Paraná, no ano de 1999. Nesta época, a disciplina de Filosofia estava presente em 460 (quatrocentos e sessenta) dos 1018 (mil e dezoito) estabelecimentos de ensino médio do Estado.

Com o levantamento de dados pretendeu-se avaliar o grau de entendimento e de dificuldade presentes na prática de ensino da Filosofia no nível médio, para tanto tomou-se como referência os questionários respondidos pelos professores que atuam nas escolas públicas estaduais do Paraná.

⁵¹ Encontra-se anexo (7) o modelo de questionário que os professores de Filosofia que atuam no ensino médio das escolas públicas estaduais do Paraná preencheram.

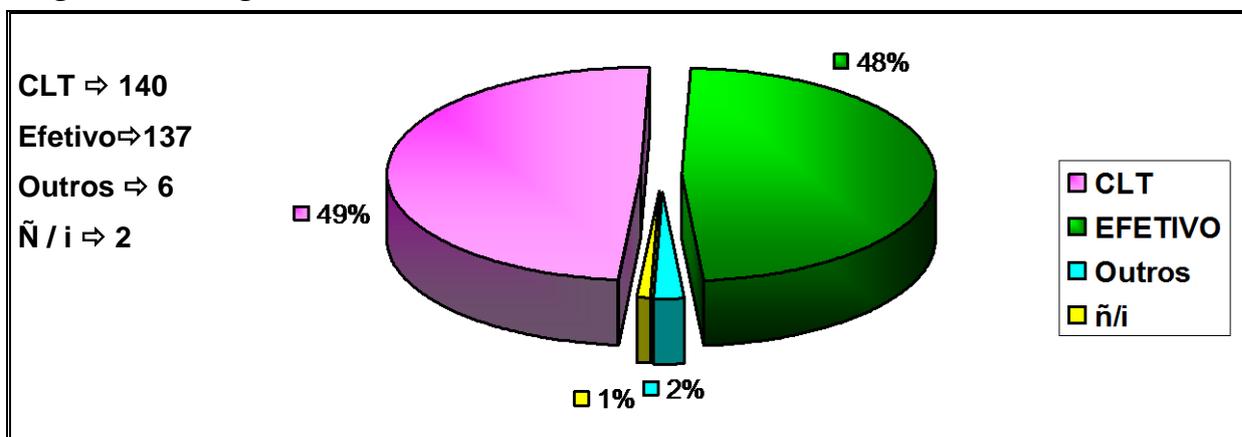
O processo de normatização dos conteúdos constituiu-se num dos principais esforços após a fase preparatória da revisão de literatura. Partiu-se do questionamento se Filosofia deve possuir ou não um conteúdo próprio a ser ensinado, como das demais disciplinas, tornando, assim, legítimo reivindicar sua inclusão obrigatória na grade curricular. Sob este entendimento, emergiram outras indagações a respeito do significado de ensinar filosofia, dos conteúdos a serem ensinados e dos pressupostos metodológicos que fundamentariam tal prática.

O material empírico foi necessário não para comprovar ou refutar posições fechadas, acabadas ou predeterminadas, mas no sentido de apontar possíveis aspectos importantes da prática dos professores de filosofia, possibilitando, dessa forma, sugerir novas perspectivas no entendimento do saber escolar através do currículo.

2.1.1 Regime de trabalho

O levantamento realizado com 285 de um total de 1.010 professores de filosofia da rede estadual mostra que 48% fazem parte do quadro efetivo e 49% são celetistas do quadro próprio da Secretaria de Estado da Educação e 2% estão vinculados ao Paranaeducação, o que significa dizer que 51% dos professores têm contratos em regime CLT, conforme o gráfico a seguir:

Figura 1 — Regime de Trabalho



O atual quadro de pessoal da Secretaria de Estado da Educação (SEED) — docentes e técnico-administrativos — encontra-se regido, basicamente, por dois tipos de contratos de trabalho diferenciados, quais sejam: efetivos e CLT. No entanto, parte dos docentes em regime CLT tem seus contratos efetuados através do programa Paranaeducação⁵² que funciona nas dependências da própria Secretaria de Estado da Educação, na modalidade de serviço social autônomo, “sem fins lucrativos” e de “interesse coletivo”, não podendo ser caracterizado, conforme afirmou um de seus diretores, como uma entidade prestadora de serviço ou serviço terceirizado.

Em geral, os concursos públicos de provas e títulos para provimento do cargo de professor realizados pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná, a exemplo daquele ocorrido recentemente (2001), não contemplam a disciplina de Filosofia. O último que incluiu seleção para esta disciplina foi o de 1991, promovido, portanto, há onze (11) anos. GRENDEL (2000:7) concluiu que no Paraná realizou-se concurso para Filosofia somente em 1951 e que em 1971 organizou-se uma prova, não obtendo comprovação se a mesma foi efetivamente realizada.

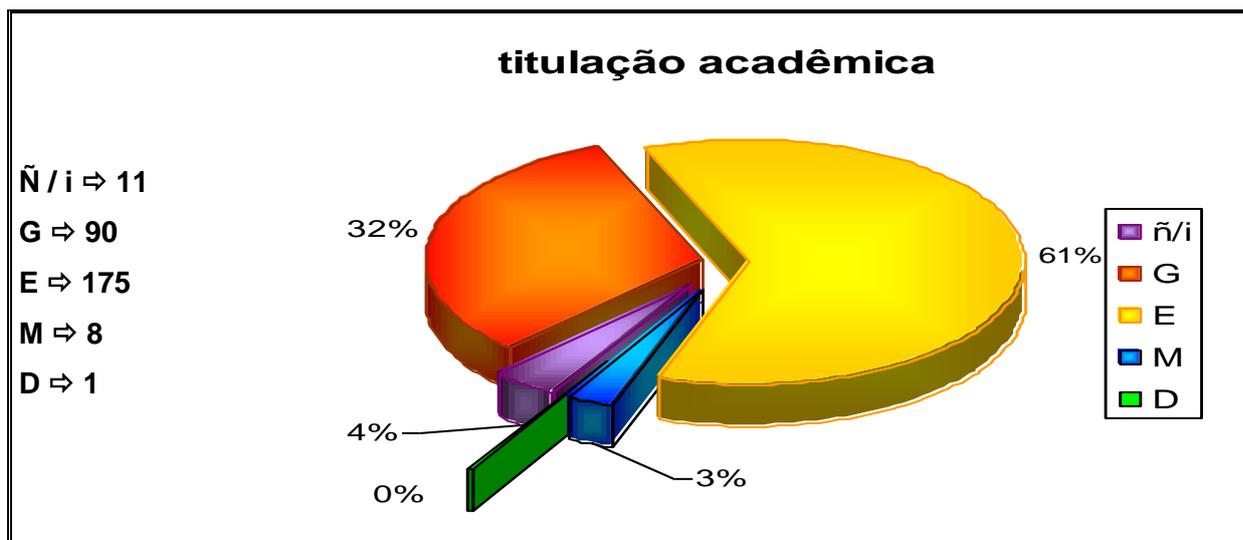
O concurso de 1991, segundo GRENDEL, visava o preenchimento de quarenta e oito (48) vagas. Dos cento e treze (113) candidatos inscritos, foram aprovados vinte e sete (27) e apenas treze (13) nomeados. “Para Curitiba, foram nomeados cinco (5) professores. Atualmente as escolas da rede pública de Curitiba não contam com professor concursado nessa disciplina. Dos únicos três (3) professores concursados que continuam no magistério, dois (2) atuam no município de Toledo e um (1) no município de Pato Branco”. (p.8).

⁵² Trata-se de uma entidade de pessoa jurídica de direito privado, criada pela Assembléia Legislativa do Paraná, através da Lei 11970 de 19 de dezembro de 1997. O artigo 1º do Cap. I afirma que a entidade tem por finalidade “...auxiliar na Gestão do Sistema Estadual de Educação, através de assistência institucional, técnico-administrativa, administrativa e pedagógica, da aplicação de recursos orçamentários destinados pelo Governo do Estado, bem como da captação e gerenciamento de recursos de entes públicos e particulares nacionais e internacionais”.

2.1.2 Maior título acadêmico

A figura 2 destaca a formação acadêmica dos professores que atuam com a disciplina de Filosofia nas escolas públicas da rede estadual de ensino médio do Paraná.

Figura 2 — Maior título acadêmico



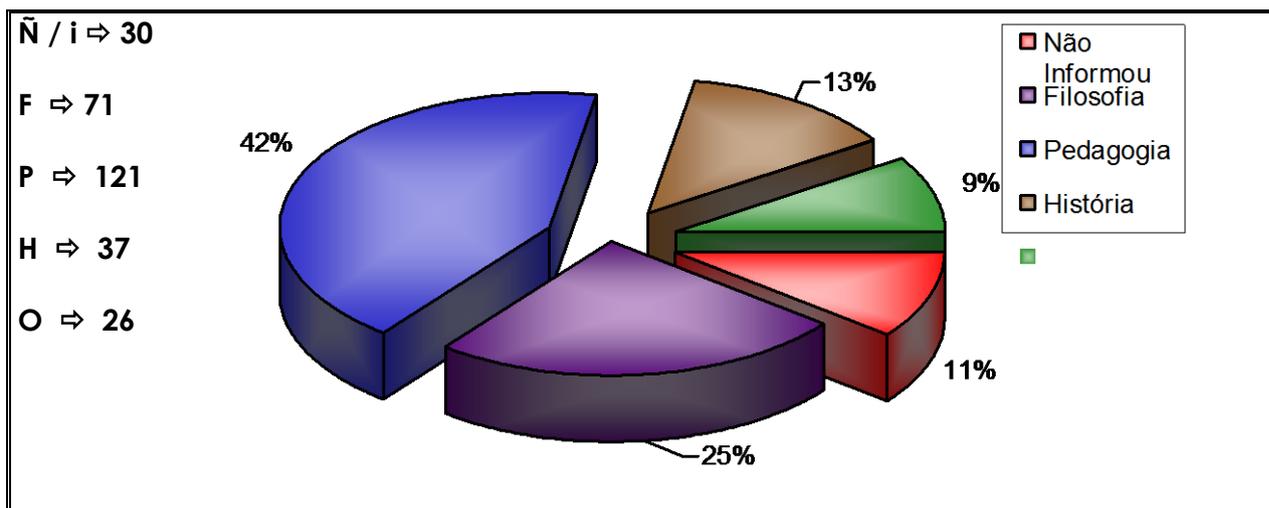
Dos 285 professores pesquisados, 175, correspondendo a 61% deste total, possuem curso de especialização e 8, ou seja, 3% tem curso de mestrado e 1 é doutor. Somando-se o nível pós-graduação *lato* e *stricto sensu* chega-se a um total de 64%. Os professores apenas com graduação atingem 32%.

Principalmente, diante das dificuldades financeiras e da natureza do contrato de trabalho, grande parte dos professores (64%) recorre aos cursos de pós-graduação em busca de maior segurança. O Estatuto do Magistério (1976) prevê a elevação de nível para os professores com pós-graduação, o que eleva conseqüentemente seu salário. De certa forma, pode-se afirmar que esse incentivo, em contrapartida, ajuda impulsionar o processo de qualificação dos professores em nível de pós-graduação. Esses cursos, em geral, são pagos e ocorrem em finais de semana. Raros são, hoje, os cursos ofertados gratuitamente pelas universidades públicas, dada a profunda crise em que o setor se encontra atualmente.

2.1.3 Cursos de licenciatura

Em relação à natureza do curso de graduação dos professores de Filosofia — figura 3 - foi possível observar que apenas 71, isto é, 25% deles, são efetivamente graduados em Filosofia.

Figura 3 — Natureza da graduação



Por outro lado, a maior parte - 121 professores - correspondendo a 42%, possuem licenciatura em Pedagogia, 13% em História e os demais, 9%, são graduados em outros cursos da área de ciências humanas.

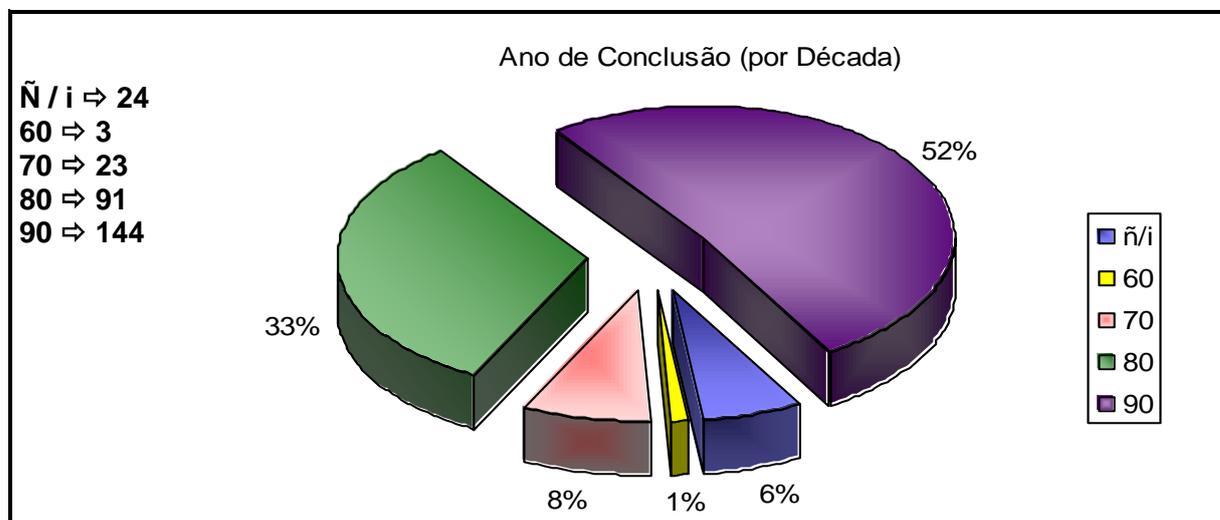
O fato de haver um número reduzido (25%) de professores que atuam com a disciplina de Filosofia, graduados na área, tem ao menos duas explicações importantes: a) com o desmonte dos cursos de Magistério, por consequência da implantação da nova LDB, os professores responsáveis pelas cadeiras de fundamentos da educação como a Psicologia, a Sociologia, a Metodologia, entre outras, reivindicaram para si a disciplina de Filosofia. Profissionais que na sua maioria são formados em outras áreas, não possuindo, portanto, formação específica em Filosofia; b) há uma tendência de ver a licenciatura como secundária, o que por consequência, implica na formação de um contingente menor de alunos graduados a cada ano.

A estrutura curricular dos cursos da PUCPR (Curitiba) e UEL (Londrina) e FACIPAL (Palmas) já superou essa dicotomia, de forma que todos os alunos, no

final de sua formação, possuem o título de licenciados. Acredita-se, mesmo assim, que anualmente o número total de graduados em licenciatura em todo o Estado, com autorização para lecionar, chega no máximo a 150. Dentro disso, é preciso lembrar mais dois aspectos: - a maioria que se forma pela PUCPR é recrutada pelas congregações religiosas ou seminários, portanto, oriunda de vários Estados, e quando não prosseguem os estudos, geralmente voltam para seus Estados de origem; - a licenciatura em Filosofia, principalmente nos dias atuais (a partir de 1997) com o fim da regulamentação via carteira profissional, que era expedida e controlada pelo MEC, na qual constavam as disciplinas autorizadas que podiam ser ministradas pelo profissional, abriu ainda mais o campo de atuação do filósofo, na medida em que a direção de um estabelecimento de ensino, pela análise do Histórico Escolar, tem a autonomia de avaliar o professor e admiti-lo para atuar nas disciplinas em que está apto ou habilitado. Com isso, é muito comum — por várias razões, desde o preenchimento da carga horária no mesmo estabelecimento, até acordos com a direção — que o professor formado em Filosofia ocupe cadeiras, principalmente de História, de Sociologia, de Geografia, consideradas disciplinas afins da área de ciências humanas. Neste caso, o reverso também é verdadeiro. Isso pode ser observado em relação aos formados em História (13%) que dão aulas de Filosofia.

2.1.4 Ano de conclusão da licenciatura

Figura 4 — Década de conclusão da licenciatura

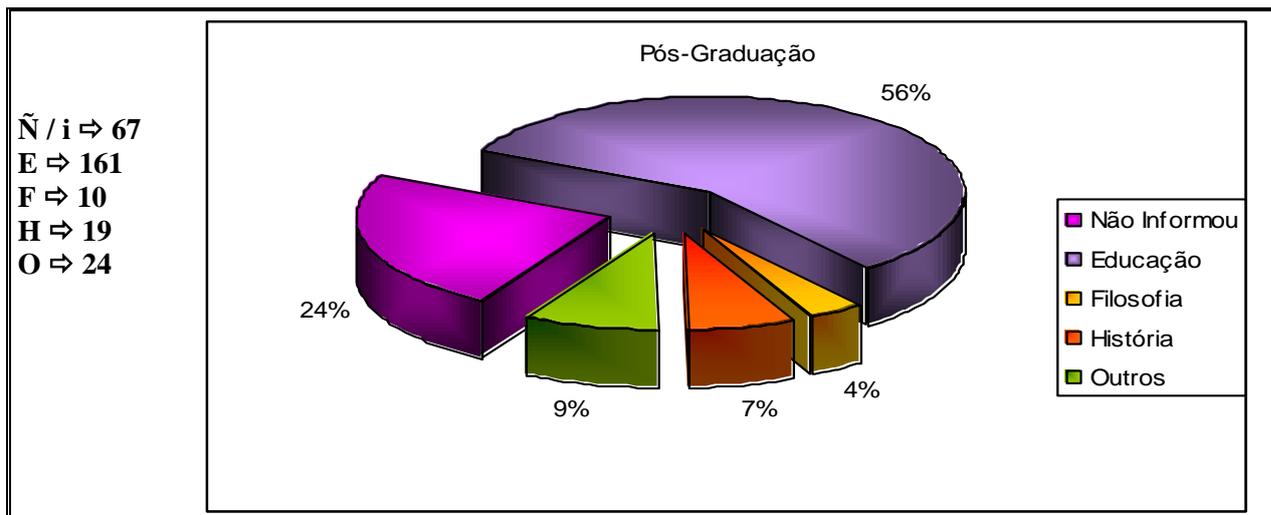


Observa-se no gráfico acima que a década de 90 foi responsável pela formação de 52% dos professores e a década de 80, por 33%. Somando-se as duas décadas obtém-se um total de 85%. Pelo ano de conclusão de curso, nota-se, portanto, que a maioria dos professores terminou seus cursos no período posterior à hegemonia do poder dos militares no Brasil. Percebe-se que a formação dos professores é bastante recente, o que, em parte, deve-se à rápida expansão nos últimos anos dos cursos que compõe a área de ciências humanas, principalmente do curso de Filosofia, após longos anos de desvalorização, reclusão e repressão declarada por parte do poder político do Estado brasileiro.

2.1.5 Curso de pós-graduação

As áreas de pós-graduação dos docentes constituem o objeto de ilustração da figura 5.

Figura 5 — Áreas de pós-graduação



Ressalta-se aqui que apenas 10 professores, correspondendo a 4% do total, cursaram a pós-graduação em Filosofia, sendo superado inclusive por História que atinge 7%. A maioria deles, 56%, é pós-graduada em Educação.

Em relação à formação acadêmica em nível de Pós-Graduação, três razões ajudam a entender porque a maioria optou por cursos relacionados ao campo estritamente pedagógico: a) a maior parte dos professores de Filosofia, 42%, é formada em Pedagogia⁵³; b) a ascensão de nível é permitida quando o curso realizado está relacionado diretamente à área maior, que neste caso é a Educação; isso não significa dizer que os cursos de pós em Filosofia não possuem relação com o campo pedagógico e sim o fato de priorizarem o conhecimento específico e não o pedagógico; c) há maior oferta de cursos na área de Educação.

O fato de apenas 4% dos professores possuir pós-graduação em Filosofia, por um lado, se justifica quando relacionado ao percentual de apenas 25% efetivamente graduados no curso de Filosofia⁵⁴ e, por outro, a pequena oferta de cursos de pós-graduação específicos da área.

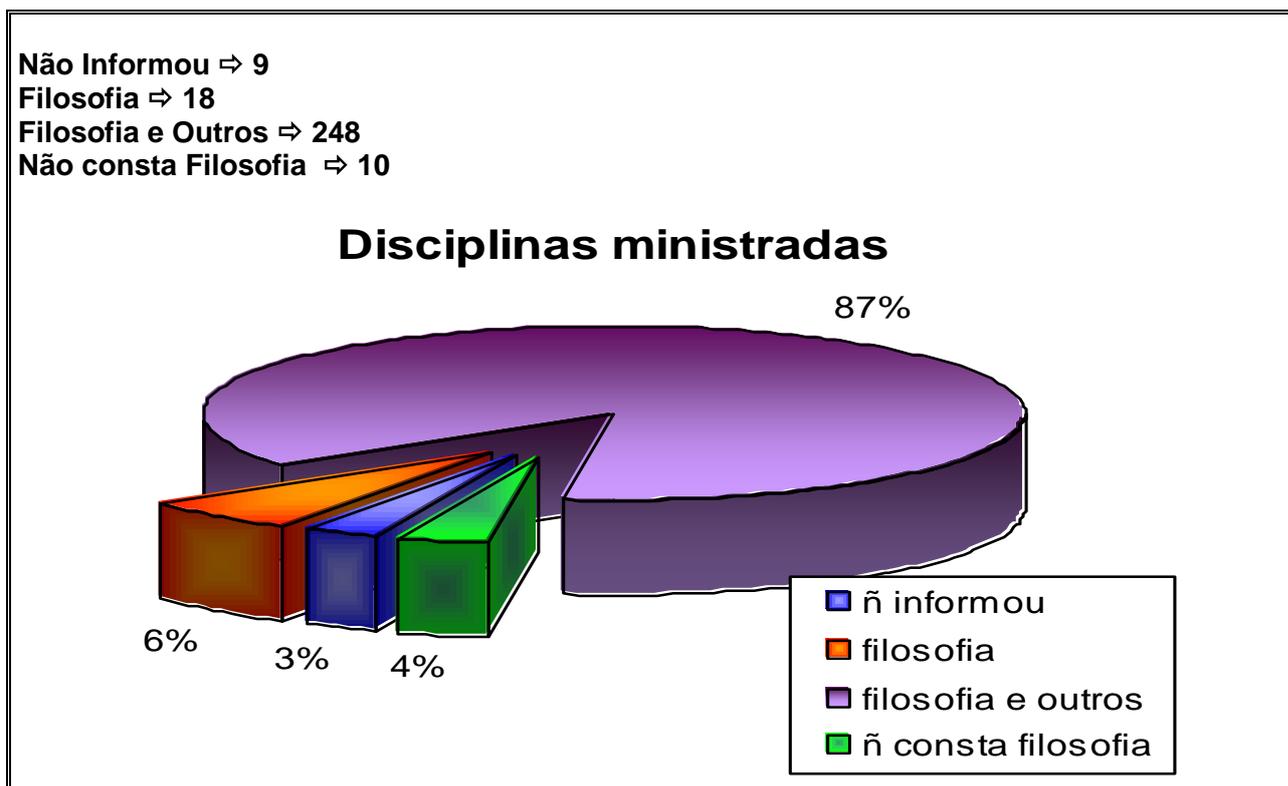
⁵³ cf FIG. 3

⁵⁴ cf. FIG. 3

2.1.6 Disciplinas que leciona

Outra característica verificada em relação ao professor de Filosofia é a atuação com outras disciplinas, conforme a figura explicita.

Figura 6 — Disciplinas ministradas



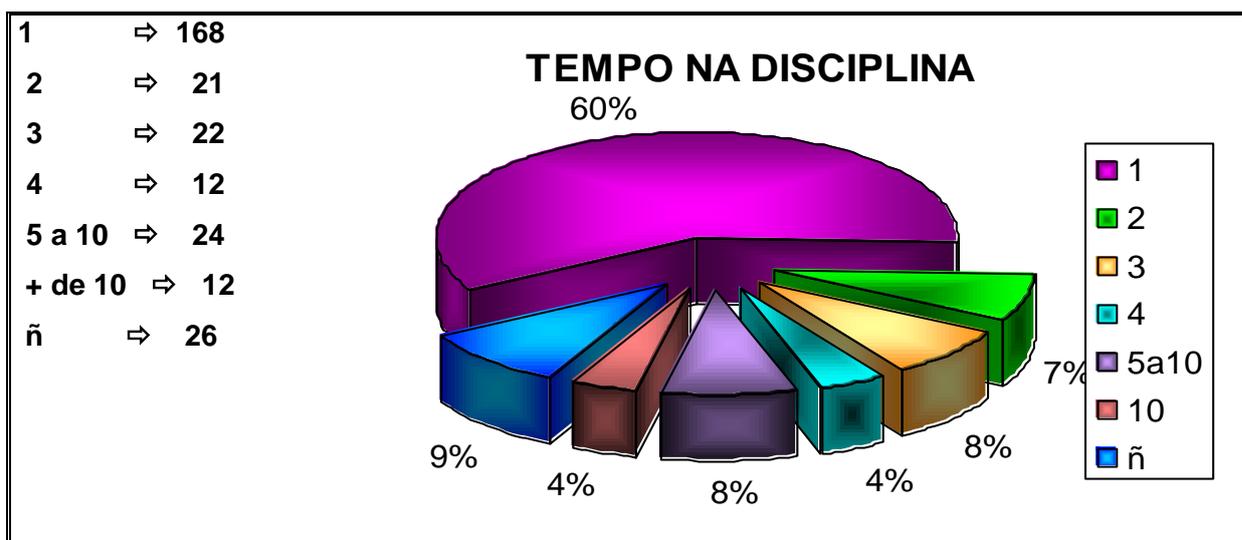
Dos 285 professores, apenas 6% trabalham exclusivamente com o ensino da Filosofia. Em contraposição 87% atuam em outras disciplinas além da Filosofia, tais como História, Geografia, Ensino Religioso. Em 4% das respostas, a Filosofia simplesmente não aparece. Acredita-se que ao responder, o professor possa ter entendido que deveria assinalar as outras disciplinas além da Filosofia, já que os questionários foram enviados respeitando-se o critério único: “ser professor(a) de Filosofia da rede estadual do ensino médio paranaense”. Somando-se os 4% aos 87% tem-se um dado surpreendente: 91% de professores estão ligados a outras disciplinas, além da Filosofia.

Foi evidenciado que o professor tem de *lecionar várias disciplinas*. Tal fenômeno pode ser explicado considerando-se a necessidade que ele possui de

assumir uma carga horária semanal avantajada podendo chegar a 36 ou 40 horas dependendo do regime, CLT ou efetivo, respectivamente, como condição básica de sua sobrevivência, a qual somente com aulas de Filosofia não consegue satisfazer. Isto porque a carga horária semanal de Filosofia adotada pela maioria das escolas não ultrapassa 3 horas semanais, somando-se as três séries do ensino médio. Esta mesma situação também se dá com outras disciplinas como História, Geografia, Sociologia, etc.

2.1.7 Tempo da Disciplina

Figura 7 — Tempo da disciplina



No gráfico acima, referente ao tempo em que a disciplina está presente no currículo, pode-se observar com clareza que sua inclusão é bastante recente, na medida em que 60% das escolas incluíram a disciplina no currículo entre os anos de 1998 e 1999. Somando-se os últimos quatro anos (1996 a 1999), é possível observar que esse período representou um grande salto quantitativo, isto é, 79% dos estabelecimentos incluíram a disciplina de Filosofia nos currículos. O período anterior (5 a 10 anos e mais de 10 anos) corresponde, apenas, a 12%.

A inclusão da disciplina de Filosofia nos currículos nos últimos anos tem relação, entre outros fatores, com as mudanças ocorridas na legislação. Ocorreu um pequeno avanço após o ano de 1982, quando foi promulgada a Lei nº 7044/82, possibilitando, mesmo que timidamente, a reinserção da Filosofia no currículo, e de forma mais incisiva a partir de 1996 com a aprovação da nova LDB que enfatiza a importância do conhecimento filosófico na formação do adolescente. Essa lei é, certamente, a principal responsável pelo grande salto numérico da inclusão da Filosofia nas escolas estaduais de ensino médio do Paraná.

2.2 O ENSINO DA FILOSOFIA NA VISÃO DOS PROFESSORES

Só declaram seu tempo coisas
findas,
as que perderam fala, mas
gaguejam
quando, por loucos, vamos
despertá-las
tão tristes nos seus túmulos
abertos.
Os olhos imutáveis da
verdade
pairando sobre o tempo nos
espiam.

Thiago de Mello

O recorte proposto neste estudo contempla alguns dos componentes centrais que constituem uma disciplina escolar, isto é, com que objetivos se ensina, com que critérios os conteúdos são organizados — selecionados — e com que recursos didáticos e perspectiva metodológica o professor transpõe os conteúdos filosóficos em sala de aula. A escolha destes componentes deve-se ao fato de que, em certo sentido, toda disciplina escolar dentro da nossa tradição cultural se compõe a partir destes elementos.

2.2.1 Objetivos de Ensino

Em relação à pergunta *Que objetivos você busca alcançar com o ensino de filosofia?*, a análise das respostas permitiu a indicação de algumas significações, ainda que gerais, sintetizando, na óptica do professor, o sentido e a finalidade da filosofia no ensino médio. Uma vez classificados, os dados foram categorizados e submetidos à tabulação tomando-se por base alguns critérios, permitindo assim uma análise mais objetiva e clara na descrição dos dados. As respostas referentes a pergunta **a** foram tabuladas de acordo com a classificação e com os critérios descritos abaixo.

- a) despertar no aluno a reflexão filosófica; o pensar crítico sobre problemas científico-tecnológicos, ético-políticos, sócio-culturais;
- b) levar o aluno à compreensão dos conteúdos filosóficos em sua linearidade;
- c) desenvolver no aluno a capacidade de estudo, investigação, raciocínio, argumentação, conceituação;
- d) levar o aluno a refletir sobre suas experiências/vivências cotidianas;
- e) desenvolver valores morais, éticos e de cidadania;
- f) não informou.

Os critérios utilizados para esta classificação foram os seguintes:

- A **letra a** foi sinalizada sempre que se encontrou na resposta palavras ou expressões como: reflexão, reflexão crítica, senso crítico, pensar crítico, discurso crítico, problematização, reflexão filosófica, consciência reflexiva, conscientização, autonomia, espaço de discussão.

- A **letra b** foi sinalizada quando a resposta indicava simplesmente a necessidade de ensinar conteúdos filosóficos, sem um fim específico (crítico ou reflexivo) demonstrada através de palavras ou expressões como: seqüência lógica, história da filosofia, indicando desta forma uma concepção *linear* de ensino.

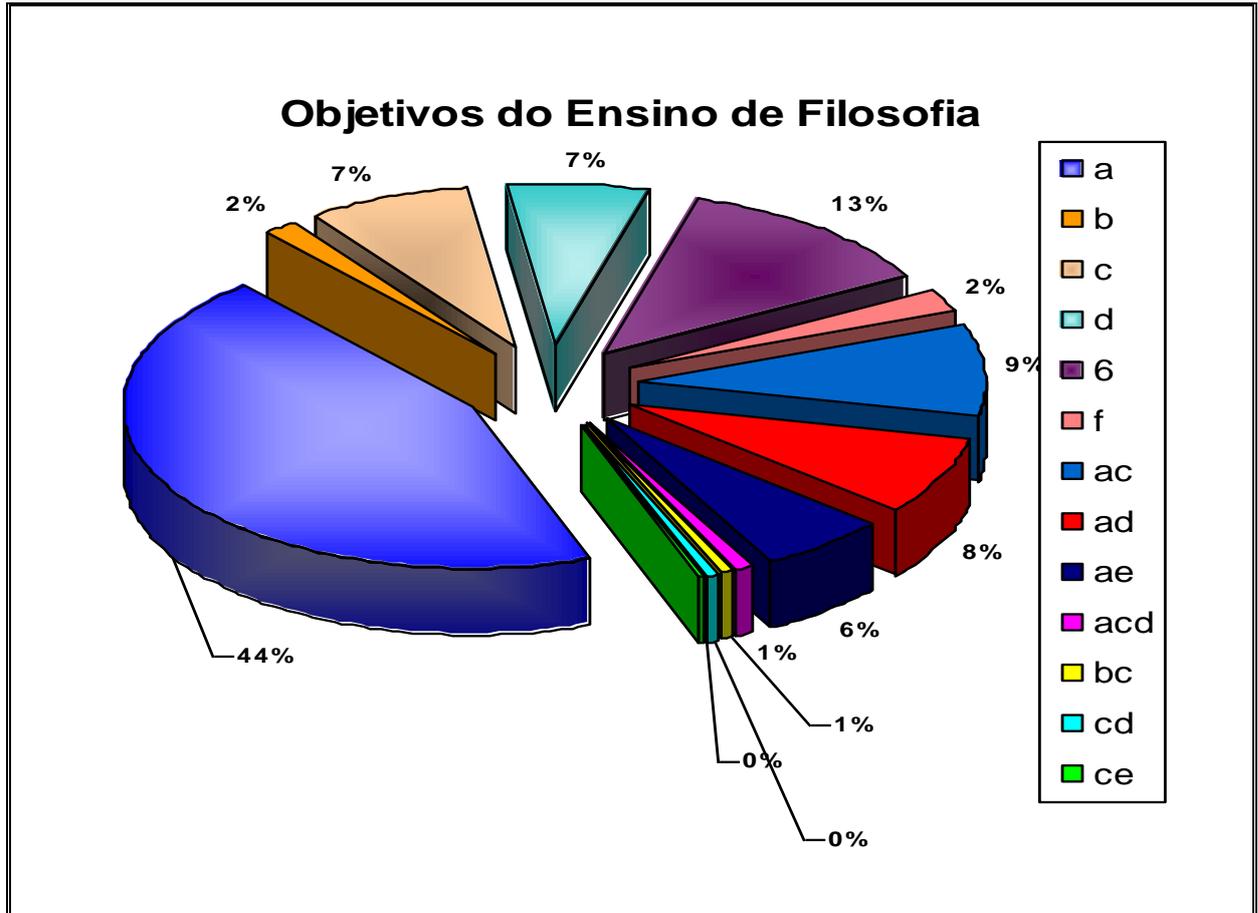
- A **letra c** foi sinalizada quando a resposta indicava palavras ou expressões tais como: argumentação lógica, capacidade de estudo, aquisição de conceitos e procedimentos, raciocínio lógico, capacidade de observação, investigação, relação, interdisciplinaridade, análise de texto, leitura e escrita. Os objetivos visam instrumentalizar o aluno metodologicamente.

- A **letra d** foi sinalizada sempre que a resposta indicasse expressões como: experiência, vivência, cotidiano, realidade social. Os objetivos indicam uma necessária relação entre conteúdos filosóficos e o cotidiano do aluno.

- A **letra e** foi sinalizada sempre que a resposta indicasse essencialmente um objetivo moral ou ético, voltado à formação da cidadania, responsabilidade, honestidade, justiça.

Figura 8 — Objetivos do ensino de Filosofia

| | | | | |
|----------------|---------------|----------------|----------------|---------------|
| a ⇒ 126 | d ⇒ 19 | ac ⇒ 26 | ae ⇒ 18 | Bc ⇒ 2 |
| b ⇒ 5 | e ⇒ 36 | ad ⇒ 22 | acd ⇒ 2 | Cd ⇒ 1 |
| c ⇒ 21 | f ⇒ 6 | | | Ce ⇒ 1 |



O gráfico da figura 8 mostra que 44% dos professores responderam que cabe à filosofia unicamente, despertar a reflexão crítica. Ao não se considerar as respostas isoladamente, ou seja, somando-se o objetivo de pensar crítico a outras preocupações como o cotidiano, a metodologia e os valores, chega-se a um total de 68%. O dado de certa forma comprova o que está presente nos textos e nas discussões sobre esse assunto. É lugar-comum entender que cabe à filosofia a missão de aguçar e treinar o espírito crítico no aluno, papel que a literatura pedagógica crítica também propõe à escola.

Tendo em vista o fato de que a maioria de respostas relaciona o objetivo da disciplina com reflexão crítica (formação crítica), impõe-se a necessidade de apresentar a forma como esta expressão é entendida e apropriada pelos professores, isto é, que sentido ou que significado lhe é conferido. Para tanto, após uma atenta leitura e minuciosa separação/classificação das 194 respostas (68%), chegou-se à conclusão que: a) 100 (51,6%) apresentam a expressão como conscientização/práxis/intervenção na sociedade; b) 75 (38,8%) a

empregaram como desenvolvimento do raciocínio, da argumentação, leitura crítica de textos; e c) 18 (9,5%) simplesmente a designaram sem explicitar seu sentido.

Na tabela abaixo estão alguns dos depoimentos nos quais é possível observar os elementos acima mencionados:

Conscientização, práxis, intervenção na sociedade⁵⁵

| |
|---|
| Promover a inserção do educando na reflexão filosófica, contribuindo para a formação de um cidadão consciente e crítico no seu contexto histórico-social, mediante apropriações de um conhecimento mais global, visando a produção em suas práticas... (R.30) |
| Desenvolver o raciocínio dos alunos; fazer com que eles reflitam sobre situações do nosso dia-a-dia; torná-los críticos para a vida. (R.103) |
| Fazer o aluno entender que a filosofia ao longo da história humana tem gerado atitudes contraditórias e paradoxais por ser uma arma, uma ferramenta, um instrumento de ação para a transformação da sociedade. (R.109) |
| Alargamento da consciência para o exercício da capacidade humana de se interrogar e para uma participação mais ativa na comunidade em que vive. (R.120) |
| Proporcionar ao meu aluno, conhecimento que o ajude a desenvolver uma consciência crítica em relação à sociedade em que ele vive. (R.141) |
| Desenvolver nos alunos uma reflexão filosófica, tornando-os assim mais críticos, reflexivos, para melhor exercer sua capacidade humana de duvidar, interrogar e participar ativamente na sociedade em que vive agindo cada vez melhor. (R.154) |
| O aluno de 2º grau deverá alcançar a elaboração do pensamento abstrato, autonomia no pensar, no agir, com um olhar crítico sobre si e sobre o mundo como cidadão participativo. (R.155) |
| Levar o aluno a compreender a importância da reflexão para a resolução de problemas diários, a ser crítico diante de fatos/acontecimentos que permeiam sua vida. (R.157) |
| Desenvolver no educando a consciência de sua participação enquanto cidadão crítico, capaz, criativo e solidário no processo de desenvolvimento social. (R.158) |

⁵⁵ Estes termos, resguardadas as suas especificidades conceituais, têm em comum o fato de indicarem uma estreita ligação entre o pensar e o fazer, sob a concepção da filosofia como instrumento voltado à ação transformadora.

Induzir o aluno de maneira ampla a questionar e analisar o meio que o circunda através de uma forma crítica e construtivista, podendo assim, estar ativamente em contato com a comunidade em que vive. (R.159)

Leitura crítica de textos/formulação de conceitos/argumentação⁵⁶

Desenvolver procedimentos próprios do pensamento crítico; entender a reflexão crítica como processo sistemático e interpretativo do pensamento. (R.10)

Desenvolver as habilidades de reflexão crítica, de construção e de avaliação; desenvolver habilidades que levem o aluno a conceituar, problematizar e argumentar. (R.31)

Formar uma consciência crítica e construtiva nos educandos, levando-os a um conhecimento maior. (D.32)

Entender a reflexão crítica como processo sistemático e interpretativo do pensamento através da leitura, análise e produção de texto... desenvolvendo procedimentos de apreensão e construção de conceitos, argumentação e problematização. (R.43)

Desenvolvimento do pensamento crítico através da vinculação entre os conhecimentos filosóficos, a cultura e as vivências... (R.52)

...articular o conhecimento, a cultura, as linguagens e as experiências dos alunos para promover o desenvolvimento do pensamento crítico, permitindo que os alunos descubram encadeamentos, estruturas nos discursos... (R.100)

Levar o aluno a desenvolver o pensamento crítico, construindo conceitos, argumentando e problematizando através de leitura e análise de textos. (R.112)

Desenvolver no educando o senso crítico através da reflexão, articulando conhecimentos filosóficos, cultura com sua vivência; desenvolver procedimentos próprios, possibilitando-lhes a construção de conceitos, argumentações para construção de outros conhecimentos... (R.114)

Compreender as configurações de pensamento, de sua constituição histórica e de seu funcionamento interno...; desenvolver procedimentos próprios do pensamento crítico.

⁵⁶ A relação entre crítica e produção de conhecimento estabelecida seja pela leitura seja pela elaboração de conceitos ou argumentos escritos ou oralmente manifestados, foi o critério utilizado nesta classificação.

| |
|--|
| (R.168) |
| Desenvolvimento do pensamento crítico... exercer uma reflexão atuante através da capacidade de análise, abstração, problematização, exercer trânsito livre entre linguagem e experiências... (R.216) |

Designam sem explicar seu sentido

| |
|---|
| Desenvolver um espírito crítico nos alunos. (R.08) |
| Desenvolver o espírito crítico do aluno... (R.15) |
| Desenvolver o espírito crítico e o hábito de refletir. (R.22) |
| Desenvolvimento do pensamento crítico; levar o aluno a refletir sobre todas as coisas. (R.23) |
| Desenvolvimento do pensamento crítico, refletir sobre os temas abordados. (R.24) |
| Levar os jovens a refletirem criticamente. (R.185) |
| Desenvolver o senso crítico que nossos jovens perderam (R.72) |
| Desenvolver no aluno o senso crítico. (R.98) |
| Visão da realidade... homem crítico. (R.244) |
| ...Desenvolver o senso crítico sobre si mesmos e sobre o mundo. (R.249) |

2.2.2 Organização dos conteúdos

Em relação à pergunta Como você organiza os conteúdos trabalhados na disciplina de Filosofia?, procurou-se levantar a maneira como o professor apresenta aos seus alunos os conteúdos da disciplina de Filosofia, principalmente, do ponto de vista de sua ordenação e organização pedagógica:

- a) conteúdos organizados a partir de temas;
- b) conteúdos marcados por uma seqüência cronológica;
- c) conteúdos/temas soltos, sem um critério de seleção;
- d) a organização dos conteúdos, programas, planos de aula elaborados pela direção da escola/secretaria;
- e) conteúdos organizados a partir de livros, textos;
- f) confunde organização dos conteúdos com forma/método de ensinar;
- g) não informou.

Os critérios utilizados para essa classificação foram os seguintes:

- A **letra a** foi sinalizada quando as respostas indicavam conteúdos filosóficos que se articulam em torno de temas ligados ao cotidiano do aluno ou temas filosóficos sem respeitar uma seqüência evolutiva da história da Filosofia propriamente dita.

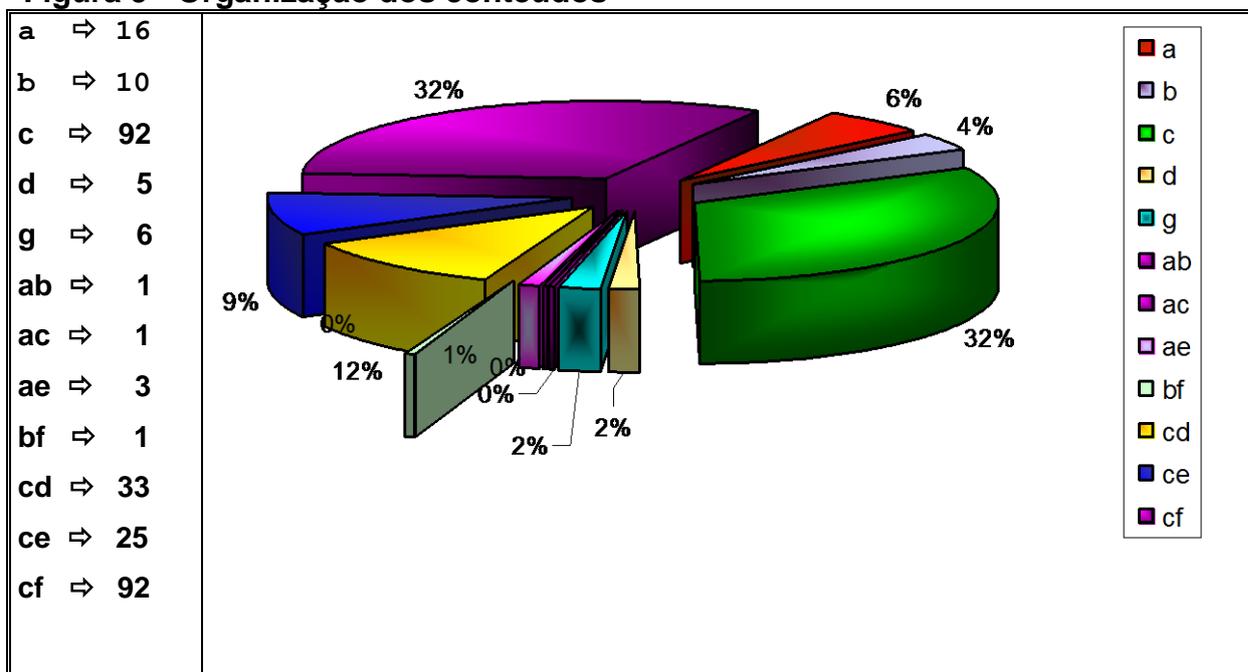
- Na **letra b** foram indicadas as respostas em que a organização dos conteúdos sugerem linearidade (evolução), seqüência histórica evolutiva.

- Na **letra c** sinalizaram-se respostas em que os conteúdos não possuíam um fio condutor; temas de natureza filosófica ou não, tais como: ética, política, moral, cultura, poder, conhecimento, cidadania, lógica, metodologia, virtude, homem.

- Na **letra d** sinalizaram-se respostas que mencionavam conteúdos organizados de acordo com a proposta/projeto pedagógico da escola, planos de aula elaborados pela SEED ou pelo MEC, com ou sem indicação de critérios.

- Na **letra e** indicou-se respostas que apontam livros, textos, como critérios para organização dos conteúdos.

- Na **letra f** indicaram-se aquelas respostas que confundiam organização dos conteúdos com forma/método de ensino.

Figura 9 - Organização dos conteúdos

Por um lado, 32% simplesmente indicaram temas aleatórios, soltos, não sendo possível observar a existência de critérios para tal seleção; por outro lado, 32% demonstraram que, além de não haver uma articulação intrínseca, valorizaram mais os aspectos metodológicos e as técnicas de ensino. Outros 2% revelaram que os programas de aula não foram estruturados a partir da concepção do próprio professor, mas sim pela direção da escola ou copiados de planos indicados pela SEED. Há ainda 9% das respostas que mencionam seguir a ordenação dos conteúdos apresentados nos livros didáticos de Filosofia.

As respostas dos próprios professores são indicativas desta situação:

Pela proposta curricular, mas estou com muitas dúvidas sobre alguns conteúdos...(R.21)

Inicialmente, pesquiso em alguns livros didáticos os assuntos selecionados em meu planejamento. Procuo ter a máxima compreensão do tema em questão. Distribuo os conteúdos trabalhados de forma que as informações sejam obtidas cumulativamente. Procuo diversificar os conteúdos de forma que as aulas não se tornem cansativas. (R.8)

As metodologias são desenvolvidas de acordo com os recursos da escola e também

| |
|--|
| observando a clientela. (R.55) |
| Através de dinâmicas, desperto o interesse para o assunto a ser trabalhado; levanto discussões coletivas; trabalhos em pequenos grupos (conclusão, elaboração de textos, jogos). (R.74) |
| Em módulos, abordando os objetivos segundo os ângulos que me são possíveis. Por exemplo, na questão do sujeito (Subjetividade X Objetividade). A abordagem do EU é feita inicialmente pela Psicologia (Ego X Superego e Id), pela Antropologia/Sociologia...(R.82) |
| Buscando um repertório de conhecimentos que funcionam como um sistema de referência para discussões, julgamentos, justificações, valorizações e procedimentos básicos de análise, leituras e produções de textos. (R.92) |
| De acordo com a maturidade, facilidade e empatia que os assuntos trabalhados despertam nos alunos. (R.139) |
| Os conteúdos já vêm organizados na apostila que costumo usar e no livro Filosofando. (R.151) |
| Segundo o planejamento imposto pela direção e assuntos do dia-a-dia, incluindo textos de jornais e revistas. (R.187) |

Em apenas 6% das respostas os conteúdos foram estruturados de acordo com temas relacionados ao cotidiano do aluno ou à história da Filosofia. Em se considerando mais os 4% que tomam a história da Filosofia de forma cronológica e linear como critério, tem-se um total de 10%.

Partindo-se do ponto de vista de que é importante a definição de alguns critérios mínimos para a seleção dos conteúdos e de que apenas 10% (29 respostas) dos professores indicaram, em certo sentido, este entendimento, buscou-se identificar (a partir do quadro abaixo) os critérios que foram adotados por estes. Observou-se que destes (10%), 37% (11 respostas) tomaram como critério temas ligados ao cotidiano do aluno, 40% (12 questionários) temas específicos ligados aos sistemas filosóficos e 21 % (6 questionários) temas ligados à história da Filosofia.

Temas ligados ao cotidiano do aluno⁵⁷

| |
|--|
| Tenho por base alguns livros dedicados à Filosofia do 2º Grau. Levo em conta também as necessidades de discussão das turmas. (R.2) |
| Os conteúdos são organizados através de pesquisa em livros, revistas, após ter sido feita uma pesquisa e uma sondagem entre os alunos, sobre assuntos que possam despertar o interesse e motivá-los a exercitar a reflexão e o intelecto. (R.6) |
| É feito de problemas práticos do cotidiano como das artes (música, cinema e teatro), economia (existência); política (participação e cidadania); religião (ser e fim de si mesmo). (R.12) |
| Os conteúdos que trabalho envolvem vários aspectos da vida: Pensar-Sentir-Comunicar-Fazer, todos tendo como fio condutor o homem e seu relacionamento com o conhecimento. (R.13) |
| Depende da clientela, mas sempre partindo da realidade do aluno. Evito a linguagem muito técnica e explico os conceitos inevitáveis. Os conteúdos foram escolhidos para servir de incentivo ao pensamento filosófico. Nesta escola partimos das formas de conhecimento. (R.39) |
| Procuro relacioná-los com a realidade do jovem e sua vida cotidiana. Busco inserí-los no mundo atual, e realizar um 'paralelo' com o que lhes é proporcionado pela ideologia vigente. (R.60) |
| Os conteúdos são organizados levando em consideração, os problemas vivenciados pelo aluno, suas principais indagações a respeito da realidade histórica. Procuró fazer a relação presente – passado – presente. (R.83) |

Temas ligados aos sistemas filosóficos⁵⁸

⁵⁷ Foram incluídas nesta classificação respostas nas quais os professores utilizaram como critério para organização dos conteúdos, temáticas de interesse ligadas ao cotidiano dos alunos, sugeridas ou não por eles.

⁵⁸ Inclui-se nesta classificação respostas nas quais os professores tomaram como referência para organização dos planos de aula, temas que se vinculam à Filosofia de modo geral, por vezes mais ligados a um determinado sistema filosófico, outras vezes, temas discutidos por um ou outro filósofo de forma mais específica.

...particularmente organizo os conteúdos a partir dos seguintes temas: ética e cultura no mundo contemporâneo; as revoluções técnico-científicas e suas implicações ético-políticas; os direitos do homem e a construção da cidadania; a vivência da intersubjetividade entre os jovens, etc. (R.38)

Procuro encontrar temas que envolvem a Filosofia Antiga com a Filosofia Atual, com isso chegar a um consenso formal, isto é, a lógica dos fatos. (R.61)

...além dos aspectos históricos e básicos necessários à Introdução à Filosofia, os conteúdos devem ser escolhidos de acordo com os interesses dos alunos. (sugeridos pelos alunos) (R.79)

Através de um trabalho interdisciplinar contextualizado, que permita a articulação entre o conhecimento, a cultura e a experiência dos alunos. (R.112)

Na organização dos conteúdos buscando a interdisciplinaridade da Filosofia abordamos temas como: o homem e a cultura, ideologia, política, moral e pretensões de conhecimento. (R.174)

Geralmente costumo organizar meu planejamento de acordo com temas essenciais da Filosofia, começando por conteúdos introdutórios: O que é Filosofia, princípios, finalidade, depois partimos para os objetivos integrando a questão: sua importância e necessidade; a partir desses conceitos trabalhamos com a Filosofia vivencial, experimental, fazendo sempre um elo entre o passado e o presente para que o educando compreenda o hoje e saiba enfrentar as situações através do raciocínio lógico. (R.198).

De forma seqüencial, com tópicos que envolvem a sociedade antiga e a atual; filósofos que marcaram a história do desenvolvimento ou a evolução da humanidade. (R.263)

Temas ligados à história da Filosofia⁵⁹

Os conteúdos trabalhados foram organizados partindo de uma seqüência lógica iniciando com a importância e evolução histórica da filosofia até os grandes pensadores (Marx e Sartre). (R.14)

⁵⁹ Considerou-se nesta classificação respostas que de uma forma ou de outra voltaram-se mais para a história da Filosofia em seu sentido evolutivo, como historiografia do conteúdo filosófico.

| |
|--|
| A partir da evolução histórica da Filosofia de sua origem até os dias atuais. (R.156) |
| A história da filosofia, seus pensadores e correntes que marcaram época. (R.225) |
| Procuro seguir um esquema evolutivo da história, também discutindo e relacionando aos temas atuais. (R.238) |
| Em princípio iniciei com os pré-socráticos, com uma pré-introdução a respeito dos mitos e seus significados para o pensamento do homem daquela época. Filosofia Antiga, Filosofia Moderna e Contemporânea. (R.268) |

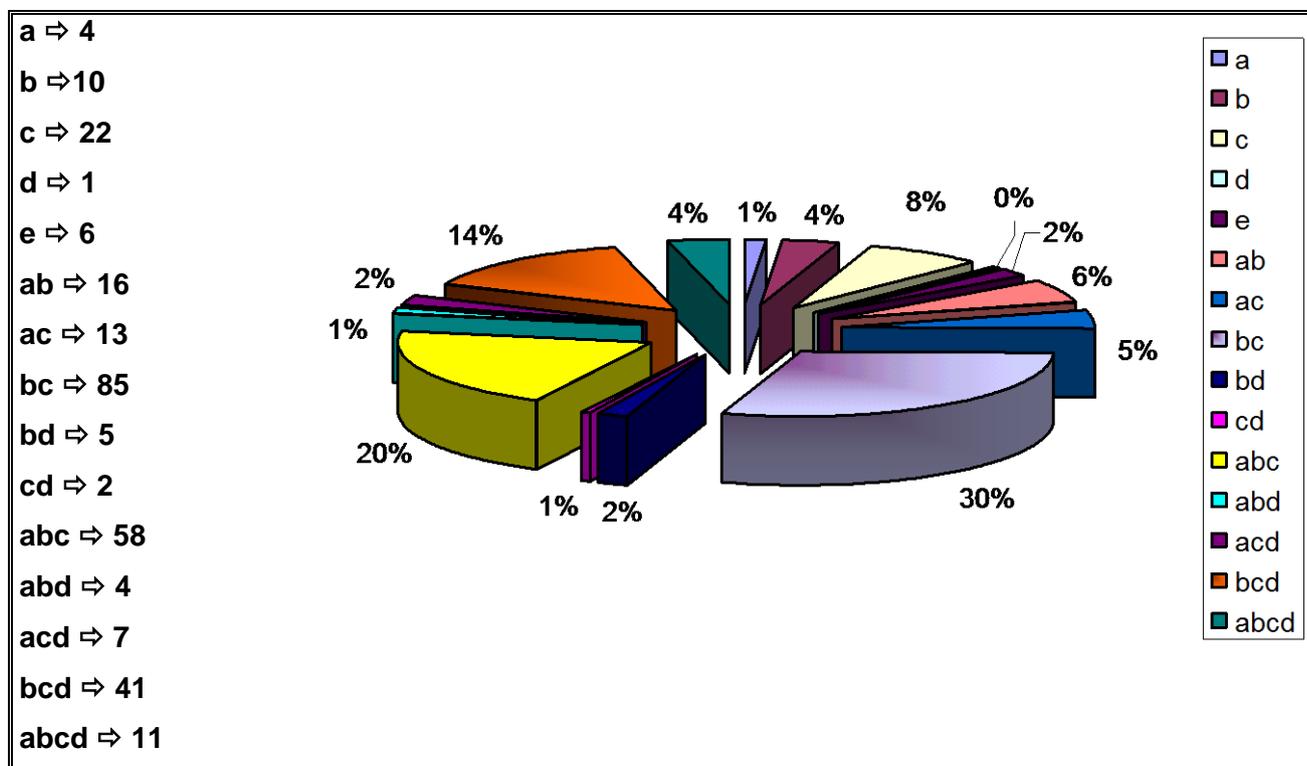
2.2.3 Desenvolvimento do conteúdo

Com a pergunta Como você desenvolve o conteúdo de Filosofia na classe junto aos alunos?, procurou-se captar os recursos utilizados nas aulas e a perspectiva metodológica com a qual o professor trabalha. Para tanto, adotou-se a seguinte classificação⁶⁰:

- a) aulas expositivas;
- b) aulas dialogadas com a participação dos alunos;
- c) uso de recursos como texto, quadro, giz, filmes, retroprojeter;
- d) trabalhos escritos/pesquisas extra-classe;
- e) não informou.

⁶⁰ Dispensou-se quaisquer critérios para a classificação dos itens acima discriminados tendo em vista a clareza com que as respostas foram apresentadas.

Figura 10 — Estratégias metodológicas



As modalidades de desenvolvimento do conteúdo estão ilustradas na Figura 10. Constatou-se que 30% dos professores apontaram a participação dos alunos nas aulas através de debates, seminários e realização de trabalhos escritos e pesquisas extraclasse como estratégias para o desenvolvimento das aulas. Apenas 1% aponta para a aula expositiva como única estratégia metodológica utilizada no ensino de filosofia, no entanto, quando associada a outras técnicas aparece em 36% das respostas. O uso de recursos como texto, quadro, filmes, retroprojeter foi apontado por 86% dos professores. Ficou também evidenciado que a participação dos alunos nas aulas é de grande relevância do ponto de vista metodológico, na medida em que foi mencionada em 80% das respostas.

Há um aspecto, portanto, que chama atenção quando se analisa o processo de mediação praxiológica dos conteúdos que diz respeito à participação do aluno nas aulas (80%). Diante disto, é preciso perguntar-se: de que forma os alunos

participam das aulas de Filosofia? Para tanto, buscou-se compreender, a partir das respostas, conforme quadro abaixo, como se dá esta participação. Dos 228 (80%) dos respondentes, que indicaram a participação dos alunos nas aulas, 190 (83,3%) apontaram os debates, as discussões e as leituras em sala como os principais meios de participação; outros 34 (14,9%) apontaram para a apresentação de trabalhos/seminários e 25 (10,9%) sinalizaram para produção de textos e pesquisas realizadas individualmente ou em grupo em sala de aula. As respostas dos professores expressam o significado que eles atribuem à participação:

Discussões/Leituras/Debates⁶¹

| |
|--|
| Normalmente parto do conhecimento que o aluno já tem sobre o tema; então fazemos uma reestruturação do mesmo e com o auxílio do texto vamos aumentando os horizontes. (R.3) |
| Desenvolvo as minhas aulas através da provocação: provoco os alunos levantando questionamentos que à primeira vista parecem bobagens lógicas. (R.6) |
| Procuro estabelecer o máximo de interação entre os alunos, promovendo a aprendizagem do uso do falar e do escutar. (R.13) |
| Faço exposição oral e dialogada, debates, seminários, brincadeiras, músicas, filmes, textos para reflexão e outros, dependendo do assunto trabalhado. (R.32) |
| O conteúdo de filosofia é desenvolvido através de diferentes técnicas de dinâmicas de grupo, discussões, debates, leituras, análises e exposição por parte do professor. Buscamos a participação e a criatividade de cada um. (R.46) |
| Com discussões, questionamentos sobre os conteúdos em estudos. Análise do cotidiano para verificação das finalidades práticas e utilitárias das aplicações imediatas do conhecimento. (R.47) |
| A metodologia trabalhada é feita com oralidade, diálogo, dicionário, debate e produção de texto. (R.53) |
| Aulas discursivas. Mesa redonda (discussão de determinado tema). Dinâmicas de leitura. (R.64) |

⁶¹ As expressões aqui utilizadas sinalizam respostas que indicam que a participação dos alunos nas aulas ocorre, principalmente, por meio da oralidade. Isto revela, em certo sentido, o entendimento que o professor tem sobre o significado da participação do aluno nas aulas.

| |
|--|
| <p>Passo o conteúdo no quadro, fazendo a leitura e explico junto com os alunos onde eu falo e eles também falam o que entenderam. Trabalho muito com debates. (R.94)</p> |
| <p>Dinâmicas diversas – Discussões em grupos ou coletivamente – Leituras – Jogos – Textos elaborados pelos próprios alunos.(R.74)</p> |
| <p>Geralmente através de “Comunidade de investigação”, intercalado com dinâmicas diferenciadas conforme o conteúdo a ser trabalhado. (R.104)</p> |
| <p>Procuro dar encaminhamentos através de leituras de textos, jornais com questões interessantes apontadas pelos próprios alunos, de acordo com tal assunto elaboro perguntas ou dissertação, pesquisa, leituras complementares e seminários. (R.108)</p> |
| <p>Utilizo muito a oralidade, minha e dos próprios alunos, ao desenvolver os conteúdos procuro sempre fazer com que os alunos concluam e expressem-se oralmente. (R.117)</p> |
| <p>Debates, reflexões, leituras, exercícios críticos e reflexivos, filmes, textos, etc. Para filosofar é preciso vir desarmado às aulas e disposto a mudar de opinião e até de vida, pois filosofar é buscar novos caminhos e repensar verdades consagradas. (R.171)</p> |
| <p>Após a abordagem do que vamos estudar, exponho alguns pontos que julgo importantes, trago pequenos textos com questões para serem analisados e trabalhados pelos estudantes. Organizamos mesas redondas. (R.191)</p> |
| <p>Nossas aulas são bem práticas e divertidas, o aluno se autoconhece, conhece o colega, descobre a importância da equipe. Os conteúdos são trabalhados através de pequenas exposições e debates. O aluno começa a falar, inicialmente para os colegas, depois para a escola e, posteriormente, para a comunidade. (R.204)</p> |
| <p>Após a leitura de algum texto previamente selecionado, os alunos lêem individualmente, selecionam os itens que eles não compreenderam, após discutem com o colega do lado. Com os tópicos selecionados tiram as dúvidas, elaboram questões, respondem, corrigimos; após a colocação de alguns alunos, sempre que possível, fazemos o paralelo da época inserida no texto, para a atual. (R.208)</p> |
| <p>No início foram aulas expositivas, até que os educandos compreendessem o por quê da disciplina no Ensino Médio e o que é a Filosofia. No momento já trabalhamos em grupos de estudo para análises e discussões dos temas. (R.224)</p> |
| <p>Os conteúdos são desenvolvidos numa visão construtivista do conhecimento, numa metodologia dialética em que o aluno tem liberdade para expressar-se e colocar a sua ansiedade em relação ao por quê do estudo de Filosofia. (R.247)</p> |

Apresentações de trabalhos/Seminários

| |
|--|
| Organizamos seminários na classe; palestras e discussões dos conteúdos.(R.16) |
| Através de aula expositiva, estudo de textos, filmes, técnicas de dinâmicas, debates, trabalhos em grupo, seminários, música, etc. (R.34) |
| Fazendo leituras e depois seminários sobre os assuntos estudados. (R.81) |
| Exposições na escola e na comunidade de trabalhos realizados individualmente e coletivamente. (R.122) |
| Através de aulas expositivas, seminários e debates. (R.162) |
| Através de seminários, pesquisa e exposição das opiniões. (R.164) |
| Alguns conteúdos de fácil compreensão, os alunos fazem pesquisas e apresentam em sala de aula. (R.194) |
| Alguns conteúdos ficam a cargo dos alunos que, divididos em equipe, encarregam-se da pesquisa, exposição e explanação do tema (assunto) à turma. (R.277) |
| Apresentação de trabalhos – Seminário. (R.268). |
| Exposição oral; pesquisa e apresentação dos alunos. (R.280) |

Produção de textos/pesquisas⁶²

| |
|---|
| Através de textos sobre o assunto, reflexão e interpretação do mesmo. (R.18) |
| Estudo e análise de texto pelos alunos; Reflexão sobre fragmentos de filmes; Reflexão sobre letras de músicas. Aulas expositivas do professor. Elaboração e resolução de questões; Reelaboração e produção de textos. (R.21) |
| Aula expositiva, estudo e análise de texto, pesquisas, questões para reflexões, redação. (R.27) |
| Através de grupos de estudos, pesquisas, uso do vídeo e do retroprojetor, estudo de texto, realização de resumos, análise de filmes e textos considerando o contexto filosófico de cada um e pesquisas bibliográficas. (R.29) |

⁶² A análise do texto de forma explícita e a pesquisa muitas vezes implicitamente, mostram como o professor concebe a participação do aluno nas aulas.

| |
|--|
| Trabalho muito com a produção escrita dos alunos, mas a exposição e o debate também são utilizados. (R.39) |
| Aula expositiva com leitura e interpretação de texto. Produção de texto. (R.41) |
| Análise de textos, atividades estruturais para fixação de conteúdo. (R.45) |
| Análises de textos. Trabalhos de pesquisa. Análises de músicas. Análises de filmes. (R.84) |
| Os temas são trabalhados com exposição dialogada, trabalhos em grupo, construção de textos individuais em sala de aula e em casa, com letras de música, poesia, citações de filósofos. (R.87) |
| Análise de textos – Argumentação – Pesquisas – Produção de textos – Filmes. (R.92) |
| Estudo dirigido, análise de textos, produção de textos, músicas, reportagens de revistas, jornais, televisão, vídeo-filmes relacionados aos temas. Análise de poemas e construção de outros, síntese de assuntos. (R.114) |
| Exposição oral, seguida de análise de textos. Xerox de conteúdo resumido, seguido de pesquisa. Debates orientados, seguidos de produção de textos. Pesquisas bibliográficas sobre história da filosofia contemporânea, seguidas de apresentação em sala. (R.133) |
| Possibilitar ao aluno um exercício de elevação cultural, partindo do senso comum, através de exemplos, desenvolvendo critérios de criticidade. Orientação, explicação (do professor) no sentido de, o aluno, apropriar-se dos conteúdos e ainda através de trabalhos individuais, em grupos e pesquisas. (R.262) |
| Leitura de textos, aula expositiva, roteiro de trabalho, produção de texto pessoal vinculado a acontecimentos da atualidade. (R.265) |
| Aulas expositivas com esquemas no quadro. A explicação é bem detalhada, pois os alunos nunca tiveram acesso a estes conteúdos. Filmes com comentários posteriores, destacando os objetivos dos textos trabalhados e que o filme complementa o assunto. Revistas e jornais, destacando o momento atual brasileiro, reflexão sobre política, crise, economia..., resultando em produção de textos. (R.270) |

2.2 O ENSINO DA FILOSOFIA NA VISÃO DO PROFESSOR LICENCIADO EM FILOSOFIA

| | |
|----------|----------------------|
| difícil, | Vim pelo caminho |
| termina, | a linha que nunca |
| pedra, | a linha bate na |
| esquina, | a palavra quebra uma |
| inteira, | mínima linha vazia, |
| minha | a linha, uma vida |
| | palavra, palavra |

Paulo Leminski

Todos os dados até aqui apresentados e descritos correspondem ao total do universo investigado. Os gráficos que serão expostos a seguir referem-se apenas às perguntas respondidas pelos professores licenciados em Filosofia, ou seja, dos 285 professores que responderam a pesquisa 25%, isto é, 71 são graduados em Filosofia. A apresentação em separado destes 25% tem por objetivo: a) verificar se, em relação aos objetivos, organização e desenvolvimento dos conteúdos, há ou não distinção significativa, quando comparados ao total do universo pesquisado; b) analisar e problematizar aspectos específicos relacionados à formação do licenciado em Filosofia.

2.3.1 Objetivos de ensino

Desconfiei do mais trivial
na aparência singela
E examinei, sobretudo, o que
parece habitual.
Suplicamos expressamente:
não aceiteis o que é de
hábito
como coisa natural,
pois em tempo de desordem
sangrenta,
de confusão organizada,
de arbitrariedade
consciente,
de humanidade desumanizada,
nada deve parecer natural
nada deve parecer impossível
de mudar.

Brecht

Em relação à pergunta *Que objetivos você busca alcançar com o ensino de Filosofia?*, a análise das respostas permitiu a indicação de algumas significações, ainda que gerais, sintetizando, na óptica do professor, o sentido e a finalidade da filosofia no ensino médio. Uma vez classificados, os dados foram categorizados e submetidos à tabulação tomando-se por base alguns critérios, permitindo assim uma análise mais objetiva e clara na descrição dos dados. As respostas referentes a pergunta “a” foram tabuladas de acordo com a classificação e os critérios descritos abaixo.

- a) despertar no aluno a reflexão filosófica; o pensar crítico sobre problemas científico-tecnológicos, ético-políticos, sócio-culturais;
- b) levar o aluno à compreensão dos conteúdos filosóficos em sua linearidade;
- c) desenvolver no aluno a capacidade de estudo, investigação, raciocínio, argumentação, conceituação;
- d) levar o aluno a refletir sobre suas experiências/vivências cotidianas;

e) desenvolver valores morais, éticos e de cidadania;

f) não informou.

Os critérios utilizados para esta classificação foram os seguintes:

- A **letra a** foi sinalizada sempre que se encontrou na resposta palavras ou expressões como: reflexão, reflexão crítica, senso crítico, pensar crítico, discurso crítico, problematização, reflexão filosófica, consciência reflexiva, conscientização, autonomia, espaço de discussão.

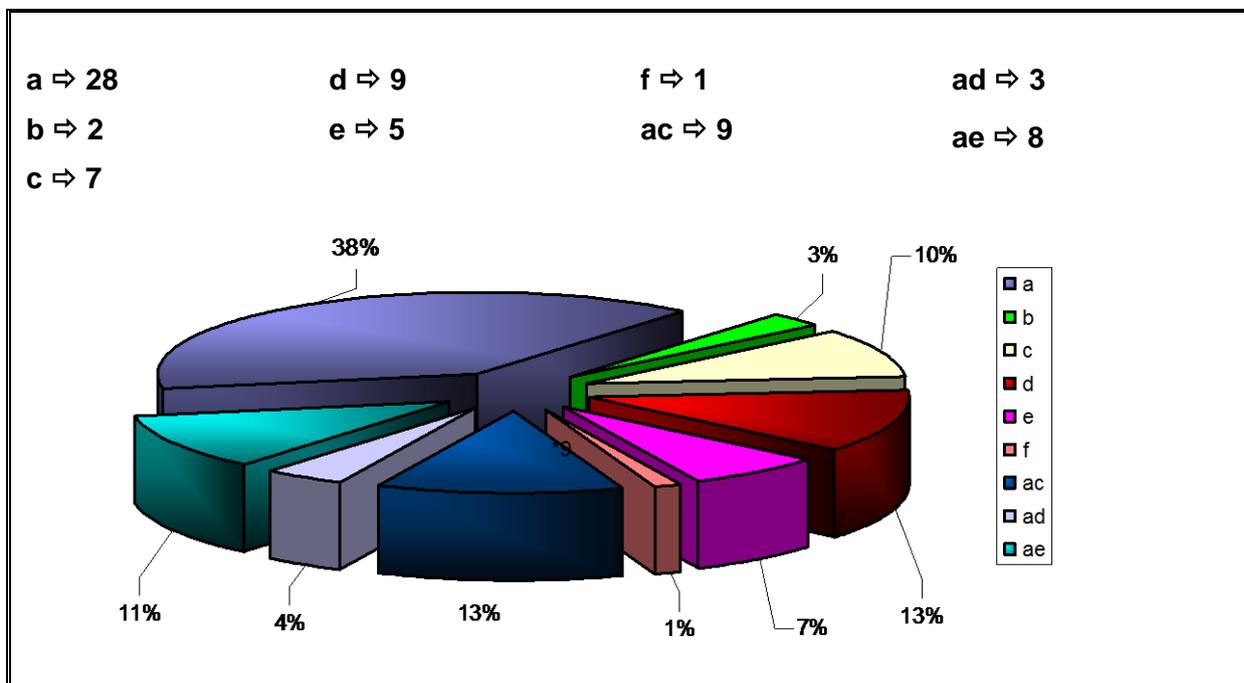
- A **letra b** foi sinalizada quando a resposta indicava simplesmente a necessidade de ensinar conteúdos filosóficos, sem um fim específico (crítico ou reflexivo) demonstrada através de palavras ou expressões como: seqüência lógica, história da filosofia, indicando desta forma uma concepção linear de ensino.

- A **letra c** foi sinalizada quando a resposta indicava palavras ou expressões tais como: argumentação lógica, capacidade de estudo, aquisição de conceitos e procedimentos, raciocínio lógico, capacidade de observação, investigação, relação, interdisciplinaridade, análise de texto, leitura e escrita. Os objetivos visam instrumentalizar o aluno metodologicamente.

- A **letra d** foi sinalizada sempre que a resposta indicasse expressões como: experiência, vivência, cotidiano, realidade social. Os objetivos indicam uma necessária relação entre conteúdos filosóficos e cotidiano do aluno.

- A **letra e** foi sinalizada sempre que a resposta indicasse essencialmente um objetivo moral ou ético, voltado à formação da cidadania, responsabilidade, honestidade, justiça.

Figura 11 — Objetivos do ensino



Comparando-se os dados quanto ao objetivo de ensino apresentados nas respostas dos professores graduados em Filosofia e os demais professores com graduação em outras áreas não é possível observar uma compreensão muito distinta. Conforme se ilustra na Figura 11, ao se considerar a soma dos 38% que priorizaram unicamente a alternativa (a) “despertar no aluno a reflexão filosófica; o pensar crítico sobre os problemas...” com os 28% que associaram outros objetivos a este, tem-se um total de 66%. Considerando a resposta de todos os professores, independentemente de sua graduação, esta mesma soma chega a 68%⁶³.

Pode-se dizer, portanto, que entre os professores com formação filosófica está presente também a reprodução de um discurso comum quanto aos objetivos desta disciplina no ensino médio o de que cabe à Filosofia a missão de formar o espírito crítico no aluno.

⁶³ cf. FIG. 8

Dos 66% (47) de professores licenciados em Filosofia que mencionaram ensinar Filosofia com o objetivo de formar o espírito crítico no aluno, 26 (55,3%) associaram a este objetivo a expressão formação da consciência crítica voltado à práxis — intervenção social; 18 (38,3%) relacionaram-na ao desenvolvimento do raciocínio, ao processo de argumentação, como leitura crítica de textos, formulação de conceitos e 04 (8,5%) apenas designaram-na sem explicitar claramente seu sentido.

Isto pode ser observado a partir dos depoimentos dos próprios professores nas tabelas abaixo:

Conscientização, práxis, intervenção na sociedade⁶⁴

| |
|--|
| Eu busco situar a disciplina dentro de um contexto mais amplo de educação entendida enquanto processo social que envolve toda a vida cultural de uma sociedade... Os alunos deveriam exercitar a prática reflexiva... temas relacionados à ética, ao exercício da cidadania.... (R.38) |
|--|

| |
|--|
| Alargamento da consciência crítica, para o exercício da capacidade humana de se interrogar e para uma participação mais ativa na comunidade em que vive. (R.121) |
|--|

| |
|--|
| ...desmistificar um pouco a Filosofia como sendo apenas um ato erudito e levá-la para o campo da experimentação e prática vivencial do dia-a-dia e ajudá-los a serem um pouco mais críticos tendo a noção dos seus direitos e deveres... . (R.125) |
|--|

| |
|---|
| Desenvolver o pensamento lógico e crítico, com vistas ao exercício pleno da cidadania por parte do aluno. (R.128) |
|---|

| |
|--|
| Formar discentes com senso crítico, com atitudes próprias, abrindo novos horizontes e buscando a formação integral de todos os alunos, levá-los a refletir e agir e a participar de forma mais ativa na comunidade em que vivem. (R.143) |
|--|

| |
|--|
| Refletir sobre as questões ético-políticas para enriquecer a formação de um cidadão crítico e participante de uma sociedade democrática. (R.190) |
|--|

⁶⁴ Estes termos, resguardadas as suas especificidades conceituais, têm em comum o fato de indicarem uma estreita ligação entre o pensar e o fazer, sob a concepção da filosofia como instrumento voltado à ação transformadora.

| |
|--|
| Instruir os jovens para pensar e criticamente analisar a realidade em que vivem e possibilitar instrumentais que geram uma ação transformadora da realidade. (R.213) |
| Conduzir à formação de uma consciência crítica sobre as realidades do mundo; sua realidade individual e coletiva. Perceber sua importância como agente transformador, construtor e organizador da sociedade. (R.238) |
| Fazer com que o aluno passe da consciência ingênua para crítica... possibilitar aos alunos a tomarem posição diante da sociedade na que vivem. (R.242) |
| Desenvolver o senso crítico nos alunos, mostrar qual a sua função na sociedade. (R.283) |

Leitura crítica de textos, formulação de conceitos, argumentação⁶⁵

| |
|---|
| Capacitar o aluno para apropriar-se de conhecimentos e modos discursivos específicos de filosofia e entender a reflexão crítica como processo sistemático e interpretativo do pensamento; desenvolver métodos e técnicas de leitura e análise de textos e produção dos mesmos. (R.40) |
| Que o aluno aprenda a pensar, raciocinar formando-se como pessoa de senso crítico. (R.54) |
| Ajudar a despertar o senso crítico, a capacidade de raciocínio e argumentação nos alunos. (R.57) |
| Desenvolver a capacidade crítico-argumentativa dos alunos. (R.71) |
| Levar o aluno a uma visão lógica da realidade na qual está inserido, despertando-o para o raciocínio e o pensar crítico. (R.78) |
| ... desenvolver a reflexão crítica como processo interpretativo do pensamento; compreender as configurações do pensamento... desenvolver apreensões e construções de conceitos, argumentações e problematizações. (R.180) |
| Promover a passagem do senso comum para a consciência filosófica, a partir da prática reflexiva, desenvolvendo a habilidade de conceituar, problematizar e argumentar. (R.181) |
| Levar o aluno a ser capaz de conceituar, problematizar e argumentar criticamente a |

⁶⁵ A relação entre crítica e produção de conhecimento estabelecida seja pela leitura seja pela elaboração de conceitos ou argumentos escritos ou oralmente manifestados, foi o critério utilizado nesta classificação.

| |
|--------------------|
| realidade. (R.196) |
|--------------------|

| |
|--|
| Possibilitar ao aluno uma reflexão mais profunda sobre o saber; levá-lo ao gosto de leitura de pesquisas, motivá-lo a sair do senso comum... . (R.204) |
|--|

Designação sem explicitar seu sentido

| |
|---|
| Visão crítica da Filosofia; buscar a verdade na sociedade em que vive. (R.58) |
|---|

| |
|--|
| Desenvolver o senso crítico que os jovens perderam. (R.71) |
|--|

| |
|---|
| Despertar nos meus alunos uma visão mais crítica. (R.139) |
|---|

2.3.2 Organização dos conteúdos

Um poeta é sempre irmão do vento
e da água:
deixa seu ritmo por onde passa.
Pois aqui estou, cantando.
Se eu nem sei onde estou,
como posso esperar que algum
ouvido me escute?

Cecília Meiremes

Em relação à pergunta Como você organiza os conteúdos trabalhados na disciplina de Filosofia?, procurou-se levantar a maneira como o professor apresenta aos seus alunos os conteúdos da disciplina de Filosofia, principalmente, do ponto de vista de sua ordenação e organização pedagógica:

- a) conteúdos organizados a partir de temas;
- b) conteúdos marcados por uma seqüência cronológica;
- c) conteúdos/temas sem um fio condutor;
- d) a organização dos conteúdos, programas, planos de aula elaborados pela direção da escola/secretaria;

- e) conteúdos organizados a partir de livros, textos;
- f) confunde organização dos conteúdos com forma/método de ensinar;
- g) não informou.

Os critérios utilizados para esta classificação foram os seguintes:

- A **letra a** foi sinalizada quando as respostas indicavam conteúdos filosóficos que se articulam em torno de temas extraídos do cotidiano do aluno ou temas filosóficos sem respeitar uma seqüência evolutiva da história da Filosofia propriamente dita.

- Na **letra b** foram indicadas as respostas em que a organização dos conteúdos sugere linearidade (evolução), seqüência histórica evolutiva.

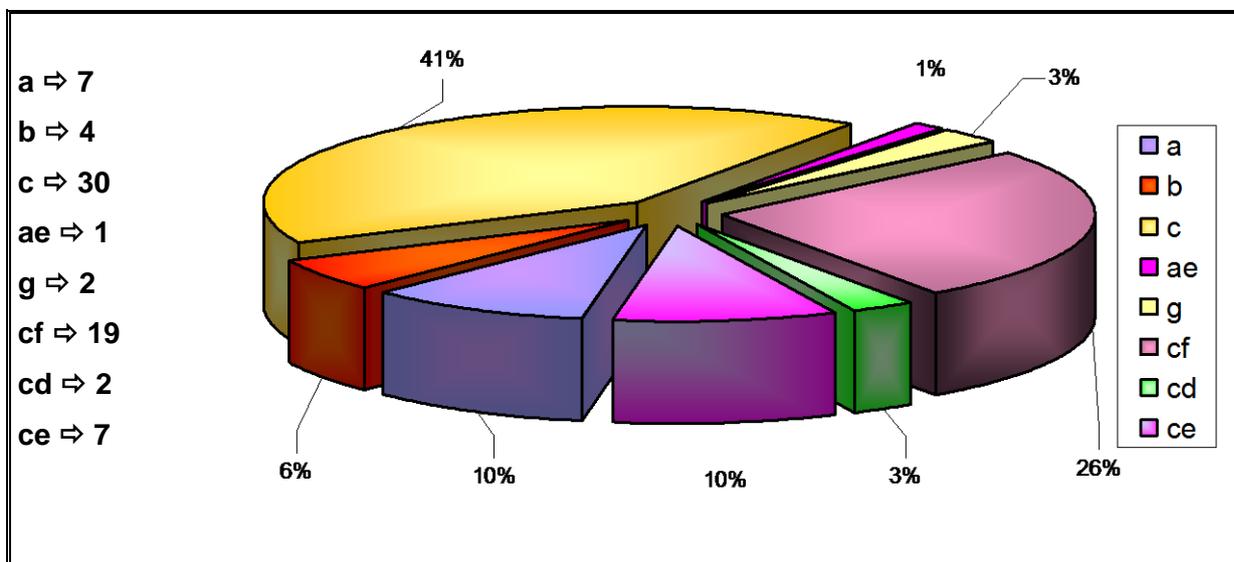
- Na **letra c** sinalizaram-se respostas em que os conteúdos não possuíam um critério definido; temas de natureza filosófica ou não, tais como: ética, política, moral, cultura, poder, conhecimento, cidadania, lógica, metodologia, virtude, homem.

- Na **letra d** sinalizaram-se respostas que mencionavam conteúdos organizados de acordo com a proposta/projeto pedagógico da escola, planos de aula elaborados pela SEED ou pelo MEC, com ou sem indicação de critérios.

- Na **letra e** indicou-se respostas que apontam livros, textos, como critérios para organização dos conteúdos.

- Na **letra f** indicaram-se aquelas respostas que confundiam organização dos conteúdos com forma/método de ensino.

Figura 12 — Organização dos conteúdos



Considerando que 41% dos professores trabalham com conteúdos sem articulá-los a critérios, tais como temas extraídos do cotidiano, temas próprios da filosofia, somados aos 26% que confundiram conteúdos com a forma metodológica, tem-se um total de 67%. Isto significa dizer que a maior parte dos professores expressa a ausência de um critério claro quanto à seleção do conteúdo a ser tratado na disciplina.

Ao se considerar a soma dos 10% que trabalham os conteúdos extraíndo temas de livros didáticos, sem uma ordem ou critério pré-estabelecido, mais os 3% que utilizam-se de programas, planos de aula elaborados pelas direções das escolas ou pela Secretaria da Educação, tem-se um total de 13% que somados aos 67% totalizam 80%. Depreende-se daí que os professores com formação filosófica não expressam clareza, convicção, nem autonomia na escolha dos conteúdos que trabalham em suas aulas. Apenas 10% apresentam conteúdos organizados a partir de temas ligados ao cotidiano do aluno ou temas próprios da história da Filosofia, sendo que 6% tomam como critério a história da Filosofia em sua linearidade. Somando-se estes percentuais, pode-se dizer que 16% dos professores licenciados em Filosofia utilizam algum critério para organizar os conteúdos programáticos que ensinam.

Partindo-se do ponto de vista de que é importante a definição de alguns critérios mínimos para a seleção dos conteúdos e de que apenas um pequeno grupo de professores indicou, em certo sentido, este entendimento, buscou-se identificar (a partir do quadro abaixo) os critérios que foram adotados por estes. Observou-se que destas 12 respostas (16% do universo de 71 respostas), 50% tomaram como critério temas ligados ao cotidiano do aluno, 41,6% temas específicos dos sistemas filosóficos e 8,3% temas ligados à história da Filosofia.

Comparando estes dados aos percentuais gerais dos sujeitos da pesquisa tem-se uma diferença de: 50% x 37% em relação ao item temas ligados ao cotidiano do aluno; 41,6% x 40% quanto aos temas específicos ligados aos sistemas filosóficos; e, um pouco maior, ou seja, 8,3% x 21% no que se refere aos temas da história da filosofia. Aqui a leitura quantitativa não diz muita coisa. Mostra apenas uma tendência de se trabalhar tanto com temas vinculados a sistemas filosóficos como com temas voltados ao cotidiano do aluno com ou sem um enfoque propriamente filosófico.

Temas ligados ao cotidiano do aluno⁶⁶

O processo do filosofar toma como ponto de partida os problemas que os alunos enfrentam no cotidiano de suas vidas (...) Eu procuro a partir dos temas vivenciais recorrer aos temas 'perenes' da História da Filosofia.... (R.38)

(...) Com temas e assuntos da realidade mais ligada à realidade deles, usando notícias de jornais e TV; sempre trazendo os conteúdos próprios com temas do momento. (R.41)

Procuro relacioná-los com a realidade do jovem e sua vida cotidiana; busco inserí-los no mundo atual, e realizar um paralelo com o que lhes é proporcionado pela ideologia vigente. (R.60)

Os conteúdos são organizados levando-se em consideração os problemas vivenciados pelo aluno, suas principais indagações a respeito da realidade histórica; procuro fazer relação presente-passado-presente. (R.83)

⁶⁶ Foram incluídas nesta classificação respostas nas quais os professores utilizaram como critério para organização dos conteúdos, temáticas de interesse ligadas ao cotidiano dos alunos, sugeridas ou não por eles.

(...) Pegando assuntos do cotidiano do aluno e da nossa realidade brasileira, basicamente baseados no livro 'Para filosofar?'. (R.145)

Em temas geradores que partem da realidade do aluno. Por exemplo, o tema gerado do 1º bimestre foi a família. A partir deste tema, buscamos desenvolver o discurso aristotélico sobre a mulher, bem como analisar a estrutura do conceito de moral e ética, entre outros.

Temas ligados aos sistemas filosóficos⁶⁷

(...) O conhecimento humano e suas formas de manifestações: senso comum, mítico, filosófico, artístico, religioso e científico; a filosofia e o homem como ser histórico: cultura, trabalho e sociedade; ética e ciência. (R.41)

(...) Teoria do conhecimento; moral e ética; ciências; política e arte e estética. (R.71)

(...) Cultura e Ciência...; Axiologia...; Lógica e teoria do conhecimento... Inclusão de temas transversais sempre que possível. (R.133)

Fundamentos e finalidades da existência humana: Identidade; conhecimento; ética, moral, ciência; política e estética... (R.180)

(...) senso comum e senso crítico; a cultura, a linguagem, a consciência mítica... trabalho, alienação e ideologia. (R.279)

Temas ligados à história da Filosofia⁶⁸

Em princípio iniciei com os pré-socráticos...; Filosofia Antiga; Filosofia Moderna; Filosofia Contemporânea; ...tendências e curiosidades da atualidade, valores, etc. (R.269)

⁶⁷ Inclui-se nesta classificação respostas nas quais os professores tomaram como referência para organização dos planos de aula, temas que se vinculam à Filosofia de modo geral, por vezes mais ligados a um determinado sistema filosófico, outras vezes, temas discutidos por um ou outro filósofo de forma mais específica.

⁶⁸ Considerou-se nesta classificação respostas que de uma forma ou de outra voltaram-se mais para história da Filosofia em seu sentido evolutivo, como historiografia do conteúdo filosófico.

2.3.3 Desenvolvimento do conteúdo

O professor disserta
sobre ponto difícil do programa.
Um aluno dorme,
Cansado das canseiras desta vida.
O professor vai sacudi-lo?
Vai repreendê-lo?
Não.
O professor baixa a voz
com medo de acordá-lo.

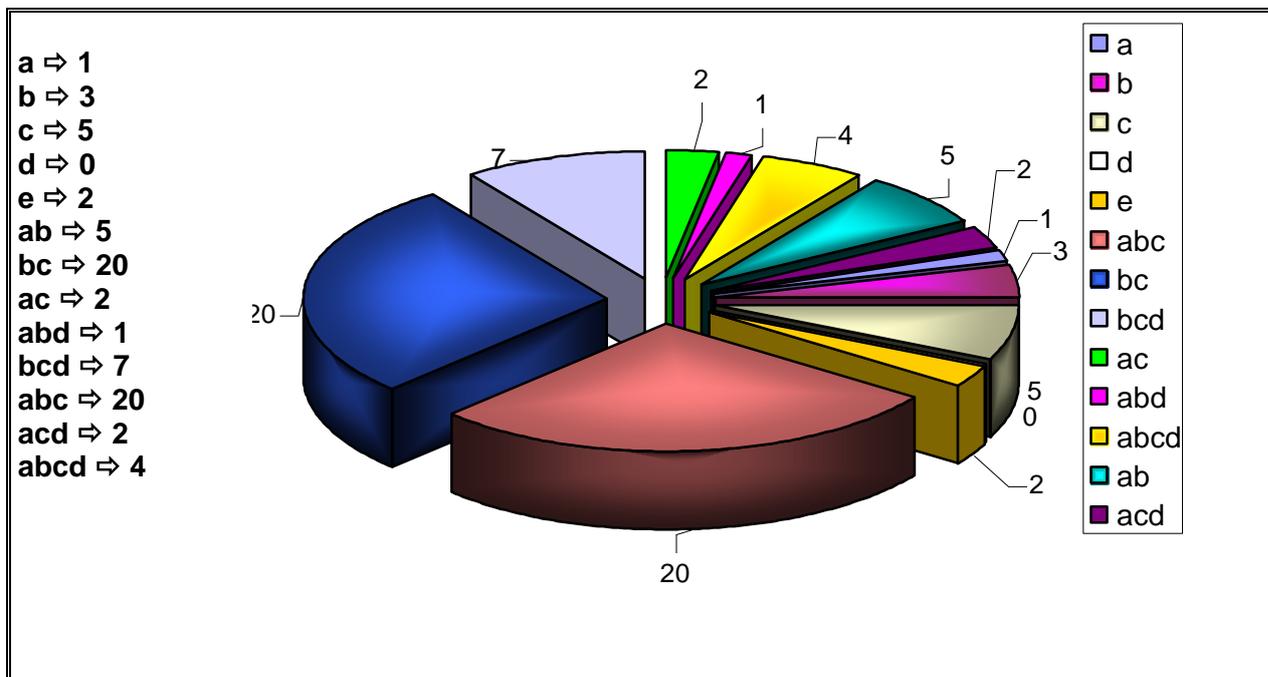
Carlos Drummond de Andrade

Com a pergunta Como você desenvolve o conteúdo de Filosofia na classe junto aos alunos? procurou-se captar os recursos utilizados nas aulas e a perspectiva metodológica com a qual o professor trabalha. Para tanto, adotou-se a seguinte classificação:

- a) aulas expositivas;
- b) aulas dialogadas com a participação dos alunos através de debates, seminários;
- c) uso de recursos como texto, quadro, giz, filmes, retroprojeto;
- d) trabalhos escritos/pesquisas extra-classe;
- e) não informou.

Dispensou-se quaisquer critérios para a classificação dos itens acima discriminados tendo em vista a clareza com que as respostas foram apresentadas.

Figura 13 — Desenvolvimento do conteúdo



Observa-se que apenas 1% dos professores utilizou a aula expositiva com única estratégia didática. No entanto, somando-se a outras estratégias como debates, seminários, chega-se a um total de 49%. O uso de recursos como textos, quadro, filmes, retroprojeto, foi apresentado por 84%. Constatou-se também que a importância dada pelo professor à participação do aluno nas aulas é extremamente elevada chegando a 83% das respostas. Impressiona o fato de não haver nenhum registro sobre trabalhos de pesquisa extraclasse ou elaboração de textos como estratégia de apreensão dos conteúdos. Logo, algo que é tão tipicamente filosófico como escrever/dissertar.

Um dos aspectos que mais chama a atenção quando se analisa o processo de mediação praxiológica dos conteúdos diz respeito à forma como os alunos participam das aulas. Para tanto buscou-se compreender, a partir das respostas (cf. quadro abaixo), como se dá esta participação. De 59, 78% indicaram os debates,

as discussões e as leituras em sala como os principais meios de participação; outros 18,6% apontaram para a apresentação de trabalhos/seminários e 16,9% sinalizaram para produção de textos e pesquisas realizadas individualmente ou em grupo em sala de aula. Comparando-se aos dados gerais observa-se um pequeno aumento nos índices sobre a participação dos alunos por meio de seminários, produção de textos e pesquisas. Isto indica uma prática habitual na construção do conhecimento filosófico.

Nos depoimentos abaixo é possível observar a presença das características acima classificadas:

| |
|---|
| (...) Utilizo todos os recursos possíveis como: leitura de textos, filmes, pesquisas, produção de textos dissertativos, palestras, músicas, debates, periódicos, recortes de jornais e revistas, dramatizações. (R.33) |
| O trabalho é dividido da seguinte maneira: faz-se a leitura, discute-se o assunto, os alunos expõem sua compreensão, o professor faz o apanhado do assunto. (R.72) |
| Utilizo aulas expositivas, trabalhos de pesquisas, debates em sala de aula e análise de textos com formulação de questões a partir dos assuntos tratados (...). (R.83) |
| Exposição oral seguida de análise de textos; xerox de conteúdo resumido seguido de pesquisa; Debates orientados seguidos de produção de textos. Pesquisas bibliográficas sobre história da filosofia contemporânea seguidas de apresentação em sala. Seminários. Estudos de crônicas e reportagens de jornal sobre temas que suscitem reflexão. (R.133) |
| Aulas expositivas, mini seminários, trabalhos de pesquisa extraclasse com apresentação, textos filosóficos para reflexão, elaboração de textos pelos próprios alunos. (R.143) |
| ... seminários, aulas expositivas, círculo de debates, trabalhos em grupos menores. Os recursos variam bastante: TV, retroprojeto, jornais, revistas, material alternativo. (R.177) |
| Textos básicos da apostila; trabalhos de grupos, trabalhos individuais e debates; análise de vídeos, pesquisas.... (R.178) |
| De acordo com os objetivos, estimulando os alunos a desenvolverem a leitura paciente: explorando a compreensão, interpretação e problematização do texto; a justificativa de suas posições: elaborando linguagem discursiva... (R.181) |
| Após a abordagem do que vamos estudar, exponho alguns pontos que julgo importantes, |

trago pequenos textos com questões para serem analisadas e trabalhadas pelos estudantes; organizamos mesas redondas... (R.191)

Estudo de textos, leituras em grupos, questões para discussão em grupos plenários, etc.; análise de alguns filmes. (R.213)

III FORMAÇÃO HUMANA, CURRÍCULO E ENSINO DA FILOSOFIA

O que é preciso esquecer é o dia
carregado de atos,
a idéia de recompensa e de glória.
O que é preciso é ser como se já não
fôssemos,
vigiados pelos próprios olhos
severos conosco, pois o resto não nos
pertence.

Cecília Meireles

De onde partir para entender a relação entre filosofia e formação humana? Qual é o sentido e lugar que a filosofia ocupa na formação humana? No mundo globalizado, de economia de mercado, com profundas transformações produtivas: o que significa formação humana? Numa sociedade de desigualdades alarmantes, de concentração de riquezas e de produção da miséria, da coisificação das relações humanas, da negação do outro, da barbárie como se referiu Adorno em *Educação e Emancipação* (1995): qual é a contribuição e qual o papel da Filosofia e seu ensino? Considerando o ser humano numa perspectiva histórica e cultural, produtor e produto de uma época, ser que através do trabalho transforma a realidade e a si mesmo, produz cultura, história de contradições e de possibilidades. Nesta perspectiva dialética, crítica, onde sua identidade e *práxis* histórica é construção histórica, o que significa formação humana?

O ser humano não é, mas torna-se, faz-se a partir do estar, ou seja, o ser e o estar estão dialeticamente interconectados enquanto construção histórica, cultural, não apenas determinados pelos modos de produção, sem deixar de considerá-los, mas enquanto produto de sua racionalidade o faz humano, sujeito, *no* e *com* o mundo.

A reflexão radical — própria da Filosofia em sua gênese — traz consigo a busca de explicitar o que é formação humana. Questão que pressupõe uma concepção sobre o que é o ser humano. Em que perspectiva o compreendemos para problematizarmos sua formação. Ao partirmos da compreensão de ser humano como sujeito histórico e cultural, ser constituído de racionalidade que está situado no mundo e em relação com ele e outros seres, demarcamos uma posição já em si filosófica: não estamos nos referindo a uma compreensão abstrata, metafísica, universal de ser humano, e tão pouco nos contentamos com as explicitações reducionistas do cientificismo – homem de natureza físico-biológica - próprias da teoria positivista.

Sem deixar de reconhecer a contribuição da ciência moderna na História, mas precisamente por compreendê-la como produto da história humana, portanto em relação com a economia, com a cultura e com a política de cada época, faz-se necessária a reflexão sobre a contribuição que o conhecimento filosófico tem fornecido, historicamente, para a superação ou manutenção da ordem instituída.

A filosofia é entendida pelos filósofos genericamente — como um fato grego. Isto porque possui uma concepção sobre o que sejam as coisas, algo bem diferente dos outros povos e culturas, tornando-se uma forma de pensamento hegemônico no Ocidente desde seu surgimento. Em que sentido, portanto, a filosofia pode ser considerada grega? Quando ela é, como sugere CHAUÍ (1994:20-21)

...entendida como aspiração ao conhecimento racional, lógico e sistemático da realidade natural e humana, da origem e causas do mundo e de suas transformações, da origem e causas das ações humanas e do próprio pensamento, é um fato tipicamente grego. (...) é um modo de expressar e exprimir os pensamentos que surgiu especificamente com os gregos e que, por razões históricas e políticas, tornou-se, depois o modo de pensar e exprimir dominante da chamada cultura européia ocidental... Através da Filosofia, os gregos instituíram para o Ocidente europeu as bases e os princípios fundamentais do que chamamos razão, racionalidade, ciência, ética, política, técnica, arte.

A razão, a ética, a política, a educação, são conceitos indissociáveis e fundamentais da filosofia grega; nasceram praticamente juntos na mesma época e têm em comum o fato de terem surgido no interior da *pólis*. Isso confere a ela, do ponto de vista histórico e filosófico, um sentido bastante significativo. De acordo com VERNANT (1984:34) o seu aparecimento

...constitui na história do pensamento grego, um acontecimento decisivo. Certamente, no plano intelectual como no domínio das instituições, só no fim alcançará todas as suas conseqüências; a *pólis* conhecerá etapas múltiplas e formas variadas. Entretanto desde seu advento, que se pode situar entre os séculos VIII e VII, marca um começo, uma forma nova, cuja originalidade será plenamente sentida pelos gregos.

Desde sua gênese, a filosofia não se dissociou de sua função e origem política, social, cultural, enquanto produção conceitual rigorosa, radical e de conjunto que visa explicitar a condição humana-no-mundo. (SAVIANI, 1993) Pode-se, então, afirmar que o conhecimento filosófico se faz enquanto *práxis* histórica, portanto, como um conhecimento necessário para a formação humana, questão que implica no questionamento sobre o que é formação e o que é educação neste contexto.

3.1 FILOSOFIA COMO FORMAÇÃO HUMANA, REFLEXÃO CRÍTICA E EMANCIPAÇÃO

Para a filosofia da *práxis*, o ser não pode ser separado do pensar, o homem da natureza, a atividade da matéria, o sujeito do objeto; caso se fizer esta separação, cai-se em uma das muitas formas de religião ou na abstração sem sentido.

Gramsci

Além das perguntas já mencionadas, a temática que relaciona filosofia com formação humana e reflexão crítica exige que se enunciem algumas interrogações, tais como: Qual a especificidade do conhecimento filosófico? Em que sentido este conhecimento contribui para a formação humana? O que significa formação? Qual o papel da filosofia no contexto escolar? Qual a contribuição da filosofia na sociedade atual? Que relação há entre o conhecimento filosófico e a afirmação da democracia? Os problemas e/ou questões sobre o ensino de filosofia e sua contribuição no currículo escolar estão diretamente vinculados aos problemas da educação, do conhecimento e do mundo atual.

A complexidade da reflexão se manifesta desde o pontuamento dessas questões e se amplia, sobretudo em sua fundamentação e em seus desdobramentos, pois o intento envolve concepções acerca do que é Filosofia, do filosofar e do educar, bem como sobre a educação que se tem e a que se deseja construir e pela qual se luta; abarca, também, um ajuizamento da Filosofia que se estudou, se reproduziu e produziu; ainda, no que diz respeito à educação, requer o reporte aos limites do atual modelo de escola e das possibilidades de sua superação. Isto posto e considerando-se o contexto da escola, emerge a questão que se elege como essencial: o que cabe à Filosofia no espaço escolar?

Enquanto a opção de essencialidade manifesta o objeto da pesquisa, a concepção de Filosofia projeta a fundamentação da abordagem. Ao se considerar a Filosofia enquanto reflexão conceitual, rigorosa e histórica, que se ocupa da condição humana em seu sentido amplo, isto é, dos prismas ético, político, epistemológico, antropológico e estético, busca-se direcionar o estudo para uma leitura dialética, com ênfase nas vertentes críticas e de sua contribuição para educação, para a política e para a cultura — a exemplo da crítica gramsciana às interpretações idealistas e positivistas do marxismo — ou da Teoria Crítica dos frankfurtianos — especialmente HORKHEIMER (1990) e ADORNO (1985).

Considerando que a dialética não estabelece previamente um caminho a ser seguido, mas apenas indica as alternativas transformadoras de que cada época é portadora, essa forma de olhar o mundo permite perceber que há no atual momento histórico e no contexto da educação institucionalizada, um projeto de formação humana e reflexão crítica como ponto de inflexão das práticas pedagógicas conservadoras.

SEVERINO (2002), aprofunda a questão, estabelecendo a relação entre Filosofia, formação humana e reflexão crítica. O autor denuncia o engano dos céticos em relação ao mérito da filosofia na formação da infância e da juventude e professa sua confiança no potencial da atividade filosófica na escola para a objetivação do desígnio formativo. Nesse sentido recomenda, tanto o desvelo no trato da questão, como a responsabilidade política em reclamar ações pertinentes e conseqüentes em relação ao propósito da formação e ao compromisso que a

educação invoca. Destarte, o autor desafia o intuito acomodatório das propostas pedagógicas que situam a Filosofia nos interstícios transversais da grade curricular. A essas opções o norte para a Filosofia na educação: assumir a missão de incitar o jovem à ressignificação de sua experiência existencial.

O sentido da proposta se insere na vocação da escola — no contexto da sociedade excludente — de enfrentar a perversidade do sistema por constituir-se em alternativa única de solução aos problemas humanos, pois “Existe apenas uma fonte geradora, que é o conhecimento, uma ferramenta, a prática e uma mediação, a educação” (p.1). A associação entre conhecimento e ação permite a realização de um projeto formativo estabelecido do desenvolvimento pela sensibilidade dirigido à percepção da existência.

A escola é definida, portanto, como *locus* privilegiado para esse mister, uma vez que a sociedade a constituiu em instituição formal de ensino, e em seu interior, intencional e sistematicamente, tanto aprendizagem como formação, passaram aí a ser trabalhadas. Afirma SEVERINO: “trabalho pedagógico quer dizer isso: pedagogia como prática educativa significa exatamente conduzir a criança, o adolescente, o jovem ou o adulto, quando nos ambientes escolares, no caminho da aprendizagem e da formação [...] (p. 2)

Destarte, a escola deve realizar essa dupla tarefa: propiciar ao jovem o crescimento intelectual — relativo ao domínio do conhecimento; e da sensibilidade — por modos diversos — para a expansão da subjetividade nas direções: intelectual, com a compreensão de conceitos; ética, relativa aos valores orientadores da conduta; consciência estética, a qual se manifesta na estesia; e consciência social — cujo sentido é a utilização da subjetividade para ajuizar valores políticos, isto é, estabelecer relações sociais. Desenvolver a subjetividade significa trilhar progressivamente o processo de atribuição de sentidos.

SEVERINO (2002) configura o processo formativo como o esforço educativo para que o ser se situe no mundo, em condições plenas de uma cidadania que é edificada na dignidade humana, que protege a existência de violações e possibilita o usufruto dos bens necessários à vida. Daí ser a missão da educação viabilizar o

entendimento que permite a condução das ações humanas em relações sociais dignas, bem como da satisfação individual, “De tal modo que possamos fundar nossas opções em valores positivos, conscientemente identificados e seguidos, de tal modo que possamos decidir e apoiar nossas ações nesses valores”. (p. 3)

A centralidade do saber filosófico no ministério educativo decorre de sua disposição para instigar e conduzir a consciência a procurar a percepção acurada da existência, edificando criticamente seu significado, ou seja, ressignificando a experiência do ser a partir da própria existência, como consciência da existência. Esse processo reflexivo do modo de ser próprio do homem na sua concretude entrelaça dialeticamente subjetividade e experiência em uma *práxis* que amplia incessantemente a compreensão da realidade, bem como as possibilidades de reconstrução da consciência e da própria realidade.

HUSSERL (1996) ajuda a pensar a questão da consciência quando tematiza a necessidade que a Psicologia tem de escapar de sua condição de prisioneira do mundo interior. Ele faz um esforço para libertar a consciência de sua interioridade. Toda consciência é sempre consciência de alguma coisa, ou seja, toda consciência possui sempre uma intencionalidade; ela se dirige para alguma coisa que está fora de nós. Se toda consciência é consciência de alguma coisa, não existe a consciência em si de forma abstrata. Husserl estabelece uma relação de intensa organicidade entre a consciência e aquilo que está fora da consciência; a consciência sempre se dirige para alguma coisa. Sartre (1999) inspirado em Husserl frisa o sentido *de*, *consciência de*. Tudo tem um sentido, inclusive o exemplo que ele dá do desmaio frente a uma pergunta embaraçosa numa defesa de tese. Partindo deste ponto de vista pode-se dizer que toda Filosofia é sempre filosofia de alguma coisa, ou seja, ela possui uma intencionalidade; ela se dirige a alguma coisa. Não existe uma Filosofia pura, uma reflexão descomprometida, absoluta por si mesma, alijada da existência, divorciada das significações do cotidiano humano. Não existe Filosofia sem intencionalidade, portanto, sem esta intencionalidade ela se tornaria uma espécie de reflexão sem vida, sem dinâmica.

A Filosofia não tem, além disso, um objeto próprio, de domínio exclusivo seu. Ainda há pouco tempo atrás a Física, a Sociologia, a Psicologia, entre outras ciências, eram capítulos da Filosofia. Na medida em que estes campos de

conhecimento foram adquirindo objetos e metodologias próprias, proclamam sua independência da Filosofia, de forma que torna cada vez menor o espaço para a Filosofia pensar-se enquanto Filosofia. Paradoxalmente, seu campo de conhecimento torna-se cada vez mais, por um lado, menos extenso e, por outro, mais vasto, sem limites ou fronteiras, já que qualquer objeto pode ser pensado filosoficamente. A questão do conhecimento, por exemplo, assim como qualquer outra, para ser filosófica, deve ser pensada em vista da totalidade da forma como Hegel (1996) a entende, ou seja, a verdade é a totalidade. Desta forma, o problema só é filosófico quando abordado na perspectiva da totalidade, mas não abstratamente como é comum entender-se, e sim em sentido concreto, pois a idéia, em Hegel, é essencialmente concreta e a Filosofia é tudo aquilo que mais se opõe à abstração. “O elemento e conteúdo da filosofia não é o abstrato ou o inefetivo, mas o efetivamente real, o que se põe a si mesmo e é vivente em si, o existir no seu conceito. O elemento da filosofia é o processo que produz os seus momentos e os percorre, e esse movimento total constitui o positivo e a verdade do mesmo positivo.” (HEGEL, 1996:316) Portanto, a Filosofia, por sua natureza, se opõe a uma análise parcializada, fragmentada do real. Trata-se de um esforço de conectar, inter-relacionar os fragmentos que compõem a realidade.

A Filosofia é também um esforço de explicitação da existência humana, historicamente situada; não um humano desistoricizado, desgeografizado, enfim, não abstratamente concebido como uma idéia, mas inserido no conflito social, com sua identidade. Neste sentido, a Filosofia é política, isto quer dizer que a essência humana está determinada, em grande parte, pelas relações sociais. Não é possível falar em compreensão da existência humana e de fenômenos de modo geral sem análise crítica. Isto é, sem exercer com competência a crítica não se pode falar em Filosofia ou, em outras palavras, exercitar a crítica é tarefa básica de uma Filosofia que se preze; a crítica é um elemento inerente ao ato de filosofar. Pode-se dizer, portanto, que reside aí o caráter mais propriamente político da Filosofia. Nesse sentido, tudo o que se refere a política pode ser decisivo para a Filosofia. A opção política condiciona tudo, mesmo a escolha de uma dada concepção pedagógica é uma opção político-filosófica. O próprio ato de conhecer é um ato de natureza

política, porque conhecer é exercer um poder, um domínio sobre o objeto que se conhece; é exercer um poder sobre o real.

Reportando-se às contribuições da Teoria Crítica, é possível debatermos o papel da filosofia na formação humana no contexto atual, ou seja, à luz de uma reflexão sobre a necessidade de teorias filosóficas libertadoras, emancipadoras, na superação da barbárie.

Se for verdade que a filosofia possui alguma contribuição para a superação da barbárie, da opressão, da dominação, da desumanização esta contribuição está em seu compromisso de desvelar esta realidade opressora, em apontar seus limites e pilares, em contribuir para a formação, em sentido amplo, de uma nova cultura, nova educação, fazendo a crítica da economia e da política, problematizando a ética que as constitui, para repensar o processo e construção do conhecimento e da racionalidade que o sustenta.

A filosofia em sua característica específica tem um tipo de indagação e é alvo da mesma. É neste ponto, acredita-se, que a filosofia encontra na história - na maneira de viver e de se organizar das pessoas - seu ponto de partida (encontro) e o elo que a liga do presente ao passado. Quer dizer, a filosofia se constituiu e se constitui a partir das indagações da vida cotidiana, da vida feita por perguntas, dúvidas, afirmações acerca dos problemas imediatos do dia-a-dia ou de questões mais elaboradas que remetem à origem da vida, das coisas, do universo ou mesmo da arte, da política, da paixão e da religião.

Mesmo entendendo a vida cotidiana como um *locus* que legitima e dá sentido à filosofia, ela, por si, não produz filosofia. Não se pode perder de vista que ela, como afirma CHAÚÍ (1994:11):

...é toda feita de crenças silenciosas, da aceitação tácita de evidências que nunca questionamos porque nos parecem naturais, óbvias. Cremos no espaço, no tempo, na realidade, na qualidade, na diferença entre realidade, sonho ou loucura, entre verdade e mentira, cremos também na objetividade e na diferença entre ela e a subjetividade, na existência da vontade, da liberdade, do bem e do mal, da moral, da sociedade.

Embora possa parecer paradoxal o fato é que a filosofia não aceita o que o cotidiano estabelece como conhecimento dado, certo, acabado. Aliás, é essa razão principal de seu surgimento e de sua existência.

A contribuição da filosofia no processo de formação humana é o fazer filosofia em seu sentido original: problematizar o ser humano e o mundo de forma radical e global. HORKHEIMER (1990) afirma que a filosofia na perspectiva da teoria crítica tem como objeto os homens como produtores de suas vidas, busca a superação do materialismo vulgar, próprio dos estados autoritários, que compreendem a realidade mecanicamente e do idealismo subjetivista que aborda a realidade a partir da mera idéia. Neste sentido, para ele, uma filosofia que se acomoda em si mesma, segura de suas verdades, nada tem a ver com teoria crítica.

A teoria não traz em si mesma um poder sobre a realidade, mas enquanto teoria crítica busca revelar, romper as estruturas de dominação existentes. A filosofia pode contribuir para a reflexão e a compreensão crítica, condição fundamental para a emancipação e para a mudança social? A afirmação desta possibilidade está vinculada a uma compreensão crítica da própria filosofia, enquanto filosofia da *práxis*, que de forma dialética, superando toda forma de idealismo subjetivista ou objetivista, afirma-se, enquanto constituidora da racionalidade emancipatória, libertadora, que assume a crise da razão como problema e desafio não apenas especulativo, mas político, gnosiológico e cultural.

O resgate da razão crítica é a superação da tecnocracia, da ideologia positivista que elimina a possibilidade de reflexão crítica, de formação de sujeitos autônomos, éticos, etc. É o reconhecimento de que todo processo de construção do conhecimento, de educação, de formação humana é carregado de valores e este reconhecimento não sugere uma neutralidade axiológica, mas no desafio de refletir criticamente sobre a história, sobre a sociedade e sobre a origem da cultura, dos valores, dos interesses, sobre as limitações desta racionalidade, que por ser crítica, tem clareza de que é produto de certos contextos, portanto, datada, situada, limitada.

O papel formador da teoria crítica enquanto filosofia da *práxis* considera a reflexão, elaboração conceitual crítica comprometida com a superação da realidade opressora, superação da barbárie, da redução da teoria ao determinismo da

experiência, ou seja, a prática social tem supremacia na dinâmica histórica. Esse entendimento é próprio do pensar dialético que busca explicitar as relações entre conhecimento, poder e dominação.

A teoria não é espelho descritivo da realidade, é fruto da relação sujeito-objeto, contém em si elementos desta realidade, é representação, cultura, valores, é *práxis* histórica. “A filosofia correta não consiste em esvaziar-se de análises concretas econômicas ou sociais, ou em reduzir-se a categorias isoladas”. (HORKHEIMER: 1990:160). A filosofia que se esvazia de seu conteúdo político, cultural, histórico, torna-se pura ideologia no sentido pejorativo de dominação cultural. Todo conceito tem origem num todo social, não há teoria de cima para baixo, não é fruto apenas da consciência de forma a-histórica, a teoria que assim se apresenta transforma-se em categoria coisificada, ideológica. Pode-se, então, dizer que a contribuição da filosofia para a formação humana ocorrerá, na medida em que esta se faz *práxis* pedagógica libertadora, ou seja, uma filosofia enquanto teoria crítica comprometida com esta *práxis*.

Esta concepção de teoria supõe partir de um método de investigação filosófica capaz de superar o viés positivista tendo como princípio a retomada dos questionamentos e elaborações acerca do sujeito histórico da revolução, do papel das classes populares oprimidas enquanto sujeitos destas reflexões, do papel que cabe aos intelectuais neste processo, do papel da educação como elemento fundamental de reflexão e compreensão da realidade.

Isto remete também à necessidade de elaborações que considerem o universo simbólico em que estão mergulhadas as diversas *práxis* educativas, culturais e políticas, considerando suas diversas formas de expressão, de linguagens de lutas. Cabe à Filosofia enquanto elemento formação humana problematizar os elementos agenciadores da ação popular, suas contradições, fragilidades e fortalezas históricas, perspectivas de avanço, etc; enfim, sistematizar criticamente aquela mesma *práxis* e retribuir dialogicamente essa reflexão àqueles atores sociais para que, democraticamente, no exercício do diálogo e da crítica aprimorem as *práxis* que efetivam.

Na visão dos frankfurtianos, as novas categorias necessárias à elaboração crítica, devem ser produzidas a partir da própria reflexão sobre as diversas realidades particulares em foco, considerando as diversas formas de dominação, de resistência e de luta por libertação. Neste sentido, pode-se retomar a importância da reflexão crítica na formação humana, defendendo o potencial formativo de esclarecimento, de radicalidade e de emancipação, presentes nas propostas de desenvolvimento de consciência crítica e razão emancipatória (*Teoria Crítica*), de consciência filosófica (Gramsci), bem como a de ressignificação existencial (SEVERINO), pois segundo ADORNO (in PUCCI, 1998: 7): “O pensamento é o pólo oposto à contemplação passiva e implica, em seu próprio conceito, em esforço; e esse esforço é negativo, rebelde contra a pretensão constante com que o imediato exige submeter-se diante dele”.

É uma tarefa que se põe ao pensamento sobre o pensamento: no desenvolvimento da subjetividade (SEVERINO); de uma subjetividade que é capaz de ação na história (GRAMSCI); da inter-relação entre subjetividade coletiva e individual como um momento que é pré-condição da transcendência (ADORNO). Enfim, para a objetivação dessas visões críticas sobre a educação, entende-se que:

É preciso recorrer à modalidade do conhecimento filosófico que é onde desenvolvemos nossa visão mais abrangente do sentido das coisas e da vida, que nos permite buscar, com a devida distância crítica, a significação de nossa existência, e o lugar de cada coisa nela. É o que comumente expressamos ao nos referir ao ‘pensar’, ao refletir, ao argumentar, ao demonstrar, usando dos recursos naturais, comuns, da nossa subjetividade. (SEVERINO, 2002: 3)

O chamamento da filosofia à sua missão pedagógica em relação à formação humana exige que a discussão permeie a organização curricular. E quando o assunto é currículo, a complexidade que o atravessa e o embate de saberes que nele se trava, evocam a relação que ADORNO (1992: 140) estabelece entre formação e educação, na anedota da centopéia: “a centopéia, quando perguntada, enquanto movimentava cada uma de suas pernas, fica inteiramente paralisada e incapaz de avançar um passo sequer”. (1995, p. 140) A motricidade da centopéia fica entorpecida quando sua razão desconhece — ou tem dúvida sobre — a direção a tomar, pois o impasse aniquila a sincronia de suas cem pernas. Seu estigma pode servir de metáfora à perspectiva burocrática de currículo. Todavia, ao ensino da

filosofia interessa buscar as possibilidades do currículo para a mediação da filosofia, de seu intuito de formação humana, com o espaço disciplinar da escola.

3.2 O CURRÍCULO E O ENSINO DA FILOSOFIA

Andar e pensar um
pouco,
que só sei pensar
andando.
Três passos, e minhas
pernas
já estão pensando.

Aonde vão dar estes
passos?
Acima, abaixo?
Além? Ou acaso
se desfazem ao mínimo
vento
sem deixar nenhum
traço?

Paulo Leminski

Quando se fala em currículo escolar é muito comum pensar nele, entre outras representações possíveis, como um instrumento necessário e integrante do aparato burocrático de toda e qualquer instituição de ensino; como um programa de conteúdos das diversas áreas do conhecimento humano disponível na secretaria da escola para eventuais consultas do professor; como um conjunto de normas disciplinadoras das relações entre alunos, professores e funcionários da instituição escolar; como um produto estático, fetichizado, mas paradoxalmente, sem autoridade e respeitabilidade de intervenção; como um conjunto de atividades planejadas e dirigidas pela escola em vista de determinados fins. Hoje, apesar do espectro crítico que fundamenta a teoria curricular, a não ser por algumas práticas isoladas, o currículo raramente é concebido como um instrumento efetivamente

mediador do processo ensino/aprendizagem ou em sentido mais amplo da educação institucionalizada.

SEVERINO, entre outros educadores e teóricos comprometidos com as causas educacionais, há muitos anos, vem enfatizando a importância desta concepção:

O currículo deve, pois, ser concebido e implementado como uma mediação. Daí se falar de mediações curriculares, quando se trata de disciplinas, do planejamento, das práticas pedagógicas e administrativas de uma escola. Isto para enfatizar que nem o currículo, como totalidade, nem nenhuma de suas partes, são auto-suficientes, justificando-se por si mesmas. O currículo precisa configurar uma totalidade articulada e integrada, qual uma face do projeto educacional; sob cujas coordenadas a escola deve efetivar seu trabalho especialmente pedagógico. (SEVERINO. In QUEIROZ, 1997:104)

Evidentemente, em se tratando de processos formativos escolares, a mediação se dá também em outros níveis e situações para além do currículo. Em sentido amplo a própria instituição escolar exerce um papel de mediadora da cultura ou das tradições histórico-culturais consideradas significativas para a preservação da memória e dos valores aos sujeitos herdeiros detentores da ação pedagógica do presente. Outro exemplo de mediação é o papel que o professor exerce em sala de aula quando ensina aos seus alunos. O que ele faz não é mediar o processo de aquisição de conhecimentos por parte dos alunos através de um conjunto de estratégias e procedimentos metodológicos?

Em certo sentido, toda e qualquer atividade humana constitui-se numa mediação, mas no caso da prática educativa a função mediadora é mais extensiva e tem um significado mais determinado. Isto é, a especificidade da prática pedagógica passa pela dimensão do universo simbólico, das representações e das construções conceituais necessárias para a inserção do ser humano no mundo “do trabalho, da sociabilidade e da própria cultura” (p.104).

O currículo só poderá cumprir sua função de mediação dependendo de como é concebido e conceituado. Apesar de ser um conceito relativamente recente em nossa cultura pedagógica, a atual teoria curricular comparada a representações e significações que tem em outros contextos culturais de maior tradição, ela incorpora tal perspectiva à medida que busca compreender não só a prática educativa

institucionalizada como também a função social da escola. Não trata mais o trabalho escolar, os programas, entre outros elementos, isoladamente, como simples capítulos didáticos sem a amplitude e a ordem mínima necessárias para a qualificação do trabalho escolar. Além disso, não apresenta o currículo com uma função salvacionista, corretiva, capaz de reger e de controlar as práticas pedagógicas, ou mais ainda, de racionalizá-las e cientificá-las. Aliás, a assepsia científica não tem mais sentido nesta discussão, pois, como afirma SACRISTÃ (1998:17) "... no mundo educativo, o projeto cultural e de socialização que a escola tem para seus alunos não é neutro. De alguma forma, o currículo reflete o conflito entre interesses dentro de uma sociedade e os valores dominantes que regem os processos educativos".

Em geral, o currículo escolar adota uma posição e uma orientação seletiva frente à cultura, bem como à forma de transmiti-la, revelando assim sua intencionalidade e concepção. Ou seja, uma proposta ou orientação pedagógica serve sempre a certos interesses concretos, que constarão implícita ou explicitamente no currículo, como se pode observar nas palavras de SACRISTÃ (1998:17-8):

Os currículos são a expressão do equilíbrio de interesses e forças que gravitam sobre o sistema educativo num dado momento, enquanto que através deles se realizam os fins da educação no ensino escolarizado. Por isso, querer reduzir os problemas relevantes do ensino à problemática técnica de instrumentar o currículo supõe uma redução que desconsidera os conflitos de interesses que estão presentes no mesmo. O currículo... é uma opção historicamente configurada, que se sedimentou dentro de uma determinada trama cultural, política, social e escolar; está carregado, portanto, de valores e pressupostos que é preciso decifrar. (...) o currículo é um elemento nuclear de referência para analisar o que a escola é de fato, como instituição cultural e na hora de elaborar um projeto de instituição.

Portanto, investigar, estudar ou pensar o currículo como mediação é, antes de tudo, um ato político e intelectual de elaboração e análise crítica. Sob este prisma o currículo, ao mesmo tempo em que contextualiza o ambiente cultural, social, político e econômico de determinada sociedade em determinado estágio de desenvolvimento, também possibilita aos agentes envolvidos na sua construção uma prática contestadora e contrária à orientação hegemônica do sistema econômico-social vigente no qual estão inseridos, pois como assevera o mesmo autor:

O currículo modela-se dentro de um sistema escolar concreto, dirige-se a determinados professores e alunos, serve-se de determinados meios, cristaliza, enfim, um contexto, que é o que acaba por lhe dar o significado real. Daí que a única teoria possível que possa dar conta desses processos tenha de ser do tipo crítico, pondo em evidência as realidades que o condicionam. (p.21)

Quando se toma a educação como seleção e organização do conhecimento disponível em determinado período e o currículo como a totalidade de experiências organizadas com o fim de possibilitar acesso a tais conhecimentos, verifica-se que a asserção acima indica um caminho que necessita ser percorrido.

O currículo sempre foi tomado como objetivo na medida em que ele organizava e abordava o conhecimento chamado *científico*. Porém, os critérios (e mesmo a possibilidade de existência destes) para o julgamento e atribuição de *status* a tais conteúdos não foram suficientemente estudados. A afirmação de que o conhecimento científico é naturalmente de ordem superior, pois mais complexo e organizado que aquele originado do *senso comum*, é parcial, na medida em que a ascensão de determinado conhecimento depende e está intrinsecamente ligada ao processo histórico-cultural de uma sociedade e reflete a hegemonia e as relações sociais de poder exercidas por determinados grupos dentro desta mesma sociedade. Numa visão dialética, cabe preocupar-se em situar historicamente e mapear tais relações implícitas na questão do conhecimento.

Na tradição crítica o conhecimento é controlado e legitimado como ferramenta das classes dominantes. GRAMSCI avançou para o conceito de *Hegemonia Cultural*, segundo o qual o *senso comum* de determinado indivíduo é ou não considerado filosofia de acordo com o contexto institucional a que pertence. (YOUNG, 1971:37).

A organização do conhecimento se dá através de certos processos sendo o principal deles a estratificação do conhecimento. Nesta, alguns componentes do conhecimento são tomados como de alto status, sendo tal seleção baseada no prestígio e níveis de poder de grupos sociais hegemônicos. O conhecimento altamente estratificado denota uma clara distinção entre o que é tomado como conhecimento e o que não é. Tal hierarquização pode ser observada na rígida

hierarquia existente entre professores e alunos. O quanto e por quais critérios o conhecimento é estratificado é questão-chave sobre sua organização e as possibilidades de mudá-la; é o que permite pensar sobre a base social das diferentes formas de conhecimento, as relações entre as estruturas de poder e currículo, o acesso ao conhecimento e as oportunidades de legitimá-lo como superior e as relações entre o conhecimento e suas funções em diferentes formas de sociedade. (YOUNG, 1971:39).

Como tentativa de superar algumas contradições, Young propõe a análise de como tais características foram historicamente construídas. De tal análise, calcada na perspectiva comparativa de culturas pré-literárias e literárias de Margarete Mead e no conceito gradual de burocratização dos sistemas educacionais proposto por Weber, algumas características são apontadas como: a ênfase no escrito em oposição ao oral, o individualismo no processo de aquisição do conhecimento e no produto apresentado, estrutura compartimentada independente do conhecimento do aprendiz, desprezo pela vida diária e conhecimento do educando. Tais características levam a quatro princípios básicos: ensino altamente literário, individualista, abstrato e descontextualizado. Para mudar o currículo dever-se-ia organizá-lo de forma diversa de tais princípios, dando ênfase à tradição e à apresentação oral, à concretude, às atividades grupais e à contextualização. A diferenciação do sistema educacional envolveria a redefinição das noções de educação, saúde, prestígio, e outros conceitos paralelos. Na visão do autor, o processo de ensino é intrinsecamente ligado ao processo social e as modificações em um deles refletem e são refletidas no outro.

Compactuar com essa visão relacional significa rejeitar o conceito tradicional de que o que vemos é como parece, ou seja, a forma de perceber as coisas na ótica do senso comum. O que significa dizer que qualquer coisa representa em seu significado mais do que parece ser, especialmente quando se trata de temas ou conceitos ligados a instituições complexas como a escola, onde a linguagem assume naturalmente funções ideológicas.

Esta forma de conceber a educação escolar e o currículo em especial, se explica certamente em função de que os efeitos dos problemas e crises estruturais, da sociedade em geral, afetam naturalmente nossas idéias a respeito da escola, do

trabalho e da democracia, abalam inclusive as próprias bases econômicas e culturais do cotidiano humano.

Por outro lado, embora a crise esteja relacionada claramente à lógica do modo de produção capitalista, de acumulação de capital, percebemos que ela não é só econômica, é também política e cultural (ideológica). Por esta razão, explicitá-la ou buscar saídas, via abordagem exclusivamente econômica, seria um entendimento demasiado mecanicista, daí a necessidade de uma compreensão a partir do todo social.

Tal posição é explorada por Apple em *Social Crisis and Curriculum Accord*, um estudo recente onde assinala que:

...nós não podemos entender o currículo a menos que primeiro investiguemos a forma pela qual nossas instituições se situam no amplo quadro econômico, cultural e político; e isto requer que estejamos atentos às diferentes funções que elas assumem na nossa formação social desigual.(APPLE, 1988:195).

Estas idéias encontram respaldo justamente em função da situação de *crise*, quando ficam acirradas as disputas entre grupos sociais e, naturalmente, há uma tendência a um maior controle sobre as instituições, originando um menor grau de expressão das contradições existentes no campo social, tendo então a escola a função de divulgar a cultura, hábitos e gostos dos grupos dominantes.

Nessa situação, percebe-se o currículo como resultado da competição entre grupos sociais e que se acirram em momentos de crise de acumulação e legitimação como resultado da tensão provocada por grupos culturais emergentes e residuais. Desta forma, faz-se necessário enfrentar a crise estrutural, buscando detectar como ela se desenvolve no interior das instituições e principalmente na escola, uma das instituições básicas de reprodução de padrões sociais em nossos dias. Hoje, talvez a crítica a alguns pressupostos teóricos e formas básicas de atuação das escolas seja o ponto de partida para averiguar com eficiência a conexão entre a educação e as esferas política, econômica e ideológica da sociedade e, especificamente, a escola em relação a cada uma delas.

A superação da crítica talvez esteja na possibilidade da escola transformar-se em instrumento de legitimação de conhecimentos, conceitos e representações de grupos sociais diversos, expressando claramente as contradições e não

simplesmente tomando a cultura hegemônica como saudável e natural e o processo educacional como harmônico. "Há a necessidade de unir o currículo e a educação à mais ampla formação social, focada na dinâmica de classes, raças e gêneros, e nas demandas contraditórias do estado." (APPLE, 1988:200). Compreender esta perspectiva significa perceber que a educação escolar está inserida dentro de um contexto mais amplo de relações sociais.

Apple aponta insistentemente para a questão da reprodução dos padrões de conhecimento ao analisar o currículo, ou seja, para o papel das instituições educacionais na preservação do *status quo* existente. Assim como as relações sociais capitalistas são inerentemente contraditórias, da mesma forma contradições similares aparecerão nas instituições de ensino, já que estas cumprem diferentes obrigações ideológicas. Portanto, potencialmente, as escolas deveriam comprometer-se com um ensino crítico, e ao ensinarem os estudantes a desenvolverem seu espírito crítico, deveriam ter presente a importância e a necessidade deste trabalho na criação e manutenção de um alto grau de dinamismo no meio social, essencial na luta pela construção da contra-hegemonia.

As conseqüências da institucionalização dos códigos de comunicação humanos foram trabalhadas por Berstein, que elaborou uma classificação do processo de formação do conhecimento educacional, a partir da qual faz uma relação entre as classes sociais e a utilização da linguagem como meio de distribuição do conhecimento e manutenção das diferenças entre as classes sociais. Considera que a forma como a sociedade seleciona, classifica, distribui, transmite e avalia o conhecimento educacional, reflete tanto a distribuição de poder quanto os princípios de controle social. (BERSTEIN, 1971:97).

De acordo com essa ótica, o currículo deve voltar-se para uma perspectiva política de transformação social. Deve estar comprometido em auxiliar os alunos na reflexão crítica dos mecanismos que moldam suas vidas, como os mitos ou as verdades absolutas, objetivando, portanto, a desmistificação dos conteúdos curriculares em sua forma tradicional.

APPLE (1979) aprofunda a reflexão sobre este tema ao analisar as relações estruturais, demonstrando ser o currículo um dos instrumentos de distribuição social

do saber sistematizado, o que necessariamente implica na identificação de conhecimentos realmente significativos no meio social, bem como a seleção e organização dos conteúdos curriculares devem estar relacionadas intrinsecamente com as características da escola e da estrutura social. Quando não é possível evitar a interferência da ideologia dominante nesse processo, é preciso considerar e recorrer à forma de apresentação, o que implicaria, por outro lado, uma análise do currículo oculto.

Destarte, pensar criticamente a educação implica expor de forma clara os mecanismos ideológicos que levam ao acirramento e perpetuação das diferenças e conflitos entre os diversos grupos sociais, demonstrando que o sistema educacional contribuiu e contribui nesse aspecto como meio de irradiação do conhecimento considerado mais relevante por determinada categoria social, que o constrói e o domina, em detrimento de outras tantas formas de pensar e agir sobre a natureza e o mundo.

A cada dia nos aproximamos mais de uma sociedade globalizada, ligada instantaneamente através dos meios de comunicação de massas. Se esta é, indiscutivelmente, uma característica de nosso tempo, não podemos desprezar o fato de este tempo, o tempo da pós-modernidade, também se caracterizar pela fragmentação dos diversos estratos do corpo social, isto é, hoje já não podemos mais pensar o mundo dividido entre leste e oeste, entre capitalistas e comunistas, ou outras categorias afins, mas devemos, isto sim, pensá-lo em sua real dimensão e enorme complexidade. Um mundo onde novos países nascem e outros renascem de antigos conflitos não resolvidos no passado e onde o homem, cada dia mais individualista na solidão das grandes cidades, reage a esta condição procurando integrar-se a grupos de mesmo interesse e que passam a interagir entre si, dando origem, com freqüência, a novos conflitos.

Entender o currículo nesse contexto deve significar a necessidade de considerar, de forma não sectária, o largo espectro de diferenças que permeiam o tecido social, seus conflitos internos e constante transformação. Mais do que isso, significa a disposição de abandonar preconceitos e regras preestabelecidas, interesses particulares ou de grupos, em favor de um trabalho criativo de análise dessas particularidades, sejam elas de natureza cultural, política, artística, étnica,

religiosa ou de outra origem; com vistas ao efetivo desenvolvimento e afirmação dessa pluralidade como única forma de solução dos graves problemas de nosso tempo.

Como afirmam LEOPOLDO E SILVA (1986:153)

Todas as disciplinas, no nível do seu ensino, se caracterizam por possuir um certo corpo de conceitos, mais ou menos cristalizados, formado ao longo do tempo pelas sucessivas contribuições de autores que se dedicaram ao estudo de um certo campo de questões em qualquer área do saber humano. O ensino não pode prescindir do recurso a este saber cristalizado... Na filosofia, este corpo conceitual mais ou menos unitário não existe, pelo menos na sua direção, que permita a avaliação do estado da ciência no momento em que se vai entrar nela pela via do aprendizado regular.

É com base nessa compreensão que se pretende repensar o lugar da Filosofia no currículo do ensino médio. Isto significa, inicialmente, pensar na existência de um *saber escolar*, um conhecimento que possui uma certa organização de cunho pedagógico, e a forma como os professores o entendem. Há um saber escolar que se manifesta através do currículo, que, em última instância, garante à escola o desempenho de sua principal função, isto é, viabilizar as condições de transmissão e assimilação dos conhecimentos. Esta tarefa LEOPOLDO E SILVA (1993:797) sintetiza com propriedade dizendo:

Refletir sobre o ensino da Filosofia é também, inevitavelmente, repor a questão das relações entre Filosofia e Educação. Isto porque a inserção da Filosofia no currículo escolar aponta sempre para determinada concepção de *formação* e para determinado tipo de coordenação educacional que representa na prática os propósitos de uma concepção pedagógica. Por isso a Filosofia talvez seja a disciplina que mais intensamente sofreu as conseqüências das mudanças históricas do ideário pedagógico, e também aquela cujo ensino esteve mais sujeito às vicissitudes decorrentes das transformações históricas na relação entre política e educação.

De modo geral, pode-se dizer que no Brasil os programas de Filosofia do ensino médio pautam-se por recortes efetuados na *história da filosofia*, seguindo simplesmente a linha do tempo, muitas vezes limitando-se à apresentação de aspectos centrais do pensamento de alguns filósofos considerados mais importantes. Há ainda outra modalidade bastante comum na qual o programa fixa temas de natureza diversa⁶⁹, sem preocupação com coerência ou estruturação lógica entre eles. Como bem afirma FAVARETTO (1995), trata-se de

⁶⁹ A pesquisa realizada com os professores de filosofia da rede pública do Paraná, confirma esta perspectiva.

buscar um programa para a disciplina de Filosofia que dê conta de um conjunto específico de conhecimentos com características próprias, mesclando conteúdo cultural, formação e exercício intelectual a partir de seus materiais, mecanismos e métodos, não havendo razão para tratá-la como uma atividade fora das contingências do currículo.

No entanto, um estudo mais minucioso da questão de como organizar e tratar metodologicamente os conteúdos filosóficos em sala de aula, identifica ao menos três tendências manifestas nas práticas docentes: a) ensino a partir de temas que tomam a história da filosofia como centro; b) ensino de temas que tomam a história da filosofia como referência; c) ensino temático centrado no cotidiano, nas preocupações imediatas dos alunos sem a devida preocupação com relação à história da filosofia ou ao estatuto da Filosofia.

Antes de analisar cada uma destas perspectivas, torna-se fundamental, inclusive para entender esta classificação, esclarecer como a história é concebida em relação à filosofia quando se fala em história da filosofia⁷⁰; ou seja, a apropriação que a filosofia faz da história não é a mesma realizada pelas ciências, incluindo a própria História. Um dos principais aspectos que contribui na justificação deste entendimento é o fato da Filosofia, pela natureza do conhecimento que produz, não possuir um objeto específico como as demais ciências ou campos de conhecimento. Há uma dificuldade objetiva na constituição de sua historicidade, já que, a rigor, todo e qualquer tema/assunto pode ser transformado em objeto de reflexão filosófica; daí porque o ensino de Filosofia recorre diferentemente à história comparado ao ensino de outras ciências.

A impossibilidade na definição de um objeto central para a Filosofia (como disciplina) pode ser encarada como uma afirmação aparentemente paradoxal quando confrontada ao vasto acúmulo de conteúdos filosóficos que constituem e legitimam seu estatuto. No entanto, este nó pode ser desfeito ao menos em dois sentidos. Primeiro, é preciso considerar que, comparada às outras ciências, a Filosofia não tem uma evolução histórica, propriamente dita. Ou seja, é difícil observar a existência de um progresso, uma evolução acumulativa que

possa evidenciar, por exemplo, que uma determinada idéia ou um dado conceito represente, do ponto de vista da Filosofia, uma idéia ou conceito anterior. Este entendimento em LEOPOLDO E SILVA (1986:154) é bastante ilustrativo quando afirma:

A filosofia como saber é tão imanente à sua própria história que não podemos sequer chegar a determinar, com alguma esperança de rigor, uma direção formadora de um corpo teórico, que representasse a filosofia um determinado momento de seu desenvolvimento. (...) a filosofia é, de alguma maneira, a sua história, na medida em que os conceitos forjados numa determinada época, herdados e transfigurados pela posteridade, não podem ser entendidos como aquisição no curso de um desenvolvimento científico, mas sucessivas retomadas, que somente podem ser compreendidas se devidamente contextualizadas em cada sistema ou cada autor.

Em outras disciplinas esta abordagem não acontece desta forma. Por exemplo, a História, como toda ciência, define historicamente seu objeto. Há uma historicidade da própria Ciência da História e, por conseguinte, do objeto que constitui esta ciência como aceitável — o tempo. Ou seja, o objeto da História é sempre tomado na sua historicidade, pois sua definição tem mudado de acordo com as transformações e a forma como a História vem se construindo como campo de investigação, com método próprio, e enquanto disciplina escolar, com conteúdos, portanto, passíveis de ensino.

A definição de um objeto específico em torno do qual a ciência é construída requer certa historicidade e esta é imprescindível para a constituição de um estatuto epistemológico próprio que a caracterize como disciplina escolar. Não se trata de negar a pluralidade e as múltiplas visões que disputam a hegemonia metodológica da investigação, mas de apontar para o objeto como um dos elementos aglutinadores, e em certa medida, facilitadores do processo de mediação praxiológica.

Não se pode afirmar o mesmo em relação à Filosofia. Apesar de possuir um vasto estatuto que a legitima como disciplina, não há consenso sobre se ela possui ou não um objeto próprio. Há quem diga que sim, afirmando que a Filosofia tem como objeto o ser. "... a filosofia se distingue, nitidamente, das ciências, pois tem como objeto o ser, a procura do ser e de como ele se manifesta nos entes e não na

⁷⁰ Tomou-se como referência para esta discussão os argumentos de Franklin Leopoldo e Silva.

mensuração da realidade, como fazem algumas ciências da natureza. Isto implica um pensar *meditante* e *reflexivo*, isto é, que reflete sobre a manifestação do ser nos entes, como se apresenta, se mostra, se oculta e se revela o Ser” (GHEDIN, 2000:30). Trata-se de um entendimento, à primeira vista, um tanto abstrato onde o *objeto* é apresentado muito mais como um método do que propriamente como um elemento articulador passível de historicidade; método e objeto possuem uma relação de reciprocidade, de mútua determinação, sendo, praticamente impossível conceber um sem o outro. No entanto, para a Filosofia esta questão é mais complexa. Ou seja, se qualquer coisa pode ser objeto de reflexão filosófica (um fato, um acontecimento, um fenômeno, qualquer produto das ciências...), dependendo de como é analisada, poder-se-ia concluir que o objeto da Filosofia é o pensar?

Esta polêmica é amplamente analisada por Heidegger na sua carta a Jean Beaufret, na qual relaciona ação, pensamento e ser, sob um novo enfoque. Para tanto, propõe o conceito *consumar* em oposição à habitual visão do agir, pois esta é utilitária, reduzindo-se ao que gera algum efeito. Em sua concepção, *consumar* é “desdobrar alguma coisa até a plenitude de sua essência [...] Por isso, apenas pode ser consumado, em sentido próprio, aquilo que já é.” (p. 151) O ser é o que é e a relação deste ser com a essência do homem, enquanto manifestação, é consumada no pensar. No pensar o ser alcança a linguagem que é a casa do ser.

O pensar como engajamento por e para o ser exige libertação da *tékhné*, da visão platônica e aristotélica de um pensar cujo fim é o fazer. Desde os clássicos à contemporaneidade, e especialmente com o surto crescente das ciências, a filosofia trilhou uma longa trajetória: trivializou a ontologia passando a trabalhar com o conceito de ser vazio e abstrato da lógica formal e aportou no tecnicismo. Assim, tornou-se — ao invés de reflexão com o propósito original de atingir as estruturas ontológicas do ser — uma forma de explicação técnica pelas causas últimas, manifestando-se na dicotomia sujeito e objeto. Pesquisando os enunciados metafísicos acerca do ser, a filosofia se conformou a tornar-se reflexão que procura entender o ser sobre o prisma utilitário e, além disso, conservou as características essencialmente metafísicas que buscam nomear o ser. Ao nomear o ser, ao

especular sobre o ser, diversas designações foram impostas ao problema do ser, equivocadamente. Tal digressão determinou o fim da Filosofia.

Heidegger discorda da intenção metafísica de se pensar o ser sob um mecanismo de nomeação, que designa atributos provenientes de intromissões exteriores ao ser: o ser pensado durante a tradição metafísica sob a perspectiva da nomeação, entendendo que se deve pensar a questão do ser, não mais por atribuições exteriores, mas inversamente, o ser deve ser pensado enquanto pensamento acerca de si mesmo. O pensar deve ser o pensar do ser: pensar como *l'engagement* por e para o ente, no sentido real do presente, em favor da verdade do ser.

O fim do pensamento se deu com o esvaziamento da Filosofia e da linguagem como abandono da essência do pensar em prol do “mercado da opinião pública”. A linguagem deixou de ser a casa do ser. Para que se devolva à palavra o valor de sua essência e para que o homem retorne à linguagem como casa para residir na verdade do ser, precisa, primeiro, aprender a existir no inefável, distinguir o que é a estrutura ontológica própria do ser daquilo que lhe é exterior. Nesse sentido há que se perceber a oposição entre ser — cuja vocação é questionamento — e a opinião pública — cujo fundamento é o ente.

Também a dissolução da Filosofia leva-a a um novo começo, à renovação de seu próprio mister que é ser radicalmente autocrítica em relação a si mesma, como pensamento que se autoquestiona. O fim da Filosofia — restringida a *chantão*⁷¹ — é sua última possibilidade, cujo enfrentamento cria a possibilidade inicial para se refazer a questão do pensamento: pensar o ser, buscar sua verdade — a clareira do ser — como velamento e desvelamento.

Para responder ao problema posto por Beaufret sobre como ressignificar a palavra humanismo, Heidegger questiona inicialmente a palavra em si, cuja terminação remete aos diversos *ismos* e à Lógica, Ética e Física como nomeações que emergem do ocaso do pensar originário. Em seguida resgata o termo disciplina na história, tradução romana de *paidéia* para *humanitas* como especificidade do encontro das duas culturas no helenismo para as quais o homem era o *zoon*, um ser

⁷¹ Estaca ou ramo de árvore para plantar sem raiz; tanchoeira.

vivo distinto dos animais, das plantas e de Deus, ou seja, a visão de uma essência humana relegada à dimensão da *animalitas*. Tanto o humanismo helênico como os que o sucederam têm a essência mais universal do homem como pressuposto, sob a base da metafísica, de modo que “O todo funda-se ou numa metafísica ou ele mesmo se postula como fundamento de uma tal.” (p. 170).

A invasão tecnológica do mundo significou o esquecimento do ser, a dissolução do homem no processo tecnocrático. Por desejar para o homem um espaço essencial e por discordar das interpretações equivocadas para se pensar o ser, HEIDEGGER discorda do humanismo como filosofia do presente. Pensar o ser significa escutá-lo, sondar sua origem essencial, torná-lo clareira e manifestação autêntica de sua estrutura no mundo: permitir que o ser possa vir à tona por si mesmo, e não por introdução de referências que lhe são externas.

Uma vez que a essência do ser-aí reside na sua existência, pensar o ser implica buscar o ser sendo, é aí onde reside a sua manifestação no mundo e conseqüentemente a sua essência, que não é dada por completo, mas revelada parcialmente quando se procura atingir sua constituição mais fundamental. A essência do ser manifestada pelo *dasein* no mundo não deve ser tratada na perspectiva utilitária e pragmática; deve-se gratificar a essência e não retê-la ou usá-la em interpretações que lhe são alheias. Diante disso, a linguagem — desde que não restrita a relacionar sinais e símbolos e aquilo que eles representam — pode ser “o advento iluminador-velador do próprio ser”. Isso posto, Heidegger entende que homem pode ter acesso à essência do ser por poder pensá-lo a partir de sua própria perspectiva e neste exercício em que o ser se manifesta pela atividade do pensamento, atribuindo-lhe um valor especial que é a linguagem. É ela a morada do ser por reter em si mesma a complexidade dos significados ontológicos da fundamentação do ser. A linguagem é comunicação do ser, é sua casa, é o caminho encontrado para a expressão do ser do Ente ao mundo. O ser ilumina a linguagem e a habita na poesia que o comemora.

A metafísica, direcionada ao ente, nunca teve a preocupação de questionar a essência do ser. Resulta daí que nem um de seus sistemas filosóficos foi capaz de chegar até o ser, pois para conseguir acesso à essência do ser faz-se necessário um movimento que procede do interior para o exterior, ou seja, parte das estruturas

ontológicas mais fundamentais do *dasein*⁷² em direção à dimensão exterior do mundo. Presença em oposição ao imposto por nomeação em movimento do exterior às estruturas ontológicas.

A essência do ser leva até a sua intimidade e sua profundidade, até o universo das suas considerações mais primordiais: pensar o ser a partir do ser, é pensá-lo de maneira diferente, é pensá-lo considerando a sua estrutura, a sua formação, a sua presença e o seu ser no mundo. Como ec-sistente⁷³ o homem sustenta o ser-aí quando toma sob seu cuidado o *aí* enquanto *clareira* do ser.⁷⁴ Na *clareira* heideggeriana o ser é presença e não aparência. O homem deve, pois, pensar de seu próprio ser e a respeito do ser, de modo a contestar o habitual enfoque cultural ocidental do ser do ponto de vista do Ente. Esse mistério, o ser, não se oculta no ente porque é o próprio ente enquanto presente, ser que emerge do pensar essencial.

A partir da análise da questão do ser, Heidegger encontra algumas prerrogativas específicas do ser enquanto ser. Uma delas é a que atribui ao ser a característica de *dasein*, de ser-aí lançado no mundo onde o ser deixa de pertencer a um mundo de idéias platônico ou a um *cogito* cartesiano e fixa seus pés na terra, no mundo, no *aí*, que quer implicar na *mundanidade* e na *temporalidade* como elementos indissociáveis de sua constituição. A *mundanidade* representa o conjunto de elementos que recebem o ser, que lhe são disponíveis, e é, a um só mesmo tempo, lugar onde o ser é presença. A *temporalidade* é a circunstância de finitude do ser do Ente, do *dasein*, é a sua característica de ser para a morte, que não é entendida aqui em sentido negativo, mas como possibilidade de valorização da própria vida.

Pensar é antagonizar-se ao *humanismo*, não em defesa de qualquer *desumanidade* ou seus equivalentes, mas diante da percepção de que o *humanismo*

⁷² Ser que se pergunta pelo ser e pelo sentido do ser

⁷³ Ec-sistência insistente significa estar postado de forma aberta na *clareira* do ser

⁷⁴ As metáforas **clareira do ser** e **cuidado** têm sentidos específicos em Heidegger. A primeira remete às *clareiras* das florestas, cujos caminhos não têm como fim chegar a quaisquer locais; a segunda se refere à fábula de Hígino na qual o ser de argila foi modelado, recebeu o sopro da vida e terá a proteção de Júpiter enquanto viver.

tem em mira apenas o ente e não se preocupa em dedicar ao homem um espaço condizente com sua existência ec-stática enquanto cuidado, condição para a emergência da verdade do ser. Uma vez que o humanismo apenas explica o ente a partir do ente, não consegue realizar a vocação do pensar que é chegar na dimensão de dizer o ser em sua verdade.

Heidegger afirma que a pergunta como dotar novamente de sentido a palavra humanismo implica tanto em concordar que tal palavra está destituída de sentido, como — e apesar de tudo — no desejo de conservá-la. A privação do sentido ocorreu diante da fé de que o humanismo tem sua essência pautada na metafísica e que esta, por persistir no esquecimento do ser — por não apresentar a questão da verdade do ser — obstrui o acesso a esta verdade. Para dar de novo um sentido ao humanismo é necessário tanto experimentar mais originariamente a essência do homem, como mostrar de que forma esta essência está bem disposta. Considerando que a essência do homem está na ec-sistência, a resignificação de humanismo seria que a “... essência do homem é essencial para a verdade do ser”. (p. 165) Todavia, seria relevante ao pensamento denominar de humanismo uma concepção que se opõe aos humanismos? Sua tarefa não seria a de se opor ao humanismo para provocar maior atenção para com o homem? Ultrapassando o nível denominativo, o que se torna fundamental é pensar a *humanitas* a serviço da verdade do ser, desde que despojada do sentido metafísico de humanismo.

Por que prevalecem os pré-conceitos relacionados a falar contra humanismo, Lógica e valores implicaria na defesa dos opostos negativos dessas palavras, como se tal questionamento significasse estar a favor de desumanidade, irracionalidade e do desprezo ético? Tal distorção se constitui em recusa ao pensar e ocorre “... quando já de antemão se coloca o elemento opinativo como ‘o positivo’, decidindo, a partir deste, absoluta e ao mesmo tempo negativamente, sobre o âmbito de toda e qualquer possível oposição a ele”. (p. 166-7)

Em relação ao desejo de Beaufret — “precisar a relação da Ontologia com uma ética possível” — (p. 169), Heidegger recomenda cautela, pois uma ética obrigatória nesses tempos de comunicação de massa, poderia levar o homem à indigência de um agir padronizado, de uma estabilidade persuadida, ao invés de ser

provocado a pensar o ser. Por isso sugere para substituir a busca das relações entre ontologia e ética por interrogações enfáticas sobre o que é ontologia e o que é ética, questões muito mais procedentes para a tarefa do pensar e da imprescindível reflexão sobre a verdade do ser.

Quanto à terceira pergunta de Beaufret, que indaga como garantir ao pensar a conservação do sentido de aventura da busca, HEIDEGGER mostra que a surpresa não deve ser almejada como fim último — o que levaria a um deslize metafísico — mas que a mesma é imanente ao próprio pensar: “Na medida em que o pensar, rememorando historialmente, presta atenção ao destino do ser, ele já se vinculou ao bem disposto que é o destino. E, contudo, permanece o elemento aventureiro, a saber, como o constante risco do pensar”. (p. 174)

Ao encerrar sua crítica à filosofia como manifestação da tradição metafísica que cinde ser e ente — perspectiva também presente em Sartre ao separar essência de existência, a todos os *ismos* pautados na dicotomia sujeito-objeto e à cultura de seu tempo, Heidegger, ao invés de se deixar seduzir por quaisquer humanismos, existencialismos ou códigos éticos, propõe o *nadificar*. Nadificar como um projeto do homem que se lança no mundo para superar o constituído. Um projeto que se dá na intimidade do ser como dialética entre o bom e a grima⁷⁵, desdobrando o ser no ser como clarificação da estrutura ontológica do ser. Nadificar se refere ao empreendimento que o ser, por seu puro querer se pensa e a exemplo do chantão que poderia permanecer apenas estaca, mas cultiva-se para frutificar como advento do ser, uma vez que a “única tarefa do pensar é trazer à linguagem, sempre novamente, este advento do ser que permanece e em seu permanecer espera pelo homem”. (p. 174)

O segundo aspecto diz respeito, justamente, à postura e à natureza metodológica inerente à forma como o conhecimento filosófico é produzido. Ou, como afirma FAVARETTO (1999:48):

O pensamento reflexivo é fruto de uma aprendizagem significativa que supõe o domínio e posse dos procedimentos reflexivos e não apenas do conteúdo programático (...) Qualquer que seja o assunto tratado, não se pode esquecer que a leitura filosófica retém o essencial da atividade filosófica. Uma leitura não é filosófica

⁷⁵ Ódio, raiva.

apenas porque os textos são filosóficos; pode-se ler textos filosóficos sem filosofar e ler filosoficamente textos jornalísticos, artísticos, políticos, etc.

Compreender o ato de filosofar como reflexão, significa, sobretudo, assumir uma postura não puramente de assimilação cognitiva dos conteúdos, mas de retomada, de reposição de uma dada problemática ou conceito, sem desconsiderar o contexto no qual surgiu e foi apresentado. As informações contidas num determinado texto podem ser apreendidas diferentemente dependendo não só do olhar que se lança sobre ele, que é próprio de cada pessoa e tem a ver com sua concepção de mundo, mas também dos recursos metodológicos e hermenêuticos que são utilizados para entendê-las.

Uma vez tendo, mesmo que rapidamente, apontado para o sentido da História da Filosofia e para a trans-objetividade na construção do conhecimento filosófico, é possível retomar as perspectivas de ensino mais comuns quando se pensa na mediação praxiológica da Filosofia.

A primeira trata o ensino a partir de temas que tomam a História da Filosofia como centro. Este caminho é muito comum nos cursos de graduação em Filosofia, como se observou no primeiro capítulo; também alguns livros didáticos voltados para o ensino médio têm esta organização; por exemplo, Curso de Filosofia (1998), organizado por Antônio Resende, Introdução à História da Filosofia (2002), de Marilena Chauí, entre outros. Na visão de LEOPOLDO E SILVA (1986: 156) “Tomar a história da filosofia como centro, no plano do ensino, significa focalizar os sistemas e autores na ordem histórica do seu desenvolvimento, visando familiarizar os alunos com os problemas e as formas de encaminhamento das soluções”.

Para o autor, a escolha desta perspectiva oferece algumas vantagens: pode facilitar a compreensão dos conteúdos tendo em vista a possibilidade de se estabelecer pré-requisitos e um certo encadeamento entre o filósofo estudado e seus antecessores, ou mesmo dos sistemas filosóficos. Este encaminhamento didático pode se dar ainda em relação a uma possível progressão de questões filosóficas, tomando-se cuidado para não confundir com progresso em filosofia, algo totalmente descartado. É preciso cuidar também para não estimular “a crença de

que as filosofias 'saem' uma das outras por relações de oposição, de remanejamento ou de complementação" (p.156).

Se por um lado há vantagens, por outro, segundo LEOPOLDO E SILVA (1986:157), há algumas dificuldades que são inerentes à adoção desta perspectiva. Refere-se, basicamente, à ordem cronológica e ao distanciamento relativo das questões quando se ensinam os conteúdos filosóficos. Em relação a estes aspectos um obstáculo que aparece imediatamente ao professor é: que critério adotar — diante da história da filosofia como um todo — para selecionar ou estabelecer recortes, seja em relação a temas ou autores? Como contornar o problema dos saltos cronológicos que qualquer corte propõe? Como reencontrar as questões, quando se examina autores muito distanciados no tempo?

Para equacionar estas dificuldades, do ponto de vista didático, o autor sugere o que chama de "linhas de pensamento" ou "linhagem filosófica". Propõe estabelecer agrupamentos de autores e sistemas tomando como ponto de partida a definição de critérios. Por exemplo, se o professor pretende discutir o problema do conhecimento, ele poderá fazê-lo aglutinando autores a partir de dois critérios, basicamente. Um que toma a sensação como fundamento e princípio do conhecimento; neste caso ele pode sugerir autores como Aristóteles, São Tomás de Aquino, Bacon, Locke e Hume (realismo aristotélico). Outro critério não prioriza a percepção sensível como válida, mas a interioridade (alma, idéia imanente) como definidor do processo do conhecimento (realismo das idéias em Platão); neste caso a linhagem seria formada por Platão, Santo Agostinho, Descartes, Leibniz.

A principal vantagem tanto para o professor como para o aluno neste tipo de encaminhamento didático é que pelo fato de haver um fio condutor (critério) em torno do qual os autores são agrupados, isto facilita o confronto de pensamentos entre os autores, bem como facilita vinculá-los a uma concepção epistemológica mais ou menos comum, tornando assim, a compreensão conceitual mais clara.

Na segunda perspectiva - ensino de temas que tomam a história da filosofia como referência — a relação com a História da Filosofia é bem diferente. Isto é, o ponto de partida são os temas e não a história, propriamente dita. Os temas não estão submetidos a nenhum tipo de critério seja ele cronológico,

epistemológico, sistemas, agrupamento de autores ou de qualquer outra natureza. Embora o tema não esteja condicionado a critérios específicos, ele é um tema - problema extraído de algum autor ou sistema. Isso significa dizer que a análise do mesmo requer, necessariamente, que o professor faça uma recorrência à História da Filosofia para contextualizar a temática, sem a qual é impossível estabelecer uma argumentação fundamentada e rigorosa. A independência dos temas em relação aos autores e sistemas impõe-se apenas na forma de organizar e apresentar o conteúdo. Há, portanto, uma independência relativa mais em relação à forma que ao conteúdo. Para LEOPOLDO E SILVA (1986:159), nesta abordagem "... a história da filosofia é tomada apenas como referencial ilustrativo de determinados temas que se deseja tratar. Os temas são tratados independentemente dos sistemas de autores, levados em conta apenas na medida que propiciam os indispensáveis referenciais para a discussão".

Ele aponta duas vantagens para esta perspectiva de ensino. Primeiro, o fato de se possibilitar a liberdade de escolha seja em relação à escolha do tema seja em relação ao tratamento metodológico, já que não está presa a nenhuma ordem pré-estabelecida. Segundo este tipo de encaminhamento pode gerar maior interesse e dinamismo à exposição ou discussão, pois não está voltado ao estudo de contextos específicos ou pré-determinados. "... os temas podem ser escolhidos em função da atualidade, o que é inegavelmente fator de interesse". (p.160)

Por outro lado, segundo o autor supracitado, existem também dificuldades quando se assume esta opção. Por exemplo, a dificuldade que o professor enfrenta na hora de organizar o programa de aula. A organização dos assuntos apresentados em temas, embora não estejam subordinados a uma norma exógena, deve-se seguir um critério interno que dependerá única e exclusivamente do professor; do entendimento, da concepção que ele tem da Filosofia. "Isto envolve um amplo conhecimento da história da filosofia, a fim de que a aula, ou a discussão, possa ser encaminhada utilizando-se a história da filosofia de forma mais pertinente teórica e didaticamente". (p. 160). Há ainda uma outra dificuldade quanto à relação entre o específico e o contexto neste tipo de abordagem. Garantir o que é específico de cada um dos autores eleitos que tratam do tema em questão, e ao mesmo tempo, não perder o contexto (caldo cultural) a partir do qual ele argumenta, conceitua e

analisa, não é uma tarefa para qualquer professor. Exige, no mínimo, que não seja apenas professor, mas na certa, também filósofo. Se por um lado, nesta perspectiva o engessamento não é possível, havendo, portanto, uma flexibilidade na organização dos conteúdos, por outro, é preciso ficar atento para que “a mobilidade dentro da história da filosofia possa contribuir para o rendimento da aula ou da discussão, pois a discussão de temas filosóficos sem o recurso à história da filosofia não resulta em aprendizado e envolve o risco de se permanecer no ‘livre pensar’”. (p.161)

A terceira perspectiva é aquela que parte de temas centrados no cotidiano do aluno, das preocupações que ele traz para a sala de aula. Não há, por parte do professor, um esforço em estabelecer relações objetivas destes temas com autores ou sistemas filosóficos já consagrados. Questiona-se até mesmo se esta abordagem pode ser classificada como estratégia de ensino, já que sua preocupação primordial não é com os conteúdos do estatuto da Filosofia.

Aparentemente este tipo de perspectiva se inspira e procura cumprir com a proposição da interdisciplinaridade e da contextualização sugerida pelos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM). Ou seja, a interdisciplinaridade e a contextualização não são tomadas como postura metodológica, como mediação na transposição didática, mas como fim em si mesmas. Trata-se de uma compreensão equivocada do sentido destas palavras e, por conseguinte, de uma apropriação inadequada. Observa-se uma contradição com o próprio texto dos PCNs quando trata das competências e habilidades a serem desenvolvidas em Filosofia. Ou seja, quando os PCNEM (1999: 349) afirmam que o aluno precisa saber “Ler textos filosóficos de modo significativo; ler, de modo filosófico, textos de diferentes estruturas e registros; ... articular conhecimentos filosóficos e diferentes conteúdos e modos discursivos nas Ciências Naturais e Humanas, nas Artes e em outras produções culturais; contextualizar conhecimentos filosóficos...”, há uma clara intenção quanto ao papel da filosofia (especificidade dos conteúdos). Se por um lado, não se consegue formar estas competências nos alunos sem ensinar conteúdos de filosofia, por outro, não há dúvida de que as competências/habilidades visam muito mais à aquisição dos aspectos metodológicos do que de conteúdos propriamente ditos. Isto é, o ensino da filosofia preocupa-se mais com a

compreensão do processo, de como, por exemplo, ler, escrever e debater, do que com o produto - que conteúdos aprender na disciplina. Este é, na verdade, o enfoque e o espírito mais geral não só dos PCNEM como também dos DCNEM e da própria LDBEN.

O maior problema desta terceira perspectiva é o fato dela não se preocupar com a especificidade do conhecimento filosófico. Os temas são debatidos e analisados tendo como referência o estatuto das Ciências Humanas e suas Tecnologias, do qual a Filosofia é uma das disciplinas. Desta problemática surgem ao menos outras duas questões: a) na medida em que não considera a recorrência histórica a autores ou sistemas filosóficos como elemento importante, isso pode ser denominado ensino de Filosofia? b) até que ponto tal postura não reforça a idéia da dissolução definitiva das disciplinas que hoje constituem a área de ciências humanas por uma outra disciplina de maior abrangência como aconteceu no passado com a junção da História e Geografia em Estudos Sociais e da Filosofia e Sociologia em Educação Moral e Cívica?

Estas questões recolocam a discussão em torno do texto e do espírito ou das linhas e entrelinhas dos documentos oficiais que orientam a Educação Básica em geral e de modo especial o Ensino Médio. Primeiramente, trata-se de entender as duas palavras/conceitos chaves que de certa forma permeiam e fundamentam o texto das Diretrizes, ou seja, “A doutrina de currículo que sustenta a proposta de organização e tratamento dos conteúdos com essas características envolve os conceitos de interdisciplinaridade e contextualização” (PARECER CEB 15/98:38).

A interdisciplinaridade e contextualização traduzem, à primeira vista, uma oposição à disciplina e à competência, isto porque a disciplinarização e a excessiva fragmentação do conhecimento, processo iniciado há aproximadamente 150 anos, tomou conta das instituições escolares e hoje é alvo de profundo questionamento. Não se trata, é claro, de defender a supressão da disciplina ou advogar a favor de um saber generalista em oposição a especificidade de cada disciplina. Ao contrário, as disciplinas tenderão a existir sempre. Sua existência representa, na verdade, a possibilidade de manter um constante avanço no conhecimento. Portanto, em si, a especialização num determinado campo do saber, não significa algo negativo ou prejudicial à existência e formação humana. O que se

questiona é o culto à especialização alienada, corporativa, cientificista, que vê no progresso da ciência a única forma de intervenção possível. Em geral, esta crença produziu e ainda produz efeitos nefastos no meio social, mas particularmente, reflete mais no campo educacional e na produção do conhecimento.

É por esta, entre outras razões, que a discussão da interdisciplinaridade assumiu uma dimensão tão significativa nos últimos tempos. Como afirma JAPIASSU (1976:43):

De modo mais preciso, podemos dizer que a interdisciplinaridade se apresenta, hoje, sob forma de um tríplice protesto: a) contra um saber fragmentado, em migalhas, pulverizado numa multiplicidade crescente de especialidades, em que cada uma se fecha como que para fugir ao verdadeiro conhecimento; b) contra o divórcio crescente, ou esquizofrenia intelectual, entre uma universidade cada vez mais compartimentada, dividida, subdividida, setorizada e subsetorizada, e a sociedade em sua realidade dinâmica e concreta... c) contra o conformismo das situações adquiridas e das 'idéias recebidas' ou impostas.

Na mesma direção MACHADO (1999:04) enfatiza que "... a idéia de interdisciplinaridade tende a transformar-se em bandeira aglutinadora na busca de uma visão sintética, de uma reconstrução da unidade perdida, da interação e da complementaridade nas ações envolvendo diferentes disciplinas". A palavra contextualização vem reforçar o paradigma da interdisciplinaridade, ou seja, contexto lembra tecido, texto, rede. Sugere o contrário de isolamento, fragmento, compartimento, disciplinarização, definição, tem mais a ver com ligar, conectar, relacionar, conjunto, totalidade, área, visão, concepção, conceituação. Portanto, tanto a contextualização como a interdisciplinaridade, podem ser entendidas como atitudes ou posturas metodológicas que o professor assume como fundamento do processo de transposição dos conteúdos.

Esta postura só é possível quando o professor supera a visão cartesiana de conhecimento, responsável, em grande medida, pela fragmentação e disciplinarização exacerbada a que o conhecimento foi submetido a partir do século XVII.

...é necessário repensar se a própria concepção de conhecimento, incrementando-se a importância da imagem do mesmo como uma rede de significações... Tal enraizamento na contração dos significados constitui-se por meio do aproveitamento e da incorporação de relações vivenciadas e valorizadas no contexto em que se originam, na trama de relações em que a realidade é tecida; em outras palavras,

trata-se de uma contextualização... contextualizar é uma estratégia fundamental para a construção de significações. (MACHADO, 1999:20).

Conforme mencionado anteriormente, além destes conceitos também merecem destaque as expressões habilidades e competências, não só de uso freqüente nos documentos, mas principalmente, com um significado bem determinado e preciso ao discutir a forma de organização do trabalho escolar. É muito comum ligar a palavra competência à especialização, à execução de uma tarefa específica; ser competente significa exercer com eficiência uma dada atividade, significa ser um especialista, um técnico. Mas uma tarefa pode ser desempenhada com mais ou menos eficiência, com mais ou menos tempo, dependendo da habilidade de quem a executa; neste caso, pode-se compreender a habilidade como uma espécie de sombra da competência, ou seja, uma não existe sem a outra, e ambas não existem sem o conhecimento que é, sob uma perspectiva figurativa, representada pela luz. A palavra competência só existe quando associada às pessoas; uma coisa ou um objeto não é competente nem tem habilidade, não só por ser de natureza inanimada e estática, mas, principalmente, por ser totalmente desprovida de racionalidade, de sentimento, de afeto, de criatividade que são qualidades propriamente humanas.

Competência vem do verbo competir — com + petere — que originalmente significava, em latim, buscar junto com, esforçar-se junto com ou pedir junto com. Mais tarde passou a prevalecer o significado de disputar junto com, daí, a palavra competitividade. Ao buscar a raiz etimológica desta palavra, MACHADO (1999:18) chama atenção para o fato de que, embora tenham origem comum, possuem significados bem diferentes. “Quando se disputa um bem material juntamente com alguém, é natural o caráter mutuamente exclusivo: para alguém ganhar, alguém deve perder. O mesmo necessita ocorrer quando, por outro lado, o ‘bem’ que se disputa, ou que se busca junto com alguém, é o conhecimento. Pode-se dar ou vender o conhecimento que se tem sem ter que ficar sem ele”. Neste sentido, o professor e o aluno juntos buscam o conhecimento; não enquanto um fim, uma matéria, uma disciplina em que o formalismo lógico (do mais simples ao mais complexo), um certo encadeamento necessário na organização dos conteúdos, prevaleça como critério para definir o que vem antes e que vem depois; que tem de

saber antes isto e depois aquilo, bem próprio do encadeamento cartesiano que é a marca da organização das disciplinas escolares.

O problema não está na matéria em si, mas na intenção com que se busca determinado conhecimento, e na forma como se busca o conhecimento por ela expresso. Conhecimento é muito mais que reunir conteúdos deste ou daquele jeito, organizar o currículo desta ou daquela forma. Veja-se, por exemplo, o que acontecia com a formação do homem grego. O currículo era constituído, basicamente, pelo *trivium*, um programa composto de três matérias: a lógica, a gramática e a retórica. (ARANHA, 1989). Estas disciplinas não tinham o objetivo de transformar as pessoas e especialistas nisto ou naquilo; ao contrário, os conteúdos ensinados visavam, fundamentalmente, à formação pessoal, isto é, à formação ético-política do cidadão; o currículo era concebido como mediação entre o conhecimento em sentido amplo e o conhecimento *escolar*, ou seja, não se tratava de mera transmissão de técnicas e regras de gramática, de lógica ou de oratória, mas da busca de um conhecimento sem compartimentos, sem fronteiras rígidas, em que a política, a arte, a religião, a matemática, a biologia e assim por diante faziam, ao mesmo tempo, parte da formação humana; da mesma forma o cognitivo e o corporal não estavam separados assim como hoje estão. Não se pode, é claro, perder de vista o que significava ser cidadão, exercer a cidadania nesta época. Não bastava falar de forma correta apenas, era preciso saber convencer o outro; por isso, a argumentação e a arte de persuadir constituíam-se em objetivos centrais da formação do homem grego. O mais importante, no entanto, era o fato do currículo estar voltado à formação política e não à formação de especialistas em uma dada matéria; o conhecimento era olhado em sentido amplo, integrado e total, como formação.

Desse modo, a formação é mais que informação; para formar não basta informar. A informação tem a ver com fragmento e é extremamente efêmera; de pouco adianta ter um acúmulo de informações desarticuladas, aleatórias, sem reflexão, descontextualizadas, sem referência e embasamento teórico. A formação, portanto, está relacionada ao conhecimento, mas não é um conhecimento qualquer, que apenas informa, mas um conhecimento teórico, fundamentado. Em certo sentido, o conhecimento só se justifica frente a uma teoria e, vice-versa.

Etimologicamente, o vocábulo *teoria*, derivado de *teos*, de origem grega, significa: visão, contemplação, aquilo que leva à compreensão de algo.

É neste sentido que conhecimento e teoria não só estão intrinsecamente ligados à formação, como a corroboram. Ou seja, é praticamente impossível falar em formação humana sem conhecimento teórico. Embora, aparentemente trivial e até mesmo tautológico, urge atentar para o sentido destas palavras quando as utilizamos no contexto educacional. Mais do que uma discussão estritamente epistemológica pretende-se aqui chamar atenção para a falta de rigor e, muitas vezes, uma apropriação inadequada em que se incorre comumente ao utilizar-se destas expressões no debate acadêmico. Uma vez entendendo-se que o acúmulo de informações ou um conjunto de dados brutos não significa, necessariamente, a aquisição e a ampliação de conhecimento/teoria/formação, como se dá esta passagem? Ou no reverso, o conhecimento, a formação seriam possíveis sem dados ou informações? É evidente, que nenhum dado fala por si só e nenhuma informação isolada possui sentido. A interpretação e a análise são elementos necessários para a compreensão de todo e qualquer fenômeno. A passagem das informações para o conhecimento acontece a partir do momento em que se começa a mapeá-las; da mesma forma um dado ou um conjunto de dados se transforma em conhecimento quando analisado à luz da teoria (de alguma teoria específica ou teorias). Pode-se dizer que um determinado dado ou informação só adquire significação *x*, *y* ou *z* na medida em que é confrontada e interpretada, considerando-se alguns pressupostos teóricos básicos. A rigor, um dado desprovido de teoria vale pouco e uma teoria sem dados não tem sustentação.

O processo de seleção e mapeamento de dados/informações só se justifica em função do que se busca, do objetivo que se pretende atingir. Este mapeamento das informações relevantes é, na verdade, um dos passos fundamentais para a construção de significados em vista ou de uma nova teoria ou da ressignificação de uma teoria já existente. Isto pode ser pensado tanto em relação à pesquisa em sentido estrito quanto em relação ao que é o ensino. Aqui entra, novamente, a discussão sobre as disciplinas e suas competências. Tanto os PCNEM quanto os DCNEM mostram que existe uma colaboração mútua entre a idéia de disciplina e a idéia de competência, ou seja, as matérias escolares organizam o conhecimento —

elas constituem e representam o grande mapa do conhecimento — tendo em vista a formação de determinadas competências no aluno.

As disciplinas escolares são matérias e vão continuar sendo mapas de conhecimento, meios para se desenvolver certas características nos alunos, por exemplo, as capacidades de expressão e argumentação. Isso não é conteúdo. Não tem sentido nem sustentação a escola pôr em sala um professor de expressão, outro de argumentação e assim por diante; é necessário desenvolver a capacidade de argumentar por meio das disciplinas que são lecionadas; as formas de mobilizar o conhecimento para realizar os projetos das pessoas é que estão sendo chamadas, pelos documentos oficiais de competências, ao falar das competências, está-se falando de coisas mais gerais e que estão associadas a modos de atuação das pessoas: de expressar, de argumentar, de contextualizar.

Do que foi visto até aqui, é importante destacar que, enquanto as competências têm um sentido mais abrangente e as habilidades são ramificações destas, as disciplinas cumprem o papel de mediadoras. Para MACHADO (1999) essas habilidades expressam mais a idéia de capacidade de expressão, de desenvolvimento de potencialidades, de construção da identidade pessoal e da cidadania.

É possível, então, mapear um espectro de formas de manifestação de tais potencialidades, que podem ser denominadas habilidades. Uma análise de tais habilidades, por sua vez, pode revelar um 'núcleo duro' das mesmas, um conjunto de capacidades fundamentais, que se irradiam pelas habilidades e se manifestam por meio dos conteúdos disciplinares: as competências são os elementos desse conjunto nuclear. Estimular e avaliar tal conjunto de competências é o que verdadeiramente importa: as disciplinas são instrumentos para atingir tal meta. Neste sentido é que foram caracterizadas, sinteticamente, competências como a capacidade de expressão, tanto na língua materna quanto em diferentes linguagens, de compreensão de fenômenos, de resolução de problemas, de construção de argumentos...(p.19)

A idéia de competência, para ele, está ligada, fundamentalmente, a três outras palavras: à pessoa, ao âmbito e à mobilização. O conhecimento é sempre pessoal, ele é explicitado por alguém e está situado, localizado num determinado meio; refere-se a um âmbito, a um contexto de relações e significações que formam uma teia - a teia do conhecimento. Idéia que, justamente, se opõe ao encadeamento cartesiano do século XVII, da decomposição, da maneira de conhecer indo do mais simples em direção ao mais complexo. Só que, o mais complexo é, geralmente,

dizer o que é mais simples. Simples, por exemplo, é o ponto material da física, complexo é a bicicleta; simples é a célula, complexo é o organismo vivo ou o ambiente; simples é o átomo e complexo é a substância. A lógica cartesiana do quanto mais dividido melhor, do encadeamento, só é rompida quando se pensa o conhecimento como rede onde conhecer alguma coisa é conhecer o seu significado a partir de um dado contexto. O conhecimento “é caracterizado como uma rede de significações, onde os diversos nós/significados são construídos dualmente por meio de relações estabelecidas entre eles”. (MACHADO,1999:18).

Depreende-se do exposto até aqui, que as competências e habilidades - a interdisciplinaridade e a contextualização, as matérias escolares e o conhecimento em rede - são sempre faces de uma mesma moeda e a ausência/inexistência de um deles invalida o seu congêneres. Desta forma, pensar que este deslocamento do paradigma newtoniano/cartesiano - de uma visão evolucionista da ciência e do conhecimento — para uma concepção onde prevalecem as relações, o contexto, as significações, o tecido, o processo mais do que o produto, onde os pontos de conexões são sempre pontos de partida e de chegada e não têm, em si mesmos, nenhum sentido teleológico, pode, ao mesmo tempo, representar uma ameaça ao estatuto das disciplinas/matérias escolares diluindo-as em grandes áreas, é um entendimento, no mínimo ingênuo, senão equivocado. Mesmo que não se retire a especulação meramente retórica de tal hipótese, são extremamente remotas as chances de isto acontecer. Primeiro, porque em nenhum momento pôs-se em dúvida a questão da objetivação do conhecimento, mas sua seleção e sua ressignificação no momento em que se transforma em conteúdo escolar. Segundo, não há, praticamente, nenhuma possibilidade de se garantir qualquer tipo de generalização, de visão de conjunto, de totalização, quando se desconsidera o local, o específico, o dado. Assim sendo, o que muda, fundamentalmente, é a postura, a forma como se lida com o já produzido, com o fragmento, com a parte, não mais reforçando seu isolamento como um conhecimento autônomo, pronto e acabado, mas ao contrário, dando um novo significado a partir das referências que o identificam como tal.

Portanto, não é possível desenvolver qualquer tipo de competência no aluno sem levar em conta este conjunto de referências conceituais a que nos referimos anteriormente. Principalmente porque ele sustenta uma outra maneira de lidar com o

conhecimento e sua mediação praxiológica. Certamente não é uma concepção de teor essencialmente metodológica, como os documentos oficiais no mais das vezes dão a entender.

Como fica essa discussão quando pensamos no ensino da Filosofia?

A Filosofia no ensino médio sempre foi vista como algo alvissareiro. Esperou-se e espera-se muito dela, pois é concebida como a base do humanismo e das teorias no Ocidente até hoje. Geralmente, quando se fala de ensino, delega-se a ela uma tarefa messiânica, isto é, espera-se que o ensino de filosofia forme o homem. Subjaz a esta idéia a crença de que essa disciplina se constitui em panacéia miraculosa, que nela há tudo aquilo de que se necessita para a formação humana. Ora, apesar do caráter quase supradivino que atravessa esta convicção, percebe-se a confluência de seus propósitos com os traçados para outras realidades e tempos. Assim, mesmo considerando que atualmente o fazer filosófico é entendido em sua diversidade, mais como um estilo de pensamento do que propriamente um rol de especificações e/ou recomendações relativas a este ou aquele tema ou assunto e que tal entendimento dissociou a filosofia dos paradigmas que a caracterizavam como verdade da ciência ou mesmo da religião, um olhar mais arguto às expectativas acerca da filosofia identifica a permanência e o entrecruzamento de concepções contemporâneas com as anacrônicas imediatistas, universalistas e pragmatistas, não obstante à obsolescência dessas restrições. Tais associações e disjunções obnubilam o entendimento quanto ao papel que cabe à Filosofia enquanto disciplina.

A concepção salvacionista da Filosofia, por exemplo, alinou-se à comteana — essencialmente de orientação antimetafísica e antiteológica e que preconizava a validade exclusiva dos conhecimentos pautados em experiência, objetividade, imparcialidade e encadeamento lógico de causalidades para a obtenção da verdade —, paradoxalmente, pois em ambas as concepções estavam latentes as mesmas motivações utilitárias e teleológicas: a primeira deseja instrumentalizar a produção de espíritos edificantes e a segunda alocava a filosofia como funcionária do Estado, da ordem e da moral .

É possível identificar, nas práticas pedagógicas, nas expectativas e nas promessas relativas ao ensino de filosofia, a convergência de paradigmas diversos, tais como: a visão de Filosofia como ciência ou conhecimento capaz de explicar com exatidão seus objetos, como um saber acabado, definido, bem como desses *modelos* que estabeleciam equivalência entre um termo — *definiendum*⁷⁶ — e outros conhecidos — *definiens*⁷⁷ — para mostrar sua verdade; a perspectiva pragmática, que por sua vez tem vertentes diversas, como a de Schiller (1759-1805), cuja tese fundamental é que a verdade de uma concepção filosófica consiste no fato de que ela seja útil e propicie alguma espécie de êxito ou satisfação, ou a do pragmatismo de Charles Sanders Peirce (1839-1894) para quem o conceito que se tem de um objeto nada mais é que a soma dos conceitos de todos os efeitos concebíveis como decorrentes das implicações práticas possíveis de se conceber para o referido objeto; o enfoque imediatista que deseja uma Filosofia prática, capaz de proporcionar resultado objetivo imediato; a visão universalista que não aceita outra autoridade senão a do consentimento universal e, portanto, tende a universalizar as idéias; etc.

Apesar da diversidade que circunda o ensino de Filosofia, a questão concreta que se põe, no entanto, é pensar esta disciplina viabilizando seu espaço próprio, ou seja, inventando um espaço para ela. Pode-se dizer que ela tem um espaço legal, mas que não é legítimo, pois não conseguiu ainda legitimar este espaço na prática escolar brasileira. Do ponto de vista da *relação* conteúdo-método, o mínimo que se pode exigir do ensino de Filosofia é que ele centre seu trabalho em três procedimentos básicos, fazendo com que o aluno: a) seja capaz de reelaborar conceitos e elaborar novos conceitos; b) seja capaz de problematizar situações discursivas/localizar posições que impliquem criticidade; c) seja capaz de argumentar. Ou ainda, como ressalta SEVERINO 1998:5):

...de uma perspectiva mais epistêmica, o ensinar/aprender é um processo de construção dos conteúdos; é por isso que o aprendiz se identifica melhor com as atividades mediadoras que o coloquem num fazer. Daí a necessidade do fazer em

⁷⁶ Termo que designa o objeto a ser determinado, discriminado.

⁷⁷ Termos que constituem uma definição, com os quais o objeto a definir é determinado.

filosofia que se expressa como produção do pensar, dito e escrito, onde ele concretiza o domínio das atividades básicas do pensamento, que são o conceituar, o problematizar e o argumentar. Mas estas atividades precisam referir-se a conteúdos reais e não a conteúdos formais; sua abstratividade não significa desvincular-se do mundo real dos fenômenos e das situações históricas vividas pelos homens.

A filosofia se distingue da ciência e da arte quando compreendida como “criação de conceitos” (DELEUZE; GUATARI, 1992). Toda criação de conceito dá-se por meio de um Plano de Imanência, mas não somente, ela sugere e faz aparecer certos Personagens Conceituais, por meio dos quais o conceito se realiza, e assim a própria filosofia surge. Se a filosofia é criação de conceito, a pergunta imediata que aparece é: mas afinal, o que é um conceito? Conceito é uma coisa que diz um acontecimento, é ao mesmo tempo relativo e absoluto. Na verdade, isso é apenas um modo de falar, porque o conceito não é uma coisa, ele é um incorporeal, embora se encarne nos corpos. O Conceito possui sempre componentes, não sendo nunca de algum modo simples, e esses componentes podem por sua vez serem novamente tomados como conceitos, tal é a capacidade de conexão que se tem num conceito, que faz com que ele vá ao infinito, mesmo que sejam criados e como tal, não pode ter sido criado do nada. Apesar disso, os componentes de um conceito são inseparáveis nele, e isso é o que define a consistência do conceito. Mesmo sendo distintos, heterogêneos, há de se observar sempre que os componentes não devem nunca se confundir com o próprio conceito, nem com o Plano, que por sua vez perpassa e transpassa sempre o conceito, este como que ramificando sempre, no seu devir constante em outros conceitos.

É nesse sentido que se diz que um conceito é ao mesmo tempo relativo e absoluto; relativo a seus próprios componentes, aos outros conceitos e ao plano a que se delimita, e absoluto pelo lugar único que ocupa sobre esse mesmo plano, pelas condições que impõe para resolução de um determinado problema. Desse modo, ele põe-se a si mesmo e põe igualmente seu objeto, não precisa de referência, sendo auto-referencial, ao mesmo passo que é criado.

Mas com isso não se pode imaginar ou supor serem os conceitos uma espécie de quebra-cabeças, apenas porque são totalidades fragmentárias - apesar disso, eles têm contornos irregulares, que não se correspondem. Dessa maneira, a famosa e sempre renovada questão da distinção entre Filosofia e História da Filosofia (o tema talvez mais recorrente no pensamento filosófico) se coloca de

um ponto em que não parece sustentar grandes indagações, porquanto a tarefa das duas se confunde numa mesma, na tarefa de destacar sempre um acontecimento das coisas e dos seres, quando a filosofia cria conceitos – suas entidades. E a história da filosofia nada mais é que do que uma longa exegese de criação de conceitos. "Em toda parte encontramos o mesmo estatuto pedagógico do conceito: uma superfície ou um volume absolutos, auto-referentes, compostos de um certo número de variações intensivas inseparáveis segundo uma ordem de vizinhança, e percorridos por uma ordem em estado de sobrevôo. O conceito é o contorno, a configuração, a constelação de um acontecimento por vir." (DELEUZE e GUATARI, 1992: 46)

A necessidade de um plano se explica porque a filosofia, nesse sentido, seria um construtivismo que apresenta não só a criação de conceitos, mas também o traçar de um plano. É no plano de Imanência que a filosofia se constitui, explicando ou desenrolando os conceitos. Apesar de estritamente correlativos, o conceito e o plano jamais se confundem, o plano não é nem mesmo um conceito e tampouco seria o conceito de todos os conceitos. O plano é o horizonte dos acontecimentos. O plano, portanto, é povoado pelos conceitos, mas de tal maneira que é como se cada conceito tivesse um plano para si, um plano para cada conceito; é como se não restasse nada no plano além do conceito que nele se move. É como se houvesse uma linha infinita, o plano, sobre a qual o conceito caminha em velocidade infinita, indo e vindo, porém finitamente.

A imanência como referente à alguma realidade, e não o que se pode chamar de imanência em si mesma. A rigor, nem se pode falar assim. Imanência significa um plano estabelecido, ou seja, que se estabelece ao mesmo tempo que a criação do conceito e participa nisso; e não aquilo que coloca como imanente uma coisa em relação à outra, se é que podemos falar assim. A diferença da filosofia e sua especificidade em relação à ciência e à arte, como veremos, consiste fundamentalmente no fato de a filosofia criar conceitos sobre um plano que é *de* imanência, e não imanente. A diferença disso, por sua vez, implica que esse plano coloca os conceitos como imanentes à ele, mas nunca o próprio plano como imanente a algo, ele é imanente apenas à própria imanência, digamos assim. Trata-se da imanência em si. O plano é imanente, ou melhor, é um plano de imanência e

só. Não se trata de ser imanente em relação à algo que transcende, nem tampouco se pode esperar transcender essa imanência.

Então, fazer filosofia é ao mesmo tempo criar o conceito e instaurar o plano, uma coisa não acontece sem a outra, porém são duas coisas distintas. O plano de imanência é "...como um corte do caos e age como um crivo. O que caracteriza o caos, com efeito, é menos a ausência de determinações que a velocidade infinita com a qual elas se esboçam e se apagam: não é um movimento de uma a outra mas, ao contrário, a impossibilidade de uma determinação entre duas determinações, já que uma não aparece sem que a outra tenha já desaparecido, e que uma aparece como evanescente quando a outra desaparece como esboço." (DELEUZE e GUATARI, 1992:59).

Vê-se, portanto, que, enquanto a ciência trabalha com variáveis e a arte com variedades, a filosofia trabalha com variações, e isso a partir de certos personagens conceituais. A filosofia carece de um plano para estabelecer-se, um plano de imanência. Tudo que vem, por assim dizer antes desse plano, é pré-filosófico, no exato sentido de que não pode ser filosofia, e não no sentido do que a precede. O personagem conceitual seria o terceiro elemento de uma trindade (imanência, insistência, consistência). A consistência depende da criação do conceito, é o conceito que caracteriza um pensamento propriamente filosófico. Assim, essa A insistência, se estabelece na invenção do personagem conceitual que ela inventa e dá vida ou, antes, faz viver. Se o plano de imanência se apresenta como o traço diagramático dessa trindade e o conceito como o traço intensivo (na medida em que dá a significância, sentido, consistência), por sua vez o personagem conceitual se apresenta como o traço personalístico.

O personagem conceitual, não obstante, não pode ser confundido com o arquétipo, ou o estereótipo de certos tipos psicossociais. Ele é o pensador, é o personagem conceitual que territorializa uma determinada filosofia, desterritorializa-a e torna a territorializá-la, numa reterritorialização absoluta do pensamento. Sem um território, sem uma cidade, um lugar, um tempo e uma época, a filosofia não faz sentido, não pode fazer esse movimento de *devenir*, essa desterritorialização, justamente porque não tem um território, não está territorializada. O personagem

conceitual nada tem em comum com a personificação que determinados autores fazem para expressar sua filosofia, como, por exemplo, Platão em seu diálogos. O personagem do diálogo pode ter o mesmo nome do personagem conceitual, mas o personagem do diálogo apenas expõe conceitos, enquanto que o personagem conceitual trabalha efetivamente, é parte fundamental da criação do conceito. Ele é o próprio devir ou sujeito de uma filosofia, na medida em que operam os movimentos que descrevem o plano de imanência do autor.

A linguagem é uma questão central para a filosofia. É preciso reconhecer na linguagem que certas palavras são grifadas, são conceitos, e são noções fundamentais, podendo-se fazer exercícios com os alunos mostrando a articulação lógica do conhecimento. Conduzir a aula de Filosofia num certo encadeamento, fazendo os alunos reconhecerem que o trabalho é importante. Dar sentido às palavras, fazendo uma espécie de terapia da linguagem através de conceitos, argumentação, problematização, levando os alunos a estruturar um discurso. Isto porque para a filosofia, o maior problema é de ordem conceitual, de problematização, de linguagem.

Nesse sentido, ensinar filosofia implica também fazer trabalhos operatórios que levem o aluno a assimilar conceitos, a fixar uma ordem para que possa produzir e, no mínimo, chegar à formulação de um problema. A aprendizagem em filosofia tem início quando o aluno começa a formular um problema, quando ele consegue multiplicar opiniões/posições, expulsando o acaso. É preciso ir além do acaso, passar dessa superfície confusa e ver se abaixo, a um nível mais profundo, não há uma lei ou uma estrutura que possa identificar uma posição.

A Filosofia pode ser entendida como uma disciplina específica como as demais? Ela só se torna específica quando permite mostrar aos alunos uma sistematização e reflexão de seus conteúdos? O professor só consegue fazer um trabalho com os alunos se possuir uma cultura geral e conhecimentos específicos, se trabalhar a Filosofia como uma disciplina cultural, ligada a conhecimento e linguagem. Desta forma, o professor de Filosofia, assim como os

demais, terá de ser capaz de elaborar um programa de conteúdos com o objetivo de capacitar e criar habilidades e competências específicas no campo da reflexão filosófica. O papel do professor de Filosofia está ligado, por outro lado, à função social que cabe à Filosofia cumprir no ensino médio. Como entende SEVERINO, “estamos sendo convidados a pensar o nosso mundo de hoje, pensando a própria construção desse mundo pela humanidade. (...) a filosofia interpreta e percebe a realidade cultural de hoje” (SEVERINO, 1994, p. 12).

Mais do que quantidade de informações filosóficas mecanicamente transmitidas, interessa a qualidade dos conteúdos e uma situação de aprendizagem capaz de contribuir efetivamente para o pensamento crítico, o que pode ser facilmente percebido na maneira como o aluno problematiza a teoria e a realidade. O professor precisa proceder como filósofo; sua atividade deverá ser o exercício público da filosofia. Em sala de aula, ele tem de se apresentar como filósofo, isto é, o modo e o exercício de seu pensamento têm de ser filosóficos. Ele tem de ter uma cultura ampla para se situar culturalmente, aquele que localizado pensa segundo sua localização, aquele que consegue orientar-se no pensamento. Essa cultura ampla liga o geral ao específico e estabelece relações.

IV MEDIAÇÃO PRAXIOLÓGICA DOS CONTEÚDOS FILOSÓFICOS

Pour faire une place à la Pensée dans le Monde, il m'a fallu intérioriser la Matière; imaginer une énergétique de l'Esprit; concevoir au rebours de l'Entropie une montante Noogénèse; donner un sens, une flèche et des points critiques à l'Évolution; faire se reposer finalement toutes choses sur Quelqu'un.

Theillard Chardin

Considerando que a mediação praxiológica converge — em muitos aspectos — para a transposição didática da concepção de Yves CHEVALARD (1991), parte-se aqui da interpretação desse autor sobre as razões que evidenciam e sustentam a necessidade e o sentido da transposição didática dos conteúdos. Ao procurar entender por que existe transposição didática, ele afirma: *“Porque el funcionamiento didático del saber es distinto del funcionamiento académico, porque hay dos regimenes del saber interrelacionados pero no superpossibles (...) La transposición didática tiene lugar cuando pasan al saber enseñado elementos del saber”* (CHEVALARD, 1991:25).

Existe, por um lado, o saber sábio — da ciência — que constitui o estatuto de determinada disciplina ou área do conhecimento; por outro, existe o saber a ser ensinado e, sob a mesma dimensão, em contrapartida, como se fosse o outro lado da mesma moeda, o saber a ser aprendido. O saber da ciência tem de sofrer um embate, um processo de transformação para tornar-se um saber aprendido. Isto é, o saber aprendido resulta, principalmente, de uma seleção prévia de conteúdos considerados significativos para o sujeito da aprendizagem. Parte-se de uma seleção cultural (APPLE, 1989; FORQUIM, 1993) que faz com que alguns destes

conteúdos sejam selecionados e que da epistemologia própria daquele campo de conhecimento tenha que se ir para a epistemologia do ensino daquela ciência.

Isto posto, reitera-se que este estudo não pretende apontar para o saber obtido pelo sujeito da aprendizagem, pois não se fixa em buscar, com o aluno, como o aprendizado acontece ou resulta. Seu norte — já enunciado — é enfatizar a necessidade de se repensar o saber a ser ensinado na perspectiva da elaboração de um currículo formal de Filosofia para o Ensino Médio; é mostrar e analisar a intenção da prática de ensino do professor de Filosofia: com que objetivos, com quais conteúdos e de que forma ensina; discute aquilo que o professor se propõe a ensinar. Trata-se de uma abordagem formal do currículo na medida em que aponta para aspectos daquilo que o professor se propõe a ensinar, portanto, debate a questão da reflexão-ação docente concernente aos modos e meios de decodificação dos conteúdos formais em saberes disponíveis à apropriação discente. As ilações resultantes desse processo constituem um conhecimento pedagógico dos conteúdos, a fundamentação para a mediação praxiológica ou para a transposição didática.

A mediação praxiológica dos conteúdos filosóficos manifesta o entendimento que o professor tem do conhecimento específico, se se toma como pressuposto que a cultura onde ele está inserido forma aquilo que Bordieu (1998) denomina como hábito, ou seja, a ação do professor está estruturada por um conjunto de coisas que ele definitivamente aprendeu e não apenas por aquilo que lhe foi recomendado como necessário para um bom desempenho em sala de aula.

Quando se sugere, por exemplo, a análise da proposta curricular de Filosofia do Estado (1994) já se está analisando um momento da mediação praxiológica. Apesar das diversas questões que atravessam a proposição, esta se constitui na referência oficial que a escola tem para objetivar sua prática educativa. Nesse sentido, o currículo torna-se um dos elementos centrais da transposição didática, ou seja, é — formalmente — o saber a ser ensinado. E quando se pensa no currículo escolar tem-se como subjacentes aos objetivos, dentre outros componentes, a seleção dos conteúdos e a metodologia enquanto elementos que encaminham a viabilização da mediação praxiológica.

Buscando, em sentido lato, contribuir para uma compreensão mais clara dos rumos da Filosofia no nível médio, este estudo focalizou os conteúdos filosóficos e o terreno que os aloja e tomou como referência, por um lado, no conhecimento filosófico contido nas propostas curriculares de licenciatura, a proposta curricular de Filosofia da Secretaria de Estado da Educação do Paraná e o entendimento que os professores têm do cumprimento de sua função profissional a partir de alguns elementos que compõem todo e qualquer currículo, quais sejam, os objetivos, os conteúdos e a metodologia; ou seja, aquilo que CHEVALARD (1991: 27) chama de sistema de *enseñanza*: “*El entorno inmediato de un sistema didáctico está constituido inicialmente por el sistema de enseñanza, que reúne el conjunto de sistemas didácticos y tiene a su lado un conjunto diversificado de dispositivos estructurales que permiten el funcionamiento didáctico y que intervienen en el en diversos niveles*”; por outro lado, buscou-se caracterizar os espaços onde se dão as discussões sobre as condições da mediação praxiológica, como é o caso, por exemplo, do Instituto de Filosofia da Libertação (IFIL) e do Núcleo de Estudos sobre o Ensino de Filosofia (NESEF), entre outros. Nestes espaços incluem-se os eventos, encontros que ocorrem periódica ou sistematicamente com entidades ou instituições interessadas em debater as práticas pedagógicas de filosofia, mesmo quando uma intenção didático-pedagógica não está explícita. A isto CHEVALARD (p.28) chama de *noosfera*:

En la noosfera, pues, los representantes del sistema de enseñanza, con o sin mandato (desde el presidente de una asociación de enseñantes hasta el simple profesor militante), se encuentran directa ou indirectamente, (a través del libelo denunciador, la demanda conminatoria, el proyecto transaccional o los debates ensordecidos de una comisión ministerial), con los representantes de la sociedad (los padres de los alumnos, los especialistas de la disciplina que militan en torno su enseñanza, los emisarios del órgano político).

A palavra *noosfera* tem sua origem na convergência entre os vocábulo gregos *noos* — que significa mente, pensamento, consciência, alma, espírito — e *sphaîra* — especificando um corpo limitado por uma superfície esférica. Assim, a composição vocabular remete a uma camada de pensamento ou conhecimento que envolve uma estrutura central, em analogia à biosfera — camada formada pela multidão de seres vivos, que cobre a superfície do globo.

A concepção filosófica de noosfera pode ser encontrada na fenomenologia evolutiva de CHARDIN (1955). Em *Le Phénomène Humain* o autor considera a evolução humana em termos intelectuais e espirituais, e assevera que no mundo físico existem duas energias: uma “energia radial” — similar ao conceito newtoniano de força de causa e efeito — e uma “energia tangencial”, que emerge da interioridade. A energia tangencial primitiva se constituiu em três etapas. Na primeira — pré-vida — havia apenas os objetos inanimados, matéria inorgânicas; a evolução permitiu o surgimento de matérias orgânicas da segunda etapa — vida —; finalmente, ocorreu a terceira etapa — da consciência — com o aparecimento do homem e, conseqüentemente, do pensamento reflexivo. A esse momento da consciência primitiva Chardin chamou de *noogênese*. Em seguida, com a socialização, configurou-se a Noosfera como evolução da *noogênese*, um crescimento do homem nas suas relações com a natureza e com outros homens. *Noosfera* é assim a rede da consciência humana. Como explica Chardin, "*s'étale depuis lors par dessus le monde de plantes et des animaux; hors et au dessus de la biosphère, une noosphère*" (p. 179).

Voltando à mediação praxiológica, da forma como o termo aqui é concebido, entende-se que há uma vinculação necessária com a construção do currículo, na medida em que todo processo de transformação do saber acadêmico em saber a ser ensinado deve levar em conta um conjunto de elementos como planos de aula, manual didático, as diretrizes e/ou propostas curriculares. Em todos estes elementos existe a presença da mediação praxiológica; ou seja, neles está incluída uma forma de transformar o saber acadêmico em saber a ser ensinado. Quando se elabora um currículo está se pensando na mediação praxiológica, isto é, de que forma os conteúdos serão selecionados, com que estratégias serão ensinados e como serão avaliados. Portanto, o conhecimento presente no livro didático e nos planos de aula, a concepção, os conteúdos e estratégias sugeridas no currículo, são elementos constitutivos do processo da transposição didática. Trata-se, na verdade, de elaborações teóricas, metatextos com a finalidade de facilitar a aprendizagem.

DEVELAY (1992) ao dialogar com CHEVALARD (1991) inclui o conceito de prática social de referência da profissão, por exemplo, do engenheiro, do

físico — e isto traz a possibilidade para se pensar como isto pode dar-se na área de ciências humanas —, o que não se constitui uma preocupação para Chevalard quando analisa a transposição didática da matemática. Ou seja, a prática social de referência tem a ver com características que a transposição didática imputa ao saber acadêmico, o qual fica, em certo sentido, *despersonalizado*, tornando-se um saber de outra natureza. Para que isto seja bem entendido, segundo DEVELAY (1992), é preciso mostrar ao professor que além do saber sábio ou acadêmico ter uma lógica pragmática diversa do saber escolar, pois geralmente o professor egresso da universidade considera que seu diploma automaticamente comprova sua magistratura, sua condição de mestre, o saber escolar não pode ser inferiorizado por comparação ao saber sábio, acadêmico. Isto é, o saber escolar não é uma cópia empobrecida do saber sábio que se tornou fraco depois de um trabalho de didatização e axiologização próprio da epistemologia do ensino de uma determinada ciência. Ao contrário, o saber escolar tem uma especificidade que o caracteriza e, enquanto tal, só tem sentido se concebido a partir de uma determinada prática social de referência que lhe é inerente.

Buscando interpretar este entendimento para a área das ciências humanas, mais precisamente para a Filosofia, é preciso perguntar, então, qual seria a prática social de referência do filósofo, ou mais especificamente, do professor de Filosofia? Este estudo procura defender que a prática social de referência da Filosofia é a formação humana numa perspectiva crítica. Trata-se de identificar, a partir da transposição didática, de que forma a prática social está presente no trabalho do professor. No estudo realizado, comparando-se os dados, percebeu-se que o professor formado em Filosofia tem mais clareza do que significa, do ponto de vista da própria Filosofia, ensinar os conteúdos tendo como referência a reflexão crítica, a práxis e a transformação do meio social. Ou seja, ele tem uma compreensão mais consolidada do que vem a ser a prática social de referência da Filosofia. Esta concepção é evidenciada, principalmente, quando ele descreve com que objetivos ensina os conteúdos filosóficos; sua visão de mediação praxiológica leva em conta elementos da prática social.

Em sentido lato, o estudo busca entender o ensino da Filosofia não só na perspectiva das respostas obtidas dos professores quanto aos objetivos, os conteúdos e a metodologia e da análise de documentos oficiais, mas também dos debates e discussões promovidas por instituições — direta ou indiretamente preocupadas com o ensino da Filosofia — no âmbito da sociedade civil ou da noosfera como designam Chevalard e Chardin. Por este caminho, neste capítulo, procura-se analisar, principalmente, qual é prática social de referência do professor de Filosofia, e, no todo, como sistematização de uma determinada área do conhecimento, qual a sua contribuição para a formação de um código disciplinar próprio — da Filosofia — da forma como FERNÁNDEZ (1998:25) entende:

Nuestro concepto de código disciplinar es, al mismo tiempo, más restringido y más amplio. Más restringido porque se aplica a una disciplina del currículum, aunque ello no quiere decir que no pudiera convenir a otras; y, a la vez, más amplio porque nuestro concepto de código disciplinar se entiende como una tradición social compuesta no sólo por ideas o principios (científicas, pedagógicas, etc.) sobre el valor de la materia de enseñanza, sino también por un conjunto de prácticas profesionales que contribuyen a fijar la imagen social de la... disciplina escolar.

Considerando que código escolar é formado por aqueles elementos constitutivos da construção de uma disciplina, é possível inferir o currículo como um dos elementos essenciais deste código.

4.1 O SENTIDO DA FILOSOFIA EM SALA DE AULA

Condenado a ser exato,
 quem dera poder ser vago,
 fogo fátuo sobre um lago
 ludibriando igualmente
 quem voa, quem nada, quem
 mente,
 mosquito, sapo, serpente.

Condenado a ser exato,
 por um tempo escasso
 um tempo sem tempo
 como se fosse espaço
 exato me surpreendo,

losango, metro, compasso,
o que não quero, querendo.

Paulo Leminski

Percebeu-se na fala dos professores que atuam com a disciplina de Filosofia nas escolas públicas estaduais paranaenses de nível médio que um dos principais objetivos do ensino da Filosofia é contribuir para a formação da consciência crítica no aluno, desvelando as formas de opressão e dominação presentes nas relações sociais e na vida cotidiana que se manifestam por meio da ideologia, do convencionalismo e da alienação. Esta preocupação está presente em 68 % das respostas (194 questionários) e apresenta-se sob várias perspectivas. A tendência mais, comum com 100 respostas, correspondendo a 51,6%, é aquela que propõe a reflexão crítica como forma de conscientização do aluno.

Tal asserção parte do pressuposto de que o aluno não tem um posicionamento próprio perante a realidade que o cerca ou que possui uma visão ingênua, pouco profunda e, por isso, equivocada. É como se existisse uma filosofia certa de ver o mundo e com a qual deve-se interferir nele, o que remete-nos à crítica de PUCCI (1998: 1-2):

O professor de escolas de 1^o e 2^o graus, bem como o professor universitário, colocam em seu programa de curso, como objetivo primeiro de sua docência, 'formar o espírito crítico do aluno', para florear a papelada obrigatória enviada à burocracia escolar, e desenvolvem o conteúdo e as metodologias de sua disciplina de maneira autoritária, repassando clichês aceitos inquestionavelmente, despejando em seus formandos 'saberes' estabelecidos e muitas vezes superados.

A questão da crítica também foi enunciada por outro grupo um pouco menos representativo, ou seja, 75 (38,8%) das respostas empregaram a expressão associando-a ao desenvolvimento do raciocínio e da argumentação, à leitura crítica de textos.

O grupo majoritário (1^o grupo) preocupa-se mais com o sentido político, ético e cultural na perspectiva de provocar no aluno uma mudança de mentalidade e, por conseguinte, sua forma de ver, interpretar e posicionar-se frente à realidade que o cerca com o objetivo, principalmente, de interferir nos rumos da mesma. O segundo, enfatiza mais a função da Filosofia como crítica epistemológica em sentido estrito.

Quer dizer, ambas as perspectivas tomam o conhecimento como pressuposto para formação da consciência crítica, no entanto, cada qual toma-o com finalidades distintas. Enquanto o 1º grupo objetiva a formação numa perspectiva de coletividade, o 2º grupo tem como objetivo a formação individual do aluno por meio da apropriação do conhecimento. Há ainda os que apenas designam expressões como consciência crítica, senso crítico, sem explicitá-las. Trata-se de um grupo minoritário — 18 respostas, correspondendo a 9,5 %.

Este argumento — formação de consciência crítica no aluno —, não por acaso possui grande força e nem por isso deve-se entendê-lo em sentido único positiva ou negativamente. Uma das principais razões de se conceber a Filosofia como um instrumento de formação da consciência crítica é o dado empírico que se manifesta durante as próprias aulas, ou seja, com raras exceções o aluno consegue posicionar-se com certa argumentação diante de um dado problema, seja ele filosófico ou não. Esta preocupação certamente não seria tão significativa se a cultura escolar na qual o aluno está inserido considerasse o vetor crítico como elemento essencial do processo formativo, como acontece em apenas algumas escolas.

Certamente é legítimo delegar esta característica à Filosofia, até porque a crítica é componente essencial que diferencia o processo do filosofar das demais formas de conhecer. Mais do que isto, o modo crítico de interpretar as coisas é intrínseco ao método filosófico de investigação. Sobre este entendimento parece não haver muita divergência. As complicações começam aparecer quando se transpõe esta compreensão como tarefa específica da disciplina de Filosofia, desconsiderando em sentido amplo a função da educação escolar e em sentido estrito o papel da escola em relação à formação do aluno. A escola como parte da sociedade é, como tal, a principal instituição responsável pela formação dos indivíduos, não é e nem nunca teve uma posição neutra em relação a sua prática social. E hoje, mais do que nunca, a escola está imbuída deste desígnio, considerando-se o período, principalmente a partir do final da década de 1970 em diante, quando a literatura pedagógica brasileira passou a estabelecer um posicionamento mais claro de enfrentamento ao modelo político, econômico e educacional adotado pelo Regime Militar.

Sob a inspiração marxista de que a educação escolar reproduz as relações sociais, os modelos políticos e econômicos, ora compactuando com os interesses hegemônicos dos sistemas capitalistas, ora resistindo de forma crítica a esta apropriação, e é importante resgatar sua nova função histórica enquanto espaço de reprodução do capital, contribuíram assim com a formação da contra-hegemonia na luta pela democratização e socialização do saber. Ou ainda, no horizonte gramsciano, da formação do intelectual orgânico-social e politicamente engajado capaz de contribuir para a formação de uma sociedade de outro tipo. É a partir dessa concepção que se buscou entender a verdadeira função da educação escolar na perspectiva dialética que, certamente, não é o lugar privilegiado da produção do conhecimento em si, mas de sua socialização. A análise de KUENZER (1993, p. 15), inspirada em Marx, mostra bem esta dimensão:

... o saber não é produzido na escola, mas no interior das relações sociais em seu conjunto; é uma produção coletiva dos homens em sua atividade real (...) produção do saber, portanto, é social e historicamente determinado, resultado das múltiplas relações sociais que os homens estabelecem na sua prática produtiva.

Embora a escola não seja a principal responsável pelo processo de produção do saber, ela está comprometida com a distribuição do conhecimento historicamente acumulado. É necessário, portanto, que cumpra com clareza e determinação este papel que lhe é específico e singular quando se trata de formação humana. A socialização do saber requer de um lado uma distribuição minimamente eqüitativa e de outro uma apropriação crítica. Vem daí, basicamente, a idéia de um ensino voltado à formação da consciência crítica, algo que, em certa medida tornou-se um objetivo jargão do ensino de Filosofia.

Esta perspectiva de análise dialética da educação formal, rumo à construção de uma concepção crítica do ensino, foi sistematizada principalmente por Saviani a partir de 1979, buscando superar tanto a visão da escola tradicional e da escola nova como a visão crítico-reprodutivista⁷⁸. Não há aqui a intenção de aprofundar

⁷⁸ A teoria crítico-reprodutivista surgiu da reflexão dos resultados do movimento de maio de 1968 que pretendia realizar a revolução social pela revolução cultural. Os teóricos desta visão - a Teoria dos Aparelhos Ideológicos do Estado, de Althusser (1969), a Teoria da Reprodução, de Bordieu e Passeron (1970) e a Teoria da Escola Capitalista, de Baudelot - Establet (1970) -, analisando o movimento de maio de 1968, conservadas algumas diferenças, defenderam a inviabilidade da realização de uma revolução social pela revolução cultural.

esta temática senão apenas a de situar a influência que a teoria crítica educacional exerceu na definição dos objetivos pedagógicos. Se na prática isto não ocorreu hegemonicamente ao menos no plano teórico tornou-se um sinal visível.

SNYDERS (1974) e GRAMSCI (1988), principalmente, entre outros teóricos constituíram, em grande medida, a base teórica da pedagogia progressista. Gramsci, com a concepção do trabalho como princípio educativo e a escola como mediação para a socialização do saber. Em Snyders e Gramsci aparece a idéia da escola como espaço de reflexão e apropriação da cultura historicamente construída.

Tomando como base esta concepção, passa-se a entender que o papel da escola é, essencialmente, a socialização dos conteúdos culturais. É da competência da escola garantir a apropriação do saber para as camadas mais pobres, principalmente por constituírem a maior parte da população que não tem acesso ao saber sistematizado. A função social da escola começa a se concretizar no momento em que propicia, em iguais condições, saber a todos os indivíduos. Desta forma, a instituição escolar tornou-se um instrumento fundamental, e essencial no processo de democratização. Sua preocupação básica subjacente passou a ser com a formação de sujeitos autônomos, com novos valores, portadores de saber crítico e, portanto, preocupados com a construção de uma sociedade socialista

Em defesa desta concepção SAVIANI (1993:112) afirma:

A escola é pois, compreendida a partir do desenvolvimento histórico da sociedade em direção a uma sociedade sem classes, na sociedade socialista. É dessa forma que se articula a concepção Política Socialista com a concepção Pedagógica Histórico — Crítica, ambas fundadas no mesmo conceito geral de realidade, que envolve a compreensão da realidade humana como sendo construída pelos próprios homens, a partir do processo de trabalho, quer dizer, da produção das condições materiais ao longo do tempo.

O processo de socialização na escola, a que nos referimos anteriormente, possui, segundo SACRISTÃ e GOMES (1998), um caráter plural e complexo ancorado em pelo menos dois objetivos : a incorporação do aluno ao mundo do trabalho e sua intervenção na vida pública. Principalmente em relação ao primeiro objetivo, tanto correntes liberais quanto marxistas de diferentes matizes, admitem que, com o advento da sociedade industrial, a principal função que a sociedade delega à escola é a inserção futura do cidadão/ã no mundo do trabalho. Há, no

entanto, uma diferença fundamental entre a concepção liberal e a marxista: a primeira visa preparar para o trabalho enquanto a segunda⁷⁹ toma o trabalho como um princípio pedagógico. Quanto ao segundo objetivo os autores afirmam que “A escola deve prepará-las para que se incorporem à vida adulta e pública, de modo que se possa manter a dinâmica e o equilíbrio nas instituições, bem como as normas de convivência que compõe o tecido social da comunidade humana”. (p.15).

É sob o viés crítico que estes objetivos foram incorporados à literatura pedagógica a partir do final da década de 1970. E isto é de grande relevância para entender o sentido dado pelos professores aos objetivos com os quais ensinam a Filosofia em sala de aula. Quando, na sua maioria (68%) apontam para um ensino voltado à formação do espírito crítico no aluno pode-se depreender daí que houve forte influência na formação do licenciado, quer seja de Filosofia quer seja de outros cursos, por conta dos pressupostos que norteiam a teoria crítica em educação. Esta conclusão torna-se ainda mais contundente quando se cruza este dado com o ano/década em que o professor concluiu sua graduação em licenciatura⁸⁰. Ou seja, somando-se a década de 1980 e 1990, percebe-se que a maioria (83%) dos professores concluiu a graduação recentemente e, portanto, de alguma forma foram influenciados por esta perspectiva pedagógica. A rigor, isto não é nem positivo nem negativo, trata-se sim de uma constatação que revela uma visão hegemônica no entendimento da função social da educação escolar em sentido amplo ou, em sentido estrito, do compromisso político da escola com formação de cidadãos/ãs conscientes de seu papel na sociedade na qual estão inseridos. Se observarmos as propostas curriculares, principalmente as da rede pública de ensino, elaboradas a partir de meados da década de 1980 para cá, este mote está presente de modo explícito e intencional.

Também os escritos de Paulo Freire foram de extrema importância na constituição deste ícone pedagógico. Embora mais conhecido no âmbito da educação informal, contribuiu enormemente para o estabelecimento de uma concepção educacional baseada em princípios democráticos e dialéticos voltados

⁷⁹ São também aspectos centrais desta proposta: a competência política e técnica dos professores na sistematização lógica dos conhecimentos, os fatores que envolvem o processo de apropriação do conhecimento e a seleção dos conteúdos.

⁸⁰ cf. FIG. 4 — Ano de conclusão da Licenciatura.

para uma formação autônoma e crítica dos cidadãos/ãs. FREIRE (1975; 1999) afirma que qualquer elaboração teórica contém elementos éticos, políticos e epistemológicos, ou seja, todo intelectual posiciona-se teoricamente a partir de uma concepção de ser humano, de sociedade e de conhecimento.

Ao abordar estas três dimensões, ele o faz partindo de uma concepção de ser humano enquanto ser histórico, que enquanto tal não está determinado, mas é possibilidade, é ser desejante, ser que faz do sonho alimento de sua luta. Portanto um ser também constituído de subjetividade⁸¹.

Quando Freire explicita a importância da subjetividade está falando das outras dimensões dos seres humanos, não apenas a cognitiva, a capacidade de crítica, de análise, mas as dimensões éticas, políticas, estéticas, emocionais ou imaginativas que os constitui em sua totalidade. É neste sentido que não basta ser intelectualmente crítico, mas ética e politicamente críticos, sensivelmente críticos.

Sua compreensão de educação jamais abdica desta clareza existencial da formação permanente de sujeitos em sua totalidade e complexidade, e que enquanto tal, não existe fora da sociedade, fora de posições políticas e ideológicas. Toda educação, por não ser neutra, exige do educador uma posição política, com um projeto de sociedade, exige rupturas, exige escolha, e tratando-se de uma sociedade desigual e injusta, significa escolha a favor de alguém e contra alguém. Implica, portanto, em um fazer filosófico autêntico e historicamente situado.

O que se coloca à educadora ou ao educador democrático, consciente da impossibilidade da neutralidade da educação, é forjar em si um saber especial, que jamais deve abandonar, saber que motiva e sustenta sua luta: *se a educação não pode tudo, alguma coisa fundamental a educação pode*. Se a educação não é a chave das transformações sociais, não é também simplesmente reprodutora da ideologia dominante. O que quero dizer é que a educação nem é uma força imbatível a serviço da transformação da sociedade, porque assim eu queira, nem tampouco é a perpetuação do *'status quo'* porque o dominante o decreta. (FREIRE, 1997:126)

Freire explicita claramente e intencionalmente sua concepção de educação e do papel do educador como intelectual. “O educador e a educadora críticos não podem pensar que, a partir do curso que coordenam ou do seminário que lideram,

⁸¹ Para Freire, trata-se de uma subjetividade engajada e amorosa, vivenciada e refletida em seu caso, na realidade dura do exílio, da censura a seus escritos, mas sempre alimentada por uma grande esperança de mudar esta realidade que castiga e desumaniza. Há em sua obra a preocupação de entender o lugar e o sentido da subjetividade na formação do sujeito.

podem transformar o país. Mas podem demonstrar que é possível mudar. E isto reforça nele ou nela a importância de sua tarefa político-pedagógica. (p.126-7) A educação é sempre um ato político e ideológico e tratando-se de uma educação progressista sua tarefa é contribuir para um processo radical de transformação do mundo. A educação pode ser um trabalho de ocultação, alienação, e de reprodução de ideologias, podendo, também no entanto, ser um trabalho comprometido com o desmascaramento destas ideologias, desmascaramento dos condicionamentos sociais que desumanizam, oprimem. Para tanto, é preciso entender que a leitura do mundo é anterior à leitura da palavra, que enquanto tal, exige o respeito por parte do educador/a às diferenças de idéias, de posições e de linguagens.

É dentro deste universo do pensamento pedagógico crítico que se busca ler e compreender o sentido dado pelos professores de Filosofia aos objetivos de ensino. Percebe-se a existência de uma relação estreita entre a tendência teoricamente hegemônica da concepção educacional vigente nas duas últimas décadas e a visão que os professores têm dos destinos de sua prática pedagógica.

Por um lado, é significativo que dos 68%, 51,6% tenham focado o objetivo da disciplina de Filosofia na perspectiva da formação da consciência crítica voltada à ação política, à intervenção no meio social, enfim ligando a Filosofia à práxis e não a um ato puro de conhecimento ou especulação teórica. Por outro lado, 38,8% deste mesmo universo estabelecem a formação da consciência crítica ligada à formulação de conceitos, à interpretação de textos; delegam à Filosofia o papel de contribuir para apropriação do conhecimento de forma crítica; esta compreensão reafirma talvez, o que há muito tempo tornou-se senso comum quando se pensa na finalidade da Filosofia aplicada à educação escolar; isto é possível encontrar em grande parte dos livros didáticos e paradidáticos de Filosofia ou em diretrizes/propostas curriculares oficiais:

A filosofia leva à discussão reflexiva, lógica e analógica das idéias. Na verdade, é a única disciplina cujo objetivo é apenas aprimoramento do pensar (TELES, 1999:13)

... o ensino da filosofia deve gerar o pensamento filosófico, seja qual for a idade do estudante. É característico desse enfoque a pressuposição de que o pensamento, filosófico envolve, por um lado, uma apreciação das idéias, dos argumentos lógicos e dos sistemas de conceitos e, por outro, uma evidente facilidade de se lidar com conceitos filosóficos, para superá-los e uni-los em novas formas. (LIPMAN, 1997:68)

(...) A leitura é uma atitude frente ao texto: É diálogo crítico. A leitura filosófica de textos propriamente filosóficos possibilitam ao educando o aperfeiçoamento do uso argumentativo da linguagem. Extremamente formativa no ensino de Filosofia, o aluno é levado a analisar, no texto filosófico, a sua linguagem articulada em construções argumentativas, verificando o encadeamento das proposições em suas tramas conceituais de modo que ele possa se apropriar de um estilo peculiar de reflexão e linguagem: o discursos filosófico. (Proposta Curricular de Filosofia para o 2º Grau, 1994:33-4)

... o plano geral de trabalho deve concentrar-se na promoção metódica e sistemática da capacidade do aluno em tematizar e criticar, de modo rigoroso, os conceitos, proposições e argumentos, valores e normas, expressões subjetivas e estruturas formais. Somente o desenvolvimento dessa capacidade é que pode indicar que o aluno se apropriou de um modo de ler/pensar filosófico-reflexivo. (PCN, 1999:335)

Em relação aos objetivos de ensino, comparando o universo pesquisado (285 professores) com os 25%, isto é, 71 professores licenciados em Filosofia, num sentido lato, as diferenças nos percentuais apresentados são mínimas⁸². Os professores com formação filosófica apontam, em 66% das respostas — contra 68%, somadas as outras licenciaturas —, a formação da consciência crítica como finalidade principal do ensino da Filosofia. Isto indica que não é possível observar uma compreensão distinta do ponto de vista quantitativo. No entanto, quando se analisa o texto escrito (as respostas dos questionários) nota-se ao menos um aspecto qualitativo relevante, comparando-se as informações. Ou seja, os professores licenciados em Filosofia, ainda que de forma superficial, ao descreverem os objetivos, o modo como organizam os conteúdos da disciplina e os tópicos que desenvolvem nas aulas, caracterizam com maior precisão o campo próprio da Filosofia, associando os objetivos a temas considerados filosóficos tais como: a Ética, a Lógica, a Cidadania, entre outros.

Eu busco situar a disciplina dentro de um contexto mais amplo de educação entendida enquanto processo social que envolve toda a sociedade... os alunos deveriam exercitar a prática reflexiva... temas relacionados à ética, ao exercício da cidadania. (...) Eu particularmente organizo os conteúdos a partir dos seguintes temas: ética e cultura no mundo contemporâneo; as revoluções técnico-científicas e sua implicações ético-políticas; os direitos do homem e a construção da cidadania; a vivência da intersubjetividade entre os jovens, etc. (R.38).

...possibilitar ao estudante a reflexão e a construção de um discurso crítico que busque os fundamentos e finalidades das ciências, das tecnologias, dos valores e das práticas. (...) São seis as unidades a serem desenvolvidas durante o ano: 1) Introdução ao pensamento filosófico; 2) Política; 3) Ética; 4) Filosofia das Ciências; 5) Estética; 6) Teoria do Conhecimento. (R.274)

⁸² Cf. FIG. 8 e 11.

O mesmo, em geral, não acontece com os professores formados em outras licenciaturas:

... proporcionar aos alunos refletir, analisar os temas propostos com senso crítico, através de questionamentos e que no seu dia-a-dia aprendam a analisar os problemas com clareza e objetividade. (...) O homem como ser humano; as ciências da Filosofia; compreender a relação do homem e o mundo em que vive. (R20)

Desenvolver o senso crítico que o leve a tomar uma posição perante o mundo-realidade. (...) Cada série tem conteúdos específicos... (...) O homem, a cultura, a alienação, a ideologia, a liberdade, o corpo, o trabalho. (R.135)

Constata-se, portanto, que estes últimos utilizam expressões bastante comuns como: filosofia como arma, como ferramenta para transformação da sociedade, como exercício da capacidade humana de se interrogar e assim por diante.

Comparando-se os dados, há ainda um outro aspecto que explicita uma certa presença de especificidade do campo filosófico nas respostas dos licenciados em Filosofia. Trata-se da referência ao termo texto que ocorre com maior frequência e no sentido corrente do uso deste termo nos cursos de Filosofia. Os professores indicam-no, por exemplo, como “análise de texto”, “produzir textos analíticos”. Embora o texto nas outras licenciaturas possua um sentido, do ponto de vista didático, muito próximo ao curso de Filosofia, há, no entanto uma diferença de apropriação que lhe é específica, quando tratada a partir da própria Filosofia.

Por certo, não é um roteiro formal de procedimentos do professor que constitui um bom curso de Filosofia, mas a capacidade que cada professor tem de, no texto, auxiliar o aluno a decifrar o método de pensamento de cada autor. De modo geral, cabe dizer que o trabalho com Filosofia deve estar centrado no trabalho com o texto dos filósofos, especialmente nas estruturas argumentativas do texto. Para desenvolvê-lo, há, por certo, estratégias como seminários e exercícios de análise de textos. (EVA, 2001).

É preciso tomar cuidado, evidentemente, para não cair no textualismo, o que é um risco que persegue o professor de Filosofia, comprometendo seu trabalho. Pode-se cair num reducionismo, ou seja, de entender que a formação filosófica só se dá mediante o domínio técnico dos textos. Não que este domínio não tenha importância, muito pelo contrário, é um dos elementos centrais do processo de apropriação dos conteúdos filosóficos. O problema está em reduzir à compreensão formal do texto. Portanto, não se trata de descartar a necessidade do domínio

técnico do texto, pois quando se está diante do texto filosófico busca-se compreendê-lo a partir de seu contexto. Há uma tendência de se refugiar na tecnicidade estrutural do texto desconsiderando, quando não eliminando ou descartando a necessidade do diálogo entre o conhecimento que o texto transmite, o contexto histórico social no qual está imerso e as condições de subjetividade de quem busca sua apropriação, seja o aluno, seja o professor.

A leitura e análise do texto filosófico devem ser entendidas como um dos elementos da mediação praxiológica dos conteúdos oferecendo-se ao aluno condições teóricas básicas, possibilitando-lhe a superação da consciência passiva e ingênua e, em contraposição, suscitando-lhe o desenvolvimento de uma consciência crítica. Não se trata de um criticismo especulativo que, geralmente, leva ao ceticismo, mas de uma consciência crítica fruto da reflexão da própria experiência vivida em confronto com a cultura (conteúdos) que se transformará em experiência compreendida, ou seja, em um saber a respeito da própria experiência.

Esta elevação do senso comum à consciência crítica é, certamente, não só um dos elementos centrais do significado do conhecimento filosófico como também uma das principais razões que sustentam a necessidade de ensinar conteúdos de Filosofia na escola. Não se trata de entender que cabe somente à disciplina de Filosofia suscitar no aluno uma mudança de atitude perante o mundo ou de um agir consciente enquanto construtor e sujeito da história de seu tempo, mas é intrínseco à própria natureza e especificidade do ato de ensinar cabendo à escola, em sentido mais amplo, assumir esta função.

4.2 ENSINAR A FILOSOFIA OU ENSINAR A FILOSOFAR?

quando eu canto esse meu grito, eu
 sinto mil metamorfoses
 transformando um grito mudo numa voz
 de muitas vozes
 e essa voz de muitos gritos é o grito
 muitas vezes
 é um grito vezes gritos, voz mais
 vozes, gravidezes
 é um parto que eu reparto, é o pão na
 mesa farta [...]
 gosto bom que me alimenta, fruto doce
 e com semente
 vitamina minha vida, mas germina
 lentamente.

Gabriel Pensador

Sem uma clara definição de quais conteúdos compõem o corpo teórico da disciplina e com que objetivos pretende-se focá-los⁸³, dificilmente consegue-se atingir um resultado minimamente satisfatório do ponto de vista da aprendizagem do aluno. Nesta parte do trabalho, pretende-se, por um lado, buscar entender — sempre tomando como base os resultados do levantamento de dados realizados com os professores de Filosofia —, a maneira como os conteúdos de Filosofia estão organizados disciplinarmente, e por outro, analisar o que subjaz do ponto de vista pedagógico e filosófico nestas formas de organização.

Retomando os dados da pesquisa, observa-se que a maioria, aproximadamente 75% dos professores — somando-se os que simplesmente indicaram temas aleatórios, sem preocupação com quaisquer critérios (32%), mais aqueles que confundem os conteúdos com aspectos metodológicos e técnicas de ensino (32%), mais os que simplesmente copiam os conteúdos dos livros didáticos ou cartilhas para organizar os conteúdos (9%) e mais os que revelaram

⁸³ cf. ênfase dada na primeira parte deste capítulo

confessadamente não serem os autores dos planos de ensino (2%) —, aparentemente trabalham com os conteúdos sem nenhum princípio pedagógico ou eixo norteador a partir do qual são selecionados. Neste último caso, os conteúdos foram definidos ou pela Secretaria de Estado da Educação ou pela Direção da Escola.

Em contrapartida, apenas 10% dos professores selecionaram os conteúdos programáticos considerando algum tipo de critério como elemento articulador. Revelaram, em certo sentido, uma preocupação em estabelecer, ao menos alguns eixos que pudessem servir de referência para selecioná-los: ou temas considerados específicos do estatuto da história da filosofia ou a própria história da filosofia tomada em sentido cronológico.

A análise pretendida aqui toma como referência justamente os 10%, por se entender que estes representam, embora minoritariamente — o que por si só também é significativo — um grupo de professores cuja própria prática pedagógica, supõe-se, tornou-se objeto de reflexão e, portanto, uma prática distinta da maioria, concebida intencionalmente.

Considerando-se o total de 10% observou-se que destes, 37% propõem a seleção dos conteúdos a partir de temas que surgem da vivência do aluno; embora haja clareza na proposição deste ponto de partida, raras são as respostas que apresentam exemplos de temas desta natureza, dificultando, assim, uma análise mais precisa e objetiva destes conteúdos; em geral limitam-se a expressões tais como: “assuntos ligados à realidade dos alunos”; “problemas que os alunos enfrentam no cotidiano de suas vidas”; “problemas vivenciados pelos alunos”; “assuntos do cotidiano”; ou, chegando mais próximo ao que se pode entender como uma ilustração, a resposta:

...temas geradores que partem da realidade dos alunos. Por exemplo: o tema gerador do 1º bimestre foi a família...(R280)

Já os 40% que selecionaram os conteúdos a partir de temas da própria história da filosofia, sugerem como temáticas de estudos a ética, a ciência, a teoria do conhecimento, a axiologia, a lógica, entre outras. Um terceiro grupo representando uma minoria (21%) entende que é preciso ensinar a Filosofia de

acordo com o seu aparecimento na história, dando-se assim, ao aluno, uma idéia de sua evolução no tempo; nesta concepção deve-se tomar cuidado em garantir uma certa sintonia entre a evolução cronológica do aparecimento e desenvolvimento do pensamento filosófico e a disposição dos conteúdos linearmente, de forma que se inicie o programa com o surgimento da Filosofia e se termine com os grandes filósofos da atualidade ainda vivos (ou com as temáticas atuais por eles tratados).

Em princípio iniciei com os pré-socráticos, uma pré-introdução a respeito dos mitos e seus significados para o pensamento do homem daquela época... Filosofia antiga, filosofia moderna, contemporânea...(R269)

Inicialmente discute-se o que é Filosofia e considerando-a conhecimento historicamente produzido destaca-se os principais momentos filosóficos que marcaram e ainda marcam a história do ocidente de forma a transmitir o que disseram os filósofos, porque disseram e como disseram, indagando alguns dos efeitos provocados pelas teorias filosóficas e científicas. (R.273)

Do ponto de vista pedagógico, parece haver um certo consenso quanto à necessidade que o professor tem de organizar e selecionar os conteúdos a partir de algum princípio didático visto não ser possível sequer imaginar a possibilidade de apreensão da totalidade dos conteúdos, independente de qual seja a disciplina e seu estatuto. Quer dizer: é humanamente impossível querer apreender toda a herança cultural produzida pelos seres humanos e acumulada ao longo dos tempos. Além disso, supondo que fosse possível esta mega-assimilação, projetar-se-ia dela o questionamento sobre a relevância de tal aprendizagem para o processo de humanização ou para a perfectibilidade do ser humano.

Retomando a problemática da mediação praxiológica, entende-se que um de seus elementos centrais é a seleção e organização dos conteúdos. Todavia, o âmago da questão está nas possíveis formas dessa organização, considerando quais os objetivos que são estabelecidos, ou seja, de que maneira o conteúdo pode ser organizado e qual ou quais as formas são mais apropriadas ao ensino da Filosofia? Esta problemática e sua especificidade com relação ao ensino da Filosofia serão retomadas mais adiante. Interessa aqui, antes, compreender o que se entende por conteúdos e com que critérios — ou princípios — podem ser selecionados. Mais do que isto, talvez, é buscar compreender porque o conteúdo ocupa um lugar privilegiado, em certo sentido hegemônico, dentro do debate pedagógico atual.

Na visão dos teóricos⁸⁴ que defendem a perspectiva pedagógica dos conteúdos, os conteúdos disciplinares não podem ser concebidos abstratamente, mas como conteúdos vivos, concretos, indissociáveis das realidades sociais. Os conteúdos culturais universais foram constituídos historicamente em domínios de conhecimento incorporados pela humanidade de forma bastante autônoma, mas ao mesmo tempo, foram sendo reanalisados, reinterpretados em face das realidades sociais de cada período histórico. Não basta, portanto, que os conteúdos sejam simplesmente ensinados visando sua assimilação, é preciso que se liguem de forma indissociável à sua significação humana e social (LIBÂNEO, 1983)

Para a seleção dos conteúdos, além de se ter bem presente esta concepção, é preciso compreender o pressuposto metodológico ao qual está extrinsecamente ligado. Na concepção de Libâneo,

...a questão dos métodos se subordina à questão dos conteúdos, se o objetivo é privilegiar aquisição de saber, um saber vinculado às realidades sociais, é preciso que os métodos favoreçam a correspondência dos conteúdos com os interesses dos alunos e que possam reconhecer nos conteúdos o auxílio de seu esforço de compreensão da realidade (prática social) (p.17)

Este enfoque, ao contrário da visão tradicional que parte de um saber artificial, fechado em si, acabado, como o professor que ensina ao aluno que não sabe; ao mesmo tempo não aceita a postura da Escola Nova, do saber espontâneo centrado no aluno (agente social), busca uma relação direta com a experiência do aluno em confronto com os conteúdos propostos pelo professor. Não caracteriza nem o autoritarismo proposital da influência tecnicista do conteúdo considerado certo, que deve ser assim reproduzido, nem a não-diretividade escolanovista.

A proposta dos conteúdos em seu bojo aposta na estratégia da ruptura em relação à experiência pouco elaborada, ou seja, do confronto entre a prática vivida pelos alunos e os conteúdos sugeridos, surge uma nova consciência de sua prática que só é possível a partir da reflexão crítica dos conteúdos. O que significa reiterar o sentido práxis, promovendo o movimento da ação para a compreensão e da compreensão para a ação, para obter a síntese, ou seja, a busca da unidade entre teoria e prática. Assim sendo, o conhecimento resulta da interação entre objeto

⁸⁴ Dermeval Saviani e José Carlos Libâneo, principalmente.

entendido como realidade socio-cultural, e sujeito, cabendo ao professor o papel mediador dessa relação-interação.

Portanto, para selecionar os conteúdos visando sua transposição didática é preciso levar em conta ao menos dois aspectos considerados fundamentais: a cultura historicamente acumulada e a realidade socio-cultural na qual o aluno está inserido. Além disto, faz-se necessário pensar como organizar os conteúdos curricularmente, considerando-se este enfoque pedagógico. A organização dos conteúdos é aqui entendida no mesmo sentido que ZABALA (1998:139) a concebe, ou seja, como “as relações e a forma de vincular os diferentes conteúdos de aprendizagem que formam as unidades didáticas...” Para este autor, inclusive, os conteúdos podem ser organizados a partir de dois referenciais distintos: a) o que toma como ponto de partida e referencial básico as disciplinas ou matérias;⁸⁵ b) o que se apóia no modelo de organização dos chamados métodos globalizados.⁸⁶

No primeiro modelo — disciplinas ou matérias — independente de sua natureza multi, inter, pluridisciplinar ou outra, as disciplinas sempre justificam os conteúdos próprios de aprendizagem, não perdendo nunca sua identidade como matéria diferenciada.

... em nenhum caso a lógica interna de cada uma das disciplinas deixa de ser o referencial básico para a seleção e articulação dos conteúdos das diferentes unidades de intervenção. Deste modo, encontraremos organizações centradas numa disciplina apenas, forma tradicional de organização dos conteúdos, e outras que estabelecem relações entre duas ou mais disciplinas (p.141)

No segundo modelo — método globalizado — as disciplinas nunca são tomadas como ponto de partida ou finalidade básica do ensino., “as unidades didáticas dificilmente são classificáveis se tomamos como critério o fato de que correspondam a uma disciplina ou matéria determinada”(p.144). A lógica da organização dos conteúdos é outra:

⁸⁵ Neste caso, segundo ZABALA (1998:141), os conteúdos podem ser classificados conforme sua natureza em multidisciplinares, interdisciplinares, pluridisciplinares, metadisciplinares, entre outros.

⁸⁶ Existem diversos métodos que podem ser considerados globalizados. Zabala (1998) cita, entre outros, os centros de interesse de Decroly, o sistema de complexos da escola de trabalho soviética, os complexos de interesse de Freinet, o sistema de projeto de Kilpatrick, o estudo do meio do MCE, o currículo experimental de Taba, o trabalho por tópicos, os projetos de trabalho globais; para escolher estes métodos utilizou como critério, principalmente, sua vigência atual.

Os conteúdos das atividades das unidades didáticas passam de uma matéria para outra sem perder a continuidade: a atividade que aparentemente é de matemática segue outra que diríamos que é de ciências naturais e a seguir uma que poderíamos classificar como estudos sociais ou de educação artística. (p. 141-2).

Os métodos globalizados não negam pura e simplesmente as disciplinas, como se poderia imaginar. Elas têm outra função, qual seja, a de proporcionar os meios e instrumentos facilitadores à concretização dos objetivos educacionais. Ou seja, as disciplinas cumprem uma função de mediação na medida em que os conteúdos selecionados se encontram condicionados sempre aos objetivos que se pretende alcançar. O alvo e referencial para a organização dos conteúdos não é a disciplina, mas o aluno e suas necessidades educativas. Portanto, a disciplina tem, segundo ZABALA (1998:142), um valor subsidiário, a relevância dos conteúdos de aprendizagem está em função da potencialidade formativa e não apenas da importância disciplinar.

(...) Uma educação centrada no aluno nunca é uma posição contraposta ou excludente, mas uma somatória. Uma educação centrada exclusivamente na lógica disciplinar pode não observar as necessidades formativas gerais do aluno, mas, no caso contrário, uma educação centrada no aluno não pode prescindir do ensino de conteúdos disciplinares.

Mesmo tratando-se de perspectivas totalmente distintas na forma de organizar os conteúdos, onde de um lado, prevalece o domínio da lógica disciplinar dos estatutos epistemológicos, e de outro, os interesses e necessidades do aluno, elas encontram-se estreitamente vinculadas, visto não ser possível ao primeiro, esquecer o aluno e ao segundo prescindir das disciplinas.

Uma vez que se aceita esta compreensão teórica como referência, tomando-se o devido cuidado para não torná-la uma camisa de força frente aos dados de forma a distanciá-los de sua significação real ou, na pior das hipóteses, provocando um esvaziamento do conteúdo potencial que lhes é intrínseco e que requer certa objetividade quando submetido à interpretação e análise. Não perdendo de vista este norte, é possível retornar às respostas dadas pelos professores buscando, com isto, retomar a maneira como eles organizam os conteúdos em unidades didáticas de ensino. Como já se observou no início desta parte do trabalho, o professor trabalha com temas que se vinculam ao cotidiano do aluno — sua experiência imediata — ou temas específicos do estatuto filosófico ou a própria história da

Filosofia seguindo a linha do tempo. Entretanto, um olhar mais atento sobre as respostas evidencia ao menos dois pontos que merecem destaque. O primeiro refere-se — considerando-se o universo pesquisado — a uma total ausência de princípio ou pressuposto a partir do qual os conteúdos foram organizados e ou selecionados. Em pelo menos 75% das respostas isto ficou claramente elucidado⁸⁷. O segundo — agora considerando apenas os 10% —, indica que mesmo aqueles professores que organizaram os conteúdos de acordo com algum princípio pré-estabelecido, o fizeram, no mais das vezes, a partir de uma perspectiva disciplinar de viés tradicional.⁸⁸

O que é Filosofia e o que pretende; o ser humano na visão dos filósofos e da ciência; o trabalho, a alienação e a ideologia; o mito, a religião, a Filosofia e a ciência; a consciência mítica e reflexiva; Filosofia, nem dogmatismo, nem ceticismo; o conhecimento. (R.20).

Para que Filosofia; a atitude filosófica e a atitude crítica; reflexão filosófica; origem da Filosofia; o nascimento da Filosofia; mito e Filosofia; campo de investigação da Filosofia; períodos da Filosofia; ignorância e verdade; conhecimento. (R.07)

Conceito e significado de Filosofia; exigências de uma reflexão filosófica... História da Filosofia antiga; problemas do conhecimento humano; lógica formal e lógica dialética sob o ponto de vista antigo. (R.22)

Raras são as vezes em que aparecem de forma mais explícita sinais indicadores da presença de uma concepção quer seja ela num enfoque disciplinar centrado em mais de uma disciplina (inter, multidisciplinar...), quer seja numa perspectiva dos métodos globalizados ou outra que se pudesse classificar a partir das respostas.

Escolho um tema (eixo central), relaciono os materiais; organizo as discussões de forma tal que todos participem. (...) Levantamento de problemas comuns que afligem os alunos (violência, desemprego, drogas, aborto, relacionamento familiar etc). (R.102)

...um trabalho interdisciplinar contextualizado, que permita a articulação entre o conhecimento, a cultura e a experiência dos alunos... [conteúdos] O homem; a cultura; a atividade humana; a cultura e humanização; os instrumentos da Filosofia; aprendendo a ler o mundo e aprendendo a ler o texto escrito; trabalho e alienação: visão filosófica... (R112)

⁸⁷ cf FIG 9.

⁸⁸ Tradicional na medida em que a organização é centrada, unicamente, na disciplina de Filosofia, não estabelecendo relações com outras disciplinas.

Além da problemática analisada até aqui sobre os objetivos de ensino e a organização dos conteúdos há uma outra questão central que o professor de Filosofia — dada a natureza e a especificidade da disciplina —, necessita enfrentar: como ensinar Filosofia? Ou seja, trata-se de aprender Filosofia ou aprender a filosofar?⁸⁹ Ou o professor reproduz os grandes sistemas filosóficos — apresenta pensamentos para que o aluno possa com eles entender as principais idéias da história da Filosofia — ou ele ensina o aluno a filosofar? Qualquer que seja sua opção estará frente a um problema: como ensinar filosofia. A problemática filosófico-pedagógica é antiga. Já foi evidenciada pelos gregos, particularmente por Sócrates, mas os filósofos contemporâneos a retomaram com muita seriedade, principalmente, em função da massificação da educação escolar que ocorreu com o advento da industrialização.

A filosofia está visceralmente ligada a seu passado. A rigor não existe Filosofia como um sistema de idéias prontas que serve para as pessoas integrarem-se à sociedade, orientarem suas vidas ou para auto-ajuda. Parece absurdo, mas na prática existem professores que defendem esta perspectiva.

(...) Proporcionar ao aluno os conhecimentos básicos da Filosofia possibilitando sua integração na sociedade em que vive. (R.94)

Que o aluno de hoje se conscientize que o conhecimento é construído a partir do momento que analisamos, questionamos, organizamos o nosso modo de pensar, de se reencontrar o eu interior, ect. (R.230)

Uma análise mais profunda por parte dos alunos num contexto de problematizações reais levando cada um a uma auto-análise. (R.212)

A Filosofia precisa ser compreendida como um diálogo crítico com o seu passado no qual as grandes questões que os filósofos se perguntaram são constantemente retomadas; é por essa razão que para a Filosofia, muitas vezes, não importa tanto a resposta, mas muito mais a pergunta que se faz. Se isto, por um lado, representa uma dificuldade para a Filosofia, por outro, em certa medida, constitui-se no principal fator que a diferencia das outras formas de conhecimento

⁸⁹ Embora seja esta uma questão de fundo eminentemente metodológico, objeto de análise do próximo item (4.3), cumpre, entretanto, ressaltar que toda e qualquer forma de organização dos conteúdos contém intrínseca também uma concepção metodológica.

como a arte, a religião, o senso comum; diferencia-se inclusive, do ponto de vista metodológico, dentro da própria área de ciências humanas e é bem diferente em relação ao que as ciências exatas propõem.

A esta dificuldade que é própria da natureza da Filosofia se acrescenta outra igualmente complexa: como ensinar esse tipo de conhecimento? Deve-se ensinar conteúdos filosóficos ou deve-se ensinar uma atividade mental e moral de se fazer filosofia. Se a Filosofia apresenta uma diversidade de idéias, sabendo-se que não há uma Filosofia verdadeira, um sistema filosófico que dê conta de explicar toda a realidade, se a Filosofia se opõe aos dogmas — sistemas prontos e acabados —, se em cada filósofo se encontra um núcleo forte de idéias que constituem as escolas filosóficas, e se na maioria das vezes há mais divergências que convergências de idéias, como lidar didaticamente com esta multiplicidade de sistemas e idéias? Constatamos que, ou o professor simplifica seu trabalho utilizando cartilhas, livros didáticos, ou ele tenta criar uma sistematização própria; mas quando isto ocorre, normalmente, resulta em fracasso, ao que se pode denominar *sopa de idéias* ou *ecletismo*. Diante desta dificuldade a saída mais comumente encontrada é defender que, ao invés de ensinar conteúdos, melhor seria ensinar a pensar, ensinar a filosofar.

Estas duas questões, aparentemente contrárias, acompanham a história da Filosofia desde seu nascimento. No entanto, é na contraposição do pensamento de Kant⁹⁰ e Hegel⁹¹ que estas teses passaram a ter um delineamento mais definido e, por conseguinte, tornaram-se campos de argumentação opostos e de disputa acadêmica acirrada.

Kant defende a tese de que se deve ensinar a filosofar e Hegel defende a tese oposta de que se deve ensinar os conteúdos da história da Filosofia. Estas posições estão alicerçadas em pressupostos filosóficos que ambos construíram a partir de suas práticas como pensadores e professores de Filosofia. Kant tomou

⁹⁰ Passagens ou referências sobre esta polêmica podem ser encontradas nas obras: “Sobre a pedagogia”, “Textos seletos”, “Crítica da Razão pura” *Anthropologie du point de ma pragmatique*, “Critique de la faculté de juger e Métaphysique des moeurs: Doctrine de la vertu.

⁹¹ Esta discussão pode ser encontrada em “Discurso sobre a educação”; “Princípios de la filosofía del derecho” e “Derecho natural y ciencia política”

como princípio que não se deve aprender pensamentos, conteúdos, mas aprender a pensar. Há neste entendimento uma influência clara e evidente de Rousseau e do pensamento pedagógico de sua época.⁹²

No tempo de Kant a frequência à escola era absolutamente irregular somada a total ausência de estabelecimento de ensino, além disso, a própria idéia da valorização da infância era desconhecida. A invenção da infância é um fenômeno relativamente recente; a criança era compreendida como um adulto em miniatura na medida em que ela era submetida a um processo de adestramento pelo adulto. Não existia ainda uma pedagogia da criança, apenas do adulto. Daí a importância da obra de Rousseau na qual Kant muito se inspirou. É a partir de século XVIII que a criança deixa de ser um adulto em miniatura e passa a ser valorizada como criança, como um ser que possui sua maneira própria de pensar, sentir, agir e ser.

Pelo fato de valorizar a experiência da criança, a pedagogia de Kant passou a ser considerada uma espécie de empirismo lógico. Esta expressão justifica porque ele entende que o ser humano é livre; isto significa dizer que ele não pode ser compreendido como as coisas são — os objetos de ciência ou os animais em geral — mas ele precisa ser compreendido como objeto de conhecimento da ordem da razão prática. Quer dizer, como afirma KANT (1996:11), “O homem é a única criatura que precisa ser educada. Por educação entende-se o cuidado de sua infância (a conservação, o trato), a disciplina e a instrução. Conseqüentemente, o homem é infante, educando e discípulo. (...) os animais, portanto, não precisam ser cuidados, no máximo precisam ser alimentados, aquecidos, guiados e protegidos de algum modo.”

A formação do ser humano passa necessariamente, na concepção kantiana, pela disciplina e pela instrução; a disciplina impede ao homem de desviar-se do seu destino, tira-o de sua selvageria, transforma a animalidade em humanidade, cumpre, neste sentido, uma função negativa (de punição): “No homem, a brutalidade requer

⁹² No final do século XVII e início do século XVIII ocorre uma espécie de “revolução pedagógica” na Europa com as contribuições de Rousseau, Fröbel, Pestalozzi, Kant e Hegel; um momento muito fecundo de reflexão pedagógica; a educação era compreendida como arma de intervenção e modernização da sociedade. Isto é novo. De certa forma foi uma maneira que, sobretudo os alemães, encontraram para poder substituir a revolução política, a exemplo da Revolução Francesa, pela revolução das idéias.

polimento por causa de sua inclinação à liberdade; o animal bruto, pelo contrário, isto não é necessário, por causa de seu instinto” (p.14). Ao contrário da disciplina, a instrução é a parte positiva da educação; está intimamente ligada à razão, à capacidade de apreensão e perfectibilidade, características que são intrínsecas à sua natureza: “O homem não pode tornar-se um verdadeiro homem, senão pela educação. Ele é aquilo que a educação faz dele. Nota-se que ele só pode receber esta educação de outro homem, os quais a receberam igualmente de outros.” (Idem:15) Portanto, a disciplina e a instrução constituem para a pedagogia kantiana duas pré-condições da educação do ser humano e a educação por sua vez depende do conhecimento e da experiência.⁹³

Entretanto, o princípio fundamental da pedagogia kantiana está relacionado à palavra *aufklärung*⁹⁴ que significa esclarecimento: sair das trevas. Esclarecimento que é dado pelas luzes da razão e que possibilita ao indivíduo abandonar a ignorância e permite sua ascensão a um nível superior de cultura, educação e formação. A *aufklärung* aplicada à educação tinha como proposta a noção de perfectibilidade do ser humano. Todo ser humano tanto do ponto de vista da ontogênese (ser) como do ponto de vista da filogênese (espécie) caminha para um aperfeiçoamento contínuo. O ser humano se aperfeiçoa continuamente, basicamente por duas razões: primeiro porque ele é um ser vivo, segundo porque é um ser inacabado, é um ser que está em projeto. Esta incompletude deve-se, em parte, à sua condição de ser livre; se ele não fosse livre, ele não poderia escolher outras alternativas capazes de mudar sua posição. Ele estaria determinado a ser o

⁹³ “A educação, portanto, é o maior e o mais árduo problema que pode ser proposto ao homem. De fato, os conhecimentos dependem da educação e esta, por sua vez, depende daqueles. Por isso, a educação não poderia dar um passo a frente a não ser pouco a pouco, e somente pode surgir um conceito da arte de educar na medida em que a geração transmite suas experiências e seus conhecimentos à geração seguinte, a qual lhes acrescenta algo de seu e os transmite à geração que lhe segue (Kant, 1996:20)

⁹⁴ Esta é a palavra chave de um texto escrito por Kant em 1783, traduzido para o português como *Resposta à Pergunta: que é “esclarecimento”?* De acordo com o próprio tradutor é, praticamente, “impossível fazer uma tradução exata do termo filosófico alemão *Aufklärung*, tal a multiplicidade de sentidos congregados nesta noção. Certamente várias tentativas foram feitas, nos diversos idiomas neolatinos propondo-se versões tais como “iluminismo”, “ilustração”, “filosofia das luzes”, “época das luzes”, etc. Nenhuma delas oferece equivalência satisfatória, razão pela qual alguns comentaristas preferem referir-se à *Aufklärung* pura e simplesmente, sem se preocupar em traduzir o vocábulo.”(cf. VIER; FERNANDES, 1974:100)

que ele é. Assim como a idéia de esclarecimento em Kant está ligada à autonomia, a idéia de perfectibilidade só pode estar ligada à liberdade.

Que porém um público se esclareça [*‘aufkärege’*] a si mesmo é perfeitamente possível; mais que isso, se lhe for dada a liberdade, é quase inevitável. Pois encontrar-se-ão sempre alguns indivíduos capazes de pensamento próprio, até entre os tutores estabelecidos da grande massa, que, depois de terem sacudido a si mesmos o jugo da maioria, espalharão em redor de si o espírito de uma avaliação racional do próprio valor e da vocação de cada homem em pensar por si mesmo. (...) Para este esclarecimento [*‘Aufklärung’*] porém nada mais se exige senão LIBERDADE. E a mais inofensiva entre tudo aquilo que se possa chamar liberdade, a saber: a de fazer um *uso público* de sua razão em todas as questões. (KANT, 1974:102-4)

A incompletude do ser humano não se vincula a um pressuposto psicológico, sociológico ou religioso, mas ocorre em função de uma qualidade moral e metafísica, essencialmente humana, que é sua liberdade. A condição de ser livre possibilita ao ser humano a busca de perfectibilidade. Não é por acaso que um dos silogismos kantianos mais conhecidos afirma que se o homem é livre, logo ele pode se aperfeiçoar. Kant, assim como Rousseau, é extremamente otimista, racionalista e intui que o ser humano caminha para o melhor — para a perfeição —, mas ele precisa ser educado. Portanto, a teoria da *aufklärung* que ele propõe, têm ao menos três elementos centrais, quais sejam: a autonomia do pensamento — livre pensar —, o aperfeiçoamento — perfectibilidade — e a educação — formação.

Mas o que significa ser esclarecido? A esta pergunta, KANT (1974:100) responde:

Esclarecimento [*Aufklärung*] é a saída do homem de sua menoridade, da qual ele próprio é culpado. A menoridade é a incapacidade de fazer uso de seu entendimento sem a direção de outro indivíduo. O homem é o próprio culpado dessa menoridade se a causa dela não se encontra na falta de entendimento, mas na falta de decisão e coragem de servir-se de si mesmo sem a direção de outrem. *Sapere aude!* Tem coragem de fazer uso de teu próprio entendimento, tal é o lema do esclarecimento [*aufklärung*].

Esclarecimento significa ser livre, possuir autonomia, ser senhor de si mesmo por um processo de uma melhoria moral e cultural. Por que os homens, em geral, gostam de obedecer e por que eles não alcançaram a maioria moral e cultural? Em parte, responde KANT (1974:100), em função da preguiça e da covardia: “A preguiça e a covardia são as causas pelas quais uma tão grande parte dos homens, depois que a natureza de há muito os libertou de uma direção estranha —

naturalistei maiorennnes —, continuem, no entanto de bom grado menores durante toda a vida”. Mas também os tutores, professores, pois têm grande responsabilidade sobre o estado de menoridade que atinge os subalternos. Existe, é claro, uma culpa recíproca entre aquele que é preceptor e aquele que é criança. De certa forma toda criança tem de ser mandada e gosta disto e todo adulto tem de mandar e se satisfaz com isto. Trata-se de um pacto medíocre feito entre o mandante e o mandado. Situação cômoda para ambos, mas principalmente para o segundo.

É por isso que Kant insiste na idéia de que o ensino deve buscar o lema: “pensar por si mesmo”. Isto quer dizer, julgar questões segundo o exame próprio, segundo a autonomia intelectual e a ousadia moral. Aprender a pensar não significa, portanto, aprender pensamentos ensinados pelo professor. Para Kant pode-se apenas a aprender a filosofar, exercer o talento da razão; aprende-se a filosofar pelo exercício e pelo uso que se faz para si mesmo de sua própria razão. O papel da reflexão ou da razão autônoma não está em treinar a memória e nem a erudição.

Essa asserção kantiana permite leques de inferência, a exemplo da improcedência de se fazer com que o aluno tenha simplesmente erudição ou que memorize conteúdos. Tais parcialidades apenas conseguirão torná-lo dependente, pois esta não é a maneira correta de usar a razão. Quando o professor se deixa levar por este tipo de *laisser-aller* — ou displicência — tem-se a indicação de que ele não pensa, não tem coragem de posicionar-se, permanece numa condição de absoluta menoridade; ele não pesquisa, não estuda e limita-se a passar esquemas prontos o que, na prática, significa um servilismo. É isto que Freire chama hoje de educação bancária:

Para o ‘educador-bancário’, na sua antidualogicidade, a pergunta, obviamente, não é a propósito do diálogo, que para ele não existe, mas a respeito do programa sobre o qual dissertará a seus alunos. (...) Para o educador-educando, dialógico, problematizador, o conteúdo programático da educação não é uma doação ou uma imposição... (...) A educação autêntica, repitamos, não se faz de ‘A’ para ‘B’ ou de ‘A’ sobre ‘B’, mas de ‘A’ **com** ‘B’, mediatizados pelo mundo. (FREIRE,1975:98)

Mesmo considerando tudo isto, fica ainda uma questão, mais do que isto, um paradoxo: como aprender a pensar se o aluno não está amparado teoricamente, ou seja, se ele ainda não possui conhecimentos suficientemente sólidos? Kant não se preocupa com este problema. Para ele tanto o educando como o educador têm uma

disposição natural para aprender — é um pressuposto socrático. Todo ser humano tem naturalmente a mesma pré-condição para ser autodidata: só se aprende nadar nadando, só se aprende andar andando, pensar pensando; o autodidatismo exige esforço, pois como se poderia aprender a andar se não andando?

É necessário ficar atento, de acordo com Kant, pois a prática pedagógica é determinada por dois métodos, basicamente. O primeiro é o método do esclarecimento, é quando o professor interroga sua razão, buscando posicionar-se. O segundo é o método catequético quando ele interroga apenas a sua memória. O próprio professor tem de fazer uso do esclarecimento, da prática da reflexão, ou seja, pensar por si, pois se ele treina a memória dos alunos, simplesmente, o método será catequético, mas se ele se posicionar na razão, o método será dialógico.⁹⁵ Kant é um teórico racionalista que acredita na razão, jamais vai pensar que o ser humano é incapaz de autonomia. Ele acredita no indivíduo do ponto de vista do seu agir prático e de seu conhecimento teórico-científico. Resumindo, pode-se dizer que para Kant, o ser humano atinge sua maturidade ou sua maioridade se ele conseguir pensar por si, colocar-se no lugar do outro e pensar de forma conseqüente.

Hegel vai criticar esta perspectiva kantiana. Assim como Kant, Hegel parte da crítica dirigida ao *laissez-faire* pedagógico de sua época. O primeiro elemento de sua proposta é que há uma relação entre formação do indivíduo e uma conseqüente elevação ao nível superior do ponto de vista qualitativo. O segundo aspecto é que o indivíduo deve se inserir numa universalidade maior, ou seja, na cultura, no espírito de seu tempo — *Bildung*. O indivíduo plenamente formado acaba constituindo com isto uma segunda natureza. Conseqüentemente, para Hegel, para que o indivíduo possa alcançar este estatuto maior da universalidade, é preciso que ele abandone os impulsos de sua primeira natureza onde predomina a imediatividade e apela-se ao egoísmo. Uma vez superada a natureza primeiramente biológica — egoísta —, o indivíduo poderá ascender a um grau superior constituindo-se nele uma segunda natureza. Isto não acontece espontaneamente. É preciso haver um trabalho pedagógico sistemático de formação para aquele que não sabe, a fim de que pelos

conteúdos e pela disciplina ele possa alcançar um conhecimento maior, mais elevado.

Este pressuposto pedagógico que vincula disciplina e conteúdos como ponto de partida para romper com o estado de inércia da primeira natureza — também entendido em Hegel como alienação — toma como palco de realização e aperfeiçoamento dos seres humanos, não tanto o indivíduo, mas a História. Hegel concorda com Kant de que a constituição humana acontece a partir de sua formação que tem seu sentido na *aufklärung* e na perfectibilidade do gênero humano, no entanto, isto se insere numa totalidade maior que ora é o Estado, ora a sociedade civil, ora a própria história. Portanto, a ascensão cultural do espírito é resultado de um processo de formação com certo nível de complexidade. Consiste no esforço de elevar o indivíduo do em si, da imediatividade, para uma posição superior na qual ele possa identificar-se seu este outro que é a cultura. Transpondo esta situação para o ensino, para que isto seja possível, o educando tem de aprender os conteúdos filosóficos e não apenas a filosofar.

Hegel dá grande importância ao ensino humanístico, por isso dá tanto valor, ao estudo das línguas e à Filosofia grega:

As obras dos antigos contém, portanto, o mais nobre dos alimentos, na mais nobre forma, as maçãs douradas nas taças de prata, e incomparavelmente mais do que qualquer outra obra de qualquer tempo ou nação. (...) Esta riqueza porém, está ligada à língua, e apenas por meio dela e no seu seio a atingimos na sua plena propriedade.(...) Esta circunstância coloca-nos a necessidade, aparentemente dura, de estudar a fundo a língua dos Antigos e de torná-los familiares, para poder saborear as suas obras o mais possível, na extensão de todos os seus aspectos e qualidades. (HEGEL, 1994:33-4)⁹⁶

Não propõe uma utopia regressiva — retorno aos gregos, à antigüidade clássica —, nem uma utopia progressiva — perfectiva. O papel da Filosofia é pensar aquilo que é e também aquilo que deve ser. Isto só pode ser alcançado com o treinamento do próprio espírito, pelo ensino de línguas⁹⁷, da Filosofia; pela

⁹⁵ Kant retoma, assim, a importância do método dialético socrático, cujo desígnio era a maiêutica — parto das próprias idéias.

⁹⁶ Trecho do discurso de encerramento do ano letivo do Ginásio de Nuremberga (Alemanha) proferido por Hegel em 29 de setembro de 1809.

⁹⁷ Hegel defende o ensino tanto do Latim como da Língua Alemã; por meio do estudo da terminologia gramatical o aluno aprende a mover-se em abstrações, o que pode ser considerado, em certa medida, como uma iniciação ao estudo filosófico: “O rigoroso estudo

transmissão da cultura que começa na infância e que deve prosseguir na adolescência fortemente ancorado no pressuposto da construção da cidadania no educando. Trata-se de formar um cidadão crítico, consciente de seus direitos e suas obrigações enquanto ser humano, mas que está vinculado a uma eticidade maior dada pelos compromissos que assume na sociedade/comunidade.

Voltando ao debate sobre o ensino de Filosofia, a tese hegeliana contrapõe-se à tese kantiana, justamente porque para Hegel a Filosofia é algo que pode ser ensinado. RAMOS (1980:91), ao analisar esta posição diz que para Hegel "...não se pode aprender a filosofar sem aprender a filosofia, do mesmo modo como só se aprende a pensar quando se aprende os conteúdos do pensamento. Em relação ao método de ensino da filosofia, Hegel insurge-se contra à crença moderna da pedagogia que recomenda que não se deve aprender um conteúdo da filosofia". A Filosofia aparece de forma explícita como objeto de estudo no programa proposto por Hegel para o Ginásio de Nuremberga ao lado de outras disciplinas consideradas por ele fundamentais para a formação do que se subentende hoje como ensino médio.

Estes objetos são pois em geral: o ensino da Religião, a Língua Alemã juntamente com a familiarização com os clássicos nacionais, Aritmética, mais tarde Álgebra, Geometria, Geografia, História, Fisiologia — que compreende a Cosmografia, a História Natural e a Física —, Ciências Filosóficas Preparatórias; e ainda Francês, e também, para os futuros teólogos, Língua Hebraica, Desenho e Caligrafia. (HEGEL: 1994:37)⁹⁸

Hegel compara tal metodologia ao viajante que viaja sem conhecer as cidades, os rios, os países, os homens e assim por diante. Para ele quando se viaja deve-se não só conhecer o que se nos oferece nesta viagem, mas também, neste mesmo ato, conhecer os conteúdos dessa viagem, ou seja, viaja-se efetivamente. (RAMOS, 1980:91)

O mesmo ocorre com o ensino da Filosofia, aprendendo-se a conhecer os conteúdos da Filosofia não se aprende apenas a filosofar, mas também já se filosofa efetivamente (HEGEL, 1978:141). O pensamento hegeliano sobre o ensino da

gramatical revela-se, portanto, como um dos mais universais e mais nobres meios de formação”(idem:37).

98 Discurso de encerramento do ano letivo do Ginásio de Nuremberga, proferido em 29 de setembro de 1809.

Filosofia pode ser assim resumido: a) a Filosofia, assim como qualquer outra matéria, pode ser ensinada; b) ela possui um conteúdo próprio e sua aprendizagem implica num estudo sistemático, visando o conhecimento da totalidade, pois a Filosofia contém pensamentos racionais, universais e verdadeiros, além de que é preciso preencher cabeças vazias sem nenhum conteúdo filosófico; c) uma vez que se tem uma Filosofia rica em conteúdos, aprende-se, por consequência a filosofar, isto é, a filosofia deve ser, necessariamente, segundo Hegel, ensinada e aprendida tanto quanto qualquer outra ciência. Mas, como ele mesmo alerta, “...para que o ensino dado na escola dê frutos para os estudantes, para que estes, através deste ensino, façam progressos efectivos, para tal é tão necessária a sua própria aplicação pessoal como [é necessário] o próprio ensino”.⁹⁹ (HEGEL, 1994:45)

Hegel propõe, portanto, um estudo sistemático de Filosofia cujo objetivo é um conhecimento mais verdadeiro de tal forma que possa haver uma compreensão da complexidade do sistema político-social como um todo. Isto só poderá ocorrer por meio do ensino sistemático de conteúdos que em última instância se confunde com a própria aprendizagem da Filosofia, ou seja, com o próprio ato de filosofar. Quer dizer, só se aprende a filosofar se se aprender os conteúdos filosóficos; assim como só se viaja efetivamente quando se aprende os lugares por onde se passa, da mesma forma só se filosofa efetivamente a partir do momento que se conhece os conteúdos da Filosofia.

O objetivo da filosofia no ginásio¹⁰⁰, segundo Hegel, é propiciar ao aluno uma iniciação ao pensamento especulativo. Para tanto o ensino da Filosofia deve ser propedêutico e distribuído por classes. Quanto à organização dos conteúdos filosóficos ministrados no Ginásio, Hegel, como enfatiza RAMOS (1980:94-95), discorre sobre este tema numa carta a Niethammer de 23/10/1812 e num relatório de 07/02/1823 sobre *Ensino da Filosofia nos Ginásios*, dirigido ao ministro de ensino do Reino da Prússia. Nesta carta, ele propõe uma organização para os conteúdos das ciências filosóficas considerando as idades de 14/16 anos a 18/20 anos, com a seguinte distribuição: para a classe inferior, o conhecimento da

99 Discurso de encerramento do ano letivo do Ginásio de Nuremberga, proferido em 14 de setembro de 1810.

100 Nível correspondente ao ensino médio.

religião, do direito, dos deveres; para a classe média, o estudo da cosmologia e teologia; e para a classe superior, a enciclopédia filosófica. No relatório destinado ao ministro, em 1883, Hegel reforça a idéia da manutenção da Filosofia no ginásio como preparação material ao pensamento filosófico especulativo que deve, mais tarde, ser desenvolvido na Universidade.

Portanto, tem-se de um lado uma proposta extremamente instigante e chamativa de Kant — um convite a aprender a pensar —, mostrando que a formação é uma autoformação, e de outro, a perspectiva hegeliana que diz que se deve aprender pensamentos por meio do ensino de conteúdos filosóficos, onde o professor tem um papel bem definido: ele representa a cultura, o espírito de seu tempo. Enquanto Hegel olhava mais para a formação do indivíduo com conteúdos, visando uma educação voltada à cidadania, ao contexto socio-histórico maior, Kant visava mais a realização da autonomia individual — uma espécie de emancipação do indivíduo — de crescimento pessoal. Enquanto Hegel insiste mais em conteúdos que precisam ser sistematizados, os conteúdos kantianos são retirados dos próprios sujeitos (alunos).

É verdade que só aprende-se Filosofia aprendendo a pensar, mas só se sabe pensar — filosofar — aprendendo-se a Filosofia. Esta é, certamente, a defesa de Hegel: aprendendo-se os conteúdos de filosofia, aprende-se a pensar. A filosofia possibilita o livre-pensar, e esta é uma de suas funções, mas com o livre-pensar pelo livre-pensar as cabeças podem continuar sem fundamentos, ocas, na expressão de Hegel.

4.3 APRENDER FILOSOFIA SIM... MAS COMO?

Não serei o poeta de um mundo caduco.
 Também não cantarei o mundo futuro.
 Estou preso à vida e olho meus
 companheiros
 Estão taciturnos mas nutrem grandes
 esperanças.
 Entre eles, considere a enorme
 realidade.
 O presente é tão grande, não nos
 afastemos.[...]
 O tempo é a minha matéria, o tempo
 presente, os homens
 presentes, a vida presente.

Carlos

Drummond de Andrade

Os dados referentes ao desenvolvimento do conteúdo¹⁰¹ revelam a importância que o professor dá à participação do aluno em sala de aula. Em 86% das respostas esta preocupação está presente, evidentemente, somadas a aula expositiva e a outras estratégias metodológicas. A aula expositiva aparece apenas em 36% das respostas — um dado curioso em se tratando do ensino de Filosofia, pela sua tradição acadêmica centrada na exposição oral, isto por si só já se revela uma opção didática bastante intrigante. Ou seja, como é possível ensinar conteúdos de natureza conceitual e teórica sem uma análise sistemática por parte do professor? Não se trata de defender a aula expositiva como estratégia didática exclusiva, o que, na realidade, é uma opção de pouquíssimos professores — apenas 1% do universo pesquisado.

Pode-se depreender daí que ocorreu um certo deslocamento da concepção pedagógica tradicional — na qual o professor cumpre o papel de principal agente de mediação (transmissão) dos conteúdos centrado na oralidade — , para a concepção de inspiração escolanovista, e também, em certa medida, para práticas influenciadas

pela acepção dialética da visão histórico-crítica que concentram no aluno o processo pedagógico. Cabe lembrar aqui a analogia da “curvatura da vara” utilizada por Lenin para explicar a Revolução Russa ou por Saviani para explicar as tendências pedagógicas no Brasil, ou seja, se a vara está totalmente curvada para um dos lados é preciso puxá-la para o lado oposto na mesma proporção para encontrar ou reencontrar seu equilíbrio (centro).

Na maioria das vezes a aula expositiva vem acompanhada da participação do aluno, o mesmo não ocorre no reverso. Ou seja, em muitos casos aparece a participação do aluno nas aulas sem referência à função didática do professor. “Através de textos sobre o assunto, reflexão e interpretação do mesmo. Músicas, poesias, propagandas, filmes, para ser comparadas e interpretadas dentro do assunto proposto: (R.18) “Através de debates, pesquisas, reflexões, oralidade, argumentação, filmes, música, dinâmica de grupo.”(R. 28) “a metodologia trabalhada é feita com oralidade, diálogo, dicionário, debate e produção de texto. São utilizados recursos como vídeo e livros”(R.53).

“Textos mimeografados, vídeo, livros, trabalhos em grupo, pesquisa de campo e debate de texto”(R. 145)

Este tipo de posicionamento que não assegura ao professor — ao menos não explicitamente — a responsabilidade de conduzir o processo didático do ensino-aprendizagem, fatalmente, leva a um espontaneísmo que em nada contribui para o desenvolvimento do aluno. Evidentemente não se trata de definir pura e simplesmente se o centro do processo pedagógico pertence ao professor ou ao aluno. Esta clássica oposição já foi superada na medida em que se sabe que ambos possuem papéis distintos e interdependentes, e que cabe ao professor o desafio de ensinar e ao aluno o esforço de aprender. Não quer dizer que o aluno não ensine e que o professor não aprenda, mas sim, que quem assume socialmente o papel de professor deve saber ensinar, inclusive saber como o aluno pode aprender melhor. Portanto, o centro de interesse do processo pedagógico é sempre o aluno, mas para que isto possa acontecer o professor deverá chamar para si a responsabilidade de conduzir a aula, tornando-se, desta forma, o principal agente de mediação da aprendizagem. E uma das principais tarefas desta mediação é sistematizar os

¹⁰¹ cf FIG 10.

conteúdos utilizando-se das mais variadas estratégias e recursos que hoje estão disponíveis.

Pensando o ensino da Filosofia, Hegel demonstrava enorme desconfiança quanto à possibilidade de uma produção filosófica não sistemática que desconsidera conteúdos filosóficos já trabalhados. Embora dentro de uma perspectiva tradicional e por vezes uma tanto conservadora, ele contribuiu significativamente para repensar o sentido do ensino e o papel do professor, particularmente, o de Filosofia. Na sua concepção cabe ao professor ensinar/transmitir conhecimentos aos alunos para que estes possam absorvê-los. O professor está na condição de quem comunica e o aluno na condição de quem recebe. Para tanto o professor tem de ter domínio do conteúdo, tem de pensar primeiro, os alunos pensam-no em seguida. Compara o professor a um guarda/ um sacerdote da luz sagrada representada pelo tesouro da cultura, dos conhecimentos, das verdades filosóficas. É de sua responsabilidade possuir este tesouro e transmití-lo aos alunos.

O tesouro da cultura, dos conhecimentos e das verdades, no qual trabalharam as épocas passadas, foi confiado aos professores, para o conservar e o transferir à posteridade. O professor tem de se considerar como o guarda e o sacerdote dessa luz sagrada, para que ela não se apague e a humanidade não recaia na noite da antiga barbárie. Essa transmissão tem de suceder por um lado, por meio de um esforço fiel mas, simultaneamente, a letra só verdadeiramente frutuosa pela interpretação e espírito do próprio professor.(HEGEL, 1994:23).¹⁰²

Assim sendo, o estudante percorrerá o caminho de uma filosofia originalmente constituída, refazendo os momentos fundamentais do espírito presentes na história da Filosofia como um todo. Aprender a Filosofia a partir de seus conteúdos significa preencher cabeças vazias, extirpar ignorância e pensamento ilusórios "... a diferença entre um homem culto e um inculto é tão grande como a diferença entre um homem em geral, e uma pedra."(p.23). Trata-se de uma concepção, como já foi afirmado anteriormente, de coloração conservadora na medida em que o mestre é uma espécie de guia e transmissor de uma cultura historicamente constituída e que necessita ser conservada. Para tanto, há que se pré-encher as cabeças dos alunos que estão vazias. A perspectiva pedagógica hegeliana não enfatiza o diálogo entre o professor e o aluno como uma condição

102 Discurso proferido ao Reitor Schenk em 10 de julho de 1809.

necessária do processo ensino-aprendizagem, o que também não quer dizer que o aluno deve manter-se numa posição de passividade. Ele tem de fazer a sua parte que é aprender e isto só será possível com muito esforço próprio aliado à disciplina.

Devido a esta natureza do nosso ensino é atribuir um valor particular ao trabalho próprio e à atividade dos alunos em casa, em relação com o ensino da escola (...) A disciplina propriamente dita não pode ser uma finalidade de uma instituição de ensino, mas apenas a formação moral, e mesmo esta, não em toda a extensão de seus meios. Uma instituição de ensino não tem que começar por obter a disciplina dos seus alunos, mas antes de pressupô-la. (HEGEL, 1994:47)¹⁰³

Uma instituição de ensino deve, portanto, preocupar-se, fundamentalmente, com a transmissão do conteúdo. Diante disto, como se caracteriza o conteúdo filosófico a ser ensinado no ginásio? Qual é a metodologia, na visão hegeliana, mais adequada para se ensinar a Filosofia? O conteúdo filosófico deve ser ensinado considerando-se três formas que lhe são inerentes: a abstração, a dialética e o fato de ser um saber especulativo. Analisando estas categorias do método hegeliano, RAMOS (1980: 93) afirma:

Abstrato, enquanto ele é o pensamento dito do entendimento e que capta as determinações em suas diferenças fixas. O conteúdo dialético é aquele que se dá por um 'movimento e emaranhamento destas determinidades fixas; a razão negativa. O especulativo é o que é positivamente racional, o que é espiritual, o único que é propriamente filosófico.

O primeiro degrau para se atingir o pensamento filosófico passa pela filosofia do entendimento que serve como introdução ao pensamento especulativo. A fase seguinte: da representação e da elaboração de conceitos só se concretizam efetivamente na universidade.

Nesta perspectiva metodológica o essencial não se encontra na relação professor-aluno, ou no texto, ou na estratégia X, Y ou Z, que o professor utiliza para ensinar mas sim no conteúdo que ele é capaz de sistematizar e transmitir, no esforço e facilidade que o aluno tem de apreensão deste conteúdo; não está relacionado aos meios utilizados para transposição didática, mas a um posicionamento ético-moral de responsabilidade que tanto o professor assume ao ensinar o aluno, quanto este ao aprender o conteúdo que lhe está sendo ensinado; o

103 Discurso proferido na ocasião do encerramento do ano letivo do Ginásio de Nuremberga, em 14 de setembro de 1810.

principal não está no disciplinamento — a disciplina já é uma pré-condição para a aprendizagem e é uma tarefa que não cabe à escola, mas sim aos pais, à família — mas, em possibilitar uma sólida formação geral associada à formação moral.

Já a formação geral está, segundo a sua forma, ligada, do modo mais íntimo, à formação moral ; pois não devemos de modo nenhum limitá-lo a alguns princípios e máximas, a uma honradez geral, a uma boa intenção e disposição moral honesta, mas antes acreditar que só um homem com uma boa formação geral pode ser também um homem com formação moral.(...) a escola também tem a sua relação imediata com a formação do caráter ético. (HEGEL, 1994:49)¹⁰⁴

Talvez seja este um dos aspectos centrais da discussão metodológica. Ou seja, todo conteúdo é conteúdo de alguma coisa e para compreendê-lo é preciso recorrer a algum tipo de registro seja ele escrito, filmado, falado ou representado de alguma forma. Mas isto por si só não basta, é preciso interpretá-lo, refleti-lo metódica e metodologicamente. Eis o problema. Até que ponto não está havendo um deslocamento, tomando-se como essencial o que é secundário e vice-versa. Isto é — considerando os dados da pesquisa —, a participação dos alunos (sem levar em conta outros tipos de estratégias) não se tornou um subterfúgio, uma forma de ocultar o que deveria ser efetivamente enfrentado? A formação de quem é responsável pela formação do aluno, ou mais do que isto, o curso de licenciatura que forma o professor. Quem é o responsável, em última instância, pela formação do professor?

Não há dúvidas quanto à necessidade da participação do aluno nas aulas. Mas como, em que medida e aspecto? Em relação aos dados levantados, observou-se que das 80% das respostas que mencionaram a participação dos alunos como um dos elementos centrais do desenvolvimento do conteúdo programático, 83% enfatizaram os debates, as discussões e as leituras em sala de aula como formas de participação, 14,9% enfatizaram as apresentações de trabalhos/seminários e 10,9% a produção de textos e pesquisas realizadas individualmente ou em grupo sob tutoria do professor. É difícil precisar, exatamente, o que isto quer dizer. Não se pode duvidar de que os professores tenham uma clara compreensão do sentido das palavras debate, discussão, etc. O problema aí não é de forma, de representação, mas do que significam estas palavras no plano prático, da atuação.

Possivelmente, sob este filtro, as palavras terão significações bastante distintas e singularizadas. O fato é que não é possível abstrair o conteúdo objetivo destas palavras sem uma observação *in loco*. Mesmo assim, estará em jogo também o conceito, a compreensão de quem observa, pois este, da mesma forma, depende de uma representação e de uma experiência singularmente construída.

No entanto, dentro do limite das próprias palavras, há um certo consenso entre os professores de que a participação dos alunos significa participar na construção do conhecimento, interação entre os colegas da classe e o próprio professor: “procuro estabelecer o máximo de interação entre os alunos, promovendo a aprendizagem do uso do falar e do escutar”; (R.13). “...com os tópicos selecionados tiram as dúvidas, elaboram questões, respondem, corrigimos; após a colocação de alguns alunos, sempre que possível, fazemos o paralelo da época inserida no texto, para a atual (R.28).

A concepção freiriana de educação ajuda compreender melhor o sentido e o significado das práticas pedagógicas que valorizam a participação dos alunos e o diálogo como um dos elementos centrais do processo didático-pedagógico. Para Freire, quem ensina precisa estar ciente de que não sabe tudo, e quem está na posição de educando deve, tem o direito de saber que não ignora tudo. O diálogo é um elemento fundamental para uma elaboração teórica e para uma prática coerente onde o educador se assume, também como ser humano, com disponibilidade para aprender sempre, de perceber os erros e aprender com eles, o que exige humildade, curiosidade e uma clareza epistemológica acerca do conhecimento como provisório, histórico, cultural.

Essa educação em que educadores e educandos são sujeitos não nega a criatividade, não coisifica, não os torna objetos, pois está fundada no diálogo. E dialogar, nos diz FREIRE (1997), não é uma prática espontaneísta sem rigor, não é achismo, não é uma fraseologia oca, sem sentido, ao contrário é um exercício sério, rigoroso, prazeroso e respeitoso que envolve os sujeitos sem relações de superioridade ou autoritarismo. Exercício difícil em culturas como a nossa que estão

104 Discurso de encerramento do ano letivo do Ginásio de Nuremberga, proferido em 14 de setembro de 1810.

impregnadas de práticas autoritárias, hierarquizadas, domesticadoras, fruto de uma racionalidade cientificista, positivista.

A dialogicidade do ato educativo em que estão envolvidos educadores e educandos só pode ser exercida eticamente se houver respeito mútuo, sem autoritarismo, sem adestramento, só pode acontecer onde ver é olhar e reparar, onde escutar é ouvir com respeito e curiosidade e onde falar é mais que dizer palavras ao vento. Se o objetivo é uma educação progressista, libertadora, não poderá haver passividade, domesticação, mecanização da prática educativa.

Quando a educação tem como princípio o medo, a repressão, a apatia, o autoritarismo, todos aqueles que dela fazem parte acabam por se envolver em um círculo vicioso, mecânico, que condiciona os sujeitos a uma condição de objeto, gerando um sentimento de incapacidade, de anestesia existencial, onde não é possível gerar transformações, mas é como se as condições econômicas, sociais e culturais opressoras fossem um dado natural e irreversível.

A educação democrática e popular ao exigir uma perspectiva da compreensão político-pedagógica de sua prática exige, também, um coerente comprometimento crítico acerca do conhecimento. O conhecimento historicamente construído e que a escola assume como tarefa socializar também não é neutro, mas profundamente político e diretivo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os marinheiros Helenos,
Que a vaga jônia criou,
Belos piratas morenos
Do mar que Ulisses
cortou,
Homens que Fídias
talhara,
Vão cantando em noite
clara
Versos que Homero
gemeu...
Nautas de todas as
plagas,
Vós sabeis achar nas
vagas
As melodias do céu!...
Castro Alves

No fechamento temporário desta trajetória de pesquisa — entendendo a provisoriedade de quaisquer asserções como caráter da própria Filosofia — ao invés de formalizar tópicos que simplesmente sintetizam os momentos relevantes do texto como comumente se faz, optou-se por apresentar algumas considerações a mais ressignificando os principais problemas que este estudo suscitou.

A primeira refere-se a relação entre filosofia e consciência e, por conseguinte, ao papel social que é conferido à Filosofia que tem na reflexão crítica e na formação humana sua prática social de referência, a qual o professor precisa levar em conta no processo de transposição dos conteúdos. Em síntese, significa responder a pergunta: para que ou com que objetivos ensinar Filosofia?

A Filosofia, a Educação e a Política caminham juntas de forma interligada desde os filósofos gregos, mais precisamente, desde os sofistas. Eles eram considerados forjadores da consciência cultural grega, mestres da *areté* política, mestres da retórica e da oratória. Na Grécia o poder se exercia no interior da

Assembléia e daí a importância que tinha a oratória e a dialética enquanto uma arte de interrogar, questionar o interlocutor. Sócrates utilizava justamente duas técnicas para, por meio da interrogação, tornar a argumentação consistente: a ironia que era a arte de interrogar e problematizar o assunto e a *maieutica* que era a arte de partilhar de seu interlocutor um conjunto de verdades. Portanto, desde a sua origem, a Filosofia se apresenta fundamentalmente como crítica, problematização e questionamento. Ela é crítica, é um esforço de reflexão rigorosa e é problematização. É aí (século V a C.) que se localiza a origem da tradição filosófica e, por conseguinte, a função social da Filosofia, ou se preferirmos, sua prática social de referência, que ainda hoje fundamenta o fazer filosófico.

A função social da Filosofia na perspectiva dos pensadores frankfurtianos da forma como aqui é concebida significa estabelecer uma crítica àquilo que está dado; é dizer às pessoas que elas não devem se entregar àquelas idéias e formas de comportamento que o atual modelo de organização da sociedade lhes impõe. Neste sentido, a função social da Filosofia é criticar as regras, os valores que a sociedade cria. Um exemplo claro do que vem a ser esta crítica está em um dos textos escritos em 1937 por MARCUSE (1997). Neste artigo ele mostra que a burguesia no curso de seu desenvolvimento estabeleceu uma ruptura entre civilização, vida material e valores morais e espirituais. Também passou a apregoar que todo ser humano tem condições de se apropriar destes valores espirituais e morais e que estes caminham inexoravelmente sempre para o melhor. Mas com esta ruptura a burguesia está dizendo que o ser humano caminha sempre para a frente sem que haja necessidade de qualquer esforço para intervir nas condições da vida material. A cultura para a burguesia, semelhante à análise que Marx faz da religião, vai aparecer como sendo o coração de um mundo sem coração, o suspiro de uma criatura oprimida. A cultura na sociedade capitalista está cada vez mais associada a lazer e entretenimento. Análise esta realizada por ADORNO e HORKHEIMER (1985) em *Dialética do Esclarecimento*. Segundo os autores, quem se entrega à indústria cultural, quem gasta boa parte de seu tempo com rádio, cinema e televisão, está perdido para sempre.

Esse entendimento é, praticamente unânime entre os frankfurtianos, o que os levou a fazer a defesa da alta cultura como antídoto à indústria cultural que tudo transforma em mercadoria, que tudo pasteuriza, que apenas investe naquele mundo artístico vinculado ao sistema de mercado, dificultando a criação de novos valores. Sob a perspectiva marxista é preciso que se evite esse caráter afirmativo da cultura de massa, introduzindo, por oposição, um caráter negativo. Quer dizer, fazer com que os valores morais e espirituais contribuam para a transformação do mundo real, para mexer com estes valores que norteiam a existência de cada um.¹⁰⁵

Não obstante, a afirmação da cultura de massa vem sendo sustentada e difundida na escola pelos próprios professores de filosofia, pois de acordo com a análise realizada nos capítulos 2 e 4, suas respostas sobre os objetivos do magistério nesta matéria, permitem perceber que, no geral, há uma nítida falta de clareza no direcionamento dos objetivos, principalmente, em relação aos conteúdos programáticos da disciplina, ou mesmo, o que se entende por conteúdo filosófico. Raras vezes os objetivos mencionaram conceitos, problemas da história da filosofia ou das principais teorias ou sistemas filosóficos. Parece não haver um entendimento definido sobre o que compete à Filosofia, isto é, da especificidade do conhecimento filosófico, de seu papel e de sua dimensão como conteúdo curricular. Isso foi constatado, principalmente, nos depoimentos dos professores que não são formados em Filosofia.

Outro aspecto relacionado a este tem a ver com o significado e a apropriação do termo crítico ou reflexão crítica para a própria Filosofia, visto ter sido mencionado nos objetivos de ensino em 68% das respostas. Por um lado, percebeu-se que há um certo consenso em delegar à Filosofia o papel de contribuir para o desenvolvimento da consciência crítica do aluno, numa visão um tanto de senso comum e unilateral (crítico pelo crítico), por outro, uma parcela também numerosa de

¹⁰⁵ O Marx e todo marxismo da 2ª Internacional até Rosa Luxemburgo são herdeiros da melhor tradição crítica da burguesia, aliás não se pode pensar o marxismo sem pensar que o idealismo alemão que está presente na formação do marxismo é o momento mais revolucionário da burguesia. Não dá para pensar no desenvolvimento do marxismo sem o desenvolvimento da burguesia, assim como não dá para entender o pensamento marxista sem a Revolução Francesa, sem o materialismo francês e a economia política inglesa. Portanto, o marxismo vai beber daquilo que a burguesia produziu de mais revolucionário, a tal ponto que Rosa Luxemburgo vai dizer num dado momento que estão enganados aqueles que imaginam que o socialismo se interesse apenas por garfo e faca, ou seja, o socialismo é um projeto emancipador, gerador de novos valores morais e espirituais

professores, sugere um entendimento de maior alcance para o sentido do termo crítico. Ou seja, entendem-no tanto na perspectiva epistemológica — leitura crítica de textos, desenvolvimento de raciocínio e argumentação — como no sentido político, ou seja, de ação e intervenção no meio social.

Há ainda um outro aspecto que diz respeito aos objetivos que apontam — a partir de uma discussão racional de diferentes idéias e posicionamentos filosóficos —, para o ensino de uma filosofia moral, responsável pela formação de valores éticos e de cidadania no aluno. Este posicionamento indica, basicamente, duas perspectivas. Uma busca desenvolver uma atitude de abertura para o entendimento de diferentes pontos de vista, veiculando a possibilidade de uma filosofia ético-moral, sem ser moralizante ou moralista. A moral, não no sentido de comportamento, mas como um dos segmentos do conhecimento filosófico clássico, portanto, seu conteúdo ético-político. A outra funda-se na mudança de atitudes e comportamentos sociais. Algo próximo àquilo que acontecia com o ensino religioso quanto ao seu viés catequético, ou com a disciplina de Moral e Cívica que mais tarde foi transformada em Organização Social Política Brasileira (OSPB), hoje, extinta dos currículos, que possuía caráter de intervenção normativa e disciplinar junto aos alunos. Nessa perspectiva ainda, a descrição dos conteúdos programáticos também aponta para uma clara preferência no uso dos termos ética e moral, enquanto que o termo moral aparece 124 vezes, a palavra ética foi mencionada apenas 62 vezes, exatamente 50% a menos. Isso mostra uma certa herança do período anterior.

Um segundo aspecto considerado relevante neste estudo é o que se ensina; a forma como a Filosofia está ou deveria estar incluída no currículo do ensino médio. O como refere-se tanto à presença da Filosofia enquanto componente curricular quanto às possíveis estratégias de seleção de conteúdos filosóficos que são minimamente indispensáveis para a formação do adolescente.

Foi possível observar pela pesquisa, conforme mencionado anteriormente, que a Filosofia de fato está presente em uma significativa parcela das escolas públicas do Estado. Mas ela não está presente com a sua história, com a sua especificidade, com a sua lógica própria, com a sua cidadania de mais de 2500 anos

de existência. Ela está presente, no mais das vezes, como religião, moral e cívica, psicologia, sociologia, quando muito, como crítica da cultura por meio de algum tema que está na moda discutir. Isto quer dizer que a Filosofia passa a ser o último livro de cabeceira ou de auto ajuda, o último tema, o último problema que ganhou visibilidade nos principais jornais. Há, como também pode-se verificar em algumas escolas, uma seleção de temas que sugerem conteúdos claramente filosóficos, que buscam abordar e interpretar textos de natureza clássica relacionando-os com temas do cotidiano.

Torna-se fundamental repensar o ensino da filosofia a partir de seu próprio estatuto e de sua constituição histórica, visto que não é possível pensar, por exemplo, num programa de conteúdos que contemple toda a história da filosofia, como também não é possível imaginar temáticas soltas, sem articulação. Além disso, é importante, considerar a pluralidade como elemento fundante da própria constituição da Filosofia que se manifesta nas mais diversificadas linhas filosóficas. Ou seja, é a partir do conjunto de conceitos e concepções, que o conteúdo filosófico vai se moldando e se configurando, fornecendo assim, os elementos necessários para análise teórica e a compreensão do cotidiano vivenciado pelo aluno. Tal como as demais disciplinas, a filosofia carrega em si a possibilidade de desenvolver no homem sua estrutura cognitiva e intelectual, isto é, formar para a vivência social, cultural e política, e por conseqüência, para o exercício crítico e consciente da cidadania.

A elaboração de um programa de filosofia para o ensino médio implica selecionar conteúdos, isto é, escolher temas a partir da história da filosofia. A escolha de temas torna-se tarefa difícil na medida em que é preciso evitar tanto o ecletismo que inclui no programa de aula qualquer tema indiscriminadamente quanto o conteudismo imbuído da pretensão de ensinar 25 séculos de história da Filosofia. Para tanto, a escolha de temas considerados mais significativos podem tomar como critérios a importância histórica e o interesse que desperta no adolescente. O conteúdo pode ser trabalhado através de um ou vários pensadores, mas buscando fornecer subsídios para criticar o próprio pensamento e repensar a cultura, a sociedade, enfim, o momento histórico no qual estamos inseridos. Nesse sentido, elaborar um programa para a filosofia no ensino médio significa dar conta de definir

o que seria possibilitar os fundamentos em termos de conteúdos filosóficos, considerando as condições concretas das escolas públicas e do nosso aluno adolescente.

É possível tomar a história da filosofia como referência, só que isso não é suficiente, ou seja, o problema é o que se faz, como se faz, como o conteúdo é enfocado. Uma possibilidade é trabalhar com temas que reconhecidamente estão presentes nos filósofos. Com ele pode-se fazer um tipo de trabalho que vai buscar elementos na história da filosofia, em forma de textos que consigam articular conceitos fundamentais segundo os objetivos propostos. Outra maneira de trabalhar com os temas é buscando conexões com a história presente, com a cultura, na qual os alunos e o professor estão imersos. Isto é, fazer os percursos teoria e vida, vida e história, história e vida (Favaretto,1997), mas com um tratamento sempre mapeado minimamente pela tomada de posição, modos de problematização e de pensar e conceituar em filosofia, mesmo que se passe um semestre discutindo um único tema ou filósofo, pois a criticidade é interna à própria filosofia. Trata-se de entender que o ensino de filosofia no atual contexto escolar brasileiro não é uma questão puramente pedagógica. É uma questão mais ampla, ligada à epistemologia, ao saber, aos rumos atuais da cultura e da sociedade.

Os dados da pesquisa de campo referentes à organização dos conteúdos mostram que, de modo geral, os conteúdos filosóficos que os professores ensinam, não possuem nenhuma unidade. Unidade não significa aqui programas iguais ou conteúdos que tenham a mesma ordenação ou seqüência; trata-se, na realidade, de pressupostos, princípios ou eixos que orientam a organização dos conteúdos. Isso mostra não só a falta de uma concepção de ensino e domínio dos conteúdos por parte do professor, como também, a falta de vontade política do Departamento de Ensino Médio da Secretaria de Educação, para implementar um currículo de Filosofia que contribua para o processo de organização didática dos professores.

A proposta curricular de 1994 apresentou, conforme relatado no capítulo 1, sérias dificuldades para chegar às escolas e não foi, até o presente momento, retomada mais. Na prática, por um lado, representou um pequeno avanço na medida em que é, até hoje, o único documento de referência curricular que a Secretaria tem

para disponibilizar aos professores; por outro, a proposta não foi e não é levada a sério pelos gestores do poder público estadual. Isso, de certa forma, ajuda explicar porque os programas possuem uma desarticulação tamanha e porque qualquer conteúdo pode ser entendido como filosófico, tomado ou não em sentido crítico.

A ausência de uma concepção que, ao mesmo tempo articule e dê sentido aos conteúdos e sirva de referência à concepção filosófica da qual os professores partem, ficou claramente evidenciada quando os professores descrevem os assuntos que trabalham em sala de aula.

O mesmo ocorre na descrição sobre como esses conteúdos estão organizados na disciplina. Há um dado bastante significativo, atingindo 14% das respostas, que mostra a falta de critérios na seleção dos conteúdos que compõem o programa. Os professores mencionaram índices de livros didáticos, textos de revistas, necessidade dos alunos, a LDB, o PROEM, a proposta de reestruturação do ensino médio da SEED, os conteúdos sugeridos por professores da área e que fazem parte do Núcleo Regional..., como elemento de apoio para organização e escolha dos conteúdos programáticos.

Não se trata, evidentemente, de negar as fontes indicadas como legítimas no processo de estruturação do plano de ensino. O problema é que elas não apresentam uma visão coerente do que é um conteúdo filosófico, ou seja, são documentos ou fontes genéricas, sem uma direção constituída. Se por um lado, é expressivo o fato de não haver uma coerência mínima na ordenação dos conteúdos, por outro, mesmo sendo a expressão de uma minoria, percebe-se a existência de um ensino realizado a partir de temas- problema filosóficos ou temas baseados na história da filosofia e no cotidiano do aluno. Essas perspectivas, de certa forma, indicam a presença de uma concepção mais orgânica e consegue imprimir à filosofia, um espaço e um estatuto como disciplina curricular.

O ensino que parte dos temas, geralmente não considera a história da Filosofia como uma referência importante para a estruturação dos programas, mas sim os problemas. Isso não quer dizer que um determinado problema não possa ser analisado historicamente ou que não tenha historicidade. Temas-problema filosóficos e história da filosofia não são, em si, dicotômicos. São enfoques diferentes que se imbricam ou se complementam dependendo da forma como são concebidos.

Na concepção temática, o ensino da filosofia no nível médio gira em torno de problemas que podem ser bem específicos ou mais amplos em termos de especulação teórica. Assim, por exemplo, pode-se tratar do problema dos valores éticos, da liberdade, da relação entre indivíduo e sociedade, da ideologia, da cidadania e política, da existência de Deus, etc. Na perspectiva dos professores pesquisados, percebeu-se que muitos dos adeptos dessa vertente propõem para seus alunos a escolha dos temas-problema ligados ao cotidiano. Geralmente os temas escolhidos representam o interesse imediato dos alunos, como sexualidade, drogas, aids, religião, etc. Questões estas que, para muitos filósofos contemporâneos, têm pouco ou nada a ver com a filosofia. A vertente que defende um ensino baseado na história da Filosofia ou sistemas filosóficos, parte do pressuposto de que ensinar filosofia significa ensinar os conteúdos de seu estatuto produzidos ao longo de sua existência. Normalmente, e é isso que os dados levantados confirmam, o ensino da história da Filosofia é baseada no estudo dos filósofos ou em temas/conceitos específicos tratados mais por um ou outro pensador.

A escolha de filósofos ou temas/conceitos extraídos da história da filosofia, constitui-se em uma das principais dificuldades – inerente à própria natureza do estatuto filosófico, por sua grandeza – que o professor enfrenta no momento da elaboração do programa de aula. Na primeira estratégia o ensino gira em torno da escolha de alguns filósofos¹⁰⁶, privilegiando um período da história da filosofia, com pensadores, geralmente os clássicos mais conhecidos e de preferência do professor. Já na segunda estratégia coloca-se em evidência os conceitos/problemas considerados como próprios da filosofia. Nesse caso, estuda-se, por exemplo, conteúdos tais como verdade, virtude, trabalho, justiça, liberdade, analisados sob a perspectiva de várias óticas filosóficas ou segundo um filósofo que apresenta uma reflexão mais específica e aprofundada daquele conceito.

O ideal pedagógico kantiano, ajuda entender o objetivo e o real sentido da filosofia no ensino médio e por que, historicamente, sua inclusão no currículo foi alvo

¹⁰⁶ É curioso notar que há uma total ausência de filósofos latino-americanos e brasileiros nos conteúdos apresentados pelos professores, praticamente, só aparecem nomes de filósofos europeus.

de muita discussão, indeterminação e inconstância. Afinal, a filosofia tem como finalidade debater, confrontar idéias, instaurar a suspeita, de provocar a negação e a ruptura, enfim, de incitar à participação no processo de criação de novos homens. Assim, ensinar filosofia instiga ao desmonte das certezas, ao questionamento do instituído, permite transitar, através de reflexões e leituras de textos diversificados, instrumentalizando a crítica e a ampliação da visão de mundo. O homem deve aprender a pensar, como sugere a pedagogia kantiana do *Aufklärung*, o que significa a saída do homem de sua menoridade. Ele fica na menoridade à medida em que se recusa a pensar por conta própria, se recusa a viver autonomamente, pois é mais cômodo, de fato, viver sob a tutela natural da família, do Estado etc. A menoridade significa depender do outro para pensar. É mais fácil ser menor em nossa sociedade quando para viver não se depende do próprio pensar, quando o outro pode fazê-lo. Trata-se, portanto, da idéia de mudança cultural e de mentalidade que tem que ser feita, mais do que pela mudança política, pela forma de pensar das pessoas, pela transformação via educação. A vinculação entre educação e esclarecimento consolida-se pela conexão entre saber, cultura e transformação.

Um terceiro momento a ser considerado nesta conclusão é a forma como os conteúdos são ensinados em sala de aula, ou seja, os elementos metodológicos que orientam, em parte, a transposição dos conteúdos filosóficos¹⁰⁷. O conhecimento filosófico, assim como o conhecimento científico, quando transformado em saber escolar, saber a ser ensinado, obriga-se a responder a questão: como ensinar os conteúdos?

Nota-se que, embora seja praticamente inexpressivo o número de professores que utiliza a aula expositiva como única maneira de ensinar os conteúdos, somada a outras estratégias, ela aparece em aproximadamente 40% das respostas. Em contrapartida, a participação dos alunos nas aulas, é mencionada em termos absolutos em 80%. Quando se analisa os 25% dos Licenciados em Filosofia este

¹⁰⁷ A questão metodológica, no interior do currículo, certamente, ocupa um lugar extremamente importante na medida em que os demais componentes curriculares se articulam a ela, necessariamente. Decorre daí sua complexidade. Acredita-se na relevância dessa reflexão que paralelamente a outras, pode apresentar alguma contribuição para repensar o processo de transposição dos conteúdos filosóficos.

quadro praticamente não se altera. Pelas respostas dadas pelos professores foi possível observar que a participação do aluno nas aulas acontece tanto por meio de debates, questionamentos, como via elaboração de textos e realização de pesquisas. No entanto, das observações feitas *in loco*, acompanhando os alunos nas aulas de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado, percebe-se uma predominância da participação oral, ocorrendo na maioria das vezes quando muito uma justaposição em que, ora fala o professor ora fala o aluno, em momentos distintos e estanques. Isso ocorre muito quando o professor sugere ao aluno apresentar um tema, um tópico do conteúdo ou algo parecido. Essa estratégia metodológica pouco difere da aula expositiva, onde é mantida a separação entre os momentos do professor e do aluno. Não há um diálogo efetivo. Mesmo que muitas vezes rejeitada nos discursos, esta visão, na prática continua fortemente arraigada.

Como acontece com a maioria dos trabalhadores, o trabalho do professor também está marcado pela alienação, fazendo com que ele não domine nem o processo, nem o produto de seu trabalho. Assim, ao invés de desempenhar seu papel como educador ativo e criativo, acaba desenvolvendo atividades de rotina e mecânicas, sem que o exercício da reflexão-discussão ocorra com efetividade. Nesse tipo de prática o aluno não passa de um mero receptor de informações e de conhecimentos que o professor transmite, tornado-se, em contrapartida, agente memorizador de um conhecimento pronto e acabado que é simplesmente reproduzido sem questionamento. Tal procedimento metodológico impede o desenvolvimento do espírito crítico e, por conseguinte, reproduz a ideologia que serve às classes dominantes, pois, não estabelece a relação entre os conteúdos historicamente acumulados pretensamente sistematizados, e a realidade na qual aluno e professor estão inseridos. Quando não ocorre interação, nem aluno nem professor constróem conhecimentos; o professor reproduz a seu modo e o aluno reproduz a reprodução. Por outro lado, é preciso tomar o devido cuidado para não cair no outro extremo caracterizado por um certo espontaneísmo pedagógico, isto é, pelo simples fato do aluno participar das aulas, imaginar que a aprendizagem está dada, conseqüentemente.

Finalmente, propõe-se designar aspectos que foram genericamente tratados no interior do trabalho e em certo sentido são frutos das reflexões suscitadas pela

pesquisa. Tratam-se de alguns questionamentos que poderão ser aprofundados em futuras investigações. De modo especial, destacam-se: a) da especificidade da Filosofia como criação de conceitos; b) da formação do professor de Filosofia e a ressignificação de sua prática educativa; c) da ressignificação da experiência do aluno.

a) Do currículo e da especificidade do ensino da Filosofia

Quando os homens viram os olhos
do poeta,
Acharam em sua luz a luz do
próprio olhar
E no seu sonho o próprio sonho
refletido.
No ritmo de seu verso, então,
reconheceram
A canção que cantariam, se
soubessem cantar.

Helena Kolody

A questão que se recoloca aqui é de como viabilizar um currículo de Filosofia sem ser infiel a ela mesma, ou seja, sem perder de vista que existe um repertório, um lugar onde se encontra os diversos produtos filosóficos de diferentes épocas; um lugar onde se encontra uma panorâmica da cultura filosófica elaborada. De imediato toma-se o conhecimento e a história como ponto de partida para a formação filosófica do jovem, esquecendo-se da linguagem, sem a qual os outros elementos perdem seu sentido. O uso de uma linguagem, a mais próxima possível daquela utilizada pelo jovem, permite pensar critérios para interpretação, escolha e decisão à luz de um pensar universalizante próprio da filosofia. Isto significa que filosofar com o cotidiano do aluno a partir da música, dos jornais, das poesias, enfim com o universo cultural do jovem, não significa abandonar ou perder de vista o texto filosófico — acadêmico —, mas ao contrário, por estas estratégias introduzi-lo

conscientemente como referência para a reflexão filosófica. Não é necessário partir do texto filosófico, mas é preciso — de um jeito ou de outro — chegar a ele.

A disciplina não deve preocupar-se em ensinar a erudição filosófica ou os tópicos da história da filosofia, mas a pensar filosoficamente. A partir de uma perspectiva socrática que procura estabelecer um diálogo entre razão e emoção e de perguntas que surgem deste diálogo, é possível aproximar-se historicamente do problema filosófico suscitado por Kant, Sartre, Sócrates, Marx...

Portanto, pensar sobre o que é a filosofia passa invariavelmente por uma espécie de análise dos meios pelos quais o pensamento filosófico vem a ser criado, como pode ser constituído e quais os pressupostos básicos de sua formação ou constituição, tal como ele se apresenta para nós. A filosofia, na sua natural distinção em relação à ciência e à arte, deve ser compreendida enquanto criação de conceito (DELEUZE; GUATARI, 1992). O Conceito, não é apenas formado, inventado, ajuntado, mas, antes de tudo, criado. Apenas a filosofia é criadora de conceito, na medida em que apenas o saber propriamente filosófico tem as características fundamentais para tanto, de modo que é possível fazer também toda uma crítica àqueles que, não fazendo filosofia, esperam se apoderar do conceito.

De certa forma seria uma redundância falar em conceito filosófico já que um conceito é, por definição, filosófico, mais do que qualquer outra coisa que julgássemos que ele poderia ser. Mas o conceito não surge indiscriminadamente, sem uma espécie de solo previamente preparado, ainda que este solo se realize no próprio conceito e através dele, simultaneamente. Assim o é também para a ciência e para a arte, porém de maneiras muito distintas. Os conceitos filosóficos são como obras de arte assinadas, como, por exemplo, o conceito de luta de classes de Marx, bloco histórico de Gramsci, indústria cultural de Adorno e Horkheimer

b) Da formação do professor de filosofia e da resignificação de sua prática educativa

O dilema não é assumirmos uma posição, mas assumi-la com espírito crítico. O espírito de dúvida, que sempre foi, quando a filosofia soube ser fiel a si mesma, a essência do pensamento.

Roberto Gomes

Observou-se no transcurso da elaboração deste trabalho, que os cursos de licenciatura em Filosofia que formam os professores do Paraná, apresentam, tanto do ponto de vista da quantidade de alunos que formam anualmente, quanto da qualidade (é ao menos o que se pode depreender das propostas curriculares analisadas) um bom desempenho. No entanto, paralelamente, a pesquisa constatou também que grande parte das aulas de Filosofia do ensino médio são ministradas por professores licenciados em outras áreas. Ademais, em relação aos licenciados em Filosofia (apesar de demonstrarem maior domínio da área quando descrevem os conteúdos, os objetivos e as estratégias com as quais lecionam, e com isto, de certa forma, salvam a Filosofia), não é possível afirmar o que para eles seria a prática social de referência da Filosofia.

Isto ocorre, tomando como referência o Curso de Filosofia da UFPR, em função de um certo círculo vicioso habitual na prática acadêmica, que muitas vezes nega os próprios princípios do currículo nos quais se apóia. Ou seja, o professor especializa-se em um autor, obra ou sistema filosófico e transforma seu objeto de estudo individual no conteúdo que transmite nas aulas da graduação. O graduando, por sua vez, é convidado a especializar-se na mesma linha do mestre, possivelmente desde o início do curso, modalidade estereotipada de manifestação de sua vocação para a Filosofia. Este graduando — iniciado e futuro bacharel — dificilmente opta pela licenciatura e quando isso acontece há uma tendência de transferir este modelo — espólio do positivismo disputado no sistema acadêmico — para sua prática, servindo como suporte para seu posicionamento posterior em relação à disciplina e aos alunos, como se estes também devessem recortar conteúdos filosóficos específicos, especializando-se nos mesmos.

Destarte, os acadêmicos não-vocacionados precocemente ao *stricto sensu* são excluídos do bacharelado, restando-lhes convencerem-se de que não têm pendor para a reflexão filosófica. Com isso, ou cedem à pressão e desistem dos estudos, ou resistem, em geral encaminhando-se à licenciatura. Enfim, ao término

da formação, o mercado de trabalho que absorve tanto os vocacionados quanto os excluídos, é a escola. Não obstante, mesmo os cursos de licenciatura apresentam um descompasso entre os conteúdos propriamente filosóficos e os pedagógicos, na medida em que não é possível identificar, na prática real, a efetiva articulação entre tais conteúdos. E este não é um problema restrito à estrutura curricular, mas político-epistemológico, que ainda não foi devidamente enfrentado. Enquanto o conjunto das disciplinas pedagógicas continuar sendo tratado como complemento — apêndice — e as matérias de formação filosófica, como um bloco distinto, impermeável aos aspectos pedagógicos, a tarefa formativa estará fadada ao fracasso.

Não se trata de negar ou neutralizar as especificidades de cada área do conhecimento, mas de defender que os conteúdos trabalhados permitam ao licenciado ter uma visão *lato sensu*, necessária à percepção de como se dá a passagem da epistemologia da filosofia à epistemologia de seu ensino no nível médio. Este caminho só poderá ser percorrido a partir do momento em que houver clareza quanto à função social da filosofia e de seu ministério do espaço escolar, resposta que, aliás, encontra-se na própria filosofia desde sua origem.

Isto posto, repudia-se a opção das instituições formadoras na ênfase na delimitação estrita dos conteúdos como exercício cotidiano, pois essa especialização antecipada desvia o sentido da filosofia, sentido instituído desde sua gênese. Platão, consolidando a tradição teórica que se iniciava, atribuiu ao filósofo a função de direção dos cargos públicos, por entender ser o principal objetivo da filosofia o de formar homens capazes de dirigir a *polis*, uma vez que *Athena*, quando restabeleceu a ordem da cidade definindo o jugo do Caos sob a razão, da escuridão sob a luz e do direito das trevas — *ius poli* — sob o direito do homem — *ius fori* —, e ordenando aos atenienses:

Ouvi, agora, o que estabeleço, cidadãos de Atenas, que julgais a primeira causa de sangue. Doravante, o povo de Egeu conservará este Conselho de Juizes, sempre renovado, nesta colina de Ares.

Nem anarquia, nem despotismo, esta é a norma que a meus cidadãos aconselho observarem com respeito.

[...] se respeitardes, como convém, esta augusta Instituição, tereis nela baluarte para o país, salvação para a Cidade.

Incorruptível, venerável, inflexível, tal é o Tribunal, que aqui instituo para vigiar, sempre acordado, sobre a Cidade que dorme. (BRANDÃO, 2000: 139-140)

Ora, a *pólis* hodierna é o mundo globalizado e acossado tragicamente por acidentes nucleares, terrorismos — militar e fundamentalista —, epidemias, conflitos sociais, baixa qualidade de vida da população, desemprego e fome, avanço das políticas neoliberais ancoradas na razão instrumental e em manifestações autoritárias que inibem os processos revolucionários e emancipatórios do sujeito — principalmente dos mais afetados pela miséria. Daí emerge a seguinte questão: até que ponto, a vivência deste trágico mundo humano não deveria ser tomada como referência para a reflexão filosófica? Entendendo que a coruja de Athena deve ser a guardiã alerta da *pólis*, a resignificação da formação do professor de Filosofia e de sua prática educativa se atrela à compreensão que se tem do fazer filosófico, aqui entendido como o compromisso com a construção de uma subjetividade emancipada com vistas à realização da intersubjetividade no âmbito de uma razão ética.

c) Da resignificação da experiência do aluno

O jovem vivenciará o espírito, e quanto mais difícil lhe seja conquistar algo grandioso, mais facilmente encontrará o espírito em sua caminhada e em todos os homens. O jovem será amável como homem adulto.

Walter Benjami

Aparentemente, na concepção dos professores, a Filosofia como matéria de ensino, tem como função principal suscitar no aluno, por meio da leitura de textos, das discussões, do exercício da reflexão e da argumentação, a formação da consciência crítica. No entanto, argumenta-se sob uma perspectiva educacional contemporânea, que este também é o objetivo da escola em sentido amplo. Onde estaria então a especificidade da Filosofia? E, neste sentido, onde está sua prática social de referência? Isto só pode ser claramente definido a partir da prática pedagógica do professor, que ao instigar o aluno à resignificação de sua experiência existencial — elemento central a ser considerado quando se analisa a

inclusão da Filosofia no currículo — faz desta vivência a dobra, ressignificando seu próprio mister.¹⁰⁸

Por um lado, a prática social de referência prende-se à relação recíproca da filosofia com a Educação — *paidéia* — e a política — *politikós*, como prática do exercício da cidadania —, como já foi mencionado anteriormente; por outro lado, tal prática pode também ser compreendida — dada a natureza própria da filosofia — de sua distinção em relação à ciência e à arte, como criação de conceitos. Desta forma, a Filosofia contribui para a ressignificação da experiência do aluno em duplo sentido, tanto de seu posicionamento e intervenção no meio social enquanto cidadão que participa da construção do processo histórico, como da constituição de uma visão crítica sobre a realidade, interpretando-a e ajuizando-a. Estes planos são intercomunicantes, uma vez que se voltam ao sujeito da aprendizagem com o objetivo de ampliar sua *Weltanschauung* — visão de mundo — ressignificando sua existência.

Quem dera eu achasse um jeito
de fazer tudo perfeito,
feita a coisa fosse o projeto
e tudo já nascesse satisfeito.
Quem dera eu visse o outro
lado,
o lado de lá, lado meio,
onde o triângulo é quadrado
E o torto parece direito.

Paulo Leminski

¹⁰⁸ Para captar o sentido desta dimensão pedagógica, faz-se necessário um olhar dirigido à prática viva — *in loco* — da transposição dos conteúdos e a forma como estes são compreendidos pelos sujeitos da aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. **Minima Moralia**. Tradução de Luiz Eduardo Bicca. São Paulo: Ática, 1992.

_____. Educação após Auschwitz. In COHN, G. **Theodor W. Adorno**. São Paulo, Ática, 1986.

_____; HORKHEIMER, Max. **Dialética do Esclarecimento**. Trad. Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

_____; _____. **Temas Básicos da Sociologia**. São Paulo: Cultrix, 1973.

ALMEIDA, J. A promessa de libertação. In **Folha de São Paulo**. São Paulo, 24 de agosto de 1997.

ALVES, D. J. **O espaço da filosofia no currículo do ensino médio a partir da nova LDB (nº 9.394/96): análise e reflexões**. Campinas, 2000. 134 f. (Mestrado em Educação) — Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas.

ALVES, J. T. **O significado do ensino de Filosofia no 2º grau**. Porto Alegre: UFRS, 1985. (dissertação de mestrado).

APPLE, M. W. **Educação e Poder**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

_____. **Ideologia e Currículo**. Trad. Carlos Eduardo Ferreira de Carvalho. São Paulo: Brasiliense, 1979.

_____. **Social crisis and curriculum accord**. *Educational Theory* — University of Illinois, v. 38. Illinois: University of Illinois, 1988.

_____. **Education, culture and class power**. *Basil Berenstein and the neo-marxist sociology of education*. *Educational Theory* — University of Illinois, v. 42. Illinois: University of Illinois, 1988.

APPEL, E. J. **A filosofia nos Vestibulares e no Ensino Médio**. In *Cadernos Pet-Filosofia*. Nº 02. Curitiba: Imprensa Universitária — UFPR, 2000. P. 69-74.

ARANHA, M. L. A; MARTINS, M. H. P. **Filosofando**. 2 ed. São Paulo: Moderna, 1993.

_____.; MARTINS, M. H.P. **Temas de Filosofia**. São Paulo: Moderna, 1992.

ARANTES, P. et al. **A filosofia e seu ensino**. Petrópolis/São Paulo, Vozes/EDUC, 1995.

ARENT, E. K. **Espaço da filosofia no 2º. grau**: uma opinião de educadores da 2ª. UCRE/SC. Porto Alegre: PUCRS, s/d.

AVILA, C. de. **Retorno da filosofia ao 2º. Grau**: ideologia e contradição. *Revista de Cultura Vozes*. Petrópolis. (5): 363-368. Jun/jul 1982.

AZEVEDO, F. de. **A cultura brasileira**. 6 ed. Brasília; Rio de Janeiro: UNB; UFRJ, 1996.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições, 70.

BARROS, Antônio T. C. de et al. **Modelo de Estágio Curricular do Curso de Graduação em Filosofia — habilitação**: Licenciatura, na Universidade Estadual de Londrina — PR. Piracicaba: 2001, Congresso Nacional de Professores de Filosofia. Mimeo.

BERENSTEIN, B. In: YOUNG, M. F. D. (org.) **Know ledge and control: classification and franing of educational knowledge**. Londres: Mcmillan, 1971.

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de Educação**. Org. Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani. Petrópolis: Vozes, 1998.

BOURDIEU, P. **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.

BRANCATTI, P. R. **O ensino de filosofia no segundo grau**: *uma necessidade de leitura do cotidiano*. Piracicaba: Unimep, 1993.

BRANDÃO, J. S. **Dicionário mítico-etimológico da mitologia grega**. 4.ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

BROCCOLI, A. **Antônio Gramsci y la educación como hegemonía**. 2ª ed. México: Nueva Imagen, 1977.

CAPALBO, C. **A situação da Filosofia no sistema brasileiro de ensino**. *Rev. Bras. Fil.* 30(114): 213-218. abr./maio 1979.

CARDOSO, S. **Frágil filosofia**. In: Nielsen Neto. 1980.

CARTA DE GRAMADO. In *Libertação—Liberación*. Ano I, nº 1, Porto Alegre, 1989, p.6-8.

CARTOLANO, M. T. P. **Filosofia no ensino de 2º. Grau.** São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1985.

_____. **Filosofia no ensino de 2º grau.** São Paulo: Cortez, 1985.

CENCI, E. M. **Entrevista concedida a Geraldo Balduino Horn.** Londrina, 30 de out. 2001.

CENTRO DE ESTUDOS FILOSÓFICOS DE LONDRINA. **Estatuto.** Londrina: CEFIL, 1989.

CENTRO DE ESTUDOS FILOSÓFICOS DE LONDRINA. **Índice de Anais.** Londrina: CEFIL, 2001.

CERLETTI, A.; KOHAN, W.. **A filosofia no ensino médio:** caminhos para pensar o seu sentido. Brasília: UNB, 1999.

CHARDIN, P. T. **Le phénomène humain.** <http://perso.wanadoo.fr/jacques.abbatucci/lephenom.htm>. Dowload realizado em 2002.

_____. **Le Phénomène Humain.** Paris: Éditions du Seuil, 1955.

CHAUÍ, M. S. **Convite à Filosofia.** São Paulo: Ática, 1994.

_____ et al. **Primeira filosofia: lições introdutórias:** sugestões para o ensino básico de filosofia. 7 ed. São Paulo, Brasiliense, 1987.

_____. **O que é Ideologia.** 33ª ed. São Paulo : Brasiliense, 1991.

_____. **O ensino da Filosofia** (curso médio e curso superior). Fortaleza, 29ª Reunião da SBPC, 1980.

CHEVALARD, Y. **La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado.** Buenos Aires: Aique, 1991.

CHIZZOTTI, A. **A pesquisa em Ciências Humanas e Sociais.** São Paulo: Cortez, 1991.

COSSUTA, F. **Elementos para a leitura dos textos filosóficos.** São Paulo: Martins Fontes, 1994.

COSTA, M. V. **O ensino da Filosofia:** revisitando a história e as práticas curriculares. *Educação & Realidade* 17(1): 49-58. jan./jun. 1992.

COTRIM, G. **Fundamentos de filosofia.** São Paulo: Saraiva, 1993.

CUNHA, J. A. **Filosofia; iniciação à investigação filosófica.** São Paulo: Atual, 1992.

DANIEL, M.F. **La philosophie et les enfants**. Montreal: Les Editions Logiques, 1993.

DECLARAÇÃO DE PARIS PARA A FILOSOFIA. In UNESCO **Philosophie et Démocratie dans le Monde — Une enquête de l'UNESCO**. Librairie Générale Française, 1995, p. 13-4.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F.. **O que é Filosofia?** Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.

DEVELAY, M. **De l'apprentissage à l'enseignement**. Paris: ESF, 1992.

DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA O ENSINO MÉDIO. MEC. Parecer ceb 15/98.

EAGLETON, T. **Ideologia** São Paulo: Boitempo, 1997.

EITERER, C. L. **Filosofia e leitura**: estudo de uma experiência didática em uma escola pública paulistana no período noturno. Dissertação de Mestrado. São Paulo: FEUSP, 1996.

EVA, L. A. **Entrevista concedida a Francisco de Araujo e Geraldo Balduino Horn**. Curitiba, 25 de set. 2001.

_____. **Breves Considerações sobre a Reforma Curricular no Curso de Graduação em Filosofia da UFPR**. In Cadernos Pet— Filosofia. Nº 01, Curitiba: Gráfica Nossa Senhora do Rocio Ltda, 1999, p. 67-80.

FACULDADE DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS E LETRAS DE PALMAS — PR. Dados de Identificação. [s.d].

FAVARETO, C. F. **Sobre o Ensino da Filosofia**. In. Revista Faculdade de Educação. Vol. 19, nº 01 jan/jun. 1993. P. 97-102

_____. **Filosofia no ensino médio**: Competências e habilidades A área de ensino ciências humanas e suas tecnologias. SEED/PR, 1997.

_____. **Por que ensinar Filosofia?** 1999. Mimeo.

_____. **Notas sobre o ensino da Filosofia**. In. ARANTES, P. et al. Filosofia e seu ensino. São Paulo: Vozes, 1995.

FERNANDES, C. V. **Filosofia para crianças**: uma proposta pedagógica construtivista. São Paulo: PUCSP, 1991. (Dissertação de mestrado).

FERNÁNDEZ, R. C.. **Clío en las aulas: la enseñanza de la Historia en España entre reformas, ilusiones y rutinas**. Madrid: Akal, 1998.

_____. **Sociogénesis de una disciplina escolar: la História.** Barcelona: Pomares-Corredor, 1997.

FERREIRA, L.W. **O professor de filosofia no 2o. Grau e o despertar da consciência crítica do aluno.** Porto Alegre: PUC/RS, 1984. (Dissertação de mestrado).

FORQUIM, J. C. **Escola e Cultura.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder.** Org. e Trad. Roberto Machado. 11 ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1993.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1997.

_____. **Pedagogia do Oprimido.** 18ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

FREITAG, B. **A teoria crítica: ontem e hoje.** São Paulo: Editora Brasiliense, 1986.

GAARDER, J. **O mundo de Sofia;** romance da história da filosofia. São Paulo: Cia das Letras, 1995.

GADOTTI, M. **Para que serve afinal a filosofia?** *Reflexão* 4(13): jan/abr. 1979.

GALLO, S; KOHAN, W. O. (org) **Filosofia no Ensino Médio.** Petrópolis: Vozes, 2000.

_____. **Perspectivas da filosofia no ensino médio brasileiro.** In: KOHAN, Walter & LEAL, Bernardina (org.). *Filosofia para crianças em debate.* Petrópolis: Vozes, 1999. p. 174-187.

GARRIDO, E. P. **O ensino de filosofia no 2º. grau e a compreensão de textos:** um levantamento em São Paulo e uma aplicação da técnica Cloze. São Paulo: FEUSP, 1988 (Tese de doutorado).

_____. **Notas sobre Sagesse et illusions de la philosophie:** a concepção piagetiana de filosofia e suas conseqüências para o ensino da filosofia na Escola Médica. *Revista de Pedagogia.* 13(23):85-99. Jan/dez. 1967.

GASPARELLO, A. M. **A questão do ensino da Filosofia no 2º grau.** Niteroi, UFF, 1986. (Dissertação de mestrado).

GAZETA DO POVO. **Na SBPC, Paraná reivindica a volta da Filosofia ao 2º Grau.** 18 de julho de 1884.

GERRATANA, V. **Antonio Labriola e a introdução do marxismo na Itália.** In: HOBBSAWN, Eric J. (Org.). **História do marxismo.** 2ª. ed. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1984. v. 4 (O marxismo na época da Segunda Internacional).

GHEDIN, E. **A Filosofia no Ensino Médio**: a formação do pensamento reflexivo-crítico. Dissertação de Mestrado. Manaus: Universidade do Amazonas, 2000. Mimeo.

_____. **O ensino da filosofia**: caminhos e possibilidades. Revista do Programa de Pós-Graduação. Manaus: Universidade do Amazonas, 3 (1-2), 1998.

GIOTTO, J. M. M. **O ensino da Filosofia nas Escolas Públicas de Ensino Médio do Paraná**: uma análise contextual. Dissertação de Mestrado. Palmas: FACIPAL, 2000. Mimeo.

GOMES, R. **Crítica da razão tupiniquim**. Curitiba: Criar, 2001.

GRAMSCI, A. **Escritos políticos**. Vol. I. Lisboa: Seara Nova, 1976.

_____. Caderno 12. (1932) Apontamentos e notas esparsas para um conjunto de ensaios sobre a história dos intelectuais. In: **História e Perspectiva**. Uberlândia, 1991.

_____. **Obras Escolhidas**. São Paulo: Martins Fontes, 1978.

_____. **Sotto la Mole**. Torino: Einaudi Editori, 1975.

_____. **Cartas do cárcere**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

_____. **Concepção dialética da história**. 3ª ed. Rio de Janeiro : Civilização Brasileira, 1986.

_____. **Maquiavel, a política e o estado moderno**. 3ª Ed. Rio de Janeiro : Civilização Brasileira, 1978.

_____. O movimento de 'Ordine Nuovo. In: **Obras escolhidas**. São Paulo: Martins Fontes, 1978b.

_____. **Os Intelectuais e a organização da cultura**. Trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1988.

GRENDL, M. T. **Recrutamento e seleção de professores de filosofia para o ensino médio**: a prova de conhecimentos específicos do concurso público de provas e títulos realizado no Estado do Paraná, em 1991. São Paulo, 2000. (Dissertação de Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

HEGEL, G. W. F. **Discursos sobre a educação**. Trad. Ermelinda Fernandes. Lisboa: Colibri, 1994.

_____. **Textes Pédagogiques**. Trad. Bernard Bourgeois. Paris: Vrin, 1978.

_____. **Estética**: a idéia e o Ideal; Fenomenologia do Espírito. Os Pensadores: São Paulo: Nova Cultural Ltda, 1996.

HEIDEGGER, M. **Sobre o Humanismo**: carta a Jean Beaufret. In. Conferência e Escritos Filosóficos. Trad. Ernildo Stein. São Paulo: Abril Cultural, 1981.

HORKHEIMER, M.. **Eclipse da razão**. Rio de Janeiro: Labor, 1976.

_____. **Teoria Crítica I**. Trad. Hilde Cohn. São Paulo: Perspectiva, 1990.

_____. **Teoria Tradicional e Crítica. Filosofia e Teoria Crítica**. São Paulo: Nova Cultural, 1991.

HORN, G.B. **Filosofia**. In. KUENZER, A. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. **A presença da Filosofia no Ensino Médio brasileiro**: uma perspectiva histórica. In GALLO, S; KOHAN, W. O (Org.) Petrópolis: Vozes, 2000.

HÜHNE, L. M. (org) **Política da filosofia no 2o. Grau**. São Paulo: Sofia Editora/SEAF, 1986.

HUSSERL, Edmund. **Investigações Lógicas**; Sexta Investigação: elementos de uma elucidação Fenomenológica do Conhecimento. In. Os Pensadores. São Paulo: Nova Cultural Ltda, 1996.

IÓRIS, S. M. S. **Entrevista concedida a Geraldo Balduino Horn/Marcio Paludo**. Curitiba, 14 de dez. 2000.

JAPIASSU, H. **Interdisciplinaridade e Patologia do Saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

_____; MARCONDES, Danilo. **Dicionário Básico de Filosofia**. Rio de Janeiro: Zahar, 1996.

KANT, I. **Textos Seletos**. Trad. Raimundo Vier. Petrópolis: Vozes, 1974.

_____. **Sobre a Pedagogia**. Trad. Francisco Cock Fontanella. Piracicaba: Unimep, 1996.

KOPNIN, P.V. **A dialética como Lógica e Teoria do Conhecimento**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

KOSIK, K. **A dialética do concreto**. 5ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

KUENZER, A. Z. **Para estudar o trabalho como princípio educativo na Universidade**: categorias teórico-metodológicas. Curitiba: UFPR, 1993. Mimeo.

KURZ, Robert. Até a última gota. In **Folha de São Paulo**. São Paulo, 24 de agosto de 1997.

LAGUEUX, M. **Por que ensinar filosofia?** Reflexão. 5(18). 1980.

LAJOLO, L. **Gramsci, uma vida**. São Paulo : Brasiliense, 1982.

LAVILLE, C; D. J. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

LEBRUN, G. **Por que Filosofia?** In. Estudos CEBRAP, nº 15, Jan/Mar, 1976, p.148-253.

LEMOS, J. **Entrevista concedida a Geraldo Balduino Horn**. Curitiba, 12 de dez. 2000.

LEOPOLDO E SILVA, F. **Currículo e formação: o ensino da Filosofia**. Belo Horizonte: Síntese Nova Fase, v. 20, nº 63, 1993.

_____. **História da Filosofia: centro ou referencial?** In NIELSEN NETO, H. (org.) O ensino da Filosofia no 2º Grau. São Paulo: SEAF/SOFIA, 1986.

LIBÂNEO, J. C. **Tendências Pedagógicas na prática escolar**. In Ande. Ano 3. N º 06. São Paulo: Cortez, 1983.

LIPMAN, M. **Filosofia na sala de aula**. São Paulo: Nova Alexandria, 1997.

LIVRE-FILOSOFAR. **Em defesa da Filosofia no 2º Grau e do conteúdo do Projeto de Lei Complementar nº 101/93**. (Moção) In Livre-Filosofar, Ano II, nº 13, Curitiba, IFIL, março/96, p.2.

LOUREIRO, M. D. S. **Das concepções de Filosofia às práticas pedagógicas: a Filosofia no ensino médio em Fortaleza**. Fortaleza: UFCE, 1999. Dissertação de mestrado.

MACHADO, N. **Conceitos Principais: Interdisciplinaridade e contextualização**. In Eixos que estruturam o Enem. I Seminário do Exame Nacional do Ensino Médio. Brasília. out. 1999.

MACIEL, C. F. **Um estudo sobre o ensino secundário de Filosofia**. Recife: CRPE/INEP, 1959.

MARCUSE, Herbert. **Cultura e Sociedade**. Trad. Wolfgang Leo Maar et al. Vol. I. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

MARCUSE, Herbert. **Cultura e Sociedade**. Trad. Wolfgang Leo Maar et al. Vol. II. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

MARX, K.; ENGELS, F. **A Ideologia Alemã I**. São Paulo : Martins Fontes, 1976.

_____; _____. **A Sagrada Família ou Crítica da crítica crítica: contra Bruno Bauer e Consortes**. São Paulo: Martins Fontes. s/d.

_____; _____. **Textos**. V. I. São Paulo: Edições Sociais, 1975.

MATTOS, Olgária. C. F. **A escola de Frankfurt**, São Paulo: Moderna, 1995.

MAUGÜE, J. **O ensino da filosofia**: suas diretrizes. In: Documentário de filosofia no Brasil. Revista Brasileira de Filosofia. vol. V, nº 20. Out/dez 1955.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **PCN Ensino Médio**. Brasília, 1997.

MOCHCOVITCH, Luna. G. **Gramsci e a Escola**. 3ª ed. São Paulo: Ática, 1992.

MORAES, A. C. **Por que sociologia e filosofia no ensino médio?** In. Revista de Educação. São Paulo: Apeoesp, nº 10, p. 50-53, abril, 1999.

MOREIRA, A. F; SILVA, T. T. **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo : Cortez, 1995.

MOURA, G. **Entrevista concedida a Francisco A K. de Araújo/Geraldo Balduino Horn**. Curitiba, 21 de jul. 2001.

MURARO, D. **Entrevista concedida a Francisco A. K. de Araújo e Geraldo Balduino Horn**. Curitiba, 04 de jul. 2001.

NIELSEN NETO, H. **O ensino da filosofia no 2o. Grau**. São Paulo: Sofia, 1986.

NUNES, B. **Introdução à filosofia da arte**. São Paulo: Ática, 1989.

_____. **Proposta para o ensino de filosofia no 2º. Grau**. In: Nielsen Neto, 1986.

NUNES, C. A. **Aprendendo filosofia**. 4 ed. Campinas: Papirus, 1992.

_____. **A construção de uma nova identidade para a filosofia no segundo grau: condições e perspectivas**. Campinas: Unicamp, 1990.

OLIVEIRA, F. B. **Pós-Graduação, Educação e Mercado de Trabalho**. [S.L.], 1995.

OLIVEIRA, M. A. M. **O ensino de filosofia no 2º. Grau da escola brasileira**: um percurso histórico até a realidade mineira dos anos 80. São Paulo, PUC/SP, 1987. (Dissertação de mestrado).

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Proposta Curricular para o Ensino de Filosofia no 2º Grau**. Curitiba, 1994.

PASCHOAL, A E. **Entrevista concedida a Francisco A K. de Araújo/Geraldo Balduino Horn**. Curitiba, 04 de set. 2001.

PAULA, I. T. **A reintrodução do ensino de filosofia nas escolas da rede estadual do Espírito Santo**: conflitos e mediações numa ótica emancipatória. Vitória: UFES, s/d. (Dissertação de mestrado).

PEGORARO, O. A **Recordando 4 anos de existência**. In. Debates Filosóficos, nº 2, IV Simpósio Nacional da SEAF, 1980.

PEREIRA, F. D. **Filosofia e problematização da concepção pragmática da realidade no ensino médio noturno**: uma abordagem a partir das buscas, valores e concepções de mundo dos alunos. São Paulo: PUC/SP, 1995. (Diss. Mestrado. Programa Supervisão e Currículo) 157 p.

PEREZ, D. O **Entrevista concedida a Geraldo Balduino Horn**. Toledo, 25 de out. 2001.

PINTO, Á. V. **Ciência e Existência**. 3ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1985.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ. Projeto Pedagógico. Curitiba, 2000.

PUCCI, B. **Filosofia da educação**: para quê? Caxambu: ANPED, 1998. Trabalho encomendado e apresentado no GT 17.

RAMOS, C. A **O lugar e o sentido da Educação (Escola) na Eticidade de Hegel**. Dissertação de Mestrado. São Paulo: PUC-SP, 1980.

REALE, G; ANTESERI, D. **História da Filosofia**. Vol.III. São Paulo: Paulus, 1991.

REZENDE, Antônio. **Curso de Filosofia**. 9ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

RIBEIRO, M. L. S. **História da educação brasileira**: a organização escolar. São Paulo: Cortez e Moraes, 1978.

RODRIGUES, J. A. **O professor enquanto mediador do conhecimento crítico-emancipatório no ensino da Filosofia no 2º. grau**. Dissertação de Mestrado> Vitória UFES, s/d.

RODRIGUES, Z. A. L. **Entrevista concedida a Geraldo Balduino Horn/Frsancisco A K. de Araújo**. Curitiba, 27 de set. 2001.

ROUANET, S. P. **As Razões do Iluminismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

RUSSO, H. A. **Didática especial de filosofia no 2º. grau: subsídios para uma teoria didática**. Campinas, Unicamp, 1990. (Dissertação de mestrado).

SÁ, A de (org) **Ensino da Filosofia no Ceará**. Fortaleza: Imprensa UFCE, 1972.

SABÓIA, B. **A função política da filosofia no ensino médio**. São Paulo: PUC/SP, 1989. (Dissertação de mestrado).

SACRISTÃ, J. Gimeno; GÓMEZ, A. I. Perez. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artemed, 1998.

SACRISTÃ, J. G. **O Currículo**: Uma reflexão sobre a prática. 3ª ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SARTRE, Jean-Paul. **O Ser e o Nada**: Ensaio de Ontologia Fenomenológica. 7ª ed. Trad. Paulo Perdiggão. Petrópolis: Vozes, 1999.

SÃO PAULO. Secretaria de Estado da Educação. Coordenadoria de Normas e Estudos Pedagógicos. **Proposta curricular para o ensino de filosofia no 2º. Grau**. 2a. versão preliminar. São Paulo, SE/CENP, 1992.

SAVIANI, Demerval. **Política e educação no Brasil**. Campinas, São Paulo: Editora Autores Associados, 1993.

SCHLESENER, Anita Helena.. **Hegemonia e Cultura: Gramsci**. Curitiba : UFPR, 1992.

SEVERINO, A J. **Proposta de um universo temático para investigação em filosofia da educação**: as implicações da historicidade. Florianópolis: Perspectiva, UFSC/CED. [s.d.] nº 19, p. 148-253.

_____. **A filosofia na formação do jovem e a ressignificação de sua experiência existencial**. São Paulo: 2002. Disquete.

_____. Filosofia e Ciências Humanas no ensino de 2º grau: uma abordagem antropológica da formação dos adolescentes. In QUEIROZ, J. J. (org.) **Educação Hoje**: educação e polaridades. São Paulo: FECS/USF, 1997. P. 101-109.

_____. **Filosofia**. São Paulo: Cortez, 1994.

_____. **O ensino da filosofia**: algumas notas sobre seus desafios atuais. São Paulo: 1998. Mimeo.

SILVA, A. R. de. **Recuperação da memória do ensino de Filosofia no 2º grau**. Debates Filosóficos. Rio de Janeiro (2): 66-89, jun.1981.

SILVA, S. P. da. **Filosofia no ensino médio**: a questão do conteúdo. Uberlândia, UFU, 1994. (Dissertação de mestrado).

SILVA, V. P. da. **O ensino de filosofia no 2o. grau**: uma abordagem dialética a partir de temas do cotidiano. Marília: Unesp, 1993. (Dissertação de mestrado).

SNYDERS, George. **Para onde vão as pedagogias não diretivas**. Lisboa: Moraes, 1974.

SOUZA, S. M. R. **Por que filosofia?** — uma abordagem histórico-didática do ensino de filosofia no 2º grau. Tese de doutoramento, FEUSP, 1992.

_____. **Um outro olhar**: filosofia. São Paulo: FTD, 1995.

TELES, M. L. S. **Filosofia para crianças e adolescentes**. Petrópolis: Vozes, 1999.

_____. **Filosofia para jovens: uma iniciação à filosofia**. Petrópolis, Vozes, 2000.

TRENTIN, R. J. **Ensino de filosofia no 2º grau: em busca de sentido**. Campinas, Unicamp, 1991. (Dissertação de mestrado).

UNIOESTE. Processo nº 4.221.839-1, 05/10/99.

VANHONI, A. **Entrevista concedida a Geraldo Balduino Horn e Francisco A K. de Araújo**. Curitiba, 11 de jul. 2001.

VECHIA, A; LORENZ, K. M. (orgs). **Programa de ensino da escola secundária brasileira: 1850 - 1951**. Curitiba: Do Autor, 1998.

VERNANT, J. P. **As origens do pensamento grego**. São Paulo: Difel, 1984.

YOUNG, M. F. D. (org). **Know ledge and control: classification and framing of educational knowldge**. Londres: Macmillan, 1971.

ZABALA, A. **A Prática Educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artemed, 1998.

ZIMERRMANN, R. **A nova LDB e o Ensino da Filosofia: considerações sobre a legislação e o PL 3.178/97**. Piracicaba: Unimep, 2000.

ANEXOS

ANEXO 1

DECLARAÇÃO DE PARIS PARA A FILOSOFIA

"Nós, participantes das jornadas internacionais de estudo "Filosofia e democracia no mundo", organizadas pela UNESCO, que ocorreram em Paris, nos dias 15 e 16 de fevereiro de 1995,

Constatamos que os problemas de que trata a filosofia são os da vida e da existência dos homens considerados universalmente,

Estimamos que a reflexão filosófica pode e deve contribuir para a compreensão e conduta dos afazeres humanos,

Consideramos que a atividade filosófica, que não subtrai nenhuma idéia à livre discussão, que se esforça em precisar as definições exatas das noções utilizadas, em verificar a validade dos raciocínios, em examinar com atenção os argumentos dos outros, permite a cada um aprender a pensar por si mesmo,

Sublinhamos que o ensino de filosofia favorece a abertura do espírito, a responsabilidade cívica, a compreensão e a tolerância entre os indivíduos e entre os grupos,

Reafirmamos que a educação filosófica, formando espíritos livres e reflexivos - capazes de resistir às diversas formas de propaganda, de fanatismo, de exclusão e de intolerância - contribui para a paz e prepara cada um a assumir suas responsabilidades face às grandes interrogações contemporâneas, notadamente no domínio da ética,

Julgamos que o desenvolvimento da reflexão filosófica, no ensino e na vida cultural, contribui de maneira importante para a formação de cidadãos, no exercício de sua capacidade de julgamento, elemento fundamental de toda democracia.

É por isso que, engajando-nos em fazer tudo o que esteja em nosso poder - nas nossas instituições e em nossos respectivos países - para realizar tais objetivos, declaramos que:

Uma atividade filosófica livre deve ser garantida por toda parte - sob todas as formas e em todos os lugares onde ela possa se exercer - a todos os indivíduos;

O ensino de filosofia deve ser preservado ou estendido onde já existe, criado onde ainda não exista, e denominado explicitamente 'filosofia';

O ensino de filosofia deve ser assegurado por professores competentes, especialmente formados para esse fim, e não pode estar subordinado a nenhum imperativo econômico, técnico, religioso, político ou ideológico;

Permanecendo totalmente autônomo, o ensino de filosofia deve ser, em toda parte onde isto é possível, efetivamente associado - e não simplesmente justaposto - às formações universitárias ou profissionais, em todos os domínios;

A difusão de livros acessíveis a um largo público, tanto por sua linguagem quanto por seu preço de venda, a geração de emissões de rádio ou de televisão, de audiocassetes ou videocassetes, a utilização pedagógica de todos os meios audiovisuais e informáticos, a criação de múltiplos espaços de debates livres, e todas as iniciativas susceptíveis de fazer aceder um maior número a uma primeira compreensão das questões e dos métodos filosóficos devem ser encorajadas, a fim de constituir uma educação filosófica de adultos;

O conhecimento das reflexões filosóficas das diferentes culturas, a comparação de seus aportes respectivos e a análise daquilo que os aproxima e daquilo que os opõe, devem ser perseguidos e sustentados pelas instituições de pesquisa e de ensino;

A atividade filosófica, como prática livre da reflexão, não pode considerar alguma verdade como definitivamente alcançada, e incita a respeitar as convicções de cada um; mas ela não deve, em nenhum caso, sob pena de negar-se a si mesma, aceitar doutrinas que neguem a liberdade de outrem, injuriando a dignidade humana e engendrando a barbárie.

Esta declaração foi subscrita por:

Prof. Ruben G. Апресян (Instituto de Filosofia da Academia de Ciências de Moscou, Federação Russa), Prof. Tanella Boni-Koné (Universidade de Abidjan, Costa do Marfim), Prof. Tzotcho Boyadjiev (Universidade Saint Klément Ohridski, Sófia, Bulgária), Prof. In-Suk Cha (Secretário Geral da Comissão Nacional para a UNESCO da República da Coreia, Seul, República da Coreia), Prof. Marilena Chauí (Universidade de São Paulo, Brasil), Prof. Donald Davidson (Universidade de Berkeley, USA), Prof. Souleymane Bachir Diagne (Universidade de Dakar, Senegal), Prof. François Dossou (Universidade Nacional do Benin, Cotonou, Benin), Prof.

Michaël Dummett (Oxford, Reino Unido), Prof. Artan Fuga (Universidade de Tirana, Albânia), Prof. Humberto Gianini (Universidade de Santiago do Chile, Chile), Prof. Paulin J. Houtondji (Universidade Nacional do Benin, Benin), Prof. Joanna Kuçuradi (Secretária Geral da Federação Internacional das Sociedades de Filosofia, Ancara, Turquia), Prof. Dominique Lecourt (Universidade de Paris VII, Paris, França), Prof. Nelly Motroshilova (Universidade de Moscou, Federação da Rússia), Prof. Satchidananda Murty (Vice-Presidente da Federação Internacional das Sociedades de Filosofia, Índia), Prof. Ulrich Johannes Schneider (Universidade de Leipzig, Alemanha), Prof. Peter Serracino Inglott (Reitor da Universidade de Malta), S. E. Mohammed Allal Sinaceur (Antigo Diretor da Divisão de Filosofia da UNESCO, Rabat, Marrocos), Prof. Richard Susterman (Temple University, Filadélfia, USA), Prof. Fathi Triki (Decano da Faculdade de Letras e Ciências Humanas de Sfax, Tunísia), Prof. Susana Villavicencio (Universidade de Buenos Aires, Argentina)."

Extraído de: UNESCO. *Philosophie et Démocratie dans le Monde - Une enquête de l'UNESCO*. Librairie Générale Française, 1995, p. 13-14

MANIFIESTO SALTEÑO

1. MANIFIESTO PARA UNA FILOSÓFICA LATINOAMERICANA

1. La tarea que nos proponemos implica la *redefinición* del concepto mismo de “filosofía” y el esfuerzo de *fundar* un nuevo filosofar. Pero, convencidos de que no es lo mismo definir o declarar fundado y fundar en acto, entendemos esa definición y fundación a partir de los elementos mínimos que se explicitan a continuación.
2. Queremos superar el *falso problema* de la “existencia” de una filosofía “en”, “de”, “para”, etc., Latinoamérica. Postulamos, en cambio, una *filosófica* entendiéndola como una práctica específica dentro de las prácticas conformadoras del todo social. No nos interesa, por tanto, el rol o la “imagen” del filósofo, sino la “función filosófica” exigida y exigible a todos y cada uno de los que integran ese todo social.
3. Esta *filosófica* incluye la mediación de *la política* como una de las prácticas que la condicionan y que deberá ser esclarecida en su tensión dialéctica con las restantes prácticas sociales.
4. Otra de las prácticas que deberá asumir nuestra *filosófica* es la *ideológica*. Para nosotros el *momento crítico de la ideología*, en tanto falsa conciencia o conciencia enmascaradora y encubridora de lo real, marca el punto exacto de constitución de la auténtica *filosófica* en su función de servicio, para que toda la praxis social sea una *praxis liberadora*. Para ello, la *filosófica* debe asumir todos los aportes que puedan ser considerados válidos para quebrar la pretendida “pureza” de la conciencia.
5. La *liberación*, a la que quiere servir nuestra *filosófica*, no es exclusiva o principalmente una liberación ideal y poria conciencia, sino un *proceso real y objetivo*, que en la concreta estructuración que va adquiriendo en la Historia, es el *verdadero “sub-jectum”* de la *filosófica* que postulamos.
6. Esta práctica *filosófica* de liberación es, no adjetivamente, sino substantivamente *latinoamericana*. Nos urge Latinoamérica, la constitución de su ser y de su historia, su proceso concreto de liberación y, por encima de una pretendida “universalidad” de la filosofía latinoamericana, la concreta búsqueda de

la universalidad de Latinoamérica en la *afirmación de su diferencia y su alteridad* negada y oprimida.

7. En esta búsqueda, nuestra filosofía reclama *toda tradición humana* como disponible y críticamente instrumental en orden a la afirmación de lo originario y propio.
8. Finalmente, consideramos que la vía que intentamos representa la búsqueda de un nuevo ámbito antropológico y puede marcar una nueva orientación hacia la siempre anhelada unidad *teoría-praxis*.

11. EL PLAN DE ESTUDIOS FILOSÓFICOS EN LA PERSPECTIVA DE LA CONSTITUCION DE UNA FILOSOFICA LATINOAMERICANA

A. Líneas generales del Plan de Estudios:

1. *Fundamentación y orientación general:*

El nuevo plan de estudios filosóficos implica una opción política por la liberación integral del pueblo argentino y latinoamericano y se asienta en la firme convicción de que solamente se dará (...) una cultura liberada y liberadora en unas estructuras socioeconómicas liberadas, pero que, a su vez, la liberación económica deberá consumarse en la liberación cultural. La tarea de construcción y elaboración de los conceptos fundamentales de este proceso de liberación integral, sobre todo en sus dimensiones antropológica y latinoamericana, sólo podrá realizarse dentro de un proyecto histórico y sobre el suelo de la praxis socio-histórica concreta. Solamente así, el pensamiento filosófico, a cubierto de una estéril profesionalización y elitismo, puede convertirse en un instrumento insustituible de la praxis liberadora del pueblo.

2. *Organización y desarrollo de los estudios:*

Según este Plan, la construcción del pensamiento filosófico está dispuesta en cinco grandes niveles. Cada uno de éstos se desarrolla horizontalmente con una *gran unidad temática* basada en un amplio, pero bien delimitado, *campo de problemática* y es cortado verticalmente por el aporte de la *consideración histórica* de la temática respectiva.

B. Pontos filosóficos de la Filosofía Latinoamericana.

1. *Opción política.*

Se entiende la “opción”, no como el producto de una voluntad individual y libre, sino como la asunción consciente del compromiso grupal e institucional con una *política* de liberación, que opera transformadora y revolucionariamente sobre unas concretas estructuras socioeconómicas y culturales dependientes. Esta decisión política está fundada en la convicción de que el proceso histórico de liberación tiene su propia imaginación creadora que elabora, desde dentro del proceso mismo, los marcos teórico-prácticos necesarios para la ruptura de la situación de dependencia.

2. *Situación histórica:*

La filosofía está esencialmente referida a *la situación histórica*, por lo que no se entiende el *hic et nunc* determinado geográficamente y cronológicamente, sino aquello que es subnotado por el “aquí y ahora” y puede estar enmascarado por la conciencia acrítica. De otro modo: el universo de lo histórico y lo humano comienza con el *timbra/dei setticlo v ia signitwacion*. Cada hecho histórico contiene, en su facticidad y en sí: concreción material, *unpítts* de significación que constituye a la acción del hombre precisamente en *acción histórica*. La reflexión filosófica, tal como la entendemos, no quiere expresar la época, el entorno o las “condiciones sociales” que muy frecuentemente suelen llamarse ‘situaciones históricas’, sino que en lo que hace y expresa cada época, clase o grupo social, quiere descubrir su *intencionalidad* y su sentido. Estos, a un tiempo disimulados y expresados, son propiamente la *situación*, aquello que la filosofía revela, como en negativo, al plantearse determinadas cuestiones y darse determinadas respuestas.

3. *Campo de problematización:*

La “problematización” es en el *plano epistemológico* lo que es en lo histórico la “situación”. En cuanto a la constitución de una filosofía. Las cuestiones y problemas que cada época y condición socio-histórica plantea, las que explícitamente plantea y aquellas que nunca se querían plantear, han de ser referidas a una *coordinada v a ou campo* que nos den la clave de inteligibilidad de por qué unas cuestiones han sido formuladas y resueltas y otras negadas o invertidas, así como la manera en que podrían ser planteadas otras cuestiones distintas. Ese campo o marco de referencia

lo llamanios *campo de problematicidad*. Cuando el Plan de Estudios expresa que el ciclo de reflexión filosófica deberá abrirse con un *momento prableulatico*, para pasar después al momento histórico y volver de nuevo a lo problemático, no postula tan sólo un cambio de “problemas” entre el primer y el tercer momento, sino un *camino de problemática* en el sentido de una alteración radical del sistema mismo de inteligibilidad que constituye la condición de posibilidad epistemológica de unos determinados problemas. Sólo ese cambio de problemática permitirá el surgimiento de nuevas cuestiones que liberarán, a su vez, un nuevo sentido para la acción histórica humana.

4. **Historia de la filosofía (filosofía):**

Lo anterior implica que la *distensión histórica* de la filosofía ha de estar en la consideración de la historia de la filosofía y de la comprensión en general: el polo de *sistema*, según el cual el conjunto de las filosofías no formarían, en el límite, sino una sola filosofía, de la que las filosofías históricas serían tan sólo momentos: el polo *subjetivo*, según el cual cada filosofía ha de ser comprendida como filosofía singular. Las respuestas de cada filósofo o de cada filosofía han de ser referidas a cada cuestión. Para nosotros, la tarea de la historia de la filosofía, característica del llamado quinto nivel del Plan, consiste en “partiendo de los problemas planteados por nuestra condición histórica, tratar de captar la situación que quiere expresarse en esa condición, y acudir a la historia de la filosofía para captar igualmente la situación expresada en otras condiciones y mediante otras cuestiones. Para acabar respondiendo a nuestro tiempo con nuevas cuestiones que expresen mejor nuestra propia situación y la sitúen dentro de la conciencia universal (“Anteproyecto. .

5. **Proceso hermenéutico...**

Se comprende entonces que, tanto el desarrollo como la sucesión de los distintos niveles, están marcados según los momentos, las leyes y los parámetros del *proceso hermenéutico*: el parámetro existencial—histórico, el socio—político, el ontológico y la *tradicción* histórico—filosófica...

6. **Nueva pedagogía universitaria:**

Una pedagogía que nace del intercambio entre profesor/alumno, a partir de los

problemas y sus consiguientes problemáticas en el alumno. En este sentido, se asume el compromiso de una *educación abierta* como “aquella que çle su propia historia, creando sus propios cauces y sistemas sin someterlos antes o después ai sistema previanlente establecido por patrones de un seudodesarrollo” (“Anteproyecto. . .”). Por ello, se forman grupos de trabajo tipo seminario en busca de la autogestión pedagógica en ei intento de abolir la escolarización o el escolarismo que se presenta como ei freno y el dique a cualquier experiencia nueva en el pmceso de enseñaza-aprendizaje.

Esta pedagogía tiende a la *desprofesionalización* abriendo la filosofía como un servicio interuniversitario volcado a la sociedad que la sustenta y la reclama. “Se replantea así la vieja cuestión de la ‘inutilidad’ de la filosofía. La filosofía es inútil porque no es económicamente productiva o crematística. Su nivel de productividad es el cultural: se entiende, por ello, que aquél que ha seguido un ciclo de reflexión y estudios filosóficos puede conseguir que su propia inserción en el sistema de producción sea más consciente y sirva a una praxis social totalizadora que se corona en la cultura y realiza al mismo hombre como sujeto histórico y cultural” (Anteproyecto. . .)

CARTA DE GRAMADO

A Filosofia, desde seu surgimento na Grécia, manifestou-se como atividade intelectual que busca pensar o homem e sua realidade concreta.

Os grandes filósofos de todas as épocas traduziram suas preocupações antropológicas, sociais e políticas através de seus escritos e suas filosofias podem, perfeitamente, ser caracterizadas como "comprometidas" com uma realidade social, política e econômica historicamente identificada.

A Filosofia da Libertação, no contexto da Filosofia Latino-Americana, constitui uma corrente de pensamento filosófico que busca a reflexão crítica sobre a opressão do homem, a partir de uma perspectiva latino-americana.

Para a Filosofia da libertação constituem questões fundamentais para a reflexão e ação: a) a situação de exploração e dependência do terceiro mundo; b) a democracia; c) a educação; d) a justiça social; e) as situações de discriminação étnico, racial e sexual; f) a ecologia;

Nós, reunidos no 3º Encontro Nacional de Filosofia, em Gramado - RS, assumimos a tarefa de promover o desenvolvimento da Filosofia da Libertação, a nível nacional, abrangendo a docência, pesquisa e fórum de debates, articulados com movimentos sociais comprometidos com a causa dos oprimidos.

Para tanto, resolvemos somar esforços, reunindo filósofos de todas as regiões do país, bem como efetivar intercâmbio com todos aqueles que, em qualquer lugar do mundo, principalmente na América Latina, partilhem esse compromisso filosófico libertador.

Gramado (RS), 07 de Setembro de 1988

ANEXO 4
EM DEFESA DA FILOSOFIA NO SEGUNDO GRAU (29)

Nós, participantes de dois cursos de extensão em filosofia realizados pela UFMS, reunidos no período de 22 de janeiro a 02 de fevereiro de 1996, advindos de vários estados brasileiros e inclusive do exterior, movidos pelo espírito que anima a UNESCO de uma educação para o exercício da cidadania, decidimos enviar esta moção às autoridades públicas e divulgá-la à sociedade civil, com respeito aos trâmites da Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB e sobre a Filosofia no 2º Grau.

É de consenso entre nós, por inúmeros argumentos, que o PLC nº 101/93 é indiscutivelmente o Projeto que possui a legitimidade necessária para uma lei de tal porte, em razão de ter sido amplamente debatido durante sete anos pela sociedade civil. A simples legalidade do substitutivo Darcy Ribeiro não suplanta a legitimidade democrática e a qualidade do PLC nº 101/93.

Entendemos que a LDB proposta no PLC nº 101/93, contém substancialmente os elementos que garantem uma educação voltada para a cidadania, porque afirma que garantir a universalidade e gratuidade da educação em todos os níveis é responsabilidade do poder público; porque afirma uma concepção de educação voltada ao desenvolvimento global de todas as dimensões da pessoa, não abdicando da necessidade de desenvolver as dimensões de área humanística; e porque mantém uma estrutura pública que é condição para que se realize, de modo universal e com qualidade, a educação voltada à cidadania.

Entre as disciplinas humanísticas necessárias à educação para a cidadania ressaltamos a importância da Filosofia que deve constar nos currículos escolares. O seu papel é formar pessoas com pensamento crítico, solidário, criativo, que saibam distinguir argumentos, fundamentar posições e tomar decisões, habilidades necessárias ao mundo prático. Não se trata somente de apreender conteúdos tecnológicos já elaborados, mas desenvolver a capacidade de compreendê-los, criticá-los e de produzir ciência. Trata-se de manejar estruturas de pensamento e resolver problemas, formando as condições básicas para o pensar em todos os campos, inclusive o tecnológico. Como destaca o documento *"Philosophie et Démocratie dans le Monde - Une enquête de*

l'UNESCO [Librairie Générale Française, 1995, p. 6-7] "Uma educação filosófica amplamente difundida, sob uma forma acessível e pertinente, contribui de maneira essencial para a formação de cidadãos livres. Exercita, com efeito, a julgar por si mesmo, a confrontar argumentos discursivos, a respeitar a palavra dos outros, a submeter-se somente à autoridade da razão. Deste modo, é ainda, incontestavelmente, uma escola de liberdade. (...) Neste sentido, tudo o que favoreça a possibilidade de uma educação filosófica contribui para construir 'as defesas da paz no espírito dos homens', tarefa constitutiva da UNESCO. Esta organização teve sempre por vocação sustentar o desenvolvimento da educação filosófica, tanto para os jovens quanto para os adultos".

Como cita a *"Declaração de Paris para a Filosofia"*, "a educação filosófica deve ser preservada ou estendida onde já exista, criada onde ainda não exista, e denominada explicitamente 'filosofia'; a educação filosófica deve ser assegurada por professores competentes, especialmente formados para esse fim, e não pode estar subordinada a nenhum imperativo econômico, técnico, religioso, político ou ideológico." [*op. cit. p.13*].

Por tudo o que já foi exposto anteriormente conclamamos a todas as autoridades públicas e organizações da sociedade civil a se engajarem no movimento pela aprovação do PLC nº 101/93 em defesa das disciplinas voltadas para a formação integral do homem, em especial a filosofia, disciplina indispensável para a educação voltada à realização da cidadania.

Campo Grande, 30 de Janeiro de 1996

ANEXO 5

Nº DE ESTABELECIMENTOS QUE OFERTAM O ENSINO MÉDIO POR NÚCLEO REGIONAL DE EDUCAÇÃO

| | NRE | Nº ESTAB. |
|-----|---------------------|------------------|
| 1. | Apucarana | 32 |
| 2. | Área Metrop. Norte | 56 |
| 3. | Área Metrop. Sul | 56 |
| 4. | Assis Chateaubriand | 18 |
| 5. | Campo Mourão | 36 |
| 6. | Cascavel | 55 |
| 7. | Cianorte | 15 |
| 8. | Cornélio Procópio | 35 |
| 9. | Curitiba | 93 |
| 10. | Dois Vizinhos | 12 |
| 11. | Foz do Iguaçu | 29 |
| 12. | Francisco Beltrão | 33 |
| 13. | Goioerê | 17 |
| 14. | Guarapuava | 36 |
| 15. | Irati | 19 |
| 16. | Ivaiporã | 22 |
| 17. | Jacarezinho | 29 |
| 18. | Londrina | 70 |
| 19. | Maringá | 55 |
| 20. | Nova Londrina | 16 |
| 21. | Paranaguá | 17 |
| 22. | Paranavaí | 27 |
| 23. | Pato Branco | 27 |
| 24. | Pitanga | 15 |
| 25. | Ponta Grossa | 38 |
| 26. | Telemaco Borba | 18 |
| 27. | Toledo | 49 |
| 28. | Umuarama | 36 |
| 29. | União da Vitória | 17 |
| 30. | Wenceslau Braz | 22 |
| 31. | Laranjeiras do Sul | 18 |
| 32. | TOTAL | 1018 |

SEED - SAE - SISTEMA DE ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO SAPEMXG3 DATA: 07/04/2000
TOTAL DE ESCOLAS CONFORME A OFERTA DA DISCIPLINA DE FILOSOFIA

TOTAL GERAL

| DISCIPLINA DA GRADE | TURNO | CH | TURNO | CH | ESCOLAS |
|--------------------------------|---------|----|---------|----|---------|
| 2205 FILOSOFIA - E M | NOTURNO | 1 | | | 76 |
| 2205 FILOSOFIA - E M | NOTURNO | 2 | | | 30 |
| 2205 FILOSOFIA - E M | DIURNO | 1 | | | 47 |
| 2205 FILOSOFIA - E M | DIURNO | 1 | NOTURNO | 1 | 118 |
| 2205 FILOSOFIA - E M | DIURNO | 1 | NOTURNO | 2 | 9 |
| 2205 FILOSOFIA - E M | DIURNO | 2 | | | 34 |
| 2205 FILOSOFIA - E M | DIURNO | 2 | NOTURNO | 1 | 38 |
| 2205 FILOSOFIA - E M | DIURNO | 2 | NOTURNO | 2 | 73 |
| 2205 FILOSOFIA - E M | DIURNO | 2 | NOTURNO | 3 | 1 |
| 2205 FILOSOFIA - E M | DIURNO | 3 | NOTURNO | 2 | 1 |
| 2210 FORMAÇÃO HUMANA | DIURNO | 1 | | | |
| 2205 FILOSOFIA - E M | DIURNO | 1 | | | 1 |
| 2210 FORMAÇÃO HUMANA | DIURNO | 1 | | 1 | |
| 2205 FILOSOFIA - E M | DIURNO | 1 | NOTURNO | | 1 |
| 2001 FILOSOFIA | NOTURNO | 1 | | | 4 |
| 2001 FILOSOFIA | NOTURNO | 1 | | | |
| 2205 FILOSOFIA - E M | DIURNO | 1 | | | 5 |
| 2001 FILOSOFIA | NOTURNO | 1 | | | 1 |
| 2205 FILOSOFIA - E M | DIURNO | 2 | | | |
| 2001 FILOSOFIA | DIURNO | 1 | | | 2 |
| 2001 FILOSOFIA | DIURNO | 1 | | | 3 |
| 2205 FILOSOFIA - E M | NOTURNO | 1 | | | |
| 2001 FILOSOFIA | DIURNO | 1 | | | 1 |
| 2204 INTRODUÇÃO À FILOSOFIA | NOTURNO | 1 | | | |
| 2001 FILOSOFIA | DIURNO | 1 | NOTURNO | 1 | 9 |
| 2001 FILOSOFIA | DIURNO | 2 | | | 3 |
| 2001 FILOSOFIA | DIURNO | 2 | NOTURNO | 1 | 1 |
| 2001 FILOSOFIA | DIURNO | 2 | NOTURNO | 2 | 2 |
| TOTAL GERAL | | | | | 460 |

SEES SAE - SISTEMA DE ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO SAEOHRNS

DATA: 07/04/2000

TOTAL DE PROFESSORES/FUNCIÓNÁRIOS (PESSOAS) PAG. 1

| NÚCLEO REGIONAL | EFETIVOS | CLT | PARANÁ EDUC. | TOTAL |
|------------------------|----------|-----|--------------|-------|
| 1. APUCARANA | 9 | 8 | | 17 |
| 2. ÁREA METROP. NORTE | 11 | 43 | 3 | 57 |
| 3. ÁREA METROP. SUL | 17 | 48 | 8 | 73 |
| 4. ASSIS CHATEAUBRIAN | 13 | 13 | | 26 |
| 5. CAMPO MOURÃO | 25 | 12 | | 37 |
| 6. CASCAVEL | 17 | 23 | 4 | 44 |
| 7. CIANORTE | 10 | 12 | | 22 |
| 8. CORNÉLIO PROCÓPIO | 14 | 18 | | 32 |
| 9. CURITIBA | 63 | 72 | 8 | 143 |
| 10. DOIS VIZINHOS | 3 | 6 | | 9 |
| 11. FOZ DO IGUAÇU | 13 | 17 | 1 | 31 |
| 12. FRANCISCO BELTRÃO | 20 | 12 | 1 | 33 |
| 13. GOIOERE | 14 | 4 | | 18 |
| 14. GUARAPUAVA | 15 | 17 | | 32 |
| 15. IRATI | 18 | 2 | | 20 |
| 16. IVAIPORÁ | 6 | 11 | | 17 |
| 17. JACAREZINHO | 19 | 7 | | 26 |
| 18. LONDRINA | 44 | 28 | 3 | 75 |
| 19. MARINGÁ | 45 | 27 | 5 | 77 |
| 20. NOVA LONDRINA | 8 | 5 | | 13 |
| 21. PARANAGUÁ | 15 | 4 | 1 | 20 |
| 22. PARANAVÁI | 1 | 5 | | 6 |
| 23. PATO BRANCO | 15 | 14 | | 29 |
| 24. PITANGA | 7 | 8 | | 15 |
| 25. PONTA GROSSA | 36 | 17 | 1 | 54 |
| 26. TELEMAGO BORBA | 9 | 11 | | 20 |
| 27. TOLEDO | 26 | 19 | | 45 |
| 28. UMUARAMA | 36 | 20 | | 56 |
| 29. UNIÃO DA VITÓRIA | 11 | 11 | | 22 |
| 30. WENCESLAU BRAZ | 10 | 15 | 1 | 26 |
| 31. LARANJEIRAS DO SUL | 3 | 9 | 1 | 13 |
| TOTAL GERAL | 553 | 518 | 37 | 1.108 |

CRITÉRIOS: ÁREA: 2299 - FILOSOFIA - ENSINO: 41 - 2º GRAU

Descreva a maneira como você desenvolve o conteúdo de filosofia na classe junto aos alunos. Que recursos utiliza?

Como você avalia o aproveitamento dos alunos? (indicar instrumentos de avaliação)

f) Você adota algum livro básico? () Qual (is) _____

g) Qual sua opinião sobre os livros didáticos de Filosofia para o ensino médio?

O que você pensa sobre a presença da disciplina de Filosofia no Currículo do Ensino Médio?
