

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

WILSON JOSÉ VIEIRA

**O ENSINO DE FILOSOFIA E O USO DO TEXTO CLÁSSICO DE FILOSOFIA:
ANÁLISE A PARTIR DAS ESCOLAS PÚBLICAS PARANAENSES DE ENSINO
MÉDIO**

CURITIBA
2012

WILSON JOSÉ VIEIRA

**O ENSINO DE FILOSOFIA E O USO DO TEXTO CLÁSSICO DE FILOSOFIA:
ANÁLISE A PARTIR DAS ESCOLAS PÚBLICAS PARANAENSES DE ENSINO
MÉDIO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, como parte das exigências para a obtenção do título de Mestre em Educação, da Linha de Pesquisa Cultura, Escola e Ensino, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná.

Orientador: Prof. Dr. Geraldo Balduino Horn.

CURITIBA
2012

Catálogo na publicação
Sirlei do Rocio Gdulla – CRB 9ª/985
Biblioteca de Ciências Humanas e Educação - UFPR

Vieira, Wilson José

O ensino de filosofia e o uso do texto clássico de filosofia:
análise a partir das escolas públicas paranaenses de ensino médio
/ Wilson José Vieira. – Curitiba, 2012.
213 f.

Orientador: Prof. Dr. Geraldo Balduino Horn
Dissertação (Mestrado em Educação) - Setor de Educação,
Universidade Federal do Paraná.

1. Filosofia – Estudo e ensino – Ensino médio – Paraná. 2. Filosofia – Metodologia. I. Título.

CDD 107



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



PARECER

Defesa de Dissertação de **WILSON JOSÉ VIEIRA** para obtenção do Título de MESTRE EM EDUCAÇÃO. Os abaixo assinados, DR. GERALDO BALDUINO HORN, DR^a ANITA HELENA SCHLESENER e DR^a ZITA ANA LAGO RODRIGUES, arguiram, nesta data, o candidato acima citado, o qual apresentou a seguinte Dissertação: **“O ENSINO DE FILOSOFIA E O USO DO TEXTO CLÁSSICO DE FILOSOFIA: ANÁLISE A PARTIR DAS ESCOLAS PÚBLICAS PARANAENSES DE ENSINO MÉDIO”**.

Procedida a arguição, segundo o Protocolo aprovado pelo Colegiado, a Banca é de Parecer que o candidato está apto ao Título de MESTRE EM EDUCAÇÃO, tendo merecido as apreciações abaixo:

BANCA	ASSINATURA	APRECIÇÃO
DR. GERALDO BALDUINO HORN		Aprovado
DR ^a ANITA HELENA SCHLESENER		Aprovado
DR ^a ZITA ANA LAGO RODRIGUES		Aprovado

Curitiba, 27 de setembro de 2012.

Prof. Dr. Paulo Vinicius Baptista da Silva
Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação

Prof. Dr. Paulo Vinicius Baptista da Silva
Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação
2012

In Memoriam
Maria de Oliveira Lima
(1923-2010)

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todas as pessoas que contribuíram na construção dessa pesquisa. Fruto de muita teimosia e dedicação.

À minha querida avó Maria de Oliveira Lima, Mulher Negra e Nordestina, que sempre rezou por mim e acreditou ser possível. Obrigado “Mãe Nega”, saudades.

Agradeço também a minha mãe Aparecida e meu pai Severino, pelo apoio, carinho e compreensão. Obrigado mãe pela bicicleta, sem ela ...

Às minhas irmãs Adriana e Fabiana.

À minha companheira e amada Juliana Carla Mutterle pelo apoio, carinho, afeto e sentido. Com certeza, sem você não teria conseguido.

Ao menino Pedro, “lindo peixinho”, fonte de sabedoria e alegria

À Elza, Marta, Madelaine e Keila Lima pelas contribuições.

Aos amigos do Departamento de Educação Básica (2007-2010), principalmente aos companheiros Ademir, Bernardo, Juliano e à Professora Mary Hutner.

Às Professoras Doutoras Anita Helena Schlesener e Zita Ana Lago Rodrigues

Aos amigos e amigas do NESEF.

Ao Professor e amigo Geraldo B. Horn pelas orientações e paciência.

εν αρχη ην ο λογος
(en arqué en hó logos)
No princípio era o Logos.
João1:1

RESUMO

Procura compreender o sentido e lugar do texto clássico de Filosofia nas aulas de Filosofia das escolas públicas paranaenses do Ensino Médio. A reinserção desta como disciplina obrigatória no currículo do Ensino Médio em todo território nacional e, particularmente, a forma como tal reinserção vem ocorrendo no estado do Paraná, foram determinantes para a realização da análise proposta. Nesse estudo, é apresentado um diagnóstico sobre o modo como a Filosofia está inscrita, enquanto disciplina curricular no Ensino Médio, nas escolas públicas paranaenses, bem como uma análise sobre como os professores entendem o uso do texto clássico nas aulas de Filosofia. O levantamento empírico foi realizado entre agosto e dezembro de 2010, quando foram enviados 1377 (mil trezentos e setenta e sete) questionários a professores de Filosofia da rede pública de ensino do Estado do Paraná (1277 enviados por e-mail e 100 impressos em encontro realizado pelo NESEF - Núcleo de Estudos e Pesquisas Sobre o Ensino de Filosofia). Desses questionários 148 (cento e quarenta e oito) foram respondidos. Em função da Lei federal 11.684/08, que tornou obrigatória a inclusão da Filosofia na matriz curricular do Ensino Médio, a partir de 2010 a disciplina passa a figurar em todos os 1429 (mil quatrocentos e vinte e nove) colégios estaduais e em ao menos duas séries do nível médio. Em relação ao uso do texto, foi possível depreender que, de alguma forma, os textos de Filosofia estão presentes nas salas de aula, mas que nem sempre a formação do professor lhe possibilita condições efetivas de trabalho com o texto filosófico. A investigação mostra que os professores escolhem o texto clássico a partir de critérios como a linguagem acessível e de fácil compreensão e a relação do texto com o tema estudado e com problemas do cotidiano. Quanto ao método de leitura, os professores leem com os estudantes e interpretam trechos do texto. As principais dificuldades quanto ao uso do texto clássico são a ausência do hábito de leitura entre os estudantes e sua dificuldade de interpretação e a abstração do texto clássico, que está longe da realidade cotidiana e pouco acessível aos estudantes de Ensino Médio. Apesar disso, os professores estão convencidos da importância da utilização dos textos clássicos de Filosofia. Quanto aos resultados pedagógicos a partir do uso, os professores afirmaram que os estudantes melhoram o vocabulário e que, a partir de tais leituras, ocorre um desenvolvimento da criticidade.

Palavras-chave: Ensino de Filosofia. Textos Clássicos de Filosofia. Ensino Médio. Metodologia de Ensino.

ABSTRACT

The main question of this article is understanding the meaning and position of the Philosophy classic text in Philosophy classes of Parana public High School. The reintegration of Philosophy as a required subject in High School curriculum throughout the national territory and particularly how it has been happening in the State of Paraná, was crucial to the proposed analysis. It presents an assessment of how Philosophy is inscribed as a curriculum subject in public schools in Paraná, as well as an analysis of how teachers understand the Philosophy classic text use in Parana classes. The empirical survey was conducted from August to December 2010 from questionnaires answered by 148 (approximately 10%) teachers from public schools in the state of Paraná, total of 1,377 questionnaires were sent by e-mail and 100 answered at a NESEF meeting. In 2010, according to the Federal Law 11.684/08, the Philosophy teaching in High School is required. Then, it is presented in all 1429 "High School" schools in at least two grades. Concerning to the use of the text, it was possible to conclude that somehow the Philosophy texts are present in classrooms, but not always teacher's training enable them conditions for effective work with the philosophical text. The research shows the easy language, the relationship between the studied theme and the everyday life problems have been criteria for the choice of Philosophy classic texts by teachers. Teachers have read and have interpreted pieces of the text with their students as a reading method. The main difficulties from the use of the text are that the students have not had the practice of reading and interpreting the texts. Besides, Philosophy texts are much complex and far from reality. However, teachers are convinced of their importance and utilization. About the pedagogical results, teachers said that students improved their vocabulary and they could think critically about the texts they read.

Keywords: Philosophy Teaching. High School. Methodology. Philosophy classic texts.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 -	REGIME DE TRABALHO 2010	40
FIGURA 2 -	REGIME DE TRABALHO 1999	40
FIGURA 3 -	FORMAÇÃO ACADÊMICA 2010.....	45
FIGURA 4 -	FORMAÇÃO ACADÊMICA 1999.....	45
FIGURA 5 -	CURSO DE GRADUAÇÃO 2010.....	46
FIGURA 6 -	CURSO DE GRADUAÇÃO 1999.....	47
FIGURA 7 -	DÉCADA DE CONCLUSÃO DA LICENCIATURA 2010	49
FIGURA 8 -	DÉCADA DE CONCLUSÃO DA LICENCIATURA 1999	49
FIGURA 9 -	DISCIPLINAS MINISTRADAS 2010	51
FIGURA 10 -	DISCIPLINAS MINISTRADAS 1999	51
FIGURA 11 -	LIVROS DIDÁTICOS UTILIZADOS PELOS PROFESSORES .	53
FIGURA 12 -	USO DO TEXTO CLÁSSICO DE FILOSOFIA	56
FIGURA 13 -	A FORMAÇÃO FORNECEU ELEMENTOS OU CONDIÇÕES PARA TRABALHAR COM OS TEXTOS CLÁSSICOS DE FILOSOFIA EM SALA DE AULA?	57
FIGURA 14 -	A PRESENÇA DO TEXTO CLÁSSICO NO PLANEJAMENTO.....	57

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 - TABELA COM DADOS RELATIVOS AOS QUESTIONÁRIOS.....	38
TABELA 2 - TOTAL DE PROFESSORES ESPECIALISTAS DO ESTADO DO PARANÁ.....	43
TABELA 3 - TOTAL DE PROFESSORES ESPECIALISTAS DO ESTADO COM DISCIPLINA DE FILOSOFIA.....	44

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABFC - Associação Brasileira de Filósofos Católicos

APP Sindicato – Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Paraná

CAPES - Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEE - Conselho Estadual de Educação

CEUCLAR - Centro Universitário Claretiano

CLT – Consolidação das Leis do Trabalho

CNDF - Coordenação Nacional dos Departamentos de Filosofia

CONPEFIL - Conjunto de Pesquisa Filosófica

CONVÍVIO - Sociedade Brasileira de Cultura

COPS - Coordenadoria de Processos Seletivos

DCE - Diretrizes Curriculares da Educação

DEB - Departamento de Educação Básica

DESG - Departamento de Segundo Grau

DSND - Doutrina de Segurança Nacional e Desenvolvimento

ENEFILS - Encontros Nacionais de Estudantes de Filosofia

FACEL - Faculdades de Administração, Ciências, Educação e Letras

FACIPAL - Faculdade de Filosofia Ciência e Letras das Faculdades Integradas de Palmas

FAE - Centro Universitário Franciscano do Paraná

FAFIUV - Faculdade Estadual de Filosofia Ciências Letras União da Vitória

FASBAM - Faculdade São Basílio Magno

FAVI - Faculdade Vicentina

GRHS - Grupo de Recursos Humanos Setorial

IBF - Instituto Brasileiro de Filosofia

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IES - Instituições de Ensino Superior

INAF - Indicador de Alfabetismo Funcional

ISESA - Instituto Superior de Educação Sant’Ana

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LDP – Livro Didático Público

MEC – Ministério da Educação
NC - Núcleo de Concursos
NESEF - Núcleo de Estudos e Pesquisas Sobre o Ensino de Filosofia
NRE – Núcleo Regional de Ensino
OFI – Organismos Financeiros Internacionais
PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE - Programa de Desenvolvimento Educacional
PISA - Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PNLD - Programa Nacional do Livro Didático
PSS – Processo Seletivo Simplificado
PUCPR - Pontifícia Universidade Católica do Paraná
QPM - Quadro Próprio do Magistério
QPM-E - Especialistas do Quadro Próprio Magistério
QPM-P - Professores do Quadro Próprio Magistério
REPR- Regime Especial – Professor PSS
RH - Recursos Humanos
SAEB – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SEAF - Sociedade de Estudos e Atividades Filosóficas
SEED/PR - Secretaria de Estado da Educação do Estado do Paraná
UEL – Universidade Estadual de Londrina
UEM - Universidade Estadual de Maringá
UENP - Universidade Estadual do Norte do Paraná
UFPR – Universidade Federal do Paraná
UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina
UMESP - Universidade Metodista de São Paulo
UNIANDRADE - Centro Universitário Campos de Andrade
UNIASSELVI - Centro Universitário Leonardo da Vinci
UNICENTRO - Universidade Estadual do Centro Oeste
UNIOESTE – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
UNISUL - Universidade do Sul de Santa Catarina
USAID - Agência Norte-americana para o Desenvolvimento Internacional
USP – Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1 O ENSINO DE FILOSOFIA NAS ESCOLAS PÚBLICAS PARANAENSES DE ENSINO MÉDIO: CONTEXTO E PROBLEMATIZAÇÃO	22
1.1 CONTEXTUALIZAÇÃO.....	22
1.2 O ENSINO DE FILOSOFIA NO PARANÁ: DIAGNÓSTICO DA REALIDADE ATUAL.....	32
1.2.1 Regime de trabalho.....	40
1.2.2 Formação acadêmica.....	45
1.2.3 Natureza da graduação.....	46
1.2.4 Ano de conclusão da licenciatura.....	49
1.2.5 Disciplinas ministradas.....	50
1.3 SOBRE O USO DE MATERIAIS DIDÁTICOS NAS AULAS DE FILOSOFIA.....	53
2 ENSINO DE FILOSOFIA E O USO DO TEXTO CLÁSSICO DE FILOSOFIA	59
2.1 O TEXTO CLÁSSICO E O ENSINO DE FILOSOFIA NO NÍVEL MÉDIO.....	63
2.2 UTILIZAÇÃO DO TEXTO CLÁSSICO DE FILOSOFIA NAS AULAS.....	79
2.3 A PRESENÇA DO TEXTO CLÁSSICO DE FILOSOFIA NAS DIRETRIZES CURRICULARES DE FILOSOFIA, NO LIVRO DIDÁTICO PÚBLICO E NA ANTOLOGIA DE TEXTOS FILOSÓFICOS.....	90
3 EM BUSCA DE UM SENTIDO E DE UM LUGAR PARA O TEXTO CLÁSSICO NAS AULAS DE FILOSOFIA	95
3.1 A FILOSOFIA E O FILOSOFAR A PARTIR DO TEXTO.....	95
3.2 A MEDIAÇÃO DO PROFESSOR.....	102
3.3 COMPREENSÃO E INTERPRETAÇÃO “A VOZ DO TEXTO”.....	109
3.4 CONTEXTO, PROBLEMA E CONCEITO.....	118
CONSIDERAÇÕES FINAIS	123
REFERÊNCIAS	129
ANEXOS	137

INTRODUÇÃO

Com a entrada em vigor da Lei nº 11.684, de junho de 2008, que corrigia o texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) 9394/96, efetivou-se a obrigatoriedade da disciplina de Filosofia enquanto disciplina escolar. A aprovação da Lei, contudo, não instaura de forma mágica a ensinabilidade da Filosofia. Vive-se, portanto, um momento de defesa da disciplina, de sua consolidação no currículo escolar e, principalmente, de legitimação perante a sociedade brasileira. Enquanto disciplina escolar, à Filosofia compete responder a uma série de questionamentos relativos ao seu ensino, justamente por conta do pouco tempo de sua existência no currículo do Ensino Médio brasileiro e principalmente pela perspectiva tecnicista vigente no cenário educacional brasileiro.

A presença da Filosofia no Ensino Médio depois de décadas de exclusão traz à tona uma série de questões extremamente importantes relativas ao seu ensino. Trata-se agora, conforme assinala Horn (2010, p. 27), de legitimar a presença da Filosofia não somente como uma disciplina a mais, uma disciplina ao lado de outras, mas um saber que busca contribuir na formação de adolescentes e jovens que frequentam os bancos escolares.

A pesquisa realizada se insere em minha trajetória existencial e profissional, pois, desde a entrada na universidade estou engajado na luta pelo retorno da Filosofia aos currículos escolares e em sua afirmação enquanto parte importante no processo educativo. Em 2000, ingressei na SEED/PR (Secretaria de Estado da Educação do Estado do Paraná) como professor “celetista” (contrato pelo regime CLT - Consolidação das Leis Trabalhistas), ganhando R\$ 4,72 reais por hora aula¹, para ministrar aulas de História no Colégio Estadual Castro Alves², localizado no Núcleo de Cornélio Procópio, norte do Paraná. Em 2003, passei no concurso para ministrar aulas de História³. No ano de 2004 ocorreu concurso público para provimento do cargo de professor em Filosofia e obtive nova aprovação. No período de 2007 a 2010, estive na Secretaria de Estado da Educação do Estado (SEED/PR),

¹ Anexo 1 - Contrato de Trabalho – Serviço Social Autônomo Paranaeducação

² História interessante, pois neste Colégio fiz o Ensino Médio (1993-1995) e muitos dos meus professores tornaram-se colegas de trabalho.

³ No concurso para contratação de professores de 2003 não existiam vagas para a disciplina de Filosofia. Os professores formados em Filosofia poderiam concorrer em História.

compondo um departamento pedagógico de Produção de Material Didático e Formação Continuada de Professores na a Equipe Técnico-Pedagógica de Filosofia. Na SEED/PR, participei da elaboração de vários projetos e ações que visavam à legitimação da Filosofia no Ensino Médio paranaense. Dentre as variadas ações desenvolvidas neste período, destacam-se a elaboração das Diretrizes Curriculares de Filosofia para o Ensino Médio, os cursos de formação continuada DEB (Departamento de Educação Básica) Itinerante (2007-2008) e NRE (Núcleo Regional de Ensino) Itinerante (2009)⁴, a produção do Livro Didático Público de Filosofia⁵, o Projeto Folhas⁶ e a Antologia de Textos Filosóficos⁷. Importante ressaltar que o interesse pela presença do texto clássico de Filosofia é oriundo tanto das experiências positivas e das frustrações que tivemos em sala de aula, quanto da participação na elaboração de materiais didáticos, principalmente da Antologia de Textos Filosóficos. Ressaltamos também que as viagens realizadas pelos municípios do Paraná (DEB Itinerante e NRE Itinerante) entre 2007 e 2009, ministrando oficinas de Filosofia⁸ aos professores da Rede foram extremamente importante, pois possibilitaram a discussão e observação dos principais problemas enfrentados pelos professores nas aulas de Filosofia.

O tema da pesquisa, “Ensino de Filosofia e o uso do texto clássico de filosofia”, situa-se em um campo extremamente importante quando se trata de ensino de Filosofia, pois, conforme afirmam muitos teóricos⁹, tais aulas devem passar, de alguma forma e em algum momento, pelo texto filosófico. Filosofar é, conforme afirma Severino (2009, p. 26), “[...] uma grande experiência coletiva, como, de resto, o é toda cultura humana.” O diálogo com a tradição filosófica, com os

⁴ O DEB Itinerante (2007 e 2008) foi um programa de formação continuada dos profissionais da educação que visava a implementação das Diretrizes Curriculares para a Educação Básica do Estado do Paraná e de outras políticas educacionais da SEED/PR. Em 2009 esta ação foi desenvolvida de maneira local pelos técnicos pedagógicos das disciplinas em cada Núcleo Regional de Ensino do Estado do Paraná (Anexo 2).

⁵ O Projeto do Livro Didático Público foi algo inédito na educação paranaense, pois os textos eram escritos por professores da rede pública de ensino. Um projeto que pensava o educador enquanto pesquisador. (Anexo 3)

⁶ O Projeto Folhas era um projeto de formação continuada da SEED/PR que visava, de forma colaborativa, a pesquisa e o aprimoramento dos professores em suas respectivas áreas de formação. O resultado destas pesquisas era a produção de textos de apoio destinados aos estudantes da Educação Básica (Anexo 4).

⁷ A Antologia de Textos Filosóficos (SEED/PR 2009) é composta de vinte e três (23) textos ou excertos de filósofos relevantes e visava dar suporte ao aprendizado filosófico (anexo 5).

⁸ No sistema de cursos realizados na rede pública de ensino do Paraná constam registradas 51 oficinas (anexo 6).

⁹ SEVERINO (2009), GHEDIN (2009), CUNHA (2009), HORN (2010), OLIVEIRA (2004), COSSUTA (2001), FOLSCHIED (2006), NUNES (2010), PORTA (2007), RODRIGO (2009), GALLO (2009),

pensadores das diferentes épocas e lugares permite a indagação, a reflexão e a compreensão de nossa realidade atual. Só posso pensar pensando e pensar envolve recuperar aquilo que já foi pensado. Quanto a este aspecto, ou seja, o da presença do texto de Filosofia em sala de aula, não há discordância entre os teóricos citados. A divergência entre eles está localizada no modo como essa apropriação será realizada, nos critérios e na transposição didática.

A questão relativa ao lugar do texto clássico de Filosofia é bastante controversa e polêmica. Seria o texto filosófico o lugar onde se encontra a Filosofia? Onde estariam os problemas filosóficos? Se a pretensão da Filosofia é a compreensão da realidade atual, por que ir aos antigos, ou seja, por que sempre estamos com o “pé” no passado? Não seria mais pertinente o trabalho com textos de jornais, revistas, com vídeos, enfim com elementos mais próximos dos estudantes? Não seria mais adequado o trabalho com comentadores? “[...] Por que ler os clássicos em vez de concentrar-nos em leituras que nos façam entender mais a fundo o nosso tempo? [...]” (CALVINO, 1993, p.14). Não seriam os textos de Filosofia muito complicados, difíceis, complexos aos estudantes de Ensino Médio? Tal perspectiva não geraria, por conta das deficiências educacionais de professores e estudantes, um afastamento do filosofar?

Segundo os filósofos franceses Gilles Deleuze (1925-1995) e Félix Guattari (1930-1992) “[...] a Filosofia é a arte de formar, de inventar, de fabricar conceitos.” (1992, p. 10). Para eles, fazer Filosofia não consiste em repetir o que outros filósofos disseram, embora não seja possível pensar sem levar em consideração o pensado, mas não se trata de pura passividade perante a realidade e sim de uma forma de transformar o mundo. Gallo (2008, p. 35) afirma que

[...] criar conceitos é uma forma de transformar o mundo; os conceitos são as ferramentas que permitem ao filósofo criar um mundo à sua maneira. Assim, a Filosofia deleuziana é considerada uma Filosofia da multiplicidade, uma filosofia que olha com atenção o mundo presente, uma filosofia que não visa ser representação do mundo, tal como no platonismo, e sim uma tentativa de inversão do platonismo, de busca da diferença e não da identidade.

A partir da perspectiva deleuziana, o lugar onde se encontra a filosofia pode ser repensado na seguinte perspectiva: pensar não é algo natural, antes, é preciso um problema, um movimento primeiro, algo que nos force a pensar. Segundo Gallo (2008, p. 69) “[...] Pensamos, efetivamente, quando nos deparamos com um

problema que não tem solução no âmbito de uma imagem dogmática do pensamento.” O problema e o conceito são os pontos extremos da Filosofia, ou seja, “[...] o problema suscita conceitos e conceito suscita problemas.” (GALLO, 2008, p.70) Se a Filosofia é exercício de um pensamento por conceitos, uma experiência de pensamento, uma “[...] educação pela experiência.” (Idem, p. 73) e não um ensino como treinamento, logo é no devir, no acontecimento, na multiplicidade que estão os problemas filosóficos, eis aí o seu lugar. Desta forma, os textos clássicos de Filosofia, os encontros, os “roubos” de conceitos, possibilitam a produção de novos conceitos.

A presente pesquisa procura investigar o uso do texto clássico de Filosofia como uma das ferramentas necessárias para o desenvolvimento das aulas de Filosofia, para tanto, apresenta algumas questões norteadoras que servem de referência para a construção da problemática de pesquisa: Qual o sentido e lugar do texto clássico de filosofia? Como o professor compreende o uso do texto em suas aulas? Qual tratamento o professor tem dispensado ao texto clássico de filosofia? A formação e as condições atuais da escola possibilitam trabalhar com os textos clássicos de filosofia?

A investigação, aqui proposta, pode ser detalhada a partir dos seguintes objetivos: situar o ensino de filosofia no Brasil e no Paraná; verificar os principais materiais didáticos utilizados pelos professores de filosofia da rede pública de ensino paranaense; verificar a presença do texto clássico de filosofia nas aulas; explicitar a importância dos textos clássicos de filosofia; compreender os critérios, métodos, dificuldades e resultados no que tange o uso do texto em sala de aula.

Ao delimitarmos como objeto de estudo o ensino de Filosofia e o uso do texto clássico de filosofia no Ensino Médio das escolas públicas do Estado do Paraná, organizou-se a investigação em três momentos ou planos essenciais: o empírico, no qual se busca situar o problema; o teórico, que estabelece fundamentalmente um diálogo com a literatura e explicita o que a empiria aponta, e o teórico-prático ou propositivo que expõe algumas conclusões a partir da pesquisa realizada.

No plano empírico, a pesquisa está fundamentada em questionários¹⁰ enviados a professores e professoras da rede pública de Ensino Médio do Paraná,

¹⁰ Questionário enviado aos professores (anexo 7)

formados ou não em Filosofia, mas que ministravam aulas da disciplina de Filosofia no ano de 2010. Os questionários foram enviados de duas formas: via e-mail e impressos. Por e-mail, foram enviados 1277 (mil duzentos e setenta e sete) questionários, retornaram para análise 135 (cento e trinta e cinco) questionários. Outros 100 (cem) questionários impressos foram entregues em encontro realizado pelo NESEF (Núcleo de Estudos e Pesquisas Sobre o Ensino de Filosofia) em Curitiba, entre os dias 5 e 8 de Dezembro de 2010; obtivemos então 13 (treze) respostas manuscritas. No total, a pesquisa contou com 148 (cento e quarenta e oito) respostas (questionários) dos 1377 (mil trezentos e setenta e sete) questionários enviados. O trabalho empírico também comparou dados de pesquisa¹¹ feita, em 1999, pelo Prof. Dr. Geraldo Balduino Horn. Neste primeiro momento, o que se buscou essencialmente foi apresentar o perfil dos professores de filosofia da rede estadual de ensino e observar as principais mudanças que ocorreram nestes dez anos. Salientamos que, em um primeiro momento da pesquisa, realizou-se um Estudo Exploratório¹². O estudo foi realizado a partir de questionário enviado, via email, aos professores que ministram aulas de Filosofia, formados ou não na área, da Rede Pública de Ensino do Estado do Paraná. Foram analisadas, neste estudo exploratório, as 50 (cinquenta) primeiras respostas obtidas na investigação.

O momento teórico-prático, que compreende a maior parte do texto, corresponde à tentativa de estabelecer elos entre as respostas dadas pelos professores nos questionários e o entendimento que se tem por parte de alguns teóricos acerca da importância do uso do texto clássico de filosofia nas aulas do Ensino Médio.

As principais pesquisas, conforme apontado anteriormente, referentes ao ensino de filosofia e que fazem menção ao uso do texto clássico de filosofia são as de Horn e Valesse (2010); Severino (2009); Porta (2007); Cossutta e Wunenburger (2001); Folscheid (2006); Cunha (2009); Ghedin (2009); Oliveira (2004); Rodrigo (2009) e outros. O que se observa a partir das principais pesquisas teóricas

¹¹ Trata-se da tese defendida em 2002 Por Uma Mediação Praxiológica do Saber Filosófico No Ensino Médio: Análise e Proposição a Partir da Experiência Paranaense na Universidade de São Paulo (USP, 2002). A pesquisa também contou com a coleta de dados via questionário (anexo 8).

¹² O Estudo Exploratório foi realizado no primeiro semestre de 2010, para o Seminário de Pesquisa em Cultura, Escola e Ensino sob a orientação da Prof^a.Dr^a. Tânia Braga Garcia. Neste estudo, buscamos retomar o projeto elaborado e desenvolver um experimento visando apresentar elementos ou informações referentes ao objeto de pesquisa, direcionar ou redirecionar as hipóteses, apreender familiarizar-se com os elementos inerentes à pesquisa e, principalmente, buscar compreender e esclarecer conceitos fundamentais para o entendimento do objeto e suas relações.

realizadas sobre o ensino de filosofia e o uso do texto clássico de filosofia é o fato de existir concordância quanto à presença do texto de filosofia nas aulas. A divergência entre os autores, conforme assinala Horn e Valesse (2010) está no modo como essa apropriação será feita, nos critérios na escolha dos textos, no tratamento a ser dispensado ao texto, enfim, como será feita a transposição dos textos e como tratar o texto sob o ponto de vista filosófico nas aulas de Filosofia no Ensino Médio.

Quanto ao aspecto teórico, a pesquisa buscou pensar a importância do texto clássico de filosofia, tendo como referência alguns autores importantes da história da filosofia e da literatura, destacando o filósofo Gadamer (2008), com o conceito de tradição, Calvino (1993), com a ideia de texto clássico, Gramsci (2004) e Benjamin (1994) com conceito de cultura.

Ao delimitar como objeto de estudo o ensino de filosofia e o uso do texto clássico de filosofia em uma análise a partir das escolas públicas do Estado do Paraná que ofertam o Ensino Médio, nossa abordagem metodológica se valeu de uma investigação qualitativa. O trabalho foi iniciado com a coleta de dados e esta foi realizada via questionários. Após a coleta de dados ocorreu o processo de seleção (exame minucioso dos dados a fim de evitar problemas na codificação), codificação (categorização dos dados relacionados; transformação do qualitativo em quantitativo) e tabulação (disposição dos dados em tabelas para facilitar a compreensão e interpretação dos dados). O passo seguinte foi a análise (explicação que busca evidenciar as relações entre os fenômenos estudados) e a interpretação (busca do significado mais abrangente e rico às respostas, relacionando-as a outros conhecimentos) dos fatos que possibilitaram a construção do texto dissertativo (LAKATOS e MARCONI, 2008, p. 167-170).

A pesquisa qualitativa trabalha fundamentalmente com textos. Diferentes métodos de coleta de informações, no caso questionários, geram textos que, por sua vez, geram interpretações. “[...] o processo de pesquisa qualitativa pode ser representado como uma trajetória que parte da teoria em direção ao texto, e outra do texto de volta para a teoria.” (FLICK, 2004, p. 27) A técnica ou instrumento de coleta de dados utilizada foi o questionário¹³. O questionário elaborado apresentava ao todo 9 (nove) questões. As perguntas 1, 2, 3, 5, 6, 7 e 8 foram constituídas por

¹³ Conforme Lakatos e Marconi (2008, p.203) “Questionário é um instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador.”

questões fechadas ou dicotômicas, com opções reduzidas de respostas. Porém, as questões 5, 7 e 8 apresentavam espaço para, ao seu final, o professor pudesse tecer outras considerações. As perguntas 4 (a e b) e 9 (a, b, c e d) eram compostas de questões abertas ou livres, que posteriormente foram codificadas e categorizadas. Tais questões possibilitaram aprofundar e precisar vários aspectos da pesquisa. A dificuldade esteve na tabulação, no tratamento estatístico e na interpretação das questões abordadas. A análise foi bastante complexa, difícil e demorada (LAKATOS e MARCONI, 2008, p. 206). Importante ressaltar que também utilizamos a técnica de análise documental (LESSARD-HÉBERT, 1990; LAKATOS e MARCONI, 2008), pois percebemos a necessidade, principalmente em razão do escopo de nosso estudo ser o texto filosófico, de buscar complementar nossa investigação qualitativa através da triangulação de dados. (GAMBOA, 2007).

A delimitação do objeto de estudo como sendo o ensino de filosofia e o uso do texto clássico de filosofia no Ensino Médio das escolas públicas paranaenses faz com que a metodologia, conjunto de princípios que orientam a investigação científica, empregada seja uma investigação qualitativa.

Após a recolha dos dados, em suas fontes, partimos para sua interpretação e, para isso, utilizamos do método de análise e interpretação dos dados qualitativos presente no texto de Miles e Huberman¹⁴, citado por Lessard-Hébert et al (1990, p. 95-138), onde os autores apresentam “[...] um modelo interativo da análise de dados na investigação qualitativa que consiste em três passos, ou componentes, de atividades concorrentes: a redução dos dados, a sua apresentação e a interpretação/verificação das conclusões” (LESSARD-HÉBERT et al, 1990, p. 107).

A análise e interpretação dos dados seguiram os seguintes momentos:

1. momento de recolha dos dados (setembro a dezembro 2010) com envio e recebimento de questionários via e-mail;
2. momento de redução dos dados. “[...] processo de seleção, de centralização, de simplificação, de abstração e de transformação do material compilado.” (Ibid. p. 109);
3. organização e apresentação dos dados, momento que permitiu apresentar conclusões e principalmente organizar os dados de análise em gráficos e tabelas;

¹⁴ MILES, M.B. ET AL. *Drawing valid meaning from qualitative data: toward a shared craft. Educacion researcher*, 1984

4. momento da interpretação e verificação das conclusões. “[...] consiste na atribuição de significado aos dados reduzidos e organizados através da formulação de relações ou de configurações expressas em proposições ou modelos”. (Ibid. p. 122)

O texto produzido foi organizado em três capítulos. No capítulo I, procurou-se situar o entorno, identificar o problema e apresentar o contexto histórico relativo ao ensino de filosofia no Brasil e no Paraná. Buscou-se, fundamentalmente, expor os aspectos nefastos causados pelo afastamento da Filosofia dos currículos escolares brasileiros por mais de duas décadas e as dificuldades que emergem com o retorno de sua obrigatoriedade de oferta da disciplina no Ensino Médio. Buscou-se apresentar o perfil dos professores de Filosofia da Rede Pública de Ensino do Estado do Paraná e atualizar a maneira como a Filosofia se insere no currículo do Ensino Médio, levando em consideração as condições profissionais e de formação do professor. Com os dados obtidos pretende-se compreender as principais dificuldades enfrentadas pelos professores de Filosofia e as possíveis mudanças que ocorreram entre 1999 e 2010. Ainda neste capítulo, relatou-se os principais materiais didáticos utilizados pelos professores e, principalmente, se os professores utilizam os textos em suas aulas e se a formação inicial recebida forneceu condições para trabalhar com os textos clássicos de Filosofia.

No capítulo II, buscou-se apresentar justificativas para a presença da disciplina de Filosofia na matriz curricular do Ensino Médio, abordando a importância da leitura e da escrita e definindo no que consiste o trabalho com o texto filosófico. Neste capítulo examinou-se o conceito de tradição e o descrédito que tal conceito sofreu a partir do Iluminismo tendo como referência Gadamer (2008) e Kant (2005). Procurou-se também analisar os critérios utilizados pelos professores na escolha do texto clássico de filosofia, o método ou métodos utilizados, as dificuldades constatadas no uso do texto e os resultados pedagógicos observados. Por fim, analisou-se a presença do texto clássico de filosofia nas Diretrizes Curriculares de Filosofia (DCE, 2008), no Livro Didático Público de Filosofia do Estado do Paraná (2007) e na Antologia de Textos Filosóficos (2009) da SEED/PR.

No capítulo III, pretendeu-se retomar e aprofundar conceitualmente algumas questões tratadas ao longo da pesquisa. As principais questões foram as seguintes: o texto filosófico é uma ferramenta fundamental para o ensino de filosofia? Como

filosofar a partir do texto? Qual a influência da formação do professor de Filosofia no trabalho pedagógico? Ainda neste capítulo procurou-se situar o texto clássico de filosofia nas aulas, afirmar sua importância, buscando não perder de vista que não estamos formando filósofos profissionais, e relatar algo considerado fundamental no processo educacional: a formação continuada e de qualidade do professor. Aponta-se ao final, e isto em futura pesquisa, para algumas possibilidades didático-pedagógicas para o uso dos textos clássicos de filosofia em sala de aula.

1 O ENSINO DE FILOSOFIA NAS ESCOLAS PÚBLICAS PARANAENSES DE ENSINO MÉDIO: CONTEXTO E PROBLEMATIZAÇÃO

O objetivo proposto neste trabalho é de investigar questões acerca do ensino de filosofia e o uso do texto clássico de filosofia no Ensino Médio das escolas públicas do Paraná. Pretendemos, neste capítulo, apresentar o contexto no qual se insere a pesquisa e os problemas inerentes a ela, explicitar as principais hipóteses, e situar questões relativas ao ensino de filosofia, de forma específica, no Estado do Paraná.

A seguir, analisaremos alguns dados relativos ao modo como a Filosofia está inserida, enquanto disciplina curricular, nas escolas da rede pública paranaense. Para isso, serão comparados dados de pesquisas, via questionário, realizado entre 1999 e 2010.

Em um segundo momento, procuraremos analisar como os professores entendem o uso do texto clássico de filosofia nas aulas da disciplina.

1.1 CONTEXTUALIZAÇÃO

A disciplina de Filosofia nunca esteve, na história da educação brasileira, presente com regularidade e constância no currículo de Ensino Médio. Ao observarmos o caminho percorrido pela Filosofia em nossa história educacional constatamos que “a presença da filosofia na escola brasileira se deu de forma descontínua e frágil.” (BRASIL, 2011, p.07)

Segundo Alves (2002), Horn (2009) e Cartolano (1985), a educação no Brasil colônia esteve a cargo dos Jesuítas. A Companhia de Jesus, ordem religiosa da Igreja Católica Apostólica Romana, foi a instituição responsável “pela instrução e pela catequese dos povos das colônias, além de lutarem contra os abusos nos mosteiros, procurando fortalecer a Igreja Católica contra os heréticos e infiéis” (CARTOLANO, 1985, p. 20) A educação jesuítica visava a inculcação de valores católicos e a Filosofia era entendida como *ancilla theologiae*, ou seja, serva da teologia: a Filosofia deveria ser uma preparação para a Teologia.

No período colonial, a Filosofia possuía um caráter dogmático, catequético e visava formar homens letrados, eruditos e principalmente cristãos católicos imbuídos da perspectiva ideológica da camada dirigente da sociedade colonial. Advém deste período algumas características “[...] marcantes em nossa inteligência: o formalismo, a retórica, o gramaticismo, a erudição livresca.” (CARTOLANO, 1985, p. 20) A organização curricular – *Ratio Studiorum*¹⁵ (Plano de Estudos) - estava centrada na cultura européia, portanto distante da realidade brasileira caracterizada pela exploração do índio e do negro.

Durante o período pombalino, ocorreu uma adaptação política, econômica e ideológica ao Iluminismo europeu. Sebastião José de Carvalho e Mello, marquês de Pombal, iniciou, segundo Alves (2002, p. 13), uma série de reformas e de perseguição aos que atravancavam o processo de industrialização de Portugal. Pombal também buscava instaurar o ideal iluminista e burguês, que era dominante na Europa. A busca de renovação educacional ocorreu pela influência do oratoriano iluminista Luis Antonio Verney, cuja principal obra foi *O verdadeiro método de estudar* (1746). Pouca coisa mudou sob o ponto de vista pedagógico, pois, embora as aulas fossem ministradas por leigos, estes professores eram filhos da camada dirigente e que haviam se formado nos colégios Jesuítas. Portanto, os mesmos métodos e objetivos ainda regiam o sistema educacional. Alves (2002, p. 15) aponta que ocorreu um desmonte da estrutura vigente estabelecida pelos jesuítas no Brasil Colônia sem que se colocasse outra no lugar.

No século XIX, em razão da transferência da Corte portuguesa para o Brasil Colônia, em 1808, do desenvolvimento no plano econômico, social, político e

¹⁵ Para Paim (1997, p. 285-289), o *Ratio Studiorum* era a expressão do espírito escolástico, pois o que se buscava fundamentalmente era o desenvolvimento de um estilo de pensamento restrito “[...] à repetição de princípios já estabelecidos onde não se faziam presentes a inquirição, a dúvida ou a pesquisa liberta de preconceitos.” No período que vai de 1549, com a instauração do governo-geral, até 1759, com as reformas de Pombal, “[...] o ensino em Portugal subordinou-se às linhas estabelecidas pela *Ratio Studiorum* [...] que sintetizava a experiência pedagógica dos jesuítas, regulando cursos, programas, métodos e disciplina das escolas da Companhia.” O documento estabelecia normas para os estudos denominados inferiores e para os de nível universitário. Os cursos inferiores ou básicos buscavam possibilitar “[...] ao estudante conhecimentos sólidos das gramáticas latina e grega, habilitá-lo a escrever e a falar de modo erudito.” O curso superior era composto de três anos de Filosofia, no qual se estudava Aristóteles, e de quatro de Teologia, em que se estudava S. Tomás de Aquino. As regras eram claras quanto ao aspecto dogmático do ensino de Filosofia. Tomemos alguns exemplos: “Se o professor for amigo da novidade e possuir espírito livre será afastado da atividade docente.” Os textos trabalhados passavam por rigoroso controle. “Todas as opiniões divergentes da interpretação oficial devem passar pelo crivo do Prefeito.” Em uma recomendação quanto a Averrois, recomenda-se que, se algo de bom puder ser tirada dele, que se tire sem elogiar, e, se possível, demonstre-se que foi retirado de outro autor. Esta perspectiva rígida colocou Portugal em uma rota contrária a dos principais países da Europa naquele período.

cultural, ocorreu o surgimento de uma classe social intermediária. Com o aparecimento desta classe, novos clientes das escolas, ocorrerá “[...] a criação de colégios a fim de preparar, dentre aquela nova classe, os quadros políticos e administrativos para governar a colônia.” (CARTOLANO 1985, p. 26-27)

A escola era a via de ascensão social e o título de doutor valia tanto quanto o de proprietário de terras, pois era garantia para a conquista do poder político e do prestígio social. A classe emergente incorpora e assimila as ideias da classe dominante da metrópole e nada a aproxima das classes dominadas que fornecem a força de trabalho; aliás, o trabalho físico, manual, dos negros, índios e imigrantes que cultivavam a terra, era tido como inferior e degradante. As ideias que se infiltraram na cultura brasileira vinham da Universidade de Coimbra, reformada por Pombal e influenciada pelas ideias iluministas da época; da universidade, esse novo espírito europeu conseguiu penetrar os redutos tradicionalistas e, rompendo teias conservadoras, libertar o ensino e a cultura da “autoridade” e do aristotelismo medieval. [...] É interessante observar que, já nessa época, o ensino superior tinha um caráter elitista e dual, traço que ainda perdura em nosso ensino nos dias atuais (CARTOLANO 1985, p. 27)

No que tange ao ensino de Filosofia, neste período, as ideias filosóficas européias passaram a ser seguidas pelos intelectuais brasileiros, principalmente o ecletismo de Victor Cousin (1792-1867), que buscava depurar as doutrinas, justapondo aquilo que considerava verdadeiro nas diferentes correntes filosóficas. A Filosofia constava no currículo dos liceus e ginásios das províncias, possuindo um caráter propedêutico, uma preparação para o ensino superior, principalmente para os cursos de teologia e direito.

Com a Proclamação da República (1889), instituída com forte influência liberal e positivista e que buscava, em consonância com o ideário burguês, combater a Igreja Católica e a Monarquia, ocorreram várias reformas no campo educacional, que enfatizavam um enfoque científico na educação. As principais reformas educacionais buscavam “[...] formar uma nova elite para um novo Estado.” (ALVES, 2002, p. 25)

A educação passou a ser uma obrigação do Estado, laica nas escolas públicas, e se tornou “[...] o principal aparelho ideológico do Estado, responsável por disseminar e tornar ‘dominantes os princípios e valores necessários para a sustentação do novo ‘modelo econômico e político’ [...].” (Idem). Assim, quando Benjamim Constant é nomeado para o Ministério da Instrução Pública, buscou-se garantir a propagação da ideologia estatal, fundamentada na perspectiva positivista de que a escolarização é algo indispensável ao processo de evolução e

desenvolvimento da sociedade. O que se constatou, no entanto, nas reformas empreendidas no período, foi um investimento na escolarização da elite nacional em detrimento da camada empobrecida, algo não muito diferente do que hoje ainda ocorre.

Com as propostas apresentadas por Benjamim Constant, ocorreu a introdução, ainda que de forma simbólica, do pensamento positivista “nas reformas educacionais e pela imediata repercussão disto no caráter da presença da filosofia no ensino secundário nos primórdios da nossa República.” (ALVES, 2002, p. 27). O Decreto nº 981, de 8 de novembro de 1890, alterou as disciplinas oferecidas no Ginásio Nacional, que passaram a figurar de acordo com a concepção de Augusto Comte, respectivamente, para

“[...] português, latim, grego, francês, inglês ou alemão (conforme opção do aluno), matemática, astronomia, física, química, história natural, biologia, sociologia e moral, geografia, história universal, história do Brasil, literatura nacional, desenho, ginástica, evoluções militares e esgrima, música.” (CARTOLANO, 1985, p. 34-35).

Pelo que se observa no quadro de disciplinas ofertadas pela primeira vez, desde a Colônia, a disciplina de Filosofia não constava no currículo e tal opção foi feita em decorrência da perspectiva positivista que compreendia todos os níveis de ensino como sendo formadores e não meros auxiliares ao ensino superior. Segundo Alves (2002, p. 28) “o fato do novo plano de estudos do Ginásio Nacional [...] não contemplar a filosofia dentre suas disciplinas obrigatórias, apenas representa o início de um processo de presença/ausência da filosofia no currículo desse nível de ensino, que chega até os dias atuais.” Até 1930 as reformas¹⁶ seguiram ora pela manutenção, ora pela retirada da Filosofia do currículo.

Após 1930, com o estabelecimento do capitalismo industrial e como consequência da necessidade de se formar mão-de-obra para a indústria nacional, ocorreu uma adaptação do ensino e dos currículos. Segundo Cartolano (1985, p. 55), “[...] ao lado dessa formação técnica dirigida aos operários, a escola continuou a ser propedêutica, acadêmica e elitista [...] determinada pelos padrões de educação da elite [...]” Em consonância com esta perspectiva, foram realizadas as seguintes

¹⁶ Reforma Benjamim Constant (1890) – retirada da Filosofia; Reforma Eptácio Pessoa (1901) - inclusão da lógica no 6º ano do secundário; Reforma Rivadávia Corrêa (1911) – retirada do currículo; Reforma Carlos Maximiliano (1915) - inserção da Filosofia em curso facultativo; Reforma Rocha Vaz (1925) - a Filosofia é inscrita enquanto matéria obrigatória no 5º e 6º anos.

reformas educacionais: Reforma Francisco Campos (1932), que introduziu a disciplina de História da Filosofia e Lógica no currículo do ciclo complementar, e a Reforma Gustavo Capanema (1942), que manteve o ensino secundário enciclopédico e elitista e em que a Filosofia passou a ser “[...] obrigatória na 2ª e 3ª séries daquele (clássico) e na 3º série deste último (científico) [...].”

Anos mais tarde e já no limiar do golpe de 1964, a Lei nº 4.024, de 1961, determinava a descentralização do ensino e possibilitava às escolas escolherem, a partir dos modelos propostos pelo Conselho Federal de Educação e pelos Conselhos Estaduais de Educação, o tipo de currículo a ser adotado nas escolas de cada Estado brasileiro.

O ensino secundário tinha quatro opções ou modelos de currículo no ciclo colegial, sendo que até cinco disciplinas obrigatórias eram indicadas, pelo Conselho Federal de Educação, para todos os sistemas de ensino médio, cabendo aos Conselhos Estaduais, quando criados, indicar as disciplinas complementares e as optativas dos estabelecimentos. As obrigatórias do sistema federal eram as seguintes: português, matemática, geografia, história e ciências; as indicadas como complementares formavam os seguintes conjuntos: desenho e organização social e política brasileira, ou desenho e uma língua estrangeira moderna, ou uma língua clássica e uma língua estrangeira moderna, ou duas línguas estrangeiras modernas, em ambos os ciclos, ou uma língua estrangeira moderna e filosofia, esta apenas no 2º ciclo [...]. Como vemos, a filosofia foi sugerida, no sistema federal de ensino, como disciplina complementar do currículo, perdendo, assim, o seu caráter de obrigatória, como propunha a Reforma Capanema, para os cursos clássico e científico (CARTOLANO, 1985, p. 64)

O período situado entre 1930 e 1964 é marcado, no que tange à presença da Filosofia no currículo, por um desaparecimento gradativo da disciplina, ou segundo afirma Alves (2002, p. 34), “[...] por uma presença indefinida no currículo [...]”. Porém, com o golpe de 1964, a Filosofia é definitivamente banida, uma “ausência definida” nas escolas brasileiras. (Idem, p. 35) Importante apontar que, na origem dessa exclusão, está o novo modelo econômico que enfatizava o aspecto empresarial, tecnicista de educação e que recebia respaldo externo, no caso, norte-americano, com acordos estabelecidos entre o MEC (Ministério da Educação e Cultura) e a USAID (Agência Norte-americana para o Desenvolvimento Internacional).

[...] sem poder atender aos objetivos tecnicistas e burocráticos da nova organização de ensino, a filosofia, assim como a psicologia e a sociologia foram expurgadas do currículo: a história e a geografia foram “integradas” nos “estudos sociais”, constituindo-se numa área de estudos à qual se juntaram, ainda, por motivos óbvios, a organização social e política e a educação moral e cívica. Essa “integração” significou, na realidade, uma simplificação e superficialidade dos conteúdos da história e da geografia. No caso da filosofia, que é o objeto de nosso estudo, ela não mais se justificava nesse currículo, à medida que eram introduzidas disciplinas que podiam facilmente substituí-la, segundo os legisladores: tratava-se da educação moral e, mesmo, dos estudos de “problemas brasileiros” e dos “estudos sociais”, que passavam a ser disciplinas responsáveis pela formação do “cidadão consciente”. No entanto, produzia-se, nesse caso, uma “consciência” obnubilada e direcionada para servir à ordem estabelecida e à sua legitimação (CARTOLANO, 1985, p. 72-73).

Com a lei nº 5.692/71, e posteriormente, com a de nº 7.044/82, o 2º grau se caracterizou pela formação para o trabalho, pois as empresas nacionais e internacionais requeriam mão-de-obra qualificada.

Com o processo de redemocratização do país, a partir da década de 1980, ocorreu o surgimento de diversos movimentos¹⁷ que questionavam a retirada da Filosofia do currículo e defendiam a importância de seu retorno ao currículo enquanto disciplina obrigatória. Tais movimentos desencadearam, ainda que em muitos momentos de forma desarticulada, na construção da Lei nº 9.394/96 que, ainda com seu caráter ambíguo e paradoxal, recoloca em questão a presença da Filosofia no currículo.

Como podemos observar, a partir do retrospecto histórico da disciplina de Filosofia na história da educação brasileira, sua ausência é tão ou mais marcante que sua presença¹⁸. Pode-se dizer até mesmo que poucas foram as disciplinas que, na última década, provocaram tantos debates relativos a “o *quê*, ao *como* e ao *para que ensinar*” quanto a disciplina de Filosofia.

¹⁷ Os principais movimentos e referências foram: SEAF (Sociedade de Estudos e Atividades Filosóficas); CONVÍVIO (Sociedade Brasileira de Cultura); CONPEFIL (Conjunto de Pesquisa Filosófica); ABFC (Associação Brasileira de Filósofos Católicos); IBF (Instituto Brasileiro de Filosofia); CNDF (Coordenação Nacional dos Departamentos de Filosofia) e ENEFILS (Encontros Nacionais de Estudantes de Filosofia) (ALVES, 2002; apud SILVEIRA, 1991)

¹⁸ Horn (2009, p. 20) reafirma tal posicionamento, pois, segundo ele, “O ensino de filosofia, desde o Brasil Colônia até hoje, nunca teve um lugar definido no currículo escolar. Somente a partir dos anos 30, esta matéria passou a disputar e ocupar seu espaço ao lado das outras disciplinas. Historicamente, a presença da Filosofia nas escolas, ao contrário das outras áreas do conhecimento, foi provisória e praticamente não exerceu influência sobre os rumos e a estrutura do sistema nacional de ensino. De certa forma, a história do ensino de Filosofia no Brasil permite-nos identificar a existência, principalmente entre os anos 30 e 70 do século passado, de programas oficiais de Filosofia obrigatórios, mas isso não significa, na prática, um efetivo ensino de Filosofia.”

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 uma 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 (LEOPOLDO e SILVA, 1993, p. 797).

A promulgação da Lei¹⁹ 11.684/08, tornando obrigatória a presença da disciplina de Filosofia no Ensino Médio, decorre de um posicionamento político pedagógico que visa uma formação diferente da implantada durante, conforme apontado anteriormente, a ditadura militar²⁰ e na qual se buscava construir um modelo educacional fundamentalmente instrumental, de caráter profissionalizante, em detrimento das humanidades. O que se buscava, naquele momento histórico, era um tipo de educação voltada ao mercado de trabalho, à formação de mão-de-obra barata e não uma educação voltada para a formação do pensamento, da sensibilidade e da reflexão. De qualquer modo, isso não significa que nos dias atuais não tenhamos a perspectiva de uma educação definida pelo sistema produtivo.

A inserção da disciplina de Filosofia na matriz curricular do Ensino Médio é fruto de uma longa reivindicação dos educadores e da sociedade brasileira, uma vez que a implementação desta pressupõe a tendência de se superar uma educação tecnicista e instaurar um espaço privilegiado de reflexão e debate em torno do sentido do saber escolar e das instituições educacionais. Claro que este posicionamento compreende que o papel da filosofia não é messiânico, de salvação da educação e sim, conforme atesta Antonio J. Severino (2009, p. 18):

¹⁹ Lei 11.684, de 02 de junho de 2.008. A lei alterou o artigo 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1.996. Importante ressaltar que caberia às Secretarias de Educação de cada estado medidas para a implementação das disciplinas de Filosofia e Sociologia no currículo. No Estado do Paraná, as disciplinas de Filosofia e Sociologia foram implementadas segundo a Deliberação 03/08 do Conselho Estadual de Educação, que determinava a progressiva introdução das mesmas no Ensino Médio. Em 2009, no mínimo em uma série, em 2010, em duas, em 2011, nas três séries do Ensino Médio e em 2012, no Curso Técnico (nas quatro séries dos cursos de ensino médio com quatro anos de duração).

²⁰ Conforme Trentin e Goto (2009, p. 74-75) “[...] independentemente de ter ou não o ensino de filosofia uma natureza crítica ou subversiva, havia pelo menos a compreensão, por parte do Estado, de que a disciplina não se prestaria muito facilmente à função de doutrinação, de inculcação dos valores da DSND (Doutrina de Segurança Nacional e Desenvolvimento). Além disso, seria difícil imaginar uma convivência pacífica entre a Filosofia e essas disciplinas doutrinárias. Em algum momento do processo pedagógico, os conteúdos e as práticas dos respectivos professores acabariam por se sobrepor, podendo gerar nos alunos um princípio de questionamento, de dúvida, de reflexão, o que de modo algum seria desejável.”

[...] a Filosofia no ensino médio tem um papel e uma responsabilidade, no que concerne à formação, análogos aos de todas as outras disciplinas e depende, tanto quanto as demais, do contexto cultural da escola e da sociedade.

Muitos foram e ainda são os argumentos utilizados para a implementação da Lei 11.684/08 e, em consequência, para a legitimação²¹ da Filosofia nos currículos do Ensino Médio. Segundo as Diretrizes Curriculares de Filosofia do Estado do Paraná (DCE, 2008), a disciplina de Filosofia oferece alguns instrumentos conceituais e teóricos fundamentais para a compreensão da complexidade da sociedade atual, de suas relações de trabalho e do papel de cada um nesse contexto multifacetado (PARANÁ, 2008). A inserção da Filosofia no currículo do Ensino Médio oferece a possibilidade de outras disciplinas (Química, Física, História, Matemática, etc) repensarem sua própria orientação e o papel que cumprem no currículo e na formação dos estudantes do Ensino Médio.

Algumas dificuldades, no entanto, se apresentam em relação à afirmação da Filosofia enquanto disciplina curricular. Podemos apontar algumas: a não existência de um mercado de trabalho para os docentes de filosofia no Ensino Médio brasileiro concorreu para as más condições, no que tange à qualidade e quantidade da formação pedagógica desses profissionais; a ação docente dos profissionais se choca com a falta de tradição de um ensino de Filosofia e tal questão gera dificuldades, tanto pedagógicas quanto organizacionais, para a efetiva consolidação desta disciplina dentro e fora das salas de aula.

²¹ Importante salientar que a obrigatoriedade da filosofia, sua inserção no currículo ao lado das demais disciplinas não garante um efetivo ensino de filosofia. Existem grandes desafios a serem enfrentados e os principais estão relacionados aos pressupostos metodológicos, aos conteúdos a serem ensinados e à avaliação. É preciso, conforme afirma Horn (2000, p. 197) “[...] 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 esse espaço na prática escolar brasileira.” Segundo o Guia de Livros Didáticos (2011, p. 08) “[...] a conquista deste espaço traz a responsabilidade para qualificá-lo e estruturá-lo da forma mais adequada às necessidades de formação dos jovens. Estes primeiros anos de consolidação do ensino de filosofia merecem um cuidado muito especial por parte de todos os atores neste envolvidos. Trata-se aqui, basicamente, de reiniciar a construção de uma tradição de didática da filosofia e da definição de um perfil geral de trabalho que esteja à altura dos desafios de sua história e dimensão atual.”

Enquanto disciplina obrigatória no currículo, a Filosofia se insere em um espaço pedagógico que era preenchido anteriormente por outras disciplinas, gerando o descontentamento por parte dos docentes de outras áreas, principalmente os de Matemática e Língua Portuguesa²², que passam mesmo a questionar a legitimidade da presença da disciplina de Filosofia no Ensino Médio. Importante mencionar que tal discussão se situa, muitas vezes, em um plano puramente corporativo, ou seja, o que se verifica realmente nas escolas – principalmente na elaboração da Matriz Curricular - não é a discussão relativa a uma tendência educacional (tecnicista, humanista...) e sim a defesa, por parte de muitos professores, da manutenção da carga horária de sua disciplina. No bojo destes elementos existem outros, principalmente de cunho econômico, pois, em razão dos baixos salários, os professores procuram assegurar o maior número de aulas em apenas uma escola evitando assim deslocamento e gastos maiores. No entanto, outros argumentos presentes na escola tentariam justificar a necessidade de um número maior de aulas de Matemática e Língua Portuguesa nos currículos e claro pela supressão da Filosofia. Os principais argumentos são:

a) A relevância de tais disciplinas - Matemática e Língua Portuguesa - na educação dos estudantes, pois elas sistematizariam conhecimentos básicos e de suporte para todas as demais disciplinas;

b) A linguagem, a oralidade, a capacidade de interpretação e síntese são fundamentais para que o estudante possa se expressar;

c) É através do conhecimento lógico matemático, do cálculo mental e da abstração que os estudantes aprendem a sistematizar e expressar saberes dos demais campos do conhecimento, demonstrando sua apreensão nos diversos campos;

d) O conhecimento matemático e o conhecimento da língua pátria permeiam todas as outras disciplinas;

e) Os índices de avaliação institucional e de desempenho educacional e pedagógico (IDEB, Prova Brasil e SAEB), cujos conhecimentos avaliados são focados nas disciplinas de Matemática e Língua Portuguesa.

²² Em outubro de 2010, em razão da elaboração de nova Matriz Curricular e, principalmente, diante da possibilidade de diminuição da carga horária das disciplinas de Filosofia e Sociologia, as equipes de Filosofia, Sociologia, Arte e Geografia, do Departamento de Educação Básica de Filosofia da SEED/PR. elaboraram considerações importantes quanto à organização das disciplinas (Anexo 9).

As Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Estado do Paraná apresentam uma concepção de currículo fundamentada nas dimensões científicas, artísticas e filosóficas do conhecimento, apontando, portanto, para um trabalho pedagógico direcionado à totalidade do conhecimento e à sua relação com o cotidiano. O argumento de que as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática são mais necessárias por sistematizar os conhecimentos e dar suporte às demais disciplinas não se sustenta, uma vez que todas as outras trabalham com leitura, oralidade, escrita, pensamento lógico, abstração etc. Se tais argumentos fossem realmente válidos, essas disciplinas e tão somente elas dariam conta de todo currículo, pois ensinariam aquilo que é fundamental. Tal argumento estabelece uma hierarquia quanto ao que é principal no currículo e cria uma contradição, pois não seria necessária a disciplina de Língua Portuguesa, uma vez que as demais disciplinas, especialmente a Filosofia, trabalham com a linguagem, a leitura, a oralidade, a escrita e a interpretação. O raciocínio lógico-matemático, a abstração são formas de sistematização e apreensão do conhecimento ao lado de outros, tais como a intuição. Por outro lado, a Filosofia e as demais disciplinas também trabalham com o raciocínio lógico, com a abstração, não sendo esse ponto, portanto, exclusividade da Matemática. Também a alegação de que os professores das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática precisam de maior carga horária pelo fato de que isso aumentaria o nível do desempenho dos estudantes nos exames oficiais é algo a ser considerado com maior relevância sob o viés pedagógico e político. Se assim fosse, em tempos em que estas disciplinas ocuparam maior carga horária, os índices de aprendizagem, focados em Matemática e Língua Portuguesa, teriam sido maiores; no entanto, não foi o que os resultados do PISA (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes), IDEB (índice de Desenvolvimento da Educação Básica) e Prova Brasil registraram nos últimos anos.

O período de ausência da Filosofia do currículo gerou a falta de produção e a não diversificação de materiais didáticos adequados (linguagem, conteúdo e método). Talvez o aspecto mais nefasto do longo afastamento da Filosofia dos currículos escolares seja o total desconhecimento, pela maior parte da sociedade, das questões e conteúdos filosóficos. Ou seja, o desconhecimento gera o não reconhecimento formativo da disciplina para o currículo do Ensino Médio.

Com a obrigatoriedade da Filosofia no currículo escolar, e em razão da carência de uma tradição didática, uma série de elementos inerentes à sua inclusão no *espaço escolar* emerge, principalmente quanto à sua *mediação*. Trata-se agora de tornar legítima a presença da Filosofia, não apenas como mais uma disciplina no currículo, mas sim como um saber que busca contribuir para a formação dos estudantes (HORN, 2010, p. 27). O regresso da Filosofia aos currículos do Ensino Médio instaura uma série de indagações, principalmente por parte dos que ministrarão as aulas desta disciplina. Uma das questões centrais referentes a tais indagações diz respeito ao uso do texto clássico de filosofia em sala de aula, o que é objeto temático do estudo apresentado no segundo capítulo da pesquisa.

1.2 O ENSINO DE FILOSOFIA NO PARANÁ: DIAGNÓSTICO DA REALIDADE ATUAL

No Paraná e em vários outros Estados brasileiros, a partir do início dos anos 1980, conforme exposto no capítulo anterior, instaurou-se uma série de movimentos que lutaram pelo retorno da Filosofia aos currículos do então 2º grau, atual Ensino Médio. Estes movimentos reivindicatórios estavam ligados aos Departamentos de Filosofia das Universidades e Instituições de Ensino Superior (IES) públicas e privadas e manifestavam clara oposição à Lei 5.692/71, que retirava dos currículos a disciplina de Filosofia.

[...] a Lei nº 5692/71 – complementada mais tarde pela Lei nº 7004/82 -, intermediou o despojamento da formação de massa crítica no país, também reduzindo a carga horária de outras disciplinas que instigam à reflexão, como a História. A Filosofia, na sua 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 (HORN, 2009, p. 30).

Em razão deste processo, foi criada a Sociedade de Estudos e Atividades Filosóficas (SEAF). Ao final da década de 1970, este movimento intelectual se consolidou e se instaurou através de núcleos em 17 (dezesete) Estados, incluindo o Paraná. A SEAF era um “espaço alternativo” (HORN, 2002, p. 21), diante do burocratismo e da censura, e visava “denunciar e criticar as medidas impositivas do

estado em relação à educação de maneira geral e à disciplina de Filosofia, em particular.” (Idem). A SEAF Paraná atuou:

[...] 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, editados pela própria SEAF-Regional entre os anos de 1980 e 1985 (HORN, 2002 p. 21).

No ano de 1994, o Departamento de Segundo Grau (DESG) da Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED/PR.) iniciou estudos e discussões buscando elaborar uma proposta curricular para as disciplinas de Filosofia e Sociologia. Ao final de tais discussões e estudos, foi elaborado um documento denominado “Proposta curricular de filosofia para o ensino de segundo grau”. No ano de 1995, com a instauração de um novo governo estadual de viés neoliberal, a proposta foi colocada de lado e durante 8 (oito) anos não ocorreu o desenvolvimento de outras propostas relativas ao ensino de filosofia no Ensino Médio, das escolas estaduais paranaenses.

Em 20 de dezembro de 1996, durante o primeiro mandato do governo federal de Fernando Henrique Cardoso, ocorreu a aprovação da Lei nº. 9.394/96, que instituiu as Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (LDBEN 9.394/96), sintonizada com os interesses do empresariado nacional e com os ditames dos Organismos Financeiros Internacionais (OFI), como o Banco Mundial, entre outros.

[...] a Lei n. 9.394/96 é o cumprimento de um programa. Esta lei constitui o marco simbólico de uma “guinada” neoconservadora em educação no Brasil, na década de 1990, nos moldes do ideário neoliberal, que se caracteriza pelo combate intransigente aos direitos sociais e aos ganhos de produtividade da classe trabalhadora, enfim, contra a intervenção do Estado em assuntos econômicos, defendendo o postulado de que “o mercado é a lei social soberana.”(ALVES, 2002, p. 63-64).

Com relação à filosofia, a LDBEN 9.394/96, em seu artigo 36, § 1º, inciso III, afirma que o estudante deverá, ao final do Ensino Médio, demonstrar “[...] *domínio dos conhecimentos de Filosofia e Sociologia necessários ao exercício da cidadania*”. Diante da ambigüidade do texto da lei, não é possível afirmar se o ensino de Filosofia passava a ser obrigatório ou não. “Em nenhum momento se diz que a filosofia deve ser uma disciplina do currículo [...]” (ALVES, 2002, p. 69). Assim, a

Filosofia é colocada como disciplina complementar, não obrigatória no currículo, ofertada ou não de acordo com os ditames da direção da escola. Ainda, segundo Alves (Idem), a observação ao espírito da lei aponta pela permanência da Filosofia como disciplina optativa no Ensino Médio e para algo inédito: a presença da Filosofia nesse nível de ensino não precisa se dar na forma de uma disciplina

Tudo o que é sólido desmancha no ar. É assim que vemos a Filosofia reduzir-se a um dos seus conteúdos e o papel do professor de Filosofia diluir-se entre todos os demais – a natureza interdisciplinar da Filosofia parece mesmo ter sido um bom argumento para um discurso que justifica sua presença em todo e em nenhum lugar, reservando a ela um estilo onipresente. Como um Deus, ela está no meio de nós – mas não podemos vê-la em lado nenhum. Aquilo que fica a cargo de todos acaba por não ser responsabilidade de ninguém (OLIVEIRA, 2004, p. 47).

No Paraná, mesmo sem o apoio de uma política educacional oficial, muitas escolas ofertavam a disciplina de Filosofia. Em 2003, por exemplo, a disciplina era ofertada em 250 (duzentas e cinquenta); escolas, em 2004, em cerca de 600 (seiscentas) escolas e, em 2006, em 965 (novecentos e sessenta e cinco) escolas do estado²³. No ano de 2003, ocorreu no Paraná

[...] a retomada do princípio da educação pública como dever e responsabilidade do Estado, há um redirecionamento das políticas públicas educacionais no Estado do Paraná, passando a configurar-se um novo contexto. Sob esta orientação, foi constituída, no Departamento de Ensino Médio da Secretaria de Estado da Educação, uma equipe pedagógica disciplinar formada por professores da rede pública estadual que atuavam em sala de aula (HORN, 2007, p. 174).

No Departamento de Educação Básica e nos 32 NRE foram criadas equipes disciplinares com professores especializados em cada uma das 14 (catorze) disciplinas que compõem o Ensino Fundamental e Médio. As principais atribuições²⁴ destas equipes eram: assessorar os professores, encaminhar projetos pedagógicos específicos propostos pela SEED, orientar e acompanhar as escolas quanto às Propostas Pedagógicas, analisando-as e emitindo pareceres, organizar cursos, encontros e reuniões pedagógicas descentralizadas, elaborar, executar e

²³ Anexo 10 - No período de 09 a 11 de maio de 2007, na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, ocorreu o Simpósio Sul - Brasileiro de Filosofia: Filosofia e Sociedade. O Técnico do Departamento de Educação Básica da SEED/PR., Bernardo Kestring, que representava o Secretário de Educação do Paraná, apresentou os dados, no dia 10 de maio de 2007 às 20h, em mesa intitulada "Perspectivas para o Ensino de Filosofia", que contava com a presença dos Secretários de Educação de Santa Catarina e do Rio Grande do Sul.

²⁴ Anexo 11 - Atribuições das equipes disciplinares.

acompanhar projetos pedagógicos em conjunto com os profissionais da educação, visando à qualidade do ensino-aprendizagem etc. As equipes foram compostas pelos seguintes professores de Filosofia: em 2003, a Prof^a. Valéria Árias e Prof. Bernardo Kestring; em 2004, o Prof. Ademir Pinhelli Mendes foi integrado à equipe; em 2005, ocorreu a saída da Prof^a. Valéria e a entrada do Prof. Jairo Marçal; em 2007, o Prof. Ademir assumiu a coordenação e entraram os Prof. Wilson José Vieira e Prof. Luiz Henrique Vieira da Silva. No ano de 2008 e 2009²⁵, passou-se também a acompanhar a disciplina de Ensino Religioso e, com isso, passaram a integrar a equipe, após a saída do Prof. Luiz Henrique Vieira da Silva, o Prof. Juliano Orlandi e o Prof. Elói Correa.

A partir disso, ocorreram, na Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED/PR.), uma série de ações políticas e pedagógicas que possibilitaram avanços curriculares significativos e, sob muitos aspectos, em direção contrária ao que se estabelecera nos anos anteriores, sob o viés neoliberal²⁶. Entre os anos de 2003 e 2006 a SEED/PR realizou diferentes eventos como: encontros, simpósios, semanas pedagógicas, grupos de estudos com professores que ministravam aulas de Filosofia nas escolas da rede pública e professores de Instituições de Ensino Superior de Universidades deste e de outros Estados. Tais discussões foram sistematizadas e possibilitaram a construção coletiva de um documento denominado Diretrizes Curriculares de Filosofia²⁷ (2008), que atendia as reais necessidades dos professores de filosofia: a escolha de conteúdos, a fundamentação teórico-metodológica, os encaminhamentos metodológicos e a concepção de avaliação. Importante ressaltar que este documento foi construído a partir de uma longa trajetória que envolveu discussões e estudos com a maior parte dos professores da rede pública do Estado de Filosofia. Nos anos de 2007 e 2008, o documento foi

²⁵ Em 2010 com a mudança de gestão as equipes disciplinares passaram, por conta de alterações no plano político, por mudanças profundas. Os professores que compunham a equipe de Filosofia na gestão anterior pediram desligamento e atualmente estão inseridos em suas respectivas escolas.

²⁶ No texto “A Educação Básica e a opção pelo currículo disciplinar” (PARANÁ, 2008, p. 13-35) que está na introdução de todas as Diretrizes Curriculares, apresenta-se a defesa de um currículo disciplinar, uma discussão conceitual sobre conhecimento e ensino a partir da compreensão de que a escola é espaço privilegiado para o enfrentamento e a transformação da realidade social. “[...] propõe-se formar sujeitos que construam sentidos para o mundo, que compreendam criticamente o contexto social e histórico de que são frutos e que, pelo acesso ao conhecimento, sejam capazes de uma inserção cidadã e transformadora na sociedade.” (PARANÁ, 2008, p. 31)

²⁷ Os textos que compõem as Diretrizes Curriculares de Filosofia (2008) apresentam os seguintes elementos: Dimensões Históricas da Filosofia e seu Ensino, Fundamentos Teórico-Metodológicos, Conteúdos Estruturantes, Encaminhamentos Metodológicos, Avaliação e anexa tabela com os conteúdos básicos da disciplina.

retomado para discussões e reformulações. Foram realizadas leituras por parte de profissionais do Ensino Superior, especialistas²⁸ e doutores das diferentes áreas e, a partir destes apontamentos e de debates presenciais com a equipe do Departamento de Educação Básica da SEED/PR, foram realizados os ajustes necessários para finalização. Concomitantemente, ocorreu neste período o “DEB Itinerante²⁹”, com encontros descentralizados, realizados pelo Departamento de Educação Básica, nos 32 Núcleos Regionais de Educação (NRE) do Estado do Paraná. Nestes encontros, os professores puderam discutir os fundamentos teóricos, a metodologia de cada disciplina e possibilitou-se apresentar novos elementos a serem inseridos no texto final das Diretrizes. A proposição de uma listagem de conteúdos básicos por série também surgiu dessas discussões. A importância de eventos como o NRE Itinerante foi assinalada então por Horn:

Dentre as contribuições produzidas pelos professores participantes desses eventos e sistematizadas pela equipe de Filosofia do Departamento de Ensino Médio, são recorrentes as seguintes preocupações: a obrigatoriedade da Filosofia no Ensino Médio, como disciplina, com estatuto próprio; a realização de concurso público, promovendo a profissionalização do professor de Filosofia; a formação inicial e continuada; adoção de diretrizes curriculares para o ensino de Filosofia que indique os conteúdos a serem ensinados e os seus respectivos encaminhamentos metodológicos; material didático pedagógico adequado ao ensino de Filosofia no Ensino Médio (HORN, 2007, p. 177).

Apesar dos avanços apontados no processo de implementação da disciplina de Filosofia e da sua obrigatoriedade nos currículos do Ensino Médio, como já mencionado, não está garantida na escola a instauração de um lugar privilegiado de reflexão que contribua para o processo de emancipação humana, pois ainda há muito a ser feito, e os dados apresentados na seqüência revelam a necessidade de um trabalho contínuo pelo aperfeiçoamento da implementação da disciplina de Filosofia nos currículos do Ensino Médio, nas escolas paranaenses e brasileiras.

A análise que segue procura situar e atualizar o modo como a Filosofia está inscrita no currículo do Ensino Médio das escolas públicas paranaenses, sob o ponto de vista das condições profissionais e de formação do professor. Como diz HORN (2002, p. 100),

²⁸ Os leitores críticos da disciplina de Filosofia foram: Antônio Edmilson Paschoal (PUC-PR), Emmanuel Appel (UFPR), Silvio Donizetti Gallo (UNICAMP) e Geraldo Balduino Horn (UFPR) que, por razões que não cabe aqui explicitar, teve seu nome retirado do documento em sua versão final.

²⁹ Anexo 2, nota 4.

[...] 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.

Inicialmente, apresentamos um diagnóstico sobre o perfil dos professores que ministram aulas de Filosofia, considerando-se o regime de trabalho, sua formação acadêmica, o tempo de atividade docente e o tempo que leciona filosofia. Os dados levantados no segundo semestre de 2010 são comparados à pesquisa realizada em 1999³⁰. Os dados doravante apresentados foram obtidos a partir de questionários³¹ enviados via correio eletrônico a professores da rede pública estadual de ensino do Paraná e também de questionários respondidos em um encontro (*O Ensino de Filosofia em Foco: Diálogos em Construção*) promovido pelo NESEF³², de 08 a 10 de Dezembro de 2010, na Universidade Federal do Paraná (UFPR), com a participação de 120 professores da rede pública de ensino. Foram efetivamente enviados 1277 (mil duzentos e setenta e sete) e-mails³³, dos quais 135 (cento e trinta e cinco) retornaram com respostas, representando assim 10,6% do total de e-mails enviados. A coleta também ocorreu de forma manuscrita no encontro

³⁰ Em 1999, foi desenvolvida uma pesquisa pelo Prof. Dr. Geraldo B. Horn que buscava situar o Ensino de Filosofia no Estado do Paraná. Os resultados estão presentes em sua tese de doutoramento *Por Uma Mediação Praxiológica do Saber Filosófico No Ensino Médio: Análise e Proposição a Partir da Experiência Paranaense*, defendida na Universidade de São Paulo (USP). Os dados da pesquisa realizada por Horn foram obtidos a partir de questionários respondidos por 285 professores de um total de 1010 professores que ministravam aulas de Filosofia em escolas de ensino médio da rede pública de ensino do Paraná. Importante salientar que, neste período, diante da não obrigatoriedade da disciplina, a Filosofia figurava em 460 escolas de um total de 1018 com ensino médio. Anexo 8 - modelo de questionário da pesquisa realizada em 1999.

³¹ Anexo 7 - Modelo de questionário da pesquisa realizada em 2010.

³² O NESEF (Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre o Ensino de Filosofia e Educação Filosófica) foi criado em 1998. O Núcleo é formado por professores universitários, do ensino médio e por alunos da graduação de Filosofia. O objetivo central das reuniões do Núcleo é debater questões relacionadas ao Ensino de Filosofia, principalmente na Educação Básica, bem como desenvolver ações que buscam fortalecer a Filosofia no currículo escolar.

³³ Ao todo, foram enviados 1558 e-mails. Por uma série de problemas técnicos, que não cabe aqui explicitar, 237 retornaram ou falharam, 44 *sofreram* spam. Assim, o total de e-mails enviados corresponde a 1277 o que, somados ao número de questionários distribuídos aos professores em encontro promovido pelo NESEF, totaliza 1377 questionários. O número de respostas obtidas corresponde a 148 (135 por e-mails e 13 manuscritas). Temos, portanto, um percentual que corresponde a 7,1% do número de professores/as (2065) da rede pública de ensino do Estado no ano de 2010. Um aspecto que deve ser observado é o fato de que um número expressivo dos professores não acessa os e-mails enviados ao expresso do portal dia a dia educação no endereço eletrônico www.diaadiaeducacao.pr.gov.br.

acima citado. Dos 120 (cento e vinte) participantes ou 100 (cem) questionários entregues, 13 (treze) responderam ao questionário, correspondendo a 10,8% do total.

Ao todo, foram enviados e entregues 1377 (mil trezentos e setenta e sete) questionários e se obteve a resposta de 148 (cento e quarenta e oito) deles. Importante salientar que, no Paraná, durante o ano de 2010, havia 2065³⁴ (dois mil e sessenta e cinco) professores ministrando aulas de Filosofia. Se compararmos com o número de professores do ano de 2009, temos 337 (trezentos e trinta e sete) professores a mais, um crescimento de 16,32%, já que neste período tínhamos 1728 (mil setecentos e vinte e oito) professores ministrando aulas de Filosofia. Assim, o número de respostas obtidas corresponde a 7,16% do total de professores que ministram aulas de Filosofia na rede estadual no ano de 2010.

TABELA 1

Tabela com dados relativos aos questionários aplicados

Enviados por e-mail		Retornos e-mail	Questionários impressos entregues em encontro (Dez. 2010)	Retorno questionários impressos	Total de questionários enviados (Email e impressos)	Total de retornos (email e impressos)	Nº de professores que ministravam aulas de Filosofia em 2010*	Percentual de questionários relativos ao número de professores da rede
Total	1558	135 (10,6% do total de e-mails enviados)	100	13	1377	148	2065	7,16%
Retorno ou falha	237							
Spam	44							
Total efetivamente enviado	1277							

* Número estimado, pois em razão de licenças, aposentadorias, exonerações, falecimentos etc o número de professores é alterado.

Com os dados obtidos pela aplicação do questionário, busca-se compreender as principais dificuldades enfrentadas pelos professores, formados ou não em Filosofia, que ministram aulas da disciplina nas escolas de Ensino Médio paranaense no período da pesquisa (2010). Após a obrigatoriedade da oferta da disciplina e uma série de avanços, como por exemplo, o estabelecimento de um conteúdo próprio a ser ensinado e as diferentes metodologias de ensino de filosofia

³⁴ A informação foi obtida de lista enviada entre maio e junho de 2010 pelos representantes da disciplina de Filosofia de cada Núcleo Regional de Educação do Estado do Paraná quando do lançamento da Antologia de Textos Filosóficos, em 26 de Abril de 2010.

presentes, atualmente é de fundamental importância situar aspectos sobre a prática docente e suas decorrências no ensino da Filosofia.

Os números apontam para um crescimento considerável de professores, formados ou não em Filosofia, ministrando aulas da disciplina, pois, em 2009, havia um total de 1728 (mil setecentos e vinte e oito) professores ministrando estas aulas enquanto em 1999 eram 1010. Destes, 341 (trezentos e quarenta e um) eram do quadro próprio do magistério. Em 2010, com a ampliação da carga horária da Filosofia, que passou a contar com duas horas-aula semanais nas três séries do Ensino Médio, a SEED/PR., passou a contar com mais 337 (trezentos e trinta e sete) professores, ou seja, um crescimento de 19,5%. Assim, o número de respostas obtidas aos questionários corresponde a 7,11% do total de professores/as que dão aulas de Filosofia. Importante mencionar, para fins de legitimidade e validade da pesquisa, que, dos 32 Núcleos Regionais de Educação (NRE) existentes até então no Paraná, as respostas vieram de 24 NRE³⁵ diferentes.

Os dados apresentados neste capítulo (1.2.1, 1.2.2, 1.2.3, 1.2.4, 1.2.5) buscam compreender e explicitar os seguintes elementos: o perfil dos professores que ministram aulas de filosofia considerando-se os seguintes aspectos: a) o regime de trabalho; b) formação acadêmica; c) tempo de atividade docente, tempo que leciona Filosofia e outras disciplinas ministradas.

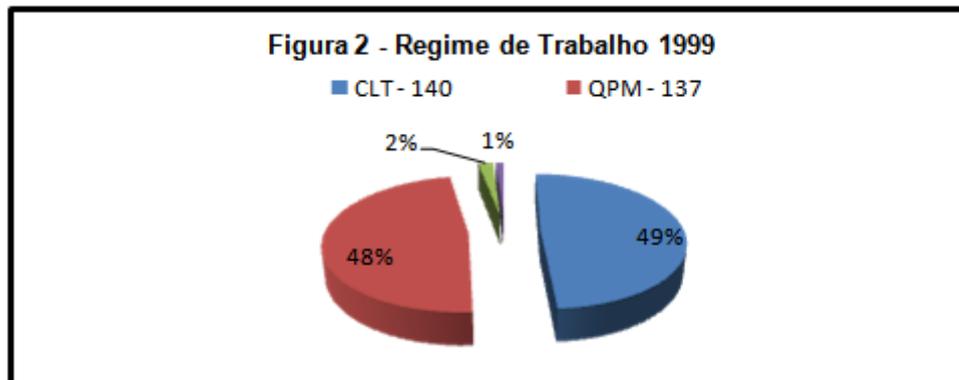
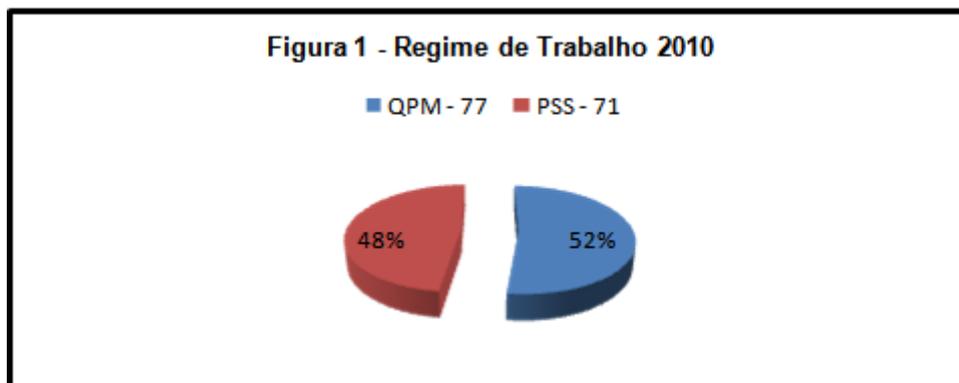
No item 1.3, procurou-se analisar o uso de materiais didáticos nas aulas de filosofia: materiais didáticos que são utilizados nas aulas; utilização do texto clássico de filosofia; se o professor recebeu formação que lhe deu condições para trabalhar o texto clássico em sala de aula; se o planejamento prevê o uso do texto clássico de Filosofia.

No capítulo 2 procurou-se compreender e analisar quais os critérios utilizados na escolha do texto; qual método ou métodos utilizados na leitura do texto; as dificuldades encontradas no trabalho com o texto; os resultados pedagógicos observados a partir do uso do texto clássico de filosofia.

³⁵ Os 148 questionários foram respondidos por professores dos seguintes Núcleos Regionais de Educação: Área Metropolitana Norte: 09; Apucarana: 14; Assis Chateaubriand: 03; Campo Mourão: 01; Cascavel: 06; Cianorte: 03; Cornélio Procópio: 05; Curitiba: 24; Dois Vizinhos: 02; Foz do Iguaçu: 02; Francisco Beltrão: 01; Guarapuava: 04; Ibaiti: 03; Irati: 07; Jacarezinho: 04; Londrina: 06; Maringá: 07; Paranaguá: 02; Paranavaí: 03; Pato Branco: 01; Pitanga: 02; Ponta Grossa: 05; Toledo: 02; Umuarama: 01; Não responderam: 31.

1.2.1 Regime de trabalho

Em relação ao perfil dos professores que ministram aulas de Filosofia, os dados apontam para os seguintes resultados: sobre o *regime de trabalho* verificou-se que 77 professores (52%) são do Quadro Próprio do Magistério (QPM) e 71 (48%) são contratados por Processo Seletivo Simplificado (PSS).



Fonte: Questionário de pesquisa sobre o ensino de Filosofia aplicado aos professores das escolas públicas estaduais, do Paraná, sobre o Ensino de Filosofia.
Organização: Vieira, W. J, 2010.

Em 1999, segundo Horn (2002, p. 101-102), o quadro de pessoal da Secretaria de Estado da Educação (SEED/PR) era regido por contratos efetivos, através da Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT) (equivale a nomenclatura atual, PSS Processo Simplificado de Seleção). Parte dos docentes em regime CLT possuía contrato regido pelo programa Paranaeducação, entidade criada pela Assembléia Legislativa do Paraná que visava auxiliar na gestão do sistema estadual de educação. Na verdade, o que ocorria era uma terceirização na contratação de professores da rede pública estadual.

No Estado do Paraná, ocorreram concursos públicos de provas e títulos para a docência da disciplina de Filosofia nos anos de 1951, 1991³⁶, 2004 e 2007. O número de vagas destinado para cada disciplina nos concursos realizados pela Secretaria de Estado da Educação não foi fixado em vista da carência efetiva de professores de cada disciplina, mas sim de acordo com a demanda de aulas existente no ano anterior e, principalmente, no caso da disciplina de Filosofia, levando em consideração o número de professores que ministravam aulas na disciplina e que não eram formados especificamente na área. Em 2004 foram ofertadas 172 (cento e setenta e duas) vagas e no concurso realizado em 2007, no qual foram disponibilizadas 188 (cento e oitenta e oito) vagas, a demanda existente (hora/aula) era muito superior ao número de vagas ofertadas. Isso pode ser observado na tabela³⁷ elaborada pelos técnicos responsáveis pela disciplina na Secretaria de Estado da Educação no ano de 2007, a partir de relatório enviado pelos Núcleos Regionais de Educação (NRE/PR).

Os critérios apresentados pelo setor de Recursos Humanos (RH) da Secretaria de Estado da Educação para a definição do número de vagas para cada disciplina não são claros. Segundo informações obtidas no Departamento de Recursos Humanos, o critério utilizado, por exemplo, para a ampliação de vagas do concurso de 2007 decorre da necessidade específica de cada disciplina e do fato de que coube a cada Núcleo Regional de Educação fazer este levantamento, tendo em vista a “vaga real”. Porém, ao observarmos os dados, principalmente em relação à

³⁶ Os técnicos que compunham a Equipe Pedagógica da Secretaria de Estado da Educação, no ano de 2004, em parecer direcionado à Superintendência de Educação, justificaram a necessidade de realização de concurso público naquele ano da seguinte maneira: “No panorama nacional e, particularmente, no Estado do Paraná, vemos configuradas condições históricas, políticas e culturais favoráveis à defesa e à afirmação da importância da disciplina de Filosofia e Sociologia no trabalho escolar. Porém, não basta a ampliação dos espaços curriculares destinados às referidas disciplinas, tal como ocorreu neste ano de 2004 a partir da publicação da Instrução 11/2003 – SUED, é necessário que estas aulas sejam atribuídas a profissionais que reúnam as condições plenas de formação – e não apenas de informação – para ministrá-las. Atualmente a Rede Pública Estadual conta com um número mínimo de professores com formação específica nas referidas áreas. Para Filosofia, por exemplo, em toda a história da educação pública paranaense foi realizado – em todas as suas etapas – apenas um único concurso em 1991, que resultou em 12 (doze) nomeações.” (fevereiro de 1992).

³⁷ Anexo 12. Tabela com dados enviados pelos NRE do Paraná com a real necessidade de contratação de professores de Filosofia.

ampliação da carga horária da disciplina de Filosofia³⁸ nos últimos anos, tal afirmação apresenta-se como questionável.

De acordo com a APP Sindicato (Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Paraná), cada Núcleo Regional de Educação (NRE) efetuou o levantamento do número de vagas e a necessidade real de ampliação das mesmas para cada disciplina. Segundo a APP Sindicato, também não era possível afirmar a real necessidade de docentes para as várias disciplinas, principalmente o número de vagas necessárias. A única certeza era de que o número de vagas ofertadas estava distante da real necessidade das escolas paranaenses.

A observação atenta dos dados da tabela, apresentada no anexo 12, e a sua respectiva relação com a Deliberação 03/08³⁹ evidencia a necessidade de contratação de pelo menos 3 (três) vezes mais professores de Filosofia. Se em 2004 foram abertas 206 (duzentas e seis) vagas, como se explica que em 2007, com a ampliação do número de aulas de Filosofia se oferecessem apenas 188 (cento e oitenta e oito) vagas? Quais seriam os critérios para contratação de 327 (trezentos e vinte e sete) professores de Geografia, 376 (trezentos e setenta e seis) de Educação Especial que se encontra apenas em 154 (cento e cinquenta e quatro) escolas e apenas 188 (cento e oitenta e oito) de Filosofia? Mais grave ainda é a situação da disciplina de Sociologia, que não teve concurso aberto em 2007, porém este não é objetivo de análise dessa pesquisa.

Os dados oficiais obtidos pelo site SEED em Números, da Secretaria de Estado da Educação (<http://www4.pr.gov.br/escolas/numeros>), apontam para um forte crescimento no número de professores contratados, porém, ainda distante da real necessidade. Entre os anos 2004 e 2012, conforme a tabela a seguir (Tabela 02) se observa-se um crescimento de 94% do número de professores de Filosofia⁴⁰.

³⁸ Na Deliberação 03/08 de 07/11/2008, que trata das Normas complementares às Diretrizes Curriculares Nacionais para a inclusão obrigatória das disciplinas de Filosofia e Sociologia na Matriz Curricular do Ensino Médio nas instituições do Sistema de Ensino do Paraná, o Conselho Estadual de Educação do Estado do Paraná, no artigo 2, determinou “a inclusão das disciplinas de Filosofia e Sociologia no currículo de todas as séries do ensino médio, de forma gradativa, a partir de 2010, da seguinte forma: a) no mínimo em uma série a partir do ano de 2009; b) em duas séries a partir do ano de 2010; c) nas três séries, a partir do ano de 2011; d) nas quatro séries a partir do ano de 2012, para os cursos com duração de 4 anos.”

³⁹ De acordo com a Deliberação 03/08 do CEE (Conselho Estadual de Educação) a disciplina de Filosofia deveria ser implementada progressivamente em todas as séries do Ensino Médio.

⁴⁰ Tabela completa anexo 13.

TABELA 2
Total de Professores Especialistas do Estado do Paraná
2004 a 2012

Disciplina de Filosofia

QPM - Disciplina de Concurso

	Total do Estado	Total de Pessoas	20 Horas	40 Horas
Gestão 01	2004*	36	33	03
	2005	183	181	02
	2006	191	189	02
	2007*	219	218	01
	2008 ⁴¹	224	223	01
	2009	340	339	01
	2010	346	329	17
Gestão 02	2011 ⁴²	356	341	15
(42% do total de professores contratados)	2012	619	604	15

*Ano em que foi realizado concurso público

Fonte: SAE (GRHS Grupo de Recursos Humanos Setorial SEED/PR)

No concurso público realizado em 2004 foram nomeados 306 (trezentos e seis) candidatos. No concurso de 2007 foram nomeados 488 (quatrocentos e oitenta e oito) candidatos para a disciplina de Filosofia. Ao todo temos 794 (setecentos e noventa e quatro) nomeações. Porém, 175 (cento e setenta e cinco) professores não tomaram posse do cargo, solicitaram exoneração ou faleceram.

Comparando os dados do número de professores concursados em Filosofia (Tabela 02) com o do total de professores que ministram aulas de Filosofia no Estado (Tabela 03) depreende-se a seguinte situação: estima-se a necessidade da contratação de aproximadamente 1688 (mil seiscentos e oitenta e oito) professores para que se complete o quadro de professores com formação em Filosofia na rede estadual de ensino do Estado do Paraná.

⁴¹ Deliberação 03/08 de 07/11/2008

⁴² Filosofia obrigatória nas três séries do Ensino Médio.

TABELA 3
Total de professores
Especialistas do Estado com disciplina de Filosofia – QPM
Disciplina de concurso

Núcleo Regional de Educação		Total de Pessoas	Vínculo QPM-P	Vínculo QPM-E	Vínculo REPR
01	Apucarana	84	54	00	30
02	Área Metropolitana norte	147	84	00	63
03	Área Metropolitana Sul	151	98	01	52
04	Assis Chateaubriand	25	11	00	14
05	Campo Mourão	73	39	06	28
06	Cascavel	98	50	02	46
07	Cianorte	41	20	06	15
08	Cornélio Procópio	51	16	06	29
09	Curitiba	308	180	04	124
10	Dois Vizinhos	16	05	00	11
11	Foz do Iguaçu	83	36	04	43
12	Francisco Beltrão	65	24	04	37
13	Goioerê	36	23	00	13
14	Guarapuava	39	12	01	26
15	Irati	41	16	01	24
16	Ivaiporã	53	30	00	23
17	Jacarezinho	67	45	06	16
18	Londrina	139	72	02	65
19	Maringá	118	64	09	45
20	Loanda	37	25	00	12
21	Paranaguá	77	51	02	24
22	Paranavaí	69	41	04	24
23	Pato Branco	60	29	02	29
24	Pitanga	27	08	00	19
25	Ponta Grossa	82	23	04	55
26	Telêmaco Borba	45	11	01	33
27	Toledo	76	45	01	30
28	Umuarama	57	29	03	25
29	União da Vitória	39	18	00	21
30	Wenceslau Braz	33	09	03	21
31	Laranjeiras do Sul	41	07	00	34
32	Ibaiti	29	17	02	10
Total do Estado		2307	1192	74	1041

Fonte: SAE (GRHS Grupo de Recursos Humanos Setorial SEED/PR)

Mês de referência: Abril 2012

Descrição dos vínculos:

QPM-P: Professores do Quadro Próprio Magistério

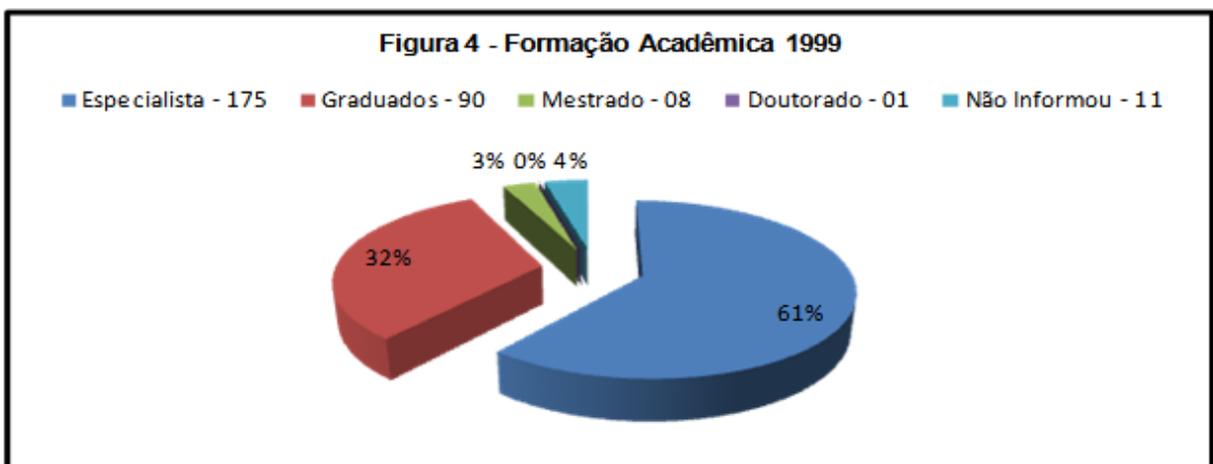
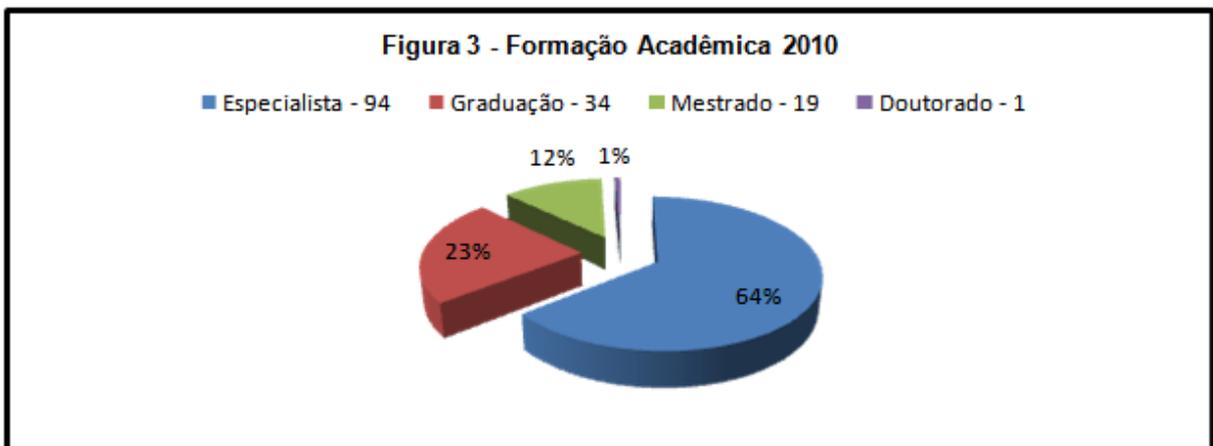
QPM-E: Especialistas do Quadro Próprio Magistério

REPR: Regime Especial – Professor (PSS)

Observa-se, considerando o processo de retorno da Filosofia, que se houver a continuidade do processo de contratação de professores com licenciatura em Filosofia, via concurso público e dobra de padrão, em alguns anos existirá um número adequado de professores de Filosofia na rede pública do Paraná.

1.2.2 Formação acadêmica

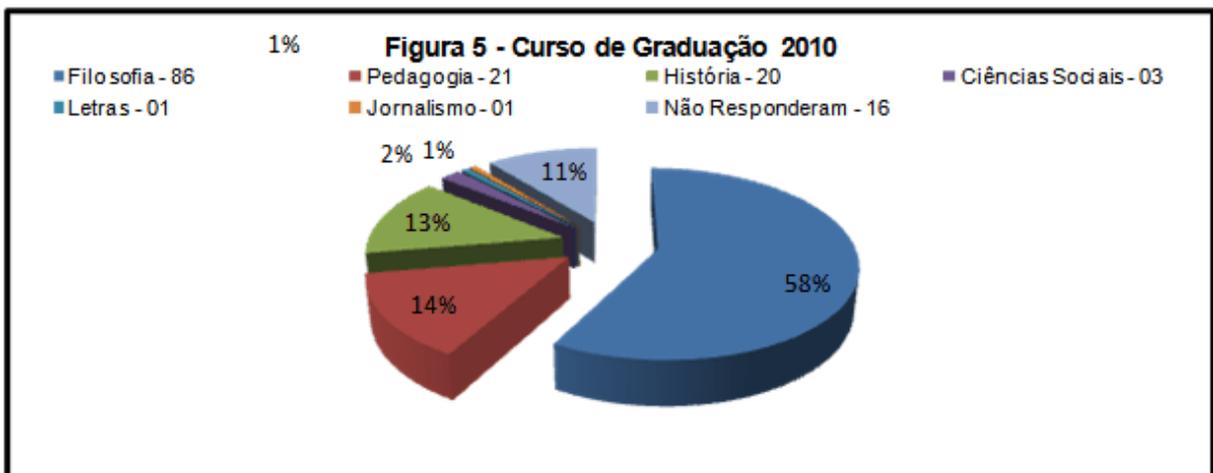
No que tange à *formação acadêmica*, os profissionais que ministram aulas de Filosofia assim se apresentam: 94 especialistas (64%), 34 (23%) graduados em Filosofia, 19 (12%) com mestrado e 01 (0,7%) com doutorado.



Fonte: Questionário de pesquisa sobre o ensino de Filosofia aplicado aos professores das escolas públicas estaduais, do Paraná, sobre o Ensino de Filosofia.
Organização: Vieira, W. J, 2010.

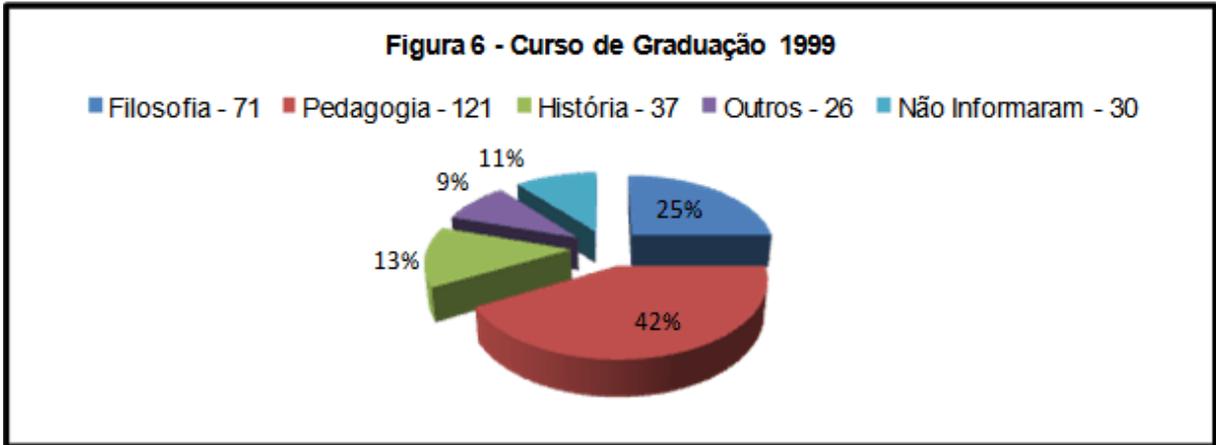
Em 1999, dos 285 (duzentos e oitenta e cinco) professores pesquisados, 61% possuía curso de especialização, sendo 175 (cento e setenta e cinco) professores e os com graduação eram 90 (noventa) somavam 32%. O Estatuto do Magistério (22/12/1976) prevê a elevação de nível e, conseqüentemente, de salários, para os professores que possuem pós-graduação *lato sensu* ou *stricto sensu*. O acesso ao Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE⁴³) também passa pelo critério da formação, exigindo do professor a pós-graduação. Observando a tabela⁴⁴ de vencimentos dos professores estaduais, verificamos que um professor com especialização (Nível II, classe 1) recebe salário 25% maior do que aquele que possui apenas a Licenciatura Plena (Nível I, classe 1). Se compararmos os vencimentos dos professores que possuem Especialização (Nível II, classe 1), com os daqueles que ascenderam ao Nível III, classe 1, através do PDE, o aumento salarial é de 71%. Constata-se que a maior parte dos professores recorre aos cursos de pós-graduação *lato sensu* buscando, também, elevar seus rendimentos salariais.

1.2.3 Natureza da graduação



⁴³ O Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE) é uma política educacional desenvolvida pela Secretaria de Estado da Educação do Estado do Paraná em conjunto com representantes do Sindicato dos Professores e gestores da SEED. Este programa de formação continuada busca oferecer aos educadores a retomada de seus estudos acadêmicos em sua área de formação. O Programa é desenvolvido em parceria com Instituições Públicas de Ensino Superior do Paraná.

⁴⁴ Anexo 14 - Tabela de Vencimentos dos professores da Rede Pública de Ensino do Estado do Paraná (2010).



Fonte: Questionário de pesquisa aplicado aos professores das escolas públicas estaduais, do Paraná, sobre o Ensino de Filosofia.
Organização: Vieira, W. J., 2010.

Quanto à *natureza do curso de graduação*⁴⁵, observou-se que, dos professores que ministram aulas de filosofia, 58,1% (86) são formados em Filosofia, 14,2% (21) em Pedagogia, 13,5% (20) em História, 2% (03) em Ciências Sociais, 0,7% (01) em Letras, 0,7% (01) em Jornalismo e 10,8% (16) não responderam. Em 1999, do total de professores pesquisados, 42% possuíam licenciatura em Pedagogia e apenas 25% eram licenciados em Filosofia. O que se depreende dos números apresentados é um crescimento do número de professores formados em Filosofia, em razão de certa valorização, ainda que com restrições, da licenciatura. O que se verifica com estes dados é o aumento, ainda que a demanda seja maior, do número efetivo de professores formados em Filosofia. O fato de professores que não possuem a formação específica em Filosofia estarem ministrando aulas e, principalmente, a constatação de que tais números se mantêm, expressa a falta de uma ação política direcionada à área.

O aumento do número de professores formados em Filosofia, mesmo com a atual deficiência no sistema, está diretamente ligado à obrigatoriedade da Filosofia

⁴⁵ Os professores que responderam a pesquisa de 2010 são formados respectivamente nas seguintes áreas: 70 formados apenas em Filosofia, 01 Filosofia e Ciências Sociais, 01 Filosofia e Matemática, 04 Filosofia e História, 01 Filosofia, Sociologia, Teologia e História, 01 Filosofia, Gestão Pública e Serviço Social, 01 Filosofia e Jornalismo, 02 Filosofia e Direito, 01 Filosofia e Teologia, 01 Pedagogia e Filosofia, 01 Ciências da Religião e Filosofia, 02 Filosofia e Letras, 15 formados em História, 01 História e direito, 01 História e Ciências Sociais, 01 Sociologia e História, 01 Psicologia e História, 03 Estudos Sociais / ciências sociais, 01 Pedagogia e Estudos Sociais, 01 Pedagogia e Ciências contábeis, 17 Pedagogia, 01 Pedagogia e Direito, 01 Pedagogia e Educação Física, 01 Ciências da Computação e História, 01 Comunicação Social – Jornalismo, 01 Letras (Francês/Inglês), 16 não responderam.

no Ensino Médio e também à ampliação do número de cursos que ofertam a graduação em Filosofia no Estado. Em 2002, segundo Horn (2002), existiam 11 (onze) cursos de Filosofia no Paraná⁴⁶. Atualmente, contamos com 19 (dezenove) cursos (ver nota 46). No artigo “A carreira está em alta” publicado na Gazeta do Povo, Dornellas (2009) esclarece que com “[...] a obrigatoriedade da inclusão da disciplina no currículo do Ensino Médio de escolas públicas e privadas, a carreira está com tudo e a tendência é de crescimento⁴⁷”. Porém, o que se observa é a carência de professores em algumas áreas em razão da desvalorização da carreira do magistério⁴⁸.

No veto de 2001 ao projeto que tornava obrigatório o ensino de Filosofia e Sociologia no Ensino Médio, o então presidente Fernando Henrique Cardoso, apoiou-se na carência de profissionais para ministrar as disciplinas. Constatou-se, no entanto, e isto após análise do número de inscritos no concurso para o magistério paranaense de 2004 e 2007, que o número de inscritos foi bem superior ao de vagas disponíveis. Em 2004 foram 989 (novecentos e oitenta e nove) inscritos para 206 (duzentas e seis) vagas e no ano de 2007 foram 1062 (mil e sessenta e dois) professores inscritos na disciplina de Filosofia para um total de 186 (cento e oitenta

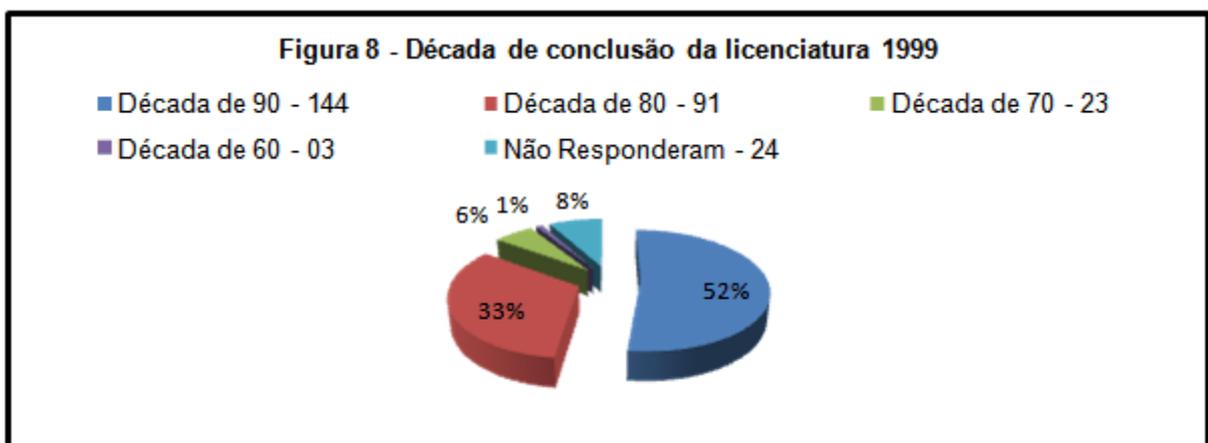
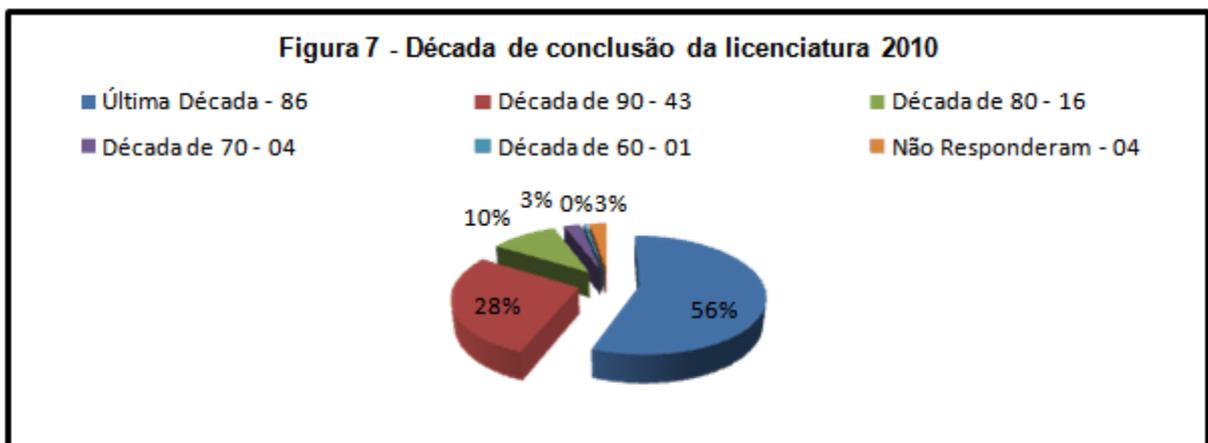
⁴⁶ Os cursos eram ofertados pelas seguintes instituições: Universidade Federal do Paraná (UFPR); Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC-PR); Universidade Estadual de Londrina (UEL – Londrina); Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE - Toledo); Faculdade de Filosofia Ciência e Letras 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) (HORN, 2002, p. 50). Ainda segundo Horn, dos 11 (onze) cursos 5 (cinco) eram reconhecidos pelo Ministério da Educação e Cultura e os demais apresentavam apenas autorização de funcionamento, sem reconhecimento final ao período.

⁴⁷ Ver anexo 15 – “A carreira está em alta”

⁴⁸ Faltam professores de Filosofia e Sociologia, diz diretor da Capes/MEC (2008). O diretor de educação básica da Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior), Dilvo Ristoff, diz temer que a ausência de professores capacitados para lecionar filosofia e sociologia inviabilize o cumprimento da lei sancionada em junho passado que prevê a inclusão das duas disciplinas no currículo de escolas de ensino médio do país. De acordo com um estudo feito pela Capes, o Brasil tem, atualmente, 31.118 profissionais atuando como professores de filosofia, sendo que, desse total, apenas 23% têm formação específica. Na sociologia, são 20.339 professores atuantes, sendo 2.499 licenciados (12%). “Agora teremos que incluir a filosofia e a sociologia no nosso plano emergencial. Estamos, inclusive, revendo os planos orçamentários para 2009. Vamos ter que chamar todas aquelas pessoas que têm uma formação correlata como história, ciência política e a sociologia pura, sem a licenciatura, para atender a lei”, diz o diretor. Ristoff estima que o número de professores de filosofia e sociologia formados por ano deve aumentar 20 vezes, para atender a demanda. No total, serão necessários 107.680 docentes de cada disciplina e, atualmente, formam-se, por ano, 2.884 docentes de filosofia e 3.018 de sociologia. “Se a gente levar em conta que 50% dos que se formam tendem a exercer outras profissões, a gente chega ao dramático número de 40 vezes mais graduados por ano.” Pela lei, a filosofia e a sociologia deverão passar a integrar os currículos dos três anos do ensino médio em escolas das redes pública e particular - são 24.131 estabelecimentos de ensino médio, no total. (Folha.com, 2008)

e seis) vagas. A verificação do número de inscritos foi feita junto aos respectivos núcleos de concurso. Em 2004 o concurso público para professor do quadro próprio do magistério foi realizado pela COPS (Coordenadoria de Processos Seletivos) da Universidade Estadual de Londrina (http://www.cops.uel.br/concursos/seap_2004/) e o concurso de 2007 foi desenvolvido pelo NC (Núcleo de Concursos) da Universidade Federal do Paraná (<http://www.nc.ufpr.br/>).

1.2.4 Ano de conclusão da licenciatura



Fonte: Questionário de pesquisa sobre o ensino de Filosofia aplicado aos professores das escolas públicas estaduais, do Paraná, sobre o Ensino de Filosofia.
Organização: Vieira, W. J, 2010.

A maioria dos professores entrevistados – 58,1% (86) - *concluiu a licenciatura* na última década; na década de 1990, formaram-se 29,05% (43); na década de 1980, 10,8% (16); na de 1970, 2,7% (04) e apenas 0,6% (01) na década

de 1960. Importante destacar que 14,8% (22) dos professores pesquisados possuem mais de uma graduação. Os dados também apontam que 62,2% (92) dos professores pesquisados iniciaram a atividade docente na última década; 21,6% (32) na década de 1990; 6,8% (10) na década de 1980; 4% (06) na de 1970 e 5,4% (08) não responderam.

A comparação dos dados das figuras 7 e 8 (1999 e 2010) revelam que a formação dos professores que ministram aulas de filosofia é ainda recente. Nos últimos 20 anos, observa-se no Paraná a expansão dos cursos de filosofia⁴⁹, o que, com a obrigatoriedade da Filosofia no Ensino Médio, tende a se ampliar.

1.2.5 Disciplinas ministradas

Outro dado a ser destacado é referente à quantidade de *disciplinas ministradas* pelos professores formados ou não em Filosofia. Dos 148 (cento e quarenta e oito) professores consultados, apenas 50 professores (33%) trabalham unicamente com Filosofia. A maioria dos professores ministra também, seguindo a ordem, as disciplinas de História, Sociologia, Ensino Religioso, Arte e Geografia. Importante ressaltar que esta situação se estende a outras disciplinas, por força de

⁴⁹ No Estado do Paraná, segundo o Ministério da Educação (MEC) no site Instituições de Educação Superior e Cursos Cadastrados (<http://emec.mec.gov.br/>), existem atualmente 19 instituições de ensino superior que ofertam cursos de graduação em Filosofia. Destes, 05 são à distância e 14 são presenciais. São elas: 1 Centro Universitário Campos de Andrade – UNIANDRADE (Licenciatura – Presencial) Curitiba (Em extinção); 2 Centro Universitário Claretiano – CEUCLAR (Licenciatura – modalidade: Educação a distância) Curitiba – vários municípios; 3 Centro Universitário Franciscano do Paraná – FAE (Licenciatura – Presencial) – Curitiba; 4 Centro Universitário Leonardo da Vinci – UNIASSELVI (Licenciatura – Modalidade a distância) – Curitiba – Vários municípios; 5 Faculdade Estadual de Filosofia Ciências Letras União da Vitória – FAFIUV (Licenciatura – Presencial) União da Vitória; 6 Faculdade Padre João Bagozzi - FACULDADE BAGOZZI (Licenciatura – presencial) Curitiba; 7 Faculdade São Basílio Magno – FASBAM (Licenciatura – Presencial) Curitiba; 8 Faculdade Vicentina – FAVI (Bacharelado – Presencial); 9 Instituto Superior de Educação Sant’Ana – ISESA (Licenciatura – Presencial) Ponta Grossa; 10 Pontifícia Universidade Católica Do Paraná – PUCPR (Licenciatura – Presencial) Curitiba e Maringá; 11 Universidade do Sul de Santa Catarina – UNISUL (Bacharelado – a distância) Vários municípios; 12 Universidade Estadual de Londrina – UEL (Licenciatura – Presencial) Londrina; 13 Universidade Estadual de Maringá – UEM (Licenciatura – Presencial) Maringá; 14 Universidade Estadual do Centro Oeste – UNICENTRO (Licenciatura – presencial) Guarapuava; 15 Universidade Estadual do Norte do Paraná – UENP (Licenciatura – Presencial) Jacarezinho; 16 Universidade Estadual do Oeste Do Paraná – UNIOESTE (Licenciatura e Bacharelado – presencial) Toledo; 17 Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC (Licenciatura – a distância) Vários municípios (Ibaiti e Pato Branco); 18 Universidade Federal do Paraná – UFPR (Licenciatura e Bacharelado - presencial) Curitiba; 19 Universidade Metodista de São Paulo – UMESP (Licenciatura – a distância) Vários municípios (Londrina).

um problema estrutural, burocrático, cuja característica é a de negligenciar os aspectos pedagógicos da educação. Existem situações em que professores de Matemática ministram aulas de Física. Mais grave ainda é o fato de existirem alunos que acabaram de iniciar a graduação, foram contratados como professores e estão ministrando aulas de forma precária, segundo afirmação do atual Secretário de Educação, Flávio Arns.



Fonte: Questionário de pesquisa aplicado aos professores das escolas públicas estaduais, do Paraná, sobre o Ensino de Filosofia.
Organização: Vieira, W. J., 2010.

Ao compararmos as figuras 9 e 10, constata-se que a situação não mudou muito. Os professores necessitam lecionar várias disciplinas para completar a carga horária (16 horas aula ou 32 horas aula). Porém, com a obrigatoriedade da oferta da disciplina de Filosofia e o estabelecimento normativo de 2 (duas) aulas semanais por série do Ensino Médio, muitos professores passaram a trabalhar apenas com a disciplina.

O que se constata a partir dos dados apresentados acima é o fato de que ainda há uma carência, no Brasil, de uma política educacional que possibilite efetiva mudança na realidade atual.

A construção de uma política educacional exige condições objetivas para que esta se desenvolva: valorização, formação inicial e continuada dos professores, condições materiais que superem a precarização hoje presente na escola para o desenvolvimento de um projeto político-pedagógico emancipador, participação efetiva dos sujeitos nas decisões da escola e processos educativos de reflexão cotidiana acerca da educação que praticam (SCHNORR, 2006, p. 28).

Observa-se que, desde a década de 1980, vem ocorrendo uma crescente “[...] proletarização do trabalho docente, isto é, a tendência de reduzir os professores ao status de técnicos especializados dentro da burocracia escolar [...]” (GIROUX, 1997, p. 158) e a conseqüente desvalorização de seu trabalho. O professor passa a ter como principal ofício “[...] administrar e implementar programas curriculares, mais do que desenvolver ou apropriar-se criticamente de currículos que satisfaçam objetivos pedagógicos específicos.” (Idem, p. 158) Assistimos a uma “taylorização” do ensino, pois o professor vem sendo desconsiderado no momento das decisões que de fato são importantes, ficando restrito a mero agente de execução de regras e ações previamente definidas por quem de fato tem o poder.

Segundo Saviani (2007, p. 447), assistimos hoje a uma série de ondas de “neo” que visam implementar a cultura do aprender com prazer e afeto em seu sentido mercadológico. Paradoxalmente, observa-se uma crescente responsabilização dos professores pela baixa qualidade de ensino e, ainda mais, essas exigências não repercutem em melhores condições de trabalho e nem em melhores salários.

Além disso, a partir dos dados coletados, observa-se a existência de uma forte dissociação entre ensino e pesquisa. Mas, afinal, como pesquisar, investigar, desenvolver leituras, aprimorar-se, preparar adequadamente aulas ministrando duas, três, quatro disciplinas diferentes? A atenta análise dos dados apresentados na tabela de vencimentos (anexo 14) nos aponta também na mesma direção. Quais as vantagens oferecidas pelo atual sistema de educação ao professor da rede pública em cursar pós-graduações *stricto sensu* mestrado e doutorado? No entanto, as condições de trabalho, o investimento em pesquisa e a formação contínua são indispensáveis para um ensino de qualidade.

1.3 SOBRE O USO DE MATERIAIS DIDÁTICOS NAS AULAS DE FILOSOFIA

Em relação ao uso de materiais didáticos nas aulas de filosofia, verificou-se que os professores utilizam na sua prática em sala de aula diferentes materiais, destacando que 93% utilizam-se o *Livro Didático Público de Filosofia*⁵⁰, distribuído pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná, acompanhado dos seguintes livros didáticos de introdução à Filosofia: *Convite à Filosofia* (Marilena Chauí), *Filosofando* (Maria Lúcia de Arruda Aranha e Maria Helena Pires Martins), *Fundamentos de Filosofia* (Gilberto Cotrim), *História da Filosofia* (Giovanni Reale e Dario Antiseri) e *Temas de Filosofia* (Maria Lúcia de Arruda Aranha e Maria Helena Pires Martins).



Fonte: Questionário de pesquisa sobre o ensino de Filosofia aplicado aos professores das escolas públicas estaduais, do Paraná, sobre o Ensino de Filosofia.
Organização: Vieira, W. J, 2010.

Em visita e levantamento junto às grandes livrarias de Curitiba, constatamos que, os livros citados pelos professores da Rede Pública de Ensino do Estado são

⁵⁰ O Livro Didático Público de Filosofia do Estado do Paraná foi elaborado a partir de materiais produzidos pelos professores da rede estadual de ensino. Tais materiais, denominados “Folhas”, foram construídos de forma interativa com os professores da equipe de Filosofia da Secretaria de Educação e consultoria de professores do Ensino Superior (Anexo 3 – LDP: Histórico de Produção). O Projeto Folhas e O Livro Didático podem ser acessados pelo seguinte endereço: <http://www.diaadia.pr.gov.br/projetofolhas/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=12>

os mais vendidos⁵¹. O *Livro Didático Público* é o mais utilizado, justamente porque foi produzido pelos próprios professores da rede pública de ensino e distribuído pela Secretaria de Estado da Educação; O livro *Convite à Filosofia*, de Marilena Chauí, o mais citado, já está na 14ª edição; O *Filosofando – Introdução à Filosofia*, de Maria Lúcia de Arruda Aranha e Maria Helena Pires Martins, na 4ª edição e o livro *Fundamentos de Filosofia*, de Gilberto Cotrim, apresenta 16 edições. Segundo Oliveira (2004), referindo-se a um dos livros didáticos de Filosofia mais vendidos,

[...] o grande número de edições de um livro sucinto e objetivo como o *Trabalho dirigido de Filosofia* (16 edições até o ano de 1998) foi também considerado um indicativo da grande difusão desse tipo de obra. Isso talvez se explique pela natureza do livro: os conteúdos são apresentados em textos resumidos que induzem o aluno às respostas consideradas corretas (OLIVEIRA, 2004, p. 254).

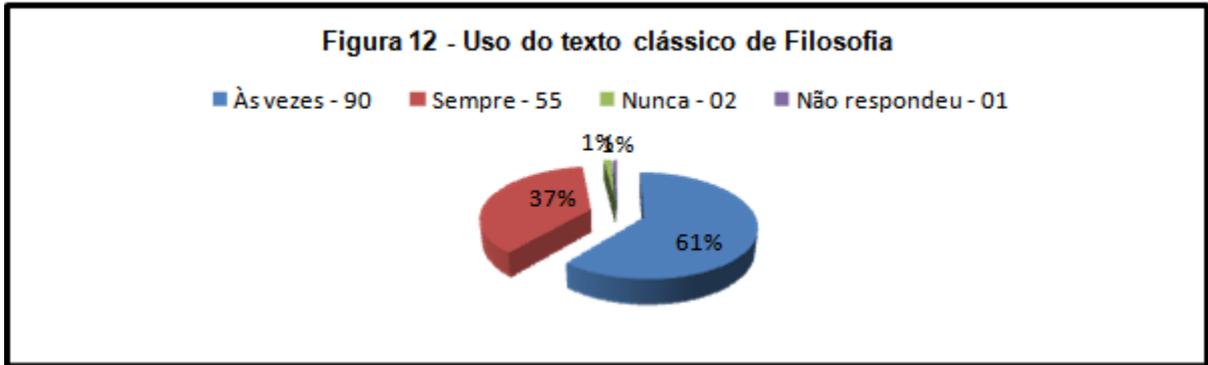
Os professores entrevistados apontaram que utilizam, dentre outros materiais, fragmentos de textos clássicos de Filosofia, retirados especialmente de sites e da Coleção Os Pensadores. Os principais autores e textos utilizados são: trechos de Filósofos pré-socráticos; de Platão, *A República* (Livro VII), o *Banquete* e *Teeteto*; de Aristóteles, *Ética a Nicômaco*; de Santo Agostinho, *As Confissões*; de Descartes, *O Discurso do Método*; de Maquiavel, *O Príncipe*; de Rousseau, *O Contrato Social*; de Kant, *O que é esclarecimento?*, *Introdução da Crítica à Razão Pura*; de Marx, *Manifesto* e *O Capital*; de Sartre, *O existencialismo é um humanismo*; de Hobbes, *O Leviatã*; de Nietzsche, *Aurora*, *Além do bem e do mal*, *Verdade e mentira no sentido extra-moral*; e de Voltaire, *Cândido*. Foi bastante destacada pelos

⁵¹ Para o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) de 2012 foram inscritos 15 livros e destes foram aprovados apenas 3. Os livros escolhidos foram os mais citados pelos professores da rede pública de ensino. Em relação às obras selecionadas, segundo o Guia do Livro Didático de Filosofia (2011, p. 12), “[...] tudo indica que são trabalhos consolidados pela prática da sala de aula e com um longo período de maturação. Sem deixar de se pautar pelas adequações necessárias ao público a que se destinam, as obras aprovadas não negligenciam a íntima relação entre a filosofia e a sua história, permitindo que o aluno entre em contato com a estruturação lógica do texto filosófico e que aprenda a construir rigorosa e criticamente enunciados e argumentações a partir do legado da tradição. Em suma, apresentam a filosofia em sua multiplicidade, sem dogmatismos ou proselitismo, propondo uma prática crítica que leve o aluno tomar posição em meio a um diálogo plural, inclusive nos debates sobre ética.”

professores a chegada às escolas da *Antologia*⁵² de *Textos Clássicos de Filosofia*, disponibilizada pela Secretaria de Estado da Educação (SEED/PR), em 2009. Além dos textos de Filosofia, os professores procuram utilizar diferentes recursos de mídia, tais como trechos de vídeos relacionados ao conteúdo, imagens, músicas, sites de filosofia e da TV Multimídia.

Quanto à **presença do texto clássico na aula de Filosofia**, percebeu-se que 61% (90) dos professores apontaram que às vezes usam o texto clássico em suas aulas, 37% (55) *sempre* usam o texto clássico, 1,3% (2) *nunca usam* o texto e 0,7% (1) não respondeu. As principais considerações apontadas pelos professores para o uso ou não do texto clássico de Filosofia foram as seguintes: o tempo destinado à disciplina de Filosofia é pouco, pois a disciplina necessita de maior tempo (horas/aula) para que se consiga desenvolver um bom trabalho utilizando-se dos textos clássicos de Filosofia; os alunos não estão acostumados com os textos de Filosofia; estes são muito complexos e difíceis; os estudantes não gostam de ler; os estudantes têm dificuldade em se concentrar; a falta do hábito de leitura; e os professores precisam de melhor formação pedagógica para “explorar” os textos de Filosofia.

⁵² No Estado do Paraná o ensino de Filosofia, de acordo com as Diretrizes Curriculares, na orientação pedagógica, esteve marcado pela consciência da necessidade do uso dos textos clássicos. As Diretrizes Curriculares, expressando o posicionamento dos professores das escolas públicas, frisam a todo o momento que a tentativa de fazer filosofia sem o recurso do texto clássico está praticamente fadada ao fracasso. O problema que se apresentava, então, era o de escolher os textos a serem utilizados e reproduzi-los em escala suficiente para atender todas as escolas públicas do Paraná. Assim surgiu o projeto de publicação de um livro que reunisse diversos fragmentos de obras filosóficas que fossem considerados produtivos e interessantes ao estudo da Filosofia no nível médio de ensino. A equipe disciplinar do Departamento de Educação Básica convidou então 20 professores de diversas universidades brasileiras para traduzir um trecho da obra de um filósofo considerado significativo ao ensino da Filosofia. Às traduções foram acrescentadas introduções, notas e comentários, redigidos pelos próprios tradutores ou por outros pesquisadores, que foram reunidos num único volume intitulado *Antologia de Textos Filosóficos* (Texto produzido pela equipe pedagógica de Filosofia SEED/DEB quando do lançamento da Antologia de textos clássicos em 2009).

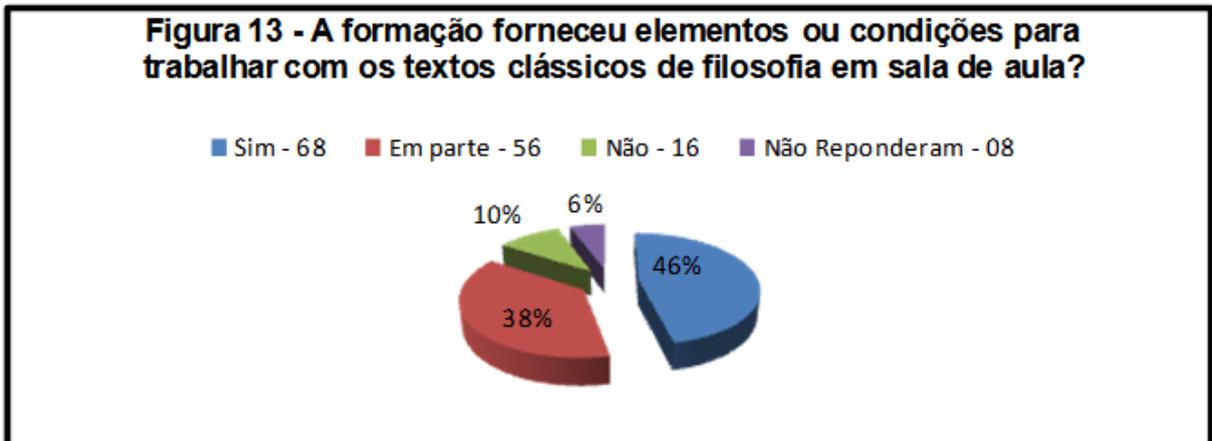


Fonte: Questionário de pesquisa sobre o ensino de Filosofia aplicado aos professores das escolas públicas estaduais, do Paraná, sobre o Ensino de Filosofia.
Organização: Vieira, W. J, 2010.

Quando questionados se a formação oferecida forneceu elementos ou condições para trabalhar com os textos clássicos de filosofia em sala de aula, 45,9% (68) dos professores entrevistados informaram que sim, 37,8% (56) que a formação forneceu em parte esses elementos, 10,8% (16) que não forneceu e 5,5% (08) não responderam a questão. A análise das respostas pode ser dividida em dois grupos de professores: um grupo com formação em Filosofia e outro de professores não formados em Filosofia. As principais justificativas apresentadas pelo primeiro grupo foram de que, na graduação, os professores, ou seja, os docentes da graduação de Filosofia não estavam preocupados com a Licenciatura, alguns até relataram que esta opção não era bem vista, porque o foco era a pesquisa, ou seja, não havia preocupação em formar professores de Filosofia para o Ensino Médio e sim pesquisadores⁵³. Outro elemento importante observado é o de que, na graduação, abordou-se mais a didática geral, que propriamente o encaminhamento do trabalho com os textos clássicos de Filosofia, e que as aulas focavam na apresentação de esquemas de textos clássicos a partir de comentadores. Foram raros os casos em que se observou que a formação forneceu elementos para o trabalho com os textos clássicos. Quanto ao segundo grupo, a formação em outra área que não a filosofia, inviabiliza o trabalho com o texto filosófico junto aos estudantes do nível médio. Importante destacar que os professores, formados ou não em Filosofia, têm buscado o aprimoramento de seu trabalho com o texto filosófico, a partir de leituras, de

⁵³ O Curso de Bacharelado não habilita o profissional a lecionar, pois sua formação ocorre apenas na área específica. A Licenciatura oferece, em razão das disciplinas voltadas para a formação pedagógica, a quem se forma a possibilidade de ministrar aulas na Educação Básica em escolas privadas e públicas.

cursos de formação e, principalmente, do aprimoramento da docência em decorrência da experiência prática. Existe a constatação da importância e da necessidade do uso do texto clássico por parte da maioria dos professores, porém ressaltam que a “*formação deixou muito a desejar em relação a este aspecto*”.



Fonte: Questionário de pesquisa sobre o ensino de Filosofia aplicado aos professores das escolas públicas estaduais, do Paraná, sobre o Ensino de Filosofia.
Organização: Vieira, W. J, 2010.

No que tange à **presença do texto clássico no planejamento docente**, 85% (125) dos professores preveem o uso do texto, e 14% (21) não; e 1% (02) não respondeu. As respostas dadas para a não presença do texto no planejamento ou no plano de trabalho docente é de que o texto é desinteressante, maçante aos estudantes e nem sempre é possível trabalhá-los em razão da falta de requisitos cognitivos dos alunos.



Fonte: Questionário de pesquisa sobre o ensino de Filosofia aplicado aos professores das escolas públicas estaduais, do Paraná, sobre o Ensino de Filosofia.
Organização: Vieira, W. J, 2010.

Consideramos as afirmações dos professores de Filosofia de que a atuação em sala de aula gerou desânimo, de que os estudantes se “recusam a refletir” e de que as aulas nunca ocorrem de acordo com o que é planejado. A falta de material, no caso textos, é elemento também apontado. Muitos professores se referiram à *Antologia de Textos Filosóficos* como uma forma de se resolver tal situação. A maior parte dos professores afirma que em seus planejamentos os textos clássicos de Filosofia estão presentes.

2 O ENSINO DE FILOSOFIA E O USO DO TEXTO CLÁSSICO DE FILOSOFIA

Justificar a presença da Filosofia no Ensino Médio brasileiro e paranaense é tarefa que ainda cabe ser feita, pois, apesar da existência de uma lei que regulamenta a presença da Filosofia no Ensino Médio do Brasil e do Paraná, ainda existe, principalmente por parte daqueles que legislam, que elaboram as leis, uma constante insistência em retirá-la do currículo escolar. A reintrodução dessa disciplina, com a Lei 11.684, é o início de um processo de afirmação da Filosofia e de esforço no sentido de se pensar que Filosofia ensinar, como e para que ensiná-la. Afinal, quais as características da Filosofia que serviriam de motivo ou justificativa para sua inserção no Ensino Médio?

A presença da Filosofia no currículo do Ensino Médio brasileiro atende duas necessidades fundamentais dos estudantes. Por um lado, ela desenvolve nos jovens o espírito crítico⁵⁴ diante da realidade, por outro, possui conteúdos imprescindíveis ao exercício da cidadania. A Filosofia é, por conseguinte, importante tanto por possibilitar o desenvolvimento de um modo de se colocar diante do mundo, quanto por trabalhar com conteúdos que explicam ou desvendam determinados setores da realidade. Ela importa ao Ensino Médio porque, ao ser ensinada, transfere aos estudantes uma característica que lhe é específica. Na Grécia Antiga, quando o termo filosofia (*philosophía*) era utilizado, ele designava não apenas um campo específico do saber, mas uma atitude específica diante da realidade. É justamente esse o sentido que se encontra nos radicais que compõem a palavra. O primeiro, “*phília*”, significa amor, amizade ou tendência e indica, nesse sentido, uma disposição humana de querer algo, desejá-lo. O segundo, “*sophía*”, significa sabedoria e indica, assim, uma determinada forma de se relacionar com as coisas. “*Philosophía*” significa, assim, amor, amizade ou tendência a se relacionar de

⁵⁴

O desenvolvimento da capacidade crítica não é exclusividade da Filosofia, pois cabe também às outras disciplinas o desenvolvimento do espírito crítico nos estudantes. Porém, a capacidade, ou ainda, a atitude de não aceitação de nenhuma idéia sem que a mesma tenha passado pelo crivo da razão, é algo inerente à filosofia. Para Comte-Spomville (2005, p. 23) “[...] o que define a filosofia não são seus objetos, mas o modo pelo qual ela trata deles: uma certa radicalidade aberta do questionamento, a força conceitual, a procura indefinida da racionalidade, a busca de uma explicação primeira ou derradeira, a exigência de verdade, mas sem prova, de universalidade, mas sempre singular, de totalidade, mas sempre a retomar ou a recomeçar [...].”

um modo específico com a realidade. No que consiste, contudo, essa especificidade⁵⁵?

À “*sophía*” se opõe o modo cotidiano de lidar com a realidade. Ser “*sophós*”, sábio, significa ser diferente das pessoas comuns. Significa conhecer as coisas de um modo diferente do modo vulgar. Filósofo é, dessa forma, não alguém que tem um conhecimento específico das coisas, tal como um químico, mas é, acima de tudo, aquele que ama uma relação de conhecimento com a realidade. “Filosofar” significa procurar, buscar, tender à sabedoria e, por isso, descreve uma atitude espiritual e não um conjunto de conteúdos. Nas palavras contemporâneas de Merleau-Ponty (1994, p. 19): “A verdadeira filosofia é reaprender a ver o mundo [...]”.

Se o termo “filosofia” designa a atitude e a tarefa de questionamento, podemos dizer que todas as disciplinas da grade curricular do Ensino Médio, e não só a disciplina de Filosofia, podem desenvolver e ensinar o “filosofar”. Na aula de Física, por exemplo, o estudante poderá ser constantemente levado a superar a perspectiva corriqueira que tem das coisas para ingressar numa relação diferente com o real. Assim, por exemplo, ele pode abandonar a opinião cotidiana de que *pesa* 60 kg e compreender que o conceito científico de *peso* é uma força de atração e não uma quantidade de massa. Todas as disciplinas, sem exceção, podem realizar tarefas análogas. Todas elas devem corresponder ao esforço de passar da opinião comum ao conhecimento rigoroso e são todas, nesse sentido, formas de filosofar. Como uma disciplina específica, portanto, a Filosofia soma suas forças às das outras disciplinas e contribui para o desenvolvimento de um espírito questionador e

⁵⁵ Existem muitos questionamentos quanto à tese de uma origem grega da Filosofia. Leopoldo Zea (1912-2004) filósofo mexicano, em seu texto *A Filosofia americana como filosofia* (1993, p. 18) pergunta pela existência de uma filosofia americana e se interroga se esta pergunta deriva de um sentimento de diversidade, “[...] o fato de que nos sabemos ou sentimos diferentes. Diferentes do restante dos homens? Não seria isto uma monstruosidade?” [...] “A nenhum grego se lhe ocorreu perguntar-se pela existência de uma filosofia grega, assim como a nenhum latino ou medieval, francês ou inglês ou alemão ocorreu perguntar-se pela existência de sua filosofia; simplesmente pensavam, criavam, ordenavam, separavam, situavam, definiam, isto é, simplesmente filosofavam. Essa estranha filosofia que na América Latina enche de complexos seus próprios criadores e herdeiros. Isto não pode ser filosofar, isto não pode ser filosofia! Dizem para si mesmos. Que espécie de homens somos que não somos capazes de criar um sistema, que não somos capazes de dar origem a um filósofo que se assemelhe a um dos tantos que têm sido e são chaves da história da filosofia? Que espécie de homens somos?” (1993, p. 19) A pergunta feita por Zea quanto a existência de uma filosofia, de um *Verbo*, de um *Logos*, que faz do “homem um homem” é também válida quanto à Filosofia Africana. Negar a existência de um pensar em África significa não aceitar a humanidade dos africanos, considerar o outro como o “não-ser” e desconsiderar em nome de uma razão arrogante a presença de um pensar de outro modo.

investigativo nos estudantes. Esse é um dos motivos pelo qual a Filosofia deve estar presente na grade curricular da Educação Básica.

Outro motivo que justifica a presença da Filosofia no Ensino Médio é o conjunto específico de conteúdos que são trabalhados em suas diversas subdivisões. De modo geral, subdivide-se a Filosofia nas seguintes áreas de conhecimento: Ética, Política, Teoria do Conhecimento, Estética, Metafísica, Lógica, Linguagem, Antropologia etc. Elas constituem as chamadas disciplinas filosóficas e estudam de forma separada - é verdade que muitas vezes em conjunto -, setores diferentes da realidade. Assim, a Política trata das relações entre comunidade e poder, a Estética trata da beleza, do gosto e da arte, a Teoria do Conhecimento trata das formas de conhecer o real, a Ética [...], a Metafísica [...] etc. São esses conteúdos indispensáveis, cada um a seu modo, para que o estudante concretize os objetivos educacionais do Ensino Médio.

Um dos conteúdos da Filosofia Política que cumpre essa tarefa é, por exemplo, a distinção entre espaço público e espaço privado. Ela está na base da organização social brasileira e sua compreensão é, conseqüentemente, indispensável à ação e participação política de todos os cidadãos. Aquele que ainda não se familiarizou com as diversas formas que essa distinção pode assumir será certamente incapaz de entender, por exemplo, por que é garantido a todos os brasileiros o direito de professar qualquer credo religioso, quais são as exigências de conduta feitas àqueles que ocupam cargos públicos ou por que só o Estado pode se utilizar da violência (polícia ou exército). Estudar Filosofia Política é, desse modo, descobrir uma série de conceitos e perspectivas necessários para compreender o mundo e interagir no modo atual de viver em sociedade.

O estudo das manifestações artísticas na disciplina de Estética, por outro lado, se mostra fundamental aos estudantes do Ensino Médio. Descobrir as diversas formas como a arte foi compreendida ao longo da história permite ao jovem julgar quais papéis ele desempenha no contexto presente e posicionar-se sobre sua importância. O estudante pode perceber, por exemplo, que a arte feita durante o século XX, em função da gigantesca possibilidade tecnológica de reprodução, pode diluir as diferenças culturais regionais e massificar as pessoas numa cultura própria do lugar em que foi elaborada. A descoberta desses conceitos e problemas pode

alterar a recepção que o estudante tem da arte e fazer com que ele alcance uma postura menos ingênua diante daquilo que lhe é apresentado.

Tanto no caso da Filosofia Política⁵⁶ quanto no caso da Estética⁵⁷, exemplificam-se situações em que os conteúdos das disciplinas filosóficas se tornam imprescindíveis à interpretação do mundo em que o estudante vive e com o qual ele interage. Essa lista poderia ser aumentada com exemplos das outras disciplinas filosóficas e encontrar-se-iam, assim, justificativas para os conteúdos da Ética, da Filosofia da Ciência, da Teoria do Conhecimento, entre outros. O que, porém, interessa reter é que, além da disciplina de Filosofia ser capaz de estimular uma

⁵⁶ No Livro Didático Público de Filosofia (PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação. 2. Ed. Curitiba: SEED, 2007) o Conteúdo Estruturante de Filosofia Política está subdividido nos seguintes “Folhas” ou capítulos: Em busca da essência do político, A política em Maquiavel, Política e violência e A democracia em questão. Nestes textos, conforme apontado na Introdução, o objetivo é de estudar as “questões fundamentais da filosofia política” (p. 158-159) as principais correntes e autores. No **Folhas I** (17 páginas), Em busca da essência do político, o autor procura apresentar o conceito de política desvinculado das diferentes formas de preconceito, compreender o processo histórico de constituição da política, estabelecer relações entre a política grega de Atenas e a vida política dos indígenas brasileiros pré colombianos. Autores citados: Hannah Arendt, Francis Wolff, Pierre Clastres, Claude-Mosse, Rousseau, Aristóteles e Moses Finley. O **Folhas II** (13 páginas), A política em Maquiavel, busca apresentar os principais conceitos da concepção política de Maquiavel e fundamentalmente o rompimento com a concepção normativa grega. Autor citado: Maquiavel. No **Folhas III** (13 páginas), Política e violência, os autores buscam analisar a relação entre Estado e Violência, apresentando exemplos do uso da força do estado brasileiro na contemporaneidade, tendo como fundamento os filósofos Weber, Marx, Hobbes, Locke, Rousseau, Maquiavel, Hegel e Adam Smith. O **Folhas IV** (27 páginas), A democracia em questão, apresenta as principais concepções de democracia modernas e contemporâneas (concepção liberal, marxista e republicana). Autores citados: Gerd Bornheim, Benjamim Constant, John Stuart Mill, Claude Lefort, José Saramago, Karl Marx, Ludwig Feuerbach, Norberto Bobbio, Maurizio Viroli, Philip Pettit e John Maynor. O capítulo compreende 75 páginas, enquanto o Folhas IV ocupa 27 páginas, o que implica em desproporcionalidade quanto ao número de páginas de cada conteúdo e, assim, demonstrando a maior importância dada a alguns em detrimento de outros. Quanto à presença do texto clássico de filosofia, o LDP, no respectivo capítulo, traz fundamentalmente comentários a respeito dos diferentes temas trabalhados. Os textos clássicos aparecem apenas em citações curtas. As citações longas estão na página 163 (Hannah Arendt), p. 198 (Rousseau) e buscam fundamentalmente, tal como nas citações curtas, apenas autenticar os enunciados dos autores.

⁵⁷ O Conteúdo Estruturante de Estética ocupa 70 páginas do Livro Didático Público de Filosofia. O Folhas I (17 páginas), “Pensar a beleza”, busca situar as principais discussões filosóficas relativas à questão do belo e principalmente situar o nascimento da estética enquanto área específica da filosofia. Autores citados: Baumgarten, Schiller e Foucault. O Folhas II (17 páginas), “A universalidade do gosto”, tenta apresentar diferentes compreensões acerca do juízo de gosto. Autores citados: Hume, Kant, Baumgarten, Marx e Engels. O Folhas III (13 páginas), “Necessidade ou fim da arte?”, Procura conceituar a importância, função, necessidade e fim da arte. Autores citados: Karl Mannheim, Ernest Fischer e Hegel. No Folhas IV (18 páginas), “O cinema e uma nova percepção”, o autor esforça-se em desenvolver as novas concepções de arte oriundas do desenvolvimento tecnológico. Autores citados: Merleau-Ponty. Quanto à presença dos textos clássicos de filosofia, este conteúdo estruturante apresenta apenas citações curtas (embora muitas possuam mais de três linhas), citações indiretas - paráfrases e condensações. Nas páginas 290, 291, 292 e 293, quando trata da questão do gosto em Hume, o autor cita 14 vezes o texto “Do padrão do gosto”, mas em nenhum momento trechos mais longos. Tal exemplo, ao lado de outros, evidencia a não centralidade do texto clássico de filosofia.

postura crítica dos estudantes – o que justifica parcialmente sua presença no currículo escolar –, ela trata de conteúdos que são, por sua vez, necessários à compreensão e ação dos homens na realidade presente. Fica patente, desse modo, por que a Filosofia é uma disciplina irrenunciável aos estudantes do Ensino Médio e quais expectativas de ensino são geradas por sua presença na matriz curricular.

A filosofia justifica-se plenamente na formação do adolescente, e sua presença faz-se absolutamente imprescindível no currículo de ensino que lhe é destinado. Essa presença justifica-se em decorrência da própria condição da existência humana, condição que se constitui através da participação social e através do desenvolvimento cultural das pessoas. E a educação é a grande mediadora dessas mediações concretas de nossa existência. Dada essa historicidade radical de nosso existir, nosso modo de ser não é uma realidade pronta, mas um contínuo devir, um processo de construção, impondo-se a necessidade de formação (SEVERINO, 2009, p. 17-18).

Destes aspectos que justificam⁵⁸ a presença da Filosofia no Ensino Médio emergem uma série de interrogações quanto às estratégias adequadas, para o ensino da disciplina, quanto à transposição didática, ao processo de ensino aprendizagem. Um questionamento fulcral é relativo ao trabalho com os textos clássicos de filosofia. A proximidade com a história do pensamento, com o pensamento pensado é uma das estratégias fundamentais para a formação dos estudantes. Nos capítulos seguintes procuraremos compreender o sentido e o lugar do texto clássico de filosofia nas aulas de Filosofia.

2.1 O TEXTO CLÁSSICO E O ENSINO DE FILOSOFIA NO NÍVEL MÉDIO

A leitura e a escrita são elementos essenciais ao processo de ensino aprendizagem, no processo de construção do conhecimento. Educação é comunicação e a leitura e a escrita são formas destacadas de comunicação. Assim, no que tange à atividade filosófica em sala de aula, a leitura e a escrita são mediações fundamentais para o desenvolvimento do modo filosófico de pensar.

⁵⁸ Tais justificativas não buscam apresentar a Filosofia como a redentora da educação, não se trata de um messianismo filosófico.

A escrita, representação da oralidade por meio de signos, é possibilidade de manutenção da memória diante das mudanças temporais. De acordo com Severino (2009) é a escrita

[...] uma das formas privilegiadas da construção do acervo cultural da humanidade, da cultura como acervo de significações produzidas e acumuladas pela espécie, dos sistemas simbólicos que mais têm capacidade de guardar, sinteticamente, volumes maiores de saberes, de experiências vividas, de significados que, sem ela, perderiam-se ao longo da passagem corrosiva do tempo. (SEVERINO, 2009, p. 6).

Ler e escrever são atividades e instrumentos extremamente importantes, essenciais para o processo reflexivo, e tais habilidades não são atingidas de maneira inata: aprende-se a ler lendo e a escrever, escrevendo. Ações dessa natureza devem ser destacadas no ensino de filosofia, pois o aprendizado da leitura e escrita e sua prática constante significam “aprender a pensar melhor” (GHEDIN, 2009, p. 155).

Esclareça-se que a Filosofia não tem a tarefa de ensinar a ler e a escrever, mas precisa usar das mediações da leitura e da escrita, [...] como uma modalidade de desenvolvimento do pensamento dos alunos, como forma de ampliar seu universo interpretativo, permitindo que elaborem sentidos para o conteúdo filosófico mediante a construção de significados (GHEDIN, 2009, p. 160).

O trabalho com a leitura e a escrita é atividade essencial à formação do estudante, responsabilidade, pois, de todas as disciplinas escolares, uma vez que o exercício da cidadania requisita o domínio da língua também nesses dois níveis. A Filosofia na escola pode significar o espaço de experiência filosófica, espaço de provocação do pensamento original, da busca, da compreensão, da imaginação, da análise e do contato com os conceitos filosóficos.

Trata-se, então, de levar esses adolescentes a experienciem essa atividade reflexiva de compartilhamento desse processo de construção de conceitos e valores, experiência eminentemente pessoal e subjetivada, mas que precisa ser suscitada, alimentada, sustentada, provocada, instigada. Eis aí o desafio didático com que nos deparamos (SEVERINO, 2004, p.108).

Ao deparar-se com problemas⁵⁹, tais problemas não estão “[...] prontos, esperando simplesmente que o pensador os tome [...]” (PORTA, 2007, p. 26), por meio da leitura dos textos filosóficos, espera-se que o estudante possa pensar, discutir, argumentar e que, nesse processo, crie e recrie para si os conceitos filosóficos. O trabalho com o texto filosófico clássico, pois, caracteriza-se como atividade fundamental para o exercício de sua própria experiência filosófica.

Os textos filosóficos são elementos essenciais para a compreensão do mundo no qual estamos inseridos, da “cultura⁶⁰ ocidental⁶¹”. Pois, conforme afirma Roberto Gomes (2008, p. 21), “Sempre que uma razão se expressa, inventa Filosofia. O que chamamos de Filosofia grega nada mais é do que o *streap-tease* cultural que a Razão grega realizou de si mesma”. Assim, os textos clássicos de filosofia possibilitam o diálogo com pensadores que nos precederam, com a tradição filosófica.

⁵⁹ Segundo Porta (2007, p. 15), um dos grandes empecilhos quanto ao entendimento da filosofia é o de não se entender o “problema” tratado por esta ou aquela filosofia. “[...] a compreensão do problema deve constituir o núcleo essencial, o eixo, tanto do ensino quanto da aprendizagem da filosofia. Não é possível ‘entender’ filosofia se não se entende ‘o problema’ abordado por um filósofo.”

⁶⁰ Gramsci no artigo Socialismo e Cultura, escrito em 29 de janeiro de 1916 e publicado no jornal operário *Il grido del popolo*, procura articular a relação existente entre socialismo e cultura. Neste artigo procura, assim como em muitos outros, formar politicamente a classe operária. Gramsci ao aproximar dois fragmentos, de dois pensadores, – Novalis e Vico - estabelece os princípios e limites para uma compreensão do conceito de cultura em relação ao socialismo. Para o filósofo italiano a cultura não é um saber enciclopédico, o homem não deve ser visto como o receptáculo de dados brutos a serem classificados pelo cérebro e podendo posteriormente mediante algum estímulo externo responder a cada questão concreta. Esta compreensão é prejudicial principalmente ao proletariado, pois não possibilita a compreensão do valor histórico, da compreensão da própria vida, dos direitos e deveres dos trabalhadores, da crítica a sociedade capitalista e da formação da consciência unitária do proletariado

⁶¹ A modernidade, caracterizada por uma concepção eurocêntrica, apropriou-se do conceito de cultura tendo em vista sua afirmação perante outros povos. A ideia de cultura ocidental exprime uma concepção burguesa de cultura, uma compreensão do dominador, daquele que se apropriou do conceito de cultura buscando afirmar uma dada perspectiva de mundo, ela é a expressão de uma determinada sociedade. A burguesia se apropriou do conhecimento produzido historicamente e o interpretou em consonância a seus interesses. O mesmo não se deu com o proletariado que acaba repetindo a ideologia burguesa. Segundo Gramsci (1891-1937) cultura é o “exercício do pensamento, aquisição de ideias gerais, hábito de conectar causa e efeito. [...] todos já são cultos porque todos pensam, todos conectam causas e efeitos. Mas o são empiricamente, primordialmente, não organicamente. Portanto, oscilam, dispersam-se, abrandam-se ou se tornam violentos, intolerantes, briguentos, ao sabor dos acasos e das contingências. Para que se entenda melhor, tenho um conceito socrático de cultura: creio que seja um pensar bem, qualquer coisa que se pense e, portanto, executar bem, qualquer coisa que se faça. E, assim como sei que a cultura é, também ela, um conceito básico do socialismo [...]” (SCHELESENER, 2009, p. 279)

Exceto no caso de um gênio capaz de reinventar tudo pelas próprias forças, a filosofia não escapa a essa regra comum da cultura que impõe a cada um apoiar-se nos outros para se alimentar e crescer. Desde a aprendizagem da língua materna, a educação se faz por uma retomada de herança. Nesse sentido, todo leitor comporta-se normalmente como vampiro. Se você vier a ser filósofo, será por sua vez vampirizado. Essa é a lei da espécie (FOLSCHIED e WUNENBURGER, 2006, p. 06-07).

Os textos filosóficos representam a memória da construção filosófica do ocidente⁶² também a leitura e a escrita são as formas de expressão mais estáveis ocupando assim lugar de destaque quando se trata do ensino de filosofia. A relação direta e constante com os textos clássicos de Filosofia é algo necessário, fundamental, pois desenvolver um pensamento pela confrontação de outros pensamentos é o único caminho para que se efetive com qualidade o ensino de filosofia (FOLSCHIED e WUNENBURGER, 2006, p. 6).

O “[...] texto é um conjunto de signos lingüísticos que codificam uma mensagem” (SEVERINO, 2009, p. 09) e que possibilita a comunicação entre pessoas, entre consciências, permitindo acontecer a intersubjetividade. Etimologicamente, a palavra texto (latim: *textus*) significa narrativa, exposição e está associada à idéia de tecido. Assim, texto significa

[...] a composição de significados por meio de entrelaçamento físico de sinais apropriados. Um conjunto de palavras formando uma frase escrita, por exemplo, constitui um texto, pois há composição de significados, formando nomes, verbos, artigos, etc., e entrelaçamento de sinais, letras, traços fisicamente construídos sobre o papel ou sobre a rocha, o mármore, enfim, qualquer outro suporte de escrita ou de inscrições. Mas também consideraremos texto todo objeto portador de mensagem. Assim existem os textos orais, visuais, auditivos (CUNHA, 2009, p. 52).

Existem diferentes tipos de textos, como os filosóficos, literários, poéticos, históricos, científicos, sagrados e, ressalta-se a afirmação de Cunha (2009, p.53) ao afirmar que:

⁶² Quando se reporta a cultura ocidental é preciso considerar que este conceito é a expressão da hegemonia da cultura do ocidente em relação a todas as outras culturas. Assim, em uma perspectiva gramsciana o que tornaria uma cultura com valor universal seria sua integração a cultura européia.

[...] existem textos especificamente filosóficos,- que são aqueles que tratam de formular questões no fundo irrespondíveis senão *pelo* debate argumentativo – quanto textos não-filosóficos, que podem receber interpretações filosóficas por associação de sentido de suas expressões ou metáforas com questões somente abordáveis por meio de argumentos. Exemplos desse tipo são letras de música, poemas, literatura e obras de arte.

O que caracteriza um texto clássico de filosofia? Qual ou quais as especificidades de um texto clássico de filosofia?

Os textos filosóficos são os consagrados pela tradição, são os dos filósofos conhecidos ao longo da História da Filosofia, como, por exemplo: Platão: *A República*; Aristóteles: *Ética a Nicômaco*; Voltaire⁶³: *Cândido ou o Otimismo*⁶⁴; Rousseau: *Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens*; Nietzsche: *Genealogia da Moral*; Wittgenstein: *Investigações Filosóficas*).

Apesar da existência de diferentes estilos de textos filosóficos (diálogo, tratado, resumo, ensaio, poema, aforismo, confissão, carta etc), podemos observar em todos eles a presença de alguns elementos gerais. O texto filosófico pode ser caracterizado pela busca da universalidade e, para chegar a isto, “[...] deve apagar as marcas de sua particularidade, a qual, no entanto, todo olhar dirigido à história atesta com evidência” (COSSUTA, 2001, p. 04). Toda obra filosófica, mesmo

⁶³ Voltaire, ou François-Marie Arouet (1694-1778) foi um dos filósofos mais importantes do Iluminismo francês e um dos mais polêmicos da história da filosofia. Isto se deve principalmente à ironia, ao sarcasmo presente em seus contos e que contribuíram para a queda do Antigo Regime na França. Segundo Brandão (2008, p. 13), a Filosofia de Voltaire está situada no centro do debate do século XVIII, estabelecendo relações com os grandes sistemas filosóficos da época em destaque, Leibniz, Descartes, Malebranche, Newton, Locke, Montaigne, Pierre Bayle, Shaftesbury, Pascal e outros. Voltaire também é conhecido amplamente pela divulgação do pensamento de Locke e Newton. Dentre todos seus textos, os mais conhecidos são os contos, narrativas breves nas quais procurava desenvolver, por meio de personagens fictícios, uma investigação filosófica, uma crítica a determinada filosofia e a defesa de outra ou outras correntes filosóficas. As personagens apresentadas nos contos do *philosophe* são vozes de uma determinada concepção de mundo, são como bonecos nas mãos de um ventríloquo. Vale mencionar que Voltaire foi o grande propagador das mais importantes doutrinas filosóficas existentes no século XVIII e foi em grande medida responsável pela difusão de algumas das ideias mais importantes para a Revolução Francesa. Outro aspecto interessante da filosofia de Voltaire é o denominado jogo onomástico presente principalmente em seus contos, isto é, os nomes dos personagens e dos lugares têm como objetivo central a exposição de determinada concepção filosófica. Tal observação pode ser feita já a partir do título da obra, em que o termo *Cândido* significa ingenuidade, pureza, candura e que também faz menção à filosofia de Locke, pois *Cândido* é como uma página em branco a ser preenchida pela experiência.

⁶⁴ Nascimento (1993, p. 57) afirma que “a característica mais importante dos contos voltarianos é a sua dupla estrutura, na qual a narração dos fatos é apenas um pretexto para a investigação filosófica. Através dos personagens e situações, o autor coloca em cena sua concepção do mundo. A verdade, em vez de se manifestar numa cadeia de raciocínios, como ocorre num texto filosófico tradicional, mostra-se nos contos por meio da manipulação dos personagens que, como se fossem marionetes, agem sempre conforme a orientação do autor.”

quando a perspectiva é singular (existencialismo), nunca “[...] deixa de generalizar seu ponto de vista⁶⁵” (Idem, p. 05). “[...] todo texto filosófico tenta mediatizar a relação do particular ao universal, e o que torna as filosofias contraditórias é o que as aproxima.” Ou ainda “[...] toda filosofia deve, implícita ou explicitamente validar sua própria possibilidade enunciativa”. (Ibidem, p. 05); Nos textos filosóficos, segundo Folscheid e Wunenburger (2006, p.14), “a forma está inteiramente submetida à mensagem a comunicar”, ou seja, a estrutura, a mensagem presente no texto está “inteiramente redutível a um pensamento racionalmente conduzido, que se move exclusivamente no universo conceitual.” Segundo Porta (2007, p. 52) em um texto de filosofia não se “contam coisas”, “notícias”, o objetivo “não é transmitir informações”, por isso o texto filosófico é sempre “objeto de análise” e não “fonte de informação”. É preciso ressaltar que o texto de filosofia possui como característica central a universalidade, e isto é o que torna o texto filosófico sempre atual, porém todo texto foi produzido em um determinado contexto e que sempre carregará as marcas daquele ou daqueles que o construíram.

Para o escritor Ítalo Calvino⁶⁶, clássicos “são aqueles livros dos quais, em geral, se ouve dizer: ‘Estou relendo...’ e nunca ‘Estou lendo ...’” (CALVINO, 1993, p. 09). Um texto clássico é aquele que por mais que o tenhamos lido, nunca tem seus sentidos esgotados, sua leitura é sempre uma releitura. E quanto mais maduros e mais experientes formos, maiores serão as possibilidades de apreciarmos os elementos que compõem um texto clássico. “[...] as leituras da juventude podem ser pouco profícuas pela impaciência, distração, inexperiência das instruções para o uso, inexperiência da vida” (Idem, p. 10).

⁶⁵ É possível encontrar as razões do texto apelando apenas para o próprio texto? A perspectiva analítica aponta nessa direção, ou seja, de que a razão para a leitura do texto está no próprio texto. Seria possível ler Marx com a preocupação única da lógica interna de seus textos? Existe um discurso filosófico autônomo, sem um determinado contexto, sem um “inimigo”? Não seria este um dos motivos da atual irrelevância social e política da Filosofia? Segundo Danilo Marcondes e Irley Franco (2011, p. 24), citando William James Durant, “[...] a filosofia está morta. [...] ninguém mais pensaria hoje em condenar à morte um filósofo por expressar suas ideias, como fizeram com Sócrates e Giordano Bruno, por exemplo, ‘não porque os homens tenham se tornado mais sensíveis quanto a matar alguém, mas porque não há nenhuma necessidade de matar os que já estão mortos’”.

⁶⁶ Ítalo Calvino (1923-1985) nasceu em Cuba e ainda criança foi para a Itália. Fez parte do Partido Comunista, lutou contra o fascismo, é considerado um dos maiores escritores europeus do século XX. Em sua obra *Por que ler os clássicos* (1993), que reúne os principais ensaios e artigos que escreveu, apresenta um ensaio denominado “Por que ler os clássicos”. Neste, cita 14 definições de clássicos e motivos para lê-los.

Uma das recomendações feitas por Calvino (Ibidem, p. 12) é a de procurar sempre a leitura direta dos textos originais e evitar ao máximo a “possível bibliografia crítica, comentários, interpretações.”

A escola e a universidade deveriam servir para fazer entender que nenhum livro que fala de outro livro diz mais sobre o livro em questão; mas fazem de tudo para que se acredite no contrário. Existe uma inversão de valores muito difundida segundo a qual a introdução, o instrumental crítico, a bibliografia são usados como cortina de fumaça para esconder aquilo que o texto tem a dizer e que só pode dizer se o deixarmos falar sem intermediários que pretendam saber mais do que ele (CALVINO, 1993, p. 12).

Todavia, nas aulas de filosofia no Ensino Médio, é forte a tendência em se utilizar apenas comentários dos textos clássicos de filosofia e evitar a leitura direta dos textos, de excertos principalmente, dos filósofos reconhecidos pela tradição. A cultura do manual⁶⁷ é algo muito presente na escola brasileira, ou seja, a existência de um livro guia que é seguido sem que se questione o seu lugar. O grande desafio colocado hoje aos que ministram aulas de filosofia no Ensino Médio é saber usar os textos de filosofia com os estudantes, e tratá-los sob o ponto de vista filosófico. Diante das carências, verdadeiras lacunas, na formação dos professores de Filosofia, principalmente quanto ao trabalho com os textos, como transpor os textos aos estudantes? Como desenvolver o “gosto” pela leitura dos textos filosóficos? “Por que ler os clássicos em vez de concentrar-me em leituras que nos façam entender mais a fundo o nosso tempo?” (CALVINO, 1993, p. 14) “Onde encontrar o tempo e a comodidade da mente para ler os clássicos, esmagados que somos pela avalanche de papel impresso da atualidade?” (Idem, p. 14). Afinal, para que ler os clássicos? Para que ler os clássicos de filosofia? Para que servem? “A única razão que se pode apresentar é que ler os clássicos é melhor do que não ler os clássicos” (Ibidem, p. 16).

Os textos filosóficos, conforme já afirmado, são indispensáveis ao trabalho com a disciplina de filosofia, pois são eles os responsáveis pela transmissão daquilo

⁶⁷ Em 2011 ocorreu, pela primeira vez, a escolha de um livro didático de Filosofia para o ensino médio. Ao todo foram apresentadas ao MEC 15 obras, das quais apenas 03 foram escolhidas. Segundo o documento guia a grande quantidade de obras reprovadas ocorreu em razão, principalmente, da relação entre Filosofia e História da Filosofia, ou seja, em razão da negligência ao saber filosófico e sua história ou ainda em razão de posturas dogmáticas. As obras aprovadas foram as seguintes: *Filosofando – Introdução à Filosofia* (Editora Moderna), de Maria Helena Pires Martins e Maria Lúcia de Arruda Aranha, *Fundamentos de Filosofia* (Editora Saraiva), de Gilberto Cotrim e Mirna Fernandes e *Iniciação à Filosofia* (Editora Ática), de Marilena Chauí.

que foi pensado pelos filósofos, pela transmissão da tradição⁶⁸. O ensino de Filosofia passa de alguma forma, pela leitura e interpretação daquilo que foi produzido pelos filósofos, pela tradição. É pela leitura dos clássicos que entramos em contato com os diferentes problemas filosóficos e as diferentes maneiras encontradas pelos filósofos para tratar esses problemas.

Antes de mais nada, todo procedimento filosófico encontra diante de si uma história, um passado. Não poderíamos fazer como se começássemos a filosofar sozinhos e pela primeira vez. Filosofar é, em primeiro lugar, colocar-se em presença de uma filosofia anterior. Entretanto, isso não significa inclinar-se diante de uma tradição, como se festejam os santos; as grandes filosofias são algo bem diferente de obras-primas insuperáveis que suscitariam a veneração e que deveríamos visitar como um museu. Ao contrário de uma fria historiografia, a história da filosofia deve servir para descobrir pensamentos vivos em ação, para encontrar filosofias em ato, através das quais possamos dar a nosso próprio pensamento um suporte, um quadro para orientá-lo. Por isso a prática da filosofia é, antes de mais nada, inseparável de uma freqüentação de textos que devemos aprender a ler, a explicar e a comentar. Por essa prática podemos esperar reconstituir escrupulosamente o trabalho do pensamento de outrem, evitando os estereótipos escolares que simplificam as obras, contornando o obstáculo das palavras e a aparência enganosa das fórmulas prontas, ao mesmo tempo em que situamos as filosofias em itinerários, contextos, sistemas coerentes, que as liberam de todo peso histórico e as elevam à categoria de pensamento vivo e atual (FOLSCHEID, 2006, p. X-XI).

Hans-Georg Gadamer, na obra “Verdade e Método” (2008), examina o descrédito sofrido pelo conceito de tradição no Iluminismo. A partir do Aufklärung⁶⁹ ocorreu a desvalorização da tradição. Este movimento distinguia os preconceitos gerados pelo respeito humano, respeito à autoridade e preconceitos que têm como

⁶⁸ Por tradição compreende-se aquilo que uma geração transmite a outra, a herança cultural, ou seja, as crenças, técnicas, costumes e valores existentes em determinada sociedade e que são passados de geração para geração. *Traditio*, cuja tradução em português é ‘tradição’, deriva do verbo ‘*tradere*’ que é composto da partícula latina ‘*trans-*’ e do radical do verbo ‘*dare*’. ‘*Dare*’ significa ‘dar’, ‘conceder’, ‘oferecer’ e ‘*trans-*’ exprime a passagem de um lugar para o outro, exprime ‘transmissão’. *Traditio* significa, assim, o que foi dado de um lugar para o outro, que foi concedido de uma parte para outra. (ORLANDI, 2008, p. 56) Cabe aqui uma contraposição à ideia de “transmissão da tradição”. Afinal, de que serve e principalmente a quem serve a tradição hoje? Diante de um sistema educacional voltado ao trabalho de que adianta a tradição? Qual a sua importância? A tradição aqui não é compreendida em seu aspecto doutrinário, de história de grandes sistemas e sim enquanto colaboração dos filósofos que instauraram questões que nos levam a pensar e que apontaram diferentes modos de tratar tais questões. Segundo Marcondes (2004, p. 60) “A tradição filosófica é uma história de grandes polêmicas, mais do que da formação progressiva de um saber ou da constituição de uma doutrina.”

⁶⁹ Termo mais específico para esclarecer a tomada de posição filosófica que tem como principal característica servir-se do próprio entendimento. O Iluminismo tece severas críticas a tradição, afirma que a tradição na maior parte das vezes transmite o erro, superstição e preconceito, contrariando assim toda filosofia anterior que afirmava ser a tradição garantia de toda a verdade. Descartes é considerado precursor do Aufklärung, pois enfatiza a necessidade de libertar-se dos preconceitos e de buscar a verdade segundo a razão.

origem a precipitação. “Em si mesmo, ‘preconceito’ (Vorurteil) quer dizer um juízo (Urteil) que se forma antes do exame definitivo de todos os momentos determinantes segundo a coisa em questão” (GADAMER, 2008, p. 360). Etimologicamente, o termo não aponta para algo negativo expressando apenas a situação de anterioridade de um determinado juízo ou conceito (ORLANDI, 2008, p.38). “A tendência geral do Aufklärung é a de não deixar valer autoridade alguma e decidir tudo diante do tribunal da razão” (Idem, p.362). “A fonte última de toda autoridade já não é a tradição, mas a razão.” (Ibidem, p. 363)

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 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] (KANT, 2005, p. 63-64).

Desta forma, o que concede crédito à tradição, sua veracidade, é a razão. “O que está escrito não precisa ser verdadeiro. Nós podemos sabê-lo melhor” (GADAMER, 2008, p. 363). O Iluminismo criou uma “oposição excludente entre autoridade e razão”. (Idem, p. 368) “Sobre a base de um esclarecedor conceito de razão e liberdade, o conceito de autoridade acabou sendo referido ao oposto de razão e liberdade, a saber, ao conceito de obediência cega” (Ibidem, p. 370-371). Gadamer inicia sua crítica a partir do conceito de autoridade erigido pelo Iluminismo e o argumento utilizado é o de não existir oposição entre autoridade e razão, e na possibilidade de compreender o respeito à autoridade como um ato racional (ORLANDI, 2008, p. 42). O Iluminismo não cogita a hipótese de “[...] que entre os preconceitos que atingem a quem se encontra sujeito a autoridades pode haver também os que contenham alguma verdade [...]” (GADAMER, 2008, p. 370). A autoridade pode ser também fonte de verdade.

[...] a autoridade das pessoas não tem seu fundamento último num ato de submissão e de abdicação da razão, mas num ato de reconhecimento e de conhecimento: reconhece-se que o outro está acima de nós em juízo e visão e que, por consequência, seu juízo precede, ou seja, tem primazia em relação ao nosso próprio juízo. Isso implica que, se alguém tem pretensões à autoridade, esta não deve ser-lhe outorgada; antes, autoridade é e deve ser alcançada. Ela repousa sobre o reconhecimento e, portanto, sobre uma ação da própria razão que, tornando-se consciente de seus próprios limites, atribui ao outro uma visão mais acertada. A compreensão correta desse sentido de autoridade não tem nada a ver com a obediência cega a um comando. Na realidade, autoridade não tem a ver com obediência, mas com conhecimento (GADAMER, 2008, p. 371).

O que se pode perceber é a aceitação de Gadamer de que é possível respeitar a autoridade sem que sejam assim aceitas posições irracionais ou incorretas, ou seja, em Verdade e Método ocorre uma reabilitação dos conceitos de autoridade e tradição. O Iluminismo, para Gadamer, considerou a possibilidade de se “[...] superar todas as opiniões prévias e não percebeu que até mesmo a posição racional se realiza a partir de uma determinada situação e, por conseguinte, a partir de um determinado conjunto de preconceitos.” (ORLANDI, 2008, p. 43) Na perspectiva gadameriana, os preconceitos não podem ser superados, no sentido que desejava o Iluminismo, pois eles constituem a possibilidade da compreensão das coisas. O que não equivale dizer que eles não possam ser conhecidos e questionados.

A perspectiva gadameriana e a compreensão de ensino de filosofia presente nas Diretrizes Curriculares de Filosofia do Estado do Paraná (2008) podem nos auxiliar na discussão epistemológica relativa ao sentido e lugar do texto clássico de filosofia nas aulas. A partir da pesquisa realizada junto a professores de Filosofia, depreendem-se duas perspectivas antagônicas, que aqui serão expostas de forma radicalizada: a primeira defende a perspectiva de que ensinar Filosofia é trabalhar com o pensamento em ato (filosofar), de que a aula deve tratar de problemas atuais e ignorar a História da Filosofia, ou ainda, de que as aulas de Filosofia devem ser guiadas pelo questionamento atual, sem referência à tradição filosófica; a segunda perspectiva aponta para a idéia de que as aulas de Filosofia devem ser direcionadas pela História da Filosofia sem preocupar-se com as questões da atualidade.

Quando os professores de Filosofia orientam suas aulas segundo a primeira perspectiva, geralmente desenvolvem seu trabalho a partir de questões e situações cotidianas, que acreditam ser ocasiões ideais para ensinar os estudantes a pensar. Os professores afirmam que, para superar o modo cotidiano de lidar com as coisas e

para alcançar a verdadeira “*sophia*”, é preciso, antes de tudo, conscientizar-se das próprias limitações. Para tanto, lançam mão de assuntos comumente tratados pela mídia, como, por exemplo, um problema político, e procuram pôr à vista a falta de compreensão dos estudantes sobre o tema discutido. Com isso, os professores esperam que, insatisfeitos com sua ignorância, os estudantes dêem início a um processo de investigação sistemática das coisas.

A contrapartida dessa perspectiva educacional é a falta de apreço pelas obras escritas pelos filósofos clássicos. O argumento utilizado é o seguinte: na medida em que a filosofia é essencialmente a atividade de pensamento, suas aulas devem ensinar os estudantes a pensar e não ensiná-los o que os outros pensaram. Com muita frequência, esse tipo de professor abandona a tradição filosófica e se concentra em atividades que discutem temas atuais.

O problema dessa orientação pedagógica consiste justamente em não atingir o objetivo de ensino, pois não dá a devida atenção ao que a História da Filosofia tem a dizer. Seus críticos afirmam que, sem a presença dos argumentos tradicionais, a atividade de pensamento carece de um critério de rigor e profundidade que a filosofia deve possuir, e resvala, assim, num amontoado de opiniões e juízos que são incapazes de superar o senso comum. O professor que concentra suas aulas na perspectiva de ensinar a pensar corre, portanto, o risco constante de manter e reforçar o conhecimento em que os estudantes têm antes de entrar em sala de aula.

[...] o exercício do filosofar implica um diálogo especial com os pensadores do passado e mesmo com os pensadores contemporâneos. Num caso como no outro, não estamos diante de um produto *sui generis* do qual nos apropriaríamos para uma espécie de fruição egocêntrica, mas de um processo de pensamento, de reflexão, de indagação que busca esclarecer o sentido de todos os objetos de nossa experiência, mesmo quando já significados pelo senso comum ou pelas ciências (SEVERINO, 2009, p. 26).

A perspectiva contrária, concentrar o ensino de filosofia na discussão e transmissão das teses e dos argumentos deixados pelos filósofos clássicos, apresenta uma dificuldade bastante semelhante. Geralmente, o que ocorre nesse contexto é um esforço faraônico – e, na maior parte das vezes, inútil –, para conseguir apresentar de maneira rigorosa as doutrinas desenvolvidas pelos pensadores ao longo dos 2500 anos de história da filosofia. O resultado prático consiste em não abrir espaço para qualquer tentativa de relacionar as filosofias do

passado com os problemas do presente, de tal forma que investigar as questões atuais, pensá-las à luz das filosofias antigas, desdobrá-las segundo as capacidades dos estudantes são todas atividades que tomam o precioso tempo e não permitem ensinar o que a tradição legou. Por essa razão, essa orientação educacional as deixa de lado e concentra-se no estudo do pensamento herdado.

Nesse caso, o erro consiste em evitar a todo custo aquilo que é justamente o propósito da educação básica, isto é, oferecer conhecimentos significativos para o exercício da cidadania. A falta de aproximação dos conteúdos tradicionais às circunstâncias específicas dos alunos e alunas sustenta a ilusória distância entre a filosofia e a prática. Os estudantes são levados a acreditar que não há qualquer “aplicação” daquilo que estudam na escola naquilo que experimentam na vida. Nesse contexto é inevitável que surja a questão: se a filosofia não ajuda a resolver os problemas cotidianos dos estudantes, por que deve ser estudada no nível médio de ensino? A mesma funesta consequência do paradigma de ensinar a pensar se repete com o paradigma de ensinar História da Filosofia: o estudante continua circunscrito pelos limites vulgares do conhecimento⁷⁰. Ou as aulas de filosofia são a repetição daquilo que se fala e se pensa por aí ou elas significam estudar conteúdos que não têm nada a ver com a vida prática.

A saída, ao que parece, está em encontrar um meio termo, uma “terceira via” entre as duas orientações supracitadas. É preciso evitar, ao mesmo tempo, uma reprodução insuficiente dos discursos cotidianos e uma verborrêia vã sobre História da Filosofia. Para tanto, há dois critérios que parecem inevitáveis: em primeiro lugar, não esquecer que o discurso filosófico exige um rigor que dificilmente se atinge sem o auxílio da tradição e, em segundo lugar, lembrar-se constantemente de que a História da Filosofia deve ser significativa do ponto de vista do/da estudante do Ensino Médio. A solução consiste, portanto, em sustentar a tensão entre problemas contemporâneos e discussões tradicionais.

Nesse sentido, a concepção de Deleuze e Guattari (1997) de Filosofia como criação de conceitos parece ser apropriada, embora careça de mais pesquisa, afinal

⁷⁰ Tais constatações foram apontadas em outros estudos, principalmente nas pesquisas realizadas por: HORN, G. B. Por uma mediação praxiológica do saber filosófico no ensino médio: análise e proposição a partir da experiência paranaense. 275 p. Tese (Doutorado em educação) Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, 2002 e MENDES, A. A. P. A construção do lugar da filosofia no currículo do ensino médio: análise a partir da compreensão dos professores de filosofia da escola pública paranaense. 157 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2008.

não produziram tendo em vista o estudante de Ensino Médio, para conduzir o ensino dessa disciplina na escola de Ensino Médio. O que justifica essa aproximação é a consciência dos filósofos franceses de que, em primeiro lugar,

[...] a filosofia não é uma simples arte de formar, de inventar ou de fabricar conceitos, pois os conceitos não são necessariamente formas, achados ou produtos. A filosofia, mais rigorosamente, é a disciplina que consiste em *criar* conceitos (DELEUZE e GUATTARI, 1997, p. 13).

O termo “criar” aqui se reveste de um caráter específico. Ele quer indicar que a natureza do trabalho com a filosofia é organizar o múltiplo caótico que se apresenta inicialmente aos homens. O “instrumento” para organizá-lo é o conceito. E as diversas filosofias, ao longo da história, nada mais fizeram do que apresentar e defender uma determinada maneira de “ler” o real, isto é, defenderam um ou mais conceitos. Por isso, dizem Deleuze e Guattari (Ibidem, p. 13): “criar conceitos sempre novos é o objeto da filosofia”.

Estudar filosofia significa, portanto, criar novos conceitos. Isso não deve ser entendido, contudo, como se a atividade filosófica fosse um processo incessante de invenção de novidades. A perspectiva, assim, voltaria a ser aquela que valoriza a discussão atual em detrimento da tradição. Deleuze e Guattari (1997), pelo contrário, entendem que criar novos conceitos não significa fazer algo completamente inusitado. Significa tão somente apropriar-se de conceitos a partir de um contexto que sempre será particular e, por isso, sempre novo⁷¹.

⁷¹ O conceito não abarca, tal como se espera tradicionalmente, a essência de uma coisa. Não abarca algo imutável e universal que, uma vez descoberto, constitui um conhecimento seguro e sólido sobre o real. Pelo contrário, o conceito manifesta um acontecimento do real segundo essa ou aquela perspectiva. As coisas são, portanto, apenas aquilo que o conceito faz acontecer. Por isso, diz Gallo (2008), citando Deleuze e Guattari (1997, p. 46) o conceito é responsável por “[...] erigir o novo evento das coisas e dos seres, dar-lhes sempre um novo acontecimento: o espaço, o tempo, a matéria, o pensamento, o possível como acontecimentos [...]” Os filósofos recebem conceitos de outros pensadores, remanejam os conceitos existentes, fundam novos conceitos e, assim, inauguram novos eventos das coisas e dos seres, isto é, apreendem coisas diferentes ou as apreendem sob aspectos diferentes. Com a palavra acontecimento, diz Gallo, Deleuze e Guattari querem indicar que o conceito não *descobre* o real, mas o *produz*. O plano de imanência é, segundo Gallo, ao mesmo tempo o solo e o horizonte da produção conceitual. Como solo, ele indica que os conceitos são produzidos a partir de uma experiência singular com um contexto específico de sentido. Os conceitos, conforme discutido anteriormente, são formados a partir de uma experiência com as “coisas” que já foi determinada dessa ou daquela maneira. O conjunto dessas experiências é o que constitui o plano de imanência. Como horizonte, por outro lado, o plano de imanência indica que os conceitos são responsáveis por transformações estruturais. Na medida em que as “coisas” que constituem o plano de imanência são determinadas conceitualmente, toda e qualquer criação conceitual é responsável por uma transformação no plano de imanência. Desse modo, o plano de imanência constitui ao mesmo tempo o solo desde o qual os conceitos são criados mas é também o horizonte determinado pela criação conceitual.

[...] você não conhecerá nada por conceitos se você não os tiver de início criado, isto é, construído numa intuição que lhes é própria: um campo, um plano, um solo [...] (Ibidem, p. 15).

A tradição não é para os autores franceses algo dispensável porque “[...] todo conceito tem uma história” (Ibidem, p. 29). Estudar filosofia é, nesse sentido, uma atividade de criação conceitual que não pode jamais ignorar a história dos conceitos que cria. Ela assim não se transforma num saber enciclopédico justamente porque “todo conceito remete a um problema, a problemas sem os quais não teria sentido [...]” (Ibidem, p. 27). A tarefa da filosofia consiste na investigação de problemas e na proposição de soluções, isto é, de conceitos. A relação entre problema e conceito é necessária e, por isso, é impossível criar conceito sem dispor de um problema para o qual ele seja uma solução. Nesse sentido, um trabalho simplesmente historiográfico com a filosofia não é capaz de se apropriar dos conceitos porque desconhece os problemas que lhes estão relacionados. Estudar filosofia significa, portanto, investigar problemas, criar conceitos para resolvê-los e não esquecer que ambos têm uma história que lhes precede⁷².

Do ponto de vista metodológico, isso significa que as aulas de filosofia no Ensino Médio podem ser conduzidas segundo a tensão entre problemas filosóficos e a História da Filosofia. O principal objetivo é, certamente, oferecer aos estudantes

⁷² O filósofo Silvio Gallo (2008) concebe a proposta de filosofia de Deleuze como inversão do platonismo e a explica a partir da comparação com a Alegoria da Caverna. Ao passo que Platão está preocupado com a unicidade do Sol, Deleuze quer concentrar a filosofia no mundo interior da caverna. Enquanto primeiro pretende um tratamento do conceito como um universal absoluto, o outro o trata segundo os critérios da particularidade e da relatividade. Em uma perspectiva tradicional do conceito se espera encontrar algo que universalmente explique um múltiplo oferecido pela experiência cotidiana. Assim, diante de vários exemplos de atos de coragem, e apesar de suas diferenças, o Sócrates platônico pergunta por aquilo que os determina essencialmente, isto é, a idéia de coragem. Ela constitui, segundo a visão de Gallo, a perspectiva tradicional do conceito. A coragem em si é um conceito universal e absoluto que explica uma multiplicidade de atos que percebemos entre os homens. Para Deleuze, pelo contrário, o conceito não é descoberto ou contemplado, ele é criado pelo filósofo. Os conceitos são, desse modo, determinados pelas circunstâncias particulares em que foram produzidos e não constituem, por esse motivo, universais absolutos. Eles são particulares e relativos ao contexto de sua geração. Se Platão, segundo Gallo, pretendia encontrar universalidades que explicassem de uma vez por todas a multiplicidade real, Deleuze e Guattari defendem que os conceitos são mutáveis e transformam-se em função dos novos contextos em que são inseridos. Por isso, eles afirmam que o conceito é assinado pelo filósofo, que ele tem uma história, que é uma heterogênese, etc. Todas essas palavras manifestam de modos diferentes e com funções diferentes a defesa deleuziana da singularidade do conceito por oposição a perspectiva tradicional de conceitos absolutos. A principal diferença entre Deleuze e a perspectiva tradicional é que a primeira acusa que o conceito é relativo ao contexto em que ele é elaborado e a segunda pretende descobrir conceitos absolutos e universais que transcendem toda e qualquer particularidade.

conteúdos filosóficos significativos que devem estar atrelados a situações e circunstâncias específicas dos estudantes do Ensino Médio. É importante, portanto, iniciar as discussões da disciplina de filosofia por problemas que sejam capazes de despertar o interesse dos estudantes e, ao mesmo tempo, deslocá-los do senso comum em direção ao rigor filosófico.

Os problemas filosóficos não estão prontos, não estão à espera de que alguém os apanhe; a construção, a pergunta pelo problema é algo fundamental da atividade filosófica. É inquestionável o fato de que uma parcela importante do que se denomina trabalho filosófico se funde na leitura direta e minuciosa dos textos clássicos de filosofia. A escrita é, sem dúvida, elemento fundamental na comunicação e organização do pensamento. Porém, não pretendemos em nosso trabalho, conforme afirma Porta (2007, p. 91- 95), mistificar o texto clássico de filosofia e considerar que a relação com o texto seja “o todo da atividade filosófica”, não buscamos limitar o ensino de filosofia

ao reducionismo empobrecedor da “onipotência do texto”, que não só faz do trabalho com o texto a modalidade privilegiada da atividade filosófica, mas que tende também a reduzir a esse trabalho [e a entender a partir dele] toda outra forma de atividade filosófica, de tal modo que ela perde sua especificidade e o original de sua oportunidade (PORTA, 2007, p. 95).

Se assim o fosse, não poderíamos considerar que enquanto Sócrates dialogava com seus amigos não fazia filosofia. Ainda, segundo Porta (2007), a concessão

ao texto dessa posição monopólica têm contribuído, em boa medida, as exigências inerentes à pesquisa acadêmica [...]. A academia desenvolve no texto funções que não são inerentes a ele e que possuem uma natureza mais ‘jurídica’ que propriamente filosófica. O texto deixa de ser aquilo a ser entendido para passar a ser ‘a prova’ do entendido (PORTA, 2007, p. 96).

A presença dos textos clássicos de filosofia nas aulas constitui mediação ou tecnologia fundamental para que se desenvolva o que é específico da filosofia, ou seja, a realização do filosofar. A utilização do texto clássico de forma dinâmica, significativa e articulada à realidade cotidiana do estudante possibilita a atualização dos mais diversos problemas filosóficos.

[...] O contato e o convívio com textos de boa qualidade nos permitem evitar cairmos no mero opinionismo do senso comum ou na literatice de consumo. O trabalho do conceito é um esforço necessário para que não predomine no espírito dos iniciantes um certo sentimentalismo, tendência sempre presente quando se pretende debater questões que têm a ver com as condições da existência dos seres humanos. Não se trata de ser intolerante com opiniões idiossincráticas. Mas nada disso autoriza a que se tome um texto como uma peça autônoma, autossuficiente, como se ele não fosse o veículo da discussão de uma problemática objetiva, que vai além da trama textual (SEVERINO, 2009, p. 29).

A prática da leitura de textos da tradição filosófica possibilitará o contato do estudante com o pensamento dos filósofos. Muito embora, possamos encontrar problemas filosóficos no cotidiano, nos filmes, em recortes de jornais, nas poesias e nas músicas etc, é nas obras dos filósofos que residem os problemas e conceitos metodicamente organizados que orientam a atividade filosófica. É óbvio que, sendo a filosofia uma atividade, aprende-se filosofia fazendo filosofia, ou seja, a atividade filosófica implica também na capacidade de pensar e repensar o que já foi produzido filosoficamente.

Ninguém frequenta uma academia acreditando poder “definir” o abdome apenas por observar o professor fazer abdominais. Seria absurdo que alguém reclamasse do trainer pelo fato de já fazer seis meses que visita sua aula, olha atentamente seus movimentos e, mesmo assim, não obtém nenhum resultado. Pois bem, às vezes a situação em filosofia se torna tão absurda quanto na hipótese que acabamos de descrever. Ninguém pode esperar que somente pela mera presença física na sala de aula consiga um crescimento intelectual significativo. Ainda que possa receber vários subsídios para melhorar o resultado, há algo que só ele pode realizar. O momento da atividade é absolutamente insubstituível; sem ela não há apropriação (PORTA, 2007, p. 97-98).

Assim, ler um texto clássico da Filosofia viabiliza o encontro entre o leitor e o pensamento conceitual do filósofo. O ato de ler insere o estudante num diálogo no qual o autor disponibiliza possibilidades de discussão de problemas que os estudantes não encontrariam no senso comum. Com isso, entende-se que no confronto de argumentos, na comparação de ideias e nos conceitos entre leitor e autor, e entre os próprios estudantes torna-se possível a criação de conceitos, a superação das posições anteriores, por vezes equivocadas e, como consequência, o desenvolvimento de sujeitos política e intelectualmente autônomos e capazes.

2.2 UTILIZAÇÃO DO TEXTO CLÁSSICO DE FILOSOFIA NAS AULAS

Os procedimentos didáticos refletem o entendimento que os professores possuem da disciplina e de como ela pode e deve ser trabalhada com os estudantes de Ensino Médio.

Um dos primeiros elementos desenvolvidos na pesquisa (vf. item 1.3) relaciona-se ao uso de materiais didáticos nas aulas de Filosofia. A escolha dos livros didáticos apresentados nos revela um aspecto comum entre os autores dos livros e os professores que ministram aulas de Filosofia e que optam por estes materiais que, em sua maioria, de acordo com Oliveira (2004, p. 255), apresentam “pequena incidência de extratos mais longos dos filósofos aos quais as obras se referem”. Ou seja, tal como os autores, os professores consideram a leitura das fontes originais, dos textos considerados clássicos, uma atividade muito difícil e pouco interessante ao estudante, julgando ser mais produtiva a exposição da ideia do filósofo.

Segundo Oliveira (2004), estas escolhas geram inegáveis prejuízos aos estudantes, pois,

na medida em que toda exposição das ideias de outrem não deixa de estar impregnada pela visão de mundo do expositor, a ausência de confronto entre a fala original do filósofo e a paráfrase feita pelo autor do livro faz com que o leitor (professor, leigo ou aluno) fique preso a uma única versão daquele pensamento, considerada como palavra final e indiscutível. Se, por um lado, certas sistematizações e sínteses podem de fato facilitar a tarefa do professor e tornar a leitura menos árida para o leitor, por outro, muitas vezes, reduzem a riqueza e a amplitude das concepções filosóficas tratadas, além de enquadrar os pensadores em modelos rígidos: realistas, idealistas, metafísicos, etc. Tudo isso acaba por difundir visões aligeiradas e mesmo preconceituosas acerca de muitos filósofos. (OLIVEIRA, 2004, p. 255).

A Filosofia é, fundamentalmente, uma experiência de pensamento, de reconstrução de argumentos, de confrontação de teses e tal experiência apenas se realiza quando retomamos por conta própria o pensamento pensado. Segundo Folscheid e Wunenburger (2006, p. 8), não se pensa por procuração; pensar é uma ação que não se aprende, não se pode comprar o pensamento, tal como um produto. A iniciação ao pensamento passa pela leitura dos textos filosóficos. [...] “É preciso conhecer, mas para pensar, e não conhecer por conhecer. Ao fim e ao cabo,

é preciso que o pensamento repensado seja integralmente digerido, integrado” (Idem, 2006, p. 10). A questão que se coloca então é a seguinte: como realizar uma experiência de pensamento, efetivamente filosófica, sem que ocorra um contato com os textos clássicos de Filosofia? É fundamental a leitura dos textos filosóficos, evitando dogmatismos, visões pouco fundamentadas e empobrecidas, para que se desenvolva nos estudantes o filosofar.

Outro aspecto que deve ser ressaltado é que o trabalho filosófico não é algo que gera resultados imediatos. A formação filosófica não segue a lógica do mercado, do consumo, não é algo imediatista ou instantâneo. Existe a necessidade da paciência, disciplina e empenho reflexivo para que se efetive, ainda que nunca totalmente, o desenvolvimento de um pensamento autônomo, independente.

Certamente o ensino filosófico está exposto, mais do que outros, a dificuldades específicas, que podem suscitar desânimo ou ilusões no estudante. Com efeito, escolhe-se geralmente seguir uma formação filosófica porque essa disciplina, apesar de sua abstração, responde a interrogações e a interesses existenciais e porque envolve convicções e valores pessoais. No entanto, a filosofia, desde sua origem, apresentou-se como uma atividade do espírito que pede que suspendamos as opiniões imediatas, que nos mantenhamos afastados das discussões espontâneas, na medida em que estas só nos remetem a nossos preconceitos e a nossas crenças irrefletidas (FOLSCHIED e WUNENBURGER, 2006, p. IX).

Os resultados que seguem, coletados por questionários via *e-mail* e impressos, apontam para um longo caminho ainda a ser percorrido no processo de afirmação da disciplina de Filosofia no Ensino Médio paranaense e brasileiro.

Apresentaremos a seguir as respostas dos professores e possíveis interpretações relacionadas aos seguintes elementos: 1) critérios para a seleção dos textos clássicos de filosofia, 2) método (s), estratégia (s), 3) dificuldades e 4) resultados pedagógicos quanto ao uso dos textos clássicos de Filosofia com os estudantes de Ensino Médio.

Em relação aos critérios⁷³ utilizados para a seleção dos textos clássicos de Filosofia, os principais elementos que influenciam na escolha do texto de Filosofia são os seguintes: primeiramente, que o texto esteja relacionado ao conteúdo trabalhado em sala, que o texto pertença, que seja adequado, ao *tema* que está

⁷³ Critério é a capacidade de avaliar, julgar, discernir e assim escolher o melhor. No caso dos critérios quanto à escolha dos textos, a questão elencada é quanto aos cuidados, os fundamentos, os princípios utilizados pelos professores na escolha dos textos de filosofia.

sendo desenvolvido com os estudantes. Por exemplo, se o professor está trabalhando com o conteúdo estruturante *Ética*, ocorre a inserção de trechos de *Ética a Nicômaco*, de Aristóteles. Se for relacionado à *Liberdade*, busca-se excertos de *Existencialismo que é humanismo* de Sartre, e assim por diante. Outro aspecto também importante é de que o texto deve ser acessível ao estudante. Deve possuir uma linguagem acessível, pouco complexa, de fácil interpretação, ou seja, adequada ao estudante de Ensino Médio⁷⁴. Na escolha do texto, é importante que exista uma relação deste com a realidade do estudante, ou seja, que o texto possibilite discussões e debates com questões da atualidade, com problemas do cotidiano dos estudantes, com suas condições sociais. Decorre disto a ideia de que a colaboração dos filósofos clássicos, isto é, da História da Filosofia é estratégia fundamental ao processo de ensino – aprendizagem em filosofia. Porém, riscos derivam desta perspectiva quando se instaura um tratamento puramente filológico do texto⁷⁵.

O filosofar é, sem dúvida, uma grande experiência coletiva, como, de resto, o é toda a cultura humana. Mas resgatar as etapas que foram se sucedendo e se superando ao longo dessa trajetória não é fazer um puro rastreamento arqueológico. Esse processo do passado só se legitima na exata medida em subsidia na compreensão das articulações de nossa experiência atual (SEVERINO, 2009, p. 26).

Os textos de filosofia, desta forma, devem ser encarados enquanto possibilidade de dinamicamente problematizar nossa realidade, a atualidade na qual nos inserimos, idem o estudante. “Só posso aprender a pensar pensando, mas, para nós, pensar implica retomar aquilo que é resultante do já pensado” (SEVERINO, 2009, p. 27).

Outros critérios apontados pelos professores para a escolha dos textos filosóficos dizem respeito aos textos que “caem” no *vestibular* e textos de que o professor tenha domínio, a partir de seus estudos na graduação.

Muitos professores afirmaram que o uso do texto clássico de Filosofia em suas aulas está relacionado aos textos ou conteúdos exigidos pelos principais

⁷⁴ Eis um aspecto bastante debatido nos meios acadêmicos, principalmente por aqueles que são contrários ao ensino de filosofia no Ensino Médio, a ideia de que os textos de filosofia não são acessíveis aos estudantes de Ensino Médio.

⁷⁵ A leitura dos textos clássicos de Filosofia com os estudantes de Ensino Médio não pode se circunscrever a uma mera exegese estruturalista. Conforme aponta Severino (2009, p. 28) “[...] o texto, a linguagem foram apenas a mediação sógnica, imprescindível para que o filósofo pudesse registrar, com um mínimo de objetividade, seu pensamento e, sobretudo, para que pudesse alocá-lo no acervo da produção cultural da humanidade, deixando-o à nossa disposição.”

programas das Universidades paranaenses. Analisando os programas das principais Universidades do Paraná (UEL, UEM, UFPR e PUC) e seus respectivos parâmetros para a prova de Filosofia e, principalmente, buscando averiguar a presença, critério etc, quanto ao texto clássico de Filosofia, constataram-se as seguintes questões:

a) Na Universidade Estadual de Londrina (UEL) não existe a listagem de textos de Filosofia e sim o estabelecimento de três eixos temáticos referentes às questões ético-políticas, epistemológicas e estéticas. O enfoque dado na prova de Filosofia é um tratamento interdisciplinar e contextualizado dos conhecimentos de Filosofia. Assim, a prova de Filosofia da UEL é orientada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, que afirmam ser função da Filosofia no Ensino Médio o trabalho com conteúdos necessários ao exercício da cidadania. Importante salientar que a prova de Filosofia ocorre no segundo dia, na segunda fase, e que visa avaliar determinados conhecimentos específicos relacionados à escolha do curso.

b) No programa da Universidade Estadual de Maringá (UEM), a prova de Filosofia ocorre na primeira fase do vestibular, portanto todos os alunos fazem a prova. As questões de alternativas múltiplas são elaboradas em uma perspectiva interdisciplinar e o enfoque dado, não apenas à prova de Filosofia, é de que o estudante possua capacidade de organizar ideias; utilize-se do raciocínio em detrimento da memorização; da capacidade de estabelecer relações; de criticar e de interpretar dados e fatos; de que possua competência para a leitura e compreensão de textos de diferentes áreas e capacidade de expressar por escrito idéias e conhecimentos dos mais diferentes gêneros.

c) Na Universidade Federal do Paraná (UFPR), a prova de Filosofia ocorre na segunda fase do processo seletivo e de acordo com o curso escolhido. No ano de 2010, apenas os candidatos aos cursos de Direito, Filosofia e Psicologia fizeram prova específica de Filosofia. A prova é constituída de 10 questões discursivas e formuladas a partir de uma lista de textos clássicos da História da Filosofia. Segundo o Núcleo de Concursos (Disponível em: <http://www.nc.ufpr.br/>. Acesso em: 22 abr. 2011), o estudante é avaliado a partir da identificação e compreensão de “teses, argumentos, conceitos, polêmicas e problemáticas filosóficas presentes nos textos ou deles decorrentes.” É exigido também que o estudante tenha conhecimento das circunstâncias históricas inerentes aos textos indicados e principalmente a

“capacidade de compreender e discutir textos filosóficos no contexto das questões e dos debates clássicos da filosofia”.

d) A prova de Filosofia do vestibular da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC/PR.) ocorre na primeira etapa. As questões são objetivas de múltipla escolha e visam avaliar a capacidade do estudante em compreender a partir de textos clássicos da História da Filosofia os elementos que envolvem a existência humana, tais como a ética, a política e o conhecimento.

No tocante à questão de *como* o professor utiliza o texto clássico de Filosofia, se utiliza algum *método ou métodos específicos*, as respostas apresentadas pelos professores foram diversas, porém se constata algumas afirmações gerais que norteiam o trabalho com o texto. As principais estratégias apontadas foram as seguintes: leitura e explicação do texto; leitura individual e coletiva junto com os alunos; leitura, compreensão e interpretação; leitura e debate discutindo o texto; leitura com perguntas reflexivas e direcionadas; leitura e comentário parágrafo a parágrafo; leitura individual e produção de textos; leitura, compreensão, discussão e produção de texto; leitura silenciosa, individual, para que tenham um primeiro contato com o texto; identificação do autor, de quando e onde foi escrito; compreensão do vocabulário; leitura comentada; debate e posterior registro das ideias centrais no caderno; leitura e apontamentos para a reflexão; leitura e apresentação de vídeos e músicas relacionadas ao tema; leitura e explicação do texto por partes, com a ajuda de esquemas; leitura individual, os alunos anotam as dúvidas, palavras desconhecidas e em seguida ocorre o momento da explicação e esclarecimento dos textos; apresentação do problema filosófico, contextualização, seleção de fragmentos de textos, principalmente aqueles que geram polêmica, leitura, discussão e interpretação dos conceitos; formulação de perguntas que visam a melhor compreensão do texto, discussão em grupos, direcionamento do debate a partir de algumas questões, tais como: todos concordam com os argumentos do filósofo? O problema foi resolvido com base nas teorias e conceitos apresentados pelo filósofo? As ideias do filósofo foram relevantes em relação ao tema estudado?

Partindo dos pressupostos de que se aprende ler lendo e de que todo professor é leitor, portanto afirma sua experiência, generaliza suas experiências, quais recomendações devem ser dadas aos iniciantes na leitura de textos

filosóficos? Quais os caminhos a serem trilhados, como proceder à leitura dos textos filosóficos com os estudantes? Os 148 professores apresentaram diferentes “receitas”, caminhos, quanto à utilização dos textos. A heterogeneidade das respostas está diretamente ligada à formação⁷⁶ do professor, suas experiências em sala de aula, principalmente quanto às frustrações e êxitos obtidos em diferentes estratégias. É inegável ainda o fato de que o método utilizado depende também do domínio que os estudantes, e também o professor, tenham da língua escrita, da importância dada à abstração e ao trabalho conceitual.

Depreende-se das respostas, dos procedimentos didáticos adotados, que uma parcela significativa dos professores faz leitura em grupo, parágrafo a parágrafo, interpretando com e para os estudantes o texto escolhido, ou seja, o texto é trabalhado sem uma devida preparação, sem que seja feita uma “varredura” no material a ser lido. Os professores, quando o fazem, transportam às aulas de filosofia práticas que são próprias da academia, uma exegese do texto, sem as devidas mediações.

Observa-se na leitura das respostas enviadas por muitos professores a existência, apesar dos desafios enfrentados após a saída dos cursos universitários que muitas vezes não oferecem a necessária condição para um aprimoramento didático-pedagógico⁷⁷, de ações extremamente férteis e dinâmicas que mostram ações efetivas quanto ao ensino de Filosofia⁷⁸, retomaremos esta questão no capítulo 3:

Não utilizo nenhuma metodologia engessada, pois pode variar de acordo com o conteúdo, mas via de regra procedo como se segue. Em primeiro lugar, apresento e discorro sobre um problema clássico da filosofia,

⁷⁶ Dos 148 professores pesquisados 58% (86) são formados em Filosofia, 14% (21) em Pedagogia, 13% (20) em História, 11% (16) não responderam e o restante 4% (05) são formados em Ciências Sociais, Letras e Jornalismo (Figura 5). Quando perguntados se a formação havia fornecido elementos para trabalhar os textos de filosofia com os estudantes 46% (68) afirmaram que sim, 38% (56) em parte e 10% (16) não (figura 13). Importante também ressaltar que 61% (90) dos professores utilizam às vezes o texto clássico e 37% (55) sempre (Figura 12).

⁷⁷ Na França, segundo Obiols (2002, p. 34) “A formação do corpo de professores de filosofia é objeto de um processo de seleção muito rigoroso: de acordo com as vagas docentes, seleciona-se por concurso, dentre os graduandos em filosofia que postulam essas vagas, um corpo de futuros professores que recebem uma formação docente de dois anos, o primeiro num instituto pedagógico e o segundo realizando práticas supervisionadas e remuneradas em um estabelecimento de educação secundária.”

⁷⁸ Respostas obtidas via e-mail.

procurando contextualizá-lo com a realidade e o cotidiano dos alunos. Então seleciono fragmentos ou recortes de textos filosóficos (não costumo utilizar o texto integral) que estimulem a polêmica e a discussão dos assuntos que estudamos. Após realizada a leitura, discutimos a respeito da clarificação e interpretação dos conceitos que podem se mostrar obscuros para os alunos. Em outro momento, seleciono algumas perguntas que têm por objetivo aprofundar a interpretação do texto estudado. Por fim, discutimos em duplas, trios ou equipes a respeito dos argumentos que o filósofo apresenta, assim como da sua tentativa em elucidar ou resolver o problema estudado. Enfim, direciono o debate em torno das questões seguintes. Os alunos concordam com os argumentos do filósofo? O problema foi resolvido com base nas teorias e conceitos apresentados pelo filósofo? As ideias do filósofo foram relevantes para o ganho de conhecimento a respeito do tema? (Professor 38, 2010)

Cada texto possui sua chave-de-leitura e sua particularidade, por exemplo, quando lemos a Alegoria da Caverna, solicito que todos leiam individualmente de forma silenciosa, depois dois alunos fazem a leitura assumindo os personagens e, conforme leem, desenha no quadro as cenas narradas. De outra forma, quando lemos a Primeira Meditação, o fazemos parágrafo-a-parágrafo, interpretando, discutindo e debatendo cada um deles, o conteúdo do texto permite uma série de exemplos que os alunos mesmos trazem e, conforme passamos a leitura, fazemos um fichamento no caderno de cada parágrafo e os exemplos dados. Quando conto ou leio mitos para os alunos, gosto de encená-los, leio-os de uma forma teatral, como se estivesse contando histórias para crianças, percebo que prendo sua atenção e eles se interessam em ler outros mitos e lendas. O que quero dizer é que cada texto tem sua característica própria para facilitar a leitura e a interpretação. (Professor 64, 2010)

Sabemos que ao longo da história da filosofia, os pensadores se utilizaram de gêneros textuais diferentes: poesias, diálogos, etc, que expressam, entre outras coisas, o momento histórico em que a obra foi produzida. Deste modo, situar a obra no tempo e no espaço é o primeiro aspecto a ser considerado em relação à leitura de um texto filosófico. Além disso, é interessante e ideal se informar sobre o autor de uma determinada obra ou texto filosófico antes de proceder com a leitura. Isso seria importante porque assim podem-se perceber as possíveis influências de uma determinada época sobre o autor. Ambas as perspectivas, momento histórico do autor e obra, se caracterizariam, a nosso ver, como um reconhecimento. Executados esses primeiros passos, parte-se para a leitura prévia do texto individualmente e depois se faz uma contextualização do professor partindo da extração dos principais argumentos e/ou ideias principais do texto. (Professor 128, 2010)

De modo geral utilizo trechos de filmes ou músicas ou ainda reportagem para problematizar uma determinada situação. Então, para que o debate não seja uma troca de senso comum, proponho a leitura de um fragmento do texto e a partir dele começa uma exposição e posteriormente fazemos uma breve leitura do texto esclarecendo determinados elementos e categorias do texto. Outra estratégia é a utilização de Mapa Conceitual (MC's) onde, a partir de uma palavra, solicito que os estudantes construam sua rede de saberes e a partir dos MC's, seleciono os textos, os quais iremos ler (ou iniciamos em sala e eles terminam em casa) e explicamos e depois novamente através da palavra que deu origem ao primeiro MC's solicito outro para entender como se encontra o processo. (Professor 135, 2010)

A leitura dos textos clássicos de Filosofia exige, segundo Severino (2009, p. 07), a incorporação de certas orientações, pois a leitura destes textos não é feita de forma natural, espontânea e sim requer método, intervenção sistematizada. Com certeza a posse de um método é elemento facilitador para a leitura dos textos de filosofia.

É essencial portanto dispor, em filosofia, como na aprendizagem das ciências teóricas ou aplicadas, de métodos que não se confundam com simples técnicas pragmáticas, aplicáveis a todos os problemas mas que permitam pensar melhor, raciocinar melhor, refletir melhor por si mesmo sobre as questões colocadas pela própria vida. Aprender filosofia não é aprender a servir-se de um instrumento para aumentar nosso poder sobre as coisas ou sobre os homens, mas é adquirir progressivamente a arte de desenvolver as aptidões de nosso próprio espírito a julgar e raciocinar em geral (FOLSCHEID e WUNENBURGER, 2006, p. X).

Método, segundo Abbagnano (1982), é um procedimento de investigação ordenado, repetível e autocorrigível, que garante a obtenção de resultados válidos. No sentido aqui apresentado, método, para Cossuta (2001, p. 01), tem o significado de “[...] conselhos destinados à explicação do texto. O método, nesse caso, é constituído por um conjunto de receitas, de como fazer, que cada professor elabora ao generalizar seus próprios hábitos de leitura.” No caso da filosofia “só é possível adquirir métodos de trabalho se antes for compreendido que o método é inerente à própria filosofia. Elaborar uma metodologia, com efeito, já é fazer filosofia [...]” (FOLSCHEID e WUNENBURGER, 2006, p. VIII).

Segundo Cossuta (2001, p. 03), seguindo aconselhamento de Wittgenstein, “toda obra filosófica elabora ou pretende elaborar as condições de sua própria validade e, portanto, enuncia as regras da leitura que se pode fazer dela.” Ou seja, cada texto tem sua característica própria para facilitar a leitura e interpretação, [...]

“cada filosofia explicita as condições de possibilidade ou de impossibilidade de sua leitura” [...] (Idem, 2001, p. 03).

A variedade de respostas apresentadas nos coloca na seguinte situação: não existe um método específico, e isto em decorrência da formação ou da não formação dos professores que ministram aulas de Filosofia. Os professores parecem repetir a afirmação de Cossuta; Folscheid e Wunenburger apresentada anteriormente. Tal questão, por sua vez, não impede que se possam encontrar procedimentos comuns e estar de acordo com experiências comuns.

O que se observou também, quanto ao método, é o fato de que a história da filosofia, o lugar e o tempo do conhecimento filosófico, não são tratados de forma filosófica. O que se percebe é a constatação e o registro de dados, fatos, acontecimentos, sem que se efetive a descoberta de um pensamento filosófico.

Os professores apresentaram várias *dificuldades quanto ao uso do texto clássico de filosofia com os estudantes*. De forma geral, tais dificuldades estão diretamente relacionadas às deficiências básicas existentes na educação pública brasileira e paranaense. Os principais obstáculos apontados foram os seguintes: os alunos não possuem o hábito de leitura; não gostam de ler e, conseqüentemente, apresentam dificuldade em interpretar, compreender o texto, pois não possuem vocabulário mínimo necessário para a leitura dos clássicos; os estudantes não estão interessados em ler; os textos de filosofia são muito complexos, difíceis de compreender e abstratos demais; e por fim, que os textos não têm aplicação prática, não se usa na realidade, estão distantes do cotidiano dos estudantes.

A partir das respostas oferecidas quanto às dificuldades no uso do texto clássico, observa-se um enorme trabalho a ser desenvolvido na busca de superação das mesmas. Afinal, como criar o hábito de leitura se nossos estudantes de escolas públicas, e também particular, de forma geral não possuem o hábito de leitura? E mais, como criar o “gosto” pela leitura dos textos clássicos de filosofia se os estudantes encontram dificuldades até na leitura de artigos de jornal? Em filosofia, a apropriação é lenta e se em algum momento isto não ocorrer pode ser que o fundamental não tenha sido atingido.

Podemos comparar a leitura dos textos filosóficos à realização de atividade física. Tornar-se um bom atleta demanda tempo, disciplina, empenho, retomada contínua dos exercícios, etc. Se os textos de Filosofia são uma mediação para o

pensar, logo apenas com sua “freqüentação”, com o contato, com a prática contínua é possível o desenvolvimento de um pensar autônomo, de um filosofar. O avanço, a progressão na leitura dos textos clássicos de filosofia depende fundamentalmente de uma constância, de uma regularidade. Para Folscheid e Wunenburger (2006, p.17) “[...] se os conceitos ignoram largamente o tempo, o tempo permite entrar pouco a pouco nos conceitos. Para ser claro: a iniciação exige duração.”

O que se observa nas respostas é uma polarização. De um lado temos o aluno que não possui as mínimas condições de entendimento de um texto de filosofia, destacando-se a carência de conhecimento e entendimento dos vocábulos, que gera a dificuldade em interpretar o texto e a falta de interesse quanto à leitura. Do outro lado, temos a ideia de que os textos são complexos, difíceis de serem compreendidos. Tais elementos estão inegavelmente ligados a certas lacunas existentes no processo educativo dos estudantes. É constatado a partir de diferentes índices que no Brasil os estudantes lêem mal e escrevem mal. Os atos de ler e escrever ainda são desenvolvidos na escola de forma dicotomizada. Segundo Kato (2007, p. 6), em nossas escolas existe uma “[...] excessiva preocupação com a escrita e pouca atenção [...] para o desenvolvimento da leitura”

Quanto aos *resultados pedagógicos* observados com o uso do texto clássico de filosofia, os professores apontaram: que os alunos desenvolvem melhor o vocabulário, que ocorre uma melhor interpretação e compreensão dos textos; que os alunos se tornam mais críticos quanto à realidade que os cercam; percebem e participam criticamente dos problemas sociais; ocorrem uma maior autonomia do pensamento, com um discurso mais elaborado e com uma melhor articulação de ideias; de que os alunos conseguem reconstruir conceitos, deixando a mera opinião do senso comum, e também desenvolvem o gosto pelas questões filosóficas. Alguns professores relataram que os resultados são lentos e que os alunos ainda não estão “preparados” para ler os textos de Filosofia, pois não existe uma tradição escolar em trabalhar textos complexos, e que poucos compreendem o texto.

As respostas quanto aos resultados pedagógicos observados em relação ao uso do texto clássico nos remete a outra questão. Afinal, porque ensinar filosofia? Muitos professores afirmaram que a partir da leitura dos textos os estudantes “[...] ficam mais calmos e dóceis.” (Professor 74, 2010); “*Lentidão de resultados [...]*” (Professor 120, 2010); Os resultados são “*Quase nulos [...]*” (Professor 48, 2010);

“Para dizer a verdade, poucos compreendem de que o texto realmente está tratando, [...] os resultados são mínimos, acabamos dando uma interpretação que não é do aluno” (Professor 54, 2010); “Ainda não percebi um grande resultado.” (Professor 20, 2010); “As notas são boas [...]” (Professor, 25, 2010); “Nenhum” (Professor 32, 2010); “Depende do aluno e da turma. Perpassa do regular ao frustrante.” (Professor 138, 2010). Existe uma forte tendência na educação contemporânea de que algo só deve existir em função de sua utilidade, de seus resultados práticos e imediatos. Mesmo entre nós professores de filosofia existe esta forte propensão em instrumentalizar a filosofia. É importante ressaltar que a maior parte dos professores afirmou que o uso dos textos possibilita fundamentalmente a ampliação ou enriquecimento do vocabulário. Depreende-se disso que a Filosofia ao ser inserida na escola de nível médio tem de mostrar sua “utilidade” tal como as outras disciplinas, notadamente Matemática, Física, Química, Biologia e Língua Portuguesa. Desta forma, tal como na anedota de Tales⁷⁹, os professores de filosofia precisam mostrar seu “valor”, serem “úteis”.

Mas terá a filosofia uma utilidade prática? Sua importância deriva, no Ensino Médio, de uma instrumentalização da razão? “Perguntar se a filosofia pode se tornar prática é questão tão antiga quanto a própria filosofia. Que papel ela pode desempenhar nos contextos do espaço público e da política, da educação e da cultura?” (HABERMAS, 2009, p. 313).

A resposta platônica à questão da eficácia prática da filosofia diz que nada é mais prático do que a própria teoria. Para Platão, a contemplação absorta do cosmo, em última análise, tem um significado não científico, mas religioso. A teoria promete um processo de formação, que é ao mesmo tempo caminho do conhecimento e da salvação (HABERMAS, 2009, p. 314).

Como ensinar filosofia, como ler textos clássicos de filosofia, e também outros textos, diante das circunstâncias na qual se encontra a educação? Diante da “lógica do espetáculo” (CERLETTI, 2009, p. 48) que enfatiza a diversão, o prazer, o consumo e a distração, como desenvolver a desnaturalização, como “revisar os supostos que apresentam como óbvio certo estado de coisas e as perguntas que

⁷⁹ A anedota é de que Tales, filósofo pré-socrático, caminhava olhando para o céu, tropeçou em uma pedra e caiu em um poço. Advém daí a imagem de que o filósofo é um teórico, um contemplador, distraído, um perdido na abstração, alguém que vive com a “cabeça no mundo da lua”.

são próprias desse estado de coisas naturalizado.” (Ibidem) Talvez a filosofia no Ensino Médio pudesse ser a defesa enfática de sua “inutilidade”, afinal a quem “serviria”, segundo Cerletti, “desnaturalizar o que parece óbvio”?

[...] Dizer que a filosofia se auto-satisfaz, não nos deve levar à conclusão de que ela é uma atividade inútil, só valendo enquanto uma espécie de fruição intelectual diletante. A inutilidade de que se fala aqui é aquela confrontada à pragmaticidade, ou seja, à atividade transformadora que o ser humano exerce sobre a natureza, no âmbito de seu processo de adaptação/desadaptação, com vistas à sua própria sobrevivência, à produção dos meios de existência e à sua própria reprodução individual e social. Na realidade, a compreensão filosófica da realidade é um fim em si mesma na exata medida em que *a existência humana como um todo é sua meta!* Todo o esforço da consciência filosófica na busca do sentido das coisas tem, na verdade, *a finalidade de compreender de maneira integrada o próprio sentido da existência do homem!* Temos, então, de fato, uma *nova pragmaticidade*: o homem não consegue viver e existir apenas como um fato bruto, ele sente a necessidade inevitável de compreender sua própria existência. Portanto, o esforço despendido pela consciência no seu refletir filosófico não é só mero diletantismo intelectual, nem puro desvario ideológico, nem tentativa de representação do mundo para fins pragmáticos. É antes *a busca insistente do significado mais profundo da sua existência, sem dúvida alguma para torná-la mais adequada a si mesmo!* (SEVERINO, 2007, p. 24-25)

2.3 A PRESENÇA DO TEXTO CLÁSSICO DE FILOSOFIA NAS DIRETRIZES CURRICULARES DE FILOSOFIA, NO LIVRO DIDÁTICO PÚBLICO E NA ANTOLOGIA DE TEXTOS FILOSÓFICOS

Procura-se neste item analisar qual a compreensão existente quanto ao lugar do texto clássico de filosofia em alguns materiais produzidos pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED/PR.) entre os anos de 2003 e 2009, em destaque: 1) Diretrizes Curriculares de Filosofia;⁸⁰ 2) Livro Didático Público de Filosofia;⁸¹ 3) Antologia de textos filosóficos⁸².

⁸⁰ As Diretrizes Curriculares de Filosofia para o Ensino Médio do Paraná foram elaboradas entre os anos de 2006 e 2008 com a participação de professores da Rede Pública de Ensino, sob a coordenação do Departamento de Educação Básica e com a colaboração de professores/as de instituições de ensino superior. Trata-se de um documento que orienta os professores de Filosofia quanto aos possíveis conteúdos a serem ensinados, a metodologia e a avaliação.

⁸¹ O Livro Didático Público de Filosofia foi produzido pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná. Os capítulos são organizados seguindo os conteúdos propostos pelas Diretrizes de Filosofia.

⁸² Vide nota 7 e anexo 5.

1) **As Diretrizes Curriculares de Filosofia para o Ensino Médio do Paraná (2008)** atribuem sentidos diferentes, mas não desconectados, quanto ao uso do texto clássico de filosofia. Existem, segundo Horn (2010, p. 32) “três sentidos diferentes, mas interligados entre si:”

[...] a) o uso do texto indicado como centro do processo pedagógico, como tecnologia sem a qual não se pode falar em aula de Filosofia; b) como recurso necessário, no entanto, sem indicar como tratar um texto filosófico do ponto de vista didático pedagógico, muito menos de modo filosófico; ou seja, não estabelece nenhuma orientação em relação à análise de textos; c) indicado como referência, apontando para alguns cuidados como não tomar o texto como fim, não estabelecer uma leitura linear, formal ou simplesmente cadastrada (HORN, 2010, p. 32).

Os três sentidos apontados anteriormente podem ser percebidos essencialmente na leitura do trecho seguinte retirado das Diretrizes Curriculares de Filosofia para o Ensino Médio do Paraná (2008)

[...] os conteúdos estruturantes devem ser trabalhados na perspectiva de fazer com que os estudantes pensem os problemas com significado histórico e social e analisem a partir dos textos filosóficos que lhes forneçam subsídios para que pesquisem, façam relações e criem conceitos. Ainda afirma que, ir ao texto filosófico ou à história da Filosofia não significa trabalhar de modo que esses conteúdos passem a ser a única preocupação do ensino de Filosofia. Eles serão importantes desde que atualizem os diversos problemas filosóficos que podem ser trabalhados a partir da realidade dos estudantes.

A atividade filosófica centrada, sobretudo no trabalho com o texto, propiciará entender as estruturas lógicas e argumentativas, levando-se em conta o cuidado com a precisão dos enunciados, com o encadeamento e clareza das ideias e buscando a superação do caráter fragmentário do conhecimento.

É preciso que o professor tenha uma ação consciente para não praticar uma leitura em que o texto seja um fim em si mesmo. O domínio do texto é necessário. O problema está no formalismo e no tecnicismo estrutural da leitura, que desconsidera, quando não descarta, a necessidade da compreensão do contexto histórico, social e político da sua produção, como também da sua própria leitura (PARANÁ, 2008, p. 52-53).

O documento apresenta uma orientação didático-pedagógica denominada no texto de “Encaminhamentos metodológicos”. Os estágios ou encaminhamentos são compostos de quatro momentos, – Mobilização para o conhecimento, Problematização, Investigação e Criação de conceitos -, sendo que o momento da investigação é denominado no texto “primeiro passo para possibilitar a experiência filosófica” (PARANÁ, 2008, p. 60).

É imprescindível recorrer à história da filosofia e aos textos clássicos dos filósofos, pois neles o estudante se defronta com o pensamento filosófico, com diferentes maneiras de enfrentar o problema e, com as possíveis soluções já elaboradas, as quais orientam e dão qualidade à discussão (PARANÁ, 2008, p. 60).

2) O **Livro Didático Público de Filosofia (LDP)** foi construído pelos professores da rede pública de ensino do Paraná. Apesar de haver uma equipe encarregada de direcionar e principalmente estabelecer um formato na produção deste material, tal item não foi efetivamente observado, pois constata-se uma série de discrepâncias entre 21 (vinte e um) capítulos ou “Folhas” desenvolvidos. E tais antagonismos podem ser percebidos também quanto a presença do texto clássico de filosofia. Na apresentação do LDP existe a seguinte observação quanto aos textos filosóficos:

Em cada Folhas se desenvolve um conteúdo específico, a partir do qual professores e estudantes podem levantar questões, identificar problemas e problematizar o conteúdo com o auxílio dos textos filosóficos. O texto filosófico, além de ser objeto de estudo com suas estruturas lógicas, argumentativas e precisão dos enunciados, também fornece subsídios para entender o problema e o conteúdo que está sendo estudado (PARANÁ, 2007, p. 10).

Constata-se, no entanto, apesar da afirmação introdutória ser de afirmação do texto filosófico, a carência em muitos capítulos de textos ou excertos filosóficos e a presença de comentários, tornando assim a única forma para se compreender determinado conceito filosófico.

O LDP de Filosofia, como todo manual, serve como ponte importante para o processo de ensino aprendizagem, auxilia o estudante chegar ao momento no qual se inicia o problema, a questão que segue é de como atravessar, como chegar às questões filosóficas e ao que é significativo. Sem dúvida, um material introdutório válido, porém em si mesmo apresenta uma série de limites.

3) A **Antologia de Textos Filosóficos**⁸³ foi construída na perspectiva de possibilitar ao estudante de Ensino Médio o contato direto com os textos filosóficos, pois conforme assinalado na apresentação, é no texto filosófico “o lugar onde se encontra a Filosofia.” (PARANÁ, 2009, p. 6). Outra orientação existente na apresentação é a de que os textos da Antologia devem ser “somados aos materiais já existentes [...]” constituindo assim “[...] um importante suporte para o aprofundamento do ensino e refinamento da aprendizagem da Filosofia.” (Idem, p. 6)

A Antologia⁸⁴ é um passo adiante no processo de legitimação da filosofia no Ensino Médio. A questão que se apresenta a partir de então é a de como desenvolver o trabalho, ou seja, como levar o texto clássico para sala de aula sem uma efetiva formação dos professores. Com o texto filosófico em sala de aula como tratá-lo sob o ponto de vista filosófico? Se o professor não possuir o mínimo de formação, o mínimo preparo, o texto clássico poderá causar desastres.

As Diretrizes Curriculares de Filosofia do Estado do Paraná (2008), O Livro Didático Público (2007) e a Antologia de Textos Clássicos de Filosofia (2009), com seus limites e suas deficiências, que é algo presente em todo e qualquer material de orientação didática e metodológica, estão situados em um projeto que visa fundamentalmente a formação continuada dos professores, além da melhoria da qualidade de ensino, pois o acesso a estes materiais constituirá para muitos a

⁸³ A Antologia de Textos Filosóficos é composta de vinte e três filósofos. A ordenação foi feita seguindo o critério alfabético. Constan os seguintes filósofos e textos: **Agostinho de Hipona:** Confissões (excertos) Livro XI 26; **Aristóteles:** Política - excertos: (1252 a – 1253 b; livro III: 1274 b 30 a - 1276 a) – sobre o cidadão e a cidadania; **Avicena:** Epístolas; **Berkeley:** Ensaio para uma nova teoria da visão, Teoria da visão defendida e explicada; **Bornheim:** Gênese e metamorfose da crítica; **Descartes:** Meditações 1ª, 2ª, 3ª, 4ª, 5ª e 6ª (excertos); **Espinosa:** Tratado breve (2ª parte); **Foucault:** Poder e saber (entrevista a S. Hasumi), O poder, um magnífico animal (entrevista a M. Osório); **Gramsci:** A indiferença, A história, Cadáveres e idiotas, Rabiscos, O progresso no índice de ruas da cidade, Filantropia, boa vontade e organização, A sua herança, Os jornais e os operários, A luz que se apagou, Crônicas de L'Ordine Nuovo – IX, Crônicas de L'Ordine Nuovo – XXX; **Hegel:** Excertos e parágrafos traduzidos; **Hobbes:** Leviatã cap. XIII e XVII; **Hume:** Uma investigação sobre o entendimento humano (seção 8); **Kant:** Resposta à questão – o que é esclarecimento?; **Maquiavel:** Discursos sobre a 1ª década de Tito Lívio, O príncipe; **Marx:** Sobre a Crítica da Filosofia do Direito de Hegel – Introdução; **Merleau-Ponty:** Conversas 1ª, 2ª e 5ª; **Nietzsche:** Sobre a verdade e a mentira no sentido extra-moral; **Platão:** Hípias Maior (Excertos), A República - Livro X (Excertos); **Rousseau:** Discurso sobre as ciências e as artes (excertos - 1ª e 2ª parte), Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens (excertos – Prefácio; Discurso; 1ª parte e 2ª parte), Contrato Social (excertos – Livro I: capítulos 1; 3; 4; 6; 7; 8); **Sartre:** O existencialismo é um humanismo; **Schiller:** Cartas XII; XIV e XV; **Tomás de Aquino:** A realeza; **Voltaire:** Mulheres, sujeitai-vos aos vossos maridos, Providência, O século de Luiz XIV, Idéias republicanas por um membro do corpo.

⁸⁴ Anexo 5 - Carta de apresentação da Antologia.

possibilidade de desenvolvimento da leitura e de um alargamento quanto à compreensão de mundo.

Nos últimos anos, conforme assinalamos no capítulo 1, a ausência da Filosofia no currículo escolar gerou a carência de materiais didáticos, ou seja, a não existência da disciplina gerou um vácuo em relação à produção de materiais para seu ensino. Com o retorno da Filosofia ao Ensino Médio, constata-se uma intensa produção de livros, revistas, manuais, orientações, artigos, congressos, seminários etc, voltados ao ensino de filosofia. Claro que ao lado disso existe o interesse do mercado didático. Importante ressaltar que os materiais produzidos no Estado do Paraná foram elaborados por professores e professoras da rede pública de ensino, a partir de suas experiências, simbolizando a importância do trabalho coletivo.

As Diretrizes Curriculares de Filosofia do Estado do Paraná visam orientar o trabalho do professor, pois até então não havia clareza, por parte dos professores da Rede Pública Estadual, de um referencial teórico e, principalmente, dos fundamentos teórico-metodológicos que orientassem as aulas de filosofia. As Diretrizes Curriculares de Filosofia do Estado do Paraná sugere e define conteúdos básicos e os encaminhamentos metodológicos. O Livro Didático Público da Rede Pública de Ensino do Estado do Paraná (SEED/PR), que problematiza e desenvolve parte do recorte de um conteúdo ou autor da história da filosofia, enfatizando o aspecto não conteudista, não enciclopédico da filosofia, e sim a necessidade de problematizar, investigar e criar conceitos, é sem dúvida algo inovador e louvável. A Antologia é um passo adiante neste trabalho. O fato de que o texto filosófico está em sala, disponível aos professores e estudantes é algo extremamente positivo.

A questão que se levanta adiante é quanto à formação dos professores. Não basta a produção de materiais, por melhor que sejam, sem que ocorra a formação continuada e de qualidade aos professores que ministram as aulas de filosofia. Infelizmente, não há garantias quanto à continuidade de um efetivo ensino de filosofia.

3 EM BUSCA DE UM SENTIDO E DE UM LUGAR PARA O TEXTO CLÁSSICO NAS AULAS DE FILOSOFIA

Neste momento da pesquisa - que possui como elemento fulcral o ensino de Filosofia e o uso do texto clássico de Filosofia - procura-se retomar e aprofundar conceitualmente algumas questões elaboradas no decurso do trabalho. Os principais assuntos a serem desenvolvidos são os seguintes: O texto filosófico poder ser considerado uma ferramenta central para o ensino de Filosofia no nível médio? Como o texto potencializa o filosofar? A formação do professor influencia no trabalho pedagógico? A estas e outras interrogações propõe-se buscar possíveis respostas percorrendo o seguinte caminho: 3.1 A filosofia e o filosofar a partir do texto; 3.2 A mediação do professor; 3.3 Compreensão e interpretação - “a voz do texto”; 3.4 Contexto, problema e conceito.

3.1 A FILOSOFIA E O FILOSOFAR A PARTIR DO TEXTO

Questão bastante presente quando se trata do ensino de Filosofia é a hipótese de que existiria uma antinomia entre ensinar filosofia e ensinar a filosofar. Ensinar filosofia é definido, costumeiramente, como sendo o ensino da história da filosofia⁸⁵, o substantivo, o produto, e filosofar o desenvolvimento da capacidade de pensar por si mesmo, o verbo, o processo. Segundo Rodrigo (2004, p. 91) existe um reducionismo e simplificação do texto kantiano e isto deriva da não consideração daquilo que sustenta o texto.

⁸⁵ A distinção advém de conhecida citação do filósofo Kant na Crítica da razão pura na qual afirma que não é possível ensinar Filosofia, mas sim ensinar a filosofar. Segundo Porta (2002, p. 21-22) Kant ao fazer tal afirmação não identificava como filosofia a história da filosofia. Para Kant, na compreensão de Porta, a oposição estaria “entre uma ciência constituída como um conjunto de verdades e uma atividade da razão.” Estaria o valor da questão proposta por Kant em diferenciar o “ensinar conteúdos filosóficos” e o “ensinar filosofar” e que tais questões produziram mais problemas do que soluções. Para Lidia Maria Rodrigo (2009) tal debate decorre, principalmente, da retirada de uma frase do texto kantiano sem levar em consideração suas bases conceituais e fundamentos e na aplicação simplista do texto kantiano de forma anacrônica. Para a autora em nenhum momento Kant separa o ato de filosofar do conhecimento da tradição filosófica. Não cabe aqui assinalar as divergências entre Kant e Hegel quanto a tal questão. Nos trabalhos desenvolvidos por HORN (2009), RODRIGO (2004 e 2009) e OBIOLS (2002) existem contribuições bastante oportunas.

A omissão da distinção kantiana entre conhecimento racional da Filosofia e conhecimento histórico da Filosofia permite a algumas pessoas concluir que, para Kant, não se pode aprender a Filosofia formulada pelos filósofos, mas apenas aprender a filosofar, isto é, pensar por conta própria. Essa conclusão, por sua vez, acaba alimentando certa hostilidade em relação ao estudo da história da Filosofia, substituída, muitas vezes, pela busca de fórmulas mirabolantes que teriam o condão de permitir ao estudante pensar pela própria cabeça, ignorando propositalmente a tradição filosófica. (RODRIGO, 2004, p. 91)

Esta dicotomia está, de certa forma, “superada”⁸⁶ no atual debate relativo ao ensino de Filosofia, porém na perspectiva de muitos professores é algo muito presente, conforme constatamos na análise dos questionários. Importante apontar que a compreensão teórica que o professor possui da disciplina servirá de princípio ou pressuposto para o ensino de filosofia e conseqüentemente para o desenvolvimento de suas aulas. Portanto, a retomada deste problema é algo fundamental, pois deriva daí a orientação de muitos professores quanto ao **como ensinar filosofia**.

[...] de que forma e mediante quais métodos ou instrumentos é possível aprender a filosofar ou aprender a filosofia? Estas questões não traduzem apenas uma preocupação pedagógica do ensino da filosofia, mas envolvem, também, uma forma de se pensar e de realizar a própria filosofia. (RAMOS, 2007, p. 197)

A relação existente entre a Filosofia e as possibilidades de seu ensino, com a metodologia de ensino de Filosofia, a acompanha desde a Grécia antiga, a partir do “embate entre o pensamento de Platão e as teorias dos sofistas” (PARANÁ, 2008, p. 38). Diante do acesso das camadas menos favorecidas da população ao Ensino Médio torna-se mais complexo o debate acerca destas questões.

⁸⁶ Os principais teóricos que apontam para a não existência de uma oposição entre filosofia e filosofar são: RODRIGO (2009), PORTA (2002), GALLO (2009), HORN (2009), ASPIS (2009), OBIOLS (2002).

Uma possível resposta ao questionamento exposto acima passa necessariamente por outra pergunta: Afinal, o que é Filosofia⁸⁷? Esta é com certeza uma das perguntas mais emaranhadas da história da filosofia e para a qual se tem múltiplas respostas e compreensões. Não cabe aqui desenvolver um tratado sobre o que é Filosofia, mas sim apontar alguns conceitos sobre o que é Filosofia. Segundo Bochenski (2001, p. 19) existem poucas palavras com tantas acepções quanto a 'filosofia'. "Essa é, infelizmente, uma das questões filosóficas mais emaranhadas. Poucas palavras conheço que têm tantas acepções como a palavra 'filosofia'."(idem) Diante das diferentes e divergentes visões teóricas pode-se falar em filosofias e não em filosofia. Basicamente o conhecimento filosófico pode ser caracterizado como sendo "[...] a consumação plena da racionalidade", o ponto mais alto que a razão pode atingir. É um discurso racional, crítico, que busca pensar com rigor conceitual, intersubjetivo e reflexivo (Porta, 2007, p. 42-47). Se a filosofia é caracterizada pela racionalidade, criticidade e pelo rigor conceitual como então ensinar filosofia?

"[...] é preciso imbuir o aluno de uma perspectiva filosófica crítica, possível apenas quando se aprende a filosofar; mas, é necessário também apresentar o lado sistemático que se traduz pela apreensão de conteúdos escolásticos firmados nos diversos sistemas filosóficos da história da filosofia, momento em que se aprende os conteúdos da filosofia de um determinado filósofo ou sistema. (RAMOS, 2007, p. 198)

Conforme apontado anteriormente a hipótese de que existiria um antagonismo "[...] entre o exercício da Filosofia e o recurso à tradição expressa na

⁸⁷ Fernando Savater (2001) elenca uma série de questões quanto aos motivos em se ensinar Filosofia. Segundo ele haveria sentido manter a Filosofia enquanto disciplina no currículo? Não seria a Filosofia uma mera forma de sobrevivência do passado enaltecido pelos conservadores, mas que os progressistas, as pessoas práticas não vêem sentido? "[...] Podem os jovens, ou adolescentes, inclusive crianças, entender claramente algo que em sua idade deve parecer obscuro? Não se limitarão, na melhor das hipóteses, a memorizar algumas fórmulas pedantes que depois repetirão como papagaios?" (p. 03) Continua citando uma série de repreensões a Filosofia e que todas podem ser resumidas em quatro palavras: "não serve para nada" (p.04) No momento atual marcado por grandes descobertas científicas, pela internet, TV digital, acelerador de partículas que informação pode-se receber da Filosofia? Certamente nenhuma, pois não existem informações filosóficas. "[...] mas é só informação que buscamos para entendermos melhor a nós mesmos e o que nos rodeia? Suponhamos que recebemos uma notícia qualquer, como por exemplo esta: um número x de pessoas morre diariamente de fome em todo o mundo. E, recebida a informação, perguntamos (ou nos perguntamos) o que devemos pensar desse fato. Pediremos opiniões, algumas das quais nos dirão que essas mortes se devem a desajustes no ciclo macroeconômico global, outras falarão da superpopulação do planeta [...] E não faltará gente simples e cândida, nosso porteiro ou o jornalista, para comentar: 'Em que mundo vivemos!' Então nós, como um eco mas trocando a exclamação pela interrogação, nos perguntaremos: 'Isso mesmo: em que mundo vivemos?'" (p. 05) Para aquele/a que se coloca em uma atitude filosófica não existe a busca de mais informações sobre acontecimentos e sim sobre o significado da informação, a interpretação e a relação com outras informações, em considerar a realidade como um todo, como podemos ou devemos agir em determinada situação.

História da Filosofia [...] continua ‘dando o que pensar’”. (PASCHOAL, 2008, p. 155). Muito embora tal questão, assim como a relativa ao que é Filosofia, já tenha sido vastamente debatida, isto não diminui a importância, ainda mais quando se coloca em pauta o ensino da Filosofia no Ensino Médio. Constata-se a partir das respostas oferecidas pelos professores a defesa, ainda, de uma aporia entre filosofia e filosofar. Quando perguntados na pesquisa (questão 4 a e b) sobre os conteúdos, objetivos e contribuições da disciplina de Filosofia para os estudantes de Ensino Médio muitos professores enfatizam a necessidade de se ensinar aos estudantes a viverem em sociedade, a aprenderem outros conteúdos ou disciplinas, a auto realização, enfim questões relacionadas a auto ajuda, a uma integração a sociedade, uma orientação existencial, a uma terapia⁸⁸, a utilização do conhecimento filosófico, dos clássicos, como orientação, guia para uma vida melhor, etc.

⁸⁸ A Filosofia está na moda. Pode-se falar em uma “Filosofia Pop” (pop: popular, disseminado pelos meios de comunicação de massa, comercial, consumível, superficial, fácil) Charles Feitosa (2001, p. 95-105) afirma que a pop-filosofia é uma filosofia que faz sucesso, que lota congressos, que vende livros, que dá ibope. Existem títulos nas livrarias que possibilitam acesso fácil, sem esforço ou sofrimento às obras dos mais diferentes autores. “[...] Mas a filosofia que se tornou uma moda ainda é filosofia? Não haveria sempre uma relação inversamente proporcional entre o êxito editorial de um autor e a falta de rigor e de profundidade de seu pensamento? Não seriam os best-sellers filosóficos apenas um amontoado de fórmulas simples, receitas prontas e avaliações rápidas demais? Ou será que, ao contrário, é possível ser pop sem ser raso?” Para Feitosa existe uma maneira pop de ler (tal como um turista em busca de emoções fortes) e escrever (próprio daquele que pensa para a entrevista de tv, para a polêmica no jornal, sujeito domesticado e inócuo) filosofia. A filosofia pop seria aquela que trata de questões urgentes (imediatas) e não essenciais (o que permeia o urgente, que não é moda). “[...] Hoje em dia está na moda falar de ética e os filósofos estão sendo chamados a opinar sobre o assunto. Nada mais importante. O pensador tem entretanto que desconfiar dessa urgência e perguntar-se de onde vem essa vontade social de ética, que pode simplesmente ser sintoma de uma profunda falta de interesse e respeito pelos outros em suas respectivas alteridades.”

Aprender a pensar, sobre tudo, refletir. Aprender com ética e a moral a boa convivência. (Resposta 001);

*Os alunos não estão muito interessados em filosofia hoje em dia, mas tento o possível pra tornar as aulas mais **dinâmicas**, peço pra eles pesquisarem o filósofo depois na sala de aula eu comento sobre ele, suas ideias, depois fazemos um debate, peço que eles criem uma música contando a história do filósofo e suas ideias, mas que coloquem um ritmo musical escolhido pelos alunos, eles se **divertem** e apreendem também (Resposta 002);*

Aprender a filosofar. [...] a reflexão sobre as informações e através da informação se reconstrói com a inteligência aspectos que permitem inferir, levando o aluno a realizar com maior criticidade (Resposta 017);

A filosofia se ministrada com fundamentação e debate pode trazer grandes benefícios ao jovem: capacidade de entender, desinibir, se colocar, criticar com sugestões e uma série de outros benefícios que enriquecem e auxiliam todas as outras disciplinas, mas se for ministrada na decoreba e desenrolar de teorias sem discussões, não leva a nada (Resposta 094);

Despertar o senso crítico, desenvolver e estimular o comportamento ético e permitir a assimilação de conceitos políticos que ajude os alunos a compreender aspectos da realidade em que vivem como resultado de ações políticas (Resposta 124)

Na pesquisa realizada por HORN (2002) apontou os mesmos problemas.

Segundo ele

“[...] não existe Filosofia como um sistema de ideias prontas que serve para as pessoas integrarem-se à sociedade, orientarem suas vidas ou para a auto-ajuda. Parece absurdo, mas na prática existem professores que defendem esta perspectiva⁸⁹” (HORN, 2002, p. 212)

Concluindo: Não existe oposição entre ensinar filosofia e ensinar filosofar, pois não existe a possibilidade de produzir filosofia sem levar em consideração a história da filosofia. A história da filosofia é indispensável ao exercício do filosofar, inclusive ao filósofo original. O ensino do filosofar, passa pelo ensino da Filosofia. As Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2006, p. 27), citando Silveira (1991, p. 142) apontam que

⁸⁹ As respostas analisadas, para que se compreenda o contexto, foram as seguintes: [...] 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, etc (R. 230). Uma análise mais profunda por parte dos alunos num contexto de problematizações reais levando cada um a uma auto-análise. (R. 212)

[...] Dizer que se pode ensinar filosofia apenas pedindo que os alunos pensem e reflitam sobre os problemas que os afligem ou que mais preocupam o homem moderno sem oferecer-lhes a base teórica para o aprofundamento e a compreensão de tais problemas e sem recorrer à base histórica da reflexão em tais questões é o mesmo que numa aula de Física pedir que os alunos descubram por si mesmos a fórmula da lei da gravitação sem estudar Física, esquecendo-se de todas as conquistas anteriores naquele campo, esquecendo-se do esforço e do trabalho monumental de Newton

A Filosofia no Ensino Médio não pode abster-se em um perfilamento da vida e obra de determinado filósofo, a abordagem de um período ou época. Uma “compreensão especificamente filosófica de seu pensamento [...] só pode ser alcançada pela apreensão das articulações conceituais e discursivas que o estruturam internamente.” (RODRIGO, 2004, p. 98). O específico da Filosofia apenas se realiza mediante “[...] um enraizamento em seu solo, no seu legado próprio, que não é tomado apenas como um celeiro de ideias, [...] uma fonte inspiradora para se pensar questões próprias à atualidade [...]” (PASCHOAL, 2008, p. 157) e sim enquanto lugar distinto para o debate de questões essenciais ao ser humano, pois “[...] a Filosofia não constitui um conhecimento autóctone, mas um saber cuja elaboração ocorre, preferencialmente, por meio de uma retomada de questões já elencadas na tradição filosófica [...]” (Ibidem)

Constata-se que é de fundamental importância para o desenvolvimento do filosofar, nos estudantes de Ensino Médio, a familiarização com aquilo que é o âmago da Filosofia: o discurso filosófico.

Porque a filosofia é um discurso dotado de características próprias, a iniciação a ela encontra um caminho seguro no ensino da leitura dessa modalidade de discurso, a fim de que os alunos aprendam a descobrir, no movimento e na ordenação das ideias de um texto, a lógica que sustenta a palavra filosófica para que possam analisá-la e comentá-la, primeiro, e interpretá-la, depois (CHAUÍ, 2009, p. 12).

Percebe-se o consenso quanto à importância e o necessário uso do texto. Talvez a questão a ser debatida e melhor fundamentada seja a de **como** inserir tais textos no trabalho cotidiano em sala de aula com os estudantes de Ensino Médio, haja vista as inúmeras dificuldades já apontadas repetidas vezes pelos professores. Talvez a questão não seja mais **com** ou **sem** (presença ou ausência) o texto clássico de filosofia e sim **como**.

A grande questão, portanto, que perpassa todas as anteriores, seria: qual o lugar da história da Filosofia em seu ensino? Isso equivale a se perguntar: qual o lugar dos clássicos da Filosofia na didática da Filosofia no Ensino Médio? Esta questão é decisiva tanto para a identidade profissional do professor de Filosofia (como imaginar um professor de Filosofia que não lê os clássicos da Filosofia?), como para o sucesso da Filosofia entre os jovens estudantes (um uso inadequado de Kant, por exemplo, pode ser letal e desencorajar qualquer futura abordagem a textos filosóficos). Como ler os clássicos da Filosofia, fazer aproximar os alunos das fontes do pensamento ocidental sem matá-los de tédio? (CORNELLI, 2004, p. 190-191)

Qualquer que seja a abordagem filosófica, se por temas, problemas ou histórica, o professor **sempre deverá levar em consideração o uso do texto clássico de filosofia**. Enfim, de alguma forma ou em algum momento, o professor deve utilizar o texto clássico de Filosofia. Nas Diretrizes Curriculares de Filosofia do Estado do Paraná (PARANÁ, 2008, p. 52-53) está presente a defesa de que a ida ao texto de filosofia não pode ser a “[...] única preocupação do ensino de Filosofia.” O texto e a história da Filosofia “[...] serão importantes desde que atualizem os diversos problemas filosóficos que podem ser trabalhados a partir da realidade dos estudantes⁹⁰.”

Pode-se dizer com certa segurança que se tornou lugar-comum nos círculos acadêmicos e nos debates sobre o ensino de Filosofia a defesa do uso do texto filosófico nas aulas de Filosofia do Ensino Médio. O que certamente não constitui unanimidade é o **modo como** essa apropriação deve ser realizada, seja do ponto de vista dos critérios para seleção dos textos, seja do **modo como** os mesmos devem ser tratados do ponto de vista da transposição didática (HORN, 2010, p. 29). Grifo meu.

⁹⁰ Para Paschoal (2008, p. 156), conforme já afirmado anteriormente, a interligação entre ensinar história da filosofia e filosofar possibilita aos estudantes tomar parte das questões fundamentais ao ser humano de ontem e principalmente de hoje, ainda que, “[...] o cultivo da filosofia, naquilo que é sua especificidade, se faz por meio de um enraizamento em seu solo, no seu legado próprio, que não é tomado apenas como um celeiro de idéias, um conjunto de exemplos do *modus operandis* do filosofar, ou ainda como uma fonte inspiradora para se pensar questões próprias à atualidade, mas como um palco de debates sobre temas essenciais ao homem de todos os tempos e especialmente de hoje, quando é possível acessar toda aquela riqueza e todo o alcance ao qual tais questões já foram elevadas. Um palco no qual se apresenta, nas formas mais variadas, o desejo tirânico de domínio de cada filosofia em particular, a vontade que cada uma possui de fazer valer a sua perspectiva e, a despeito das demais, apresentar uma interpretação própria e abrangente do todo. Neste palco, o estudante não apenas busca alguma informação, mas toma parte em debates abertos e sempre inacabados, o que, não se pode negar, já é uma forma privilegiada de ensinar a filosofar.

Outro aspecto importante, intrinsecamente ligado ao texto clássico de filosofia, é quanto ao entendimento do que é um problema filosófico⁹¹. Segundo Porta (2007, p. 26) “Se o público em geral não entende o que os filósofos fazem e crê que cada um simplesmente diz o que quer, isso se deve [...] ao fato de que não entende o problema ou [...], não toma consciência da existência de um problema.” Assim, é de fundamental importância, ao trabalho filosófico, a permanente revisão e re-construção dos problemas filosóficos. O entendimento do que é Filosofia passa primeiramente pelo estabelecimento do problema.

Diante de um filósofo particular, devemos começar pela pergunta “qual é o problema por ele proposto?” e, eventualmente, “por que ele o formula dessa maneira?” Entender um autor é ver sua filosofia como resposta “ao” problema que ele se coloca. Isso vale para qualquer filósofo, sem exceções. (PORTA, 2007, p. 26)

Para a compreensão do problema tratado por este ou aquele filósofo não basta possuir informações, saberes, “clichês” ou “chavões” sobre o pensador em questão, pois o “[...] estudo da filosofia não deve se dirigir a ‘saber’ o que os filósofos ‘dizem’, mas a entender o que dizem como solução (argumentada) a problemas bem definidos.” (ibidem). Ainda, para Porta (idem) a “[...] filosofia não é um discurso descritivo. Toda descrição é para ela apenas um eventual problema a ser desenvolvido.” E que o “[...] não atentar ao problema degrada o ensino ou o estudo filosófico a um contar ou escutar histórias.” (Idem)

3.2 A MEDIAÇÃO DO PROFESSOR

Neste processo, o professor é extremamente importante, pois articulará uma série de elementos que viabilizarão o efetivo trabalho com o texto filosófico, ou seja,

⁹¹ Afinal onde estariam os problemas filosóficos? Para Porta (2007, p. 26) os problemas filosóficos “[...] não estão prontos, esperando simplesmente que o pensador os tome. A sua construção é parte essencial ao trabalho filosófico.” Segundo Gallina (2004, p. 361), em posição que me parece contrária, “O ensino de filosofia não pode prescindir do acontecimento, de onde emergem os devires que orientam a elaboração de problemas. Os problemas filosóficos não se encontram nos textos dos filósofos e sequer podem ser comunicados pelos professores de filosofia; eles estão submetidos aos devires, às orientações e às direções que não pertencem à história da filosofia, mas do acontecimento. [...] Os problemas emergem dos acontecimentos e das experimentações.”

o professor será o mediador deste processo e deverá possuir algumas características fundamentais, tais como: domínio teórico do assunto, articulação da teoria com a prática, habilidade na condução da aula e no trato do texto e criatividade⁹².

Os professores de Filosofia, na perspectiva de Lidia Maria Rodrigo (2009, p. 67 a 71) enfrentam muitas dificuldades com a inserção da Filosofia no ensino médio e estas dificuldades derivam, em grande medida, de deficiências em sua formação inicial.

No Brasil, a formação do professor de Filosofia se dá nos cursos universitários de graduação, onde ainda é bastante comum a fórmula 3+1, ou seja, três anos de disciplinas específicas, de conteúdo filosófico, e um ano reservado às disciplinas de natureza pedagógica. Em algumas universidades, a parte pedagógica concentra-se no final do curso, em outras se encontra distribuída ao longo da grade curricular, nos quatro anos de graduação, ficando, habitualmente, sob a responsabilidade da Faculdade de Educação das respectivas instituições. Há, portanto, uma divisão de trabalho, ou uma dicotomia entre formação específica e formação pedagógica: na faculdade ou departamento de filosofia o professor aprende “o que ensinar”, na faculdade de educação aprende “como ensinar”. Não é raro que essas duas frentes de trabalho possuam concepções divergentes e até mesmo conflitantes sobre o perfil do professor de filosofia no nível médio (RODRIGO, 2009, p. 67-68)

⁹² É inegável, conforme assinala Cerletti (2009, p. 08-10), que existirão diferenças entre alguém que tenha tido uma formação inicial fortemente filosófica e carente de didática, ou ao contrário, com forte formação didática e fraca quanto aos conteúdos filosóficos. Existirão diferenças entre quem compreende a Filosofia enquanto forma de vida e quem a compreende enquanto um campo técnico como qualquer outro. A compreensão inicial, o pressuposto filosófico e pedagógico constituirá o filosofar e o ensinar. O bom/melhor docente será aquele que conseguir ensinar em condições diversas, que pensar estratégias didáticas alternativas e que repensar, em seu dia a dia, os próprios conhecimentos, sua relação com a filosofia e o marco em que pretende ensiná-la. Aos professores cabe um protagonismo central, pois não são meros executores de receitas genéricas, mas enquanto filósofos necessitam recriar a própria didática tendo em vista as condições em que devem ensinar.

Ainda, para Rodrigo (2009), a formação específica e pedagógica⁹³ apresenta carências quanto ao preparo do professor para desenvolver adequadamente o trabalho em sala⁹⁴. Na formação específica de maneira geral existem dois modelos: o primeiro privilegia o aspecto monográfico, ou seja, formam-se especialistas, pesquisadores e coloca-se a licenciatura em segundo plano. O segundo desenvolve os conteúdos filosóficos de forma pulverizada, fragmentada e ministrados a partir de manuais e bibliografia secundária. No primeiro modelo ocorre o aprofundamento teórico em poucos autores, pois “[...] a oferta de disciplinas se determina mais com base na especialidade do professor disponível do que nas carências e nos interesses dos alunos.” (Ibid., p. 68) Neste caso não é oferecido ao graduando uma compreensão ampla da história da filosofia e que sumamente importante àquele/a que trabalhará com estudantes de Ensino Médio. No segundo modelo ocorre o enfoque em um conhecimento filosófico com caráter cronológico, amplo, fragmentado, superficial e basicamente informativo. Carece ainda de uma natureza

⁹³ Horn (2002, p. 97-98) em análise das propostas de formação de professores de Filosofia das universidades do Paraná (PUCPR, UFPR, FACIPAL – Palmas, UEL, UNIOESTE) oferece importante contribuição quanto a formação de professores de Filosofia no Paraná. Segundo o professor da Universidade Federal do Paraná as reformas curriculares “[...] apontam para a necessidade de se romper a dicotomia entre 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 de educação; enquanto que as grades curriculares dos cursos de Filosofia da PUCPR, da FACIPAL e da UEL contam exclusivamente com 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.”

⁹⁴ A partir desta questão é preciso fazer a seguinte interrogação: em que medida os cursos de pedagogia capacitam professoras para ministrar aulas de Filosofia? Nesta pesquisa 14% dos professores que ministram aulas de Filosofia são formados em Pedagogia, em 1999 eram 42%. A questão se estende a professores formados em História, Sociologia, Letras, Matemática, Língua Portuguesa, etc ...

reflexiva, pelo não acesso aos textos filosóficos originais e isto gera uma formação com sérias lacunas em relação aos aspectos teórico-epistemológico e aos conteúdos propriamente filosóficos.

Quanto ao aspecto pedagógico existem também deficiências, pois as disciplinas específicas são colocadas em segundo plano e “[...] costuma estar muito desarticulada da realidade escolar em que os licenciados deverão atuar e das tarefas com que terão de haver-se.” (Ibid. p. 69)

Portanto, se quiser fazer um trabalho de qualidade, o professor terá de encontrar formas de superar as deficiências de sua formação inicial, buscando cursos e eventos científicos que propiciem um aprimoramento na área e, principalmente, fazendo do estudo pessoal uma constante na sua vida profissional. (Idem).

Existe também a questão da divisão existente nos cursos de graduação entre bacharelado e licenciatura. No bacharelado a formação do pesquisador/especialista e na licenciatura a formação do professor de Filosofia. Tais modalidades acabam repercutindo em uma compreensão na qual a licenciatura é menosprezada em relação ao bacharelado. O licenciado é visto como aquele professor que irá reproduzir o conhecimento produzido por um especialista, no caso o bacharel. A busca em romper com esta hierarquia, ou seja, em dizer que o professor não é mero reproduzidor, pois para ensinar necessita pesquisar, “[...] acaba submetendo-se à lógica que pretende combater, na medida em que a valorização do docente fica na dependência de sua equiparação ao pesquisador.” (Idem). A identidade docente não se define no campo da pesquisa

A função que lhe é própria não reside em ser um produtor de um discurso filosófico original, embora ele também possa sê-lo, mas sim na competência para converter a filosofia em saber ensinável. Para tanto, o professor não pode limitar-se a reproduzir o discurso do especialista, nem igualar-se a ele ou ocupar o seu lugar, mas elaborar uma modalidade de saber que não é produzida pelo pesquisador acadêmico: o saber didático-filosófico, ou seja, aquele que institui mediações capazes de possibilitar que a filosofia seja um saber ensinável. Desse modo, ele deixa de ser mera caixa de ressonância de um conhecimento filosófico já consolidado, para ser o produtor de uma forma própria e específica de discurso. (Ibid. p. 70)

A não valorização do professor em relação ao pesquisador decorre da negligência e falta de compreensão do caráter complexo do trabalho docente⁹⁵. Tal atividade com o estudante de Ensino Médio requer mediações didáticas complexas e de difícil elaboração, exigindo do professor intenso conhecimento e, principalmente experiência⁹⁶. Assim, muitos aspectos negativos relacionados à formação devem ser superados: as deficiências na formação, as condições dos estudantes e estruturais⁹⁷.

Pensar a formação do professor de Filosofia nos leva a pensar o quadro geral no qual está inserido esse professor. Segundo Saviani (2007, p. 446-447), na década de 1990, ocorreram reformas neoconservadoras no ensino, tendo como referência a lógica do mercado. Tal lógica vigora hoje com maior intensidade a cada reforma do currículo⁹⁸ e exerce maior poder em determinadas disciplinas, caracterizadas historicamente pela radicalidade, reflexividade e criticidade.

⁹⁵ Existe atualmente a oferta feita pelo Ministério da Educação de um mestrado profissional, via CAPES (Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) (Portaria Normativa nº 7, de Junho de 2009) e que considera a necessidade de “[...] estimular a formação de mestres profissionais habilitados para desenvolver atividades e trabalhos técnico-científicos em temas de interesse público;” Também “[...] a necessidade de atender, particularmente nas áreas mais diretamente vinculadas ao mundo do trabalho e ao sistema produtivo, a demanda de profissionais altamente qualificados;” E que considera ainda, “[...] a necessidade de capacitação e treinamento de pesquisadores e profissionais destinados a aumentar o potencial interno de geração, difusão e utilização de conhecimentos científicos no processo produtivo de bens e serviços em consonância com a política industrial brasileira;” Seria esta uma forma eficaz de formação de professores/as? Afinal, porque mestrado profissional? Por que os mestrados acadêmicos que existem nas universidades não criam políticas visando a qualificação dos professores de Filosofia da rede? A criação de um mestrado profissional, tendo em vista o histórico de não investimento na formação do professor da educação básica, visa fundamentalmente um barateamento da formação dos professores. Observe-se que os critérios e as cobranças são diferentes do mestrado acadêmico, pois a produção final poderá ser um artigo, além disso, existe a obrigatoriedade de que o professor esteja em sala de aula o que é uma completa contradição. O mestrado profissional reproduz aquilo que existe nas universidades entre licenciatura e bacharelado, entre pesquisa e sub-pesquisa, entre pesquisador e professor da educação básica, visto como mero reprodutor de conhecimentos. .

⁹⁶ Conforme observado anteriormente em citação de Obiols (2002) na França ocorre uma formação para o professor de Filosofia com duração de dois anos. No Paraná muitos estudantes que nem sequer terminaram a graduação ministram aulas e isto não apenas em Filosofia.

⁹⁷ Em 10 de dezembro de 2010 em encontro – O Ensino de Filosofia em Foco: Diálogos em Construção: V Coletivo de Professores de Filosofia do Paraná e XIV Encontro do Núcleo de Estudos sobre o Ensino de Filosofia / Educação Filosófica NESEF - promovido pelo NESEF na UFPR o Coletivo de Professores de Filosofia do Estado do Paraná elaborou uma Carta Manifesto em defesa do ensino de Filosofia (anexo 15).

⁹⁸ Guillermo Obiols (2002, p. 36-37) ao tratar da escola secundária na Europa afirma que também lá a Filosofia “sente-se ameaçada: cada reforma nos currículos pode deixá-la de fora, ante as pressões e exigências de uma educação que privilegie a capacitação científico-técnica dos alunos. A ameaça também é vivida já não pela possibilidade de sua pura e simples eliminação, senão pela integração da filosofia em alguma área difusa, seja de ciências sociais ou de educação para a convivência, a cidadania ou os direitos humanos.”

No bojo destas questões temos também o questionamento, que advém principalmente da influência da mídia e de novas tendências pedagógicas, quanto ao que ensinar e como ensinar. Existe hoje “o canto de sereia das soluções fáceis”, da aula de Filosofia com o violão e frases de efeito, com velhos bordões, em Filosofia, assim como no estudo sistematizado e rigoroso, não existem soluções fáceis.

Grande parte dos professores também não ficou imune ao canto de sereia das novas pedagogias nomeadas com o prefixo “neo”. Beneficiadas com uma avalanche de publicações e pela grande divulgação da mídia, as “novas ideias” não deixam de exercer razoável atrativo nas mentes dos educadores. Com isso, a escola foi sendo esvaziada de sua função específica ligada ao domínio dos conhecimentos sistematizados. A descrença no saber científico e a procura de “soluções mágicas” do tipo reflexão sobre a prática, relações prazerosas, pedagogia do afeto, transversalidade dos conhecimentos e fórmulas semelhantes vem ganhando a cabeça dos professores. Estabelece-se, assim, uma “cultura escolar”, para usar uma expressão que também se encontra em alta, de desprestígio dos professores e dos alunos que querem trabalhar seriamente e de desvalorização da cultura elaborada. Nesse tipo de “cultura escolar”, o utilitarismo e o imediatismo da cotidianidade prevalecem sobre o trabalho paciente e demorado de apropriação do patrimônio cultural da humanidade (SAVIANI, 2007, p. 447).

Existe, sem dúvida, um enorme campo a ser explorado no que tange o ensino de Filosofia e o uso do texto clássico de Filosofia. Há questões extremamente complexas que necessitam de estudo e de pesquisa nesse sentido e que, se não forem consideradas, podem ser uma ameaça para o ensino de Filosofia, que deve ser promovida com qualidade, flexibilidade e a devida crítica que lhe são inerentes.

Os professores de filosofia esperam legitimamente da escola que ela torne o ensino de filosofia pelo menos possível – cabe a eles torná-lo vivo. E é verdade que essa incumbência que é nossa se choca cada vez mais, no terceiro colegial e em outras turmas, contra certo número de evoluções inquietantes: a crescente incultura dos alunos, seu domínio deficiente da língua escrita, a desvalorização (de parte deles, mas também, infelizmente, de muitos colegas) da abstração e do trabalho conceitual, o culto ingênuo da vivência, do concreto e da espontaneidade... Tudo isso ameaça, é verdade, tornar em breve nosso ensino quase impossível – ou, em todo caso, sem efeito – e fazer de nossas aulas não mais um lugar de reflexão e trabalho, mas, como já se diz, de *intercâmbios*, de *animação*, de *comunicação*... Os debates de opiniões substituiriam então o estudo dos textos, a impaciência presunçosa dos falsos saberes triunfaria sobre a paciência do conceito e a filosofia se apagaria, enfim, diante da *filodoxia*... Seria o triunfo dos sofistas e do *grande animal* (COMTE-SPONVILLE, 2001, p. 135).

Situações como estas nos colocam os seguintes questionamentos: É possível e importante, para o exercício da atividade filosófica, trabalhar com o texto clássico de Filosofia na sala de aula do Ensino Médio? Em que medida e sentido tal trabalho contribui para a experiência filosófica nas escolas de Ensino Médio no nível médio? Como fazê-lo, diante da falta de hábito de leitura do estudante, e também de muitos professores, de sua dificuldade vocabular, da complexidade do texto filosófico? A estas questões finais relativas ao sentido e lugar do texto clássico nas aulas de Filosofia apontam-se algumas conclusões:

Nossos estudantes apresentam dificuldades na leitura e escrita. Mesmo com o aumento da escolaridade não existem resultados positivos com relação a alfabetização. Segundo o Indicador de Alfabetismo Funcional (INAF) apenas 26% da população brasileira possui “[...] capacidade de ler textos longos, orientando-se por subtítulos, localizando mais de uma informação, de acordo com condições estabelecidas, relacionando partes de um texto, comparando dois textos, realizando inferências e sínteses.” (www.ipm.org.br) Como transpor estes obstáculos e principalmente como ensinar Filosofia a um estudante que não compreende aquilo que lê? A instauração das condições para leitura não se faz apenas com a leitura, mas também com a mudança nas condições sociais e de ensino existentes no Brasil. Mesmo diante deste quadro a figura do professor é fundamental, pois ele estabelecerá o caminho a ser trilhado afim de que o estudante leia filosoficamente os textos clássicos de Filosofia. Existem textos de filosofia com diferentes gêneros literários e que requerem específicas formas de leitura, caberá ao professor orientar o estudante neste processo, ou seja, indicar a metodologia adequada.

Os professores explicitaram, nos questionários, e isto é fruto da experiência em sala, o cuidado necessário na escolha dos textos a serem lidos. Pequenos excertos, trechos e que primeiramente não apresentem dificuldades intransponíveis e a partir destes ir gradualmente – durante o Ensino Médio - inserindo trechos maiores e mais difíceis e quiçá em algumas turmas livros completos, tais como A República de Platão. Importante ressaltar que no Ensino Médio não se busca formar Filósofos profissionais e sim condições para uma compreensão crítica e fundamentada da realidade que o cerca.

Parte-se da premissa de que a leitura dos textos de Filosofia não é algo espontâneo, não brota no estudante a vontade de ler tais textos. A exigência de um

start, de um motivo inicial é algo importante, talvez fundamental. Existe primeiramente a necessidade de dar sentido àquilo que vai ler. Afinal, “para que” ler as “Meditações”, qual a “utilidade” de ler o “Discurso sobre a Origem e os Fundamentos da Desigualdade entre os Homens”? As táticas criadas, e que nem sempre ocorrem conforme o planejado, e a paciência são elementos importantes nesse processo.

O uso do texto clássico de Filosofia ainda encontra resistências, principalmente por parte dos professores não especializados. Porém, constata-se a compreensão da necessidade da presença destes nas aulas de Filosofia, pois 98% dos professores pesquisados sempre ou às vezes trabalham com os textos de filosofia em suas aulas. A construção dos próprios materiais e principalmente a reformulação dos manuais de Filosofia que trazem, conforme exigência do MEC, o encaminhamento ao discurso filosófico primeiro, tem contribuído para a aprendizagem filosófica.

A convergência do texto clássico de Filosofia não significa a não utilização de um comentador qualificado para o tratamento de determinados assuntos mais complexos. Muito menos a possibilidade da não utilização de textos literários, charges, pinturas, músicas, reportagens etc. que podem ser elementos importantes no processo de constituição de uma atitude filosófica. Neste sentido os textos filosóficos são ferramentas fundamentais, porém nunca um fim em si mesmo.

3.3 COMPREENSÃO E INTERPRETAÇÃO “A VOZ DO TEXTO”

Existem duas percepções relativas à compreensão de um texto: a leitura e a produção. Aqui, cabe ressaltar que, não se trata somente de textos filosóficos, mas também de textos literários, jornalísticos etc. Destas percepções – leitura e produção - decorre um movimento de oposição.

A produção de um texto tem como ponto de partida uma estrutura lógica que tenta se realizar numa forma literária. Produzir um texto é proporcionar uma formulação literária adequada a uma certa estrutura lógica; ler um texto é efetuar o movimento inverso, ou seja, partir de uma certa estrutura literária e tentar chegar a uma estrutura lógica. (PORTA, 2007, p. 51)

A leitura é, segundo Severino, (2009, p. 11) a decodificação de uma mensagem e a escrita a codificação da mensagem (idem). Para que a leitura de um texto ocorra é necessária a compreensão do seu respectivo código lingüístico, dos signos (significantes – aspectos materiais, significados – aspectos mentais). Trabalha-se, ainda, na leitura com palavras ou termos (aquilo que é perceptível) e com conceitos ou ideias (conteúdos mentais) que correspondem a uma representação intelectual da coisa.

Paulo Freire (2009, p. 11) ao falar da importância do ato de ler aponta que a leitura do mundo é anterior a leitura da palavra e que a leitura da palavra implica sempre na continuidade da leitura do mundo. Ou seja, ler não é simplesmente a decodificação da palavra escrita, mas algo que está adiante e se adapta na compreensão do mundo. Assim,

[...] o conhecimento da língua não é suficiente para a leitura se efetivar. Na verdade o leitor pré-existe à descoberta do significado das palavras escritas; foi-se configurando no decorrer das experiências de vida, desde os mais elementares e individuais às oriundas do intercâmbio de seu mundo pessoal e o universo social e cultural circundante. (MARTINS, 2007, p. 17)

A leitura de textos filosóficos⁹⁹ apresenta algumas peculiaridades. Existem, conforme apontado no capítulo 2, diferentes tipos de textos e que os de Filosofia são caracterizados pela universalidade, ou seja, “[...] todo texto filosófico tenta mediatizar a relação do particular ao universal, e o que torna as filosofias contraditórias é o que as aproxima.” (COSSUTA, 2001, p. 5) Afinal, a Filosofia é a prática intencional de “[...] uma investigação do significado imutável das coisas [...]” (CUNHA, 2009, p. 50) e, por conseguinte os textos filosóficos são os que buscam via argumentação responder a certas questões de ordem universal.

Aspecto importante na leitura dos textos filosóficos é definir o que é compreender e interpretar um texto, afinal o propósito da leitura de todo texto filosófico obrigatoriamente é a compreensão e interpretação. Todos os outros

⁹⁹ A definição de texto filosófico apresentado por Folscheid e Wunenburger (2006, p. 14) nos parece bastante adequada. Segundo os professores: “Os textos dos filósofos patenteados são facilmente identificáveis pelo seguinte critério: neles, a forma está inteiramente submetida à mensagem de comunicar, a própria mensagem sendo inteiramente redutível a um pensamento racionalmente conduzido, que se move exclusivamente no universo conceitual.” E ainda que se restar alguma dúvida quanto ao “[...] caráter filosófico de um texto, pode-se fazer a seguinte contraprova: perguntar-se se o discurso desenvolvido é ou não redutível à inteligibilidade filosófica.”

objetivos partem da compreensão do texto. Mas o que é compreender e interpretar um texto? Tal questionamento é próprio do campo da Hermenêutica¹⁰⁰. Procura-se de forma suscita, pois não cabe aqui discorrer demoradamente sobre a questão, apresentar alguns pressupostos necessários quanto a compreensão e interpretação de textos.

A Hermenêutica trata fundamentalmente da decifração, da compreensão do significado de uma obra, é o estudo da compreensão, trata essencialmente da compreensão de textos. Nunes (2010, p. 269) afirma que a partir da

[...] Antiguidade grega, sob a custódia do deus mensageiro Hermes, patrono mor da interpretação de Homero na época helenística e depois do labor interpretativo das Escrituras hebraico-cristãs, a hermenêutica é, na acepção corrente e generalizada, a arte de extrair as mensagens implícita ou explicitamente contidas nos escritos literários, jurídicos ou religiosos. Sua incumbência consiste, portanto, na interpretação dos textos, mediante um trabalho de exegese.

Ao comentar o livro Verdade e Método de Gadamer, Benedito Nunes (2010), afirma que a arte ou interpretação dos textos depende fundamentalmente da compreensão dos mesmos. E tal compreensão atravessa a vida em todos os seus momentos. “Comprendemos o outro quando com ele falamos; uma ferramenta quando a utilizamos; os acontecimentos cotidianos quando nos atingem [...]” (NUNES, 2010, p. 270) Portanto, “[...] a compreensão é adesiva [...]” e envolve “[...] uma relação de pertença ao que nos rodeia.” (Idem) O ser-ai sempre se encontra no círculo da compreensão, abre-se ao mundo, interpreta-o, não há indiferença e ocorre o sentido imediato de tudo.

¹⁰⁰ A hermenêutica possui como tarefa fundamental a compreensão dos textos. Segundo Palmer (1969, p. 16) a Hermenêutica é “[...] o estudo dos princípios metodológicos de interpretação e de explicação [...]”. O termo em sua origem está ligado a metodologia de interpretação da Bíblia, a exegese de textos antigos e posteriormente passou a designar todo trabalho de interpretação de um texto. Historicamente os mais importantes filósofos que trataram da questão da interpretação foram: Friedrich Schleiermacher (1768-1834), apontado como precursor da hermenêutica, e que considerava a necessidade de se ter sempre em conta os elementos históricos na compreensão dos textos. Wilhelm Dilthey (1833-1911), Martin Heidegger (1889-1976), Paul Ricoeur (1913-2005) e Hans-Georg Gadamer (1900-2002).

Interpreto os textos pelo mesmo movimento compreensor que me permite interpretar-me. A exegese de um escrito não constitui um mero ato de saber e de erudição; é um ato que me empenha, que me compromete, que me põe em causa como existente, mobilizando-me a condição temporal inserta entre 'o presente das coisas presentes' e aquele outro presente, a mim disponível mediante testemunhos, sejam escritos sejam orais, das coisas passadas. Pelo laço de pertença, estaria a interpretação do lado da verdade originária do Dasein (NUNES, 2010, p. 271)

Segundo Gadamer (2008) o sentido de um texto literário ou religioso não existe a parte do seu autor, ou seja, a interpretação do texto não se inicia do “[...] zero da escrita ou num patamar de sentido nulo a ser preenchido, pouco a pouco, pelo verdadeiro.” (Idem, p. 273) A interpretação é antecedida de referências em dada perspectiva. “O preconceito nada mais é do que o correspondente histórico da antecipação da experiência humana” (Ibidem). A leitura de um texto nunca é objetiva, não existe um sentido no texto e o leitor, apenas pela observação, descobriria e apreenderia tal sentido. Na perspectiva gadameriana não há sentido no texto, o significado aparece no contato entre leitor e texto. O leitor não é, portanto, passivo na leitura, pois suas experiências, vivências, preconceitos e objetivos determinam sua visão diante do texto.

Existe em Filosofia a perspectiva de leitura estruturalista dos textos filosóficos. Dessa forma, o texto filosófico é reduzido a uma abordagem filológica, puramente exegética, assim a obra filosófica é tratada como “um ser”, algo apartado do mundo, e o trabalho do leitor filósofo seria a de adentrar na obra pela análise textual. Tal perspectiva é muito presente em muitos cursos de Filosofia do Brasil por conta de sua constituição histórica.

Paulo Eduardo Arantes em seu texto Um Departamento Francês de Ultramar: estudos sobre a formação da cultura filosófica uspiana (1994) faz um resgate histórico da introdução da Filosofia no Brasil e da criação do curso de Filosofia na Universidade de São Paulo (USP). A questão central da obra é a influência da filosofia europeia, principalmente a francesa, na constituição ou estabelecimento da filosofia no Brasil. “Nossa bruxuleante curiosidade filosófica, como é sabido, sempre viveu à mercê das marés ideológicas da metrópole, literalmente a reboque dos vapores da linha da Europa [...]” (ARANTES, 1994, p. 61) Segundo ele ocorreu no Brasil a partir de 1935 a importação de um Departamento Francês de Filosofia, “[...] peça por peça [...] juntamente com as doutrinas

consumidas ao acaso dos ventos europeus e dos achados de livraria, a própria usina que as produzia em escala acadêmica.” (Idem)

A presença francesa significava o esclarecimento, a redenção da oligarquia burguesa paulista. Nossos “heróis civilizadores” estabeleceram o início da Filosofia no Brasil e principalmente as diretrizes para o ensino de filosofia: “[...] o ensino da filosofia deverá ser principalmente histórico “(Idem p. 71-72)

[...] é inconcebível que se aprenda filosofia – e seria preciso pôr aspas no verbo – sem que os autores sejam lidos, e *dans le texte*. Outra marca de nascença, ou vício de origem, se anteciparmos o desdobramento desse impulso inicial: história quer dizer aqui simplesmente retorno aos textos eles mesmos, com perdão do compreensível galicismo. Também neste passo das diretrizes fixadas por Maugüé, tal consequência escolar era estritamente kantiana, além de reproduzir no plano miúdo da rotina acadêmica (cujo peso afinal era decisivo) um dos mandamentos da filosofia universitária francesa. Se é verdade que não se pode jamais ensinar filosofia a não ser historicamente, como queria Kant, a leitura dos clássicos vem a ser o único meio de aprender filosofar. (ARANTES, 1994, p. 72)

O ensino de Filosofia no Brasil foi então instituído sob os preceitos do ensino de Filosofia francês. A aquisição metódica de um senso de compreensão das idéias, de se estabelecer critérios, de discernir os bons livros dos ruins e principalmente o aprendizado da leitura dos textos clássicos.

[...] Vem sem dúvida daí – e nem poderia ser de outro modo – nosso apego à interminável rinação de textos, a ponto de até hoje confundir-se nos meios uspianos filosofia e explicação de texto, provocando de um lado a demagogia da direita, que nestas paragens costumava transpirar “autenticidade” (os filisteus da USP não são filósofos, quando muito filólogos esforçados) e pondo, à prova, por outro lado, a paciência da esquerda, sempre inconformada com tamanha assepsia. (ARANTES, 1994, p. 75)

Assim em muitos cursos de Filosofia ocorreu e ainda ocorre o debruçamento sobre os textos filosóficos, a leitura estruturalista dos textos, a extrema especialização filosófica, sem relevância social e política, sem presença na imprensa, uma fala para si mesmo, disputas puramente filológicas e herméticas. Dessa maneira, o texto clássico de filosofia precisa ser concebido enquanto instrumento para se pensar e repensar o presente, para que a existência seja problematizada e não para ser simplesmente comentado. Seria possível ler Marx com a preocupação única da lógica interna de seus textos? Existiria uma autonomia do discurso filosófico? Não seria um contrassenso “entrar” no texto filosófico como

se ele não tivesse contexto, “adversário”, indiferentes a sociedade a qual estamos inseridos? Não seria necessário hoje pensar em uma nova “refuncionalização” do texto clássico de Filosofia? Ou será que tal perspectiva engendraria uma “dogmatização” do estudante de Ensino Médio?

Pode-se observar a crítica a perspectiva de leitura estrutural do texto a partir da compreensão do filósofo Walter Benedix Schönflies Benjamin (1892-1940). Em seu texto Sobre o conceito de história (1940) Benjamin apresenta sua concepção de filosofia da história¹⁰¹. Segundo ele a história nada mais é que a narrativa na perspectiva dos vencedores. O historiador sempre estabeleceu uma empatia com o vencedor e esta empatia sempre favoreceu os dominadores. Dessa concepção de história Benjamin deriva a ligação entre cultura e barbárie, ou seja, a definição de cultura.

Todos os que até hoje venceram participam do cortejo triunfal, em que os dominadores de hoje espezinham os corpos dos que estão prostrados no chão. Os despojos são carregados no cortejo, como de praxe. Esses despojos são o que chamamos bens culturais. O materialismo histórico os contempla com distanciamento. Pois todos os bens culturais que ele vê têm uma origem sobre a qual ele não pode refletir sem horror. Devem sua existência não somente ao esforço dos grandes gênios que os criaram, como à corvéia anônima dos seus contemporâneos. Nunca houve um monumento da cultura que não fosse também um monumento da barbárie. E, assim como a cultura não é isenta de barbárie, não o é, tampouco, o processo de transmissão da cultura. (BENJAMIM, 1994, p. 225).

Ainda neste texto Benjamin apresenta sua crítica a ideia de progresso. O progresso não é algo contínuo, infinito, que se desenvolve de forma linear como afirmam os defensores da social-democracia. Tal concepção não estabelece vínculo com a realidade. A esta ideia contrapõe o conceito de catástrofe. “A catástrofe é o progresso, o progresso é a catástrofe. A catástrofe é o contínuo da história.” (LÖWY, 2002, p. 204) O progresso é como um vento que sopra do céu para o inferno. Benjamin utiliza o quadro *Angelus Novus* do pintor Klee para ilustrar essa ideia.

Segundo ele não existe em arte uma neutralidade política. Toda atividade artística exerce influência no comportamento das pessoas, em seus costumes, em seus valores, portanto caberá ao artista sempre ter consciência de sua situação histórica e assim tomar partido, não se calar diante da opressão causada pelo

¹⁰¹ A Filosofia da História é a busca em interpretar a história tendo como fundamentação uma ou várias concepções filosóficas.

sistema capitalista. Na Conferência pronunciada no Instituto para o Estudo do Fascismo em abril de 1934 intitulado de O autor como produtor Benjamin procura responder a posição social que o autor ocupa na época de capitalismo avançado. Nesta Conferência podemos perceber a relação existente entre arte e de forma específica a literatura e a política. Segundo Coetzee (2001, p. 103) no texto O autor como produtor é um dos mais conhecidos de Benjamin e

(...) demonstra muito claramente a influência de Brecht. Em questão, a velha ladainha da estética marxista: o que é mais importante, forma ou conteúdo? Benjamin propugna que uma obra literária será “politicamente correta somente se for também literariamente correta”. “O autor como produtor” é uma defesa da ala esquerdista da vanguarda modernista, tipificada para Benjamin pelos surrealistas, contra a linha do Partido em matéria de literatura, com seu pendor para histórias realistas facilmente compreensíveis e com acentuada propensão progressista. Para defender sua causa, Benjamin se sente obrigado a apelar mais uma vez para o glamour da engenharia: o escritor, como o engenheiro, é um especialista técnico e deveria ter voz em questões técnicas. (COETZEE 2001, p. 103)

Nesta Conferência Benjamin faz primeiramente menção ao tratamento reservado por Platão aos poetas em sua República. Na República, em especial no livro X, Platão expulsa os poetas da cidade ideal por uma série de motivos. As principais causas defendidas por Platão para a expulsão dos poetas eram os seguintes: a poesia estimularia a desobediência e os prazeres corporais, afetaria a parte irracional de nossa alma, a arte está afastada da verdade, a poesia na verdade confundiria os valores do homem e o transformaria em um ser sem caráter, privado de qualquer acesso à verdade. Com certeza atualmente ninguém afirmaria com tamanha virulência o que foi feito por Platão, claro que o contexto no qual o filósofo escreveu a compreensão que possuía da poesia era bem diferente da nossa. Atualmente existem interpretações dispares relativas ao livro X de Platão. Mas o que importa considerar, e este é o motivo da menção que Benjamin faz ao filósofo grego, é a relação entre o autor e a sua obra. Após citar Platão e de forma específica o livro X da República afirma que tal questão ainda “se coloca hoje”

(...) Mas a questão vos é mais ou menos familiar sob a forma do problema da autonomia do autor: sua liberdade de escrever o que quiser. Em vossa opinião, a situação social contemporânea o força a decidir a favor de que causa colocará sua atividade. O escritor burguês, que produz obras destinadas à diversão, não reconhece essa alternativa. Vós lhe demonstrais que, sem o admitir, ele trabalha a serviço de certos interesses de classe. O escritor progressista conhece essa alternativa. Sua decisão se dá no campo da luta de classes, na qual se coloca ao lado do proletariado. É o fim de sua autonomia. Sua atividade é orientada em função do que for útil ao proletariado, na luta de classes. Costuma-se dizer que ele obedece a uma *tendência*. (BENJAMIM, 1994, p 120)

Benjamim busca questionar qual deve ser o posicionamento social do escritor na época de capitalismo avançado, a literatura para ele seria um instrumento importante para a luta de classe. Para isso, porém, não basta ao autor emitir opiniões, por meio da arte, politicamente corretas, não basta uma tendência política justa, é fundamental que o autor como produtor preocupe-se em mudar a atitude prática de outros produtores e do público. Assim, não basta ao autor apenas expor por meio da arte suas opiniões, pois o sistema capitalista de diferentes maneiras gerará a neutralização destas opiniões. Para Benjamim seria importante que o autor mudasse sua prática no sentido de realizar uma ação política efetiva e verdadeira. Nas circunstâncias da luta de classes a reflexão política do intelectual será fundamental para o desenvolvimento do socialismo. Caberia ao intelectual revolucionário a superação do controle funcional capitalista. Sergei Tretiakov (1892-1937), escritor russo, seria para Benjamim o exemplo da relação existente entre tendência política correta e arte revolucionária. Tretiakov desenvolveu um trabalho importante em um colcós, propriedade rural coletiva que existia na União Soviética, e parcela da produção era dada ao estado.

[...] ele viajou para a comuna Farol Comunista e em duas longas estadias realizou os seguintes trabalhos: convocação de comícios populares, coleta de fundos para a aquisição de tratores, tentativas de convencer os camponeses individuais a aderirem aos colcosos, inspeção de salas de leituras, criação de jornais murais e direção do jornal dos colcós, reportagens em jornais de Moscou, introdução de rádios e de cinemas itinerantes etc. (BENJAMIM, 1994, p. 123)

Benjamim via em Brecht¹⁰² (1898-1956), seu amigo desde 1930, um exemplo claro de refuncionalização¹⁰³ da arte. A refuncionalização era a modificação das formas e dos instrumentos de produção, por uma inteligência progressista e interessada, visando a liberação dos meios de produção a serviço da luta de classes.

Brecht criou o conceito de “refuncionalização” para caracterizar a transformação de formas e instrumentos de produção por uma inteligência progressista e, portanto, interessada na liberação dos meios de produção, a serviço da luta de classes. Brecht foi o primeiro a confrontar o intelectual com a exigência fundamental: não abastecer o aparelho de produção, sem o modificar, na medida do possível, num sentido socialista. (BENJAMIM, 1994, p. 127)

A arte deveria propiciar o desenvolvimento das forças de produção e principalmente transformar as relações de produção. A produção artística deveria tornar-se presente no interior do processo de produção, procurar transformar a sociedade.

O teatro de Brecht¹⁰⁴ não buscava abastecer o aparelho de produção capitalista e sim criticar e principalmente modificar este sistema. A função do intelectual engajado no teatro brechtiano é a de questionar o aparelho de produção e colocá-lo em função da revolução proletária, da construção de uma sociedade nova. O ator brechtiano deve assim possuir uma afinidade ideológica, é fundamental que o mesmo conheça os problemas da sociedade na qual vive e que principalmente tenha como objetivo a transformação do mundo, não existe para Brecht

¹⁰² A amizade entre Benjamim e Brecht teve como intermediário Asja Lacis. Benjamim se sentiu fascinado pelo teatro épico de Brecht. No teatro épico de Brecht (...) o público não é mais um agregado de cobaias hipnotizadas, e sim uma assembléia de pessoas interessadas, cujas exigências ele precisa satisfazer. Brecht era visto como a confirmação prática das posições estéticas de Benjamim. (BENJAMIM, 1994, p. 79).

¹⁰³ Segundo Benjamim a refuncionalização consiste em utilizar-se da arte em favor da causa revolucionária. O intelectual ao invés de se adaptar ao aparelho deve adaptar o aparelho a uma causa política em favor do proletariado.

¹⁰⁴ Brecht sofreu de início a influência do expressionismo, porém a característica central de suas peças é o questionamento do conceito de teatro que existia até então, principalmente daquilo que se denomina teatro de divertimento. Com a aproximação do marxismo buscou escrever para as massas, orientar a classe operária. “Apesar de seus dotes líricos, obriga-se a adquirir uma linguagem seca, elíptica. Tendo estudado medicina, orienta-se para uma observação mais científica das coisas; a ciência ensina-lhe a dúvida sistemática. Relaciona-se com engenheiros e esportistas. Apaixonado pelo boxe, quer que o espetáculo se assemelhe a uma luta. Hostil ao teatro de divertimento, que ele chama de ‘digestivo’ ou ‘culinário’, adota a forma épica. (O teatro épico é aquele em que se narra o que se passou, enquanto no dramático se assiste a uma ação presente).” (ASLAN, 2005, p. 159 – 160)

imparcialidade, ser imparcial significa pertencer ao partido do poder. Os temas abordados nas peças não eram referentes ao amor e sim a temas sociais. O que se buscava essencialmente era fazer com que nas apresentações os espectadores pudessem aprender algo, e não entorpecer, hipnotizar, tanto que após a apresentação era recomendada a leitura da peça na íntegra. Durante as apresentações as cenas eram constantemente interrompidas para que os espectadores pudessem comentar, criticar, refletir as frases.

3.4 CONTEXTO, PROBLEMA E CONCEITO

Os filósofos escreveram e escrevem para outros filósofos e não para estudantes e professores, assim como todo e qualquer texto para um determinado tipo de leitor. Não existe um leitor universal. Mario Ariel Gonzáles Porta (2007, p. 77) aponta que este aspecto é fundamental para o entendimento de que os elementos apresentados pelo texto são insuficientes para a sua compreensão. Portanto, momento essencial para a compreensão de todo e qualquer texto filosófico é a análise de seu contexto.

Fixar o contexto é uma condição imprescindível da compreensão do texto. Na realidade, texto e contexto não constituem um agregado, mas uma estrutura, uma indissolúvel unidade hermenêutica. No entanto, a noção de contexto nos remete à história, ao processo mesmo do devir. Contra toda aparência provocada pela inércia do pensar irreflexivo, a historicidade do contexto e sua integração estrutural com o texto não se contradizem, senão que, pelo contrário, se requerem de modo necessário. (Idem p. 77-78)

O pensar é sempre histórico¹⁰⁵. Historicidade e hermenêutica são exigências contínuas para que se faça filosofia, para o filosofar. Os problemas filosóficos, e isto já foi explicitado, são formulados, não estão simplesmente prontos bastando “pegá-los”, “agarrá-los”. Pode ocorrer muitas vezes do professor mistificar o texto, ou seja, considerar o texto não como um momento da atividade filosófica e sim como o todo do ensino da disciplina, porém, conforme apontado no decurso da pesquisa, a atividade filosófica não se reduz a leitura do texto.

¹⁰⁵ A história da filosofia encarada enquanto pura e simples sequência de nomes, obras e datas torna-se algo meramente informativo, pouco importante.

Ninguém razoável poderia desconhecer os méritos da escrita, os quais se encontram não só em comunicar mas, inclusive, em ordenar o próprio pensamento. Este reconhecimento, não obstante, não pode levar ao reducionismo empobrecedor da “onipresença do texto”, que não só faz do trabalho com o texto a modalidade privilegiada da atividade filosófica, mas que tende também a reduzir a esse trabalho (e a entender a partir dele) toda outra forma de atividade filosófica, de tal modo que ela perde sua especificidade e o original de sua oportunidade. (PORTA, 2007, p. 95)

Filosofar é assumir um modo de pensar, um posicionamento caracterizado pela problematização. Observa-se desde o início da Filosofia que o fator *sine qua non* para o desenvolvimento de uma perspectiva filosófica é a capacidade de problematizar. Mas o que significa assumir uma posição problematizadora? Tal perspectiva pode ser observada a partir da figura de Sócrates (470-399 a. C.). O filho de Sofronisco e Fenarete, ateniense, acusado de não respeitar os deuses da cidade, de introduzir novos deuses e de corromper a juventude, condenado a morte, é tido como exemplo de alguém que possui uma postura filosófica.

Sócrates vivia conversando na praça, no mercado, nas ruas e com suas perguntas, principalmente com “**o que é ...?**”, provocava nas pessoas perguntas sobre elas mesmas. Ele se definia como “parteiro de almas”, alguém que possuía a missão de auxiliar no nascimento das ideias. Com seu método Sócrates suscitava o desejo pelo saber, instaurava uma postura indagadora, questionadora da realidade.

A análise socrática é individual, ela não é em nada pessoal; e se ela se dirige a cada um, ela não diz respeito aos seus fantasmas ou aos seus desejos íntimos, mas sim a conceitos universais. O “conhece-te a ti mesmo” não é um convite à introspecção ou à psicoterapia, é uma exortação à racionalidade moral. (WOLFF, 1982, p. 57-58)

O que se observa, de forma geral, e isto não apenas no que se refere aos estudantes de Ensino Médio, é uma perspectiva acrítica, não “socrática” diante das coisas, do mundo que nos cerca. A postura indagadora, questionadora da realidade, “filosófica”, é rara em nossos estudantes. Imbuídos de uma compreensão “[...] comum de mundo, seus horizontes são delimitados por certezas cristalizadas e um conjunto de crenças pouco fundamentadas que, contudo, quase nunca são postas em questão.” (RODRIGO, 2009, p. 57) Como então instaurar a “problematização” quanto ao vivido, a postura socrática, indagadora?

Para instaurar uma postura indagadora, introduzindo o aluno a um conhecimento filosófico que, mais do que erudição acadêmica, seja significativo para ele, é preciso partir da sua realidade, dos seus modos de vivência e apreensão do real e da sua linguagem, de modo que se explicita algo que ele não consegue perceber por conta própria, isto é, os nexos entre determinados temas e questões filosóficas e as indagações que podem suscitar suas próprias vivências e representações (RODRIGO, 2009, p. 57)

Em um primeiro momento, para a “instauração” ou tentativa de instauração, de uma perspectiva interrogativa, pode-se fazer uso de variados recursos, tais como trechos de filmes, músicas, textos de jornais, poesia etc. As Diretrizes Curriculares de Filosofia do Estado do Paraná (2008, p.60) atribuem a este momento “pré-filosófico” a denominação de Mobilização. Momento inicial, a ser superado, e que representa a oportunidade primeira de questionamento da realidade vivida.

Ao problematizar, o professor convida o estudante a analisar o problema, o qual se faz por meio da investigação, que pode ser o primeiro passo para possibilitar a experiência filosófica. É imprescindível recorrer à história da Filosofia e aos textos clássicos dos filósofos, pois neles o estudante se defronta com o pensamento filosófico, com diferentes maneiras de enfrentar o problema e, com as possíveis soluções já elaboradas, as quais orientam e dão qualidade à discussão (Idem, Ibidem).

Desta forma, em diálogo com a realidade presente, na busca de solução/ões para o problema, tendo como elemento norteador o estudo do texto clássico, a História da Filosofia, o estudante desenvolverá uma compreensão melhor fundamentada, “socrática”, sobre a realidade e “[.] terá condições de discutir, comparar e socializar ideias e conceitos.” (Idem)

Vertente de ensino de filosofia bastante presente hoje no Brasil é a originada do pensamento de Deleuze e Guattari e assumida por Silvio Gallo. Segundo ele, conforme apontado em outro momento, a atividade do filósofo consiste na criação de conceitos. Severino questiona a perspectiva de ensino de filosofia enquanto criação de conceitos, pois

Aqui se impõe nova referência à proposta de Deleuze/Guattari, igualmente retomada por Sílvio Gallo, de que, afinal, a Filosofia nada mais pode fazer do que “criar conceitos”, que serão ferramentas básicas de trabalho. Não que essa concepção não pareça sustentável, mas ela é colocada em oposição à idéia da Filosofia como reflexão, pois como Gallo reafirma, para esses autores a Filosofia não é “nem contemplação, nem diálogo, nem reflexão, muito menos discussão” (p. 279). Há que se perguntar, contudo: como se dá essa criação de conceitos? Onde o filósofo atual vai encontrar a matéria-prima para a produção desses conceitos? Pode até “roubá-los” dos outros filósofos que o antecederam, mas a questão reverbera, pois é preciso saber onde eles encontraram a referida matéria-prima. Só pode ter sido na relação de sua subjetividade com a objetividade de seu contexto existencial, sob pena de recairmos no solipsismo. Ademais, é preciso responder como é que se pode levar alguém, no caso nosso adolescente aprendiz, a tornar-se um criador de conceitos. (SEVERINO, 2004, p.106).

Para Mendes (2008, p. 134-137) em pesquisa sobre a “A construção do lugar da Filosofia no currículo do Ensino Médio: análise a partir da compreensão dos professores de Filosofia da escola pública paranaense” a perspectiva de ensino de Filosofia enquanto criação conceitual não se diferencia da compreensão de ensino de Filosofia como Aprender a Aprender (preparação do estudante para a vida adulta, o que eles/elas precisam saber para ter sucesso na escola e na vida adulta). A concepção de ensino de Filosofia enquanto criação conceitual, tal como na de Aprender a Aprender, concede ao sujeito da aprendizagem o papel de construtores de significado em sala de aula. Segundo Mendes (2008) na “[...] Filosofia como criação conceitual os problemas que se configuram como conteúdos programáticos da aula de Filosofia são definidos a partir de um plano de imanência, exterior ao sujeito” (p. 134). Deleuze e Guattari (1997) apontam que o plano de imanência deve ser compreendido em oposição ao conhecimento mítico-religioso que opera pela transcendência. É no plano de imanência que são gerados os conceitos. Porém, não podemos confundir o plano de imanência com o conceito, embora um dependa do outro. O plano de imanência, não é pré-filosófico no sentido de que sem ele não há a produção dos conceitos e vice e versa. Assim, é possível dizer que conceito e plano de imanência são concomitantes. O que ocorre, contudo, é que a produção do conceito como atividade filosófica humana se realiza sempre a partir de um plano de imanência já existente, a partir da história do pensamento filosófico exercido no tempo, mas que não foi suficiente, e nunca o será, para dizer o devir dos acontecimentos. Nesse sentido, o plano de imanência é pré-filosófico, pois a criação de conceitos se efetiva numa experiência conceitual compartilhada. Em outras palavras, o tempo filosófico não é o de antes e depois, os vários planos podem

coexistir. É nesse sentido que os filósofos podem criar seus próprios planos ou conceitos, Husserl, Nietzsche, enquanto outros conceitualizam no contexto já existente, os neoplatônicos, os neokantianos. - podendo existir, ao mesmo tempo, múltiplos planos de imanência que se opõem, se complementam ou mesmo são indiferentes entre si, convivendo todos numa simbiose rizomática.¹⁰⁶

Qual será, conforme questionamento feito por Mendes (2008), o plano de imanência, o lócus da Filosofia, o plano de imanência onde

estão os problemas com sentido e significado para os sujeitos do ensino médio? Este plano tem a ver com o horizonte de sentido dos adolescentes e jovens, especialmente os da classe trabalhadora, com suas questões políticas, culturais, científicas e existenciais, etc [...] o ensino de Filosofia é o lugar da experiência filosófica iminentemente pessoal e subjetivada onde, por meio da atividade reflexiva, os adolescentes e jovens podem criar e recriar conceitos. Mas não é uma atividade que se dá espontaneamente, ela precisa ser suscitada, alimentada, sustentada, provocada e instigada, o que implica que exista lugar para esse tipo de experiência no currículo do Ensino Médio e que exista um profissional capaz de realizar, junto com esses sujeitos, esta experiência. (MENDES, 2008, p. 136)

¹⁰⁶ O plano de imanência toma do caos determinações, com as quais faz seus movimentos infinitos ou seus traços diagramáticos. Pode-se, deve-se então supor uma multiplicidade de planos, já que nenhum abraçaria todo o caos sem nele recair, e que todos retêm apenas movimentos que se deixam dobrar juntos [...] Cada plano opera uma seleção do que cabe de direito ao pensamento, mas é essa seleção que varia de um para outro. Cada plano de imanência é Uno-Todo: não é parcial, como um conjunto científico, nem fragmentário, como os conceitos, mas distributivo, é um 'cada um'. O plano de imanência é folhado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Chega o final.
Enfim, conclusões.
Mas conclusões (in) conclusivas, tal como a vida.
Conclusão de toda uma vida.
Afinal, levei trinta e seis anos para conseguir escrever este texto.*

O contato com a Filosofia possibilita a ampliação da consciência e maior liberdade, pois aquele que se põe a filosofar se habitua a refletir com maior rigorosidade sobre questões fundamentais da existência humana. Ensinar Filosofia no Ensino Médio é fazer a experiência de pensar a própria escola.

O retorno da disciplina de Filosofia na matriz curricular do Ensino Médio é o atendimento a uma exigência histórica da sociedade brasileira. A implementação da disciplina e de seus conteúdos, conforme constatado na pesquisa, nos remete a uma compreensão de educação e de escola enquanto lugar privilegiado de reflexão, debate e crítica da sociedade e do mundo no qual estamos inseridos. A Filosofia, com seus conceitos, suas teorias possibilita ao estudante instrumentos fundamentais para a compreensão da complexa sociedade atual, bem como de suas relações de trabalho e da práxis nesse contexto repleto de peculiaridades.

A presença da Filosofia no Ensino Médio, após um longo período de ausência, traz a tona a necessidade de aprofundamento quanto a sua ensinabilidade, de pensar as seguintes questões: Para quê ensinar Filosofia? O quê ensinar enquanto Filosofia? Como ensinar Filosofia?

A pesquisa deteve-se em como ensinar Filosofia, porém questões relativas ao para quê e o quê ensinar em Filosofia tornaram-se imprescindíveis na construção do texto.

Procuraremos mostrar algumas sínteses e conclusões acerca do ensino de filosofia e do uso do texto clássico de Filosofia no Ensino Médio das escolas públicas do Paraná. E para alcançar possíveis respostas foi traçado o seguinte plano: Qual o sentido e lugar do texto clássico de filosofia? Como o professor compreende o uso do texto em suas aulas? Qual tratamento o professor tem dispensado ao texto clássico de Filosofia? Quais estratégias, métodos, dificuldades

no que tange o uso do texto? A formação e as condições atuais da escola possibilitariam trabalhar com os textos clássicos de Filosofia? Quais os materiais utilizados pelos professores?

Talvez a principal pergunta que nos cabe fazer seja a seguinte: como chegar às questões filosóficas de forma significativa, como desenvolver o “filosofar” com os estudantes e não apenas “ler” o texto clássico de filosofia? Como encontrar o equilíbrio no uso do texto de Filosofia e não desenvolver no Ensino Médio uma espécie de propedêutico do curso de graduação em Filosofia? Como desenvolver esta experiência de pensamento, que é a filosofia, sem cair no vazio e ao mesmo tempo não criar em nossos estudantes uma repulsa pela Filosofia? Como não transformar textos de Filosofia que representam uma fonte preciosa, um verdadeiro “talismã”, conforme nos diz Calvino (1993), de conhecimento, de teses, conceitos e problemas, em algo torturante, hermético, lacunar? Com certeza tais questões darão uma boa *tese*. Observe-se que não existe a pretensão em oferecer um plano de aula ao professor, uma receita quanto ao uso do texto e sim situar, pensar como o professor conduz sua prática

É necessário observar que na história da educação brasileira a disciplina de Filosofia foi a que mais sofreu as consequências das mudanças políticas e ideológicas, das diferentes concepções pedagógicas existentes. Hoje, com a revolução da automação, diante da transferência das funções manuais para as máquinas, conforme atesta Saviani (2002), com a compreensão de que os níveis de renda correspondem ao grau de escolaridade, a educação, e aí se coloca a Filosofia, passou a ser concebida enquanto detentora de um valor econômico, como um bem de produção e não apenas um bem de consumo. Ainda segundo Saviani

[...] a partir do final dos anos 1980, entram em cena as reformas educativas ditas neoliberais que se encontram em andamento. Sob inspiração do toyotismo, busca-se flexibilizar e diversificar a organização das escolas e o trabalho pedagógico, assim como as formas de investimento. Neste último caso, o papel do Estado torna-se secundário e apela-se para a benemerência e voluntariado. Em ambos os períodos, prevalece a busca pela produtividade guiada pelo princípio de racionalidade, que se traduz no empenho em se atingir o máximo de resultados com o mínimo de dispêndio. Para esse fim, o Estado, agindo em consonância com os interesses dominantes, transfere responsabilidades, sobretudo no que se refere ao financiamento dos serviços educativos, mas concentra em suas mãos as formas de avaliação institucional. (SAVIANI, 2002, p. 23)

A educação no Brasil tem sido continuamente definida pelo sistema produtivo. Isso fica muito claro na leitura dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Ali, com todas as letras isso é sinalizado: é preciso cumprir a finalidade educacional de formar o aluno para a cidadania – e cidadania, nos PCN, tem a ver com o contexto do trabalho, que, em momento algum é definido ou questionado. Pelo contrário, é mesmo afirmado que vivemos um raro momento em que as demandas do sistema produtivo são as mesmas da formação humana: um cidadão autônomo, de formação humanista, que discuta a necessidade de igualdade de acesso aos bens naturais e culturais. Quanto aos bens materiais, nem uma palavra. O mercado precisa de gente que saiba se relacionar, cumprir tarefas e pensar em grupo. As disciplinas humanistas dão um lustro necessário ao trabalhador. Tanto é que os PCN desvalorizam os conteúdos curriculares para realçar competências e habilidades.

Assiste-se hoje, em alguns países da Europa, uma reorganização curricular tendo em vista à formação de um trabalhador adequado às circunstâncias econômicas e ao gerenciamento das crises do sistema capitalista. Assim, observa-se no campo educacional, e em específico no que tange a presença/ausência da Filosofia no currículo, que a orientação político-econômica acaba por determinar a orientação educacional, o tipo de ensino. Tal tese pode ser corroborada a partir do processo de implementação da disciplina de Filosofia na rede pública de ensino do Estado do Paraná. A observação atenta dos avanços (formação continuada, produção de materiais, realização de concursos públicos etc) está diretamente ligada a compreensão educacional e principalmente ao espaço político existente que foi ocupado favorecendo uma determinada perspectiva.

Com a obrigatoriedade do ensino de Filosofia nas escolas de Ensino Médio brasileiro pensar as questões relativas a sua ensinabilidade é algo sumamente importante. Pensar um ensino de Filosofia que leve em consideração o rigor filosófico, a exigência filosófica e o sentido pedagógico é questão essencial, pois conforme atesta Celso Favaretto (2008) é preciso enfrentar de forma produtiva uma direção ao ensino de filosofia, é preciso levar em consideração o real funcionamento do dispositivo escolar que existe no Brasil, o emperramento institucional, pedagógico e operacional. É preciso levar em consideração as exigências de pensamento que o tornem filosófico, que remetam a aula, onde a disciplina de Filosofia aparece como

uma disciplina curricular e sem as costumeiras expectativas e mistificações que a rodeiam dentro e fora da escola.

Na presente pesquisa procurou-se, principalmente, analisar a materialidade do trabalho em sala de aula, o trabalho docente, suas condições e possibilidades. Partiu-se da compreensão de que a aula de Filosofia, em algum momento, deve passar pelo texto clássico de filosofia, de que o diálogo com a tradição, com o pensamento pensado, é algo essencial para que ocorra a indagação, a reflexão quanto ao mundo que nos circunda. O texto clássico é clássico por que fala de seu tempo, mas ele pode dizer alguma coisa para o nosso tempo, é nesse sentido que ele é importante, não é pra fazer o aluno conhecer de forma abstrata a filosofia, mas pra ele adquirir o instrumental pra compreender sua realidade, participar de sua realidade.

Muitos avanços foram apontados na pesquisa em razão da implementação da disciplina de Filosofia e da sua obrigatoriedade nos currículos do Ensino Médio, porém também se constatou que não está assegurada a instauração de um lugar privilegiado de reflexão que contribua para o processo de emancipação humana. Muito ainda resta a ser feito e os resultados dos dados nos revelam isto.

Com relação ao regime de trabalho foi observado que ocorreu um aumento na contratação de professores concursados em Filosofia, entre 2004 e 2012 um crescimento de 94%, porém as vagas ofertadas estão distantes da real necessidade das escolas. Para que se complete o quadro de professores com formação em Filosofia é necessário a contratação de cerca de 1688 (mil seiscentos e oitenta e oito) professores. O aumento expressivo no número de professores concursados de Filosofia, embora ainda exista ainda uma deficiência. Constatou-se também que existem profissionais com formação em Filosofia, pois no último concurso (2007) ocorreu a inscrição de 1062 (mil e sessenta e dois) professores.

Quanto a formação acadêmica observou-se que a elevação salarial está atrelada ao nível de formação, porém não existe na tabela de vencimentos elevação para o professor com mestrado e doutorado.

Com relação a natureza da graduação constatou-se também o aumento no número de professores com formação em Filosofia ministrando aulas no Ensino Médio. A elevação decorre da obrigatoriedade da disciplina e do aumento no número

de cursos de Filosofia no estado, pois em 1999 existiam 11 (onze) cursos e em 2010 o Paraná contava com 19 (dezenove).

Os professores pesquisados, em sua maioria, 58,1%, possuem formação recente e que em razão da obrigatoriedade da Filosofia no Ensino Médio, com a expansão dos cursos de graduação, tal quadro tende a ampliar.

Aspecto importante também constatado foi o fato de que os professores com formação em Filosofia necessitam ministrar aulas de outras disciplinas para completar a carga horária. Tal fato acarreta perdas na qualidade do trabalho docente, pois o professor necessita elaborar diferentes planejamentos e conteúdos, além do preenchimento de vários livros registros, e claro, muitas turmas.

Com relação ao uso de materiais nas aulas de Filosofia os professores utilizam o Livro Didático Público distribuído pela Secretaria de Estado da Educação e os seguintes livros: *Convite à Filosofia* (Marilena Chauí), *Filosofando* (Maria Lúcia de Arruda Aranha e Maria Helena Pires Martins), *Fundamentos de Filosofia* (Gilberto Cotrim), *História da Filosofia* (Giovanni Reale e Dario Antiseri) e *Temas de Filosofia* (Maria Lúcia de Arruda Aranha e Maria Helena Pires Martins).

Quanto ao uso do texto os professores revelaram que um dos principais empecilhos é o tempo escasso, sendo que duas aulas semanais são insuficientes para atingir os objetivos propostos. Se houver uma diminuição na carga horária, para uma aula semanal, e ainda existe este risco, ocorrerá a inviabilidade de desenvolvimento significativo da disciplina de Filosofia. Importante observar que em parcela significativa das escolas privadas que ofertam Ensino Médio a matriz conta com o mínimo de aulas de Filosofia (1hora/aula) por semana. Outro aspecto apontado foram as graves deficiências discursivas, ou seja, o não domínio da língua e da linguagem acarreta sérios entraves a leitura dos textos de Filosofia. Embora um pequeno número de professores tenha respondido que não utiliza o texto clássico de Filosofia é preciso levar em consideração a existência de um discurso, oriundo principalmente dos professores não formados em Filosofia, mas não só, de que os textos filosóficos são muito difíceis, densos, impenetráveis aos estudantes de Ensino Médio. Esta perspectiva advém da carência formativa dos professores e principalmente do não aprofundamento teórico-metodológico no que tange o ensino de Filosofia. Não serão os textos de Machado de Assis tão ou mais complexos que os de Filosofia?

A defesa do uso do texto clássico de Filosofia não é mero conservadorismo ou elitismo e sim a necessidade, muito presente nas principais pesquisas sobre ensino de filosofia, de se salvaguardar o teor filosófico. Afinal, qual o lugar da Filosofia? Em todo lugar e em parte alguma. O lugar por excelência no qual podemos encontrar a Filosofia é em sua história, no discurso dos filósofos, nos textos que trataram e tratam de questões sempre atuais, que continuam a incomodar a humanidade.

O ensino de Filosofia requer que os estudantes estabeleçam um confronto com a opinião, com o “que todo mundo diz”, e construam uma compreensão bem fundamentada quanto ao mundo que o rodeia. Os textos filosóficos em si mesmos não são o antídoto para que ocorra um processo de depuração, de libertação da mera opinião, mas potencializam, quando utilizados corretamente a construção de uma perspectiva bem fundada.

Observou-se também que no Ensino Médio a presença de comentadores é algo muito presente. Existe uma forte tendência em se evitar a leitura direta dos textos filosóficos. No Brasil a cultura do manual, de um texto guia, é algo instituído desde o surgimento das primeiras escolas com os jesuítas. No caso da Filosofia, em razão da não existência de uma tradição no Ensino Médio, são poucos os livros didáticos de Filosofia se comparar-se com disciplinas com maior tradição, por exemplo, História e Língua Portuguesa.

A presença dos textos clássicos de Filosofia nas aulas constitui mediação ou tecnologia fundamental para que se desenvolva o que é específico desta disciplina, ou seja, a realização do filosofar. A utilização do texto clássico de forma dinâmica, significativa e articulada à realidade cotidiana do estudante possibilita a atualização dos mais diversos problemas filosóficos.

A prática da leitura de textos da tradição filosófica possibilitará o contato do estudante com o pensamento dos filósofos. Muito embora, possamos encontrar problemas filosóficos no cotidiano, nos filmes, em recortes de jornais, nas poesias e nas músicas etc, é nas obras dos filósofos que residem os problemas e conceitos metodicamente organizados que orientam a atividade filosófica. É óbvio que, sendo a filosofia uma atividade, aprende-se filosofia fazendo filosofia, ou seja, a atividade filosófica implica também na capacidade de pensar e repensar o que já foi produzido filosoficamente.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, N. **Dicionário de Filosofia**. 2 ed. São Paulo: Mestre Jou, 1982

ALVES, D. J. **A filosofia no ensino médio: ambigüidades e contradições na LDB**. Campinas: Autores Associados, 2002.

ARANTES, P. E. **Um departamento francês de Ultramar: estudos sobre a formação da cultura filosófica uspiana**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

ASLAN, O. **O ator no século XX: evolução da técnica, problema da ética**. São Paulo: Perspectiva, 2005.

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

BENJAMIM, W. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BOCHENSKI, I. M. **Diretrizes do Pensamento Filosófico**. 6 ed. São Paulo: EPU, 2001.

BRANDÃO, R. **A ordem do mundo e o homem: estudos sobre metafísica e moral em Voltaire**. 2008. Tese Doutorado, Universidade de São Paulo.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Guia de Livros Didáticos PNLD 2012: Filosofia**. Brasília, 2011.

BRASIL. **Lei 11.684**, junho de 2008. Inclui a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11684.htm. Acesso em 06/09/2010.

CALVINO, Í. **Por que ler os clássicos**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

CARTOLANO, M. T. P. **Filosofia no Ensino de 2º Grau**. São Paulo: Cortez / Autores Associados, 1985.

CERLETTI, A. **O ensino de filosofia como problema filosófico**. Tradução de: Ingrid Müller Xavier. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

CHAUÍ, M. Prefácio In: PARANÁ. SEED. **Antologia de Textos Filosóficos**. Curitiba: 2009, p.9-13.

COETZEE, J. M. **As maravilhas de Walter Benjamim**. Tradução de: Siqueira, R., pub. Original. The New York Review of Books, vol. 48, nº 1, Janeiro de 2001. Disponível em: <http://www.cebrap.org.br/imagens/Arquivos/as_maravilhas_de_walter_benjamim.pdf>. Acesso em: 06/09/2010.

COMTE-SPONVILLE, A. **A Filosofia**. Tradução de: Joana Angélica D'Avila Melo. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

COMTE-SPONVILLE, A. **Uma educação filosófica e outros artigos**. Tradução de: Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

COSSUTA, F. **Elementos para a Leitura dos Textos Filosóficos**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

CUNHA, J. A. **Iniciação à investigação filosófica: um convite ao filosofar**. Campinas: Alínea, 2009.

DELEUZE, G.; GUATARRI, F. **O que é Filosofia**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1997.

FAVARETTO, C. F. Prefácio. In: ROCHA, R. P. Ensino de Filosofia e Currículo **Ensino de Filosofia e currículo**. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 09-15.

FEITOSA, C. **O que é isto – filosofia pop?** In: LINS, Daniel (Org.). Nietzsche e Deleuze: pensamento nômade. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2001.

FLICK, U. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FOLSCHEID, D.; WUNENBURGER, J.J. **Metodologia Filosófica**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 50. Ed. São Paulo: Cortez, 2009.

GADAMER, H. G. **Verdade e método**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

GALLO, S. **Deleuze e a Educação**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

GALLO, S. Filosofia e o exercício do pensamento conceitual na educação básica. **Revista Educação e Filosofia**. Uberlândia, v. 22, n. 44, p. 55-78. jul./dez. 2008. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/1967/1641>. Acesso em: 10/01/2012.

GAMBOA, S.S. **Pesquisa educacional: quantidade-qualidade**. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

GHEDIN, E. **Ensino de Filosofia no Ensino Médio**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais**. Porto Alegre: Artmed, 1997

GOMES, R. **Crítica da Razão Tupiniquim**. 14. ed. Curitiba: Criar Edições, 2008

GRAMSCI, A. **Escritos Políticos**. Vol. I Tradução de: COUTINHO, C. N. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

HABERMAS, J. **Verdade e justificação: Ensaio filosófico** 2. ed. Tradução de: Milton Camargo Mota. São Paulo: Edições Loyola, 2009.

HORN, G.B. **Ensinar filosofia: pressupostos teóricos e metodológicos**. Ijuí: Unijuí, 2009.

HORN, G.B. Filosofia, ensino e resistência: construindo um espaço para filosofia no currículo do ensino médio da escola pública paranaense. **Caderno de pesquisa: pensamento educacional**, Curitiba, v. 2, n. 4, p. 165-180, 09 novembro 2007. Disponível em: http://www.utp.br/Cadernos_de_Pesquisa/pdfs/cad_pesq4/10_filosofia_cp4.pdf. Acesso em: 11/07/2011.

HORN, G.B. **Por Uma Mediação Praxiológica do Saber Filosófico No Ensino Médio**: Análise e Proposição a Partir da Experiência Paranaense. Tese de doutorado realizado pela FEUSP. São Paulo, 2002.

HORN, G.B. Filosofia no ensino. In: KUENZER, A. (org.) **Ensino Médio**: Construindo uma proposta para aqueles que vivem do Trabalho. São Paulo: Cortez, 2000, p. 193 – 202.

HORN, G.B.; VALESE R. **O sentido e o “lugar” do texto filosófico nas aulas de Filosofia no Ensino Médio**. In: NOVAES, J. L. C; AZEVEDO, M.A.O de. (org). Filosofia e seu ensino: **desafios emergentes**. Porto Alegre: Sulina, 2010.

KANT, I. **Textos Seletos**, 3 ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2005.

KATO, M. A. **O aprendizado da leitura**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

LAKATOS, E. M; MARCONI, M. A. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 6. Ed. São Paulo: Atlas, 2008.

LEOPOLDO E SILVA, F. Currículo e Formação: O Ensino da Filosofia. **Revista Síntese**. Belo Horizonte, v. 20, n.63, p. 797-806, out./dez. 1993.

LESSARD-HÉBERT, M. et al. **Investigação qualitativa**: fundamentos e práticas. Tradução de: Maria João Reis. 2. Ed. Lisboa: Éditions Agence d’inc., 1990.

LÖWY, M. A filosofia da história de Walter Benjamim. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 16, n. 45, Jan. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ea/v16n45/v16n45a13.pdf>>. Acesso em: 08 set 2010.

MARCONDES, D. É possível ensinar Filosofia? E, se possível, como? In: KOHAN, W.O. (Org.). **Filosofia**: caminhos para seu ensino. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

MARCONDES, D. FRANCO, I. **A Filosofia**: O que é? Para que serve? Rio de Janeiro: Zahar/PUC-Rio, 2011

MARTINS, M. H. **O que é leitura**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

MENDES, A. A. P. **A construção do lugar da filosofia no currículo do ensino médio**: análise a partir da compreensão dos professores de filosofia da escola pública paranaense. 163f. Dissertação (Mestrado) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2008.

MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da percepção**. Tradução de: Carlos Alberto Ribeiro de Moura. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

NASCIMENTO, M. G. de. S. **Voltaire**: a razão militante. Col. Logos. São Paulo: Moderna, 1993.

NUNES, B. **Ensaio filosóficos**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.

OBIOLS, G. **Uma introdução ao ensino da filosofia**. Ijuí: UNIJUÍ, 2002.

OLIVEIRA, J. R. O livro didático de filosofia em foco. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. (Org.). **Ensino Médio**: ciência, cultura e trabalho. Brasília: MED, SEMTEC, 2004, p. 253 – 275.

ORLANDI, J. **Dois possibilidades de interpretação do problema do círculo da compreensão em Heidegger**. 103 f. Dissertação (Mestrado em Filosofia), Setor de Filosofia, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2008.

PAIM, A. **História das Ideias Filosóficas no Brasil**. 5 ed. Londrina: UEL, 1997.

PALMER, E. R. **Hermenêutica**. Tradução de: RIBEIRO, M. L. Lisboa: Edições 70, 1969.

PARANÁ. SEED. **Antologia de Textos Filosóficos**. Curitiba, 2009.

PARANÁ. **Diretriz Curricular de Filosofia para a Educação Básica**, Curitiba. 2008.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Livro Didático Público de Filosofia**. 2 ed. Curitiba: SEED-PR, 2007.

PASCHOAL, A. E. Da utilidade da filosofia para a vida.. In: AZEREDO, V. D. (Org.). **Nietzsche** - filosofia e educação. Ijuí: UNIJUÍ, 2008, v. 1, p. 155-168.

PORTA, M. A. G. **A filosofia a partir de seus problemas**. 3. ed. São Paulo: Loyola, 2007.

RAMOS, C. A. Aprender a filosofar ou aprender a filosofia: Kant ou Hegel? **Trans/Form/Ação**, São Paulo, v. 30, n. 2, p. 197-217, 2007. Disponível em: <<http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/transformacao/article/viewFile/959/863>>. Acesso em: 26/04/2012.

RODRIGO, L. M. **Filosofia em sala de aula: teoria e prática para o ensino médio**. Campinas: Autores Associados, 2009.

RODRIGO, L. M. Aprender filosofia ou aprender a filosofar: a propósito da tese kantiana. In: GALLO; S., DANELON; M., CORNELLI, G., (Org.). **Ensino de Filosofia: teoria e prática**. Ijuí: Unijuí, 2004, p. 91-99.

SAVATER, F. **As perguntas da vida**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

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

SAVIANI, D. Transformações do capitalismo do mundo do trabalho e da educação. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José Lins (Org.). **Capitalismo, trabalho e educação**. Campinas, SP: Autores Associados, HISTEDBR, 2002, p. 13-24.

SCHLESENER, A. H. Antonio Gramsci: Filosofia, História e Política. In: PARANÁ. SEED. **Antologia de Textos Filosóficos**. Curitiba, 2009. p. 258-297.

SCHNORR, G. M. **Filosofia no ensino médio: reflexões a partir de uma experiência filosófica libertadora**. 162 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2006.

SEVERINO A. J. O ensino da Filosofia: entre a estrutura e o evento. In: GALLO; S., DANELON; M., CORNELLI, G., (Org.). **Ensino de Filosofia: teoria e prática**. Ijuí: Unijuí, 2004, p. 101-112.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Filosofia**. São Paulo: Cortez, 2007

SEVERINO, A. J. **Como ler um texto de filosofia**. 2. ed. São Paulo: Paulus, 2009.

SILVEIRA, R.J.T. **Ensino de Filosofia no segundo grau: em busca de um sentido**. 612f Dissertação (Mestrado em Educação) Setor de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1991

TRENTIN, R; GOTO R. (Org.) **A filosofia e seu ensino Caminhos e sentidos**. São Paulo: Loyola, 2009.

WOLFF, F. **Sócrates**. São Paulo: Brasiliense, 1982.

VIEIRA, Wilson José. Retrato atual do ensino de filosofia e o uso do texto clássico nas escolas públicas do Paraná. **Revista Dialogia**, São Paulo, Vol. 13, 2011, p. 73-98.

Sites institucionais consultados:

COPS. Coordenadoria de Processos Seletivos. Disponível em: <http://www.cops.uel.br/vestibular/2010/arquivos/PROGRAMA_DISCIPLINAS.PDF>. Acesso em: 22/04/ 2011.

Folha.com. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305u426739.shtml>>. Acesso em: 11/09/2011.

Gazeta do Povo. Disponível em: <<http://www.gazetadopovo.com.br/vidauniversitaria/carreira/conteudo.phtml?tl=1&id=934634&tit=A-carreira-esta-em-alta>>. Acesso em: 11/09/2011.

Indicador de Alfabetismo Funcional (INAF). Disponível em: <<http://www.ipm.org.br/>>. Acesso em 25/06/2011.

Núcleo de Concursos Universidade Federal do Paraná. Disponível em: <http://www.nc.ufpr.br/concursos_institucionais/ufpr/ps2011/documentos/guia_candi_dato_ps2011.pdf>. Acesso em: 22/04/2011.

Ministério da Educação (MEC) Instituições de Educação Superior e Cursos Cadastrados. Disponível em: <<http://emec.mec.gov.br/>>. Acesso em: 30/08/2011.

Universidade Estadual de Maringá. Comissão Central do Vestibular Unificado. Disponível em: <<http://www.vestibular.uem.br/manualcandidato/UEM-ManualdoCandidatoInverno2011.pdf>>. Acesso em: 22/04/2011.

Vestibular 2010 PUCPR. Disponível em: <<http://www.vestibular.pucpr.br/arquivosUpload/5371790851272550824.pdf>>. Acesso em: 22 /04/2011.

ANEXOS

ANEXO 1 -	CONTRATO DE TRABALHO – SERVIÇO SOCIAL AUTÔNOMO PARANAEDUCAÇÃO	139
ANEXO 2 -	DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO BÁSICA (DEB ITINERANTE) E NÚCLEO REGIONAL DE ENSINO ITINERANTE (NRE ITINERANTE).....	140
ANEXO 3 -	LIVRO DIDÁTICO PÚBLICO DE FILOSOFIA	148
ANEXO 4 -	PROJETO FOLHAS	159
ANEXO 5 -	CARTA DE APRESENTAÇÃO DA ANTOLOGIA DE TEXTOS FILOSÓFICOS	171
ANEXO 6 -	RELAÇÃO DE CURSOS REALIZADOS (DEB/NRE ITINERANTE)	174
ANEXO 7 -	QUESTIONÁRIO DE PESQUISA DE WILSON JOSÉ VIEIRA (2010).....	181
ANEXO 8 -	QUESTIONÁRIO DE PESQUISA DE GERALDO B. HORN (1999).....	184
ANEXO 9 -	MATRIZ CURRICULAR DO ENSINO MÉDIO POR BLOCOS DE DISCIPLINAS SEMESTRAIS	186
ANEXO 10 –	APRESENTAÇÃO DE DADOS REFERENTES A FILOSOFIA NO ESTADO DO PARANÁ EM PORTO ALEGRE / RS	188
ANEXO 11 -	ATRIBUIÇÕES DAS EQUIPES DISCIPLINARES	190
ANEXO 12 -	TABELA TÉCNICO PEDAGÓGICA DA SECRETARIA DO ESTADO DA EDUCAÇÃO DE JULHO DE 2007 – (Real necessidade de contratação de professores de Filosofia)	193
ANEXO 13 –	TABELA DE CRESCIMENTO DO NÚMERO DE PROFESSORES DE FILOSOFIA	195

ANEXO 14 -	TABELA DE VENCIMENTO DOS PROFESSORES	204
ANEXO 15 -	A CARREIRA ESTÁ EM ALTA	205
ANEXO 16 -	CARTA-MANIFESTO EM DEFESA DO ENSINO DE FILOSOFIA DO COLETIVO DE PROFESSORES DE FILOSOFIA DO ESTADO DO PARANÁ.....	207

ANEXO 1

CONTRATO DE TRABALHO PELO SERVIÇO SOCIAL AUTÔNOMO PARANAEDUCAÇÃO

02.392.034/0001-02 13

CONTRATO DE TRABALHO

Empregador.....
SERVIÇO SOCIAL AUTÔNOMO
PARANAEDUCAÇÃO.....

CGC/MF.....
RUA AGUA VERDE 2140.....

Rua.....
CEP 80240-900..... Nº.....

Município.....
CURITIBA - PR Est.....

Esp. do estabelecimento.....

Cargo.....
Professora.....

.....
CBO nº 1.49.90.....

Data admissão 12 de julho..... de 19 2000

Registro nº.....
Fls./Ficha 14518.....

Remuneração especificada.....
pag: mensal de R\$4.727/a, para 30h/a sem. mais
repasso sem. remunerado.....

.....
Ass. do empregador ou a rogo c/test.....
RG- 705.574-9 - Preposto
Resolução 1871/99.....

1º.....

Data saída 21 de dezembro..... de 19 2000

.....
Ass. do empregador ou a rogo c/test.....
RG- 705.574-9 - Preposto
Resolução 1871/99.....

1º.....

Com. Dispensa CD Nº.....

ANEXO 02

DEB E NRE ITINERANTE 2007 E 2008

Disseminação da Política Curricular e de Gestão da SEED/PR

Início da fase 2007: 02/05/2007	Término da fase 2007:01/11/2007
Início da fase 2008: 03/03/2008	Término da fase 2008:05/11/2008

Descrição da ação:

Tem como finalidade possibilitar a aproximação entre o DEB/SEED e os profissionais dos NRE's, bem como integrar o trabalho desenvolvido pelos Técnicos do DEB/SEED, os Técnicos dos NRE's e Professores da Rede Estadual.

Em 2007 foram concretizados 30 encontros de 16 horas cada e em 2008 foram concretizados 38 encontros de 16 horas.

Objetivos:

- Implementar as Diretrizes Curriculares para a Educação Básica do Estado do Paraná; - Estudar e discutir os fundamentos históricos e teórico - metodológicos das Diretrizes Curriculares para a Educação Básica do Estado do Paraná; - Estudar os conteúdos estruturantes e as possibilidades de organização do trabalho pedagógico na disciplina; - Reconhecer a possibilidade de transposição didática das Diretrizes Curriculares para o Plano de Ação Docente, para o Projeto Político das Diretrizes Curriculares para a Educação Básica do Estado do Paraná; - Estudar os conteúdos estruturantes e as possibilidades de organização do trabalho pedagógico na disciplina; - Reconhecer a possibilidade de transposição didática das Diretrizes Curriculares para o Plano de Ação Docente, para o Projeto Político Pedagógico e para os materiais didáticos; - Orientar os profissionais da educação para a pesquisa, subsidiando a produção de Folhas e Objetos de Aprendizagem Colaborativa; - Discutir a necessidade da participação da comunidade escolar no fortalecimento da gestão colegiada.

Justificativa :

As políticas educacionais do Departamento de Educação Básica são fundamentadas em três grandes programas a saber: formação continuada dos profissionais da educação, otimização dos espaços escolares para estudo e pesquisa, produção e aquisição de materiais. O desenvolvimento destes programas tem como fundamento teórico as Diretrizes Curriculares para a Educação básica que orientam a elaboração das Propostas Pedagógicas Curriculares das escolas; a produção dos FOLHAS e dos OAC, a utilização dos livros didáticos, a seleção de títulos para compor os acervos bibliográficos das bibliotecas escolares. Os técnicos pedagógicos dos NRE são os responsáveis diretos pela implementação e acompanhamento destas políticas. Com a publicação oficial das Diretrizes Curriculares para a Educação Básica do Estado do Paraná, fazem-se necessários cursos de formação continuada para os professores da rede estadual de ensino, de modo que se implementem as concepções das DCE que fundamentam as políticas da SEED. Assim, justifica-se a organização desse evento.

DEB ITINERANTE / ANO 2007	OFICINAS	PARTICIPANTES
AM NORTE	79	3160
ASSIS CHATEAUBRIAND	18	705
CIANORTE	26	958
CORNELIO PROCÓPIO	02	39
CURITIBA	157	5398
DOIS VIZINHOS	20	583
FRANCISCO BELTRÃO	47	1834
GOIOERÊ	24	752
GUARAPUAVA	38	1313
IBAITI	17	640

DEB ITINERANTE / ANO 2007	OFICINAS	PARTICIPANTES
IRATI	01	19
LOANDA	18	700
PARANAGUÁ	19	816
PARANAVAI	32	1175
PITANGA	22	674
TELEMACO BORBA	25	852
TOLEDO	02	33
UMUARAMA	43	2134
UNIÃO DA VITÓRIA	32	1053
LARANJEIRAS DO SUL	25	818
OBS: No DEB ITINERANTE FORAM OFERTADAS 647 OFICINAS	No DEB ITINERANTE FORAM CAPACITADOS 23656 PROFESSORES	
O CUSTO TOTAL FOI DE 2.103.061,27 data 11/11/2009		

DEB ITINERANTE / ANO 2008	OFICINAS	PARTICIPANTES
APUCARANA	50	1876
AM SUL	91	3818
CAMPO MOURÃO	42	1617
CASCAVEL	77	2885

DEB ITINERANTE / ANO 2008	OFICINAS	PARTICIPANTES
CORNELIO PROCÓPIO	58	1861
CURITIBA	02	30
FOZ DO IGUAÇU	60	1937
IVAIPORÃ	31	2000
JACAREZINHO	37	1369
LONDRINA	141	5129
MARINGÁ	120	3728
LOANDA	24	683
PATO BRANCO	46	1526
PONTA GROSSA	75	2858
WENCESLAU BRAZ	25	730
OBS: No DEB ITINERANTE FORAM OFERTADAS 879 OFICINAS	No DEB ITINERANTE FORAM CAPACITADOS 32047 PROFESSORES	
O CUSTO TOTAL FOI DE 3.191.518,00 data 11/11/2009		

NRE ITINERANTE 2009

Disseminação da Política Curricular e de Gestão da SEED/PR

Início da fase 2009: 06/04/2009	Término da fase 2009: 26/06/2009
<p>Descrição da ação:</p> <p style="text-align: center;">Possibilita a aproximação entre o DEB/SEED e os profissionais dos NRE's, bem como integrar o trabalho desenvolvido pelos Técnicos do DEB/SEED, os Técnicos dos NRE's e Professores da Rede Estadual.</p> <p>Em 2009 foram concretizados 137 encontros de 16 horas cada.</p>	
<p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Implementar as Diretrizes Curriculares para a Educação Básica do Estado do Paraná; - Estudar e discutir os fundamentos históricos e teórico - metodológicos das Diretrizes Curriculares para a Educação Básica do Estado do Paraná; - Estudar os conteúdos estruturantes e as possibilidades de organização do trabalho pedagógico na disciplina; - Reconhecer a possibilidade de transposição didática das Diretrizes Curriculares para o Plano de Ação Docente, para o Projeto Político das Diretrizes Curriculares para a Educação Básica do Estado do Paraná; - Estudar os conteúdos estruturantes e as possibilidades de organização do trabalho pedagógico na disciplina; - Reconhecer a possibilidade de transposição didática das Diretrizes Curriculares para o Plano de Ação Docente, para o Projeto Político Pedagógico e para os materiais didáticos; - Orientar os profissionais da educação para a pesquisa, subsidiando a produção de Folhas e Objetos de Aprendizagem Colaborativa; - Discutir a necessidade da participação da comunidade escolar no fortalecimento da gestão colegiada. 	
<p>Justificativa :</p> <p>As políticas educacionais do Departamento de Educação Básica são fundamentadas em três grandes programas a saber: formação continuada dos profissionais da educação, otimização dos espaços escolares para estudo e pesquisa, produção e aquisição de</p>	

materiais. O desenvolvimento destes programas tem como fundamento teórico as Diretrizes Curriculares para a Educação básica que orientam a elaboração das Propostas Pedagógicas Curriculares das escolas; a produção dos FOLHAS e dos OAC, a utilização dos livros didáticos, a seleção de títulos para compor os acervos bibliográficos das bibliotecas escolares. Os técnicos pedagógicos dos NRE são os responsáveis diretos pela implementação e acompanhamento destas políticas. Com a publicação oficial das Diretrizes Curriculares para a Educação Básica do Estado do Paraná, fazem-se necessários cursos de formação continuada para os professores da rede estadual de ensino, de modo que se implementem as concepções das DCE que fundamentam as políticas da SEED. Assim, justifica-se a organização desse evento.

NRE	OFICINAS	PARTICIPANTES
APUCARANA	61	2030
AM NORTE	121	4020
AM SUL	106	5011
ASSIS CHATEAUBRIAND	34	1060
CAMPO MOURÃO	69	1675
CASCADEL	45	3094
CIANORTE	40	1042
CORNELIO PROCÓPIO	52	1921
CURITIBA	255	11160
DOIS VIZINHOS	29	900
FOZ DO IGUAÇU	47	2970
FRANCISCO BELTRÃO	70	2567

NRE	OFICINAS	PARTICIPANTES
GOIOERÊ	37	750
GUARAPUAVA	55	1725
IRATI	36	1280
IVAIPORÃ	38	1477
JACAREZINHO	43	1934
LONDRINA	145	4891
MARINGÁ	73	3200
LOANDA	30	952
PARANAGUÁ	58	2150
PARANAVAI	49	1740
PATO BRANCO	56	1710
PITANGA	25	960
PONTA GROSSA	80	3231
TELEMACO BORBA	47	1460
TOLEDO	68	3625
UMUARAMA	60	2022
UNIÃO DA VITÓRIA	72	1481
WENCESLAU BRAZ	32	1100

NRE	OFICINAS	PARTICIPANTES
LARANJEIRAS	34	1410
IBAITI	25	790
OBS: No NRE ITINERANTE FORAM OFERTADAS 1992 OFICINAS	No NRE ITINERANTE FORAM CAPACITADOS 75338 PROFESSORES	
O CUSTO TOTAL FOI DE 4.574.493,30 data 11/11/2009		

ANEXO 3

HISTÓRICO DA PRODUÇÃO DO LIVRO DIDÁTICO PÚBLICO DO ESTADO DO PARANÁ

GOVERNO DO ESTADO DO PARANÁ

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO

DEPARTAMENTO DE ENSINO MÉDIO

Livro Didático Público

HISTÓRICO DA PRODUÇÃO

PRINCÍPIOS DA SEED

A proposta político-pedagógica da atual gestão da Secretaria de Estado da Educação do Paraná tem seu caminho norteado, desde 2003, pelos seguintes princípios:

- educação como direito de todo cidadão
- valorização dos profissionais da educação
- trabalho coletivo e gestão democrática em todos os níveis institucionais
- respeito e atendimento às diferenças e à diversidade cultural

AÇÕES FUNDAMENTADAS EM PRINCÍPIOS

- Na perspectiva desses princípios, foram implementadas ações de discussão ampla e democrática de **novas Diretrizes Curriculares** e outras ações voltadas à valorização dos profissionais da educação, o que resultou no **Programa de Formação Continuada dos Profissionais da Educação**, ora em desenvolvimento no Paraná, dentre eles, o **Projeto Folhas**.
- O **Projeto Folhas** oportuniza aos professores/ autores a pesquisa, o aprimoramento dos seus conhecimentos e a produção, de forma colaborativa, de textos com base nas Diretrizes Curriculares do Ensino Médio. Esse material didático é disponibilizado através do Portal Educacional do Governo do Estado do Paraná: www.diaadiaeducacao.pr.gov.br
- A idéia e a concretização do **Livro Didático Público** estão profundamente vinculadas ao processo de valorização dos professores da educação; à construção coletiva das novas Diretrizes Curriculares e ao Projeto Folhas.

MOTIVAÇÕES PARA A CONSTRUÇÃO DO LIVRO DIDÁTICO PÚBLICO

- A Educação não deve constituir-se como espaço de profissionais tarefeiros, meros repassadores de informações, mas sim de sujeitos que estudam, pesquisam, pensam, debatem, produzem e transmitem conhecimentos em interação com os estudantes.
- Os professores do Paraná participaram efetivamente, desde 2003, das discussões e da elaboração das novas Diretrizes Curriculares e no processo de formação continuada produzindo Folhas e, por isso, o Departamento de Ensino Médio da Secretaria de Estado da Educação do Paraná acreditou que os professores da rede seriam capazes de produzir livros de apoio teórico e didático contemplando as doze disciplinas de tradição curricular.
- O Livro Didático Público “foi elaborado para atender à carência histórica de material didático no Ensino Médio, como uma iniciativa sem precedentes de valorização da prática pedagógica e dos saberes da professora e do professor, para criar um livro público, acessível, uma fonte densa e credenciada de acesso ao conhecimento”. (carta do Secretário)
- “Nesta caminhada, aprendemos e ensinamos que o livro didático não é mercadoria e o conhecimento produzido pela humanidade não pode ser apropriado particularmente, mediante exibição de títulos privados, leis de papel mal-escritas, feitas para proteger os vendilhões de um mercado editorial absurdamente concentrado e elitista”. (carta do Secretário)

PRESSUPOSTOS DA DINÂMICA DE TRABALHO

- as experiências de sala de aula dos professores da rede
- a ousadia da criatividade
- o rigor e a disciplina necessários à pesquisa

OBJETIVOS

- Disponibilizar o acesso gratuito aos estudantes do Ensino Médio a um material de qualidade e que atendesse às demandas das novas Diretrizes Curriculares para a Educação Básica do Estado do Paraná.
- O Livro Didático Público teve como objetivo fundamental restabelecer uma cultura de mediações, de pensamento fundamentado e crítico, contra as facilidades e ilusões de um certo imediatismo que se postula pedagógico.

SELEÇÃO DOS PROFESSORES

- Foram selecionados **60 professores** das doze disciplinas de tradição curricular do Ensino Médio. A seleção foi realizada com base na produção de Folhas. Participaram do processo de seleção 500 professores da rede.
- Os professores selecionados, oriundos dos 32 Núcleos Regionais de Educação, trabalharam em regime de dedicação integral (40 horas semanais), assessorados pelos professores do Departamento de Ensino Médio e por consultores de Instituições de Ensino Superior.

SELEÇÃO DOS CONSULTORES

- A seleção se deu através de ampla divulgação do projeto do Livro Didático Público nas Instituições de Ensino Superior, da análise dos currículos e de entrevistas.

A CONSTRUÇÃO DO LIVRO DIDÁTICO PÚBLICO

- O planejamento, a força de vontade e o debate permanente entre todos os envolvidos – professores autores, professores (técnicos-pedagógicos) do Departamento de Ensino Médio e consultores das Instituições de Ensino Superior –, foram fundamentais para o sucesso do projeto.
- Foi um período de trocas intensivas e abrangentes, que envolveu todos os participantes: autores; equipe pedagógica do Departamento de Ensino Médio, consultores e coordenação: fórum eletrônico de discussões, e-mails, telefonemas, reuniões técnicas ordinárias e extraordinárias e encontros gerais.
- Os textos foram produzidos de forma colaborativa, através de versões que foram sendo aprimoradas, com as orientações da equipe pedagógica do Departamento de Ensino Médio e dos consultores das Instituições de Ensino Superior e submetidos ao processo de validação no DEM.
- Depois de finalizados, os textos do Livro Didático Público foram disponibilizados para análise, críticas e sugestões da sociedade no Portal da Educação, por um período de três meses.

A EDITORAÇÃO

- Após a finalização da escrita (Textos de Apresentação dos Conteúdos Estruturantes e Folhas) e da sua permanência no Portal para análise, sugestões e críticas da sociedade, os Livros entraram em processo de editoração.
- Nesta etapa houve uma intensa relação e grande dedicação entre os profissionais da empresa encarregada da editoração e o Departamento de Ensino Médio: discussão do projeto gráfico; das capas e da diagramação e editoração dos Folhas que compõem os Livros.

A ESTRUTURA DO LIVRO DIDÁTICO PÚBLICO

- O livro é composto de um **texto de apresentação para cada conteúdo estruturante**, que por sua vez é desenvolvido através de três ou quatro Folhas.
- Os Folhas partem de um **problema** e são escritos com base em referência bibliográfica específica da disciplina, numa linguagem que busca contextualizar o conteúdo e fazer **relações interdisciplinares**.
- As **atividades** de pesquisa e debates são desenvolvidas no decorrer dos Folhas e não apenas ao final.

DATAS

1º Encontro
(Coordenação; Equipe
DEM e Consultores)

Colégio Estadual Lysimaco Ferreira da Costa

Data: 18 de Junho de 2005

- Apresentação do projeto Livro Didático Público e da sua vinculação com as novas Diretrizes Curriculares, com o Projeto Folhas.
- Palestra sobre direitos autorais
- Coordenação, equipe pedagógica do Departamento de Ensino Médio e consultores, discutiram sobre os conteúdos estruturantes, metodologia de pesquisa e referências bibliográficas.
- Definição de cronograma de atividades.

I. Interpalace – Curitiba

Data: 23 e 24 Junho de 2005

- Apresentação aos professores-autores do projeto Livro Didático Público e da sua vinculação com as novas Diretrizes Curriculares, com o Projeto Folhas.
- Palestra sobre direitos autorais.
- Apresentação das atribuições dos envolvidos no Projeto.
- Coordenação, equipe pedagógica do Departamento de Ensino Médio, consultores e autores, discutiram os conteúdos estruturantes e definiram a metodologia de pesquisa e referências bibliográficas e atribuições.
- Orientações sobre o processo de revisão de Língua Portuguesa.
- Definição de cronograma de atividades.

Encontros gerais para discussão e produção

(Coordenação, Equipe DEM, Autores e Consultores)

II. Cetepar – Curitiba

Data: 22 e 23 de Agosto de 2005

- Apresentação das primeiras produções envolvendo todos os participantes.
- Troca de experiências, discussão das dificuldades e encaminhamentos.

III. Castelo di Palma - Bocaiúva do Sul

Data: 25 a 28 de Outubro de 2005

- Revisão bibliográfica;
- Aprimoramento dos textos de apresentação;
- Aprimoramento da escrita dos Folhas: problemas; relações interdisciplinares; imagens; textos de apoio, etc.

IV. UniBrasil – Curitiba

Data: 08 e 09 de Dezembro de 2005

Fechamento da produção escrita e preparo para os trabalhos de editoração.

Reuniões
extraordinárias entre
Equipe DEM, Autores
e Consultores

Objetivo: Levantamento e revisão de bibliografia; discussões; troca de informações; orientação; aprimoramento da escrita;

Período: durante todo o processo de produção

Participação em
outros eventos da
SEED

Universidade Tuiuti/Campus Barigui - Curitiba

Data: 14 e 15 de Setembro de 2005

Os professores autores do Livro Didático Público participaram do Encontro do Ensino Médio - Diretrizes Curriculares, com o objetivo de compreender melhor as Diretrizes e incorporá-las à elaboração do LDP.

Publicação do material
- no Portal da SEED

Permanência do material para exame, sugestões e críticas da sociedade: Março a Maio de 2006

Além de ampla divulgação nos meios de comunicação, foram enviados convites para 100 Instituições: Universidades, Associações, Ongs, etc.,

Encontro para

conferência e visto do material editorado (Coordenação, Equipe DEM e Autores)	Colégio Estadual do Paraná Data: 09 de Junho de 2006
	Conferência e visto do material já editorado (bonecos).
Encontro - Faxinal do Céu Coordenação; Equipe DEM; Autores; Consultores	Faxinal do Céu Objetivo: apresentação do LDP para 800 professores da rede Data: 20 a 22 de Junho de 2006
Simpósios das 12 disciplinas do Ensino Médio	Entre Agosto e Outubro de 2006 o Departamento de Ensino Médio realizou Simpósios com os professores da rede, nas doze disciplinas e o Livro Didático Público já foi utilizado.
Instituições de Ensino Superior - cursos de graduação	Algumas Instituições de Ensino Superior do Paraná já estão trabalhando com o nosso Livro Didático Público em seus cursos de graduação - licenciaturas.
	Diversas Instituições já conheceram o Livro Didático Público e elogiaram a iniciativa e a qualidade do material.
	Várias Universidades de outros Estados têm nos solicitado os Livros para conhecê-los.

IMPRESSÃO

- Os livros foram impressos por três gráficas brasileiras que participaram do pregão eletrônico realizado pela SEED/PR.
 - A qualidade de impressão atende aos critérios de avaliação do MEC.
- REGISTRO DO ISBN** (Julho de 2006)

BIOLOGIA	85.85380-31-4
EDUCAÇÃO FÍSICA	85.85380-32-2
FILOSOFIA	85.85380-33-0
FÍSICA	85.85380-34-9
GEOGRAFIA	85.85380-35-7
HISTÓRIA	85.85380-36-5
LEM - ESPANHOL E INGLÊS	85.85380-37-3
LÍNGUA PORTUGUESA E LITERATURA	85.85380-38-1
MATEMÁTICA	85.85380-39-x
QUÍMICA	85.85380-40-3
SOCIOLOGIA	85.85380-41-1

CUSTOS:

Os doze Livros Didáticos Públicos que chegam às mãos dos estudantes do Estado do Paraná, gratuitamente, são um material de alta qualidade pedagógica, conceitual, editorial e gráfica.

O custo de cada livro para o Estado do Paraná, considerado todo o processo de produção e distribuição, foi inferior a R\$ 3,00.

CHEGADA DOS LIVROS NO CODAPAR:

Os livros começaram a ser descarregados no CODAPAR, no início de Setembro de 2006.

DISTRIBUIÇÃO

ENTREGA AOS NÚCLEOS REGIONAIS DE ENSINO: 2ª quinzena de setembro

CHEGADA ÀS ESCOLAS: a partir da 2ª quinzena de setembro

ENTREGA AOS ESTUDANTES: nas escolas, a partir da 2ª quinzena de setembro

ENTREGA A TODOS OS PROFESSORES DA REDE: em suas residências, pelo correio, a partir da segunda quinzena de setembro

OS NÚMEROS

Total de Livros Didáticos	5.400.000
Públicos impressos	

Quantidade de livros impressos - por disciplina: **450.000**

Arte

Biologia

Educação Física

Filosofia

Física

Geografia

LEM - Espanhol e Inglês

Língua Portuguesa e

Literatura;

Colégios atendidos no Ensino Médio **1225**

Estudantes que receberão os 12 Livros Didáticos Públicos **437.000**

Municípios que foram atendidos com o Livro Didático Público **399 (todos os municípios do Paraná)**

O INEDITISMO DESSA PROPOSTA - ASPECTOS FUNDAMENTAIS:

- O Livro Didático Público é um projeto que valoriza a capacidade intelectual do professor da rede pública do Paraná. Os professores de sala de aula e do

Departamento de Ensino Médio aceitaram o desafio e produziram material de apoio ao trabalho docente de alta qualidade - uma experiência inédita no Brasil.

- Os Livros estão registrados na Biblioteca Nacional (ISBN) e a autoria dos professores foi preservada.
- O Livro Didático Público é uma material de qualidade que convida à reflexão, à pesquisa, e tem entre seus objetivos desenvolver em nossas escolas, junto a estudantes e professores, uma cultura de apropriação crítica dos conhecimentos instituídos, bem como da instituição de novos saberes.
- O Livro Didático Público é gratuito e está sendo distribuído a todos os estudantes do ensino médio da rede pública do Estado do Paraná, além de estar disponível aos demais interessados na Internet, no Portal da Educação: www.diaadiaeducacao.pr.gov.br

ANEXO 4

ORIENTAÇÕES PARA PRODUÇÃO DOS FOLHAS DE FILOSOFIA

MANUAL FOLHAS

1. O Projeto FOLHAS

O Projeto FOLHAS, estruturado em torno do **desenvolvimento curricular**, da formação inicial¹⁰⁷ e continuada e da valorização dos profissionais da Educação, objetiva viabilizar meios para que professores da Rede Pública Estadual do Paraná pesquisem e aprimorem seus conhecimentos, de forma colaborativa, buscando a qualidade teórico metodológica da ação docente.

O produto final são textos de apoio didático/pedagógico e de fundamentação teórica chamados FOLHAS, dirigidos aos alunos da Educação Básica. Seu processo de elaboração contribuirá não apenas com a criação de materiais de apoio didático/pedagógico de qualidade, mas também com o desenvolvimento de uma prática de **pesquisa educacional** e com a implantação de um novo modelo de capacitação, que valorize a produção colaborativa; com a implementação das Diretrizes Curriculares propostas pela atual SEED.

2. O produto FOLHAS

O resultado do processo de pesquisa e estudos são textos de conteúdos pedagógicos, produzidos colaborativamente, com base nas **Diretrizes Curriculares da Educação Básica (Ensino Fundamental e Médio)**¹⁰⁸ e seus **Conteúdos Estruturantes**, nas disciplinas de cada nível de ensino, a saber: Língua Portuguesa/Literatura, Matemática, Física, Química, Biologia, Ciências, Educação Física, Arte, Língua Estrangeira Moderna (Inglês/Espanhol), Geografia, História, Sociologia, Filosofia, Ensino Religioso.

¹⁰⁷ No projeto Folhas, o termo formação inicial está posto com a intenção de oportunizar ao profissional da educação repensar sobre a sua concepção de ciência, educação, conhecimento e disciplina, apreendida durante a graduação e que influenciou e influencia a prática deste profissional.

¹⁰⁸ O documento está disponível no Portal Dia-a-dia Educação.

3. O formato do FOLHAS

3.1 IDENTIFICAÇÃO DO FOLHAS

NRE:	Município
Nome do Professor:	e-mail:
Escola:	Fone:
Disciplina:	Série:
Conteúdo Estruturante:	
Conteúdo Específico:	
Título:	
Relação interdisciplinar 1:	Colaborador 1:
Relação interdisciplinar 2:	Colaborador 2:
Colaborador da disciplina do autor:	

Cada Folhas não poderá exceder 12 páginas (papel A 4) e deverá ser digitado de acordo com as Normas de Apresentação do Folhas, contidas neste manual, respeitando as leis de direitos autorais e propriedade intelectual nº 9610 de 19 de Fevereiro de 1998.

3.2 CONTEÚDO DO FOLHAS

O Folhas deve ter como referência as Diretrizes Curriculares da **Educação Básica** e o texto escrito deve estar articulado aos **Conteúdos Estruturantes**. Atendendo a esta exigência, o recorte do conteúdo específico fica a critério do autor, devendo surgir de sua prática pedagógica, ou seja, de seu cotidiano, de suas dúvidas de sala de aula.

É importante que o conteúdo definido pelo autor seja efetivamente de sua disciplina.

No desenvolvimento do texto, o autor deve ter claro que o leitor primeiro do Folhas é o aluno, ou seja, a linguagem deve ser adequada à interlocução com o aluno da educação básica, nos níveis a que se destina.

ESPECIFICIDADES DA FILOSOFIA

A Filosofia tem como objeto a investigação de problemas filosóficos de recorrência histórica, e de conceitos que são criados e ressignificados também historicamente, gerando discussões promissoras e criativas que podem desencadear ações transformadoras, individuais e coletivas.

É um saber que opera por questionamentos, conceitos e categorias que buscam articular a totalidade espaço-temporal e sócio-histórica em que se dá o pensamento e a experiência humana. O pensamento filosófico deve colocar em suspensão as afirmações do senso-comum e formular questões sobre a significação; sobre a estrutura, sobre as relações e sobre a origem de um objeto, de um valor, de uma idéia. A reflexão filosófica pode se dar a partir do questionamento dos motivos e razões; do conteúdo e do sentido; da intenção e da finalidade do pensamento e das ações.

A disciplina de Filosofia constitui-se, portanto, como um espaço para o exercício do pensamento filosófico e, a experiência filosófica em sala de aula, se dá por meio da sensibilização, da problematização, da investigação e necessariamente, da interlocução com o texto filosófico, no sentido de compreender seu conteúdo e seu significado para o nosso tempo, buscando a criação/recriação de conceitos.

CONTEÚDOS ESTRUTURANTES DA FILOSOFIA

As Orientações Curriculares de Filosofia organizam seu ensino a partir de seis conteúdos estruturantes, conhecimentos de maior amplitude e relevância que, desmembrados em um plano de Ensino de Filosofia, deverão garantir conteúdos relevantes e significativos ao estudante do Ensino Médio. Os conteúdos estruturantes são: **Mito e Filosofia; Teoria do Conhecimento; Ética; Filosofia Política; Estética; Filosofia da Ciência.**

CONTEÚDOS ESPECÍFICOS DA FILOSOFIA

O autor do Folhas, dada a sua formação, sua especialização, suas leituras, deverá produzir seu Folhas a partir dos conteúdos estruturantes, no entanto, terá liberdade para fazer o recorte – conteúdo específico □□que julgar adequado e possível. A seguir são sugeridos alguns recortes possíveis.

MITO E FILOSOFIA

Mito e Filosofia, por caminhos distintos são tentativas de compreensão do mundo. Para o mito - as imagens; para a Filosofia – os conceitos. O mito fundamenta-se na autoridade (quase sempre religiosa) do narrador; já a autoridade da filosofia é fundamenta-se na razão, nos argumentos, e não na pessoa do pensador. O mito não aceita o questionamento, enquanto a filosofia tem no questionamento e na crítica a sua base. As grandes questões neste conteúdo são a superação, a permanência e as formas da experiência mítica no passado e na atualidade, como por exemplo na ciência, na tecnologia, na mídia, na política. Autores sugeridos: Jean-Pierre Vernant; Mircea Eliade; Moses Finley; Vidal Naquet.

TEORIA DO CONHECIMENTO

Este conteúdo teoriza e problematiza o sentido, os fundamentos, a possibilidade e a validade e a provisoriedade do conhecimento. Evidencia os limites do conhecimento, possibilitando perceber fatores históricos e temporais que influíram na sua elaboração e assim retomar problemáticas já pensadas na perspectiva de novas soluções relativas a seu tempo. Entre os clássicos que trataram desse problema podemos citar filósofos como: Aristóteles; Descartes, Hegel; Hume; Kant; Platão; Russell.

ÉTICA

Trata dos fundamentos da ação humana e dos valores que permeiam as relações intersubjetivas. Por ser especulativa e também normativa, um dos grandes problemas enfrentados pela Ética é a tensão entre o sujeito (particular) e a norma (universal). Outra grande questão está na fundamentação dos valores e das ações: razão ou paixões/desejos. A Ética possibilita a problematização, análise e crítica dos valores, virtude, felicidade, liberdade, consciência, responsabilidade, vontade, autonomia, heteronomia, anomia,

niilismo, violência, relação entre meios e fins. Alguns filósofos: Adorno; Aristóteles; Kierkegaard; Nietzsche; Scheler; Schopenhauer; Sêneca.

FILOSOFIA POLÍTICA

Discute as relações de poder para compreender os mecanismos que estruturam e legitimam os diversos sistemas políticos. Ocupa-se da investigação sobre a necessidade humana da vida em comum, seja pela capacidade de autogoverno ou pela necessidade da existência de um poder externo e coercitivo. Problematisa conceitos como o de cidadania, democracia, soberania, justiça, igualdade e liberdade, soberania, público e privado, retórica, indivíduo e cidadão. Alguns pensadores clássicos: Aristóteles; Arendt; Gramsci; Hegel; Hobbes; J. S. Mill; Kant; Locke; Maquiavel; Marcuse; Marx; Montesquieu; Platão; Rousseau; Voltaire.

FILOSOFIA DA CIÊNCIA

Filosofia da Ciência é o estudo crítico dos princípios, das hipóteses e dos resultados das diversas ciências. Discute a provisoriedade do conhecimento científico e o relaciona com planos epistemológicos, ideológicos, políticos, econômicos, religiosos. Ciência e tecnologia são frutos da cultura do nosso tempo e envolvem o universo do empirismo e do pragmatismo da pesquisa aplicada, daí a necessidade de entendê-las. Filósofos sugeridos: Bachelard; Feyerabend; Foucault; Granger; Habermas; Kuhn; Popper; Ricouer;

ESTÉTICA

Compreender a sensibilidade, a representação criativa, a apreensão intuitiva do mundo concreto e a forma como elas determinam as relações do homem com o mundo e consigo mesmo é objeto do conteúdo estruturante de Estética. Voltada principalmente para a beleza e a arte, a Estética está intimamente ligada à realidade e às pretensões humanas de dominar, moldar, representar, reproduzir, completar, alterar, apropriar-se do mundo enquanto realidade humanizada. Também estão em questão as diferentes concepções sobre a arte, as relações entre a arte e o pensamento, arte e mercado, arte e sociedade. Alguns filósofos: Baumgarten; Hegel; Hume; Dufrenne; Bachelard; Schiller; Eagleton; Kant; Benjamin; Adorno; Rancière; Merleau-Ponty; Husserl; Paul Valéry.

Um Folhas deverá atender a um conjunto de especificações que contemplam os seguintes itens, obrigatórios para o formato do material:

- **Problema inicial**
- **Desenvolvimento teórico disciplinar e contemporâneo**
- **Desenvolvimento teórico interdisciplinar**
- **Propostas de atividades (distribuídas ao longo de todo o desenvolvimento)**
- **Referências**

A- PROBLEMA

Na produção do Folhas, o item que visa provocar, mobilizar o aluno é denominado de Problema.

O Folhas deve iniciar apresentando um problema que provoque, no aluno, a busca e o estudo dos conteúdos pertinentes ou necessários à sua resolução ou à sua discussão. A linguagem utilizada para apresentar o problema pode ser diversificada, de acordo com a criatividade do autor. Assim, poderão ser utilizadas linguagens verbais e não verbais que explicitem e desenvolvam o problema apresentado. O problema deve ser pensado sob a ótica do aluno do Ensino Fundamental ou Médio, pois é ele quem deverá sentir-se mobilizado, provocado diante da situação apresentada.

O problema ou situação problema inicial para ser provocativo deve estar vinculado a questões do universo de diálogo do estudante, seu cotidiano, conhecimento prévio, grupo social, mídia, etc.

Cabe, então, perguntar, o que é realmente uma situação problema na relação ensino – aprendizagem.

Na abordagem do tema Contextualização, as Diretrizes Curriculares da Educação Básica defendem que

“este princípio contribui para que o conhecimento ganhe significado para o aluno, para que aquilo que lhe parece sem sentido seja problematizado e apreendido. É preciso, porém, que o professor tenha cuidado para não empobrecer a construção do conhecimento em nome de uma prática de contextualização. Reduzir a abordagem pedagógica aos limites da vivência do aluno compromete o desenvolvimento de sua capacidade crítica, de compreensão da abrangência dos fatos e fenômenos. Daí a argumentação de que o contexto seja apenas o ponto de partida da abordagem pedagógica, cujos passos seguintes permitam o desenvolvimento do pensamento abstrato e da sistematização do conhecimento.[...] De acordo com Ramos (p. 2, s/d): “sua importância está condicionada à possibilidade de [...] [levá-lo] a ter consciência sobre seus modelos de explicação e compreensão da realidade, reconhecê-los como equivocados ou limitados a determinados contextos, enfrentar o questionamento, colocá-los em cheque num processo de desconstrução de conceitos e reconstrução/apropriação de outros”. (DCE 31, 32).

Nesse contexto, não se diferencia “problema” de “situação problema”. O importante é a provocação, a mobilização: o aluno deve ter, realmente, um problema para resolver, com um grau de dificuldade tal que o mobilize a ler o Folhas, estudar, pesquisar para encontrar a resposta. Ao elaborar o problema, portanto, o autor do Folhas não pode facilitar ou formular questionamentos com soluções óbvias, nem apresentar as respostas logo na seqüência do texto, ou mesmo fornecer as pistas e induzir a resposta no próprio corpo do problema.

Segundo VIANNA (2002:402):

“ (...) o que é um problema?

1. Um sujeito está diante de um problema quando se confronta com uma questão para a qual não sabe dar resposta ou quando está diante de uma situação que não sabe resolver usando os conhecimentos de que já dispõe.
2. Um sujeito está diante de um problema quando: a) tem uma questão para resolver; b) quer ter uma resposta para essa questão; c) não tem, previamente, uma resposta para esta questão.
3. Um problema é uma situação em que o sujeito é solicitado a realizar uma tarefa para qual não possui um método de resolução determinado. Se a realização da tarefa não for desejada pelo sujeito a situação não pode ser considerada um problema.
4. É problema tudo que, de uma maneira ou de outra, implica da parte do sujeito a construção de uma resposta ou de uma ação que produza um certo efeito. A noção de problema não tem sentido se o sujeito puder aplicar um sistema de resposta inteiramente constituído”.

Podemos considerar um problema como sendo um evento que perturba o cotidiano do aluno. Portanto, criar um problema para o aluno é despertar o seu desejo, o seu interesse, seduzi-lo pela situação, provocar nele a necessidade de chegar a uma resposta. Assim, podemos afirmar que um problema apresenta um obstáculo a ser transposto, uma

dificuldade a ser superada, uma dúvida a ser dissipada.

Um Folhas pode ou não apresentar a resolução do problema proposto. É preciso lembrar que o Folhas é um material de apoio e que haverá um professor trabalhando com os alunos. A hipótese é que o professor fará os fechamentos que considerar necessários, o que não implica, necessariamente, em resolução do(s) problema(s). O objetivo é levar o aluno a um exercício de reflexão e raciocínio.

E preciso considerar, ainda, a relação do problema com os conteúdos específicos da disciplina em questão, que serão abordados no desenvolvimento teórico, e as relações possíveis com outras disciplinas.

NA FILOSOFIA

- O problema deve partir do contexto do mundo contemporâneo e de situações compreensíveis pelos estudantes do Ensino Médio.
- O problema deve ter como mote uma questão filosófica, instigante e bem elaborada, visando despertar o interesse investigativo do estudante do Ensino Médio.
- O problema filosófico deve estar vinculado a um dos conteúdos estruturantes propostos nas diretrizes curriculares de Filosofia.

B- DESENVOLVIMENTO TEÓRICO DISCIPLINAR

Após o recorte do conteúdo específico e a elaboração do problema, o autor fará o desenvolvimento teórico, tratando do conteúdo proposto no Folhas. O texto deverá ser escrito de modo a fornecer subsídios ao aluno para a solução ou para as tentativas de solução do problema. O tratamento dado ao conteúdo deve contribuir para a compreensão e discussão do problema. O grande desafio é o de não escrever um texto demasiadamente explicativo, comprometendo a provocação alcançada pelo problema.

O desenvolvimento teórico, portanto, deve remeter-se ao problema e abordar o conteúdo **da disciplina**, garantindo que o grau de complexidade desse conteúdo seja adequado aos alunos e ao seu nível de ensino. O desenvolvimento, assim, conterà informações, convites e oportunidades para reflexões que permitam ao estudante elaborar algumas hipóteses e testá-las junto com seus colegas. Esta ação realimentará a mobilização.

A utilização de imagens constitui um elemento importante na elaboração do Folhas. É importante que a distribuição de textos e imagens seja realizada de forma equilibrada e

adequada para auxiliar na compreensão do conteúdo.

O desenvolvimento teórico deve primar pela correção conceitual e gramatical do texto, apresentando coerência no desenvolvimento das idéias.

Dado que o conhecimento é uma produção histórica, é importante, ainda, que o desenvolvimento teórico localize no tempo e no espaço o conteúdo tratado.

A escrita do texto não deve induzir a preconceitos étnicos, de gênero, religião, idade, condição socioeconômica ou outros; indicação de privilégio a membros de uma camada social ou habitante de uma região do país ou do mundo; apresentar propaganda mercadológica, político-partidária ou de doutrinação religiosa e ideológica, etc.

No desenvolvimento teórico, o Folhas deve desenvolver **aspectos contemporâneos** do conteúdo abordado, ou seja, mostrar abordagens atuais deste conhecimento: a evolução de conceitos, as aplicações ou usos contemporâneos destes conceitos, as práticas atuais, enfim, abordagens que colaborem para que estes conhecimentos e sua aprendizagem sejam significativos para os estudantes.

NA FILOSOFIA:

- O desenvolvimento teórico é o espaço para investigação filosófica.
- Desenvolver o conteúdo filosófico a partir de autores clássicos da Filosofia e comentadores.
- O texto deve possibilitar o diálogo dos clássicos com seus comentadores, bem como entre o autor do Folhas e os estudantes.
- A investigação do problema filosófico proposto deve orientar-se por um desenvolvimento contextualizado e contemporâneo, em linguagem acessível aos estudantes.

C- DESENVOLVIMENTO TEÓRICO INTERDISCIPLINAR

Adotamos, no estado do Paraná, uma perspectiva de currículo que é claramente disciplinar. Nossas Diretrizes Curriculares estão centradas nas disciplinas da Educação Básica - do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. No entanto, ao escrever um Folhas, o autor deverá contemplar outras duas disciplinas dentre as quatorze já indicadas.

Entendemos que o **objeto de estudo** do Folhas, um conteúdo específico delimitado a partir dos conteúdos estruturantes, é interdisciplinar na medida em que aponta para relações com outras disciplinas, para sua compreensão. Deste modo, ao abordar um determinado conteúdo, o autor do Folhas levantará hipóteses, na tentativa de descobrir

quais são as abordagens do conteúdo possíveis de serem realizadas pelas outras disciplinas. Ou seja, além de tratar o conteúdo na ótica da sua disciplina, o autor deve tratá-lo, ainda, na ótica de outras duas disciplinas. Frisamos a necessidade do autor, ao desenvolver o conteúdo, explicitar como as outras duas disciplinas tratam o objeto de estudo contemplado, ou seja, relacionar o conteúdo do Folhas a outras duas disciplinas não significa apenas mencioná-las ou remeter os alunos à Internet, livros, ou determinado professor. Elas devem ser realmente contempladas no desenvolvimento do texto. (Fátima, não seria o caso de substituir o termo “ótica” por concepção)

Segundo as Diretrizes Curriculares Estaduais para a Educação Básica, é possível pensar em relações interdisciplinares quando conceitos ou práticas de uma disciplina são incorporadas à discussão do conteúdo de outra ou, quando, ao abordar o objeto de estudo de uma disciplina, estabelece-se relações com outras disciplinas, de modo a explicitar que elas não são herméticas, fechadas em si, mas que apesar de suas especificidades, tratam de conhecimentos em interface. Nesta perspectiva, estabelecer relações interdisciplinares não é uma tarefa que se reduz a uma readequação metodológica curricular. Ela se dá por meio de uma relação teórico-conceitual entre os diferentes campos do conhecimento.

No ensino dos conteúdos escolares, a explicitação desta relação evidencia, por um lado, as limitações e as insuficiências das disciplinas, em suas abordagens isoladas e individuais e, por outro lado as especificidades próprias das disciplinas para a compreensão de um objeto qualquer. Fica, desta maneira, indicado que a interdisciplinaridade está na realidade estudada e pode ser concretizada pela articulação entre as disciplinas. (DCE, p. 31)

NA FILOSOFIA

- A relação interdisciplinar da Filosofia com outras disciplinas deve ser desenvolvida com base em conceitos, teorias, práticas, textos e autores estudados e reconhecidos no âmbito das disciplinas envolvidas na produção do Folhas. Nesse contexto, indica-se a busca de elementos para explicitar e aprofundar o estudo do problema filosófico a partir do enfoque dado por outras disciplinas.
- A relação de outras disciplinas com a Filosofia deve considerar a perspectiva filosófica do problema em questão e, tal análise, deve fundamentar-se em filósofos devidamente citados e referenciados no texto.

D- PROPOSTAS DE ATIVIDADES

As propostas de atividades apresentadas pelo Folhas deverão proporcionar aos alunos um aprofundamento maior dos estudos. Neste sentido, elas devem ser provocativas, instigantes, mobilizadoras, reflexivas. Elas devem ser incluídas **ao longo de todo o texto**, realimentando a mobilização alcançada pelo problema inicial, indicando ao aluno a continuidade da pesquisa, possibilitando o desenvolvimento de várias linguagens.

As propostas de atividades devem ser adequadas à resolução do problema proposto, contribuindo para a sua compreensão e resolução. Ao propor atividades a serem realizadas a partir de filmes e pesquisas, o autor deve deixar claro o encaminhamento metodológico e sua relação com o conteúdo abordado no Folhas.

NA FILOSOFIA

- Propor no decorrer do Folhas atividades de estudo, pesquisa e debate na busca de aprofundar o estudo do problema.
- Tais atividades devem ser investigativas, individuais e coletivas, que orientem e organizem o trabalho filosófico, dando-lhe um caráter dinâmico e participativo.

E- REFERÊNCIAS

As referências e citações devem ser cuidadosamente realizadas, segundo normas deste manual. É de responsabilidade do autor do Folhas cuidar para que tais referências não sejam esquecidas, respeitando a lei de direitos autorais e propriedade intelectual, Lei Nº 9610 de 19 de Fevereiro de 1998, e as Normas de apresentação do Folhas.

Sobre as imagens, indicamos o portal www.diaadiaeducacao.pr.gov.br, que tem disponível um banco de imagens que poderão ser utilizadas sem implicações com direitos autorais. Outra alternativa é o autor utilizar imagens próprias, como fotografias de própria autoria, desde que não impliquem em infringir o direito de imagem.

OBSERVAÇÃO IMPORTANTE:

Ao escrever um Folhas, é preciso estar atento para o que **não** constitui um Folhas: textos acadêmicos, recortes de monografia ou dissertações de mestrado e doutorado,

artigos científicos, recortes da Internet, cópias de livros didáticos, projetos pedagógicos disciplinares e interdisciplinares ou textos que não contemplem as exigências deste manual ou não tenham o aluno como interlocutor. Isso significa que a linguagem deve levar em conta esta interlocução, deve considerar o aluno como o leitor primeiro do Folhas.

ANEXO 5

CARTA DE APRESENTAÇÃO DA ANTOLOGIA DE TEXTOS FILOSÓFICOS

Apresentação

III

A razão de ser dessa *Antologia de Textos Filosóficos* é proporcionar aos estudantes do ensino médio o contato com os textos dos filósofos, precisamente porque é esse o lugar onde se encontra a Filosofia. Mas qual seria a Filosofia a ser ensinada no ensino médio?

Dizer que a Filosofia tem sua origem fortemente marcada pela fundação da *pólis* e pela invenção da democracia, é fazer jus à sua própria história, mas é também fazer a escolha de um significado que gera expectativas, abre caminhos e perspectivas. Assim concebida, a Filosofia assume uma dimensão política, criativa, proponente e realizadora, sem abrir mão da sua identidade enquanto pensamento racional, sistemático, analítico e crítico.

Essa é a concepção que inspira as Diretrizes de Filosofia da Secretaria de Estado da Educação do Paraná. Diretrizes que apresentam a Filosofia na dimensão própria e complexa do pensamento e também na dimensão política de sua inserção nas sociedades humanas.

O retorno da Filosofia ao ensino médio significa um importante reconhecimento dessa disciplina pela sociedade, e isso se dá pela tradição dos seus conteúdos e pelo seu estilo de pensamento. O reconhecimento da sociedade e a própria história da filosofia demandam, necessariamente, uma grande responsabilidade daqueles que promovem o seu ensino. Por isso, a Filosofia precisa de diretrizes, de material bibliográfico específico e não pode ser entregue nas mãos de pessoas despreparadas, que se valendo de um espontaneísmo didático possam cair em equívocos que comprometam o sentido da disciplina.

As Diretrizes de Filosofia do Paraná estabelecem como *conteúdos estruturantes*¹⁰⁹ para o ensino de Filosofia: *Mito e Filosofia; Teoria do Conhecimento; Ética; Filosofia Política; Filosofia da Ciência e Estética*. Desses conteúdos estruturantes derivam *conteúdos*

109

Disponível

em:

http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/diaadia/diadia/arquivos/File/diretrizes_2009/out_2009/filosofia.pdf (p. 54-59)

*básicos*¹¹⁰, que constituem um *corpus mínimo* a ser ensinado aos estudantes. Os textos dessa Antologia, somados aos materiais já existentes, constituem um importante suporte para o aprofundamento do ensino e refinamento da aprendizagem da Filosofia.

No âmbito metodológico, é desejável que as aulas de Filosofia proporcionem ao estudante a prática da leitura e da análise de textos filosóficos, da escrita, da argumentação, do debate, da problematização da realidade e da criação de conceitos¹¹¹.

A *Antologia* é composta de vinte e dois textos ou excertos de textos de filósofos clássicos e um texto de filósofo brasileiro, escolhidos por sua relevância para os estudantes do nível médio. Os textos selecionados são precedidos por introduções redigidas por professores universitários especialistas nos filósofos escolhidos. Essas introduções apresentam três componentes. O primeiro componente traz conteúdos de cunho biográfico, histórico e bibliográfico dos filósofos. O segundo trata das possibilidades de interpretação e problematização dos textos, em função das exigências e expectativas do ensino de Filosofia no nível médio. O terceiro apresenta indicações de leituras das principais obras dos filósofos, traduzidas para a língua portuguesa, bem como os principais comentadores e eventuais *sites* qualificados. A Antologia também disponibiliza aos leitores um índice remissivo com os principais conceitos, filósofos, termos e correntes filosóficas.

Essa *Antologia de Textos Filosóficos* integra um conjunto de ações do Departamento de Educação Básica (DEB) da Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED-PR), planejadas e desenvolvidas para o retorno da disciplina de Filosofia. Dentre as diversas políticas desenvolvidas e executadas destacam-se os concursos públicos para contratação de professores de Filosofia¹¹², a Diretriz

⁵⁸ Disponível em:

http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/diaadia/diadia/arquivos/File/diretrizes_2009/out_2009/filosofia.pdf. anexo: Conteúdos Básicos da Disciplina de Filosofia.

⁵⁹ A criação de conceitos só é possível na Filosofia quando os problemas para os quais eles são as respostas são considerados ruins ou mal elaborados. (...) Essa ideia de criação de conceitos como resultado da atividade filosófica no Ensino Médio não deve ser confundida com a perspectiva acadêmica de alta especialização, ou seja, o que se pretende é o trabalho com o conceito na dimensão pedagógica. in; Diretrizes Curriculares de Filosofia, p. 52. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/diaadia/diadia/arquivos/File/diretrizes_2009/out_2009/filosofia.pdf

⁶⁰ Concursos realizados pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná em 2004 e 2007.

Curricular para o Ensino de Filosofia¹¹³, a aquisição da Biblioteca do Professor¹¹⁴ com títulos específicos e atualizados de Filosofia, o Programa de Formação Continuada dos Profissionais da Educação¹¹⁵, do qual faz parte o Projeto Folhas¹¹⁶, o Livro Didático Público de Filosofia¹¹⁷ e a Antologia de Textos Filosóficos, que além dos objetivos preconizados no projeto, concretizou uma articulação promissora entre o ensino médio e o ensino superior.

O desejo é que esse livro desafie professores e estudantes ao filosofar, às leituras e releituras, ao saudável confronto das posições e ideias, aos debates racionais e bem fundamentados, afinal, um texto é clássico somente enquanto permanece vivo e instigante, enquanto nos convida à interlocução e pode ser reinterpretado.

Jairo Marçal (organizador)
Bernardo Kestring
Eloi Corrêa dos Santos
Juliano Orlandi
Wilson José Vieira

Equipe de Filosofia do Departamento de Educação Básica

¹¹³ Entre 2003 e 2008 a Secretaria de Estado da Educação do Paraná promoveu o processo de construção coletiva das Diretrizes Curriculares da Educação Básica, com ampla participação dos professores da Rede Estadual de Ensino e a consultoria de professores do Ensino Superior. As Diretrizes foram publicadas em 2009. A Diretriz de Filosofia está disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/diaadia/diadia/arquivos/File/diretrizes_2009/out_2009/filosofia.pdf

¹¹⁴ Em 2005, o Departamento de Educação Básica da Secretaria de Estado da Educação do Paraná, com o objetivo de ampliar os acervos já existentes nas escolas do Estado e por meio de consulta aos professores, adquiriu o acervo denominado Biblioteca do Professor I. A 2ª etapa desse processo, denominada Biblioteca do Professor II, está em fase de conclusão. Disponível em: <http://www.diaadia.pr.gov.br/deb/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=79>

¹¹⁵ O Programa de Formação Continuada da Secretaria de Estado da Educação do Paraná desenvolve o Projeto Folhas, Grupos de Estudo, Simpósios, Semanas Pedagógicas, DEB Itinerante, NRE Itinerante, Professor Itinerante, Sala de Apoio, OAC. Ver: <http://www.diaadia.pr.gov.br/deb/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=79>

¹¹⁶ O Projeto Folhas, que integra o Programa de Formação Continuada dos Profissionais da Educação, propõe uma metodologia específica de produção colaborativa de material didático, caracterizada pela pesquisa como princípio educativo. Para conhecer o projeto na íntegra consulte: <http://www.diaadia.pr.gov.br/projetofolhas/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=3>

¹¹⁷ Os Livros Didáticos Públicos são produzidos por professores da rede pública do Estado do Paraná com a metodologia do Projeto Folhas e distribuídos gratuitamente aos estudantes do ensino médio. Os livros também estão disponíveis em meio eletrônico. O Livro Didático Público de Filosofia encontra-se disponível em:

http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/diaadia/diadia/arquivos/File/livro_e_diretrizes/livro/filosofia/seed_filo_e_book.pdf

ANEXO 6

RELAÇÃO DE CURSOS REALIZADOS (DEB/NRE ITINERANTE)

Tipo	Curso	Entidade	Carga Horária	Data de início	Data de Término
1. 06	DISSEMINAÇÃO DA POLÍTICA CURRICULAR E DE GESTÃO ESCOLAR DA SEED/PR	SEED/DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO BÁSICA	5	02/05/2007	03/05/2007
2. 06	DISSEMINAÇÃO DA POLÍTICA CURRICULAR E DE GESTÃO ESCOLAR DA SEED/PR	SEED/DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO BÁSICA	5	16/05/2007	17/05/2007
3. 06	DISSEMINAÇÃO DA POLÍTICA CURRICULAR E DE GESTÃO ESCOLAR DA SEED/PR	SEED/DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO BÁSICA	8	21/05/2007	22/05/2007
4. 06	DISSEMINAÇÃO DA POLÍTICA CURRICULAR E DE GESTÃO ESCOLAR DA SEED/PR	SEED/DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO BÁSICA	8	28/05/2007	29/05/2007
5. 06	DISSEMINAÇÃO DA POLÍTICA CURRICULAR E DE GESTÃO ESCOLAR DA SEED/PR	SEED/DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO BÁSICA	8	05/06/2007	06/06/2007
6. 06	DISSEMINAÇÃO DA POLÍTICA CURRICULAR E DE GESTÃO ESCOLAR DA SEED/PR	SEED/DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO BÁSICA	8	11/06/2007	12/06/2007
7. 06	DISSEMINAÇÃO DA POLÍTICA CURRICULAR E DE GESTÃO ESCOLAR DA SEED/PR	SEED/DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO BÁSICA	8	14/06/2007	15/06/2007

8. 06	DISSEMINACAO DA POLITICA CURRICULAR E DE GESTAO ESCOLAR DA SEED/PR	SEED/DEPARTAMENTO DE EDUCACAO BASICA	8	05/07/2007	06/07/2007
9. 06	DISSEMINACAO DA POLITICA CURRICULAR E DE GESTAO ESCOLAR DA SEED/PR	SEED/DEPARTAMENTO DE EDUCACAO BASICA	8	02/08/2007	03/08/2007
10. 06	DISSEMINACAO DA POLITICA CURRICULAR E DE GESTAO ESCOLAR DA SEED/PR	SEED/DEPARTAMENTO DE EDUCACAO BASICA	4	07/08/2007	08/08/2007
11. 06	DISSEMINACAO DA POLITICA CURRICULAR E DE GESTAO ESCOLAR DA SEED/PR	SEED/DEPARTAMENTO DE EDUCACAO BASICA	4	09/08/2007	10/08/2007
12. 06	DISSEMINACAO DA POLITICA CURRICULAR E DE GESTAO ESCOLAR DA SEED/PR	SEED/DEPARTAMENTO DE EDUCACAO BASICA	16	13/08/2007	14/08/2007
13. 06	DISSEMINACAO DA POLITICA CURRICULAR E DE GESTAO ESCOLAR DA SEED/PR	SEED/DEPARTAMENTO DE EDUCACAO BASICA	16	28/08/2007	29/08/2007
14. 06	DISSEMINACAO DA POLITICA CURRICULAR E DE GESTAO ESCOLAR DA SEED/PR	SEED/DEPARTAMENTO DE EDUCACAO BASICA	16	13/09/2007	14/09/2007
15. 06	DISSEMINACAO DA POLITICA CURRICULAR E DE GESTAO ESCOLAR DA SEED/PR	SEED/DEPARTAMENTO DE EDUCACAO BASICA	8	25/09/2007	26/09/2007

16. 06	DISSEMINACAO DA POLITICA CURRICULAR E DE GESTAO ESCOLAR DA SEED/PR	SEED/DEPARTAMENTO DE EDUCACAO BASICA	16	01/10/2007	02/10/2007
17. 06	DISSEMINACAO DA POLITICA CURRICULAR E DE GESTAO ESCOLAR DA SEED/PR	SEED/DEPARTAMENTO DE EDUCACAO BASICA	16	04/10/2007	05/10/2007
18. 06	DISSEMINACAO DA POLITICA CURRICULAR E DE GESTAO ESCOLAR DA SEED/PR	SEED/DEPARTAMENTO DE EDUCACAO BASICA	8	10/10/2007	11/10/2007
19. 06	DISSEMINACAO DA POLITICA CURRICULAR E DE GESTAO ESCOLAR DA SEED/PR	SEED/DEPARTAMENTO DE EDUCACAO BASICA	8	18/10/2007	19/10/2007
20. 06	DISSEMINACAO DA POLITICA CURRICULAR E DE GESTAO ESCOLAR DA SEED/PR	SEED/DEPARTAMENTO DE EDUCACAO BASICA	8	29/10/2007	30/10/2007
21. 06	DISSEMINACAO DA POLITICA CURRICULAR E DE GESTAO ESCOLAR DA SEED/PR	SEED/DEPARTAMENTO DE EDUCACAO BASICA	8	31/10/2007	01/11/2007
22. 06	DISSEMINACAO DA POLITICA CURRICULAR E DE GESTAO ESCOLAR DA SEED/PR	SEED/DEPARTAMENTO DE EDUCACAO BASICA	8	03/03/2008	04/03/2008
23. 06	DISSEMINACAO DA POLITICA CURRICULAR E DE GESTAO ESCOLAR DA SEED/PR	SEED/DEPARTAMENTO DE EDUCACAO BASICA	8	06/03/2008	07/03/2008

24. 06	DISSEMINACAO DA POLITICA CURRICULAR E DE GESTAO ESCOLAR DA SEED/PR	SEED/DEPARTAMENTO DE EDUCACAO BASICA	16	12/03/2008	13/03/2008
25. 06	DISSEMINACAO DA POLITICA CURRICULAR E DE GESTAO ESCOLAR DA SEED/PR	SEED/DEPARTAMENTO DE EDUCACAO BASICA	16	18/03/2008	19/03/2008
26. 06	DISSEMINACAO DA POLITICA CURRICULAR E DE GESTAO ESCOLAR DA SEED/PR	SEED/DEPARTAMENTO DE EDUCACAO BASICA	16	31/03/2008	01/04/2008
27. 06	DISSEMINACAO DA POLITICA CURRICULAR E DE GESTAO ESCOLAR DA SEED/PR	SEED/DEPARTAMENTO DE EDUCACAO BASICA	16	03/04/2008	04/04/2008
28. 06	DISSEMINACAO DA POLITICA CURRICULAR E DE GESTAO ESCOLAR DA SEED/PR	SEED/DEPARTAMENTO DE EDUCACAO BASICA	8	14/04/2008	15/04/2008
29. 06	DISSEMINACAO DA POLITICA CURRICULAR E DE GESTAO ESCOLAR DA SEED/PR	SEED/DEPARTAMENTO DE EDUCACAO BASICA	16	17/04/2008	18/04/2008
30. 06	DISSEMINACAO DA POLITICA CURRICULAR E DE GESTAO ESCOLAR DA SEED/PR	SEED/DEPARTAMENTO DE EDUCACAO BASICA	16	28/04/2008	29/04/2008
31. 06	DISSEMINACAO DA POLITICA CURRICULAR E DE GESTAO ESCOLAR DA SEED/PR	SEED/DEPARTAMENTO DE EDUCACAO BASICA	16	12/05/2008	13/05/2008

32. 06	DISSEMINACAO DA POLITICA CURRICULAR E DE GESTAO ESCOLAR DA SEED/PR	SEED/DEPARTAMENTO DE EDUCACAO BASICA	16	15/05/2008	16/05/2008
33. 06	DISSEMINACAO DA POLITICA CURRICULAR E DE GESTAO ESCOLAR DA SEED/PR	SEED/DEPARTAMENTO DE EDUCACAO BASICA	16	26/05/2008	27/05/2008
34. 06	DISSEMINACAO DA POLITICA CURRICULAR E DE GESTAO ESCOLAR DA SEED/PR	SEED/DEPARTAMENTO DE EDUCACAO BASICA	16	29/05/2008	30/05/2008
35. 06	DISSEMINACAO DA POLITICA CURRICULAR E DE GESTAO ESCOLAR DA SEED/PR	SEED/DEPARTAMENTO DE EDUCACAO BASICA	16	09/06/2008	10/06/2008
36. 06	DISSEMINACAO DA POLITICA CURRICULAR E DE GESTAO ESCOLAR DA SEED/PR	SEED/DEPARTAMENTO DE EDUCACAO BASICA	16	12/06/2008	13/06/2008
37. 06	DISSEMINACAO DA POLITICA CURRICULAR E DE GESTAO ESCOLAR DA SEED/PR	SEED/DEPARTAMENTO DE EDUCACAO BASICA	8	23/06/2008	24/06/2008
38. 06	DISSEMINACAO DA POLITICA CURRICULAR E DE GESTAO ESCOLAR DA SEED/PR	SEED/DEPARTAMENTO DE EDUCACAO BASICA	8	23/06/2008	27/06/2008
39. 06	DISSEMINACAO DA POLITICA CURRICULAR E DE GESTAO ESCOLAR DA SEED/PR	SEED/DEPARTAMENTO DE EDUCACAO BASICA	16	07/07/2008	08/07/2008

40.06	DISSEMINAÇÃO DA POLÍTICA CURRICULAR E DE GESTÃO ESCOLAR DA SEED/PR	SEED/DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO BÁSICA	8	10/07/2008	11/07/2008
41.06	DISSEMINAÇÃO DA POLÍTICA CURRICULAR E DE GESTÃO ESCOLAR DA SEED/PR	SEED/DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO BÁSICA	16	24/07/2008	25/07/2008
42.06	DISSEMINAÇÃO DA POLÍTICA CURRICULAR E DE GESTÃO ESCOLAR DA SEED/PR	SEED/DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO BÁSICA	16	31/07/2008	01/08/2008
43.06	DISSEMINAÇÃO DA POLÍTICA CURRICULAR E DE GESTÃO ESCOLAR DA SEED/PR	SEED/DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO BÁSICA	16	14/08/2008	15/08/2008
44.06	DISSEMINAÇÃO DA POLÍTICA CURRICULAR E DE GESTÃO ESCOLAR DA SEED/PR	SEED/DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO BÁSICA	16	15/09/2008	16/09/2008
45.06	DISSEMINAÇÃO DA POLÍTICA CURRICULAR E DE GESTÃO ESCOLAR DA SEED/PR	SEED/DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO BÁSICA	16	04/11/2008	05/11/2008
46.06	DISSEMINAÇÃO DA POLÍTICA CURRICULAR E DE GESTÃO ESCOLAR DA SEED/PR	SEED/DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO BÁSICA	16	27/04/2009	28/04/2009
47.06	DISSEMINAÇÃO DA POLÍTICA CURRICULAR E DE GESTÃO ESCOLAR DA SEED/PR	SEED/DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO BÁSICA	16	14/05/2009	15/05/2009

48. 06	DISSEMINACAO DA POLITICA CURRICULAR E DE GESTAO ESCOLAR DA SEED/PR	SEED/DEPARTAMENTO DE EDUCACAO BASICA	16	25/05/2009	26/05/2009
49. 06	DISSEMINACAO DA POLITICA CURRICULAR E DE GESTAO ESCOLAR DA SEED/PR	SEED/DEPARTAMENTO DE EDUCACAO BASICA	16	18/06/2009	19/06/2009
50. 06	DISSEMINACAO DA POLITICA CURRICULAR E DE GESTAO ESCOLAR DA SEED/PR	SEED/DEPARTAMENTO DE EDUCACAO BASICA	16	22/06/2009	23/06/2009
51. 06	DISSEMINACAO DA POLITICA CURRICULAR E DE GESTAO ESCOLAR DA SEED/PR	SEED/DEPARTAMENTO DE EDUCACAO BASICA	16	25/06/2009	26/06/2009

ANEXO 7**QUESTIONÁRIO PESQUISA WILSON JOSÉ VIEIRA (2010)****Questionário**

Caro professor (a) este questionário tem como objetivo coletar dados para uma pesquisa sobre o **Ensino de Filosofia** que vem sendo desenvolvida pela equipe de pesquisa do NESEF (Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre a Educação Filosófica – www.nesef.ufpr.br) sob orientação do professor **Geraldo Balduino Horn**. Os dados coletados serão tratados com sigilo e servirão apenas para referencial empírico da pesquisa, sendo respeitado o anonimato dos entrevistados.

Para enviar o questionário basta você clicar em responder ou digitar o seguinte endereço de e-mail: nesef.ufpr@yahoo.com.br Não se esqueça de anexar o arquivo.

Desde já agradecemos a sua colaboração!

1. REGIME DE TRABALHO

() QPM

() PSS

() Outro; especifique:

NRE:

2. FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA

Maior título acadêmico () Graduação () Especialização () Mestre () Doutor

Curso (s) de graduação:

Instituição:

Ano de conclusão:

Curso (s) de Pós-graduação (especificar a natureza):

Instituição (ões):

Ano de conclusão:

Título da monografia/dissertação/tese:

3. ATIVIDADE PROFISSIONAL

Em que ano iniciou a atividade docente:

Disciplinas que leciona:

Escola (s) onde leciona:

Série (es):

Organização curricular: () Ensino Médio () Ensino Médio por Blocos () EJA

Em que ano iniciou nesta (s) escola (s):

Há quanto tempo há a disciplina de Filosofia na (s) escola (s):

Há quanto tempo atua com a disciplina de Filosofia:

Outra ocupação:

4. SOBRE A DISCIPLINA DE FILOSOFIA

a) Indique três conteúdos fundamentais para o ensino de Filosofia no ensino médio e com que objetivos devem ser ensinados.

R:

b) Indique três contribuições da disciplina de Filosofia no ensino médio que você considera fundamentais para a formação dos alunos.

R:

5. SOBRE O USO DE MATERIAIS DIDÁTICOS NAS AULAS DE FILOSOFIA

Qual (is) material (is) didático (s) utiliza em suas aulas? (Assinale uma ou mais alternativas)

() Livro Didático Público de Filosofia

() Outro (s) Livro Didático. Qual ou quais? :

() Textos clássicos/fragmentos . Qual ou quais?:

() Antologia (s). Qual ou quais:

() Apostila. Qual ou quais?:

() Outro – Especifique:

Justifique:

6. Você utiliza o texto clássico de Filosofia em suas aulas? Caso afirmativo:

a) Com que frequência utiliza o texto clássico de Filosofia:

() Sempre

Nunca

Às vezes

7. Sua formação forneceu elementos para trabalhar com os textos clássicos de Filosofia em sala de aula?

Sim Não Em parte

Justifique:

8. O seu planejamento prevê o uso do texto clássico?

Sim

Não

Observações:

9. Caso você utilize o texto clássico de Filosofia em suas aulas:

a) Qual (is) critério (s) você utiliza para a seleção dos textos clássicos de filosofia?

R:

b) Como você utiliza o texto clássico em suas aulas de Filosofia? Utiliza algum método específico (estratégia)? Qual?

R:

c) Quais são as principais dificuldades que enfrenta no uso do texto clássico de Filosofia com seus alunos?

R:

d) Que resultados pedagógicos você observa nos seus alunos com o uso do texto clássico de Filosofia?

R:

Caso você deseje receber informações sobre atividades, pesquisas, cursos ou eventos promovidos pelo NESEF, registre seu nome e contatos (e-mail, telefone...)

ANEXO 8

Questionário pesquisa Geraldo B. Horn (1999)

QUESTIONÁRIO

Este questionário tem como objetivo levantar dados para a pesquisa **O lugar da filosofia no currículo do ensino médio**, que vem sendo desenvolvida pelo professor Geraldo Balduino Horn (DTPEN/UFPR) junto ao programa de pós-graduação da FEUSP (Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo)

1. REGIME DE TRABALHO

() CLT

() efetivo

() outro; especifique _____

2. FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA

Maior título acadêmico () graduação () espec. () mestre () doutor

Curso(s) de graduação _____

Instituição _____

Ano de conclusão _____

Curso(s) de Pós-graduação(especificar a natureza) _____

Instituição(ões) _____

Ano de Conclusão _____

Título da monografia/dissertação/tese _____

3. ATIVIDADE PROFISSIONAL

Quando iniciou atividade docente _____

Disciplinas que leciona _____

Escola (as) onde leciona _____

Série (es) _____

Quando iniciou nesta (as) escola (as) _____

Há quanto tempo há a disciplina filosofia na (as) escola (as) _____

Outra ocupação _____

4.SOBRE O ENSINO DA FILOSOFIA

- a) Que objetivos você busca alcançar com o ensino da Filosofia?
- b) Como você organiza os conteúdos trabalhados na disciplina de filosofia?
- c) Descreva os assuntos (principais tópicos) já trabalhados e os que ainda serão abordados neste ano.
- d) Descreva a maneira como você desenvolve o conteúdo de filosofia na classe junto aos alunos. Que recursos utiliza?
- e) 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?
- h) O que você pensa sobre a presença da disciplina de Filosofia no Currículo do Ensino Médio?
- i) Você recebe algum retorno por parte dos alunos avaliando ou comentando as aulas de Filosofia?
- j) Você tem escrito algum texto próprio sobre o ensino da filosofia ou material didático-pedagógico?
- k) Você tem ou já teve algum envolvimento com discussões sobre o ensino da Filosofia? Quais?

ANEXO 9

MATRIZ CURRICULAR DO ENSINO MÉDIO POR BLOCOS DE DISCIPLINAS SEMESTRAIS

O conhecimento é construído com os saberes e especificidades existentes de todas as disciplinas. Analisando as diretrizes curriculares desse estado onde “a concepção de conhecimento considera suas dimensões científica, filosófica e artística, enfatizando-se a importância de todas as disciplinas” (PARANÁ, 2008, p. 19). Ao mesmo tempo, a Instrução nº 04/2005, estabelece que “a distribuição do número de aulas para cada disciplina na matriz curricular deverá obedecer o princípio de equidade, uma vez que não há fundamento legal ou científico que sustente o privilégio de uma disciplina sobre a outra”. (Instrução nº 04/2005 SEED/SUED/PR).

Portanto, estruturar a Matriz Curricular do Ensino Médio por Blocos significa entender que todas as disciplinas têm o mesmo teor de importância, colaborando na construção do conhecimento pelo aluno. Quebrar com a tradição de que uma disciplina precisa de uma carga horária mais elevada que outra por ter mais conteúdo, ser mais importante ou significativa para a vida do aluno, é uma discussão a ser repensada em prol da melhoria do Ensino Médio.

A reorganização da Matriz ficaria da seguinte forma:

BLOCO 1	H.A.	BLOCO 2	H.A.
Biologia	4	Arte	4
Ed. Física	4	Física	4
Sociologia	4	Geografia	4
História	4	LEM	4
Matemática	5	Língua Portuguesa	5
Química	4	Filosofia	4
Total Semanal	25	Total Semanal	25

A seguir algumas considerações sobre a organização das disciplinas na Matriz Curricular Única:

- As disciplinas de Língua Estrangeira Moderna (LEM) e Língua Portuguesa permaneceriam no mesmo bloco, pois LEM necessita, em muitas situações, de subsídios existentes na língua materna (Língua Portuguesa).
- As disciplinas Física e Matemática ficariam em blocos distintos, garantindo o trabalho com o conceito de abstração o ano inteiro. Dessa forma, separar estas disciplinas repercutiria no processo ensino-aprendizagem do aluno, pois o modelo matemático não se fundiria à Física, apenas daria o suporte necessário.
- As disciplinas de Química e Biologia permanecem no mesmo bloco devido o suporte conceitual em que ambas se embasam, auxiliando no processo ensino-aprendizagem dos alunos.

Desta forma, acreditamos na importância da equidade na carga horária das disciplinas, na organização da Matriz Curricular, assim como a mudança de disciplinas entre os blocos atende as especificidades epistemológicas e pedagógicas, juntamente com os depoimentos coletados de professores e alunos durante a implantação do Ensino Médio por Blocos.

ANEXO 10

APRESENTAÇÃO DE DADOS REFERENTES A FILOSOFIA NO ESTADO DO PARANÁ EM PORTO ALEGRE / RS

Política para o ensino de Filosofia no Paraná

Números - escolas

Colégios com ensino de Filosofia no Paraná, **antes da obrigatoriedade:**

2003: 250 escolas (governo anterior)

2004: 600 escolas (gestão do atual governo)

2006: 965 escolas

Com a obrigatoriedade:

2007: 1200 escolas (inclusive EJA e Educação Profissional)

Números – professores

1728 professores atuando na disciplina

Ações da gestão atual:

2003 – criação da equipe disciplinar de filosofia no Departamento de Ensino Médio da SEED

2003 a 2006 – Fóruns de debates (Encontros; Simpósios; Semanas Pedagógicas) para construção das Diretrizes Curriculares de Filosofia, envolvendo os professores da rede pública, professores das IES, entidades (APP Sindicato; IFIL, NESEF/UFPR)

2004 (1º semestre) – 1ª versão das Diretrizes Curriculares de Filosofia

2004 (Novembro) - realização de concurso público para professores de Filosofia - contratação de 260 professores QPM

2004 a 2006 – participação da equipe de Filosofia da SEED/PR nos Seminários organizados pelo MEC para discussão das Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino de Filosofia;

2005 e 2006: aquisição da biblioteca do professor (Filosofia);

2006 – participação da equipe de Filosofia na elaboração da minuta da Resolução 038/2006 e outras audiências no CNE;

2006 (Julho) – aprovação da lei estadual 15228 que torna a Filosofia e a Sociologia obrigatórias na matriz curricular do Ensino Médio;

2006 – Conclusão e publicação das Diretrizes Curriculares de Filosofia;

2005/2006 – Produção do Livro Didático Público de Filosofia, escrito pelos professores da rede pública, com assessoria dos professores da equipe de Filosofia do DEM e consultoria da prof^a Anita Helena Schlesener (UFPR/UTP);

2006 (1º trimestre) – LDP foi disponibilizado na *internet* para consulta, críticas e sugestões;

2006 – Seminário com professores da rede e IES para apresentação e discussão do conteúdo do LDP de Filosofia;

2007 – Distribuição gratuita de 450 mil exemplares do Livro Didático Público de Filosofia.

2007 – utilização da TV Paulo Freire para apresentação de entrevistas e debates sobre conteúdos de Filosofia.

Futuras ações:

Formação continuada de professores da rede: cursos promovidos pela SEED e cursos em parceria com as IES;

Concurso público para completar o quadro de professores com formação específica em filosofia;

2ª edição ampliada e atualizada do Livro Didático Público;

Antologia de textos clássicos da Filosofia – material de aprofundamento de estudos para professores e estudantes;

Ampliação dos títulos da biblioteca do professor.

ANEXO 11

ATRIBUIÇÕES DAS EQUIPES DISCIPLINARES

[...]

SUBSEÇÃO I

O DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO BÁSICA

Art.25º. Ao Departamento de Educação Básica – DEB – compete:

- propor medidas necessárias à universalização e à obrigatoriedade da educação básica;
- coordenar o aperfeiçoamento e o desenvolvimento da educação básica;
- propor medidas visando a expansão do ensino médio;
- planejar e aplicar medidas para elevação do rendimento escolar da educação básica;
- planejar e executar política de educação básica, de forma integrada, com as demais unidades de execução programática da Secretaria;
- propor redefinição dos currículos da educação básica;
- garantir a aplicação das normas e diretrizes que regulamentam a educação básica;
- orientar, em caráter técnico-pedagógico, os estabelecimentos de educação básica;
- promover a melhoria do ensino regular, através de proposta pedagógica e administrativa própria;
- desempenhar outras atividades correlatas.

SUBSEÇÃO III

O SETOR DE EDUCAÇÃO BÁSICA

Art.74º. Ao Setor de Educação Básica compete:

- assessorar os professores do Ensino Médio e orientar sobre o Conselho de Classe;
- dar encaminhamento aos projetos especiais propostos pela SEED;
- orientar e acompanhar as escolas quanto às Propostas Pedagógicas, analisá-las e emitir pareceres;
- orientar as equipes pedagógicas das escolas quanto à utilização de livros e materiais didáticos adquiridos através da SEED;
- elaborar, executar e acompanhar projetos pedagógicos em conjunto com os profissionais da educação, visando a qualidade do ensino-aprendizagem;
- implementar as ações da SEED junto às escolas;
- organizar encontros e reuniões pedagógicas descentralizadas;
- divulgar os cursos e simpósios das áreas de conhecimento;
- formar, orientar e acompanhar grupos de estudos do Ensino Médio por disciplina;
- analisar as Propostas Pedagógica e dos Estabelecimentos de Ensino Médio;
- divulgar concursos e olimpíadas do Ensino Médio;
- acompanhar o desempenho dos Estabelecimentos de Ensino Médio em relação a educadores e educandos;
- acompanhar o processo de aquisição de materiais para laboratório junto aos Estabelecimentos de Ensino;

- atuar como interlocutor da Avaliação Institucional no NRE;
- aprovar, acompanhar e arquivar os programas, planos e projetos apresentados pelos Estabelecimentos de Ensino;
- organizar, anualmente, o plano geral das atividades e submetê-los ao Coordenador da Área Técnico-Pedagógica;
- elaborar e executar pesquisa, extensão, atualização e treinamento para o aperfeiçoamento dos docentes;
- mediar as ações do DEB junto aos Estabelecimentos de Ensino Básico e assessorá-los pedagogicamente;
- analisar e organizar as matrizes curriculares do Ensino Básico;
- orientar e articular com a coordenação de área as orientações da SEED;
- acompanhar e orientar a utilização dos laboratórios de biologia, física e química dos Estabelecimentos de Ensino;
- participar dos cursos, seminários e simpósios oferecidos pelo Departamento de Ensino Básico;
- acompanhar, divulgar e executar tarefas decorrentes dos Programas e Projetos emanados do DEB/SEED;
- acompanhar pedagogicamente os professores dos Estabelecimentos de Ensino Fundamental jurisdicionados ao NRE com o apoio da equipe de ensino;
- acompanhar os grupos de estudos nas diferentes áreas;
- orientar e acompanhar a elaboração e análise das Propostas Pedagógicas;
- auxiliar as Secretarias Municipais, Sistema Municipal de Ensino e Conselho Municipal de Educação no que se refere aos projetos educacionais;
- elaborar e encaminhar processos de solicitação de abertura de Salas de Apoio à Aprendizagem;
- coordenar as atividades inerentes à Sala de Apoio;
- visitar os Estabelecimentos de Ensino, assessorando-os nos seus projetos e atividades;
- encaminhar orientações e informações pertinentes ao Ensino Fundamental, provenientes da SEED;
- encaminhar e assessorar as DCEs junto aos NREs e aos Estabelecimentos de Ensino;
- aprovar, acompanhar e arquivar os programas e planos de ensino das áreas e disciplinas, apresentados pelos Estabelecimentos de Ensino;
- elaborar o planejamento das atividades anuais e submetê-lo à aprovação da Coordenação de Área, apresentando os resultados anualmente;
- supervisionar a elaboração, execução e cumprimento do regimento escolar, e dos programas educacionais;
- exercer as demais atribuições que o setor exige, ou decorrentes de disposições legais, estatutárias e regimentais;
- orientar sobre o Conselho de Classe;
- orientar as equipes pedagógicas dos Estabelecimentos de Ensino quanto à utilização de livros e materiais didáticos adquiridos através da SEED;
- analisar e emitir pareceres sobre as matrizes curriculares do Ensino Fundamental;
- divulgar cursos e simpósios nas áreas de conhecimento promovidos pela SEED;
- participar e apoiar de todos os eventos do NRE;
- acompanhar, divulgar e executar tarefas decorrentes dos Programas e Projetos emanados do DEB/SEED;
- desenvolver ação integrada com as equipes de apoio pedagógico no que concerne à Educação Infantil;
- diagnosticar a realidade da educação infantil;
- fornecer subsídios técnicos e legais em trabalho conjunto com os outros setores do NRE, em consonância com as orientações da coordenação de Educação Básica/SEED ;

- estimular e promover, no âmbito do NRE, reuniões, seminários e grupos de estudos para os profissionais de Educação Infantil;
- atualizar o levantamento de dados referentes à existência e funcionamento do Plano Municipal de Educação, do Conselho Municipal da Educação e do Sistema Municipal de Educação nos Municípios jurisdicionados ao NRE, valorizando a importância do processo dialógico nessa condução;
- estimular a passagem e a integração das creches de Instituição Social para Educacional;
- divulgar projetos educativos e programa de Educação Infantil que tenham como meta o atendimento às crianças de 0 (zero) a 6 (seis) anos de idade que necessitam ou desejam frequentar a creche e a pré-escola e que enfatizem as ações de cuidar e de educar;
- promover reflexão sobre processos interativos no ambiente de creche e pré-escola, centrando o foco na organização sistematizada do trabalho na Educação Infantil e para a mesma, norteados por critérios de atendimento que respeitem os direitos fundamentais e as especificidades da criança, sua essência lúdica, sua constante curiosidade e sua formação integral;
- orientar a (re)construção dos Projetos Político-Pedagógicos das Instituições de Educação Infantil, analisando e acompanhando a sua implementação;
- participar dos cursos, quando solicitada pela SEED repassando as informações às SMDES;
- orientar os profissionais em relação aos encaminhamentos metodológicos a partir das instruções da SEED;
- acompanhar a implementação das políticas educacionais vigentes das DCEs;
- participar em conjunto com os Diretores Municipais de Educação de eventos pertinentes a esta modalidade de ensino, quando solicitado;
- orientar as direções dos Estabelecimentos de Ensino e quando solicitado, dirimir eventuais dúvidas em questões pedagógicas;
- organizar, anualmente, o plano das atividades internas e submetê-los ao Coordenador de Área;
- apresentar, anualmente, ao Coordenador de Área, o relatório de suas atividades;
- exercer as funções e atribuições que o setor exige, decorrente de disposições legais, estatutárias e regimentais;
- supervisionar pedagogicamente as Instituições de Educação Infantil, quando solicitado;
- assessorar os profissionais da Educação Infantil, quando solicitado;
- analisar os Projetos Pedagógicos, emitindo parecer técnico;
- fazer o acompanhamento técnico-pedagógico das entidades que ofertam a Educação Infantil;
- participar das Comissões de Verificação para criação de Unidades Educacionais Infantis – UEIs;
- organizar e acompanhar cursos aos professores, quando centralizados e descentralizados, promovidos pela SEED;
- organizar Seminários de Educação Infantil no NRE;
- acompanhar, divulgar e executar tarefas decorrentes dos Programas e Projetos emanados do DEB/SEED.

ANEXO 12

A tabela abaixo foi elaborada pela equipe Técnico Pedagógica da Secretaria de Estado da Educação em Julho de 2007 e mostra a real necessidade de contratação de professores de Filosofia. Os números foram obtidos junto aos representantes da disciplina de Filosofia dos 32 Núcleos Regionais de Ensino (NRE).

Núcleo Regional de Ensino	Nº de estabelecimentos de ensino, incluindo EJA e Educação Profissional, que ofertam a disciplina de Filosofia	Nº de demanda existente (horas-aula) de Filosofia neste NRE	Nº de professores concursados na disciplina de Filosofia
APUCARANA	39	232	04
ÁREA METROPOL. NORTE	159	396	30
ÁREA METROPOL. SUL	93	544	15
ASSIS CHATEUBRIAND	17	134	01
CAMPO MOURÃO	44	333	00
CASCADEL	61	324	05
CIANORTE	22	170	01
CORNÉLIO PROCÓPIO	40	206	03
CURITIBA	201	436	83
DOIS VIZINHOS	12	98	02
FOZ DO IGUAÇU	48	266	06
FRANCISCO BELTRÃO	36	305	02
GOIOERÊ	17	171	00

GUARAPUAVA	39	296	03
IBAITI	16	134	00
IRATI	27	158	00
IVAIPORÃ	30	166	00
JACAREZINHO	29	250	01
LARANJEIRAS DO SUL	32	258	00
LOANDA	19	154	02
LONDRINA	86	738	18
MARINGÁ	70	502	12
PARANAGUÁ	29	318	02
PARANAVAÍ	30	208	01
PATO BRANCO	34	254	05
PITANGA	22	130	00
PONTA GROSSA	59	550	02
TELÊMACO BORBA	27	196	01
TOLEDO	57	266	12
UMUARAMA	40	312	01
UNIÃO DA VITÓRIA	32	236	01
WENCESLAU BRAZ	21	140	01
TOTAIS	1.488	8.881	214

ANEXO 13

TOTAL DE PROFESSORES ESPECIALISTAS DO ESTADO DO PARANÁ

2004 a 2012

Disciplina de Filosofia

QPM - Disciplina de Concurso

2004

Núcleo Regional de Educação		Total de Pessoas	20 Horas	40 Horas
01	Apucarana			
02	Área Metropolitana norte	1	1	
03	Área Metropolitana Sul	3	3	
04	Assis Chateaubriand			
05	Campo Mourão			
06	Cascavel	1	1	
07	Cianorte			
08	Cornélio Procópio			
09	Curitiba	13	13	
10	Dois Vizinhos	1	1	
11	Foz do Iguaçu	2	2	
12	Francisco Beltrão	2	2	
13	Goioerê			
14	Guarapuava			
15	Irati			
16	Ivaiporã			
17	Jacarezinho			
18	Londrina			
19	Maringá			
20	Loanda	1	1	
21	Paranaguá			
22	Paranavaí			
23	Pato Branco	7	5	2
24	Pitanga			
25	Ponta Grossa			
26	Telêmaco Borba			
27	Toledo	5	4	1
28	Umuarama			
29	União da Vitória			
30	Wenceslau Braz			
31	Laranjeiras do Sul			
32	Ibaiti			
Total do Estado		36	33	3

2005

Núcleo Regional de Educação		Total de Pessoas	20 Horas	40 Horas
01	Apucarana	6	6	
02	Área Metropolitana norte	35	35	
03	Área Metropolitana Sul	20	20	
04	Assis Chateaubriand	3	3	
05	Campo Mourão	1	1	
06	Cascavel	5	5	
07	Cianorte			
08	Cornélio Procópio	3	3	
09	Curitiba	55	55	
10	Dois Vizinhos	3	3	
11	Foz do Iguaçu	7	7	
12	Francisco Beltrão	2	2	
13	Goioerê			
14	Guarapuava	3	3	
15	Irati			
16	Ivaiporã			
17	Jacarezinho			
18	Londrina	9	9	
19	Maringá	6	6	
20	Loanda	2	2	
21	Paranaguá			
22	Paranavaí	1	1	
23	Pato Branco	8	7	1
24	Pitanga			
25	Ponta Grossa	2	2	
26	Telêmaco Borba	1	1	
27	Toledo	7	6	1
28	Umuarama	1	1	
29	União da Vitória	1	1	
30	Wenceslau Braz	2	2	
31	Laranjeiras do Sul			
32	Ibaiti			
Total do Estado		183	181	2

2006

Núcleo Regional de Educação		Total de Pessoas	20 Horas	40 Horas
01	Apucarana	4	4	
02	Área Metropolitana norte	26	26	
03	Área Metropolitana Sul	17	17	
04	Assis Chateaubriand	2	2	
05	Campo Mourão			
06	Cascavel	6	6	
07	Cianorte			
08	Cornélio Procópio	3	3	
09	Curitiba	68	68	
10	Dois Vizinhos	3	3	
11	Foz do Iguaçu	6	6	
12	Francisco Beltrão	3	3	
13	Goioerê			
14	Guarapuava	4	4	
15	Irati			
16	Ivaiporã			
17	Jacarezinho	1	1	
18	Londrina	10	10	
19	Maringá	8	8	
20	Loanda	2	2	
21	Paranaguá	2	2	
22	Paranavaí	1	1	
23	Pato Branco	8	7	1
24	Pitanga			
25	Ponta Grossa	2	2	
26	Telêmaco Borba	1	1	
27	Toledo	11	10	1
28	Umuarama	1	1	
29	União da Vitória	1	1	
30	Wenceslau Braz	1	1	
31	Laranjeiras do Sul			
32	Ibaiti			
Total do Estado		191	189	2

2007

Núcleo Regional de Educação		Total de Pessoas	20 Horas	40 Horas
01	Apucarana	4	4	
02	Área Metropolitana norte	30	30	
03	Área Metropolitana Sul	17	17	
04	Assis Chateaubriand	1	1	
05	Campo Mourão			
06	Cascavel	5	5	
07	Cianorte	1	1	
08	Cornélio Procópio	3	3	
09	Curitiba	81	81	
10	Dois Vizinhos	3	3	
11	Foz do Iguaçu	6	6	
12	Francisco Beltrão	3	3	
13	Goioerê			
14	Guarapuava	5	5	
15	Irati			
16	Ivaiporã			
17	Jacarezinho	1	1	
18	Londrina	18	18	
19	Maringá	11	11	
20	Loanda	2	2	
21	Paranaguá	2	2	
22	Paranavaí	1	1	
23	Pato Branco	7	7	
24	Pitanga			
25	Ponta Grossa	2	2	
26	Telêmaco Borba	1	1	
27	Toledo	12	11	1
28	Umuarama	1	1	
29	União da Vitória	1	1	
30	Wenceslau Braz	1	1	
31	Laranjeiras do Sul			
32	Ibaiti			
Total do Estado		219	218	1

2008

Núcleo Regional de Educação		Total de Pessoas	20 Horas	40 Horas
01	Apucarana	4	4	
02	Área Metropolitana norte	30	30	
03	Área Metropolitana Sul	16	16	
04	Assis Chateaubriand	1	1	
05	Campo Mourão			
06	Cascavel	5	5	
07	Cianorte	1	1	
08	Cornélio Procópio	3	3	
09	Curitiba	81	81	
10	Dois Vizinhos	3	3	
11	Foz do Iguaçu	6	6	
12	Francisco Beltrão	3	3	
13	Goioerê			
14	Guarapuava	7	7	
15	Irati			
16	Ivaiporã			
17	Jacarezinho	1	1	
18	Londrina	19	19	
19	Maringá	13	13	
20	Loanda	2	2	
21	Paranaguá	1	1	
22	Paranavaí	1	1	
23	Pato Branco	8	8	
24	Pitanga			
25	Ponta Grossa	2	2	
26	Telêmaco Borba	1	1	
27	Toledo	13	12	1
28	Umuarama	1	1	
29	União da Vitória	1	1	
30	Wenceslau Braz	1	1	
31	Laranjeiras do Sul			
32	Ibaiti			
Total do Estado		224	223	1

2009

Núcleo Regional de Educação		Total de Pessoas	20 Horas	40 Horas
01	Apucarana	9	9	
02	Área Metropolitana norte	33	33	
03	Área Metropolitana Sul	24	24	
04	Assis Chateaubriand	4	4	
05	Campo Mourão	4	4	
06	Cascavel	14	14	
07	Cianorte	4	4	
08	Cornélio Procópio	5	5	
09	Curitiba	96	96	
10	Dois Vizinhos	5	5	
11	Foz do Iguaçu	11	11	
12	Francisco Beltrão	8	8	
13	Goioerê	2	2	
14	Guarapuava	11	11	
15	Irati	1	1	
16	Ivaiporã	1	1	
17	Jacarezinho	2	2	
18	Londrina	32	32	
19	Maringá	19	19	
20	Loanda	2	2	
21	Paranaguá	3	3	
22	Paranavaí	3	3	
23	Pato Branco	9	9	
24	Pitanga	1	1	
25	Ponta Grossa	5	5	
26	Telêmaco Borba	1	1	
27	Toledo	20	19	
28	Umuarama	4	4	
29	União da Vitória	4	4	
30	Wenceslau Braz	2	2	
31	Laranjeiras do Sul	1	1	
32	Ibaiti			
Total do Estado		340	339	1

2010

Núcleo Regional de Educação		Total de Pessoas	20 Horas	40 Horas
01	Apucarana	8	8	
02	Área Metropolitana norte	33	33	
03	Área Metropolitana Sul	20	18	2
04	Assis Chateaubriand	4	4	
05	Campo Mourão	7	7	
06	Cascavel	17	17	
07	Cianorte	4	4	
08	Cornélio Procópio	5	5	
09	Curitiba	94	86	8
10	Dois Vizinhos	4	3	1
11	Foz do Iguaçu	11	10	1
12	Francisco Beltrão	8	8	
13	Goioerê	1	1	
14	Guarapuava	11	11	
15	Irati	1	1	
16	Ivaiporã	2	2	
17	Jacarezinho	5	5	
18	Londrina	29	26	3
19	Maringá	18	17	1
20	Loanda	2	2	
21	Paranaguá	7	6	1
22	Paranavaí	5	5	
23	Pato Branco	6	6	
24	Pitanga	2	2	
25	Ponta Grossa	4	4	
26	Telêmaco Borba	1	1	
27	Toledo	21	21	
28	Umuarama	6	6	
29	União da Vitória	5	5	
30	Wenceslau Braz	1	1	
31	Laranjeiras do Sul	3	3	
32	Ibaiti	1	1	
Total do Estado		346	329	17

2011

Núcleo Regional de Educação		Total de Pessoas	20 Horas	40 Horas
01	Apucarana	10	10	
02	Área Metropolitana norte	34	34	
03	Área Metropolitana Sul	20	18	2
04	Assis Chateaubriand	4	4	
05	Campo Mourão	6	6	
06	Cascavel	17	17	
07	Cianorte	6	6	
08	Cornélio Procópio	5	5	
09	Curitiba	88	80	8
10	Dois Vizinhos	3	3	
11	Foz do Iguaçu	11	10	1
12	Francisco Beltrão	8	8	
13	Goioerê	1	1	
14	Guarapuava	12	12	
15	Irati	2	2	
16	Ivaiporã	2	2	
17	Jacarezinho	5	5	
18	Londrina	32	30	2
19	Maringá	18	17	1
20	Loanda	2	2	
21	Paranaguá	9	8	1
22	Paranavaí	4	4	
23	Pato Branco	9	9	
24	Pitanga	4	4	
25	Ponta Grossa	6	6	
26	Telêmaco Borba			
27	Toledo	21	21	
28	Umuarama	7	7	
29	União da Vitória	5	5	
30	Wenceslau Braz	1	1	
31	Laranjeiras do Sul	3	3	
32	Ibaiti	1	1	
Total do Estado		356	341	15

2012

Núcleo Regional de Educação		Total de Pessoas	20 Horas	40 Horas
01	Apucarana	15	15	
02	Área Metropolitana norte	76	76	
03	Área Metropolitana Sul	70	68	2
04	Assis Chateaubriand	7	7	
05	Campo Mourão	10	10	
06	Cascavel	40	40	
07	Cianorte	7	7	
08	Cornélio Procópio	5	5	
09	Curitiba	116	108	8
10	Dois Vizinhos	4	4	
11	Foz do Iguaçu	18	17	1
12	Francisco Beltrão	16	16	
13	Goioerê	1	1	
14	Guarapuava	14	14	
15	Irati	7	7	
16	Ivaiporã	2	2	
17	Jacarezinho	6	6	
18	Londrina	55	53	2
19	Maringá	37	36	1
20	Loanda	2	2	
21	Paranaguá	12	11	1
22	Paranavaí	5	5	
23	Pato Branco	23	23	
24	Pitanga	5	5	
25	Ponta Grossa	8	8	
26	Telêmaco Borba			
27	Toledo	28	28	
28	Umuarama	11	11	
29	União da Vitória	5	5	
30	Wenceslau Braz	2	2	
31	Laranjeiras do Sul	11	11	
32	Ibaiti	1	1	
Total do Estado		619	604	15

ANEXO 14

TABELA DE VENCIMENTOS DOS PROFESSORES - 2010

Tabela de Vencimentos dos Professores - Jornada 20 horas - ATUALIZADA COM 6,5%												
	NÍVEIS	Classes										
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
PDE	Nível III	1.764,25	1.852,46	1.945,08	2.042,34	2.144,45	2.251,68	2.364,26	2.482,47	2.606,93	2.736,93	2.873,77
Especialização	Nível II	1.031,52	1.083,09	1.137,25	1.194,11	1.253,81	1.316,51	1.382,33	1.451,45	1.524,02	1.600,22	1.680,23
Lic. Plena	Nível I	825,22	866,48	909,80	955,29	1.003,05	1.053,21	1.105,87	1.161,16	1.219,22	1.280,18	1.344,19
Lic. Curta	Nível Esp. III	701,44	736,51	773,34	812,01	852,61	895,24	940,00	987,00	1.036,35	1.088,17	1.142,57
Lic. Curta	Nível Esp. II	618,91	649,86	682,35	716,47	752,29	789,91	829,40	870,87	914,42	960,14	1.008,15
Magistério	Nível Esp. I	577,65	606,53	636,85	668,70	702,13	737,24	774,10	812,81	853,45	896,12	940,92
Auxílio transporte: 24% do Nível I - Classe 5 (art. 26) - R\$ 240,73												

ANEXO 15

A CARREIRA ESTÁ EM ALTA

Além da docência, o curso oferece outras oportunidades, como carreira acadêmica e assessoria

19/10/2009 | 00:01 | AMÁLIA DORNELLAS, ESPECIAL PARA A GAZETA DO POVO

Quem pensa que a Filosofia está fora de moda está enganado. Com a obrigatoriedade da inclusão da disciplina no currículo do Ensino Médio de escolas públicas e privadas, a carreira está com tudo e a tendência é de crescimento.

O trajeto inicial para a profissão é a docência e, segundo o diretor do curso de Filosofia da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR), Ericson Falabretti, este é um mercado em expansão e há carência de profissionais. Segundo o levantamento feito em 2008 pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (Capes), há uma demanda de mais de 100 mil docentes de Filosofia para o Ensino Médio no país.

A oportunidade de uma carreira acadêmica promissora também é uma opção para quem gosta da área, já que durante o curso o estudante passa pelos fundamentos da aprendizagem, prática profissional e iniciação à pesquisa. “Além da docência, os alunos podem desenvolver a pesquisa dentro da universidade, com bolsas de iniciação científica desde o primeiro ano”, diz Falabretti.

Além da sala de aula

De acordo com Falabretti, há muitas oportunidades para trabalhar em organizações não-governamentais, assessoria de projetos culturais e empresariais. “Essa área tem sido valorizada, pois o mercado está reconhecendo que o filósofo detém um conhecimento de ampla complexidade e uma visão global, essencial para elaborar estratégias”, diz.

Geilson Machado, 22 anos, está no último ano e, quando entrou no curso, não imaginava que havia outras áreas além da docência. Ele trabalha na Comissão Pastoral da Terra (CPT). “Praticamos a Filosofia diariamente, pois confrontamos os grandes pensadores com a realidade”, conta. Diversos projetos são desenvolvidos com comunidades rurais e sem-terra para a conscientização do valor da terra e do trabalho individual. “A Filosofia nos proporciona enxergar o mundo de outra forma, por isso é essencial estar inserida nas discussões realizadas”, diz.

Outra porta que está se abrindo para os filósofos é a Filosofia Clínica, que surgiu nos últimos anos. “É um processo de atendimento clínico, em que o paciente partilha sua vida com o Filósofo em busca de respostas”, conta Nichele Paulo, diretora do Instituto

Paranaense de Filosofia Clínica. “Com o conhecimento desta área, buscamos conhecer nosso partilhante e fazemos uma orientação detalhada para que ele possa compreender a si mesmo”, diz. Para atuar como Filósofo Clínico é preciso fazer uma especialização de dois anos, ofertada pelo Instituto Paranaense de Filosofia Clínica.

Ficha Técnica: mais sobre o curso e o mercado de trabalho

- Onde estudar

Há 16 cursos de Filosofia no Paraná, sete públicos: Unioeste, UFPR, Faculdade Estadual de Filosofia Ciências Letras União da Vitória, Unicentro, Faculdade Estadual de Filosofia Ciências e Letras de Jacarezinho, UEL e UEM.

- Duração do curso

Entre 3 e 4,5 anos.

Mensalidades variam entre R\$ 400 e R\$ 550.

Outros custos: Não há grandes custos, já que os livros podem ser emprestados.

- Mercado

O filósofo pode atuar na docência no Ensino Médio, permanecer na carreira acadêmica com bolsas de iniciação científica, em instituições diversas prestando assessoria para projetos culturais e empresariais ou preparar-se para a Filosofia Clínica, fazendo uma especialização.

- Salários

A carreira de professor depende do piso da rede de ensino. A média para 20 horas semanais no Ensino Médio Estadual é de R\$ 1.100.

Para a carreira de Filosofia Clínica, cada atendimento custa entre R\$ 50 e R\$ 100.

- Algumas disciplinas

Fundamentos da Educação (1º período), Filosofia Geral: Problemas metafísicos I (3º período), Filosofia da linguagem e da mente I (5º período) são algumas das disciplinas do curso da PUCPR.

- Concorrência

No vestibular 2008 da UFPR, foram 3,08 candidatos para cada uma das 40 vagas de bacharelado e 3,88 para cada uma das 50 vagas de licenciatura.

ANEXO 16

CARTA-MANIFESTO EM DEFESA DO ENSINO DE FILOSOFIA DO COLETIVO DE PROFESSORES DE FILOSOFIA DO ESTADO DO PARANÁ

Curitiba, 10 de dezembro de 2010.

O conjunto de participantes do encontro O Ensino de Filosofia em Foco: Diálogos em Construção: V Coletivo de Professores de Filosofia do Paraná e XIV Encontro do Núcleo de Estudos Sobre o Ensino da Filosofia / Educação Filosófica - NESEF, composto por professores e pesquisadores de Filosofia no Ensino Médio e nas Universidades do Paraná, lideranças sindicais afeitas à educação e educadores Paranaenses, tendo em vista:

(I) as conquistas educacionais, tanto em termos das Diretrizes Curriculares Estaduais para a Educação Básica, das Orientações Curriculares Nacionais de Filosofia, da Edição e distribuição do Livro Didático Público de Filosofia e da Antologia de Textos Filosóficos, da inclusão da Filosofia no Programa Nacional do Livro Didático do Ensino Médio, quanto em termos da conquista de um espaço curricular próprio nas três séries do Ensino Médio, garantido com a aprovação da Lei nº 11.684/2008;

(II) a busca do processo pedagógico emancipatório na Educação Básica, com o qual a disciplina de Filosofia tem contribuído;

(III) as possibilidades e desafios quanto à organização e implementação das políticas educacionais nas gestões de Estado que se iniciam no ano de 2011, nos âmbitos Federal e Estadual;

(IV) as disposições da Declaração de Paris para a Filosofia, ratificadas por diversas entidades nacionais e internacionais, vem a público para:

1) Reafirmar os imperativos educacionais da gratuidade, qualidade, laicidade, gestão democrática e atendimento universal, mantendo-os e aprofundando-os, onde estes princípios já são praticados, e concretizando-os, nas situações onde estes fundamentos ainda não são realidade;

2) Reafirmar o caráter realmente público da educação pública e o caráter precipuamente social da educação privada;

3) Defender o caráter formativo e cultural da Filosofia e a importância da sua presença no currículo escolar, garantindo-se, assim, aos estudantes o direito ao conhecimento que a disciplina proporciona;

4) Defender políticas públicas educacionais em âmbito Estadual e Federal que garantam condições as adequadas ao trabalho pedagógico, considerando aspectos didáticos, sociais, culturais e de infraestrutura que interferem na prática laboral dos, professores e demais profissionais da educação, sobretudo aos que atuam na Educação Básica Pública, que tem no Estado sua instância mantenedora e na sociedade, sua beneficiária e, também, instância de controle;

- 5) Defender o desenvolvimento de uma política nacional para o ensino de Filosofia, a fim de que sejam garantidas: (1) a formação inicial específica e a formação continuada permanente de professores de Filosofia para a Educação Básica, garantindo-se, assim, condições adequadas de ingresso e de aperfeiçoamento profissional a estes docentes; (2) existência, nas unidades escolares, de materiais didáticos de qualidade e a disponibilidade de textos clássicos, ferramentas fundamentais para o ensino da disciplina;
- 6) Defender a manutenção, nas escolas e Sistemas de Ensino que já garantiram esta conquista e o estabelecimento, nas escolas e Sistemas onde esta norma ainda não vigora, que a disciplina de Filosofia conste nas matrizes curriculares do Ensino Médio com, no mínimo, duas aulas semanais, como condição necessária para o trabalho pedagógico;
- 7) Reivindicar a oferta de formação continuada dos professores e demais profissionais da educação, realizada por instituições públicas, garantindo-se, aos professores dos quadros próprios das redes públicas que os cursarem, o afastamento temporário remunerado, sem a necessidade de que estes necessitem exonerar-se ou licenciar-se;
- 8) Manifestar a preocupação com o retorno do, já outrora recorrente, argumento da interdisciplinaridade e do tratamento transversal da Filosofia, presente na defesa da organização curricular do Ensino Médio por áreas de conhecimento (Ciências Humanas e suas Tecnologias), pois observa-se, nesse recrudescimento, nova tentativa conservadora de minar a crescente presença da disciplina de Filosofia, com estatuto científico reconhecido e carga horária específica; no currículo escolar;
- 9) Defender a ampliação e o estreitamento do diálogo entre o Poder Público, instância de proposição da política curricular para todas as disciplinas, as unidades escolares, instâncias públicas ligados às Universidades, que se ocupam do estudo e da pesquisa em educação e da formação professores o que, na prática, significa estabelecer e/ou reforçar laços necessários entre a Educação Básica e Educação Superior, relação esta, fundamental para a conquista da qualidade de ensino almejada pela população;
- 10) Defender que, enquanto matéria de ensino, os conteúdos filosóficos ao manterem-se em espaço curricular e circunscrição específica contribuem, justamente por sua especificidade, com o estabelecimento de relações interdisciplinares, ou seja, só a Filosofia, enquanto rigorosamente Filosofia, pode estabelecer relações propriamente interdisciplinares com as demais disciplinas;
- 11) Restabelecimento da discussão da Identidade do Ensino Médio como etapa final da Educação Básica e apoio às políticas de ampliação da jornada escolar;
- 12) Manifestar preocupação com a forma pela qual são realizados os concursos públicos de provas e títulos para a seleção dos professores de Filosofia para ministrar aulas nas escolas públicas estaduais do Paraná e do Brasil. Pesquisas realizadas pelo Núcleo de Estudos Sobre o Ensino da Filosofia / Educação Filosófica - NESEF, no Estado do Paraná, sobre o editais dos concursos de 1991, 2004 e 2007 apontam a grande fragilidade das provas e a completa ausência de instrumentos que avaliem a competência didática dos futuros professores de Filosofia, reforçando e mantendo a separação e fragmentação entre conhecimentos específicos e conhecimentos didáticos, originados no processo de formação inicial dos professores;

13) Ampliação do tempo escolar do Ensino Médio para 04 anos, considerando a realidade brasileira, na qual, apesar dos esforços governamentais, ainda observa-se o acesso restrito das maiorias à Educação Superior, o que torna indispensável que a etapa final da Educação Básica congregue as dimensões de preparação para a vida e de preparação para o trabalho;

14) Propor, a partir de recursos orçamentários específicos, a instalação de cineclubes nas escolas e universidades paranaenses, na medida em que a arte e a cultura

cinematográfica podem e devem contribuir com a formação dos estudantes dos cidadãos;

15) Defender a manutenção do currículo disciplinar pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná e a implementação de políticas e planos educacionais que venham, em curto e médio prazos, garantir que a disciplina de Filosofia seja ministrada, em todos os níveis da educação formal neste Estado, por docentes graduados e especializados em Filosofia, conforme a Deliberação 03/2010 do Conselho Estadual de Educação do Paraná.

16) Defender o respeito e a garantia, por parte da gestão do governo do Paraná 2011-2014, aos compromissos assumidos em campanha eleitoral, junto ao coletivo de professores da escola pública, em relação à manutenção e ao aprofundamento dos programas de formação continuada, entre eles o Programa de Desenvolvimento Educacional - PDE, à política de carreiras e, sobretudo, à contratação de profissionais mediante concurso público, reduzindo-se paulatinamente todas as formas de precarização do trabalho educativo;

17) Alertar para a necessidade da aceitação, por parte da Secretaria de Estado da Educação do Paraná, das titulações obtidas por professores de seu quadro próprio em cursos do Mestrado e Doutorado validados e reconhecidos pelos órgãos normativos competentes, como requisito suficiente para avanço ao terceiro nível da carreira do Magistério, conforme Plano de Cargos e Salários;

18) Defender que a Secretaria de Estado da Educação do Paraná convoque imediatamente os professores aprovados no concurso de 2007, bem como, realizem-se novos concursos públicos para todas as áreas de formação, especialmente para a disciplina de Filosofia, com abertura de vagas suficientes para suprir a demanda de professores em todas as escolas públicas que ofertam o Ensino Médio;

19) Alertar para a necessidade da superação de contratações precárias sob a ótica da preparação acadêmica, avalizadas por resoluções secretariais, às quais permitem que professores do Quadro Próprio do Magistério e temporários da Rede Pública Estadual do Paraná, licenciados e/ou habilitados em outras áreas de formação, ministrem aulas de Filosofia, inclusive nos cursos de Formação de Docentes, bastando que em seus respectivos históricos acadêmicos conste a carga horária de 120 horas da disciplina;

20) Repudiar, nos estabelecimentos que optaram pela organização do Ensino Médio por Blocos e nos cursos de Educação de Jovens e Adultos da Rede Estadual de Educação do Paraná, a diminuição da carga horária da disciplina de Filosofia, em relação às demais disciplinas, no Ensino Médio, uma vez que não há argumento plausível que possa sustentar a prevalência de uma disciplina sobre outra;

- 21) Defender e apoiar a presença de professores de Filosofia na equipe técnico- pedagógica da Secretaria de Estado da Educação do Paraná e de suas unidades descentralizadas, os Núcleos Regionais de Educação, a fim de assessorar os gestores da política pública educacional nas questões pertinentes ao ensino de Filosofia;
- 22) Defender, no âmbito da normatização das carreiras dos professores do Quadro Próprio do Magistério da Rede Estadual de Educação do Paraná, a possibilidade da transposição funcional dos professores graduados e licenciados em Filosofia detentores de padrões em História, atualmente impedidos de assumir aulas de Filosofia, mesmo desejando fazê-lo;
- 23) Reafirmar a necessidade de que os cursos de licenciatura em Filosofia revejam seus currículos e sua concepção de formação de professores, a fim de atender às demandas do ensino de Filosofia na Educação Básica do Sistema de Ensino do Estado do Paraná;
- 24) Propor a realização anual, a partir de 2011, das Olimpíadas de Filosofia pelas escolas da Rede Estadual de Educação do Paraná, objetivando a mobilização dos coletivos escolares em relação ao estudo da Filosofia, bem como a divulgação de estudos, trabalhos e experiências pedagógicas;
- 25) Apoiar a realização de eventos de pesquisa sobre o Ensino de Filosofia, envolvendo professores das instituições formadoras de professores de Filosofia, alunos de graduação e professores da Educação Básica;
- 26) Apoiar as pautas reivindicatórias dos professores Sociologia em relação à disciplina de Sociologia na Educação Básica e seus respectivos coletivos;
- 27) Apoiar a criação do Laboratório de Prática de Ensino de Filosofia (LAPEFILOS), vinculado ao Núcleo de Estudos Sobre o Ensino da Filosofia / Educação Filosófica – NESEF, como mais um espaço para a produção e divulgação de pesquisas sobre a prática de ensino de Filosofia e produção de materiais didáticos;
- 28) Registrar o compromisso público assumido pelo futuro Secretário Estadual da Educação do Paraná, gestão 2011-2014, Professor Flávio Arns, em carta enviada à coordenação do Núcleo de Estudos Sobre o Ensino da Filosofia / Educação Filosófica NESEF, em 08/12/2010 por meio do ofício circular Nº0697/10 em que afirma: “Destaco a importância do Núcleo que tem por finalidade debater questões relacionadas ao ensino de filosofia, particularmente na educação básica, bem como desenvolver iniciativas no sentido de consolidar a sua presença (...) nos currículos. Lembro que colocar filosofia no Ensino Fundamental e Médio trará benefícios para educação como todo. A filosofia e a arte são propulsoras de novos olhares, de infinitas possibilidades de criação, de investigação, de oportunidades de projetar outro futuro. Permaneço à disposição para os entrosamentos que se fizerem necessários desejando que o Encontro seja marcado por ações que coloquem a filosofia no lugar que merece”.
- 29) Reiterar a necessidade da continuidade de atuação do coletivo de professores de Filosofia, buscando agregar outras instituições como: graduações em Filosofia no Estado do Paraná, centros acadêmicos, grupos de pesquisas e outros afins que objetivem a atuação política e profissional em defesa do lugar da Filosofia na Educação Básica e no desenvolvimento de pesquisas afeitas ao ensino desta disciplina.

Curitiba, 10 de dezembro de 2010.

ASSINATURAS

- Geraldo Balduino Horn
- Gelson João Tesser
- Emmanuel José Appel
- Ademir Aparecido Pinhelli Mendes
- Valéria Arias
- Domenico Costella
- Zita Ana Lago Rodrigues
- Edson Teixeira de Rezende
- Marlene T. Grendel
- Rui Valesse
- Giselle Moura Schnorr
- Dirceu Ferreira
- Alessandro Reina
- Walter Luiz Mauch
- Carlos Rafael Pereira
- Geraldo Luiz Cheron
- Elsa Santos Lima
- Thiago Soares dos Santos
- Wilson José Vieira
- Leandro Oebech
- Osvaldo Alves de Araújo
- José Pedro Sobrinho da Silva
- Robson Stigar
- Luis Cláudio Pereira
- Marielbe Cristina F. Santos
- Liliam Regina de Chisto Marques

- Silvana Tomaz da Silva
- Claudemir Lopes Bozzi
- Vanderson Ronaldo Teixeira
- Maria Lúcia G. Portela
- Luci Beranadete Gaden
- Daniel Langemann Brandt
- Lucimar Reis Amorin
- José Antônio Marçal
- Josiane F. Freitas Pereira
- Vera Lúcia Pereira
- Bernardo Kestring
- Elói Corrêa dos Santo
- Reginaldo Polesi
- Luciana Teixeira
- Maria Tereza Orticelli
- Nilton Luiz Zaroski
- Thaysa Mara Viera da Veiga
- Maria Domingos Pereira Ventura
- Juan Carlos Armiliato
- Joseane Andreatta
- Valdilei Costa
- Rosemary C. Sebastião
- Olga Beatriz Sandoval
- Celso Aparecido Corrêa Júnior
- Divanir Mari de L. Cruz
- Roque Jungbluth
- Ilone Strege
- Teresinh Inês Claudino

- Isabela Maria Ponciano Pupulin
- Roberto Pscheidt
- Sulaminta Maria Bernardi
- Guiomara Fátima de Godoi
- Raoní Barbosa Galete
- Simone Herrera Natal
- Elaine de Lourdes Pereira Oliveira
- Adélia F. L. Francisco
- Luciane Cristina da Silva
- Sirlene Maria de O. Pinheiro
- Cleder Mariano Belieri
- Maria Andréia Fazolin
- Célia Machado Benvenho
- Jucilene Maria Martins Lampa
- Edimar Eugenio
- Henrique Carlos de Jesus Moraes
- Gelssi Marli Muller Ferreira
- Emília de Fátima L. dos Santos
- Mariângela F.C. de M. do Bomfim
- Flaviane dos Santos
- Rosane Cappellesso
- Valtenor Hang
- Maria Inêz de Sousa Spagnol
- Glorinha Tereza Rodrigues