

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

ADEMIR APARECIDO PINHELLI MENDES

**A CONSTRUÇÃO DO LUGAR DA FILOSOFIA NO CURRÍCULO DO ENSINO
MÉDIO: ANÁLISE A PARTIR DA COMPREENSÃO DOS PROFESSORES DE
FILOSOFIA DA ESCOLA PÚBLICA PARANAENSE**

**CURITIBA
2008**

ADEMIR APARECIDO PINHELLI MENDES

**A CONSTRUÇÃO DO LUGAR DA FILOSOFIA NO CURRÍCULO DO ENSINO
MÉDIO: ANÁLISE A PARTIR DA COMPREENSÃO DOS PROFESSORES DE
FILOSOFIA DA ESCOLA PÚBLICA PARANAENSE**

Dissertação apresentada como requisito parcial
à obtenção do grau de Mestre em Educação,
linha de pesquisa Cultura, Escola e Ensino,
Programa de Pós Graduação em Educação,
Universidade Federal do Paraná.

Orientador: Prof.Dr.Geraldo Balduino Horn

**CURITIBA
2008**

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

M538 Mendes, Ademir Aparecido Pinhelli
A construção do lugar da filosofia no currículo do ensino médio: análise a partir da compreensão dos professores de filosofia da escola pública paranaense / Ademir Aparecido Pinhelli Mendes. – Curitiba, 2008.
163 f.

Dissertação (Mestrado) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná.

1. Ensino de segundo grau – filosofia - Paraná.
2. Filosofia – ensino de segundo grau – Paraná. I. Título.
CDD 373.01
CDU 373.5:1



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



PARECER

Defesa de Dissertação de **ADEMIR APARECIDO PINHELLI MENDES** para obtenção do Título de MESTRE EM EDUCAÇÃO. Os abaixo-assinados, DR. GERALDO BALDUINO HORN, DR. DOMÊNICO COSTELLA e DR^a ANITA HELENA SCHLESENER e argüiram, nesta data, o candidato acima citado, o qual apresentou a seguinte Dissertação: **“A CONSTRUÇÃO DO LUGAR DA FILOSOFIA NO CURRÍCULO DO ENSINO MÉDIO: ANÁLISE A PARTIR DA COMPREENSÃO DOS PROFESSORES DE FILOSOFIA DA ESCOLA PÚBLICA PARANAENSE”**.

Procedida a argüição, 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. DOMÊNICO COSTELLA		Aprovado
DR ^a ANITA HELENA SCHLESENER		Aprovado

Curitiba, 25 de março de 2008

Profª Drª Maria Tereza Carneiro Soares
Coordenadora em exercício

AGRADECIMENTOS

Companheiros de vida: Eliete (minha amada), Gabrielle e João Pedro (nossos amores). Lúdia e João (Meus pais).

Companheiros de caminhada: Colegas de trabalho do Departamento de Educação Básica da SEED.

Amigos de generosa colaboração: Maria de Fátima Navarro e Danislei Bertoni, Nilva Conceição Miranda, João Mendes, Eneida Fantin e Mary Lane Hutner.

Orientador e amigo: Dr. Geraldo Balduino Horn.

Membros da banca de qualificação e defesa do programa de pós-graduação: Dra. Anita Helena Schlesener, Dra. Tânia Maria Figueiredo Braga Garcia e Dr. Domenico Costella.

Colegas da linha de pesquisa.

Colegas do Coletivo Paranaense de discussão da Filosofia e Sociologia.

Colegas do NESEF.

Companheiros de luta pela Filosofia no Ensino Médio: professores de Filosofia da rede pública do Paraná.

Professores e funcionários do setor de educação e do programa de pós-graduação.

Cada qual, a seu modo e tempo, participou e contribuiu com meu percurso.

A todos, agradeço.

RESUMO

Esta pesquisa busca entender o sentido e o lugar que a Filosofia ocupa como componente curricular do Ensino Médio da escola pública paranaense. Investiga, nos documentos produzidos por professores de Filosofia, os diferentes modos de compreender a natureza do conhecimento filosófico, seus objetivos, conteúdos e métodos de ensino a fim de estabelecer a relação entre esta compreensão e o lugar da Filosofia no currículo do Ensino Médio. Para localizar o objeto de estudo no campo da pesquisa educacional, buscou-se a compreensão de alguns aspectos do Ensino Médio como etapa final da educação básica, contextualizando a educação, a escola e a Filosofia como lugar da experiência. O lugar é construído por meio de políticas educacionais, inseridas no contexto da lógica capitalista, pelos sujeitos do Ensino Médio, professores e estudantes, com suas identidades de classe e culturais e pelo currículo como construção social. Ainda na caracterização do campo de estudo da pesquisa, são analisadas: as mudanças nas políticas públicas para a Filosofia como disciplina escolar; as políticas curriculares para o ensino de Filosofia no Brasil e no Paraná; a histórica presença e ausência desta disciplina no currículo; a Filosofia na transversalidade do currículo; a obrigatoriedade e a legitimidade. Analisa, também, a produção dos documentos curriculares: Orientações Curriculares Nacionais para Filosofia e Diretrizes Curriculares Estaduais de Filosofia. A investigação dos documentos da pesquisa mostrou quatro modos de compreender a natureza do conhecimento filosófico, seus objetivos, conteúdos e métodos de ensino: Filosofia como Enciclopédia, Filosofia como Reflexão Crítica; Filosofia como Aprender a Aprender, Filosofia como Criação Conceitual. A partir destas compreensões são analisados os possíveis lugares ocupados pela Filosofia no currículo do Ensino Médio.

Palavras-chave: Filosofia. Currículo. Ensino. Ensino Médio. Sujeitos.

ABSTRACT

This research seeks to understand the Philosophy's place within the High School's Curriculum, investigating into the documents produced by the Philosophy's teachers, the indication of different manners to comprehend the philosophic knowledge nature, its objectives, contents and methods of teaching, in order to establish the connection between this comprehension and its place in the High School's Curriculum. The understanding of some aspects has been searched to locate the object of study as a final stage of the basic education in the field of educational searching, transforming the education, the school and Philosophy in an experiences' place. The place is built by the educational politics, put into the context of the capitalist logic by the High School's individuals, teachers and students with their cultural and class' identities, and also by the curriculum as a social construction. Though, there have been analysed in the study's searching field characterization, the changes in the public politics to Philosophy as a school subject; the 'curriculares politics' to the Philosophy's teaching in Brazil and Paraná; the historical presence or absence of this subject in the curriculum; Philosophy in the transversality; the obligatory and authenticity. This study is also concerned to the production of documents 'curriculares': e.g. National Curricular orientation and parameters 'curriculares' of the state for Philosophy. The investigation of these searching documents has showed four ways to know the nature of philosophical's knowledge, objectives, contents and methods of teaching: Philosophy as an Encyclopedia, such as, Philosophy as a critical reflexion; Philosophy as learn to learn; Philosophy as conceptual creation. So, the plausible places occupied by Philosophy in the High School's Curriculum, are analysed throughout all these comprehensions.

Key words: Philosophy, Curriculum, Teaching, High School, Individuals.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
1 O ENSINO MÉDIO, A FILOSOFIA E A CONSTRUÇÃO SOCIAL DO CURRÍCULO	21
1.1 O ENSINO MÉDIO NO CONTEXTO DA LÓGICA CAPITALISTA.....	27
1.2 SUJEITOS DO ENSINO MÉDIO.....	43
1.2.1 Os estudantes como sujeitos sociais.....	45
1.2.2 Os professores como sujeitos sociais.....	49
1.3 A CONSTRUÇÃO SOCIAL DO CURRÍCULO DO ENSINO MÉDIO.....	54
2 A FILOSOFIA NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS CURRICULARES: LUTAS, RESISTÊNCIAS E AVANÇOS	72
2.1 PRESENÇA / AUSÊNCIA DA FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO.....	72
2.2 FILOSOFIA NA TRANSVERSALIDADE: NEGAÇÃO DA DISCIPLINA.....	76
2.3 A LUTA POR UM LUGAR PARA FILOSOFIA NO CURRÍCULO.....	79
2.3.1 Orientações Curriculares Nacionais de Filosofia.....	86
2.3.2 As Diretrizes Curriculares de Filosofia do Paraná.....	92
3 O LUGAR DA FILOSOFIA NA COMPREENSÃO DOS PROFESSORES	104
3.1 SUJEITOS DA PESQUISA.....	105
3.2 OS DOCUMENTOS INVESTIGADOS.....	107
3.3 CATEGORIZAÇÃO E ANÁLISE DOS DOCUMENTOS.....	110
3.3.1 Filosofia como Enciclopédia.....	111
3.3.2 Filosofia como Reflexão Crítica.....	115
3.3.3 Filosofia como Aprender a Aprender.....	119
3.3.4 Filosofia como Criação Conceitual.....	124
3.4 A CONTRUÇÃO DO LUGAR DA FILOSOFIA.....	128
CONSIDERAÇÕES FINAIS	138
REFERÊNCIAS	151

INTRODUÇÃO

Desejo estender uma ponte entre a cátedra e a vida.
A filosofia perde sua dignidade se, se transformar num jogo
malabar de propostas abstratas, sem conteúdo real.
Dirijo-me àqueles que, sem o ócio necessário para aprofundar o
segredo esotérico das especulações filosóficas, experimentam,
no entanto, uma obsessiva inquietação espiritual.
Alejandro Korn

Em 1997, grande número de escolas de Ensino Médio do Estado do Paraná introduziu a Filosofia na sua matriz curricular, ao interpretarem o Artigo 36 da Seção IV, da LDBEN, no seu Capítulo II, Título V, Parágrafo 1º - Item III, que prescreve: “Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação serão organizadas de tal forma que ao final do ensino médio o educando demonstre: [...] domínio dos conhecimentos de Filosofia e Sociologia necessários ao exercício da cidadania.” (LDBEN nº. 9394/96).

A inclusão da Filosofia nos currículos escolares parece ter sido decorrente de uma conclusão lógica a que chegaram os diretores de escolas naquele momento. Se, ao final do Ensino Médio, os educandos devem demonstrar os conhecimentos de Filosofia e Sociologia, cabe à escola garantir o acesso a esses conhecimentos ofertando as disciplinas na matriz curricular. Tanto que, entre 1997 e 1999, o percentual de inclusão da Filosofia no currículo cresceu, chegando a ser ofertada em 460 (46%) das 1018 escolas da rede pública estadual de ensino (HORN, 2002). Mais tarde, muitas destas escolas retiraram a Filosofia e a Sociologia do currículo, pois as disciplinas foram consideradas, pela Resolução CNE/CEB nº. 3/98, conhecimento transversal ao currículo, portanto não havendo necessidade de sua presença como componente curricular do Ensino Médio.

Em muitas escolas¹ a Filosofia foi mantida como disciplina, graças ao empenho e luta dos professores de Filosofia que conseguiram justificar a importância da disciplina para a educação e para o processo de formação dos estudantes do Ensino Médio, seja como formação humana, formação crítica ou formação para a cidadania.

¹ De acordo com dados do Sistema de Administração Escolar da Secretaria de Estado da Educação, em 2003, 270 das 1100 Escolas de Ensino Médio do Estado do Paraná ofertava a Filosofia no currículo, o que corresponde ao índice de 24.5%.

Nossa participação neste processo, como professor de Filosofia, fez ver que os argumentos utilizados para dar significado à Filosofia no currículo estão condicionados à compreensão da natureza do conhecimento filosófico e seu ensino.

Essa busca de sentido e significado parte, fundamentalmente, de uma indagação: qual a contribuição da Filosofia para a formação dos sujeitos que se encontram neste nível de ensino? Sujeitos, na sua maioria, filhos de trabalhadores, pertencentes a uma classe social que, neste contexto da lógica de produção capitalista, são relegados, quase sempre, ao segundo plano das políticas educacionais e sociais por representarem apenas um exército reserva de mão-de-obra.

Nos argumentos geralmente utilizados para justificar a presença da Filosofia no currículo – formação humana, formação crítica, formação para cidadania – quase sempre se lhe atribui uma tarefa por demais ampla, ainda que fosse em um curso de graduação em Filosofia. Alguns destes argumentos foram produzidos no período de luta pelo retorno da Filosofia ao currículo do Ensino Médio e atribuem à Filosofia a responsabilidade pela transformação social. Outros, produzidos no bojo da reforma neoliberal do sistema de ensino, dão à Filosofia um estatuto de conhecimento interdisciplinar, voltado principalmente para estudo da ética, com a finalidade de adequar os sujeitos a conviverem em uma sociedade pautada nos valores do mercado.

A preocupação é que essa argumentação utilizada para defender a Filosofia no currículo do Ensino Médio possa ser ineficaz, ao atribuir-lhe um estatuto que está acima das disciplinas do currículo escolar, ou por caracterizar-se como mera catequese, fazendo-se passar por Filosofia, tendo em vista sua submissão a um determinado projeto de sociedade.

E, ainda, as justificativas apresentadas, seja nos documentos curriculares oficiais, seja nas pesquisas apresentadas no Fórum Sul de Filosofia² e outros espaços de pesquisa, parecem justificar a presença da Filosofia na educação de uma forma ampla, mas não levam em conta as condições do lugar da Filosofia no Ensino Médio como etapa final da Educação Básica, bem como dos seus sujeitos: os estudantes, a maioria das classes populares e os professores, em grande parte

² O Fórum de Cursos de Filosofia do Sul do Brasil é um espaço criado pelas coordenações dos Cursos de Licenciatura em Filosofia do Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul como o objetivo de desenvolver pesquisas sobre a Filosofia e seu ensino.

com formação inicial em outras disciplinas diversas, não especificamente em Filosofia.

A nosso ver, a argumentação em defesa da Filosofia como disciplina do currículo do Ensino Médio depende, fundamentalmente, de duas questões: a primeira está relacionada à compreensão que se tem do Ensino Médio como etapa final da educação básica, organizado por políticas públicas destinadas a este nível de ensino e pela compreensão dos seus sujeitos – professores e estudantes. A segunda questão está relacionada à compreensão que se tem da natureza do conhecimento filosófico, dos objetivos, conteúdos e métodos de ensino da Filosofia.

Entendemos não estar suficientemente compreendido o lugar da Filosofia no currículo do Ensino Médio e, conseqüentemente, a justificativa de sua importância para formação dos sujeitos deste ensino parece não estar clara. Nossa hipótese é que diferentes modos de compreender a natureza do conhecimento filosófico, seus objetivos, conteúdos e métodos de ensino produzem diferentes para Filosofia no currículo do Ensino Médio.

Por isso, esta pesquisa busca entender o lugar da Filosofia no currículo do Ensino Médio investigando, nos documentos produzidos por professores de Filosofia, a indicação de diferentes modos de compreender a natureza do conhecimento filosófico, seus objetivos, conteúdos e métodos de ensino, a fim de estabelecer a relação entre esta compreensão e o lugar da Filosofia no currículo do Ensino Médio.

Inicialmente, buscaremos problematizar e analisar alguns aspectos do Ensino Médio como etapa final da educação básica, tomando como referência a literatura produzida nas pesquisas em educação no Brasil, para investigar: a educação, a escola e a Filosofia no contexto do lugar; as políticas educacionais no contexto da lógica capitalista; os sujeitos – professores e estudantes, com suas identidades de classe e culturais; o currículo e sua construção social.

Considerando que nos últimos anos tivemos, no Brasil, importantes mudanças nas políticas públicas para a Filosofia como disciplina escolar, investigaremos as políticas curriculares para o ensino de Filosofia no Brasil e no Paraná: as históricas presença e ausência desta disciplina no currículo; a Filosofia na transversalidade do currículo; a obrigatoriedade e a legitimidade; e os documentos curriculares: Orientações Curriculares Nacionais para Filosofia e Diretrizes Curriculares Estaduais de Filosofia.

Os documentos, produzidos por professores que atuam no ensino de Filosofia no Ensino Médio da escola pública paranaense, compõem o material empírico da presente investigação. Esses relatórios expressam diferentes compreensões da natureza do conhecimento filosófico, os objetivos, conteúdos e métodos de ensino. A partir da categorização destas compreensões, indicadas nos documentos³, buscaremos analisar suas possíveis implicações para a construção do lugar da Filosofia no currículo do Ensino Médio.

Ao pesquisar os documentos descritos acima, elegemos os professores de Filosofia no Ensino Médio da escola pública paranaense como sujeitos desta pesquisa.

Desde 1980, muitos dos questionamentos emanados das salas de aula onde se ensina Filosofia, vêm se constituindo como um corpo, que alguns chamam de Filosofia do Ensino de Filosofia, e que está profundamente relacionado à prática pedagógica do ensino da Filosofia e às tentativas de dar respostas a estes questionamentos.

Nos últimos anos, os filósofos professores de Filosofia brasileiros vêm se preocupando com questões como essas. Trata-se, quer me parecer, de um movimento de pensar filosoficamente o ensino de Filosofia. Um movimento em que os filósofos têm tomado para si a responsabilidade de pensar a prática docente, em seus vários níveis (GALLO - 2004, p. 10).

Entre os que têm tratado o tema, podemos observar duas tendências: os que acreditam que Filosofia é importante para formação dos educandos já na educação básica, e aqueles que a concebem como um conhecimento muito específico, destinado apenas àqueles que estão nas academias, os que se dedicam à pesquisa.

³ Relatórios produzidos por professores de Filosofia em dois momentos do processo de discussão e elaboração das Diretrizes Curriculares Estaduais entre os anos de 2003 e 2006. Denominamos os documentos como **DOC. A** e **DOC.B**. **DOC. A - Educação em Múltiplas Perspectivas:** Ensino Médio, Licenciaturas e Relações (Im)pertinentes, realizado nos dias 02 e 03 de Outubro de 2003. Participaram professores de filosofia da rede pública estadual e professores de filosofia representando as licenciaturas das Universidades do Estado do Paraná: UEL (Londrina), FAFIPA (Paranavaí), UFPR (Curitiba). Teve como objetivo diagnosticar o ensino de filosofia nas escolas estaduais. Os professores discutiram e responderam oito questões, propostas pelos organizadores, referentes ao ensino de filosofia. **DOC. B - Capacitação Descentralizada de Professores** – 01 a 04 de fevereiro de 2005, destinado à participação de todos os professores de filosofia da Rede Pública Estadual. Teve como objetivo a leitura do primeiro texto preliminar das Diretrizes Curriculares Estaduais, sistematizado pela equipe de filosofia do Departamento de Ensino Médio da SEED-PR, e enviar contribuições para reformulação do texto. Foram enviadas, ao Departamento de Ensino Médio, 325 contribuições dos professores, reunidos em grupos por escolas ou por municípios, de todas as regiões do Estado do Paraná.

Faremos, aqui, uma breve revisão de algumas contribuições daqueles que procuram pensar, filosoficamente, o ensino de Filosofia como elemento de formação.

A luta, empreendida a partir dos anos 80, pelo retorno da Filosofia como disciplina do Ensino Médio, manifestada especialmente no pensamento pedagógico de Saviani (1984), produziu a justificativa de que a Filosofia se caracteriza por ser uma reflexão crítica, rigorosa e de totalidade, como demarcação da especificidade da Filosofia e como importante contribuição para a formação humana. Algumas pesquisas a respeito do ensino de Filosofia, desde a década de 80, estão pautadas nesta concepção. Dentre elas podemos citar: Cartolano (1985); Nunes (1989); Silveira (1991); Souza (1992); Lima (2005). Estas pesquisas são referências em artigos produzidos nesse período, tratando do ensino de Filosofia no Brasil.

Leopoldo e Silva (1992), ao tratar o problema das relações entre currículo e formação, pergunta: qual seria o papel da Filosofia num currículo que, notadamente, fragmenta o conhecimento que, desta forma, carece de sentido para os estudantes?

A Filosofia aparece como [...] lugar e instrumento de articulação. [...] realiza o trabalho de articulação cultural. Pensar e repensar a cultura não se confunde com compatibilização de métodos e sistematização de resultados; é uma atividade autônoma e crítica. Não devemos entender que a Filosofia está no currículo de Segundo Grau em função das outras disciplinas, quase num papel de assessoria metodológica. [...] A Filosofia tem a função de articulação cultural e, ao desempenhá-la, realiza também a articulação do indivíduo enquanto personagem social, se entendermos que o autêntico processo de socialização requer consciência e o reconhecimento da identidade social e uma compreensão crítica da relação homem-mundo (s/p).

Para Favaretto (1995), o questionamento a respeito do ensino de Filosofia é anterior ao currículo de Filosofia. Trata-se, segundo ele, da dificuldade com que o professor de Filosofia se depara ao ensinar. Mas qual Filosofia? Em que consiste a especificidade do Filósofo? O que garante a especificidade do ensino de Filosofia? Quais os conteúdos e métodos mínimos necessários para realizar uma suposta especificidade em termos de ensino? E, ainda segundo ele, antes de definir-se pelo que pode ser ensinado e pelas metodologias adequadas, o professor define para si mesmo o lugar de onde pensa e fala. Estes questionamentos indicam, na verdade, o momento histórico de indefinição pelo qual passava o ensino de Filosofia, com a falta de clareza sobre o que ensinar, como ensinar, para que ensinar e sobre o papel do professor de Filosofia nesse processo de ensino. A preocupação era garantir um

mínimo do específico filosófico, sem cair numa atividade cansativa, retórica e enfadonha para os jovens estudantes.

Aí está uma posição muito fecunda quanto ao “específico” do trabalho filosófico [...] desenvolvimento do pensamento crítico através da vinculação entre problemas vivenciais e problemas filosóficos. Educar para a inteligibilidade, contribuir para a constituição de uma retórica [...] implicam submeter os interesses dos alunos a um tratamento que lhes permita descobrir os encadeamentos, a lei, a estrutura que está (ou não está) nos discursos por eles elaborados. [...] Portanto, mínimo no ensino de Filosofia não é, certamente, este ou aquele conjunto de tópicos, problemas ou partes da Filosofia. Não é, também, uma coleção de conceitos, textos ou doutrinas. O que interessa é o foco do trabalho com os alunos: o que é preciso fazer para o desenvolvimento das condições de inteligibilidade? (FAVARETTO, 1995, p. 80).

A definição do específico do trabalho filosófico parece depender, fundamentalmente, daquilo que se define como Filosofia, o que, a nosso ver, é um problema importante a ser considerado, uma vez que a definição da natureza do conhecimento filosófico implica a vinculação com a linha de pensamento que sustenta ou produz tal definição. Assim, ao se pretender ensinar Filosofia, há que se pensar em como desenvolver, com os estudantes, condições de inteligibilidade sem que isso se torne catequese de determinada corrente de pensamento. É importante que os estudantes compreendam que diferentes correntes de pensamento estão vinculadas a diferentes projetos de sociedade.

Outra tendência, com vasta produção de pesquisa, procura justificar o ensino de Filosofia como criação de conceitos. Originada no pensamento de Deleuze/Guatarri (1992), é desenvolvida por GALLO (2007), para quem o ensino de Filosofia constitui-se processo de criação de conceitos.

A defesa da Filosofia como criação de conceitos tem sido muito difundida por meio dos simpósios do Fórum Sul-Brasileiro de Ensino de Filosofia, cujos anais trazem as publicações dos eventos⁴.

Lima (2005, p.40) ao analisar as produções desse Fórum, afirma que as preocupações destas produções limitam-se a situar o ensino de Filosofia como questão estritamente filosófica, não percebendo, na prática, a situação em que está o ensino em geral, com suas repercussões para o ensino de Filosofia. Segundo o autor, os encontros são simplesmente lugares privilegiados para o endosso de um

⁴ Em 2001 (Passo Fundo-RS), 2002 (Ijuí-RS), 2003 (Curitiba-PR), 2004 (Chapecó-SC), 2005 (São Leopoldo-RS), 2006 (Londrina-PR) 2007 (Porto Alegre-RS).

ensino de Filosofia de caráter erudito e livresco, portanto, distante do campo prático-experiencial dos trabalhadores do ensino.

Severino (2004, p. 108) que tem suas pesquisas no campo da Filosofia como reflexão para a formação humana e crítica, polemiza com Gallo a respeito do desafio de se justificar a Filosofia como criação de conceitos, uma vez que se trata de levar os estudantes a realizarem a experiência do processo de construção de conceitos como experiência eminentemente pessoal e subjetivada, que precisa ser provocada, instigada, sustentada como atividade reflexiva.

Gallo, et all (2007) editaram um debate, em DVD, onde se discute o ensino de Filosofia no Ensino Médio. procurando aproximar as duas perceptivas e mostrando que não há incompatibilidades ao se trabalhar com as duas posições, quando se trata do ensino de Filosofia no Ensino Médio.

Além das já citadas, destacamos outras três pesquisas a respeito do ensino de Filosofia no Estado do Paraná. Giotto, (2000)⁵ com a pesquisa O ensino da Filosofia nas escolas públicas do Estado do Paraná, investiga o ensino da Filosofia nas escolas públicas de Ensino Médio do Estado do Paraná até o ano de 1998. A partir de estudos documentais na legislação, analisa dados do processo de reimplantação da Filosofia nas escolas públicas de Ensino Médio desse Estado, pós LDB 9.394/96. Conclui, com base na pesquisa, que a inclusão da Filosofia, com qualidade, no currículo do Ensino Médio, depende de políticas públicas e da ação político-pedagógica dos gestores da educação.

Grendel, (2000)⁶ tem sua pesquisa intitulada Recrutamento e seleção de professores de Filosofia para o Ensino Médio: A Prova de Conhecimentos específicos do Concurso Público de Provas e Títulos realizado no Estado do Paraná, em 1991. Sua investigação analisa as exigências técnicas postas pelo edital do concurso público para professores de Filosofia, sua desvinculação da formação específica do professor de Filosofia que atuará no nível médio e a desconsideração das especificidades da organização do trabalho pedagógico específica do Ensino Médio.

⁵ Dissertação de Mestrado defendida por Joce M.M. Giotto no Mestrado em Educação, chancelado pelas Faculdades de Palmas-Pr.

⁶ Dissertação de Mestrado em Educação defendida por Marlene T. Grendel no Programa de Pós-Graduação da PUCSP.

Horn, (2002)⁷ em sua pesquisa intitulada *Por uma mediação praxiológica do saber filosófico no Ensino Médio: análise e proposição a partir da experiência paranaense*, parte de pesquisa de campo realizada com professores de Filosofia do Ensino Médio da rede pública de Estado do Paraná, para analisar o ensino de Filosofia a partir dos objetivos do ensino, dos conteúdos, dos recursos didáticos e metodológicos que o professor utiliza para realizar sua prática de ensino. A preocupação da pesquisa é como justificar a Filosofia nos currículos escolares por meio das mediações para o ensino no âmbito do Ensino Médio. A pesquisa considera e investiga as condições históricas em que está posta a Filosofia como disciplina escolar e considera as repercussões dessas condições para o seu ensino.

Fora do âmbito estadual, destacamos a pesquisa de Lima (2005)⁸ intitulada *A prática de ensino de Filosofia num contexto de reestruturação capitalista: construção de uma experiência problematizadora com o ensino*. Por meio da pesquisa-ação, investiga as bases epistemológicas das práticas de ensino de Filosofia fundadas na teoria da Filosofia da ação, do aprender a aprender e na teoria como expressão da ação prática e sua correlação com o contexto de reestruturação capitalista.

A justificativa da Filosofia como reflexão crítica e formação humana também é utilizada como referência na legislação educacional que garantiu o retorno da Filosofia como disciplina escolar, como por exemplo, na Lei Estadual 15.228/06, que tornou a Filosofia e a Sociologia disciplinas obrigatórias no Ensino Médio do Estado do Paraná, estabelecendo como objetivo para a disciplina de Filosofia:

Art. 2º. A disciplina de "Filosofia" tem por objetivo consolidar a base humanista da formação do educando, propiciando-lhe capacidade para pensar e repensar de modo crítico o conhecimento produzido pela humanidade na sua relação com o mundo e a constituição de valores culturais, históricos e sociais, sendo, portanto, fundamental na construção e aprimoramento da cidadania.

Em 2003, a Secretaria de Educação do Paraná (SEED) constituiu, no seu Departamento de Ensino Médio, uma equipe técnico-pedagógica de Filosofia, da qual fizemos parte, com a atribuição de planejar e desenvolver políticas públicas para a Filosofia como disciplina da matriz curricular do Ensino Médio. Neste sentido é importante destacar que houve, a partir daí, uma opção política da SEED em

⁷ Tese de Doutorado em Filosofia da Educação defendida por Geraldo Balduino Horn no Programa de Pós-Graduação em Educação da FEUSP.

⁸ Tese de Doutorado em Educação defendida por Márcio Antônio Cardoso Lima no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais.

contrapor-se às políticas desenvolvidas pelo projeto neoliberal de reforma do Ensino Médio. Um indicativo desta mudança está no fato de que as disciplinas de Filosofia e Sociologia passaram a ser consideradas disciplinas da matriz curricular do Ensino Médio e não mais conhecimento transversal. Além disso, a discussão curricular é assumida como eixo central das políticas educacionais do Estado do Paraná, afirmando a necessidade de construir outro documento de currículo para orientar a escola pública paranaense, uma vez que os Parâmetros Curriculares Nacionais representam a continuidade do projeto de reforma educacional pautado nos valores do mercado.

Naquele momento, a justificativa da Filosofia como importante para a formação humana e formação crítica destacou-se no contexto da política curricular, que pretendia colocar a disciplina no currículo, ao lado das demais. Essa parece ter sido uma boa estratégia, quando a Filosofia não era, ainda, disciplina obrigatória, para o convencimento de diretores e equipes pedagógicas das escolas, no sentido de incluírem a disciplina na matriz curricular.

Essa justificativa, aliada às Instruções Normativas editadas pela Secretaria de Educação do Paraná nos anos de 2003 e 2005, convenceu 963 escolas, do total de 1190, a ofertarem a disciplina na matriz curricular do Ensino Médio, um índice de 80%.

Em 2004, o Ministério da Educação deu início à revisão dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio. O documento, enviado pelo Ministério da Educação (MEC)⁹ para promover as discussões nas Secretarias Estaduais de Educação, exigia que a Filosofia fosse considerada disciplina da matriz curricular, como condição necessária para a discussão e elaboração de novas orientações curriculares para a disciplina. Em julho de 2006, o Conselho Nacional de Educação aprovou a Resolução 4/06, tornando a Filosofia obrigatória no currículo do Ensino Médio das escolas que organizam sua proposta pedagógica por componentes curriculares.

O documento do MEC analisa as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Parecer 15/98) criticando a “decorrente expectativa de flexibilidade e doutrinação que serviria bem a interesses gerais do capitalismo”, como sendo inadequada para um projeto de formação crítica e reflexiva de sujeitos autônomos (MEC, 2004, p.383). No entanto, o CNE, mesmo aprovando a obrigatoriedade da

⁹ Documento produzido sob a consultoria da Associação Nacional de Pós-graduação em Filosofia

Filosofia no Ensino Médio, mantém inalteradas aquelas Diretrizes Curriculares, que organizam o currículo por competências e habilidades.

Nesse mesmo período, no Estado do Paraná, foram produzidas as Diretrizes Curriculares de Filosofia para Educação Básica, o Livro Didático Público de Filosofia para o Ensino Médio e foi realizado concurso público para nomeação de professores de Filosofia. Estas ações indicam a mudança de rumo de um projeto político e educacional neoliberal, desenvolvido na década de 1990, para a busca de uma escola pública, universal, gratuita e democrática.

Tais ações, das quais participamos ativamente, parecem ter contribuído para colocar legalmente a Filosofia no currículo do Ensino Médio da escola pública paranaense. Mas, consideramos que elas apenas deram algumas condições para o ensino da Filosofia: obrigatoriedade da disciplina na matriz curricular, atuação de alguns professores formados em Filosofia e material de apoio didático. As ações, por se caracterizarem como pontuais, não interferem diretamente na concepção da natureza do conhecimento filosófico, seus objetivos, conteúdos e métodos de ensino, ponto de partida das aulas, por isso parecem não contribuir diretamente para justificar sua presença no currículo do Ensino Médio.

Ao delimitar o objeto de estudo como sendo a construção do lugar da Filosofia como disciplina escolar, no currículo do Ensino Médio da escola pública paranaense, a investigação qualitativa apresenta-se como uma exigência metodológica, pois a peculiaridade do ensino de Filosofia exige procedimentos próprios para o seu estudo, uma vez que o propósito do ensino da Filosofia, que se localiza no plano do humano, é diferente dos propósitos das ciências da natureza (AZANHA, 1992, p. 82).

Para Azanha, o que se visa, no campo das ciências da natureza, é o estabelecimento de leis explicativas causais, enquanto que, no plano humano, o que importa é a compreensão do fenômeno na sua totalidade, mas que se revela em alguma de suas partes (1992, p. 74 e 83). Diante da constatação de que as ciências da natureza têm, no conceito de explicação, seu referencial epistemológico, pretendemos nos aproximar do campo epistemológico da compreensão do conhecimento das coisas humanas na sua unicidade. Sabemos, no entanto, que esta fronteira não pode ser claramente delimitada, uma vez que, eventualmente, mesmo nas pesquisas de características qualitativas, o pesquisador acessa dados quantitativos e estatísticos como procedimento metodológico, a fim de realizar

comparações e análises que contribuam para o desenvolvimento da pesquisa. Assim, para Gamboa (2000, p. 100), na articulação desses elementos, a proporção de utilização de fatores quantitativos ou qualitativos, subjetivos e objetivos, depende da construção lógica que o pesquisador elabora, nas condições materiais, sociais e históricas que propiciam e permitem o trabalho de pesquisa.

Utilizaremos, para análise e construção do objeto da pesquisa, algumas categorias, tendo como referência autores do campo educacional e filosófico, principalmente. Nosso objetivo, no entanto, ao utilizar determinada categoria, é sustentar e referenciar a pesquisa de modo a tornar compreensível e plausível a argumentação.

O Ensino Médio, que é a etapa final da Educação Básica, será tomado como categoria de análise (KUENZER, 2002; FRIGOTTO, 2005, 2004) para buscar compreender o lugar (SANTOS, 2005, 1999; CARLOS, 1996; CAVALCANTI, 2005). O lugar é uma categoria da Geografia, utilizada pelo professor Milton Santos para compreender o espaço onde se dão relações no território, que em nossa pesquisa é onde se realiza ensino de Filosofia (GALLO, 2007; HORN, 2005; SEVERINO, 2004; FAVARETO, 1995; LEOPOLDO E SILVA, 1992,). A categoria cotidiano escolar (AZANHA, 1992; EZPELETA e ROCKWELL, 1989) é tomada como lugar onde estão inseridos o Ensino Médio, o ensino de Filosofia e seus sujeitos (CHARLOT, 2000; FRIGOTTO, 2004, SPÓSITO, 2004), estudantes e professores, a serem considerados e compreendidos no processo. O lugar tem uma história, que se constitui no tempo e espaço, no cotidiano e na totalidade (AZANHA, 1992), que se constitui sob uma cultura (WILLIAMS, 1992) a partir da qual se produz o currículo, (FORQUIN, 1993; SACRISTÁN, 2000; GOODSON, 1995) por meio da construção social dos sujeitos.

No Capítulo I, analisamos o Ensino Médio, amparados nas categorias lugar, cotidiano escolar, totalidade, sujeitos, currículo, fundamentados em referencial bibliográfico e na legislação, a fim de reconstruir e significar o que denominamos lugar da Filosofia no currículo do Ensino Médio, que se constitui como campo do objeto deste estudo.

No Capítulo II, buscamos construir o caminho das políticas públicas para a Filosofia no Ensino Médio, nos últimos anos, no Estado do Paraná e no Brasil, a partir de referencial bibliográfico, legislação educacional e relatórios da Gestão 2003-2006, da Secretaria de Educação do Paraná.

No Capítulo III, investigamos os modos como os documentos expressam a compreensão dos professores a respeito da natureza do conhecimento filosófico, objetivos, conteúdos e métodos do ensino, buscando estabelecer a relação entre estas compreensões categorizadas em Filosofia como Enciclopédia, Filosofia como Reflexão Crítica; Filosofia como Aprender a Aprender; Filosofia como Criação Conceitual, e o lugar da Filosofia no currículo do Ensino Médio.

O percurso realizado na pesquisa, para construção do objeto de estudo, busca reconstruir o lugar como sendo um território constituído a partir de conflitos de ordem econômica, no âmbito da relação capital e trabalho, conflitos esses que se manifestam nas políticas educacionais desenvolvidas por meio das reformas do ensino e nas lutas pelas definições curriculares. Mas o lugar também pode ser reconstruído olhando os sujeitos: professores e estudantes, trabalhadores e filhos da classe trabalhadora que constituem sua identidade como classe e como cultura a partir da experiência na escola e fora dela.

Nesse contexto, a pesquisa busca construir teoricamente o lugar da Filosofia no currículo do Ensino Médio a partir do modo como os professores – sujeitos da pesquisa – compreendem a Filosofia e seu ensino nos documentos investigados.

1 O ENSINO MÉDIO, A FILOSOFIA E A CONSTRUÇÃO SOCIAL DO CURRÍCULO

[...] a filosofia exige que tudo o que sua própria racionalidade não compreende seja questionado. A pretensão filosófica de não saber nada não passa de um convite a pensar, pensar “em conjunto”, pensar uns com os outros. Um “treino filosófico” leva a seguinte inscrição:
 “Vem, pensa comigo, encontremos juntos a verdade”.

Agnes Heller

A Filosofia, como tentativa de explicar o mundo de forma racional, lógica, demonstrativa, sistemática e conceitual, surge num lugar e tempo, histórica e culturalmente determinado, a Grécia Clássica (CHAUÍ, 2003). A contribuição dos gregos foi singular na medida em que não havia, na Grécia Clássica, comparando com outras civilizações da Antigüidade, grandes instituições religiosas, manifestações artísticas ou conhecimentos especializados nas organizações políticas ou militares (REALE & ANTISERI, 2005), antes do surgimento da Filosofia.

Quando se diz que a Filosofia é um fato grego, o que se quer dizer é que ela possui certas características, apresenta certas formas de pensar e exprimir os pensamentos, estabelece certas concepções sobre o que sejam a realidade, a razão, a linguagem, a ação, as técnicas, completamente diferentes das de outros povos e outras culturas (CHAUÍ, 2003, p. 26).

Do ponto de vista geográfico, a Grécia Clássica se constituía num território, formado por um conjunto de cidades-estado com suas crenças, organização social e políticas bastante peculiares. Diante disso se coloca uma questão: por que a Filosofia, como a entendemos, surge nesse e não em outro lugar? Qual a importância do lugar para a constituição do pensamento filosófico?

Não é nosso objetivo, neste trabalho, investigar o processo pelo qual a Filosofia originou-se entre os gregos. A questão que nos importa é saber se o lugar onde a Filosofia surge, ou está inserida, tem importância para a constituição de suas características, ou seja, da natureza daquele conhecimento filosófico.

Há uma interpretação, hoje bastante criticada, que declara o nascimento da Filosofia como rompimento com o pensamento mitológico. (REALE & ANTISERI, 2005, V.1, p. 12). Caso fosse confirmada essa teoria, o surgimento do logos grego, sob essa interpretação, imporia uma descontinuidade radical à história, como se

fosse possível uma abrupta ruptura na cultura mitológica, passando para uma cultura filosófica. Por isso, nos últimos cinquenta anos, a interpretação do nascimento da Filosofia como rompimento com o mito foi posta sob suspeição.

No caso dos gregos, o pensamento mitológico é a primeira forma que aquele povo encontrou para construir respostas para problemas que ainda não estavam explicitamente formulados. Assim, podemos dizer que havia racionalidade nas explicações mitológicas (VERNANT, 2001), mas que, em algum momento, essas explicações perderam sua força por conta de determinantes históricos, como o estabelecimento da vida urbana na *pólis*, a invenção do calendário, as expansões marítimas, a invenção da política e da moeda, do espaço público como lugar do debate, a contribuição da sabedoria recebida de outros povos como os orientais e os egípcios. Tudo isso fez com que a linguagem dos mitos deixasse de ser inteligível, permanecendo apenas os ritos. Com isso, os mitos apresentam-se como problemas, matéria prima da reflexão filosófica. O filósofo assumiu a função de elaborar a teoria para explicar o que o mito já não explica. Os filósofos da *physis* passaram, então, a construir explicações racionais para substituir as explicações mitológicas, mas estas conviveram com as explicações antigas sem, no entanto superá-las completamente em sua estrutura de racionalidade (VERNANT, 1990, p. 354-5).

Para entender o processo pelo qual a Filosofia originou-se, se por rompimento (REALE & ANTISERI, 2005) ou por apropriação da racionalidade do pensamento mitológico (VERNANT, 2001), é importante investigar e entender: que lugar foi aquele?

O mito é, ao mesmo tempo, uma explicação do lugar e do cotidiano, proveniente da experiência vivida pela comunidade, mas também de um universo pleno de sentido e significado. Permitia compreender o mundo e ajudava a comunidade a criar um conjunto de certezas, expressando sua integração com o cosmos. O lugar do mito é o campo, a terra, a natureza. Por isso as narrativas mitológicas tinham um cunho moralizante, em que os deuses não deveriam ser contrariados e sim agradados.

Com o desenvolvimento de uma aristocracia urbana, há uma mudança no lugar, que passa ser a *pólis*, marcada pela vida urbana. A Filosofia surge neste lugar, na *pólis*, na *ágora*. *Pólis* quer dizer cidade organizada por leis e instituições, separando o poder público do privado e do religioso. A Filosofia surge ao mesmo tempo em que a política, a ética e a educação, como forma de estabelecer o debate

público, na ágora, tendo em vista o atendimento à vontade do coletivo em contraposição ao interesse privado. A Filosofia surge na *pólis* como espaço contraditório, onde o universal e o particular estão presentes, como por exemplo, na relação entre público e privado.

Assim, para entendermos o processo de constituição do pensamento mitológico e sua possível transformação e ou superação, dando origem ao pensamento racional, importa entender o lugar de sua origem. A Filosofia enquanto pensamento conceitual tem sua origem entre os gregos, pois é o resultado de um processo histórico em que tanto os mitos narrados por *Homero* e *Hesíodo*, como a contribuição da sabedoria de outras culturas, foram importantes para sua constituição.

O legado grego foi pensar a partir de sua cultura, de um lugar particular, questões e formulações que se tornaram universais. Transformou práticas de um determinado grupo ou cultura em conhecimentos como a matemática, astronomia, medicina. Com relação à organização social e administrativa, a partir de sua experiência particular, inventaram a política, distinguindo poder público de poder privado e poder religioso. Institucionalizaram a decisão por voto em assembleias públicas com instituições organizadas, como os tribunais e assembleias. Desenvolveram o conceito de justiça como expressões da vontade dos cidadãos da *pólis* (CHAUÍ, 2003).

Tomando como base as origens da Filosofia, podemos dizer que as idéias, os conceitos têm uma história, que dependem de fatores como o tempo e o espaço, marcados pelas condições reais da existência humana. A Filosofia não pode prescindir de sua imanência histórica e geográfica, do lugar de sua inserção, sob pena de ser considerada uma abstração alheia aos problemas humanos.

Parece-nos importante, nesta pesquisa, considerar o lugar na compreensão dos sentidos e significados da educação, escola, do Ensino Médio e da Filosofia, para que possamos compreender, quando se fala em Filosofia no Ensino Médio: De que Filosofia e filosofar se trata? De que escola e educação se está tratando? Que sujeitos são esses, envolvidos no processo? O que, de fato, se pode esperar da Filosofia no Ensino Médio?

Por isso, a análise do lugar ajuda a pensar as dimensões da educação e da escola pública num âmbito amplo e abrangente e, ao mesmo tempo, nos remete a

um olhar sobre cada escola como sendo um lugar particularizado, onde os sujeitos vivem suas experiências. Cada escola é um lugar da experiência dos sujeitos.

De acordo com Milton Santos (1999, p. 252), geógrafo brasileiro, “Cada lugar é, à sua maneira, o mundo”. O lugar é o espaço onde o particular, o universal, o histórico, o cultural e a identidade estão presentes. Assim o lugar é fruto da relação contraditória entre o universal e o particular enquanto especificidade histórica. O lugar se constitui na relação entre os sujeitos e destes com o global e local enquanto especificidade histórica concreta.

Ao conceituar lugar é importante considerar duas questões para a compreensão: o lugar “visto de fora”, enquanto acontecimento histórico, e “visto de dentro”, de sua configuração no território; da densidade de informações técnicas produzidas; do processo de interação entre as pessoas; do papel das normas no processo de sua definição; além do papel do tempo, que permite localizá-lo no presente e no passado. Ainda, é importante considerar a dimensão da história que se realiza na prática cotidiana, estabelecendo o vínculo entre o “de fora” e o “de dentro”, que se realiza no plano do vivido, isto é, onde a vida se realiza em todas as suas dimensões, em função da cultura, tradição, hábitos e o que vem de fora e que vai se impondo como consequência do processo de constituição no território. (CARLOS, 1996, p. 20).

A análise do território é que nos permite compreender o lugar e suas relações com o global, pois o território é a natureza, a cultura, produto e produção histórica de sentidos e significados. O território é a construção da base material sobre a qual a sociedade produz sua própria história. Assim o lugar se torna dinâmico e vivo, pois se constitui pela ação dos sujeitos no território. O lugar, como pertencente ao território, está imerso em condições históricas e políticas. Por isso é construído pelos sujeitos, tornando-se extensão desses sujeitos, comunicando o que são e construindo identidades e diversidades.

O lugar constitui-se nas relações entre sujeitos, grupos, classes, por meio de laços de solidariedade tendo na base o reconhecimento do outro e o sentido de pertença ao território.

O lugar é diferente de local, pois enquanto esse último refere-se a um determinado ponto da superfície terrestre, o lugar é dinâmico na medida em que a porção do espaço tem significado para os sujeitos, por meio das atividades do dia-a-dia, das relações sociais, de classe, de gênero, etc. É a rua, a casa, a escola, a

praça, o bairro (Idem, p. 20). Quando alguém muda de escola ou de bairro, por exemplo, necessita refazer amizades, vínculos com outras pessoas e se adaptar ao lugar. Isso evidencia que aquela porção do espaço vivido, o lugar, teve um significado para elas. Assim, o lugar é produto de relações que se estabelecem entre os sujeitos. São eles que “dão vida” ao lugar.

É a partir dessas relações que o lugar, como cotidiano vivido, ganha seus significados, “pois a singularidade encontra sentido na totalidade, levando o sujeito a tomar consciência de que a universalidade é o verdadeiro sentido de sua existência singular.” (SANTOS, 1999, p. 253).

Podemos dizer que cada escola é, à sua maneira, a educação, mas que não se perde na particularidade, na especificidade, pois está em relação com o mundo. Compreendemos a educação e a escola como um lugar de atuação política e construção social dos sujeitos que, em meio a processos muitas vezes contraditórios, produzem suas experiências e constroem caminhos de resistência.

Para Rockwel e Ezpeleta (1990) é possível pensar a construção de cada escola imersa num movimento histórico amplo, mas sem perder de vista que cada escola é uma versão local e particular neste movimento, que constitui o cotidiano escolar pela experiência dos sujeitos.

Azanha (1992, p. 62) parafraseando Lefebvre, afirma que o cotidiano pode parecer, a primeira vista, uma “soma de insignificâncias” (grifo do autor), pequenos episódios sem cor, marcados pela monotonia das repetições. Mas que é possível definir, por detrás dessa aparente irrelevância, alguns pontos que, conjugadamente, nos conduzem a considerar a importância do cotidiano para a investigação numa perspectiva de busca da compreensão da totalidade da educação.

Para Azanha (1992, p. 74 e 82) o problema da possibilidade de um estudo da vida cotidiana é, no fundo, o da própria possibilidade de uma totalidade revelar-se por alguma de suas partes. Segundo o autor, o que importa ao pesquisador é encontrar o fio condutor que estabelece a ligação e continuidade entre a multiplicidade de aspectos da vida cotidiana, que permite a compreensão daquilo que, aparentemente, é um caos. A totalidade não é a soma das partes, mas a compreensão global do cotidiano.

Nota: Não se trata, contudo, de analisar o cotidiano como “situação” cuja explicação se esgote em si mesma; nem de assinalar-lhe um caráter exemplificador, de dado, com referência a alguma configuração estrutural.

Na busca teórica que apóia esta construção, a unicidade da realidade em estudo coloca o desafio de apreender analiticamente o que a vida cotidiana reúne. (ROCKWEL e EZPELETA, 1990, p. 13).

Sobre o conhecimento científico, a partir da relação entre o particular/universal, local/global, pequeno/grande, micro/macro, Azanha (1992) afirma que “no caso do estudo científico da vida cotidiana, como também em qualquer outro projeto científico criativo, o que se pretende é algo mais ambicioso, qual seja, o esclarecimento teórico das condições em que se torna possível transitar do conhecimento pequeno para o conhecimento grande.” (1992, p. 104). O que remete à busca de uma compreensão de totalidade.

De acordo com Santos (1999, p. 93), a totalidade é uma fecunda categoria para análise da realidade. “Todas as coisas presentes no universo formam uma unidade. Cada coisa nada mais é que parte da unidade, do todo. Mas a totalidade não é a simples soma das partes. As partes que formam a totalidade não bastam para explicá-la”. É na relação das partes com o todo e do todo com as partes que compreendemos a totalidade.

As próprias partes de que se compõe a totalidade da vida cotidiana estão em fluência e por isso mesmo em nenhum momento se pode concebê-la como algo estático e acabado. Conseqüentemente, no estudo da vida cotidiana, totalidade é um conceito-limite, pois, na verdade, esses estudos sempre desembrenharão um papel de totalizações parciais. (AZANHA, 1992, p. 115).

A categoria da totalidade pode nos ajudar a pensar o lugar da Filosofia no currículo do Ensino Médio, pois nos remete a pensar todas as coisas como parte de um todo, e que por isso mesmo, somente na relação com o todo é que podemos compreendê-las. Assim, poderíamos dizer que a educação é parte de um todo, ou que o Ensino Médio é parte de um todo, ou que a Filosofia no currículo do Ensino Médio é parte de um todo, mas são partes que se relacionam entre si.

Por outro lado, podemos considerar cada uma das partes como sendo um todo. Assim, a totalização será sempre parcial na medida em que contribui para compreensão do todo, mas só pode ser compreendida a partir de sua vinculação com o movimento totalizador.

A escola como instituição pertencente a um sistema de ensino, gerido por políticas educacionais que, por sua vez, são vinculadas a projetos políticos e

econômicos, também pode ser vista como lugar constituído pelo movimento das relações dos sujeitos no cotidiano escolar: dos alunos, dos professores, das salas de aula, das brincadeiras, das relações ali estabelecidas, das relações étnico-raciais e de classe, das relações de poder, do currículo, dos sujeitos etc. Pode ser vista como lugar político e cultura, construído por sujeitos que são diferentes, mas que se identificam como pertencentes ao lugar onde produzem e são produzidos por eles.

A seguir analisaremos três aspectos que, embora não sejam os únicos, entendemos serem os principais para compreensão do Ensino Médio como lugar do ensino de Filosofia. No primeiro item, faremos uma breve apresentação das políticas públicas que constituíram historicamente o Ensino Médio como lugar marcado pela dualidade estrutural da educação brasileira. Nosso objetivo, aqui, é apenas problematizar a relação das reformas do ensino com os projetos econômicos que se sucedem durante o século XX, e suas conseqüências para o Ensino Médio.

Em seguida, nosso trabalho volta-se para investigar os sujeitos deste nível de ensino. Especificamente, procuramos problematizar alguns aspectos que caracterizam professores e estudantes como sujeitos. Sujeitos estes que não podem ser ignorados ou idealizados, ao se pensar no Ensino Médio e mais propriamente na Filosofia neste nível de ensino.

No terceiro ponto desta construção, procuramos problematizar o currículo como elemento fundamental, ao lado das políticas e dos sujeitos, para a constituição da identidade do Ensino Médio. Nossa problematização não pretende dar conta de todas as questões que envolvem uma discussão curricular, apenas visa problematizar alguns aspectos que consideramos importantes na discussão do lugar da Filosofia no currículo do Ensino Médio.

1.1 O ENSINO MÉDIO NO CONTEXTO DA LÓGICA CAPITALISTA

A fim de localizar e contextualizar o título acima, buscaremos, neste texto, investigar os projetos societários que estiveram em disputa no Brasil ao longo do século XX e, no bojo dos mesmos, como a escola pública foi sendo estruturada na gestão e nos conteúdos curriculares, para adequar os sujeitos da aprendizagem no Ensino Médio aos projetos do capital.

O estudo do Ensino Médio no contexto das políticas para escola pública brasileira exige que lancemos um olhar sobre o processo histórico de constituição deste nível de ensino. O que nos leva a buscar compreender a educação a partir de sua inserção no contexto da lógica do capital, onde a divisão social e técnica do trabalho são condição indispensável para a constituição do modo de produção capitalista, cuja característica é a separação da unidade entre teoria e prática, com a finalidade de preparar os homens, de forma diferente, para que atuem em posições hierárquica e tecnicamente diferenciadas no sistema produtivo. Em decorrência disso, constitui-se um sistema educacional marcado por uma dualidade estrutural, com uma escola para formar a elite dirigente e outra com finalidade bem específica, preparar os pobres, marginalizados e desvalidos da sorte para atuarem no sistema produtivo em funções técnicas localizadas nos níveis baixo e médio da hierarquia social (KUENZER, 1992, p. 12).

Essa dicotomia entre teoria e prática, que se manifesta no Ensino Médio como dualidade estrutural, tem sua origem na própria lógica da organização da sociedade capitalista, com a divisão dos seres humanos entre aqueles que detêm a propriedade dos meios de produção, a fim de gerar lucros e aqueles que, para produzir suas condições de existência, vão ao mercado vender sua força de trabalho em troca de uma remuneração. Desta forma, as relações entre capital e trabalho vão determinar, também, certas relações entre educação e trabalho.

A característica diferenciadora do trabalho humano é sua possibilidade transformadora e dinâmica, em que o homem é capaz de conceber sua ação antes de executá-la e é capaz de avaliar a partir de determinados fins, articulando ao mesmo tempo teoria e prática como atividade reflexiva e ativa. Nessa perspectiva, o trabalho tem sempre duas dimensões, decisão e ação, como atividade humana que é, ao mesmo tempo, intelectual e esforço físico ou atividade instrumental.

A ruptura entre teoria e prática, decisão e ação, trabalho intelectual e trabalho manual, ocorre a partir do momento em que a consciência passa a supor-se como separada e superior à prática. Assim, o trabalho perde seu significado e centralidade de produtor de valores de uso para os trabalhadores e se reduz à mercadoria, força de trabalho.

É a partir desta ruptura que a consciência passa a supor-se como separada e superior à prática; é a partir deste momento que o trabalhador intelectual se separa do manual, sobrepondo-se à realidade, emancipando-se do

mundo, reificando-se. Em decorrência, o exercício das funções intelectuais e manuais, o lazer e o trabalho, o consumo e a produção, passam a caber a indivíduos distintos na sociedade, conforme as determinações de classe. Assim, a um grupo reduzido de pessoas cabe o exercício das funções intelectuais, justificado pela capacidade e competência que permitem escolaridade mais extensa, escamoteando-se o caráter de classe da referida divisão; já à maioria da população compete o exercício das tarefas de execução, para o que não exige muita instrução e experiência, sob a alegação, fornecida pela escola e já incorporada ao discurso do trabalhador, da suposta incapacidade de aprender (KUENZER, 1992, 30).

No Brasil, a escola de nível médio, criada sob as bases dessa dualidade estrutural, tem sua proposta pedagógica sustentada na lógica do capital, cuja característica principal é a divisão e fragmentação do trabalho com a finalidade de distribuir, de forma desigual, o saber, impedindo a classe trabalhadora de se apropriar dos princípios teóricos e metodológicos que permitam a compreensão de sua prática, de sua função social, e sua visão de mundo. A escola que deveria qualificar o trabalhador cumpre o papel de desqualificar por meio do esvaziamento do conteúdo e por consequência não lhe permite compreender os fundamentos da ciência que sustenta o mundo da produção e que poderia aumentar seu poder participação e decisão sobre o processo produtivo e sua organização (KUENZER, 1992).

Para Frigotto e Ciavatta (2004), no Brasil, há uma grande dificuldade de se lidar com o trabalho no sentido formativo, como processo cultural de formação humana, uma vez que a escola brasileira, desde o início do século XX, destina-se a preparar os trabalhadores apenas nas funções técnicas. Neste contexto a educação de nível Médio no Brasil, foi constituída por meio de políticas curriculares caracterizadas pela dualidade estrutural, a fim de formar a elite dirigente para o trabalho intelectual e uma imensa massa de trabalhadores para assumir funções operacionais.

Esse projeto econômico foi traduzido na Teoria do Capital Humano, por meio da qual os investimentos na formação do trabalhador seriam revertidos, automaticamente, em mão de obra qualificada e crescimento econômico. Assim, são realizados os acordos MEC–USAID, disponibilizando recursos técnicos e financeiros com o objetivo de adequar o sistema educacional brasileiro ao modelo econômico do capitalismo internacional.

Para Kuenzer, a Teoria do Capital Humano,

se deriva da ótica de classe que esconde, ou seja, o que é determinante na origem (por exemplo, a educação como determinante da equalização social) passa por uma transformação e constitui-se em determinado (por exemplo, a educação como determinada pelo fator econômico). Essa circularidade decorre da própria forma atomizada de apreender o real, característica da postura positivista que subjaz à Teoria do Capital Humano, a qual, além de conduzir a relações mecânicas e lineares, inverte a função específica das práticas sociais, fazendo do determinado, determinante e vice-versa. Como resultado, tem-se uma teoria – a do Capital Humano – que na mais é do que a forma burguesa de conceber o desenvolvimento e a educação (1992, p. 58).

Para Kuenzer, o caráter reducionista da Teoria do Capital Humano, propositadamente, transmuta a realidade histórica da visão entre classes antagônicas em estratificação social e torna ideologia do mérito, do esforço individual, da vocação, da racionalidade, as relações de dominação e exploração. O trabalho, concebido como ação transformadora da natureza, produtor das condições materiais de existência, fundamento do conhecimento e princípio educativo, passa a ser mercadoria, trabalho assalariado. A educação, vista como prática social, histórica, política e técnica, é reduzida à sua função meramente técnica de formar recursos humanos.

Essas noções, todavia, têm um poder ideológico letal e apresentam a realidade de forma duplamente invertida: o nosso desenvolvimento está barrado porque temos baixos níveis de escolaridade e os trabalhadores não têm emprego porque não investiram em sua empregabilidade, isto é, o quantum de educação básica e de formação técnico-profissional que os constitua reconhecidos e desejáveis pelo mercado como "cidadãos produtivos" (FRIGOTTO & CIAVATTA, 2003 s/p).

Deste modo, o trabalhador é duplamente culpabilizado. Primeiro, por sua desqualificação profissional, sendo sua obrigação investir em sua própria qualificação. Como não tem qualificação, não tem emprego, o que constitui sua segunda culpa, impedir o desenvolvimento econômico do país. Mas o que de fato esta ideologia procura esconder é a subordinação da burguesia nacional aos interesses do capital internacional, tornando a educação um projeto de adestramento dos trabalhadores para o setor produtivo.

Ao tornar a educação meramente técnica, com a finalidade de formação da mão-de-obra e alavancar o desenvolvimento, a Teoria do Capital Humano esconde a dimensão política e ideológica da educação, sob uma elaboração aparentemente científica. Dessa forma, a Teoria do Capital Humano apresenta-se com uma função

mais ampla, de caráter político-ideológico, reduzindo a prática educativa ao fator técnico de produção, determinado pelas necessidades do desenvolvimento do modo de produção capitalista.

Em meio ao contexto acima exposto, foi imposta à sociedade brasileira a lei 5.692/71, que estabeleceu uma ruptura na estrutura e funcionamento dos sistemas de ensino. Ao mesmo tempo em que a lei estende a escolaridade obrigatória de quatro para oito anos, reduz o ensino de Segundo Grau de sete para três ou quatro anos.

Inspirada na Teoria do Capital Humano e seu conteúdo tecnicista, a lei 5.692/71 idealiza, já para o ensino de Primeiro Grau, uma formação técnica profissional, com a organização do currículo constando de uma parte de formação geral e outra de formação especial. O objetivo dessa organização curricular é a sondagem de aptidões e a formação para o trabalho.

O ensino de Segundo Grau é compulsoriamente transformado em curso profissionalizante. A organização curricular deveria, assim como no Primeiro Grau, ter um núcleo disciplinar, comum a todos os cursos, e um núcleo disciplinar destinado à formação profissional. A composição da matriz curricular tinha uma ênfase tecnicista, profissionalizante, o que reforçava, também, o caráter enciclopédico do ensino. Houve ênfase na reformulação curricular, nas disciplinas das áreas tecnológicas, em detrimento das disciplinas da área de humanas e ciências sociais¹⁰ (CARTOLANO, 1985).

Com essa forma de estruturar o ensino, a lei nº. 5.692/71 transforma, ainda mais, a educação pública em braço do capital. Exemplo disso é que os cursos deveriam ser instalados de acordo com as necessidades do mercado de trabalho local e regional.

Contudo, na realidade, não foram colocados recursos humanos e materiais para transformar toda a rede de ensino nacional em profissionalizante. As escolas públicas, obrigadas a cumprir a lei, foram totalmente descaracterizadas, enquanto os particulares desconsideraram a tal profissionalização (por meios ilícitos ou até legais) e continuaram a satisfazer os interesses da sua clientela de preparo para o vestibular. Continua assim a dualidade: uma escola para a elite e outra para o povo (ZOTTI, 2004, p. 192).

¹⁰ No capítulo II, ao tratar das políticas curriculares destinadas ao ensino de Filosofia, trataremos dos motivos que levaram a retirada da Filosofia da educação de nível Médio no Brasil.

Em 1980, em meio a um tímido processo de abertura política, é constatado o fracasso da educação profissionalizante: pela não comprovação da inviabilidade da Teoria do Capital Humano; pelo desinteresse dos empresários no ensino profissionalizante, pois as empresas possuíam as próprias estratégias de profissionalização; pela dificuldade das escolas em acompanharem o processo de evolução tecnológica; pelo caráter nocivo que o curso profissionalizante teve para o trabalhador, pois lhe tirou a oportunidade de aprofundar os conteúdos escolares; pelo fato de que o curso profissionalizante não conteve as demandas de acesso à universidade, pois a classe trabalhadora via, na educação, a possibilidade de liberação do trabalho braçal, o que não ficava claro com o ensino profissionalizante.

Por estas razões, foi sancionada a lei nº. 7.044/82, que revogou o ensino profissionalizante, instituindo, em seu lugar, a preparação para o trabalho. Na prática, os currículos escolares passaram a ser organizados tendo um núcleo disciplinar comum, obrigatório em âmbito nacional, e uma parte diversificada, para atender as diversidades regionais e locais, as demandas dos estabelecimentos de ensino e as diferenças dos alunos (Idem, p. 193).

Diante do fracasso da reforma do ensino de nível Médio, tornando-o compulsoriamente educação profissional, a Lei nº. 7.044/82 trouxe, para a educação pública, uma flexibilização na forma de conceber este nível de ensino, sugerindo que o trabalho deixasse de ser exclusivamente produção e reprodução material, para tornar-se finalidade da vida humana. Tal mudança de princípio não mudou, efetivamente, as práticas pedagógicas dos cursos de formação profissional, mas abriu a possibilidade para que fossem organizados cursos com enfoque propedêutico.

A luta pela redemocratização do país e as contradições internas da ditadura marcaram a década de 1980, assim como o debate voltado para processo constituinte e pela elaboração da nova Constituição em 1988. A luta dos setores populares, defensores de um projeto de desenvolvimento econômico nacional e popular, produziu ganhos significativos na afirmação de direitos econômicos, políticos, sociais e da escola pública e gratuita. Nesse período, surge, como fruto contraditório da ditadura, um amplo sistema de pós-graduação em todas as áreas de ensino superior, buscando desenvolver pensamento crítico a respeito do processo educacional brasileiro, a fim de apoiar e desenvolver a escola pública com a finalidade de sustentar um projeto de economia nacional popular. Dentre muitos

destes intelectuais, tomamos como referência Saviani (1997); Frigotto (1995; 2003; 2004; 2007); Gentili (2004); Kuenzer (1992; 2002) e Ramos (2004) para sintetizar alguns aspectos das políticas educacionais considerados relevantes para esta pesquisa.

Para Frigotto (2003), com o processo de luta contra a ditadura, e após sua derrocada, ampliaram-se os movimentos sociais e populares, redefiniu-se o sindicalismo, com a constituição da Central Única dos Trabalhadores e criou-se, ao final dos anos 1970, um dos maiores partidos de massa no campo da esquerda. Estas novas forças, ideologicamente alinhadas ao projeto de desenvolvimento nacional-popular, tiveram grande peso ao longo da constituinte e, no plano político, desde os anos 1990.

Contraditoriamente, o crescimento dos movimentos populares não reverteu em avanço nas políticas educacionais, após o fim da ditadura militar, uma vez que o fim da ditadura não significou, necessariamente, a mudança do projeto político que governava o país. Houve, sim, uma continuidade das políticas anteriores, apesar de todo o discurso democrático e de toda a produção de pesquisas educacionais, desenvolvidas por novos quadros intelectuais do país, que produziram grande massa crítica em torno dos problemas brasileiros, apontando para o fracasso do sistema de ensino público, especificamente o de segundo grau. Exemplo dessa continuidade foi o Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Técnico (PROTEC), do governo Sarney, lançado em 1986, com a meta de instalar 200 escolas técnicas de Segundo Grau no interior do país, sinal de que o modelo econômico ainda continuava determinando as políticas educacionais no Brasil, com a formação de mão de obra barata por meio de cursos de formação profissional de qualidade duvidosa, mas que atendiam as exigências do mercado de trabalho.

No Estado do Paraná, os cursos de formação profissional continuaram sendo ofertados pela rede pública estadual de ensino até o ano de 1996, ao mesmo tempo em que o Segundo Grau, de formação propedêutica, também era mantido nas escolas públicas. Constata-se que o modelo de ensino de Segundo Grau, estruturado e organizado para atender aos princípios da continuidade e da terminalidade, cristalizado na cultura escolar por meio de um ensino pautado no enciclopedismo, continuou vigente, constituído que fora, ao longo do tempo, por meio da alternância de políticas públicas que sustentaram o dualismo estrutural da

educação média brasileira: formação do trabalhador e formação para o acesso ao ensino superior.

Tal constatação está expressa no documento resultante do I e II Seminários de Reestruturação do Ensino de 2º grau Noturno no Paraná, publicado em 1989, para Reestruturação do Ensino de 2º grau da Rede Pública Estadual.

A proposta curricular não leva em conta a concepção de mundo do aluno trabalhador, tampouco o saber que ele produz e se apropria no trabalho ou suas experiências culturais; os conteúdos são pouco adequados às condições de vida na sociedade contemporânea e tratados superficialmente através de metodologias pouco dinâmicas e ineficazes, que não permitem a apropriação do saber socialmente produzido; de modo geral, a escola transmite uma teoria sem prática, academicista e livresca, desarticulada das experiências que vive o aluno-trabalhador e que não lhe permite compreender as relações sociais das quais participa, o trabalho que executa, a cultura que vive (PARANÁ, 1993, p. 3).

Esse diagnóstico constata a condição da educação de nível Médio no Paraná, na década de 1980 e início da década de 1990, fruto do processo histórico de sucateamento a que foi submetida a escola pública brasileira.

Consideramos importante o documento citado acima, na medida em que evidencia, naquele período, a mobilização de pesquisadores e educadores em torno da discussão das políticas educacionais, como atesta Rose Mary Gimenez Gonçalves, chefe do Departamento de Segundo Grau daquele período, no prefácio do documento produzido pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná para subsidiar a elaboração de uma nova política de Ensino de 2º Grau.

Os educadores paranaenses já se manifestaram através de pesquisas e debates promovidos pela Secretaria de Estado da Educação sobre a necessidade de atualização dessas propostas. Esclarecemos que tal solicitação só será atendida após a aprovação da nova lei de Diretrizes e Bases da Educação, ora em análise pelo Congresso Nacional (PARANA, 1993, s/p).

Nos anos que seguiram a 1988, os setores da sociedade civil, organizados em torno do projeto de desenvolvimento econômico nacional e popular, deram início ao processo de discussão para elaboração da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Esse movimento resultou no anteprojeto que os educadores apresentaram ao legislativo nacional, com o objetivo de fixar princípios que garantissem a organicidade e coerência da lei com os princípios garantidos na

Constituição de 1988. Na Câmara dos Deputados, o anteprojeto tornou-se o primeiro Projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº. 1.158-A/88, sendo aproveitado integralmente o texto proposto no anteprojeto, com alguns acréscimos (SAVIANI, 1997, p.35).

Segundo Alves (2002), pela primeira vez, na história das reformas educacionais brasileiras, tem-se um projeto educacional que é uma iniciativa do legislativo e gestado no interior da comunidade educacional, com ampla participação de organizações populares e mais de trinta entidades de âmbito nacional, ligadas ao Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública.

O texto apresentado configurava um inegável avanço em direção aos anseios dos setores comprometidos com a escola pública de qualidade e acessível às camadas populares da sociedade. Mas não tardou a velha elite a se mobilizar para inviabilizar o projeto popular e viabilizar, por meio de estratégias fisiologistas, seu projeto privatista. Efetivamente, o embate se deu entre o segmento de iniciativa popular, com projeto que propunha uma LDB voltada para os interesses da escola pública, e um projeto de iniciativa dos representantes políticos do capital, que propunha uma LDB voltada para os interesses da iniciativa privada da educação e defensores dos interesses do capital internacional globalizado. Esse último, denominado Projeto Darcy Ribeiro, resultante de um acordo entre o bloco governista e o primeiro escalão do MEC.

Ao mesmo tempo em que se dá o embate pela nova LDB, entre o conjunto das representações populares e o bloco neoliberal conservador, o país passa por três alternâncias na Presidência da República, com permanência do projeto da elite.

Em 1989, foi eleito Collor de Mello, representante das oligarquias conservadoras e das poderosas redes de comunicação. Com Collor no governo, ganha força o projeto neoliberal, pautado nas leis da competitividade do mercado mundial. Seu impeachment se deu em consequência de sua incapacidade política de sustentar o projeto que representava e que, com Itamar Franco, foi retomado e implementado, tendo a frente o então ministro Fernando Henrique Cardoso, que soube construir, com a elite brasileira um projeto hegemônico de longo prazo, associado e subordinado ao capital internacional (BOITO JR, 2002).

Em 1995, com a eleição de Fernando Henrique Cardoso, e com ele um conjunto de políticos alinhados com os anseios do capital internacional, tendo como ministro da Educação um funcionário do Banco Mundial, o economista Paulo Renato

de Souza, portanto numa correlação de forças totalmente desfavorável ao projeto popular, foi aprovada a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nos moldes almejados pelo MEC, atendidas as aspirações dos empresários de ensino e do capital internacional. A denominada Lei nº. 9394/96 foi aprovada num contexto de reestruturação de uma nova ordem capitalista, neoliberal.

Fernando Henrique Cardoso, tomando como o pressuposto o Consenso de Washington, desenvolveu um governo de centro-direita, sob a ortodoxia monetarista e ajuste fiscal, para atender a rígida doutrina dos organismos internacionais e realizar reformas que alteraram profundamente a estrutura do Estado Brasileiro. Isso pelo fato de que, segundo essa doutrina, acabaram a luta de classes, as ideologias, as utopias igualitárias e as políticas de Estado nelas baseadas. Vivemos o tempo da globalização, da modernidade competitiva, da reestruturação produtiva, da reengenharia. Há necessidade de ajustes, pois estamos defasados e é preciso ajustar-se de acordo com as leis do mercado globalizado, mundial. Para isso, é necessário desenvolver políticas de ajustes, que levem à desregulamentação de direitos, à descentralização das responsabilidades administrativas e centralização das orientações ideológicas, além de políticas de privatização do patrimônio público.

Para os neoliberais, a profunda crise de eficiência e eficácia de produtividade, enfrentada pelo sistema educacional, é fruto da expansão desordenada da educação ocorrida nos últimos anos, que produz mecanismos de exclusão, como a evasão, a repetência e o analfabetismo funcional. Para os liberais, esta crise é fruto da falta de gerenciamento do sistema educacional e não da falta de democratização. Assim, a crise do sistema educacional e sua democratização se resolvem por meio de reformas administrativas, orientadas pela introdução de mecanismos que regulem a eficiência, a produtividade e a eficácia, a fim de atingir a qualidade dos serviços educacionais a serem oferecidos aos consumidores (GENTILI, 2004).

Sob o projeto neoliberal, a educação deixa de ser direito social de todos e passa a ser, cada vez mais, encarada como um serviço a ser prestado e adquirido no mercado, ou filantropia, por alguns. Nesse contexto, ganham sentido campanhas veiculadas pela mídia conclamando o trabalho voluntário em escolas, como por exemplo, aquela denominada “amigos da escola”, da Rede Globo, que explicita a imagem da substituição de políticas efetivas por campanhas filantrópicas e a idéia que educação básica não necessita de profissionais qualificados, mas de professores substitutos e de voluntários, contratados por empresas terceirizadas ou

Organizações não Governamentais (ONGS), que recebem o repasse de verbas pelo Estado.

Basicamente, as reformas de ensino, vistas como reformas administrativas, desenvolvidas pelos neoliberais na década de 1990, têm como foco, por um lado a necessidade de estabelecer mecanismos de controle e avaliação da qualidade dos serviços educacionais, seja no nível do sistema de ensino, seja no nível das instituições escolares e, por outro lado, a necessidade de articular e subordinar o processo pedagógico às necessidades do mercado capitalista.

Para isso, atuam fortemente no campo ideológico, ao ditar as políticas curriculares para a educação básica e, posteriormente, para o ensino superior, sendo essa a principal estratégia neoliberal para desenvolver, no pensamento pedagógico brasileiro, uma nova forma de pensar a educação, fundada na lógica sustentada no mercado. Nesse sentido, Frigotto (2007) e Gentili (2004) chamam atenção para o que se constitui como estratégia de colonização do pensamento pedagógico.

Para esses, autores o complexo processo de construção hegemônica do neoliberalismo se constitui a partir de sentidos articulados por meio de um conjunto de reformas concretas no plano econômico, político, jurídico, educacional etc., visando, principalmente, desregulamentar a garantia de direitos sociais dos trabalhadores e, por meio de uma série de estratégias culturais, produzir e impor novos diagnósticos acerca da crise, construindo novos significados sociais, a partir dos quais serão legitimadas as reformas neoliberais, como única possibilidade a ser aplicada no contexto atual. Portanto, a estratégia neoliberal busca, por meio da ação de intelectuais conservadores, a produção das bases teóricas e conceituais do neoliberalismo, tornando-as hegemônicas no campo educacional, sobre o qual constroem sua retórica.

Tal posição é corroborada por Nagel (2001), ao afirmar que o processo de colonização do pensamento pedagógico brasileiro teve início bem antes da década de 1990, mas torna-se visível quando os governos de Collor de Mello, Itamar Franco e Fernando Henrique Cardoso, e mesmo os governos estaduais, como foi o caso do Estado do Paraná, encontraram intelectuais reconhecidos como progressistas na área educacional, que aceitaram validar as medidas correspondentes à nova ordem capitalista, fase reconhecida por globalização. Amparados em retórica apologética, sofisticada e bem elaborada, foram revigorando e cimentando, por meio de cursos,

treinamentos, conferências, entrevistas televisivas, documentos, relatórios, pareceres e artigos, os princípios básicos para a uma nova ordem educacional.

Dessa forma, o plano do desmonte da escola pública passa pela privatização do pensamento pedagógico, assumindo para a educação a ideologia privada do capital, do mercado e dos homens de negócio. Isso está expresso nos documentos produzidos pelo Conselho Nacional de Educação e especificamente nos Parâmetros Curriculares Nacionais e nos processos de avaliação, assumidos como política oficial com força de norma ou de lei para todos. Por outro lado, a estratégia ideológica dos intelectuais neoliberais consiste em criar um novo senso comum, a partir do qual as pessoas começam aceitar e a defender como próprias, as receitas elaboradas pelas tecnocracias neoliberais (GENTILI, 2004).

As conseqüências desta lógica hegemônica, para a educação, são catastróficas ao desenvolverem no seu ideário uma ética individualista, com implicações ético-políticas privatistas e consumistas, em detrimento de outras perspectivas ético-políticas que afirmam a responsabilidade social e coletiva dos sujeitos sociais. Nessa perspectiva, por exemplo, o conceito de cidadania reduz-se ao cidadão mínimo, consumidor passivo que se sujeita a uma cidadania e uma democracia mínima e formal, cumpridor dos seus deveres no trabalho, pagador de impostos, mas sem visão global e crítica. É considerado virtuoso, na medida em que se mostra adaptado e flexível ao funcionamento da sociedade, cujo ideário é ditado pela mídia, que se constitui na máquina de manipulação das consciências, bem ao gosto dos grandes grupos econômicos (FRIGOTTO, 2003).

Nesse contexto está o Decreto nº. 2.208/97, revogado pelo Decreto n. 5.154/04, a respeito da educação profissional. No Estado do Paraná, o resultado desse decreto foi o fechamento dos cursos de formação profissional de toda a rede de ensino público. O fechamento dos cursos se deu pela adesão das escolas ao PROEM – Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Médio, financiado por bancos internacionais. O fechamento dos cursos profissionalizantes, entretanto, não significou a adoção de um Ensino Médio com vocação propedêutica e a superação da dualidade. Conforme veremos a seguir, a implantação do currículo por competências e habilidades vinha responder às novas exigências do livre-mercado, pautada na formação mínima e flexibilização da formação profissional.

O Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e o Banco Mundial (BIRD), com consentimento e participação do governo federal, governo estadual, e

do Conselho Nacional de Educação, bem como dos conselhos estaduais de educação, passaram a atuar na reforma do Ensino Médio, o que implicou, entre outras coisas, mais uma vez na adoção de políticas curriculares que visavam adequar o estudante ao mercado de trabalho, na minimização do Estado no gerenciamento da educação, com o repasse de suas funções a empresas privadas, caracterizando o abandono da escola pública e a adoção de políticas de formação de professores de âmbito nacional, cujo foco era a reforma curricular pretendida.

Com o apoio do Conselho Nacional de Educação, que passa a editar resoluções e pareceres para sustentar legal e ideologicamente a reforma, o Ministério da Educação lança os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM), que indicam um currículo para o Ensino Médio organizado, como já se disse anteriormente, por competências e habilidades.

A reforma curricular do Ensino Médio, preconizada pelo Parecer CNE/CEB nº. 15/98 — inspirado nos princípios do “aprender a aprender, aprender a fazer, apreender a ser e aprender a conviver” — procura instituir, por meio de habilidades cognitivas, comunicativas e criativas, um novo Ensino Médio, já anunciado na LDB 9394/96, pelo domínio das diferentes linguagens, desenvolvimento do raciocínio lógico e capacidade de utilizar os conhecimentos científicos, tecnológicos e sócio-históricos, possibilitando a compreensão e intervenção na vida social e produtiva de forma crítica e criativa, construindo identidades autônomas intelectual e eticamente, capazes de continuar aprendendo ao longo de suas vidas.

Mas, longe disso, a pedagogia das competências tem por finalidade a preparação para o mercado de trabalho e da produção, implementada por um currículo nacional que favoreça a avaliação dos alunos (da escola pública) de acordo com as competências e habilidades pautadas nas necessidades de flexibilidade e adaptação ao mercado.

A pedagogia das competências novamente dissolve a dialética entre a educação e ensino, ao pretender reduzir, na prática, o geral ao específico, o histórico ao lógico, o pensamento à ação, o sujeito ao objeto (em particular na informática), o tempo de vida ao tempo escolar, a riqueza dos processos educativos sociais e produtivos ao espaço escolar; no discurso, o movimento é inverso, de negação da redução, ampliando as funções da escola e lhe atribuindo um novo messianismo, na medida em que lhe confere finalidades que de longe ultrapassam as suas possibilidades (KUENZER, 2002, p. 21).

Nesta forma, o ensino-aprendizagem passa a ser objeto de gerenciamento empresarial, fazendo parte de uma racionalidade pedagógica linear em que todas as variáveis podem ser controladas (Idem, p. 18). A educação, assim concebida, surge, aparentemente, como a grande redentora do trabalhador na sua luta por alcançar “um lugar ao sol”, por meio da qualificação profissional. E qualificação, neste caso, significa um “indivíduo” suficientemente preparado, flexível e capaz de adaptar-se às condições do mercado. Já não é mais necessário um especialista, pois o mercado se encarregará de especializá-lo.

Todavia ao contrário do que se pensa a tese da “qualificação profissional”, apresentada como a grande “fórmula” para ingressar no mercado de trabalho ao retornar a ele, não passa de um “mito” destinado a conter as reivindicações dos trabalhadores por melhores condições de vida, aprofundando, por outro lado, a exploração. Enquanto os trabalhadores acreditarem que podem solucionar seus problemas socioeconômicos apenas mediante uma melhor qualificação profissional ou intelectual, não tentará romper com a hegemonia capitalista (ALVES, 2002, p. 66).

A empregabilidade constitui-se no mito ideológico que o mercado impõe ao Ensino Médio, onde, por meio da formação de competências e habilidades o estudante se prepara para a “vida”. Que vida? A vida destinada ao ingresso no mercado de trabalho. Parece se tratar de uma armadilha, à qual as escolas de Ensino Médio estão expostas, uma vez que, com a promessa de escolarização, o estudante “compra” também a promessa de sua inclusão no mercado, por meio de um emprego e, conseqüentemente, de uma vida melhor.

De forma genérica, podemos dizer que o educando do atual das escolas públicas brasileiras consiste, por um lado, no jovem e no adolescente que pretende prosseguir os estudos na universidade ou espera obter melhores empregos graças ao certificado de conclusão do Ensino Médio; mas é, também, o adulto que retorna à educação básica para obter algum tipo de qualificação, seja em vista da manutenção do próprio emprego ou para voltar a ele. Em geral, estas são as expectativas que norteiam os interesses daqueles que cursam hoje a educação básica (ALVES, 2002, p. 111).

Perpetua-se a dualidade estrutural. Uma escola para o trabalhador, onde este deve desenvolver competências e habilidades cognitivas e comportamentais necessárias ao mercado de trabalho, e outra para formar a elite intelectual dirigente. Nesta última, o foco é o trabalho com os conhecimentos necessários a tornar o

estudante competente para a continuidade de estudos nos cursos superiores. Os vestibulares continuam garantindo esta reserva de privilégios, impedindo os trabalhadores de chegarem aos mesmos lugares a que a elite tem acesso restrito e reservado.

Mesmo sob essas condições de dualidade, o Ensino Médio e constitui numa ausência socialmente construída, na sua quantidade e qualidade e como o indicador mais claro da opção da formação para o trabalho simples e da não preocupação com as bases da ampliação da produção científica, técnica e tecnológica e o direito de cidadania efetiva em nosso país (FRIGOTTO, 2007, s/p).

Para Frigotto (2007), o projeto educativo liberal tem como traço permanente, no âmbito organizativo e na concepção político-pedagógica, combater e confrontar-se às teses do projeto econômico popular de escola pública gratuita e universal, defendido por uma ampla representatividade de educadores que se postulam críticos ao projeto neoliberal. Resta saber: até que ponto o empreendimento da reforma neoliberal logrou êxito no processo de colonização do pensamento pedagógico brasileiro e no sistema de ensino, arraigando-se nos corações e mentes dos educadores e dos educandos e no tecido social mais amplo? E, mais que isso, como têm sido encaminhadas as políticas educacionais, após a eleição em 2003 e reeleição em 2006, de um governo que, teórica e historicamente, deveria representar um projeto político-econômico popular, voltado aos interesses da imensa maioria de excluídos, mas organizados nos movimentos sociais?

O que se constata é que, infelizmente, após cinco anos do governo Luiz Inácio Lula da Silva (Lula), não se alteraram a política monetarista e fiscal que, de um lado, dá garantias aos ganhos do capital, principalmente o capital financeiro, e, de outro, sustenta programas de renda mínima para os grandes contingentes da população, como estratégia de diminuição da indigência e pobreza absolutas. E o que é pior, estão sendo desarticuladas as lutas do campo da esquerda e os movimentos sociais duramente construídos ao longo do século XX (FRIGOTTO, 2007).

No campo da educação de nível Médio, parece-nos importante destacar que, em 2004, o MEC realizou um seminário nacional¹¹ para discutir os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM). Participaram representantes de

¹¹ Tivemos a oportunidade de participar do grupo de trabalho de Filosofia, no seminário da região sul, realizado em Florianópolis e no seminário Nacional, realizado em Brasília no mês de dezembro de 2004.

professores da educação básica, vindos da maioria dos estados da federação e consultores das Instituições de Ensino Superior e entidades de pesquisa, contratados pelo MEC. O seminário nacional foi precedido de seminários regionais para discutir o documento base apresentado pelo MEC e que fora produzido por especialistas nas mais diversas áreas que constituem as disciplinas do Ensino Médio, presentes nos PCNEM. O seminário tinha como objetivo elaborar novas orientações curriculares para o Ensino Médio.

A expectativa criada pelo documento, apresentado pelo MEC para motivar as discussões dos seminários regionais, foi a de que haveria mudança na política educacional para o Ensino Médio. Isso porque, além da expectativa de mudanças estruturais, criadas com a eleição do presidente Lula, o texto introdutório ao documento, produzido pelo Departamento de Políticas da Secretaria de Educação Básica/MEC, fazia críticas importantes ao Parecer do CBE/CEB nº. 15/98, e respectiva Resolução nº. 3/98 que instituíram as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. E, ainda, afirmava que os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), não se efetivaram em razão de fatores políticos, pedagógicos e operacionais.

Destacamos, a seguir, as críticas apresentadas no texto introdutório ao documento do MEC, referindo-se às Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio e aos PCNEM:

A idéia de que a reforma curricular é a solução de todos os problemas educacionais; O currículo tratado como instrumento de controle da educação e submisso aos princípios do mercado; O fato dos PCNEM e as Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio (DCNEM) possuírem discurso híbrido contemplando tendências pedagógicas diversas, com vistas a assegurar legitimidade junto a diferentes grupos sociais; A ênfase no discurso das competências fragmentadas em habilidades, como modelo de regulação e controle do processo educacional, a fim de garantir metas e resultados; A Ausência de referências mais precisas para organizar e orientar a aquisição de competências e habilidades de acordo com a realidade dos alunos e da escola. (LODI, 2004, p.8-9).

Pela tônica do documento apresentado pelo MEC, acreditava-se que os debates nos seminários regionais e nacional levassem a um processo de luta pela elaboração de novas diretrizes curriculares e, conseqüentemente, à elaboração de novas orientações curriculares, já não mais pautadas nas competências e

habilidades, mas sim no projeto defendido, por exemplo, pelo Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública.

Entretanto, com a publicação das novas Orientações Curriculares para o Ensino Médio, em 2006, constatamos a permanência da organização curricular pautada nas competências e habilidades e sequer foi discutida a necessidade de novas diretrizes curriculares para o Ensino Médio. Os seminários nacionais, a nosso ver, parecem ter sido mero “jogo de cena” do MEC, para fazer parecer democrático e coletivo o processo de elaboração das novas orientações curriculares, elaboradas por especialistas, sem a efetiva participação dos mais interessados: os professores da educação básica. Ou, de alguma forma, a intencionalidade de mudanças nas políticas para o Ensino Médio fora abortada por razões políticas, uma vez que essas mudanças significavam fazer a opção por um projeto nacional popular de educação e isso significava entrar em confronto direto com os interesses privatistas do projeto neoliberal.

Isso nos fez crer que o empreendimento da reforma neoliberal do sistema de ensino arraigou-se no tecido social mais amplo. Pergunta-se, então: quais são as conseqüências dessas políticas para escola pública e quais são os espaços para os sujeitos resistirem a esses determinantes das políticas educacionais?

1.2 SUJEITOS DO ENSINO MÉDIO

Na busca de compreender o lugar da Filosofia no currículo do Ensino Médio, não podemos desconsiderar os processos históricos da construção social desse nível de ensino e sua dualidade estrutural. Ocorre que essa análise explica apenas em parte o que queremos compreender. Pois, se queremos compreender o lugar da Filosofia no currículo do Ensino Médio, não é possível desconsiderar que este é um lugar vivo e dinâmico, construído histórica e socialmente por sujeitos, que por meio da experiência vivida dão sentido e significado ao lugar.

Para além de sua constituição histórica, é preciso compreender esse lugar como espaço da experiência, povoado por sujeitos do ensino e da aprendizagem, que dão sentido e significado à educação, ao Ensino Médio, às disciplinas e aos conteúdos curriculares, dentre eles a Filosofia, como pertencentes a uma totalidade de sentidos e significados.

Para compreender o Ensino Médio como espaço da experiência dos sujeitos, é importante conceber a escola não como instituição oficial, mas como todo tipo de coisa que sucede em, a partir da, em torno da e apesar da escola. Aquilo que pode ser o constitutivo histórico de sua realidade cotidiana, convergente, divergente ou contraditória nas diversas formas de existir da escola (ROCKWELL e EZPELETA, p. 25).

Deste modo, vai-se encontrando um espaço de interseção entre os sujeitos individuais que levam seus saberes específicos para a construção da escola. Neste espaço [lugar], incorporam-se e tornam-se significativos numerosos elementos não previstos nas categorias tradicionais da realidade escolar. A realidade escolar aparece sempre mediada pela atividade cotidiana, pela apropriação, elaboração, refuncionalização ou repulsa que os sujeitos individuais levam a cabo (Idem, p. 25).

Nessa perspectiva, concebemos esses sujeitos como sujeitos sociais do cotidiano escolar, que levam seus saberes para escola, incorporando também os saberes da escola. Mas, podem até resistir aos saberes escolarizados, se estes não apresentarem sentido e significado dentro do seu horizonte cultural e de classe.

Têm, esses sujeitos, uma origem social, a classe trabalhadora, que marca sua constituição como sujeitos. Não se reduzem, porém, a estas circunstâncias históricas e sociais porque são, também, seres singulares, que interpretam e dão sentido e significado ao mundo, às suas vidas e à história. Na medida em que dão sentido e significado ao mundo, podem pensar e expressar sua posição política. São sujeitos que pensam, por isso podem opor resistência. Não são necessariamente ou a priori críticos, mas podem sê-lo, na medida em que podem construir sua criticidade por meio das experiências sociais realizadas coletivamente no cotidiano escolar.

A resistência, na compreensão de Giroux (1986, p 85), ocorre pela não conformação dos alunos com as características opressivas da escolarização. Os sujeitos (alunos) resistem, modificando as práticas escolares.

Nesta análise, assumimos a compreensão de Charlot (2000, p. 33 e 51), para quem o sujeito é um ser humano aberto a um mundo que possui uma historicidade, portador de desejos que o movem, muitos dos quais são opostos à ordem econômica e às necessidades da sociedade dominante.

É um ser de relações com outros seres humanos, também eles, sujeitos. É um ser social, com uma origem familiar e de classe. Ocupa um lugar social, por isso está inserido em relações sociais. Ao mesmo tempo em que é um sujeito singular,

tem uma história, interpreta o mundo e dá-lhe sentido e significado, assim como, também, dá sentido à posição que ocupa nele, às suas relações com os outros, à sua própria história e à sua singularidade. É ativo, age no e sobre o mundo, e nessa ação se produz e, ao mesmo tempo, é produzido no conjunto das relações sociais no qual se insere.

Para Dayrell (2003), Charlot relaciona a noção de sujeito às características que definem a própria condição antropológica que constitui o ser humano, ou seja, o ser que é igual a todos como espécie, igual a alguns como parte de um determinado grupo social e diferente de todos como um ser singular. Nessa perspectiva, o ser humano não é um dado, mas uma construção social.

Para Charlot (2000), o sujeito é produzido no mundo das relações sociais. Daí a condição humana ser de natureza social, pois se constitui na relação com o outro. A alteridade, vista nessa perspectiva, mostra que o ser humano se coloca no limite entre a natureza e a cultura: a dimensão biológica e a social influenciam-se mutuamente na produção humana. O homem se constitui como ser biológico, social e cultural, dimensões totalmente interligadas, que se desenvolvem com base nas relações que estabelece com o outro, no meio social concreto em que se insere (DAYRELL, 2003).

E quem são estes sujeitos? Como podem ser aqui apresentados? Este sujeito é um trabalhador, que se produz nos complexos processos de interação social e formação humana, na escola e em outros espaços sociais nos quais a sua experiência se desenvolve (CORRÊA, 2005). Neste sentido, são sujeitos da experiência, — estudantes e professores — pois se produzem ao mesmo tempo em que são produzidos pelo lugar.

1.2.1 Os estudantes como sujeitos sociais

Estes sujeitos, em sua grande maioria, de acordo com dados fornecidos pelo MEC, são formados por jovens da classe trabalhadora e que não constam nas estatísticas, uma vez que apenas 46% dos jovens têm acesso ao Ensino Médio, sendo que mais da metade destes estudam no período noturno e, em grande parte, na modalidade de supletivo. E, ainda, quando se trata do campo, por exemplo, apenas 12% freqüentam o Ensino Médio na idade/série adequada.

Os dados apresentados acima, muito mais do que apresentar os índices dos jovens que freqüentam o Ensino Médio, denunciam a alarmante exclusão daqueles que deveriam ser tidos como sujeitos do Ensino Médio, mas estão dele excluídos. Mas, nem por isso deixam de ser sujeitos, uma vez que são sujeitos com o direito à inclusão no processo de escolarização desse nível de ensino.

Para Frigotto, não se trata de sujeitos sem rosto, sem história, sem origem ou fração de classe, pois são predominantemente jovens e, em menor número, adultos, de classe popular; filhos de trabalhadores assalariados ou que produzem a vida de forma precária, por conta própria; do campo e da cidade; de regiões diversas e com particularidades socioculturais e étnicas (2004, p. 57).

Sendo predominantemente adolescentes e jovens, já se nos coloca uma questão relacionando juventude e escola. Para Spósito (2004), diante da diversidade de situações existenciais que afetam estes sujeitos, tem sido recorrente a idéia de se tomar a juventude no plural — juventudes.

Para análise dessa categoria — juventudes — Abad propõe uma distinção entre a condição e situação juvenil. A condição juvenil é o modo como a sociedade constitui o conjunto de concepções sobre a juventude e significa, em forma de representações desse momento, o ciclo de vida e suas relações com o mundo do adulto, transformando-o em modelo cultural para outras idades, alicerçando as práticas sociais. Já a situação juvenil traduz os diferentes percursos experimentados pela condição juvenil, a partir dos mais diversos recortes: classe social, gênero, regiões, vida urbana ou rural, sistemas religiosos, etnia, etc. (apud SPÓSITO 2004, p. 74).

Mas há, aqui, uma questão anterior, de resposta não muito simples, que é saber quando a idade adulta começa. Diferentes sociedades, em tempos diferentes, deram diversas respostas à questão. No Brasil, atualmente, essa é uma questão complexa, cujas respostas não são simples, pois envolvem questões também complexas como, por exemplo, a idade em que os jovens começam a trabalhar. A inserção no mundo do trabalho acaba determinando a passagem para a idade adulta, uma vez que isso significa, de alguma forma, assumir responsabilidades e garantir certa independência econômica.

Esta complexidade está manifesta nos debates em torno da categoria, juventude ou juventudes. Lima (2004) refuta a idéia de se usar a categoria juventudes, dizendo ser esta uma falsa questão, pois:

Ser jovem, ser jovem da periferia das grandes cidades; ser mulher jovem; ser jovem negro (ou afro-descendente); ser jovem da classe média são todas identidades possíveis e relacionais, muitas vezes resultado de intensa competição de símbolos por parte de movimentos e grupos sociais. A pergunta que se deve fazer é quando se pode pensar em uma categoria mais genérica como importante para a construção das representações sobre a sociedade e para a ação social e em que contextos identidades mais segmentadas (sic) – a idéia de juventudes – favorece uma melhor compreensão sobre a sociedade (LIMA, 2004, p. 97-98).

Se, por um lado, a categorização em Juventudes pode esvaziar e esconder as identidades que se entendem como condição juvenil — classe social, gênero, regiões, vida urbana ou rural, sistemas religiosos, etnia, etc. — por outro, a fragmentação na forma de compreender os sujeitos oferece, também, o risco de se compreender cada identidade isoladamente, o que dificultaria a compreensão desses sujeitos na sociedade, pois cada grupo teria que ser analisado separadamente, dificultando, por exemplo, a planejamento de políticas públicas abrangentes, a fim de garantir amplamente os direitos sociais desses sujeitos, como por exemplo o acesso à escola.

Uma questão importante a ser considerada, ao tratar dos jovens como sujeitos sociais, é o modo pelo qual são introduzidos na vida social, ou seja, o processo de socialização. No passado, antes de existirem os processos de educação institucionalizada, a família era responsável por este processo. Com a institucionalização dos processos de ensino aprendizagem, pautados nos ideários da burguesia iluminista, a escola figura como instituição neutra, tendo por objetivo fornecer aos alunos o conhecimento e as habilidades de que eles necessitarão para desempenharem, com sucesso, seu papel na sociedade, camuflando a relação entre escola e ordem industrial (GIROUX, 1986, p. 103).

Com a crise da modernidade, a escola parece ter perdido o monopólio da transmissão cultural e a educação escolar tende a se transformar em uma cultura entre tantas outras. Há outros espaços de trocas culturais e sociais, onde o jovem tem acesso à cultura e à socialização. Mas aqui, algo importante pode ser observado: na sociedade dita pós-moderna, o processo de socialização e acesso à cultura passa a ser mediado pela cultura do espetáculo e pelo consumo. Isso ocorre mesmo na escola. Como sabemos, a sociedade do espetáculo é um produto da indústria cultural, submetida aos interesses econômicos do mercado.

A ineficácia e os limites da ação socializadora e transmissora da cultura, realizada pela escola, não pode ser desconsiderada. Estão aí as pesquisas educacionais evidenciando, sempre, o fracasso do aluno, focalizando a precariedade e a inadequação da escola. As propostas pedagógicas das escolas não estão voltadas para as experiências do aluno trabalhador, o que explicita a distância entre a escola e o mundo do trabalho, pois as escolas são organizadas a partir da clássica separação entre teoria e prática, modelo de sustentação da estratificação social. A permanência dessa situação afasta o aluno da escola, que, por sua vez, pode afastá-lo do trabalho.

Para Charlot (2000), o distanciamento entre o aluno e a escola e, conseqüente, seu afastamento do trabalho, é produzido na medida em que os sujeitos não encontram significado nos saberes escolares, pois não fazem sentido para eles, assim como fazem sentido os saberes aprendidos fora da escola. Diante disso, alguns sujeitos acabam por submeter-se, e fazem aquilo que a escola manda, assumindo a estratégia de sobrevivência, a fim de conformar-se ao sistema, tornando-se obedientes e flexíveis.

O ideal seria que o aluno apreendesse com a continuidade e descontinuidade, conjugando o que a escola ensina com o que se aprende fora dela, no mundo do trabalho e da vida. Mas, em geral, não é isto que ocorre. Como não encontram sentido nos saberes escolares, desvinculados de seus horizontes de sentido cultural, muitos sujeitos assumem a única forma de resistência possível que lhes resta: negar o saber da escola por meio da violência ou da evasão.

O processo de interação entre adolescentes e jovens, no interior das escolas, faz surgir outra cultura em oposição à cultura institucional massificada da escola. Essa nova cultura do jovem traz elementos da família, da mídia e da rua, como uma nova forma de socialização, decorrente principalmente das relações de amizade e acaba interferindo na escola, por meio dos processos de socialização que são diferentes dos mecanismos de sociabilidade na escola. Tais processos podem trazer para a escola o racismo, o preconceito, os elementos patriarcais e machistas da cultura, e, ainda, práticas discriminatórias e violentas (SPÓSITO, 2004).

Se as relações entre as formas de socialização se estreitam e produzem nova sociabilidade, é preciso considerar que a vida escolar exige um conhecimento mais denso dos sujeitos – nesse caso, adolescentes e jovens – que ultrapasse os limites de sua vida na instituição. Trata-se, desse modo, de aprofundar o conhecimento sobre as formas e os estilos de vida

experimentados pelos jovens em suas várias práticas, para compreendê-los e, ao mesmo tempo, produzir novas referências que retomem em chave democrática a ação socializadora da escola, na especificidade de seus saberes e práticas. (p. 87).

Parece, portanto, que antes do professor pretender ensinar algo a esses sujeitos, é preciso, aprender com eles. Compreender os novos processos de interação e socialização no quais os adolescentes e jovens estão mergulhados, conhecer suas falas, suas linguagens, seus jeitos, suas preocupações, a diversidade de experiências. Essa parece ser condição necessária para um diálogo dos professores do Ensino Médio com seus sujeitos da aprendizagem, os adolescentes e jovens, para quem a escola parece estar de costas.

Entendemos que esse diálogo, ao pretender mergulhar nos problemas e na cultura da juventude, buscará problematizar e aprofundar as discussões em torno de temas importantes relativos à condição da juventude contemporânea brasileira, abrangendo desde questões relativas à cultura, à educação, trabalho, religião, saúde, relações sócio-raciais e culturais e política, etc.

1.2.2 Os professores como sujeitos sociais

A escola é o lugar onde o professor produz, por meio do seu trabalho, mas é, também, onde se produz o sujeito professor, na práxis pedagógica. As implicações disso são bastante complexas, pois envolvem processos contraditórios e tensões que se apresentam na relação entre a escola e sociedade, a escola e mundo do trabalho. Se os professores, com seu trabalho, de certo modo, produzem a escola, esta também produz o professor, na medida em que os processos de interação não são individualizados e aceitos passivamente, sem resistências.

Na concepção dos reformadores neoliberais, a crise enfrentada pela educação é eminentemente administrativa, de gestão. Por isso, a partir das reformas educacionais da década de 1990, passaram a conceber a escola como uma empresa prestadora de serviços, cujo êxito depende da gestão empreendida. Nesse contexto, o professor passa a ser visto como o operário da educação, com a responsabilidade de realizar as funções atribuídas à escola no âmbito do mercado de trabalho. Para isso, os professores passam a organizar a escola e o ensino de acordo com os ditames da gestão empresarial. As relações sociais assumem um

caráter individualista e autoritário, tanto na gestão da escola quanto no trabalho pedagógico do professor.

A compreensão desse processo, que resulta no reducionismo dos processos educativos centrados meramente no processo de trabalho, nas novas tecnologias e no mundo da produção, nos ajuda a entender que implicações isso pode ter na produção desse sujeito professor. Uma forma de reação crítica a este reducionismo seria ampliar o campo das práticas educativas para o campo da cultura, sem necessariamente desconsiderar o trabalho, a produção e as novas tecnologias, voltando-se para o processo autocriativo da existência humana. Para isso, é necessária uma mudança de perspectiva. Em vez de empresa prestadora de serviços, o projeto pedagógico da escola poderia priorizar a formação sujeitos críticos e não reduzir-se à formação de mão de obra requerida pelo mercado de trabalho na ótica da empregabilidade, ou na preparação para o vestibular.

A partir de um projeto político-pedagógico voltado para a formação de sujeitos críticos, o professor pode produzir seu trabalho pedagógico e se autoproduzir criativamente no trabalho realizado. É o que podemos chamar de práxis pedagógica do professor, onde se concretizam seu momento laborativo e existencial como na concepção de Kosik (1976). Neste sentido a práxis,

[...] se manifesta tanto na atividade objetiva do homem, que transforma a natureza e marca com sentido humano os materiais naturais, com na formação da subjetividade humana, na qual os momentos existenciais com a angústia, a náusea, o medo, a alegria, o riso, a esperança etc., não se apresentam como “experiência” passiva, mas como parte da luta pelo reconhecimento, isto é, do processo da realização da liberdade humana. Sem o momento existencial o trabalho deixaria de fazer parte da práxis (Kosik, apud CORRÊA, 2005, p. 137).

Ocorre que, se um projeto político-pedagógico não apresenta as características mencionadas, a educação e o professor serão meros produtos ofertados pelo mercado, pautados numa razão instrumental. Nesse contexto, não há sujeitos. Há a-sujeitados, meros consumidores de um produto, vistos também como coisas, força de trabalho, recursos humanos a serem capacitados para o exercício de atividades requeridas pelo mercado ou consumidores de conteúdos preparatórios para o vestibular.

A formação do professor é um ponto chave do projeto ideológico no contexto da lógica capitalista, pois seu objetivo é a colonização do pensamento pedagógico

de acordo com os valores pautados numa ética intimista e individualista. Dependendo da forma como este sujeito professor percebe as relações existentes entre educação e sociedade, ele atribui determinadas funções a serem desempenhadas pela escola. O trabalho do professor tenderá a ser impregnado pela missão que ele atribuiu a si mesmo e à escola na qual atua (CORRÊA, 2005, p. 146).

No contexto da lógica do capital, a formação do professor é vista de forma individualizada, uma vez que a educação já não é mais um projeto de formação cultural e coletiva de sujeitos, mas de oferta de alguns conhecimentos ou de competências e habilidades, como produtos de um projeto educativo. Não há projeto político-pedagógico, pois há apenas prestadores de serviços e clientes, regidos pelos valores do mercado, pela lei da oferta e da procura, da utilidade pautada nos padrões de consumo da indústria cultural.

A nosso ver, há, aqui, duas questões de fundamental importância: qual o projeto político-pedagógico que está sendo construído nas instituições de ensino superior para formar esses sujeitos professores? Qual a importância da formação desses sujeitos sociais na construção do lugar para a Filosofia no currículo?

Ocorre que, no processo de reforma do sistema de ensino da década de 1990, os projetos neoliberais trataram de garantir que o processo de colonização do pensamento pedagógico brasileiro se efetivasse principalmente nos cursos de graduação. Para a formação do professor de Filosofia, e também de todas as outras áreas, foram regulamentadas, pelo Conselho Nacional de Educação, por meio da Resolução do CNE/CES 492/2001, as Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Filosofia. No documento, são indicadas as competências e habilidades necessárias para a formação do futuro bacharel e do professor de Filosofia. O CNE, ao aprovar o documento que serve de base para a elaboração do projeto político-pedagógico dos cursos de Filosofia de todo o país, mais uma vez assume-se como porta-voz do projeto neoliberal, pautando o ensino e o pensamento pedagógico brasileiro na linguagem e leis ditadas pelo mercado, ou seja, nas competências e habilidades.

Entendemos que a compreensão da natureza do conhecimento filosófico, que o sujeito – professor – leva para sala de aula, é fundamental para o processo de ensino, pois é a partir dessa compreensão que se dará o trabalho pedagógico com a

Filosofia. E, em grande medida, essa compreensão é formada nos cursos de graduação em Filosofia.

A forma como o curso de Filosofia organiza o ensino parece contribuir muito para que o futuro professor assuma diferentes compreensões e posicionamentos frente à Filosofia e seu ensino. “A partir da formação profissional, a instituição educativa envolve o docente em saberes e práticas que são, deliberadamente ou não, reprodutoras e legitimadoras dos valores e crenças (sociais e culturais) predominantes.” (CERLETTI e KOHAN, 1999, p. 26).

Horn (2002), ao pesquisar a organização curricular dos cursos de Filosofia, em nível de bacharelado e licenciatura, no Estado do Paraná, descobriu que um curso de Filosofia pode ser organizado, do ponto de vista curricular, sob várias perspectivas e até combinando mais de uma. As formas de organização curricular, apresentadas a seguir, estão presentes nos cursos das instituições de ensino de superior paranaenses.

- a) Organização curricular pela divisão clássica: Filosofia Antiga, Filosofia Medieval, Filosofia Moderna e Filosofia Contemporânea. Muitos cursos de Filosofia adotam esta forma de organização curricular para garantir certa linearidade no estudo da Filosofia, seus sistemas filosóficos e autores.
- b) Organização curricular a partir das grandes divisões geográficas da Filosofia. Filosofia Ocidental, Filosofia Africana, Filosofia Oriental, Filosofia Latino-Americana, dentre outras.
- c) Organização curricular a partir dos grandes temas ou grandes conteúdos da Filosofia como Teoria do Conhecimento, Ética (ou Filosofia da Moral), Filosofia Política, Estética (ou Filosofia da Arte), Filosofia da Ciência (ou Epistemologia), Ontologia (ou Metafísica), Lógica, Filosofia da Linguagem, Filosofia da História etc.
- d) Organização do curricular a partir de problemas filosóficos: problema do ser, da verdade, da essência e existência, etc.
- e) Organização curricular de forma mista contemplando o estudo da Filosofia, por meio do estudo de seus problemas, seus temas, sua história, os clássicos e seus textos, sem desconsiderar as divisões geográficas.

A formação dos professores de Filosofia interfere diretamente em sua compreensão da natureza do conhecimento filosófico e, conseqüentemente, em sua prática de ensino. No processo de formação, o professor assimila uma série de

concepções e valores acadêmicos, incorporando-os à sua prática pedagógica, constituindo o que Goodson (1995, p. 20) chama de currículo pré-ativo.

Outra questão importante a ser considerada com relação aos professores como sujeitos sociais, ou seja, que se produzem nas relações sociais, são as condições de trabalho a que estão submetidos os professores da rede pública de ensino. Kestring (2003), em pesquisa que investigou a educação política do professor e a formação para a cidadania, analisou as condições político-pedagógicas de atuação dos professores da rede pública do Estado do Paraná, caracterizando a “proletarização” do professor da seguinte forma:

Ironicamente, não há mais espaço para discussões pedagógicas nas unidades dessa organização escolar que se amplia e complexifica. Há mais propriamente monólogos entre os chamados especialistas (que servem de transmissão dessas decisões tomadas de cima para baixo) e os professores. Os professores com alguma formação político-pedagógica anterior, que os habilitava a um exercício profissional com relativa autonomia, sentem-se empurrados para dentro da sala de aula e sabem, desde então ou logo em seguida, que tais limites são por demais estreitos e têm que ser rapidamente ultrapassados para que não venham a ser totalmente anulados. [...] Numa situação como essa os professores vão reduzindo sua presença na escola em termos de um estafante entra e sai de sala de aula. Para alguns, os mais novos na carreira, isso se repete em um mesmo ano em várias escolas já que só assim completarão uma carga-horária razoável. Nessas condições o entra e sai de sala de aula se amplia com um entra e sai de unidades escolares (KESTRING, 2003, p. 110).

A precarização das condições de trabalho dos professores, descritas acima, e o achatamento salarial, combinados com a ausência ou minimização das discussões pedagógicas, indica o caráter perverso das reformas neoliberais do ensino, principalmente a partir da década de 1990, que culpam o professor, na medida em que é acusado de produzir pouco. Para isso, utilizam os índices de baixa produtividade, evidenciada nos altos índices de evasão e repetência escolar. Além do que, a baixa qualidade do ensino é, ainda, atribuída ao desinteresse dos professores por sua própria atualização.

Entretanto, os mecanismos que levam às péssimas condições de trabalho dos professores podem ser compreendidos no conjunto do que as classes trabalhadoras têm vivido no Brasil, nos últimos tempos, com a implantação do modelo capitalista neoliberal, que degradou as condições de vida e de trabalho e desregulamentou direitos sociais dos trabalhadores, reduziu salários e direitos previdenciários, além

de submeter os trabalhadores em educação a regimes de contratação sem garantias de estabilidade de emprego.

Acreditamos que tais condições, a que são submetidos estes sujeitos trabalhadores, fragiliza sua relação com a educação, com a escola e, especificamente, com os sujeitos da aprendizagem, que acabam sendo também vítimas desse processo perverso.

1.3 A CONSTRUÇÃO SOCIAL DO CURRÍCULO DO ENSINO MÉDIO

A palavra currículo vem do latim *currus*, carro, ou seja, carro que carrega valores, intencionalidades, cultura, tradição e conhecimento. Carro que traz ou leva consigo pessoas, escolas, sociedades e que pode transformar-se constantemente, passando a carregar outros conteúdos num tempo e num espaço diferentes (GOODSON, 2001; SACRISTÁN, 2000). Para além das definições técnicas e estáticas de currículo, seria possível compreender como o currículo é produzido e qual a dinâmica que possibilita as escolhas de determinadas disciplinas ou conteúdos de ensino e exclui tantas outras possibilidades?

Para Goodson, se tomado como documento de prescrição técnica, o currículo assume um caráter de entidade abstrata, que se torna independente dos sujeitos, a-histórico. Mas se o enfoque for dado aos grupos e estruturas que operam e formulam o currículo, ele pode ser compreendido como sendo dinâmico, pois é resultado de um processo de construção social. Essa construção se dá em meio a conflitos, na medida em que o lugar de sua construção é político. Por isso se constitui no “campo de toda sorte de estratégias, interesses e relações de dominação.” (2001, p. 17).

Elaborar um currículo¹² significa optar, recortar, fazer escolhas não definitivas, mas que, espera-se, sejam as mais acertadas para um determinado momento, sob determinadas condições e necessidades. Portanto, construir um currículo significa determinar a presença de disciplinas e conteúdos a serem

¹² Pensar o lugar da Filosofia no currículo do ensino Médio significa investigar as relações que se estabelecem neste território, sob que conflitos ele se constitui e ao mesmo tempo se mantém. Nesse campo está nossa pesquisa, buscando entender as condições em que se encontra o ensino de Filosofia no currículo do Ensino Médio.

ensinados; ao fazê-lo, determinam-se também as ausências que podem ser, e o são, motivo de discussão, dissenso e disputas.

O currículo é um território marcado por relações sociais e de poder que determinam as escolhas das disciplinas e conteúdos escolares a serem ensinados e avaliados por profissionais que têm certo domínio sobre este território. Pode-se dizer que há uma geopolítica do currículo, que nos permite compreender as disputas no território, as relações de força e poder, a luta pelos espaços de atuação no âmbito acadêmico, corporativo, econômico, político e social. Mas, se o currículo é construído em meio aos embates entre os grupos que habitam determinado lugar, seja ele o sistema de ensino como um todo, ou a escola, como explicar a existência de documentos curriculares oficiais prescritivos?

Para Sacristán (2000, p. 17), o currículo é expressão do equilíbrio de interesses e forças que gravitam sobre o sistema educativo num dado momento, enquanto que, através dele, se realizam os fins da educação no ensino escolarizado. Toda construção curricular parte de um projeto de formação, ou político, ou econômico, ou de sociedade.

No âmbito das políticas curriculares oficiais parece não haver este equilíbrio preconizado por Sacristán, na medida em que os documentos de currículo prescrito expressam as concepções hegemônicas a respeito do currículo, forjadas no seio dos projetos político-econômicos da classe dominante. Quase sempre, os projetos curriculares oficiais vêm marcados pelos interesses do projeto hegemônico de um grupo social imposto à toda sociedade. Isso é bastante evidente, por exemplo, nos projetos curriculares de ensino técnico profissional, destinados a qualificar a mão-de-obra para o mercado de trabalho.

Os currículos prescritos, oficiais, são produzidos no âmbito do estado. Para Apple (2002) o Estado é, ele mesmo, um lugar de conflito entre classes e frações de classes, e também entre grupos raciais e de gêneros. Sendo o estado o lugar do conflito, ele deve ou forçar todo mundo a pensar de forma igual, ou criar consenso entre os grupos, ou entre boa parte deles. O consenso parece ser o melhor caminho a fim de garantir sua legitimidade, integrando interesses dos grupos aliados e até mesmo dos opositores.

Havendo consenso ou não, o currículo escrito parece ser irrelevante para a prática dos professores, uma vez que existirá sempre uma dicotomia entre o currículo adotado por escrito e o currículo ativo, tal como é vivenciado e posto em prática.

Essa dicotomia se dá a partir do momento em que o grupo dominante dentro do estado impõe sua prescrição curricular. E, em alguns casos extremos de resistência à prescrição curricular, chega-se a argumentar que a escolarização promovida pelo Estado tem como objetivo único a reprodução econômica e social (GOODSON, 2001, p. 107-108).

Mas, por outro lado, se tomarmos o currículo como construção social dos sujeitos no cotidiano escolar, é possível que a força do currículo oficial prescritivo seja relativizada. Podemos pensar, por exemplo, na capacidade dos professores em subverter as prescrições oficiais do currículo, preconizadas nos ideários da elite dominante, assumindo outros currículos, oriundos de outros projetos de sociedade.

O currículo, assim, não é algo estático e sim construção social, pois a luta para definir um currículo envolve prioridades sociopolíticas e discurso de ordem intelectual. (Idem, p.28). Ao tratar do currículo, não podemos desvinculá-lo do contexto histórico de sua construção. O currículo, como conjunto de disciplinas e conteúdos escolares a serem transmitidos, sempre esteve vinculado ao projeto de um determinado grupo social e ao que este entende como sendo válido culturalmente.

O currículo prescrito como recorte cultural efetivado por um determinado grupo social, traz intencionalidades explícitas e implícitas de atingir determinados fins culturais, educacionais, mercadológicos etc. A questão a ser levantada aqui é: como se estabelecem as relações entre o projeto educacional e projeto político-econômico? E, ainda, qual o papel da cultura na construção desse projeto?

Incontestavelmente, existe, entre educação e cultura, uma relação íntima orgânica. Quer se tome a palavra “educação” no sentido amplo, de formação e socialização do indivíduo, quer se a restrinja unicamente ao domínio escolar, é necessário reconhecer que, toda educação é sempre educação de alguém por alguém, ela supõe sempre também, necessariamente, a comunicação, a transmissão, a aquisição de alguma coisa: conhecimentos, competências, crenças, hábitos, valores, que constituem o que se chama precisamente de “conteúdo” da educação. Devido ao fato de que este conteúdo parece irredutível ao que há de particular e de contingente na experiência subjetiva ou intersubjetiva imediata, constituindo antes, a moldura, o suporte e a forma de toda experiência individual possível, devido, então, a que este conteúdo que se transmite na educação é sempre alguma coisa que nos precede, nos ultrapassa e nos institui enquanto sujeitos humanos pode-se perfeitamente dar-lhe o nome de cultura (FORQUIN, 1993, p. 10).

Para Forquin (1993), o currículo é sempre um recorte dentro da cultura, uma reelaboração de alguns conteúdos da cultura destinados a serem transmitidos às novas gerações. Como recorte, a cultura não tem sentido e significado uniforme e imutável, mas apresenta uma diversidade de aparências e formas, de acordo com o momento histórico e da localização geográfica, varia de uma sociedade para outra, de um grupo para outro dentro da mesma sociedade, está submetida a relações de forças simbólicas e a conflitos de interpretação, é imperfeita, lacunar, ambígua, inconsistente, irregular, vulnerável nos modos de transmissão e perpetuação. Desse modo, não é possível dizer que a educação transmite a cultura. Ela transmite aspectos da cultura, não necessariamente homogêneos, com conexão lógica e histórica.

Se parece simples dizer que a escola seleciona, organiza e transmite uma porção da cultura, não parece fácil definir o que é cultura. Para Williams (1992) cultura é toda e qualquer prática significativa e contempla três dimensões que se agregam: cultura como modo de vida global, como sistema de significações e como atividades artísticas e intelectuais. A cultura produz a realidade. Na condição de força produtiva, ela constitui o mundo por meio da linguagem, dos artefatos tecnológicos, dos sistemas eletrônicos e mecânicos de comunicação etc. O produto cultural é sempre fruto das relações sociais que alteram aqueles que a produzem. Sua compreensão demanda a descrição dessas relações, de seus esquemas, instituições, mecanismos e forças produzidas no processo prático de sua elaboração. A cultura não é privilégio de um determinado grupo social. É produto de pessoas inteiras. Está em todo lugar, em todo tempo e está em constante processo de produção. É ordinária, conduz a vida de todas as pessoas. (ARAÚJO, 2006).

Se a cultura é toda prática significativa e a educação é um recorte desta prática, podemos entender que este recorte é feito tendo em vista o projeto educacional almejado, ou o que se pretende ao educar alguém. Daí que, para Sacristán (2000), o currículo é um recorte cultural que quer tornar-se, na cultura-conteúdo, o projeto educativo para um nível escolar e para uma escola concreta.

[...] propomos definir o currículo como o projeto seletivo de cultura, cultural, social, política e administrativamente condicionado, que preenche a atividade escolar e que se torna realidade dentro das condições da escola tal como se acha configurada. Esta perspectiva nos situa frente a um panorama adequado para analisar em toda sua complexidade a qualidade da aprendizagem pedagógica que ocorre nas escolas, porque se nutre de conteúdos que compõem os currículos; mas a concretização qualitativa do

mesmo não é independente dos formatos que o currículo adota nem das condições nas quais se desenvolve (SACRISTÁN, 2000, p. 34)

Todo currículo é fruto de um projeto político-cultural, forjado por interesses sociais, políticos, econômicos, administrativos e, por que não dizer, ideológicos, de um grupo que se impõe, no interior do estado, com base em sua visão de sociedade e educação. O caso, por exemplo, da interpretação do Art. 36 da LDB, que trata da Filosofia e da Sociologia no currículo do Ensino Médio, parece ser adequado para análise desta questão, pois há uma interpretação na LDB 9394/96, uma reinterpretação nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio com o Parecer CNE/CEB nº. 15/98 e Resolução CNE/CEB nº. 3/98 e uma nova interpretação no Parecer CNE/CEB nº. 32/06 e Resolução CNE/CEB nº. 4/06. A forma como foi interpretada essa legislação, ao longo de mais dez anos, pode elucidar esse conflito subjacente.

No contexto histórico onde foi produzida a LDB, havia interesses antagônicos caracterizando um cenário de disputa pela elaboração da nova lei. De acordo com Alves (2002), havia um projeto de lei produzido pela sociedade civil, envolvendo confederações de trabalhadores na educação e pesquisadores das universidades públicas. Outro grupo, que representava o ensino privado no Brasil, era formado pela sociedade política com sua tropa de parlamentares, com o objetivo de defender os interesses das escolas privadas na educação brasileira.

Existiam, portanto, dois projetos antagônicos. Um que defendia os interesses da escola pública e da sociedade brasileira com o objetivo de garantir o avanço dos direitos sociais como forma de diminuir as desigualdades estruturais do país. Outro projeto que defendia os interesses privatistas do capital estrangeiro e da colonização do pensamento pedagógico brasileiro, com o objetivo de adequá-lo às leis do livre mercado.

A conceituação que a LDB nº. 9.394 dá ao Ensino Médio e o papel que atribui à Filosofia nesse projeto educacional são bastante pragmáticos. Para isso, é importante destacar que o Art. 36 utiliza a palavra currículo para designar o que o aluno terá que saber ao final do curso, estabelecendo diretrizes para esse currículo. Aqui destacamos que a diretriz vincula o nível de ensino a uma educação tecnológica básica, passando pela ciência, pelas letras, artes, pelo processo histórico de transformação da sociedade e da cultura e pela língua portuguesa como instrumento de comunicação e acesso ao conhecimento e exercício da cidadania.

Portanto, é uma educação tecnológica instrumentalizada pelas ciências, pela cultura e pela língua, e que tem por finalidade o exercício da cidadania de uma cidadania mínima. Ou seja, um cidadão consumidor, flexível e tolerante aos ditames do livre mercado.

O Parágrafo 1º menciona os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação como forma de verificar, após a conclusão do Ensino Médio, se o educando atingiu os objetivos de ensino. Não é, assim, um projeto a ser considerado no momento da entrada do estudante no Ensino Médio, mas somente após sua saída. A lei inverte a responsabilidade. Em vez de atribuir à escola a responsabilidade pela organização das condições para o ensino, a lei atribui ao indivíduo a responsabilidade por demonstrar domínio dos princípios científicos e tecnológicos, os conhecimentos das formas contemporâneas de linguagem, domínio dos conhecimentos de Filosofia e Sociologia. E a estas disciplinas atribui a responsabilidade de preparação para o exercício da cidadania, como se esse ou aquele conhecimento tivesse o poder miraculoso de, por si só, preparar uma pessoa para o que quer que seja. Não são os conhecimentos da medicina, por si mesmos, que fazem o médico. O que faz um médico, além dos conhecimentos da medicina, é todo um conjunto de fatores que contribuem para sua formação.

Vê-se, portanto, que não há, no Art. 36, a responsabilização do Estado pela educação pública como exercício de cidadania. Em decorrência disso, não há a garantia de que o currículo do Ensino Médio possibilite aquele tipo de educação anunciada, uma vez que remete à avaliação do processo realizado e não da educação a ser oferecida. A responsabilidade pela educação recai toda sobre a “iniciativa dos estudantes”, como preconizado no inciso II.

Ao colocar a Filosofia e a Sociologia como conhecimentos, num parágrafo à parte, separando-as da ciência, das letras e das artes, a LDB nega à Filosofia e à Sociologia seu estatuto epistemológico, atribuindo-lhes uma função pragmática, complementar, de preparação para a cidadania. E, ainda, sua vinculação com a ética, (art. 35, inciso III), dará às duas disciplinas um caráter catequizante com o “aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico”.

O que pode ser verificado é que há, aqui, um projeto curricular, com uma intenção pautada num recorte cultural baseado no ideário neoliberal. Um projeto que atende aos interesses da elite brasileira conservadora, aliada aos interesses do

mercado e da não responsabilização do Estado pelo ensino público, sob a ideologia do Estado mínimo. Para isso, há o desenvolvimento de uma concepção de educação a partir de um ideário pragmático, de aceleração dos processos educacionais e aligeiramento do ensino e superficialização dos conteúdos curriculares, com o desenvolvimento de competências e habilidades. Cabe ao Ensino Médio a formação de competências mais gerais e ao ensino profissional a formação de competências mais específicas (LOPES, 2001).

O Parecer CNE/CEB nº. 15/98, das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, portanto o documento que dará a direção curricular para a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio, após citar o que a União Européia e, portanto, o empresariado europeu pensou sobre a formação neste nível de ensino, assume o que a UNESCO apresenta como as quatro grandes necessidades de aprendizagem dos cidadãos do próximo milênio, às quais a educação deve responder: aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser.

Com isso, podemos dizer que, na intencionalidade curricular assumida pelo CNE – representante oficial do capital financeiro – fica evidente o projeto cultural assumido, a porção da cultura a ser privilegiada no currículo do Ensino Médio. Essa porção da cultura foi manifestada no documento com a seguinte formulação:

Diante da violência, do desemprego e da vertiginosa substituição tecnológica, revigoram-se as aspirações de que a escola, especialmente a média, contribua para a aprendizagem de competências de caráter geral, visando à constituição de pessoas mais aptas a assimilar mudanças, mais autônomas em suas escolhas, mais solidárias, que acolham e respeitem as diferenças, pratiquem a solidariedade e superem a segmentação social (BRASIL, 1998, p. 17).

Nesse projeto educacional, há uma porção de cultura a ser transmitida e assimilada por meio do desenvolvimento de competências gerais, pois a sociedade se vê diante de problemas catastróficos como a violência, o desemprego e o desenfreado processo de desenvolvimento tecnológico. Não são mais os conhecimentos historicamente produzidos que tornam a pessoa competente, mas o desenvolvimento de competências. É na escola que, ideologicamente, se vai “catequizar” e “adequar” os alunos, tornando-os aptos a assimilarem as mudanças impulsionadas pelo mercado.

A Resolução CNE/CEB nº. 3/98, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio, por sua vez, assume categoricamente uma proposta pedagógica, o que, de alguma forma, a nosso ver, fere a autonomia pedagógica das escolas e dos sistemas de ensino, preconizada pela LDB e pelo Parecer CNE/CEB nº. 15/98. O Artigo 4º da Resolução 3/98 diz que as propostas pedagógicas das escolas e os currículos constantes dessas propostas incluirão competências básicas a serem desenvolvidas pelos alunos. No inciso III do mesmo artigo, o desenvolvimento de competências e habilidades faz parte do mesmo projeto, qual seja, possibilitar o exercício da cidadania mínima: “compreensão do significado das ciências, das letras e das artes e do processo de transformação da sociedade e da cultura, em especial a do Brasil, de modo a possuir as competências e habilidades necessárias ao exercício da cidadania e do trabalho.”

A proposta curricular expressa nos documentos do CNE é, ao mesmo tempo, de organização por competências e organização por disciplinas: no Art. 10, afirma que o currículo do Ensino Médio será organizado em três áreas de conhecimento: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias; Ciências Humanas e suas Tecnologias, objetivando a constituição de competências e habilidades, com caráter interdisciplinar e contextualizado. Mas no parágrafo 2º, letra a, o documento menciona disciplinas e afirma que Educação Física e Arte serão componentes curriculares obrigatórios e, em seguida, dá tratamento diferente para a Filosofia e Sociologia, que deverão ter abordagem interdisciplinar e contextualizada.

No currículo organizado por competências e habilidades, a Educação Física e a Arte figuram como disciplinas, não sendo dito, em nenhum momento, que as demais disciplinas não devam ter tratamento disciplinar, ficando subentendido que são disciplinas do currículo. Já estava dito, na LDB, que a Língua Estrangeira Moderna é componente curricular obrigatório. Dessa forma, somente a Filosofia e a Sociologia são tratadas como conhecimentos transversais ao currículo, não sendo, portanto, admitidos como disciplinas curriculares.

A principal contradição e incoerência dos documentos do CNE, a nosso ver, é que competências e habilidades exigem organização curricular diferente da forma pelas quais as disciplinas organizam seus conteúdos. Como é possível, então, que nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM) as competências e habilidades estejam organizadas dentro da estrutura disciplinar? Ocorre que nos

PCNEM esta contradição é assumida explicitamente. O documento estabelece um currículo organizado em três áreas, seguindo a determinação da Resolução 3/98. As tecnologias são apresentadas como princípios integradores, mas é garantida, também, a estabilidade dos limites disciplinares. No interior das disciplinas estão as listagens das competências, cujos enunciados remetem, em alguns momentos, a aspectos disciplinares específicos, e em outros, a competências mais genéricas, não sendo prerrogativa de uma determinada disciplina.

Nos PCNEM, diferentemente da Resolução nº. 3/98, a Filosofia recebe tratamento disciplinar, sendo indevidamente colocada na área de Ciências Humanas e suas Tecnologias. Além disso, ao descrever as competências e habilidades a serem desenvolvidas pela Filosofia, os PCNEM apresentam competências tão abrangentes e genéricas que poderiam muito bem ser desenvolvidas em outras disciplinas como, por exemplo, em Língua Portuguesa. É o caso da competência representação e comunicação, especificada na habilidade de leitura de textos filosóficos de modo significativo.

Alguém poderia afirmar que na disciplina de Língua Portuguesa não seja possível ler, por exemplo, O existencialismo é um humanismo, de Sartre, de modo significativo? Ou que não seja possível debater, na disciplina de História, tomando uma posição, defendendo-a argumentativamente e mudando de posição em face de argumentos mais consistentes? O mesmo se dá com as competências de investigação e compreensão e com a contextualização sociocultural. Pode-se afirmar que, de fato, há algo de específico da Filosofia nestas competências, sem que, com isso, outras disciplinas não o reivindiquem, também, como sendo prerrogativas suas?

O que queremos caracterizar na exposição acima é que o projeto político-pedagógico encampado pelo CNE e embutido nos PCNEM, como já registramos anteriormente, faz parte do projeto neoliberal de colonização do pensamento pedagógico brasileiro, a fim de submeter todo o sistema de ensino às necessidades do capital financeiro internacional pela via cultural, impondo uma visão curricular pautada na pedagogia das competências e habilidades com a finalidade de formar tecnicamente a mão-de-obra tornando o trabalhador flexível a adaptável às necessidades do mercado.

Em 2006, a Resolução do CNE/CEB nº. 4/06 vem modificar, na Resolução CNE/CEB nº. 3/98, o artigo 10 § 2º, que passou a ter a seguinte redação:

§ 2º As propostas pedagógicas de escolas que adotarem organização curricular flexível, não estruturada por disciplinas, deverão assegurar tratamento interdisciplinar e contextualizado, visando ao domínio de conhecimentos de Filosofia e Sociologia necessários ao exercício da cidadania.

Art.2º São acrescentados ao artigo 10 da Resolução CNE/CEB nº 3/98, os § 3º e 4º, com a seguinte redação:

§ 3º No caso de escolas que adotarem, no todo ou em parte, organização curricular estruturada por disciplinas, deverão ser incluídas as de Filosofia e Sociologia.

§ 4º Os componentes História e Cultura Afro--Brasileira e Educação Ambiental serão, em todos os casos, tratados de forma transversal, permeando, pertinentemente, os demais componentes do currículo.

A decisão do CNE é bastante significativa para todos aqueles que se dedicaram, ao longo de anos, à luta contra o governo da ditadura militar e pela volta da Filosofia ao Ensino Médio, além de ser também significativa para todos os que se dedicam à Filosofia e seu ensino, por verem seu trabalho reconhecido como pertencente e importante ao processo educacional de nível Médio no Brasil.

É significativo, também, pois foi via Conselho Nacional de Educação que a Filosofia foi colocada na transversalidade, ou seja, em todo e nenhum lugar. Esta decisão, deste novo CNE, marcou outro momento histórico em que o órgão de normatização do Sistema de Ensino reconhece um equívoco cometido por ele mesmo, por se colocar, na gestão anterior, subserviente a um projeto educacional de interesses e bastante mercadológicos, ditados pelas políticas neoliberais de organismos financeiros internacionais.

E qual foi a defesa que fizeram os relatores¹³ do Parecer 38/06, que deu origem à Resolução 4/06 que fez da Filosofia componente curricular disciplinar? Em primeiro lugar, os relatores destacaram que 17 estados da federação têm Filosofia no currículo do Ensino Médio, inclusive muitas escolas particulares, o que por si já indica o descumprimento do Artigo 10 da Resolução 3/98, caracterizando a discordância dos Sistemas de Ensino com tal interpretação. Indicaram, ainda, a mobilização de setores organizados da educação que defendem a Filosofia e a Sociologia como disciplinas importantes para a formação dos estudantes de Ensino Médio.

¹³ Cesar Callegari, Murílio de Avellar Hingel e Adeum Hilário Sauer

Mas a questão que nos importa é como foi possível essa mudança no âmbito do CNE, se continuaram mantidos todos os pareceres e resoluções anteriores, inclusive os que mencionamos e que constituem os fundamentos do currículo do Ensino Médio atualmente, o Parecer nº. 15/98 e a Resolução nº. 3/98. Ou seja, se continua a vigorar o mesmo projeto curricular que institui as competências e habilidades.

O CNE, no Parecer 38/06, alega que:

a maioria das escolas mantém a concepção curricular mais comum, estruturada em disciplinas, entendidas estas, na prática, como recortes de áreas de conhecimento, sistematizados e distribuídos em aulas ao longo de um ou mais períodos escolares, com cargas horárias estabelecidas em calendário, sob a responsabilidade de docentes específicos e devidamente habilitados para cada uma delas (BRASIL, 2006).

Com isso, os professores estão comprometidos com o desenvolvimento do programa de suas disciplinas e dificilmente terão condições de dar tratamento interdisciplinar e contextualizado aos necessários conhecimentos de Filosofia e Sociologia. E se a escola organiza seu currículo por disciplina, a lógica obriga que se faça isso com todos os componentes curriculares, de modo que a Filosofia e a Sociologia sejam ofertadas, também, em forma de disciplina.

O Parecer dos relatores, ao final, indica a necessidade de revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio, pelo fato de que diversas emendas já foram realizadas na LDB, experiências e pesquisas já foram realizadas e que, por isso, deveria haver uma revisão no documento. O que significa dizer que não foram apresentados argumentos a favor da importância educacional da Filosofia no Ensino Médio, para que fosse aprovada sua inclusão no currículo, onde a organização seja disciplinar, como componente curricular obrigatório, apenas a coerência. Se a organização do currículo for disciplinar, a Filosofia será componente curricular obrigatório. O projeto curricular da Resolução nº. 3/98 continua o mesmo. Ou seja, parece ser a mesma porção cultural que o sustentou desde o início.

A Filosofia torna-se obrigatória no currículo do Ensino Médio como que de contrabando. Assim como já estava de contrabando nas escolas que insistiam em ofertá-la como disciplina, contrariando a transversalidade. Foi no mesmo projeto curricular que a Filosofia foi inserida tanto como disciplina obrigatória, quanto como conhecimento, competência, habilidade, tendo em vista a formação ética para a

cidadania. Por isso, parece ter sido introduzida pela porta dos fundos, pois de fato não foi discutido o projeto educacional do Ensino Médio.

O que nos parece ocorrer é que, embora a configuração de forças políticas tenha sido mudada no âmbito do CNE, e principalmente do MEC, que de alguma forma encampou naquele momento a luta que historicamente fora travada em torno da volta das disciplinas Filosofia e Sociologia ao Ensino Médio, essa mudança não foi grande o suficiente para pleitear a mudança das DCNEM.

Diante da constatação de que a Filosofia torna-se obrigatória sem que sejam discutidas as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, entendemos ser necessário investigar quais são as conseqüências disso para o ensino da Filosofia nesse nível de ensino. Para isso, não podemos desconsiderar as continuidades e descontinuidades das políticas públicas, marcadas pela dualidade estrutural entre a formação geral propedêutica, como preparação para o vestibular, e a formação profissional, destinada ao ingresso no mercado de trabalho.

A dualidade do currículo técnico, com a finalidade de preparar o trabalhador sob o ponto de vista de competências técnicas, necessárias ao mercado de trabalho, acaba decidindo o currículo. Neste caso, o currículo da escola profissional é decidido e organizado para atender o projeto do capital.

Para os cursos de caráter propedêutico, o currículo sempre foi pautado pela prova de acesso ao ensino de nível superior. O vestibular, e agora também o ENEM, parecem ser os grandes definidores do currículo. O currículo do Ensino Médio dá ênfase às disciplinas e aos conteúdos que serão cobrados na prova do vestibular. Em torno disso, formou-se uma rede de cursinhos pré-vestibulares, organizada pela rede privada de ensino. A escola pública, na tentativa de levar seus alunos à universidade, segue, ou tenta seguir, o currículo que as escolas de treinamento para o vestibular aplicam. Em geral, essa tentativa torna-se um arremedo do que os cursinhos, organizados, estruturados e bem financiados, conseguem desenvolver. Exemplo dessa tentativa de imitação é o Programa Eureka¹⁴, veiculado na Televisão Educativa do Estado do Paraná. O programa, destinado aos alunos da escola pública, procura desenvolver, em alguns episódios, aulas preparatórias para o vestibular e para o ENEM. Outro exemplo são as políticas compensatórias de cotas para estudantes de escolas públicas e afro-descendentes. Nas universidades públicas, essa parece ser uma tentativa de não enfrentar o problema. Nesse caso,

¹⁴ O Programa Eureka vai ao ar todos os sábados à tarde.

há o esforço de não reconhecer que o problema está no vestibular, como política pública de restrição do acesso ao ensino superior. Assim, o problema é deslocado para os alunos das classes populares que não têm treinamento suficiente para passar no vestibular. Então, ao invés de reformular a política do vestibular, é criada uma outra, para compensar os alunos da escola pública, reconhecendo publicamente seu fracasso em acompanhar o currículo da rede privada.

Recentemente, a Filosofia foi incluída na prova do concurso vestibular¹⁵ de Medicina, Direito e Filosofia da Universidade Federal do Paraná. O Núcleo de Concursos da UFPR indicou a leitura de quatro textos¹⁶ clássicos da Filosofia, como conteúdos a serem estudados. Com isso, o curso de Filosofia da UFPR espera que os estudantes de Ensino Médio leiam os textos e, portanto, que as escolas os incluam no currículo de Filosofia do Ensino Médio.

Deste modo, o currículo do Ensino Médio é decidido fora e distante da escola. Na organização desse currículo, há uma intenção de formação cultural, mas também a intenção de garantir que o candidato domine aqueles conhecimentos exigidos na prova do vestibular e considerados válidos pela academia.

Para Sacristán, o academicismo tem pautado as práticas curriculares como forma de defender seus valores culturais baseados no saber erudito.

Ainda se pode observar, na realidade das práticas escolares, a força do academicismo, principalmente no nível do ensino secundário, mas com uma forte projeção no ensino primário, que, longe de defender o valor formal das disciplinas nas quais se ordena a cultura essencial, mas elaborada e elitizada, sobrevive, antes de mais nada, nas formas que criou e na defesa de valores culturais que em geral não têm correspondência com a qualidade real da cultura distribuída nas aulas (SACRISTÁN, 2000, p. 39).

A análise dos conteúdos e disciplinas exigidos nas provas vestibulares para ingresso nos cursos superiores de todo o país, em diferentes períodos históricos, confirma a tese que o currículo do Ensino Médio é organizado a partir dos conteúdos das provas do vestibular, tornando-se a reprodução do currículo exigido para o

¹⁵ A Universidade Estadual de Londrina, já há vários anos exige o conteúdo de filosofia no seu concurso vestibular. Recentemente a Universidade Estadual de Maringá indicou a inclusão da filosofia como conteúdo a ser exigido em seu concurso vestibular. No vestibular para o ingresso em 2008, a Pontifícia Universidade Católica do Paraná incluiu em todos os cursos o conteúdo de filosofia.

¹⁶ O livro Sétimo da República, de Platão; O Príncipe, de Maquiavel; O Discurso do Método, de Descartes e o Existencialismo é um Humanismo, de Sartre.

ingresso no curso superior. Deste modo, a educação de nível médio propedêutico nada mais é do que o reprodutivismo cultural do que se espera de uma elite que terá acesso ao curso superior. Nisto justifica-se o ensino livresco e enciclopédico desenvolvido com os estudantes do Ensino Médio. Um padrão cultural elitista, imposto aos trabalhadores, mesmo àqueles que não têm como objetivo o acesso ao curso superior, por ausência de desejo ou por ausência de condições materiais.

Se esta é a dinâmica curricular do Ensino Médio, onde os conhecimentos e as disciplinas legitimadas e validadas socialmente têm seus nomes inscritos no rol de conteúdos cobrados no vestibular, é possível compreender por que a Filosofia encontra tanta dificuldade para legitimar-se no currículo do Ensino Médio. Nessa lógica curricular, o valor de um conhecimento não está em sua validade para a formação e emancipação humana. Um conhecimento válido e legítimo é aquele que é validado e legitimado por sua utilidade acadêmica, ou seja, consta como conteúdo que permite ou impossibilita o acesso de uma pessoa à universidade.

Assim, para que a Filosofia se torne de fato uma disciplina escolar, é necessário que esteja inscrita entre os conhecimentos válidos exigidos na prova do vestibular.

Para Forquin (1993, p.16), além da seleção dos conteúdos, esses precisam ser efetivamente transmissíveis, assimiláveis pelos jovens. O que exige a organização e reestruturação do conteúdo, o que ele chama de transposição didática. Além de considerar que a academia pauta a escolha dos conteúdos do currículo do Ensino Médio, especificamente o currículo do ensino de Filosofia, é preciso ter em conta que busca pautar também a transposição didática, ou seja, o como ensinar Filosofia. Em geral, esta transposição, orientada pelo academicismo, prega o trabalho puramente com o texto filosófico, alegando o perigo de empobrecer o conteúdo da Filosofia ao utilizar outro material didático que não seja exclusivamente o texto clássico de Filosofia. A transposição didática desenvolvida nas graduações tem influência direta na formação dos professores de filosofia, pois estes acabam incorporando estas práticas no que Goodson (1995) chama de currículo pré-ativo, que são os currículos presentes nas práticas dos professores, além dos currículos prescritos.

O conjunto de saberes, de conteúdos cognitivos e simbólicos que são selecionados, organizados, normalizados sob o efeito dos imperativos da

didatização, constitui habitualmente o objeto de transmissão deliberada no contexto das escolas (Idem, p. 167).

A escolha dos conteúdos e sua transposição didática remetem, mais uma vez, à geopolítica do currículo. A aprovação da inclusão da Filosofia no currículo do Ensino Médio, pelo CNE, interferiu diretamente nesta geopolítica. Isso levou os sistemas de ensino, as escolas, as universidades, os professores de todas as disciplinas, e principalmente os professores de Filosofia, a uma disputa bastante conflituosa. Ao tornar-se disciplina escolar, como qualquer outra disciplina, a Filosofia organiza um conjunto de conhecimentos a serem ensinados aos alunos. E mais, os conteúdos precisam ser pensados sob o ponto de vista da transposição didática. A questão curricular da Filosofia está posta com suas questões básicas: o que ensinar? Como ensinar? Para que ensinar? Mas outra questão se impõe: quem fará as escolhas curriculares? Especialistas no ensino, acadêmicos, técnicos contratados para esse fim, ou aqueles que cotidianamente têm como objeto de trabalho o ensino da Filosofia no Ensino Médio? Dentre esses, somente os formados em Filosofia, ou todos os que ministram aulas de Filosofia?

A questão fundamental está no significado atribuído aos conteúdos selecionados. Nem sempre os significados dados aos conteúdos se encaixam com a disciplina em que tradicionalmente se organiza o currículo ou com a formação ou especialidade dos professores (SACRISTÁN, 2000). Esse é mais um aspecto do conflito, que se dá no âmbito do conteúdo a ser ensinado e no domínio que os professores têm desse conhecimento.

Horn (2002) aponta para a grande variedade de habilitações apresentada pelos professores que ministram aulas de Filosofia nas escolas estaduais do Estado do Paraná. Há professores de Filosofia formados em Filosofia ministrando aulas. Mas há, também, grande número de professores formados em Pedagogia, História, Geografia, etc. E até, em menor número, professores com diversas outras habilitações. O reflexo disso está na forma como o Conselho Estadual de Educação do Paraná normatizou a questão na Deliberação nº. 06/06:

Art. 4º Para o exercício da docência no ensino da Filosofia, exigir-se-á em ordem de prioridade:

- I. Licenciatura em Filosofia;
- II. Bacharelado em Filosofia, com Licenciatura Plena em outra disciplina;
- III. Licenciatura com Pós-Graduação em Filosofia;

IV. Licenciatura em Ciências Sociais ou Sociologia;

V. Licenciatura em História;

VI. Licenciatura em Pedagogia.

O conflito surgido a partir da definição de a quem cabe ministrar as aulas de Filosofia, agora em grande número, está posto no cotidiano escolar. Mas esta é uma questão corporativista. A questão verdadeira está no domínio desse conhecimento pelo corpo docente. No sentido e significado dado ao conhecimento filosófico, ao conteúdo e método de ensino, seja pelo professor formado em Filosofia, pelos sociólogos, pelos pedagogos, pelos historiadores, etc.

Outro conflito se dá no âmbito da reorganização da matriz curricular e, portanto, na disputa com as demais disciplinas por espaços nesse território. Os sistemas de ensino já têm previamente estabelecido o número de aulas a serem ministradas semanalmente. Esse número já estava loteado entre os professores das diversas disciplinas tradicionalmente presentes na matriz curricular. A inclusão de uma nova disciplina, em uma grade horária já fixada previamente, implica que algumas disciplinas terão seu número de aulas reduzido para que a nova disciplina possa assumir seu lugar. Está estabelecido um conflito, de ordem institucional e corporativista, em que professores das diversas disciplinas lutam para manter o maior número de aulas.

O interesse parece não ser, em primeiro lugar, a manutenção do número de aulas por conta da qualidade de ensino ou dos conteúdos a serem ensinados. O conflito está em que diminuir o número de aulas por turma significa aumentar o número de turmas para fechar a carga horária que, previamente, deverá ser cumprida pelo professor, dependendo de seu contrato de trabalho. Neste embate, a Filosofia, por não estar amparada numa legislação que estipule a obrigatoriedade do número de aulas a serem ministradas em cada série e o número de séries nas quais será ofertada, acaba sendo incluída em apenas uma série ou, quando muito, em duas, cabendo ao professor de Filosofia, também, lutar pela manutenção e ou ampliação do território da Filosofia na matriz curricular.

Outro problema a ser discutido é a idealização que alguns pesquisadores e professores fazem da Filosofia no currículo escolar, atribuindo à Filosofia uma responsabilidade que pode ter duas características. Alguns, fundamentando-se nas teorias críticas, atribuem à Filosofia um caráter revolucionário, libertador,

transformador da educação e da escola. Lima explicita tal idealização da Filosofia em revisão de trabalhos acadêmicos produzidos logo após a promulgação da Lei nº. 7.044/82. Na ocorrência desse saber, todavia, o aluno estará apto à transformação da sociedade, pois a ação educativa “permitiu antecipar os resultados da ação” (SANTOS, 1991, p. 24) (LIMA, 2005, p. 36). Mesmo que estas produções sejam datadas, ainda é possível observar essa defesa em nossas escolas de Ensino Médio e universidades.

Outro grupo, menos crítico e mais pragmático, atribui à Filosofia um caráter moralizante, com o objetivo de formar para a cidadania por meio do discurso da ética. Neste sentido, a ética é tomada como sendo uma prática doutrinadora, por meio da qual o professor de Filosofia procurará disciplinar os alunos para que tenham comportamentos socialmente aceitos. Horn (2002), ao tratar da compreensão que muitos educadores têm da Filosofia, alerta para o fato de que a Filosofia sempre foi vista como algo alvissareiro. Há que se cuidar com o que se espera dela, uma vez que é concebida como a base do humanismo da educação ocidental, e espera-se que ela forme o homem e garanta a ordem moral.

Nesse primeiro momento da investigação, nos detivemos na construção do objeto e na caracterização do seu campo, ou seja, o lugar da Filosofia no currículo do ensino Médio da escola pública paranaense, olhando as compreensões dos professores acerca da natureza do conhecimento filosófico e seu ensino. Mas isto, sem perder de vista sua constituição por meio das políticas públicas para o Ensino Médio. Tais políticas constituíram-se a partir de projetos pensados fora da escola, tendo em vista o processo de reestruturação do capital. Nesse contexto está inserido o Ensino Médio, como etapa final da educação básica. É importante, ainda, compreender que o Ensino Médio é constituído por sujeitos do ensino e da aprendizagem, professores e estudantes, com sua identidade e subjetividade.

O Ensino Médio, como todo projeto político-pedagógico, é implementado por um currículo, ou seja, um recorte de conteúdos, operacionalizado pela transposição didática, tendo em vista a finalidade do projeto curricular. As decisões a respeito do que ensinar, do como ensinar e do para que ensinar envolve prioridades sócio-políticas e econômicas, por isso é fonte de inúmeros conflitos, pois envolve interesses.

A inserção da Filosofia no currículo do Ensino Médio é o resultado dessas disputas. Sua efetiva presença na matriz curricular gera outros conflitos, pois

envolve também a disputas por outros interesses. Por isso não é de qualquer Filosofia que está se falando no Ensino Médio. Ela não é a-histórica, ou transcendente, sem sujeitos, ou neutra. Ela está no tempo e no espaço, tem um lugar definido, legal e pedagógico.

Parece que não é possível falar em Filosofia, mas em filosofias, com diversas perspectivas de ensino, sendo ensinada por meio de métodos diferentes, com finalidades que não são as mesmas para todos os professores. Isso porque, de acordo com a formação do professor, sua compreensão da natureza da Filosofia e seu ensino, suas leituras e especialização, a disciplina será ensinada de uma maneira ou outra, para atender a uma finalidade ou outra. É neste processo que o ensino de Filosofia no nível Médio ganhará ou não legitimidade. A legitimidade está para além da sua legal inserção no currículo e dependerá, sempre, de como o professor de Filosofia compreende a natureza do conhecimento filosófico e seu ensino.

2 A FILOSOFIA NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS CURRICULARES: LUTAS, RESISTÊNCIAS E AVANÇOS

O problema da utopia deve ser assumido porque constitui a base de uma construção alternativa, já que o está em questão no modelo neoliberal é que a gente não tenha a necessidade da realidade, senão que se satisfaça com aquilo que se nos oferece como tal.
Marcela Sollano

2.1 PRESENÇA / AUSÊNCIA DA FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO

A Filosofia, como disciplina da educação básica brasileira, sempre enfrentou grandes dificuldades para legitimar-se como disciplina escolar. Constata-se, ao longo da História da Educação no Brasil, a fragilidade da legislação educacional, tornando inviável sua inserção no currículo pela inexistência de políticas educacionais que possibilitassem plenas condições de ensino da Filosofia (ALVES, 2002, p. 7).

O governo da ditadura militar, que governou o Brasil de 1964 a 1984, alegando que a Filosofia servia a apenas à doutrinação política, retirou a disciplina da educação brasileira, por ser considerada perigosa para a manutenção da ordem política e social do país, o que demonstra que não foi qualquer Filosofia retirada do currículo, mas uma Filosofia bastante específica. Em seu lugar foi colocada a disciplina de Educação Moral e Cívica¹⁷, como forma de catequizar o estudante brasileiro, tendo em vista a Doutrina de Segurança Nacional.

[...] à medida que se propunha formar consciências que refletissem sobre os problemas reais da sociedade [...], procurou-se aniquilar essa atividade reflexiva, substituindo-a por outra de caráter mais catequista e ideológico, a nível político. A educação moral e cívica, sendo também “moral”, estava atendendo ao que se queria que fosse o ensino de Filosofia, num período de grandes agitações estudantis e operárias: apenas veiculadora de uma ideologia que perpetua a ordem estabelecida e defende o status quo (CARTOLANO, 1985, p. 74, grifos do autor; apud ALVES, 2002, p. 39).

No final do período de repressão e com o início da abertura política, a lei 5692/1971, dos militares, recebe uma emenda, por meio da lei Nº. 7.044/1982. A

¹⁷ Art.7º: “Será obrigatória a inclusão de Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programas de Saúde nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º graus, observado quanto à primeira o disposto no Decreto-Lei 869, de 12 de dezembro de 1969”.

partir daí, a Filosofia poderia fazer parte do currículo, mas era concebida em todos os cursos de Segundo Grau como disciplina complementar, ou lhe era atribuído um caráter optativo. Além disso, a lei não veio acompanhada de uma política educacional que possibilitasse a criação de um espaço próprio para o ensino de Filosofia no nível Médio. Não lhe são dadas condições materiais de existência como, por exemplo, estabelecer a necessidade de concurso público para contratação de professores, a necessidade de um currículo comum para o sistema de ensino e oferta de materiais didáticos adequados. Ao contrário, a disciplina não recebe um estatuto de disciplina ao figurar como complementar às outras disciplinas do currículo, em geral com uma base tecnicista muito forte. Isso abre um frágil espaço para o ensino de Filosofia, com ações de inclusão bastante isoladas, atendendo a interesses nem sempre muito claros ou compatíveis com o que se poderia esperar da Filosofia.

Em alguns casos, a maneira como é incluída e o que é feito com a Filosofia em sala de aula serve para reforçar os argumentos daqueles que são contrários ao ensino de Filosofia na educação básica, afirmando que a Filosofia na escola será apenas um espaço de atuação para padres e pastores conservadores exercerem sua doutrinação.

Em resumo, a presença disciplinar da Filosofia no Ensino Médio fica, na prática, a critério de cada estado da Federação. Em vários estados houve mudanças recentes. A partir de 1979, com a progressiva redemocratização do país, vários estados passaram a adotar a Filosofia como disciplina no Ensino Médio da rede pública, por meio de leis estaduais ou recomendações das secretarias estaduais de educação. (FAVERO, 2004).

No Estado do Paraná, no início da década de 1980, motivados pelo aceno da lei 7044/82, um grupo de professores do curso de Filosofia da UFPR organiza ações pela inclusão da disciplina Filosofia no currículo do 2º grau das escolas da rede pública paranaense. O mesmo movimento ocorre em várias capitais brasileiras. Com o movimento pela volta da Filosofia ao 2º Grau, é criada a Sociedade de Estudos e Atividades Filosóficas (SEAF), que se torna um espaço filosófico alternativo para denunciar e criticar as medidas impositivas do Estado em relação à educação de maneira geral e à disciplina de Filosofia, em particular (HORN, 2002).

No Paraná, a SEAF atuou entre os anos de 1980 e 1985, promovendo encontros e seminários para sensibilizar a sociedade sobre a importância da

inclusão da Filosofia no 2º Grau, publicando artigos e resenhas sobre o tema, na revista intitulada Textos SEAF.

No final da década de 1980, com a consolidação da abertura política, as discussões sobre o currículo escolar e o papel da educação na transformação social, política e econômica da sociedade brasileira ganham força na educação brasileira. No Estado do Paraná, o resultado desse processo está materializado no Currículo Básico, construído por professores da Secretaria de Estado da Educação na segunda metade da década de 80 (entre os anos de 1990 e 1994). Importante notar que, mesmo com esse processo de discussão curricular, a Secretaria de Educação do Paraná não desenvolveu políticas educacionais em direção à inclusão da Filosofia como disciplina escolar. E, se pensou, o fez equivocadamente, como por exemplo, na forma de realização de concurso público para contratação de professores de Filosofia em 1990. Foram anunciadas quarenta e oito (48) vagas. Vinte e sete (27) candidatos foram aprovados. Apenas treze (13) foram nomeados, evidenciando a pouca importância dada à Filosofia (GRENDDEL, 2000, p.83).

Somente em 1994, por iniciativa do Departamento de Ensino de Segundo Grau (DESG), da Secretaria de Estado da Educação (SEED), em atendimento às diretrizes e objetivos do Projeto de Reestruturação do Ensino de 2º Grau no Paraná, tem início um processo de discussão, com professores, de uma proposta curricular de Filosofia para o ensino de 2º Grau, uma vez que, em algumas escolas, existiam professores, mas, em grande parte, sem formação filosófica, ministrando aulas de Filosofia. Mesmo não sendo uma política da Secretaria de Estado da Educação, a Filosofia estava presente em 117 escolas¹⁸ pela ação isolada de alguns professores e direções de escolas, amparados na Lei 7044/82, que possibilitava a inclusão de outras disciplinas no currículo, de acordo com a opção da escola. A lei foi regulamentada pelo Conselho Estadual de Educação com o Parecer nº. 012/1984, que autorizou, em caráter não obrigatório, a inclusão das disciplinas de Filosofia, Sociologia e Psicologia no currículo de Segundo Grau.

A partir das discussões organizadas em diversos momentos com os professores de Filosofia, foi produzido um documento denominado Proposta Curricular de Filosofia para o Ensino de 2º Grau. Historicamente, o documento é importante, pois é a primeira reflexão sistematizada a respeito do ensino de Filosofia no Estado do Paraná, produzida por professores de Filosofia. Isso não significa dizer

¹⁸ Dado disponível no documento Proposta Curricular de Filosofia para o ensino de 2º Grau.

que estava sendo desenvolvida uma política pública para inclusão da Filosofia no Segundo Grau, mas que havia a preocupação em orientar os professores que ministravam aulas de Filosofia.

A Proposta Curricular do Ensino de Filosofia para o 2º Grau resultou, então, de um processo de construção realizado por professores da rede pública estadual, com a presença de professores das graduações em Filosofia e alguns consultores¹⁹. O processo de discussão e elaboração iniciou em setembro de 1994 e foi finalizado no primeiro semestre de 1995.

No documento, pode ser destacado o caráter de afirmação da Filosofia em sua especificidade e estatuto próprios. Ou seja, a proposta, embora aberta, busca desmistificar a Filosofia e seu ensino, estabelecendo o que ela não é, deixando claro que seu ensino não dispensa profissionais que dominem saberes da tradição filosófica, além do conhecimento metodológico e estratégias de ensino. É um marco importante, na busca de inventar um espaço próprio para a Filosofia no currículo de nível Médio. Mas, efetivamente, este trabalho não foi acompanhado da construção de uma legislação que garantisse o espaço da disciplina no currículo, como também, essa não era uma política pública, no sentido de garantir plenas condições para a realização do ensino de Filosofia. (GRENDEL, 2000).

Todo o esforço dos professores de Filosofia e do Departamento de Segundo Grau foi engavetado. A Proposta Curricular do Ensino de Filosofia para o 2º Grau fica sem qualquer efeito, já que não fora enviada às escolas. Por razões políticas, o documento não foi utilizado nas escolas do Estado do Paraná, pois em 1995 um novo governo assume, com novas políticas para a educação paranaense.

De acordo com Arco-Verde (2006), essas políticas educacionais implantadas a partir de 1995 são de inspiração neoliberal, marcadas pela minimização do estado no gerenciamento da educação, com o repasse de suas ações para outras instituições e indivíduos. Ocorre que, sob esse modelo de política educacional, a escola pública paranaense foi abandonada à sua própria sorte e passa a assumir funções distantes dos objetivos de uma escola pública, preconizados na própria Constituição Brasileira.

¹⁹Atuaram como consultores Celso Favareto da FEUSPe Bianco Salmora Garcia da UEL.

2.2 FILOSOFIA NA TRANSVERSALIDADE: NEGAÇÃO DA DISCIPLINA

Em 1996, é aprovada, pelo Congresso Nacional, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação. A Filosofia é defendida, pela nova LDB nº. 9394/96, como conhecimento a ser dominado e não como disciplina do currículo. No artigo 36: “§ 1º, os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação serão organizadas de tal forma que, ao final do Ensino Médio, o educando demonstre: domínio dos conhecimentos de Filosofia e Sociologia necessários ao exercício da cidadania, o que foi também explicitado nos Parâmetros Curriculares Nacionais, como se isso fosse possível a uma ou duas disciplinas em específico, senão no conjunto de todas, e com grandes dificuldades, dada a complexidade que essa tarefa - formar para a cidadania – possa significar.

Com isso, os Parâmetros acolhem como meritório o que não deixa de comportar um espaço problemático, qual seja, o de restringir o interesse essencial da Filosofia que deve ser ministrada no Ensino Médio a questões, aparentemente, de Filosofia Política, sendo chamada aqui, em lugar talvez da Educação Moral e Cívica ou da Organização Social e Política Brasileira, a desempenhar um papel politicamente correto (MEC, 2004, p. 10).

As interpretações à lei nº. 9394/96, presentes nos pareceres e resoluções do Conselho Nacional de Educação, atribuem à Filosofia a tarefa de formar para a cidadania. Ocorre que essa tarefa, quase messiânica, fica sem sustentação do ponto de vista de sua realização plena, quando a Resolução nº. 03/98 (BRASIL, 1998), no artigo 10, parágrafo 2º diz que: as propostas pedagógicas das escolas deverão assegurar tratamento interdisciplinar e contextualizado para que, ao final do Ensino Médio, os estudantes dominem os conhecimentos de Filosofia e Sociologia necessários ao exercício da cidadania.

A legislação educacional, ao determinar tal finalidade, impõe à Filosofia o caráter transversal dos conteúdos filosóficos quando, nos documentos oficiais, cumpre a exigência da lei quanto à necessidade de domínio dos conhecimentos filosóficos, mas sem a exigência efetiva da disciplina na grade curricular das escolas de nível Médio²⁰. Mas, como uma disciplina pode contribuir para a formação e

²⁰O que o artigo 36 da LDB nº. 9.394/96 estabelece como conhecimentos necessários ao exercício da cidadania, a Resolução CNE nº. 3/98 tornará inócua ao não admitir a filosofia como componente curricular obrigatório.

exercício da cidadania, se tem sua própria identidade, de mais de 2600 anos de história, negada a priori?

A Filosofia perde seu estatuto de disciplina e passa a figurar como conjunto de conhecimentos necessários ao exercício da cidadania ou reduzida a um de seus conteúdos de estudo, a ética, como tema transversal ao currículo. Se, antes, ela tinha um estatuto mas não tinha espaço no currículo escolar, notadamente tecnicista, pois era vista como complementar, agora seus conhecimentos são reconhecidos como necessários ao exercício da cidadania, mas não é reconhecida como disciplina escolar, com espaço próprio nas matrizes curriculares e acaba, novamente, relegada a segundo plano. Como bem observa Oliveira, quanto ao caráter interdisciplinar da Filosofia,

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).

As Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio – Parecer nº. 15/98 – incluem na área de Ciências Humanas os estudos de Filosofia e Sociologia, a fim de contribuir para a constituição da identidade dos alunos e para o desenvolvimento de um protagonismo social solidário, responsável e pautado na igualdade política. O que se quer é formar indivíduos empreendedores e flexíveis, capazes de se adaptarem às mudanças do mundo moderno, organizado e dirigido pelo mercado. À Filosofia caberia, portanto, o papel de domesticar as mentes dos estudantes, a fim de torná-los “cidadãos dóceis e tolerantes”.

No Estado do Paraná, entre 1996 e 2002, o ensino de Filosofia no Ensino Médio revela a ausência de políticas públicas para sua efetivação. Isso pode ser constatado analisando-se o número de escolas que ofertavam a Filosofia em suas matrizes curriculares, o que era ensinado nas aulas, a habilitação dos professores, a formação continuada oferecida aos professores e a ausência de materiais didático-pedagógicos de Filosofia²¹.

²¹Horn (2002), em pesquisa de doutorado realizada nas escolas públicas de Ensino Médio do Estado do Paraná no ano de 1999, constatou a fragilidade das políticas públicas do Estado para o ensino

Com isso, entre os anos de 1998 e 2002, ocorre uma forte oscilação na presença e ausência da Filosofia nas escolas de Ensino Médio da rede pública estadual por razões já explicitadas.

A ausência de discussões curriculares e a adoção dos PCNEM como definidores dos conteúdos a serem trabalhados contribuíram para que as aulas de Filosofia fossem espaços para realização de experiências pouco filosóficas, como constata Horn (2002):

Em geral, o currículo e/ou programação de aulas da disciplina de Filosofia do Ensino Médio pautam-se em recortes efetuados na história da Filosofia, limitando-se no mais das vezes em apresentar aspectos centrais do pensamento de alguns filósofos considerados mais importantes na linha do tempo ou sistemas filosóficos mais estudados. Ou simplesmente fixam temas filosóficos de natureza diversa, sem preocupação com coerência ou estruturação lógica dos mesmos, o que torna possível trabalhar com Ética em determinado momento, com Política em outro, depois com noções de Epistemologia e assim por diante. Ou ainda, partem de temáticas extraídas do cotidiano do aluno sem estabelecer qualquer articulação com os conteúdos filosóficos propriamente ditos (HORN, 2002 p.3-4).

Como não havia, nesse período, concurso público para contratação de professores habilitados, alguns professores com concurso em história, também licenciados em Filosofia, assumiam as aulas. Mas, a maior parte dos professores eram pedagogos²², que por terem perdido suas aulas nos curso de formação de professores, extintos em 1997, por estímulo do governo, viam na disciplina de Filosofia uma possibilidade de continuarem inseridos no ensino (GARCIA, 2003). Além do que, professores com outras habilitações ministravam aulas de Filosofia para completar sua carga horária semanal.

de Filosofia. Dos 1010 professores, que ensinavam Filosofia nas escolas pública estaduais, 285 participaram da pesquisa. Destes, 48% pertenciam ao quadro efetivo do magistério e o restante era contratado temporariamente. Ainda, de acordo com a pesquisa, havia uma grande fragilidade no ensino de Filosofia por conta da formação dos professores. Do número de professores pesquisados apenas 25% possuíam graduação em Filosofia. Os demais eram graduados em outras disciplinas como pedagogia, história, além de diversas outras habilitações que assumiam aulas de Filosofia. Em relação aos conteúdos trabalhados nas aulas de Filosofia a pesquisa contactou três grandes tendências, o que revela a compreensão que os professores têm da Filosofia e seu ensino. 50% dos professores pesquisados indicaram que tomam o cotidiano do aluno como referência para escolher os conteúdos a serem ensinados nas aulas de Filosofia. 41,6% indicaram como referência temas específicos dos sistemas filosóficos. 8,4% temas ligados a História da Filosofia.

²² De acordo com HORN (2002) em torno de 42% tinham graduação em Pedagogia, 13% em História, 9% em diversas habilitações, 11% não informaram e 25% em Filosofia.

Outro dado era a inexistência de materiais de apoio didático-pedagógico de Filosofia, adequados para o trabalho com o estudante do Ensino Médio, ofertados gratuitamente aos alunos, pelo estado. Em geral os professores pautavam seu ensino em manuais de Filosofia disponíveis no mercado (HORN, 2002).

Além disso, nesse período, a escola pública deparava-se com a ausência de formação continuada adequada para seus professores. Os cursos ofertados não tinham como objeto o conhecimento ou a disciplina de formação ou atuação dos professores. A formação continuada era voltada para programas motivacionais e de sensibilização (ARCO-VERDE, 2006).

O que nos parece é que todo esse conjunto de acontecimentos não ocorre por mero acaso ou descuido das políticas educacionais. A ausência de ações efetivas em favor do desenvolvimento de políticas educacionais que viabilizem a Filosofia como disciplina escolar é, na verdade, parte da política de reforma do Ensino Médio, encampada pelo MEC e CNE. Portanto, há uma política voltada para o esvaziamento das possibilidades críticas que a Filosofia, como disciplina escolar, poder oferecer aos estudantes. Isso se faz por meio das estratégias já anunciadas, mas que vale aqui elencar resumidamente: negação do caráter disciplinar da Filosofia no currículo e negação da natureza crítica do conhecimento filosófico, com redução da Filosofia à perspectiva ética, de caráter moralizante e individualista.

Assim, o que se configura como ausência de políticas efetivas para o desenvolvimento da Filosofia como disciplina escolar, se constitui, na verdade, parte do projeto de colonização do pensamento pedagógico, desenvolvido no bojo das reformas educacionais neoliberais patrocinadas pelo capital transnacional e implementadas por seu braço estatal, o MEC e CNE, assessorados por intelectuais encarregados de produzir as teorias que justifiquem e legitimem a reforma do sistema de ensino.

2.3 A LUTA POR UM LUGAR PARA FILOSOFIA NO CURRÍCULO

Em 2003, há um redirecionamento nas políticas públicas educacionais no Estado do Paraná e um novo contexto passa a se configurar, orientado pela concepção de escola pública, gratuita e universal, de responsabilidade do Estado e direito da sociedade como forma de superação das desigualdades. Sob esta nova

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, atuantes em sala de aula. Essa equipe foi composta por professores das doze disciplinas entendidas como de tradição curricular no Ensino Médio²³.

A Filosofia passa a contar com uma equipe pedagógica²⁴, composta por professores de Filosofia. Estes professores assumiram a tarefa de discutir políticas públicas para a disciplina no currículo do Ensino Médio. Para isso, intensificam as discussões sobre: a obrigatoriedade da disciplina na matriz curricular, o concurso público de Filosofia, o currículo, a formação continuada dos professores e a produção de matérias de apoio didático-pedagógico.

O que viria a ocorrer, nos anos seguintes, com a Filosofia, não poderia ser pensado em anos anteriores quando, por exemplo, o projeto de Lei nº. 3.178/97 do Deputado Roque Zimmermam, que propunha a obrigatoriedade das disciplinas de Filosofia e Sociologia no Ensino Médio, aprovado pelo Poder Legislativo Federal (2001), foi vetado pelo Presidente Fernando Henrique Cardoso em 8 de Outubro do mesmo ano.

No início de 2003, no Estado do Paraná, o ensino de Filosofia estava presente em 271 Colégios de Ensino Médio²⁵, de um total de 1193. Para tentar ampliar esse número de escolas, a Secretaria de Estado da Educação do Paraná editou a Instrução Normativa nº. 11/2003, que limitou o número de disciplinas a serem ofertadas na parte diversificada da matriz curricular, indicando um conjunto de doze disciplinas, dentre as quais estava Filosofia.

A Instrução Normativa nº.11/2003 contribuiu para que muitas escolas estaduais inserissem a Filosofia na matriz curricular, entendendo que havia um indicativo da Secretaria de Educação de que a disciplina receberia o mesmo

²³Arte, Biologia, Educação Física, Filosofia, Física, Geografia, História, Língua Portuguesa, Matemática, Química, Sociologia e Língua Estrangeira Moderna.

²⁴ Prof. Ademir Pinhelli Mendes, Prof. Me. Bernardo Kestring e Prof.Me.Valéria Arias (que deixou a equipe de filosofia no final de 2004). Em 2005, o professor Me. Jairo Marçal passou a fazer parte da equipe. Em 2007, o Prof. Ademir afastou-se da equipe para assumir a coordenação de formação continuada do departamento. A equipe, em 2007, é integrada, além dos professores Bernardo Kestring e Jairo Marçal, pelos professores especialistas Luiz Henrique Vieira da Silva e Wilson José Vieira.

²⁵Dados colhidos no relatório do SAE - Sistema de Administração da Educação, emitido em 25 de Março de 2003. CEDITEC – SEED, 2003.

tratamento dado às outras. Uma evidência desta sinalização está na divulgação do edital de concurso público para professores de Filosofia, realizado em 2004²⁶.

Em 2005, a Secretaria de Estado de Educação do Paraná publicou a Instrução Normativa nº. 4/2005, que reorganizou novamente a matriz curricular do Ensino Médio, suprimindo todas as disciplinas optativas da parte diversificada, exceto Filosofia, Sociologia e Língua Estrangeira Moderna. Com isso, o currículo do Ensino Médio do Estado do Paraná passa a contar com 12 disciplinas: Arte, Biologia, Educação Física, Filosofia, Física, Geografia, História, Língua Portuguesa, Matemática, Química, Sociologia e Língua Estrangeira Moderna.

Ocorre que, nesta Instrução Normativa, não havia a obrigatoriedade de que as escolas de Ensino Médio ofertassem Filosofia e Sociologia, por não haver amparo na legislação federal. A estratégia para que 963²⁷ escolas passassem a ofertar as disciplinas foi a do convencimento, empreendido pelos professores atuantes nas equipes pedagógicas dos Núcleos Regionais de Educação. O principal argumento utilizado foi que a Filosofia contribui para formação humana, formação crítica e formação do cidadão.

No último trimestre de 2004, ocorrem seminários nacionais para discussão dos PCNEM. Na discussão dos PCNEM de Filosofia, os professores, reunidos nas cinco regiões do país, apontaram que somente é possível discutir parâmetros curriculares para a Filosofia, se a esta for dado o estatuto de disciplina. Apontaram, portanto, o primeiro problema a ser discutido: a obrigatoriedade da Filosofia como disciplina do currículo do Ensino Médio. A conclusão foi seguida pelo grupo da Sociologia: não há como construir Orientações Curriculares para uma disciplina que não tem reconhecimento oficial como tal. Para que exista um documento do MEC, com as Orientações Curriculares Nacionais para o ensino da Filosofia, antes o MEC, como órgão gestor do ensino, deveria propor mudanças na legislação, a fim de reconhecê-la legalmente como disciplina e incluí-la obrigatoriamente no currículo do Ensino Médio de todo o país.

Os consultores, designados pelo MEC para elaborar as novas Orientações Curriculares, assumiram a obrigatoriedade da disciplina como condição necessária para a elaboração das novas Orientações Curriculares e foram até a Secretária Nacional do Ensino Médio, professora Lúcia Lódi, apresentar uma proposta de

²⁶ Edital nº. 34/2004.

²⁷ Dados do SAE/SEED, março de 2005.

mudança na Resolução do CNE/CEB nº.3/98, no artigo 10, parágrafo 2º para uma nova redação: “as propostas pedagógicas das escolas deverão assegurar tratamento disciplinar e contextualizado aos conhecimentos de Filosofia e Sociologia”²⁸.

A proposta de mudança na Resolução 3/98 apresentou-se como caminho viável, por ser mais curto e rápido para a obrigatoriedade, uma vez que a mudança no texto da LDB, já vetada em anos anteriores pelo então presidente Fernando Henrique Cardoso, apresentou-se como sendo um caminho mais longo e de resultado incerto e o projeto de Lei nº. 1641/2003²⁹, do Deputado Federal Ribamar Alves, tramitava muito lentamente na Câmara Federal. A decisão de ir ao CNE parecia ser mais acertada, visto que alguns integrantes da Câmara de Educação Básica do CNE sinalizavam positivamente com a aprovação da mudança na Resolução.

Em outubro de 2005, os professores encarregados de reescrever as novas orientações, acompanhados de representantes do sindicato dos sociólogos, do presidente da APEOESP, de representante da UFPR³⁰ e de um representante da Secretaria da Educação do Estado do Paraná³¹, e representante da ANPOF³², foram recebidos pelo Secretário Nacional da Educação Básica do MEC, o professor Francisco das Chagas, que atribuiu ao grupo a tarefa de apresentar uma minuta com a justificativa da modificação do artigo 10, parágrafo 2º da Resolução 3/98. Dias depois, o texto elaborado pelo grupo foi enviado pelo MEC ao CNE, com pedido de urgência na aprovação. O texto inicia fazendo a defesa da obrigatoriedade.

O tratamento disciplinar da Filosofia no Ensino Médio é condição elementar e prévia para que ela possa intervir com sucesso também em projetos transversais e, nesse nível de ensino, juntamente com as outras disciplinas, possa contribuir para o pleno desenvolvimento do educando, tanto em seu preparo para o exercício da cidadania como em sua qualificação para o trabalho, como reza a LDB. Sendo assim, a necessidade da Filosofia no Ensino Médio é evidente, devendo ser doravante contemplada pelo requisito da obrigatoriedade, com a concomitante e contínua atenção dos responsáveis pelo ensino às condições materiais e acadêmicas, de modo

²⁸ Minuta de alteração do texto do Art. 10 Parágrafo 2º, apresentada ao MEC, em Outubro de 2005.

²⁹ Este Projeto de Lei pretende fazer modificações no Art. 36 da LDB, tornando a Filosofia e a Sociologia disciplinas obrigatórias no currículo do Ensino Médio.

³⁰ Prof. Emmanuel Appel – UFPR

³¹ Prof. Ademir Aparecido Pinhelli Mendes – SEED – PR

³² Prof. Dr. Antônio Edmilson Paschoal – PUC – PR

que a disciplina, com profissionais formados em Filosofia seja ministrada de maneira competente, enriquecedora e mesmo prazerosa (BRASIL, 2006, p. 15).

O Conselho Nacional de Educação, em audiência pública, no dia primeiro de fevereiro de 2006, assumiu compromisso de analisar a proposta e colocá-la em votação. Em junho do mesmo ano, o CNE realiza nova audiência pública para discutir a viabilidade e necessidade da mudança da legislação. A audiência foi acompanhada por caravanas de professores e alunos de diversas partes do país, num movimento organizado em torno da obrigatoriedade das disciplinas. No mês seguinte, em nova reunião do CNE, a proposta de mudança na Resolução nº.3/98 foi aprovada por unanimidade pela Câmara de Educação Básica que expediu a Resolução nº. 4/2006 CNE/CEB, fundamentando-a no Parecer nº. 38/2006.

No início de 2006, na direção do movimento nacional pela obrigatoriedade da Filosofia e da Sociologia, foi reapresentado, pelo Deputado Estadual Ângelo Vanhoni, na Assembléia Legislativa do Estado do Paraná, um projeto de lei com o nº. 645/05, já rejeitado em legislatura anterior, tornando a Filosofia e a Sociologia disciplinas obrigatórias no currículo do Ensino Médio. Ao ser consultada pela Comissão de Constituição e Justiça da Assembléia Legislativa do Estado do Paraná, a Secretaria de Estado da Educação do Paraná emitiu parecer favorável à sua aprovação, uma vez que a Filosofia já era ofertada em 963³³, de um total de 1160 escolas de Ensino Médio do Estado. Por isso mesmo, a Secretaria já estava em adiantado processo de elaboração das Diretrizes Curriculares Estaduais de Filosofia e do Livro Didático Público dessa disciplina, que dariam apoio ao trabalho dos professores de Filosofia que, nos últimos três anos, a partir de 2003, contavam com um processo de formação continuada. Além disso, haviam sido nomeados professores de Filosofia aprovados no concurso público³⁴, realizado no ano de 2004³⁵.

O projeto de lei foi aprovado pelos parlamentares, tendo sido sancionado pelo governador do Estado do Paraná, com a Lei Estadual nº.15228 de 15 de julho de

³³ SEED – SAE relatório de março de 2006.

³⁴ O Concurso Público realizado em 2004 nomeou até o final de 2006 219 professores de filosofia.

³⁵ O parecer do Departamento de Ensino Médio da Secretaria de Estado da Educação consta nos autos do processo de lei arquivo na Assembléia Legislativa do Estado do Paraná.

2006, que estabelece a obrigatoriedade da disciplina de Filosofia e Sociologia na grade curricular do Ensino Médio.

A aprovação da lei nº. 15228/06 significou, para estudantes, professores e toda a comunidade acadêmica de Filosofia do Estado do Paraná, o reconhecimento de uma reivindicação posta desde a década de 1980 e que envolveu muitas pessoas, muitos eventos e discussões em torno da volta da Filosofia ao Ensino Médio.

Em novembro de 2006, o Conselho Estadual de Educação do Paraná aprovou a Deliberação nº. 6/2006, regulamentando a obrigatoriedade da oferta das disciplinas de Filosofia e Sociologia na base nacional comum da matriz curricular do Ensino Médio do Sistema de Ensino do Estado do Paraná. Os relatores da matéria,³⁶ ao indicarem a deliberação, apresentam algumas considerações históricas, contextualizando a luta em torno da obrigatoriedade das disciplinas e a respeito da Filosofia e algumas indicações pedagógicas.

Interessante notar que a discussão na reunião plenária do Conselho deu-se em torno do número de aulas a ser ofertado, uma vez que havia unanimidade quanto à importância da Filosofia e da Sociologia e sua contribuição para a educação. O embate entre membros do conselho que defendiam que a deliberação deveria indicar a inclusão de ao menos duas aulas de todas as disciplinas na matriz curricular foi voto vencido, pelo fato da matéria ter sido julgada como improcedente e ferir a autonomia das escolas em decidir o número de aulas a serem ofertadas. O resultado deste embate foi a declaração de voto do conselheiro Arnaldo Vicente:

Mantemos nossa posição de não acolher a autorização de nenhuma Matriz Curricular onde constem disciplinas com uma única hora-aula semanal. Portanto, entendemos, que é inviável e antipedagógico a instituição da disciplina de Filosofia e Sociologia com uma única aula semanal, ou que para a introdução destas disciplinas qualquer outra disciplina fique reduzida a uma única hora-aula semanal. O professor com uma única hora-aula semanal fica reduzido a um estafante trabalho burocrático, além de não ser reconhecido como professor de disciplina importante. Isto é senso comum entre os educandos (CEE INDICAÇÃO nº. 02/06, p. 14).

Em 2006, após a publicação da Deliberação nº. 6/2006 do Conselho Estadual de Educação, a Secretaria de Educação publica a Instrução Normativa nº. 15/2006, tornando as disciplinas de Filosofia e Sociologia obrigatórias na base nacional

³⁶ Prof. Dr. Domenico Costella e Prof. Dr^a. Maria Tarcisa Silva Bega

comum da matriz curricular do Ensino Médio, com oferta mínima de duas aulas em uma série. A deliberação deixou a critério da escola a escolha da série e se a oferta seria em mais de uma série.

Se, por um lado, podemos considerar que houve um grande avanço com a obrigatoriedade, por outro, a Filosofia e Sociologia recebem um tratamento ainda desigual, comparadas com as outras disciplinas, que contam com o corporativismo dos professores e são privilegiadas na quantidade de aulas na matriz curricular. Em muitas escolas, o espaço dado à Filosofia será ainda limitado a uma série, com duas aulas semanais, o que pode fragilizar o trabalho filosófico que precisa de tempo e espaço para concretizar-se.

Fato importante ocorreu no final do ano de 2006, com o Ensino Médio na modalidade Educação de Jovens e Adultos. O Departamento de Educação de Jovens e Adultos da Secretaria de Estado da Educação do Paraná incluiu, na Proposta Pedagógica da EJA, 60 horas aulas de Filosofia.

Pode-se dizer que, no ano de 2006, foi oficialmente criado um espaço para a Filosofia no currículo do Ensino Médio do Estado do Paraná, com a Resolução CNE nº.4/06, com fundamento no Parecer CNE nº.38/2006, que a tornou obrigatória, e por meio das políticas educacionais do Estado do Paraná, ao se produzirem condições mínimas para sua existência e manutenção no currículo, como: o concurso público³⁷ para professores de Filosofia, a elaboração de diretrizes curriculares, a produção e distribuição de materiais de apoio didático-pedagógico e a formação continuada de professores.

São ações que parecem ter contribuído para a invenção de um espaço para a Filosofia no currículo do Ensino Médio do Estado do Paraná, como propõe HORN (2000 p.185) ao tratar do ensino de Filosofia. "... a questão concreta, no entanto, é pensar esta disciplina viabilizando seu espaço próprio, ou seja, inventando um espaço para ela". A viabilização deste espaço, no entanto, está para além de sua legitimidade legal. A permanência da Filosofia no currículo do Ensino Médio depende, efetivamente, de como se compreende a natureza do conhecimento filosófico, de como se ensina Filosofia, e do que se espera dela na formação de adolescentes e jovens.

³⁷Em 2004, foi realizado concurso público para professores de filosofia convocado pelo edital nº. 34/2004. Em 2007 foi realizado concurso público para professores de filosofia convocado pelo edital nº. 09/2007.

2.3.1 Orientações Curriculares Nacionais de Filosofia

No último trimestre de 2004, o Ministério da Educação promoveu seminários nas cinco regiões brasileiras³⁸, com a participação das equipes técnicas das Secretarias Estaduais de Educação, a fim de discutir os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio. Para subsidiar a discussão sobre as Orientações Curriculares do Ensino Médio, a Secretária de Ensino Médio do MEC publicou textos desenvolvidos por especialistas, que analisaram criticamente os PCNEN³⁹.

O texto proposto para provocar o debate realizado nos seminários analisa a coerência e contradição dos princípios propostos para o Ensino Médio, como etapa de formação para o trabalho e para a cidadania e o papel da Filosofia neste processo, atribuído pela legislação e pelo PCNEM, como sendo de centralidade.

Como todos sabemos, essa aparência é enganadora. A tese da centralidade traduziu-se na não integração obrigatória e específica de conteúdos, uma vez que, até com razão, não poderia deixar de ser tarefa de todas as áreas do saber “o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico (MEC, 2004 p.)”.

O documento analisa também os conteúdos, metodologias, currículo, linguagem, papel da escola e do professor, propostos pelo PCNEM e aponta suas fragilidades e contradições ao subordinar-se a princípios “decorrentes de uma expectativa de flexibilidade que serviria bem aos interesses do mercado em situação de globalização”.

O texto motivou o debate dos professores de Filosofia em todos os seminários regionais e no seminário nacional. Os resultados das discussões foram sintetizados em forma de relatos e enviados ao MEC.⁴⁰

As Orientações Curriculares Nacionais de Filosofia constituem um documento dirigido aos professores que atuam no Ensino Médio, mas foi, mais uma vez, elaborado por especialistas das universidades, sendo que aqueles que de fato operam o currículo não participaram de sua elaboração.

³⁸ Florianópolis, Vitória do Espírito Santo, Cuiabá, João Pessoa, e Manaus.

³⁹ O texto de Filosofia foi proposto pelo prof Dr João Carlos Salles; prof^a Dr^a Telma de Souza Birchal e prof. Dr. Antonio Edmilson Paschoal.

⁴⁰ MEC; ANEXOS: Os Parâmetros curriculares do ensino de Médio e a Filosofia. (p. 23 – 28) In: www.mec.gov.br acessado em 09 e dezembro de 2004.

A proposta foi desenvolvida a partir da necessidade expressa em encontros e debates com os gestores das Secretarias Estaduais de Educação e aqueles que, nas universidades, vêm pesquisando e discutindo questões relativas ao ensino das diferentes disciplinas. A demanda era pela retomada da discussão dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio, não só no sentido de aprofundar a compreensão sobre pontos que mereciam esclarecimento, como também, de apontar e desenvolver indicativos que pudessem oferecer alternativas didático-pedagógicas para a organização do trabalho pedagógico, a fim de atender às necessidades e às expectativas das escolas e dos professores na estruturação do currículo para o Ensino Médio (MEC, 2006, p. 8).

Em 2006, o Ministério da Educação publicou o novo texto, como alternativa ao PCNEM, com o título Orientações Curriculares Nacionais de Filosofia para o Ensino Médio. (OCNS) Considerando as tendências pedagógicas e acadêmicas sobre o ensino de Filosofia, presente nas discussões, cabe perguntar: quais as características deste novo texto? Que concepção de ensino de Filosofia está fundamentando o texto, uma concepção pedagógica ou uma concepção acadêmica?

As novas Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio continuam organizadas por grandes áreas de conhecimento, tendo a tecnologia como princípio articulador. A Filosofia continua vinculada às Ciências Humanas e suas Tecnologias.

O documento foi organizado da seguinte forma: Introdução; Identidade da Filosofia; Objetivos da Filosofia no Ensino Médio; Competências e habilidades em Filosofia; Conteúdos de Filosofia; Metodologia e Referências bibliográficas.

A introdução do texto apresenta a exigência de que a Filosofia seja tratada como disciplina obrigatória no Ensino Médio, como condição para realização de qualquer tipo de atividade pedagógica. Em seguida, vem a segunda condição, para que se efetive como disciplina no Ensino Médio: a existência de recursos materiais e humanos, associando, a isto, a formação dos professores de Filosofia nos cursos de graduação.

A partir da constatação da necessidade da obrigatoriedade, de condições materiais adequadas para o ensino e de professores capacitados para o ensino, o texto tece considerações a respeito da especificidade do ensino de Filosofia e os riscos de colocá-lo nas mãos de profissionais não habilitados, pois poderia torna-se uma vulgarização perigosa de boas intenções, que pode conduzir a péssimos resultados. Como forma de se evitar este perigo, o texto chama atenção para a centralidade da História da Filosofia como fonte adequada de tratamento dos

conteúdos filosóficos. E, ainda, preocupa-se em alertar para os riscos de que mesmo as didáticas mais animadas e críticas não são necessariamente filosóficas.

Um currículo de Filosofia deve contemplar a diversidade sem desconsiderar o professor que tem suas posições, nem impedir que ele as defenda. Essa honestidade é inclusive condição de coerência. Ao mesmo tempo, a orientação geral em currículo de Filosofia pode tão-somente ser filosófica e não especificamente Kantiana, hegeliana, positivista ou marxista. A cautela filosófica é ainda mais necessária nesse nível de ensino, no qual posturas por demais doutrinárias podem sufocar a própria possibilidade de diálogo entre a Filosofia e as outras disciplinas, cabendo sempre lembrar que as tomadas de posição, mesmo as politicamente corretas não são ipso facto filosoficamente adequadas ou próprias ao ensino (MEC, 2006, p. 19)

O texto introdutório expõe a preocupação com a possibilidade de banalização da Filosofia, seja de seus conteúdos seja dos métodos de ensino. Por isso, chama atenção diversas vezes para as características de um professor bem formado, dizendo que o currículo de Filosofia do Ensino Médio, organizado por competências e habilidades, em nada pode identificar-se com a competição e flexibilização para o mercado, mas que deve articular-se com o perfil do profissional formado nos cursos de graduação em Filosofia, cujas habilidades e competências estão bem definidas em documento da comissão de especialistas no ensino de Filosofia da Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação.

As orientações curriculares expressam o que os especialistas que o produziram entendem como sendo a Filosofia e seu ensino: um saber especializado que requer muito cuidado e zelo no seu ensino. E ainda, o modelo a ser seguido no Ensino Médio é o modelo posto na graduação e na pós-graduação em Filosofia. Isto está expresso nas diversas menções que o texto faz ao curso de graduação e pós-graduação em Filosofia, citando o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes de Filosofia (ENADE) para afirmar as competências a serem esperadas num profissional formado nos cursos de licenciatura em Filosofia, como modelo a ser transposto pelo professor do Ensino Médio.

Quanto à identidade da Filosofia, o documento afirma: “a Filosofia costuma quebrar a naturalidade com que usamos as palavras, tornando-se reflexão” (OCNS, p. 22). Ao tomar a Filosofia como reflexão, o documento distingue dois tipos de reflexão que comumente se confundem. A primeira, como reconstrução racional de ordem analítica, cognitiva e de linguagem. Neste campo, encontram-se as lógicas,

as epistemologias, as teorias do conhecimento e os sistemas filosóficos que se constituem por meio de regras de estruturação e organização do pensamento.

Segunda: a crítica, quando a reflexão se volta para os modelos de percepção e de ação compulsivamente restritos pelos quais, em nossos processos de formação individual ou coletiva nos iludimos a nós mesmos, de sorte que, por um esforço de análise, a reflexão consegue flagrá-los em sua parcialidade, vale dizer, em seu caráter propriamente ilusório. É nesse sentido que podemos compreender as tradições de pesquisa do tipo da crítica da ideologia, das genealogias, da psicanálise, da crítica social e todas as elaborações teóricas motivadas pelo desejo de alterar os elementos determinantes de uma “falsa” consciência e de extrair disso conseqüências práticas (Idem, p.24).

Portanto, o texto, ao assumir a Filosofia como reflexão, concebe-a como possibilidade de reflexão crítica e/ou analítica. Parece haver, aí, duas matrizes teóricas, que levam a posições bastante diferentes no modo de pensar e organizar o ensino de Filosofia. A reflexão analítica, voltada para uma Filosofia analítica, preocupada em estudar o texto, e a reflexão crítica, voltada para a teoria como fundamento da ação prática. O documento parece se comprometer mais com a primeira concepção, ao assumir alguns pressupostos muito presentes nos cursos de graduação e pós-graduação em Filosofia no Brasil. Tal posição também é manifesta na forma como o texto justifica o papel da Filosofia no Ensino Médio e sua concepção analítica.

Cabe, então, especificamente à Filosofia a capacidade de análise, de reconstrução racional e de crítica, a partir da compreensão de que tomar posições diante de textos propostos de qualquer tipo (tanto textos filosóficos quanto textos não filosóficos e formações discursivas não explicitadas em textos) e emitir opiniões a cerca deles é um pressuposto indispensável para o exercício da cidadania (Idem p. 26).

Quanto aos objetivos do ensino de Filosofia, o documento assume um compromisso bastante polêmico e que tem sido alvo de muitas críticas por parte de especialistas nesse campo (KUENZER, 2002; DUARTE, 1998). O texto afirma, literalmente, que a Filosofia deve compor com as demais disciplinas do Ensino Médio o papel proposto para essa fase de formação. Uma formação que permita ao estudante adaptar-se “com flexibilidade às novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posterior” (LDB 9394/96 artigo 36, Inciso II). As críticas dão conta de que não é possível ignorar o contexto onde está inserido o Ensino Médio, ou seja,

um contexto da lógica capitalista. E se a Filosofia se prestar a uma formação que leve à adaptação e à flexibilização dos estudantes às condições de ocupação e aperfeiçoamento profissional pautados pelo mercado, precisaríamos, então, questionar seu papel crítico na formação.

As OCNS procuram desincumbir-se de uma possível conceituação neoliberal de competência. Afirmando ser possível pensar as competências deixando de lado a esfera da produção, o texto propõe tratar competência como uma capacidade dentro da disciplina. E aponta a capacidade de abstração e desenvolvimento do pensamento sistêmico, que pode ser sintetizada como sendo uma competência discursivo-filosófica. Neste ponto, o texto retoma novamente a aproximação do ensino de Filosofia no Ensino Médio com o ensino superior e descreve todas as competências estabelecidas pela Portaria INEP nº. 171/2005, que institui o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes de Filosofia, justificando-as ao afirmar ser grande a harmonia, ao menos nominal, entre os dois níveis de ensino, que se complementam e se solicitam, esperando-se que um profissional, assim formado, possa desenvolver, no aluno do Ensino Médio, competências e habilidades similares.

Não é de estranhar tal tentativa de aproximação, a fim de pautar o currículo do Ensino Médio pelo currículo da graduação, quando lemos o que a referida portaria estabelece como sendo competência do professor de Filosofia:

Destacando ainda a mesma portaria, que o egresso do curso de Filosofia, seja ele licenciado ou bacharel, deve apresentar uma sólida formação em História da Filosofia, que o capacite a:

- a) compreender os principais temas, problemas e sistemas filosóficos.
- b) servir-se do legado das tradições filosófica para dialogar com as ciências e as artes, e refletir sobre a realidade;
- c) transmitir o legado das tradições e o gosto pelo pensamento inovador, crítico e independente (OCNS p. 32).

Depois de empreender a aproximação dos dois níveis de ensino, tanto do ponto de vista de sua finalidade como da metodologia de ensino, o documento referenda e descreve as competências já descritas nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Filosofia para o Ensino Médio, vacinando-se contra a crítica, já de lugar comum entre os professores e pesquisadores da Filosofia, que afirmam não haver especificidades nas competências estabelecidas para a Filosofia nos PCNEM e que

estas poderiam, muito bem, ser desenvolvidas pela disciplina de Língua Portuguesa, como por exemplo: ler textos filosóficos de modo significativo.

Ignorando a lógica da organização curricular articulada por competências, o documento, além de propor competências para uma disciplina específica, propõe também uma listagem de conteúdos específicos a serem trabalhados. São trinta conteúdos listados, dignos de uma graduação em Filosofia, com recortes bem específicos, como por exemplo: conceitos centrais da metafísica aristotélica, problemas dos universais, os transcendentais. Não há problemas em se indicar conteúdos para o trabalho pedagógico no ensino de Filosofia. A questão, a ser discutida, é: como se chegou a eles? Qual o critério utilizado para a seleção? Que significado terão para os estudantes do Ensino Médio? Quem efetuou os recortes? Novamente retorna a discussão do currículo como um recorte da cultura, que um determinado seguimento estabelece como currículo (FORQUIN, 1993).

Por fim, o documento critica as metodologias de ensino de Filosofia realizadas na visão do historiador, do pedagogo ou do geógrafo, afirmando que estes relegam a interpretação dos textos filosóficos a lugares comuns, conduzidos por práticas pedagógicas espontaneístas.

Com isso, reafirma a necessidade do professor formado em Filosofia, para dar centralidade à História da Filosofia e ao texto filosófico (primários, de preferência) no ensino da Filosofia para os alunos do Ensino Médio. O documento finaliza, novamente chamando atenção para os métodos de ensino de Filosofia e sua centralidade no texto filosófico, desenvolvidos nas graduações, como sendo um referencial importante para o ensino de Filosofia no Ensino Médio.

O caminho empreendido nesta parte da investigação teve como objetivo contextualizar a Filosofia em meio às políticas curriculares desenvolvidas no Brasil nas últimas décadas. Tais políticas determinaram a presença ou a ausência da Filosofia no currículo, como por exemplo, a Lei nº. 5.692/71, ou ainda a Lei nº. 9.394/96, que dá à Filosofia a importante tarefa de formar para a cidadania, mas é colocada como conhecimento a ser desenvolvido na transversalidade do currículo, tornando-a inócua.

Observa-se, nos últimos anos, principalmente no Estado do Paraná, uma série de ações políticas, acadêmicas e pedagógicas que parecem buscar criar um lugar para a Filosofia no currículo do Ensino Médio. A definição de sua presença disciplinar no currículo, pela ação do CNE, deu sustentação a outras ações

desenvolvidas na rede pública estadual de ensino, como a construção das Diretrizes Curriculares Estaduais de Filosofia.

Somando-se a esse processo, mas de forma contraditória, por continuar seguindo as diretrizes estabelecidas pelo Parecer CNE nº. 15/98, e pautadas no ensino superior, estão as Orientações Curriculares Nacionais de Filosofia, publicadas pelo MEC.

2.3.2 As Diretrizes Curriculares de Filosofia do Paraná

Os eventos do Departamento de Ensino Médio da Secretaria Estadual de Educação do Paraná, realizados com os professores da rede pública estadual nos anos de 2003 e 2004, tiveram como objetivos diagnosticar o que ocorria no cotidiano escolar das escolas públicas do Estado do Paraná e constituir um processo que pudesse ser considerado democrático e participativo, de discussão curricular, a fim de produzir um documento de Diretrizes Curriculares para a escola pública do Estado, como alternativa aos PCNEM, documento posto nas escolas como referência curricular.

Nos dias 02 e 03 de outubro de 2003, foi realizado o evento denominado: Educação em Múltiplas Perspectivas: Ensino Médio, Licenciaturas e Relações (Im)Pertinentes, que reuniu 39 professores de Filosofia do Ensino Médio, da rede pública estadual, e 03 professores representantes das Instituições de Ensino Superior⁴¹.

Como opção, o Departamento de Ensino Médio da Secretaria de Estado da Educação, sob a coordenação do professor Dr. Carlos Roberto Vianna, adota uma metodologia de trabalho para a elaboração do diagnóstico. Essa metodologia era fundada na concepção que a solução para os problemas da educação e para a construção curricular não poderia prescindir da participação dos sujeitos que fazem acontecer, em cada escola, o processo ensino e aprendizagem: os professores.

Historicamente as elaborações de currículos chamados de oficiais, tiveram como característica uma metodologia vertical, na qual as fases da elaboração foram monopolizadas por instâncias administrativas como órgãos governamentais e Instituições de Ensino Superior, entre outras. O

⁴¹Universidade Estadual de Londrina, Universidade Federal do Paraná e Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Paranavaí.

princípio do professor sujeito pensante orientou a construção coletiva das Diretrizes Curriculares, uma vez que a história mostra que as propostas curriculares construídas de forma excludente e centralizada correm maior risco de não serem incorporadas pela prática docente e tornarem-se documento sem efeito. Assim, o currículo por autoria coletiva foi entendido como única metodologia capaz de fazer da escola e da educação um ambiente de interpretação e transformação da realidade. (SEED, 2006)⁴²

O evento não foi centrado em falas magistrais, onde os presentes deveriam aprender aquilo que alguém lhes falasse, como conhecimento pronto e acabado, apresentado como fruto de suas experiências pessoais. Ao contrário, o objetivo do evento foi o de colher elementos que permitissem uma reflexão coletiva em torno de questões levantadas nos diversos grupos, a fim de possibilitar a elaboração de um documento onde se propunham para discussão, questões importantes sobre o currículo do Ensino Médio do Estado do Paraná.

Além disso, com a presença de representantes das Instituições de Ensino Superior, esperava-se alcançar uma articulação que permitisse atuar em duas frentes: ações de formação inicial, materializadas nos currículos das licenciaturas, e ações de formação continuada, que atendessem àquilo que viesse a se desenhar como arquitetura curricular para o Ensino Médio da Rede Estadual de Ensino.

A intenção era propiciar momentos conjuntos, onde os participantes dos diversos cursos e disciplinas conhecessem as políticas delineadas pela Secretaria de Estado da Educação⁴³.

O evento teve como objetivo ouvir os professores para aprofundar teoricamente as discussões, efetuar um diagnóstico do Ensino Médio no Estado do Paraná e apresentar propostas para a elaboração de um documento de orientações curriculares.

O grupo que discutiu a Filosofia era composto por 42 professores. O critério de participação destes professores no evento foi possuir graduação em Filosofia ou experiência com o ensino de Filosofia no Ensino Médio e/ou na graduação em

⁴² SEED- DEM. **Relatório da gestão 2003-2006**. Curitiba, Ceditec, 2006.

⁴³ Após as sessões iniciais os grupos foram divididos por disciplinas, com tarefas específicas a serem cumpridas. Não houve palestras ou convidados encarregados de fazer qualquer tipo de “apresentação”. Os grupos foram formados com até 05 (cinco) participantes e sua composição incluiu 01 (um) integrante de cada Regional de Ensino e de uma integrante de cada Instituição de Ensino Superior. Após nomear um relator, responsável pela coordenação do grupo e sistematização das atividades, o grupo refletiu sobre questões específicas, que após consensuadas e respondidas foram registradas e entregues à Coordenação do Departamento de Ensino Médio, ressaltando-se o registro das posições discordantes, que também foram registradas e encaminhadas ao mesmo departamento.

Filosofia. A formação e a experiência possibilitam pensar a participação de professores com as seguintes características: com formação em Filosofia sem experiência no Ensino Médio; com formação em Filosofia e com experiência no Ensino Médio; com formação em Filosofia e experiência na graduação; com formação em Filosofia e experiência no Ensino Médio e na graduação; com experiência no Ensino Médio e sem formação em Filosofia; sem formação em Filosofia e sem experiência no Ensino Médio; sem formação em Filosofia e com experiência na graduação.

Após serem organizados em sete (07) grupos, os participantes receberam questões⁴⁴ para debater e produzir uma resposta como consenso do grupo. O conteúdo das respostas foi recolhido e tabulado pelos coordenadores do evento⁴⁵.

Em outro evento, realizado nos dias 17 e 18 de novembro de 2004, 32 professores de Filosofia do Ensino Médio da rede pública estadual foram reunidos em Faxinal do Céu, município de Pinhão, num evento denominado, II Encontro do Ensino Médio com suas Relações (Im)pertinentes, que teve como objetivo, além da discussão curricular, produzir um documento preliminar das Diretrizes Curriculares, que pudesse ser um referencial para discussões posteriores⁴⁶.

Os 32 professores de Filosofia participantes representaram os 32 Núcleos Regionais de Educação de todo o Estado do Paraná. A metodologia de trabalho proposta ao grupo de Filosofia pretendia que, ao final do encontro, o grupo tivesse produzido um documento preliminar a ser discutido com os professores no ano seguinte (2005). Os professores foram organizados em quatro grupos. Cada grupo foi incumbido de trabalhar com um dos quatro tópicos: pressupostos teóricos do ensino de Filosofia; pressupostos metodológicos do ensino de Filosofia; proposta de conteúdos; avaliação no ensino de Filosofia.

Com o objetivo de provocar o debate e fornecer subsídios para elaboração do texto, os professores deveriam considerar os seguintes elementos: a Proposta

⁴⁴ As respostas para as questões serão analisadas no Capítulo III.

⁴⁵ O processo de organização do evento, bem como seus resultados, consta do Relatório da Gestão 2003 a 2006, elaborado pelo Departamento de Ensino Médio da Secretaria de Estado da Educação.

⁴⁶ Após conferência sobre a “Reforma do Ensino Médio (os PCN’s) no Contexto da Lógica do Capital”, os participantes foram organizados por disciplina e, a partir deste momento, os professores passaram a trabalhar com textos específicos e com as sistematizações produzidas no evento Ensino Médio e Licenciaturas: Relações (Im)Pertinentes, realizado em 2003.

Curricular de Filosofia para o Ensino de 2º Grau⁴⁷; um texto teórico⁴⁸; experiência dos professores no ensino de Filosofia⁴⁹; tabulações e sistematizações do material produzido pelo primeiro evento: Educação em Múltiplas Perspectivas: Ensino Médio, Licenciaturas e Relações (Im)Pertinentes⁵⁰.

Ao final desse evento, os professores de Filosofia sistematizaram o primeiro esboço da proposta de Filosofia, como resultado de discussões acumuladas, mas ainda pouco sistematizadas. O texto era composto por vários itens. Iniciava-se com um breve histórico do ensino de Filosofia no Brasil e no Paraná. Como era necessário retomar e afirmar o caráter coletivo da construção, havia um histórico dos eventos e ações, em ordem cronológica a partir de 2003, e sua contribuição para a discussão, sem desconsiderar a da Proposta Curricular de Filosofia para o Ensino de 2º Grau, elaborada em 1994, como o primeiro momento da discussão sobre o ensino de Filosofia no Estado do Paraná.

O texto preliminar fez considerações sobre o lugar da Filosofia no currículo do Ensino Médio, sobre a necessidade de justificar a disciplina no currículo escolar, sobre a natureza do ensino de Filosofia, sobre a linguagem filosófica e o rigor do pensamento filosófico, sobre questões metodológicas, sobre a avaliação no ensino de Filosofia e, por fim, apresentava os conteúdos estruturantes⁵¹ do ensino de Filosofia.

Entre os dias 01 e 04 de fevereiro de 2005, foi organizada a I Semana de Estudos Pedagógicos dos professores da Rede Pública Estadual. Nesta semana de estudos, os professores receberam, nas escolas, os textos preliminares das Diretrizes Curriculares de Filosofia, para leitura, análise e envio de contribuições.

⁴⁷ Proposta Curricular de Filosofia do Estado do Paraná.

⁴⁸ HORN, G. B. **Filosofia**. In. KUENZER, A. Z. (org.) Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. São Paulo: Cortez, 2000. P. 193-202.

⁴⁹ Todos os professores convidados para o evento tinham mais de cinco anos de experiência no ensino.

⁵⁰ Os relatórios produzidos em forma de respostas às questões propostas para discussão foram tabulados e organizados pela equipe técnica pedagógica de filosofia.

⁵¹ O conceito de Conteúdo Estruturante foi criado no Departamento de Ensino Médio, como sendo uma forma de organizar o currículo, que possibilitasse um rigor na definição do objeto estudo a partir da História e Filosofia da Ciência, sem que, com isso, o currículo seja determinado pelo conteudismo, que concebe o ensino somente como ensino de conhecimentos estáticos.

Juntamente com o texto, foram enviadas atividades⁵² de análise do texto, onde os professores, a partir da leitura, deveriam apontar as discordâncias e possíveis sugestões de modificações no texto preliminar das Diretrizes Curriculares de Filosofia⁵³.

Retornaram ao Departamento de Ensino Médio 325 contribuições, por meio de relatórios produzidos por professores de Filosofia agrupados por municípios ou regiões do Estado. O conteúdo deste material foi tabulado pelos integrantes da equipe de Filosofia no Departamento de Ensino Médio e utilizado para revisão do texto das Diretrizes Curriculares de Filosofia.

A análise do conteúdo do trabalho realizado pelos professores apontou a necessidade de aprofundamento das questões colocadas no texto, explicitando os problemas a serem abordados dentro dos conteúdos estruturantes a serem trabalhados e com a fundamentação teórica a partir da história da Filosofia e seus autores.

Considerando estas contribuições, a equipe de Filosofia do Departamento de Ensino Médio deu início ao trabalho de sistematização e reformulação do texto preliminar. O texto foi novamente sistematizado, com base em uma nova organização textual, proposta pela coordenadora do processo de Construção das Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio⁵⁴. De acordo com Fantin, o texto deveria ser organizado a partir dos seguintes componentes: dimensão histórica da disciplina de Filosofia; fundamentos teórico-metodológicos da disciplina; conteúdos estruturantes; avaliação e referências bibliográficas (SEED, 2006).

Em maio de 2005, foi realizado, em Curitiba, um novo evento para discussão das Diretrizes Curriculares de Filosofia, com a participação de professores de Filosofia, representantes dos 32 Núcleos Regionais de Educação do Estado do Paraná. Os professores tiveram como elemento para discussão e reelaboração o texto preliminar das Diretrizes Curriculares de Filosofia, sistematizado pelos membros da equipe de Filosofia do Departamento de Ensino Médio considerando as contribuições e observações dos professores das escolas, elaboradas durante a

⁵² Discordâncias quanto à fundamentação teórica, os encaminhamentos metodológicos e os conteúdos estruturantes; Sugestões de outros fundamentos teóricos, outros encaminhamentos metodológicos e de novos conteúdos estruturantes.

⁵³ O mesmo processo foi realizado com todas as disciplinas da Educação Básica.

⁵⁴ Prof. Me. Maria Eneida Fantin

semana pedagógica de fevereiro de 2005. Após a leitura do novo texto preliminar, os professores discutiram novos fundamentos teóricos e encaminhamentos metodológicos a serem acrescentados ao texto. Mas as discussões não produziram, efetivamente, nada de novo quanto aos fundamentos teóricos, encaminhamentos metodológicos, conteúdos estruturantes e avaliação. As discussões se fixaram em torno de discordâncias e sugestões em relação à redação do texto.

Na tentativa de aprimorar a redação do texto e explicitar claramente seus fundamentos, a equipe de Filosofia do Departamento de Ensino Médio debruçou-se novamente sobre o texto, revendo-o e reescrevendo-o, dando origem a uma nova versão preliminar das Diretrizes Curriculares de Filosofia, que foi novamente enviada para estudo e análise dos professores, durante a Semana de Estudos Pedagógicos realizada de 23 a 25 de julho de 2005 e para envio de novas contribuições⁵⁵. Como atividade, os professores deveriam sugerir novos conteúdos estruturantes, fundamentando-os teoricamente e acrescentando-os aos já relacionados nas versões anteriores das Diretrizes Curriculares de Filosofia. Além disso, poderiam acrescentar fundamentação teórica àqueles conteúdos já apresentados.

Após nova revisão e reescrita, realizada pelos professores de Filosofia do Departamento de Ensino Médio a partir dessas últimas contribuições, o texto preliminar foi enviado ao professor Dr. Sílvio Gallo, da UNICAMP, com um pedido de análise crítica e contribuições. Gallo aceita a tarefa e envia à equipe suas contribuições e sugestões⁵⁶. Sua principal contribuição foi no sentido de tornar o texto mais preciso e dar maior clareza na comunicação dos conceitos e das idéias.

No último evento, destinado às discussões das Diretrizes Curriculares de Filosofia, denominado Encontro do Ensino Médio, realizado em Curitiba, em setembro de 2005, com a participação de 32 professores de Filosofia, representando todos os Núcleos Regionais de Educação do Estado do Paraná, foi apresentada a versão do texto preliminar das Diretrizes Curriculares de Filosofia, permeada pelas contribuições e observações do professor Sílvio Gallo (SEED, 2006).

⁵⁵As contribuições dos professores deveriam se dar a partir da leitura do texto preliminar, quanto a suas concordâncias ou discordâncias com relação aos fundamentos teóricos, fundamentos metodológicos e conteúdos estruturantes apresentados. Retornaram 150 relatórios produzidos pelos professores reunidos nos Núcleos Regionais de Educação por grupos de escolas organizadas por regiões ou por municípios.

⁵⁶As contribuições de Gallo foram registradas no texto em forma de comentário, e foram inseridos no texto utilizando recurso da editoração de textos no Word.

O evento teve como objetivo avaliar a organicidade do texto e a inserção ou não das sugestões de conteúdos estruturantes apresentados pelos professores durante a semana pedagógica ocorrida em Julho de 2005. O trabalho da disciplina de Filosofia foi organizado em dois momentos: inicialmente, os professores foram divididos em cinco grupos com a tarefa de ler todo o texto das Diretrizes Curriculares de Filosofia, considerando a compreensão e as observações realizadas pelo professor Sílvio Gallo e as sugestões dos professores, elaboradas durante a semana pedagógica. Estas, depois de avaliadas, poderiam ser consideradas pertinentes ou não. O grupo poderia, ainda, sugerir outras, caso considerasse necessário. Para sugerir, o grupo deveria elaborar a redação do texto tal como deveria ser incluído na Diretriz (SEED, 2006).

No segundo momento, os grupos reuniram-se em plenária, para ler novamente o texto, apresentar as questões dos grupos com as sugestões de inclusão ou alteração no texto. A cada nova intervenção, foi aberto um debate sobre o ponto em questão, cabendo a todos deliberarem sobre o tema tratado. O grupo decidiu realizar as alterações ou inclusões no texto somente se houvesse consenso. Após o debate, caso não houvesse consenso, o texto permanecia inalterado.

Foi o caso da sugestão de inclusão da Ontologia, da Lógica e da Filosofia Latino Americana como conteúdos estruturantes. A proposta vinha de alguns relatórios de professores reunidos na Semana Pedagógica de julho de 2005. Após longo debate, onde foram apresentados argumentos contra e a favor a inclusão destes conteúdos estruturantes nas Diretrizes Curriculares de Filosofia, o coletivo optou por não incluí-los, considerando não haver consenso sobre sua importância, viabilidade e significado histórico e social para os estudantes do Ensino Médio.

Após o evento, o texto havia recebido diversas sugestões de alteração na redação e de inclusão de outras questões que, no conjunto não alteraram a organicidade do texto. Os professores, integrantes de equipe de Filosofia do Departamento de Ensino Médio efetuaram nova revisão e sistematização do texto.

No dia 27 de setembro de 2005, os professores de Filosofia do Departamento de Ensino Médio, reúnem-se com os professores Dr. Sílvio Donizete Gallo, Dr. Geraldo Balduino Horn e Dr^a. Anita Schlesener, os dois últimos da UFPR, para leitura da última versão preliminar do texto das Diretrizes Curriculares de Filosofia. Foi um trabalho coletivo de leitura e correção do texto. Com o encerramento desse

trabalho havia sido construído um texto que foi denominado Diretrizes Curriculares de Filosofia para Educação Básica.

Em janeiro de 2006, as Diretrizes Curriculares de Filosofia e de todas as disciplinas da Educação Básica foram debatidas na Secretaria de Estado da Educação, em plenária constituída pelos técnicos pedagógicos dos departamentos que compõem o organograma da Secretaria. O debate teve como mediador o Secretário de Estado da Educação, Maurício Requião (SEED, 2006). Nessa plenária definiu-se o formato do texto das Diretrizes, para todas as disciplinas da Educação Básica, tal como se apresenta hoje, com os tópicos: histórico da disciplina; fundamentos teórico-metodológicos; conteúdos estruturantes; encaminhamentos metodológicos e avaliação.

As Diretrizes Curriculares de Filosofia causaram alguns estranhamentos ao não fazer uma opção declarada pelo materialismo histórico, como fundamento do processo de produção do conhecimento e pela declaração explícita da dialética como opção metodológica do ensino de Filosofia. Esperavam, ainda, que o ensino de Filosofia apresentasse, como um de seus objetivos, a transformação da sociedade por meio da conscientização das classes populares.

O texto das Diretrizes Curriculares de Filosofia para Educação Básica do Estado do Paraná inicia com uma abordagem das dimensões históricas da Filosofia e seu ensino, analisando a relação do conteúdo e método no ensino de Filosofia e sua distinção com os demais campos do conhecimento.

A retomada da história do ensino de Filosofia tem como objetivo a busca de elementos que dêem identidade à disciplina, como as principais formas de organizar um currículo para o ensino da Filosofia, bem como os conteúdos a serem ensinados. Após discorrer sobre as possibilidades de se organizar um currículo – cronologia linear, geográfica e por conteúdos – o documento apresenta o que seria sua opção: a organização do currículo de Filosofia por conteúdos estruturantes. De acordo com o texto, conteúdos estruturantes são:

[...] conhecimentos basilares, que se constituíram ao longo da história da Filosofia e de seu ensino, em épocas, contextos e sociedades diferentes, e que, tendo em vista o estudante do Ensino Médio, ganham especial sentido e significado político, social e educacional. A amplitude da Filosofia, da sua história, dos seus textos, desautoriza a falsa pretensão do esgotamento de sua produção, seus problemas, sua especificidade e complexidade. Por reconhecer essa condição, as Diretrizes fazem a opção pelos seguintes

conteúdos estruturantes: Mito e Filosofia; Teoria do Conhecimento; Ética; Filosofia Política; Estética; Filosofia da Ciência (PARANÁ, 2007, p. 6).

Nos fundamentos teórico-metodológicos, as diretrizes explicitam o que se espera do currículo de Filosofia, organizado a partir dos seis temas denominados conteúdos estruturantes. Apoiando-se em Deleuze e Guatarri (1992), traz para o ensino de Filosofia a concepção da Filosofia como criação de conceitos.

Aqui, parece importante esclarecer a escolha presente no documento ao compreender a Filosofia como criação de conceitos. Como se chegou a esta escolha? Por que fora feita? Não haveria outras possibilidades para o ensino de Filosofia no Ensino Médio da rede pública de ensino?

A opção pela Filosofia como criação de conceitos teve origem em meio à discussão curricular, que trouxe à baila diversas compreensões acerca daquilo que seria o específico do ensino de Filosofia. Entre as compreensões mais discutidas e conhecidas, a Filosofia como reflexão crítica, radical, rigorosa e de conjunto, formulada por Saviani, parecia ser a mais indicada para a formação de sujeitos críticos. No entanto, o estudo e aprofundamento da questão da especificidade, ou seja, aquilo que seria específico na Filosofia e seu ensino trouxe um problema importante a ser considerado.

Para Gallo et al. (2007), a Filosofia não pode ser vista como reflexão, pois a reflexão não é específica do fazer filosófico. Outras áreas de conhecimento utilizam a reflexão para refletir sobre seu processo de produção do conhecimento e nem por isso produzem Filosofia.

Para o autor, na compreensão da Filosofia como reflexão há uma exacerbada preocupação pedagógica, esquecendo-se da questão filosófica. Assim é necessário dar ao ensino de Filosofia norte filosófico, que somente pode ser encontrado entendendo o ensino de Filosofia como atividade ou experiência do pensamento conceitual (LIMA, 2005, 60).

A Filosofia se apresenta como conteúdo filosófico e como exercício que possibilita ao estudante desenvolver estilo próprio de pensamento. O ensino de Filosofia é um espaço para análise e criação de conceitos, que une a Filosofia e o filosofar como atividades indissociáveis que dão vida ao ensino de Filosofia juntamente com o exercício da leitura e da escrita (PARANÁ, 2007, p 19).

Entretanto, de acordo com o texto, a idéia de criação de conceitos no ensino de Filosofia 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, a fim de que os estudantes possam pensar problemas filosóficos e, por meio do estudo da Filosofia, dos textos filosóficos, dos conceitos, realizarem um processo de conceituação.

Além da opção teórica realizada, compreendendo a natureza do conhecimento filosófico como criação de conceitos, há outra opção, esta feita pelo conjunto das disciplinas da educação básica. Trata-se da forma de organizar os conteúdos do currículo pelo o que as Diretrizes Curriculares denominam conteúdos estruturantes. Os conteúdos estruturantes são entendidos, no documento, como grandes temas ou conteúdos da Filosofia, que foram se constituindo historicamente como basilares para a disciplina e sobre os quais se construiu um grande conjunto de saberes, teorias, escolas de pensamento, etc., que contribuem para a constituição da Filosofia como campo específico do conhecimento.

Entre tantos conteúdos estruturantes que constituem a Filosofia, nem todos são tomados como conteúdo estruturante do ensino de Filosofia no Ensino Médio. A discussão curricular, organizada pela SEED, com a participação de grande número de professores de Filosofia da rede pública de ensino, elegeu seis temas como sendo os conteúdos estruturantes das Diretrizes Curriculares de Filosofia. São eles: Mito e Filosofia, Ética, a Filosofia Política, a Estética, a Teoria do Conhecimento e a Filosofia da Ciência.

Existem formas diversificadas de trabalhar os conhecimentos filosóficos nos currículos escolares. Por isso, os conteúdos estruturantes devem ser trabalhados na perspectiva dos estudantes, de fazê-los pensar problemas com significado histórico e social, estudados e analisados com textos filosóficos que lhes forneçam subsídios para que pensem o problema, pesquisem, façam relações e criem conceitos (Idem, p. 23).

Depois de explicitar brevemente como os conteúdos estruturantes podem ser organizados em conteúdos específicos e deixar ao professor de Filosofia a liberdade para a escolha dos conteúdos a serem trabalhados e sua organização curricular, o texto propõe encaminhamentos metodológicos.

Os encaminhamentos metodológicos indicam brevemente ao professor de Filosofia como pode ser organizada a dinâmica da aula de Filosofia, começando

pelo exercício da mobilização para o conhecimento, que tem como objetivo provocar o estudante a pensar que há uma questão filosófica a ser problematizada. Para isso, o professor pode lançar mão de inúmeros recursos didáticos como filmes, textos literários, imagens, teatro, etc.

Lançado o desafio mobilizador, cabe ao professor e estudantes problematizarem filosoficamente o que pretendem discutir, vinculando a discussão e problema com o conteúdo estruturante que tem mais proximidade com o que se pretende investigar: ou Mito, ou a Ética, ou a Filosofia Política, ou a Estética, ou a Teoria do Conhecimento, ou então a Filosofia da Ciência. Ou, ainda, dependendo do nível de formação do professor e alunos, é possível conjugar dois ou mais conteúdos estruturantes.

De acordo com o documento, o próximo passo, depois da problematização, será a investigação filosófica, em que o professor pode lançar mão da história da Filosofia ou mesmo de textos clássicos da Filosofia para investigar o problema em questão.

Ao final desse processo, o estudante, via de regra, encontrar-se-á apto a elaborar um texto, um constructo teórico; terá condições de ser construtor de idéias com caráter inusitado e criativo e as socializará para discussão. É este o sentido que se deve atribuir à criação de conceitos no nível Médio (PARANÁ, 2007, p. 33).

Para finalizar, o texto apresenta considerações a respeito do que poderia ser o ideal no ensino de Filosofia, uma avaliação diagnóstica, que respeita o exercício de pensamento do estudante, sem deixar de avaliar o processo de ensino-aprendizagem do início até a conceituação produzida pelo estudante.

No início de 2007, as Diretrizes Curriculares de Filosofia foram enviadas às escolas para que os professores elaborassem as Propostas Pedagógicas Curriculares da disciplina de Filosofia e seus Planos de Trabalho Docente, orientando suas práticas pedagógicas no documento produzido no período de quatro anos.

A invenção do lugar, em termos mais abrangentes como as discussões curriculares e as instâncias de gestão educacional, é importante e fundamental. Mas não basta, pois o lugar precisa ser inventado, também, em cada escola, por cada professor, em cada sala de aula. A Filosofia e seu ensino não existem no

indeterminado, no abstrato. Ela é produzida por sujeitos, por meio da experiência num tempo e espaço específicos.

3 O LUGAR DA FILOSOFIA NA COMPREENSÃO DOS PROFESSORES

Agir no sentido mais geral do termo significa tomar iniciativa, iniciar, imprimir movimento a alguma coisa. Por constituírem um *initium*, por serem recém-chegados e iniciadores, em virtude do fato de terem nascido, os homens tomam iniciativa, são impelidos a agir [...]. O fato de que o homem é capaz de agir significa que se pode esperar dele o inesperado, que ele é capaz de realizar o infinitamente improvável. E isto, por sua vez, só é possível porque cada homem é singular, de sorte que, cada nascimento, vem ao mundo singularmente novo. Desse alguém que é singular pode-se dizer, com certeza, que antes dele não havia ninguém. Se a ação, como início, corresponde ao fato do nascimento, se é a efetivação da condição humana da natalidade, o discurso corresponde ao fato da distinção e é a efetivação da condição humana da pluralidade, isto é, do viver como ser distinto e singular entre iguais.
Hannah Arendt
A condição humana

Nos capítulos I e II procuramos construir o campo do objeto de estudo da desta pesquisa compreendendo a educação e a escola, organizadas em meio às políticas públicas produzidas num contexto da lógica reprodutivista pautada no capital e do livre mercado e, também, compreendendo a educação e a escola como lugar da experiência dos seus sujeitos – professores e estudantes que, embora sofram as conseqüências dos determinantes do lugar, têm na experiência social, como sujeitos, a possibilidade da construção de sua criticidade e capacidade de resistência.

Neste capítulo nos dedicamos a investigar como os documentos expressam a compreensão dos professores acerca da natureza do conhecimento filosófico, dos objetivos, conteúdos e métodos de ensino da Filosofia e como podemos relacionar esta compreensão com a construção do lugar da Filosofia no currículo do Ensino Médio.

A investigação do modo como os professores compreendem a natureza do conhecimento filosófico nos parece fundamental para estudar a maneira pelo qual explicam o lugar da Filosofia no currículo do Ensino Médio, pois a definição do específico do trabalho filosófico parece depender fundamentalmente daquilo que se

define como Filosofia. Esse é um problema importante a ser considerado, uma vez que a definição da natureza do conhecimento filosófico implica na vinculação com a linha de pensamento que sustenta ou produz tal definição. Assim, ao se pretender ensinar Filosofia, se coloca o problema: como desenvolver, com os estudantes, condições de inteligibilidade, sem que isso se torne catequese em determinada corrente de pensamento? E que, diferentes correntes de pensamento estão vinculadas a diferentes concepções de mundo e sociedade.

Entendemos que para compreensão do lugar da Filosofia no currículo do Ensino Médio, é importante, antes, averiguar: de que Filosofia se está falando? Qual a natureza atribuída ao conhecimento filosófico? Ou seja, o que está se compreendendo como sendo a Filosofia? Ao se falar da Filosofia, estamos falando de um “produto do pensamento” que, ao mesmo tempo, traz consigo a compreensão do conteúdo que constitui a Filosofia como disciplina escolar e do método de ensino, ou seja, do exercício filosófico a ser realizado em sala de aula. É a partir do conjunto destas compreensões que parece possível estabelecer os objetivos do ensino da Filosofia, por meio dos quais se busca justificar a disciplina no currículo do Ensino Médio, ao lado das Ciências, da Arte, da Literatura, das Línguas e da Educação Física.

3.1 SUJEITOS DA PESQUISA

Um dos argumentos utilizados pelo Presidente Fernando Henrique Cardoso para vetar o projeto de lei⁵⁷ que tornava a Filosofia disciplina obrigatória no Ensino Médio, foi a inexistência de professores formados em Filosofia. Se, por um lado, o argumento é falacioso, por esconder na não obrigatoriedade a falta de demanda para abertura de novos cursos de Filosofia e formar novos professores, por outro, temos que reconhecer que, com a obrigatoriedade da inclusão da Filosofia no Ensino Médio, certamente haverá escassez de professores licenciados em Filosofia.

Além disso, os cursos de Filosofia, quase sempre, não possibilitam ao estudante uma adequada formação para atuar como professor de Filosofia na educação básica. Formar professores de Filosofia traz consigo um desafio muito maior do que formar graduados em Filosofia. A problemática decorrente do ensino

⁵⁷Projeto de Lei nº. 3.178/97, do Deputado Roque Zimermam.

de Filosofia no Ensino Médio pode ser levada para o interior das licenciaturas, para que seja discutida e pesquisada, pois o estudante de Filosofia será também o professor de Filosofia.

Há uma dicotomia nos cursos de graduação em Filosofia que formam os professores de Filosofia, sujeitos desta pesquisa. Esta dicotomia é proveniente dos tipos de formação oferecidos pelas universidades, o bacharelado e a licenciatura em Filosofia.

A distinção entre bacharelados e licenciandos esconde a concepção esdrúxula de que quem fará pesquisa não precisa conhecer técnicas pedagógicas e que quem vai para a sala de aula não precisa fazer pesquisa. Como se as turmas dos cursos de graduação merecessem professores que nunca lidaram com o ensino, e os adolescentes e crianças merecessem professores não preparados para responder pelas suas próprias idéias. (PALÁCIOS, 2007, p. 110).

Esta separação entre ensino e pesquisa acaba sendo reproduzida pelos professores de Filosofia quando assumem suas aulas no Ensino Médio: o que se observa é a reprodução das metodologias de ensino empregadas nas graduações em Filosofia, com professores recém formados reproduzindo, no Ensino Médio, a metodologia de ensino de seus professores de graduação. Para Horn (2005):

O professor especializa-se em um autor, obra ou sistema filosófico e transforma seu objeto de estudo individual no conteúdo que transmite nas aulas da graduação. O graduando, por sua vez, é convidado a especializar-se na mesma linha do mestre. (...) Este graduando – iniciado e futuro bacharel – dificilmente opta pela licenciatura e quando isso acontece há uma tendência de transferir este modelo – espólio do positivismo disputado no sistema acadêmico – para sua prática, servindo como suporte para seu posicionamento posterior em relação à disciplina e aos alunos, como se estes também devessem recortar conteúdos filosóficos específicos, especializando-se nos mesmo (HORN, 2005, p.80).

“Tal é a condição da formação dos filósofos que formam filósofos, olham as licenciaturas como o parente pobre, como uma sub-habilitação” (PALÁCIOS, 2007, p.103 e 105). Enquanto os conteúdos das disciplinas pedagógicas continuarem sendo tratados como complemento – apêndice – e as matérias de formação filosófica como bloco distinto, impermeável aos aspectos pedagógicos, a tarefa formativa estará fadada ao fracasso (HORN, 2005, p. 81).

Constatamos, ainda, que, em virtude da Filosofia não ser reconhecida com um estatuto próprio de disciplina, torna-se espaço para atuação de professores formados em diversas disciplinas, como por exemplo, História, Geografia e

Pedagogia. No Estado do Paraná, 219 professores que atuam no ensino de Filosofia são concursados na disciplina. Ao todo, 1930 professores ministraram aulas de Filosofia, no ano de 2007. De modo que 89% dos professores não são formados em Filosofia⁵⁸.

A constatação de que nossos sujeitos da pesquisa são constituídos em menor número de professores formados em Filosofia e em grande parte por professores formados em outras disciplinas é importante, na medida em que os sujeitos da pesquisa são heterogêneos na sua origem, o que implica em considerá-los, no cotidiano escolar, todos como professores de Filosofia, independentemente de sua formação acadêmica.

Assim, o que identifica os sujeitos da pesquisa é o fato de todos serem professores de Filosofia que atuam no mesmo lugar. Esse é o lugar da experiência dos sujeitos com o ensino de Filosofia e o que define sua identidade. Como professores de Filosofia, estão todos envolvidos em atividades da mesma natureza como, por exemplo: a pertença à mesma categoria profissional que os coloca nas mesmas condições de trabalho; o envolvimento nas atividades profissionais docentes com o planejamento das aulas, a compreensão da natureza do conhecimento filosófico e a questão do domínio dos conteúdos e métodos de ensino; o cumprimento de atividades burocráticas como o preenchimento do registro de classe, a realização do processo de avaliação e recuperação dos alunos, a participação em reuniões pedagógicas e conselhos de classe, o enfrentamento de situações de indisciplina etc. Enfim, há um conjunto de experiências que constitui a identidade destes sujeitos como professores de Filosofia. Essas experiências são importantes para a identidade desses sujeitos, na medida em que são vividas num lugar, a escola de Ensino Médio da rede pública paranaense de ensino.

3.2 OS DOCUMENTOS INVESTIGADOS

Os documentos produzidos pelos professores de Filosofia da rede pública estadual de ensino, aqui tomados como material empírico de investigação, foram

⁵⁸ De acordo com o SAE (Sistema de administração da educação) em 2007 havia, atuando no ensino de filosofia nas escolas públicas estaduais 1930 professores. Destes, 219 nomeados por concurso público em filosofia. O restante, 1711 professores, com formação principalmente em história e pedagogia. Mas é possível identificar professores de todas as outras disciplinas, que assumem aulas de filosofia. Fonte da pesquisa:

<http://www4.pr.gov.br/escolas/numeros/index.jsp> Acesso em 30/10/2007.

produzidos e coletados a partir da elaboração das Diretrizes Curriculares de Filosofia da rede pública de ensino do Estado do Paraná⁵⁹. Nesse processo, foram realizados diversos eventos, dirigidos pelos técnicos pedagógicos do Departamento de Ensino Médio da Secretaria de Educação do Estado do Paraná, nos quais os professores de Filosofia produziram documentos, contribuindo assim com a elaboração do texto das diretrizes curriculares.

Para nossa pesquisa, selecionamos dois documentos⁶⁰ produzidos em dois eventos distintos. O primeiro documento, que denominamos DOC-A, foi produzido por professores de Filosofia da rede pública estadual e das instituições de ensino superior⁶¹, reunidos no evento denominado **Educação em Múltiplas Perspectivas: Ensino Médio, Licenciaturas e Relações (Im)Pertinentes**, realizado nos dias 02 e 03 de Outubro de 2003. O DOC-A é composto por 07 relatórios, resultado do trabalho de 07 grupos de professores de Filosofia, que realizaram e registraram coletivamente nove tarefas⁶² propostas pelos organizadores do evento realizado em outubro de 2005. Utilizaremos a sigla DOC-A R1, para nos referir ao relatório “1” do documento A e, assim, sucessivamente.

O segundo documento, que denominamos DOC-B, foi produzido por professores da rede pública estadual no evento: **I Semana de Estudos Pedagógicos dos Professores da Rede Pública Estadual**, realizada de 01 a 04 de fevereiro de 2005. O DOC-B, é composto por 325 relatórios, resultado do trabalho

⁵⁹ Sobre o processo de construção das Diretrizes Curriculares de Filosofia ver item 2.3.2.

⁶⁰ Tivemos acesso aos documentos produzidos pelos professores durante a elaboração das Diretrizes Curriculares, por intermédio do Departamento do Ensino Médio, que nos autorizou a utilização para a pesquisa. Os materiais estão disponíveis para consulta do Ceditec: Centro de documentação e Informação Técnica da SEED/PR.

⁶¹ Universidade Federal do Paraná, Universidade Estadual de Londrina e Faculdade de Filosofia ciências e Letras de Paranaíba.

⁶² Tarefa 01: Enumere 5 saberes fundamentais de sua disciplina, considerados importantes para a prática pedagógica. Justifique. Tarefa 02: Sugira 3 maneiras de implementar medidas que permitam aos professores libertarem-se de comportamentos, atitudes e crenças, os quais contribuam para estigmatizar sua disciplina. Tarefa 03: Indique 5 fatores que contribuam para gerar situações de indisciplina. Sugira o que fazer em tais casos. Tarefa 04: Elencar 05 saberes relevantes na formação dos alunos do Ensino Médio. Tarefa 05: Sugira 5 princípios norteadores de sua disciplina para que sejam incluídos nas discussões curriculares. Tarefa 06: Com relação à metodologia de ensino e/ou conteúdos, diga quais as dificuldades detectadas na sala de aula. Elencar as 5 maiores dificuldades e sugerir soluções. Tarefa 07: Sugira 3 formas de capacitação para um programa de formação continuada dos profissionais da educação. Justifique e/ou descreva. Tarefa 08: Aponte e descreva 5 abordagens pedagógicas que partam do conhecimento prévio do aluno. Tarefa 09: Aponte 05 fatores e/ou estratégias que possam contribuir para a implementação das disciplinas de Filosofia nas matrizes curriculares do Ensino Médio.

dos professores de Filosofia da rede pública estadual de ensino, que se reuniram por grupos de escolas do município ou da região, para ler o texto preliminar das Diretrizes Curriculares de Filosofia e responder às questões⁶³ propostas pelo Departamento de Ensino Médio da SEED/PR.

Os documentos do primeiro evento foram produzidos por um número restrito de professores, pois o evento contou com a presença de apenas um professor de Filosofia de escolas de Ensino Médio de cada um dos 32 Núcleos Regionais de Educação. Portanto, os documentos produzidos são uma amostragem dos Núcleos Regionais de Educação. Sua importância está no fato de expressarem as compreensões dos professores de Filosofia de todas as regiões do Estado do Paraná.

O Documento produzido no segundo evento teve uma participação ampla dos professores de Filosofia das escolas públicas de Ensino Médio do Estado do Paraná, correspondendo, seguramente, a mais de 50% da totalidade dos professores.

Nossa compreensão é a de que os documentos, embora produzidos em dois momentos da construção das Diretrizes Curriculares de Filosofia, são da mesma natureza na medida em que foram produzidos coletivamente no processo de discussão curricular, cujo foco foi a discussão da natureza do conhecimento filosófico, os objetivos, conteúdos e métodos de ensino de Filosofia. Quando dissemos coletivamente, estamos entendendo que os documentos produzidos resultam de um trabalho coletivo, não individual, de discussão e registro da compreensão dos professores de Filosofia em torno da discussão curricular.

Tendo em vista que os documentos analisados foram produzidos em eventos coordenados e orientados pela Secretaria de Educação do Estado do Paraná, com o intuito de discutir novos parâmetros e diretrizes curriculares para a Filosofia, torna-se fundamental esclarecer as razões dessa escolha e o modo como esses documentos foram tratados do ponto de vista da investigação. Em primeiro lugar, os documentos

⁶³ Questão 01: Queremos acrescentar os seguintes Conteúdos Estruturantes às Diretrizes Curriculares. Justifique seus acréscimos, fundamentando teoricamente. Questão 02: Que acréscimos na fundamentação teórico-metodológica devem fortalecer a abordagem dos conteúdos estruturantes presentes no texto da sua disciplina? Questão 03: Os princípios teórico-metodológicos que estão presentes neste texto emanaram das discussões sobre as Diretrizes Curriculares, realizadas por todos os professores e que acontecerem desde 2003, no âmbito de sua disciplina, que concepção de avaliação é coerente com estes princípios? Questão 04: Outras considerações.

investigados foram tomados como fonte primária, ou seja, não passaram por nenhuma mediação do Departamento de Ensino Médio da Secretaria de Educação.

Além disso, as questões sobre as quais os participantes dos dois eventos trabalharam caracterizam-se como abertas e abrangentes, e parecem não oferecer o risco de condicionar os participantes na elaboração de suas respostas. A utilização de verbos como enumere, indique, justifique, sugira, aponte, acrescente, parecem indicar que os participantes poderiam formular livremente suas compreensões, sem se preocupar com as respostas esperadas pelos organizadores dos eventos.

Por outro lado, toda pesquisa envolve certo grau de pressão e condicionamento sobre os sujeitos investigados e que, em certa medida, é relativizada pelo pesquisador. Tal relativização pode se dar, por exemplo, considerando a diversidade de compreensões expressa nos documentos analisados, o que indica, em certo modo, que embora a atividade fosse coordenada e orientada por um órgão de governo, os professores puderam manifestar suas compreensões com espontaneidade e liberdade.

3.3 CATEGORIZAÇÃO E ANÁLISE DOS DOCUMENTOS

A forma de compreender a natureza do conhecimento filosófico e seu ensino, registradas pelos documentos produzidos pelos professores, serão aqui categorizadas como: Filosofia como Enciclopédia; Filosofia como Reflexão Crítica; Filosofia como Aprender a Aprender; Filosofia como Criação Conceitual. Estas categorizações foram extraídas da literatura⁶⁴ a respeito do ensino de Filosofia, produzida no Brasil nos últimos anos, e são confirmadas pela indicação das mesmas no modo como os documentos analisados expressam a compreensão professores.

Para caracterizar cada compreensão expressa nos documentos, utilizaremos como recurso a inserção de fragmentos dos documentos, referentes àquele modo de compreender a natureza do conhecimento filosófico ou seus objetivos do ensino, ou seus conteúdos ou as metodologias de ensino.

⁶⁴ Destacamos a pesquisa de Lima (2005): A prática de ensino de Filosofia num contexto de reestruturação Capitalista: construção de uma experiência problematizadora com o ensino. Trata de uma Tese de doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação na UFMG. Nesta pesquisa o autor aponta para três caminhos para se lidar como o ensino de Filosofia. Um caminho seria crítico revolucionário. O segundo como ação criadora de conceitos. O terceiro como aprender a aprender.

3.3.1 Filosofia como Enciclopédia

A primeira categorização, que utilizamos para identificar e analisar a compreensão expressa nos documentos produzidos pelos professores, denominamos Filosofia como Enciclopédia. Sua origem está numa tradição filosófica conservadora, cuja compreensão é a de que a Filosofia é a sua história e que ensinar Filosofia significa ensinar os conteúdos filosóficos, como produtos do pensamento materializado na história da Filosofia. Este modo de compreender a Filosofia e seu ensino sustenta-se numa concepção pedagógica conservadora de educação, a qual Duarte (1998) chama de pedagogia essencialista. Para esta concepção, há uma essência humana idealizada, a-histórica, abstrata e cabe à educação conduzir os alunos com o objetivo de atingir o ideal preconizado.

Este modo de compreender a natureza do conhecimento filosófico e seu ensino, como no dizer de Nunes, (1986, p. 120) é uma herança colonial impregnada historicamente no ensino de Filosofia no Brasil, conhecida como enciclopedismo e identificada “com a síntese escolástico-tomista e transmitida sob a forma de manuais” (NUNES, 1986, apud LIMA, 2005, p. 30). O manual de Filosofia reforça a idéia de que a Filosofia foi produzida por filósofos e que aos não filósofos, portanto aos estudantes da Filosofia, cabe apreender o que o manual de Filosofia prescreve como sendo a “verdade” filosófica a ser ensinada.

Além dos manuais, outra materialização desta concepção de Filosofia está na defesa dos textos clássicos da Filosofia como única referência para o ensino da Filosofia. Nesta acepção, a Filosofia está presente apenas nos textos filosóficos. É como se os textos garantissem uma Enciclopédia de conteúdos e conceitos que devem ser ensinados pelo professor de Filosofia e, conseqüentemente, assimilados pelos estudantes de Filosofia. Se o professor de Filosofia assume a idéia de que há uma enciclopédia de conhecimentos filosóficos a serem transmitidos aos alunos, e que esses conhecimentos estão nos textos e manuais de Filosofia, podemos pressupor uma metodologia de ensino e uma didática que visem atingir o objetivo proposto, ou seja, transmitir aos alunos os conhecimentos filosóficos para que estes assimilem o conteúdo e cumpra-se assim o objetivo de ensinar Filosofia. Propicia-se um processo de ensino-aprendizagem livresco, abstrato e que não envolve o

pensamento do estudante, que apenas visa assimilar idéias alheias, quase sempre sem sentido e desconectadas do seu cotidiano.

A História da Filosofia é estudada a partir da linearidade, não havendo necessidade de demonstrar as contradições do movimento histórico em meio aos quais foi produzida, sendo vista como um processo evolutivo natural, por meio do qual há o progresso científico. O filósofo é apresentado como grande sábio ou mente iluminada e privilegiada, sem a qual não haveria Filosofia. As aulas são geralmente realizadas por meio da exposição oral, com insistência na sistematicidade e logicidade da Filosofia e no seu caráter analítico.

Para a compreensão da Filosofia como Enciclopédia a produção filosófica parece ser um produto materializado nos livros de História da Filosofia e nos manuais. Ensinar significa transmitir os conteúdos como conhecimento produzido pelos filósofos. O currículo é uma enciclopédia de conteúdos a serem literalmente vencidos pelo professor, a fim de garantir a aprendizagem. O manual de Filosofia é uma referência fundamental para o aprendizado, cabendo ao aluno assimilar o que o manual de Filosofia prescreve.

a) Natureza do conhecimento filosófico

Para análise dos documentos, adotamos como critério indicativo da compreensão enciclopédica da Filosofia o registro de expressões como: desenvolvimento, progresso científico, conhecimento verdadeiro, demonstração racional, método científico, essência.

Selecionamos recortes de alguns registros de como os documentos analisados indicam esta compreensão:

De acordo com historiadores da Filosofia ela teve um início em determinado momento da história e um desenvolvimento no decorrer dela. Este desenvolvimento, é claro, foi feito por pensadores (filósofos) que trataram das questões filosoficamente (DOC-B, R4).

Para a Filosofia só se pode postular como verdadeiro o conhecimento que possa ser demonstrado racionalmente (DOC-B, R5).

Na Filosofia ensinamos que devemos tratar das essências, portanto não podemos cometer esta contradição, pois se há uma essência que caracteriza a Filosofia (entendemos por essência aquilo que faz uma coisa ser o que ela é e não outra, ou seja, o que esta unicamente em determinada coisa) esta essência é a metafísica, a ontologia (DOC-B, R4).

Conhecimento historicamente acumulado pela humanidade (DOC-A, R4).

Logicidade: pensamento lógico, coerente, fugindo do “achismo” para o cientificismo (DOC-A, R3).

Os documentos expressam uma compreensão da Filosofia como um conjunto enciclopédico de conteúdos, o que pode ser uma tentativa de estabelecer uma linguagem de segurança para Filosofia (FAVARETTO, 1995). Tal defesa está presente em expressões como método científico, progresso científico, conhecimento verdadeiro. A defesa de que há um conhecimento verdadeiro, e que há algo que constitui a essência da Filosofia, indica que há uma compreensão de que a Filosofia é um conjunto de conhecimentos, produzidos pelos filósofos e registrados nos livros de História da Filosofia e nos textos filosóficos.

Nos documentos analisados, a Filosofia é compreendida como um conhecimento que se postula verdadeiro, cuja essência é metafísica, sendo passível de ser demonstrado de forma filosófica e científica. Este conhecimento é passível de ser demonstrado racionalmente, ao apoiar-se em métodos científicos.

b) Objetivo do ensino de Filosofia

Ao analisar como os documentos expressam sua compreensão a respeito dos objetivos do ensino de Filosofia, utilizamos como critério indicativo formulações que continham expressões como: logicidade, explicar, demonstrar, mostrar, transportar, desenvolvimento, raciocínio.

Os documentos analisados indicam assim esta compreensão:

Desenvolvimento do raciocínio lógico (DOC-A, R5).

Ler e compreender textos filosóficos (DOC-A, R1); Desenvolver a capacidade de interpretação e raciocínio (DOC-A, R1).

Desenvolver potencialidades (DOC-A, R 2).

Capacitar o aluno nas habilidades de pensamento que envolve raciocínio coerentemente válido e, portanto, filosófico (DOC-B, R50).

Os objetivos do ensino de Filosofia, nessa compreensão, estão associados a verbos que indicam a ação daquele que ensina e não do que aprende. Isso porque, se a Filosofia é um conhecimento a ser transmitido, compreende-se que o objetivo do ensino está centrado na ação do professor, cabendo ao aluno ser expectador

passivo. Cabe ao professor explicar o conteúdo, demonstrando-o por meio da lógica e da cientificidade com o objetivo de desenvolver no aluno o raciocínio lógico.

c) Conteúdos do ensino

A análise dos documentos indica que sob a perspectiva da Filosofia como Enciclopédia o conteúdo como produto filosófico é central no ensino da Filosofia. Para identificar esse posicionamento, expresso pelos documentos investigados, adotamos como critério indicativo o registro de expressões como: mundo antigo, medieval, moderno e contemporâneo; conteúdos; obras; História da Filosofia; filósofos; clássicos.

Esta compreensão pode ser identificada nas seguintes formulações:

Os filósofos no mundo grego, no moderno, no mundo contemporâneo (DOC-B, R14).

[...] obras dos filósofos antigos e contemporâneos (DOC-B, R128).

[...] lógica aristotélica. (DOC-B, R160). Metafísica e Ontologia (DOC-B, R251).

Valorização dos conteúdos da Filosofia (DOC-A, R6).

Vida e obra dos grandes filósofos clássicos (DOC-B, R7).

[...] autores e problemas da Filosofia Medieval. Tais autores devem ser contemplados, considerando-se que compõem longo período da história da Filosofia e relevantes questões a serem abordadas (DOC-B, R158).

História da Filosofia do Brasil (DOC-B, R9).

Vida, obras e pensamentos dos filósofos (DOCB, R220).

Os períodos da Filosofia (Filosofia Grega, Patrística, Medieval, Renascentista, Iluminista, Moderna e Contemporânea) (DOC-B, R175).

A análise dos registros parece indicar que o conteúdo do ensino de Filosofia é sua história, com seu conjunto de manuais e textos que registram esse conteúdo. Ao apontar a classificação cronológica, linear, tradicional, a Filosofia como Enciclopédia de Conteúdos assume uma posição bastante tradicional e conservadora, cuja metodologia de ensino se volta à transmissão e assimilação de conteúdos.

d) Metodologia do ensino

Para identificar e analisar a forma como documentos expressam a compreensão da metodologia de ensino sob a perspectiva da Filosofia como Enciclopédia, utilizamos como critério indicativo a aparecimento de expressões

como: exposição, aula expositiva, mencionar, explanação oral, apresentação, introduzir, demonstrar.

Alguns recortes dos registros dos documentos indicam:

Leitura interpretação e análise textos filosóficos; capacidade de argumentação, defendendo posições fundamentadas em textos filosóficos (DOC-A, R6).

Desenvolver nos alunos a capacidade de interpretação e raciocínio (DOC-A, R1).

Apontar perspectivas de leitura dos teóricos clássicos (DOC-A, R5).

Demonstrar mediante um desfile e ou desmembramento das várias áreas do conhecimento uma configuração da Filosofia na história e suas implicações na atualidade (DOC-A, R5).

Em Filosofia, assim como em outras disciplinas há algo a aprender e memorizar, sobretudo os conceitos tais como são usados em determinadas correntes filosóficas (DOC-B, R20).

A Filosofia como Enciclopédia parece indicar que as aulas de Filosofia são realizadas por meio de exposições orais, apresentando o pensamento de um filósofo ou a respeito de determinado texto, ou sistema filosófico, a fim de introduzir os estudantes no conteúdo investigado.

3.3.2 Filosofia como Reflexão Crítica

Em oposição à visão da Filosofia como Enciclopédia, mas concordando com ela sob o aspecto dos conteúdos produzidos pela história da filosofia a serem transmitidos e assimilados pelos estudantes, está a perspectiva da Filosofia como Reflexão Crítica⁶⁵. Esta categorização pode ser identificada nas pesquisas sobre o ensino de Filosofia desenvolvida no Brasil, principalmente a partir da década de 1980, nas produções de Saviani.

Ao compreender a Filosofia como reflexão radical, rigorosa e de conjunto, portanto reflexão crítica sobre o conhecimento historicamente produzido, entende-se que o ensino se dá por meio da transmissão e assimilação de conteúdos criticamente sistematizados. Nesse sentido, parece haver uma aproximação com a pedagogia tradicional, mas agora com a intenção de que o estudante da classe trabalhadora domine os mesmos conteúdos que os alunos provenientes das classes sociais mais elevadas. Apropriando-se dos mesmos conteúdos, agora de forma

⁶⁵ Posição defendida por Saviani (1984) no livro: Do senso comum ao conhecimento filosófico. Para o autor a filosofia é uma reflexão radical, rigorosa e de conjunto.

crítica, o estudante estará em condições de transformar a sociedade. Para Saviani (1983), o sujeito dominado só se liberta se vier a dominar aquilo que os dominantes dominam.

Para o autor, a Filosofia não é especificamente um conteúdo a ser ensinado, e sim, fundamentalmente, uma atitude que o homem toma perante a realidade. Diante da realidade desafiante que se apresenta como problema, o homem responde com a reflexão (SAVIANI, 1984).

É a partir da reflexão filosófica dos problemas que o homem enfrenta criticamente a realidade. Os conteúdos da Filosofia historicamente produzidos também se caracterizam como saber crítico, pois o conteúdo crítico é inerente à Filosofia tradicional, mas só atualiza-se e adquire sentido político quando a racionalidade impõe-se na vida como unidade dialética. Se a reflexão crítica não for o objetivo da Filosofia, ela perde seu caráter emancipatório. Para que a Filosofia possa atingir esse objetivo proposto, a reflexão filosófica apresenta três características: radicalidade, rigor e visão de conjunto.

Para Saviani, não se trata de qualquer reflexão. Ser radical significa ir às raízes do problema, entendido este movimento como tentativa de compreensão profunda. O rigor é entendido como um esforço de pensar de forma criteriosa, disciplinada, metódica. É de conjunto, numa tentativa de abarcar a totalidade, não tratando o problema isoladamente. (Idem, p. 24).

Para a Filosofia como Reflexão Crítica, não há propriamente conteúdo filosófico a ser ensinado, uma vez que a Filosofia é vista como uma atitude do homem diante da realidade. Diante dos problemas da realidade, o homem responde com a reflexão filosófica, lançando mão dos conteúdos da Filosofia, historicamente produzidos.

a) Natureza do conhecimento filosófico

Para identificar e analisar como os documentos investigados expressam a compreensão da natureza do conhecimento filosófico sob a Filosofia como Reflexão Crítica, adotamos como critério indicativo o registro de expressões como: reflexão crítica, senso crítico, mudança social, diálogo filosófico, posicionamento, consciência. Os recortes a seguir expressam essa compreensão:

[...] praxidade da Filosofia: é a consciência do senso crítico, problematização dos conteúdos. (DOC-A, R3).

Transição do senso comum ao saber científico constituindo saber mais elaborado que possibilita o desenvolvimento do senso crítico. (DOC-A, R2).

Um saber de totalidade: que considera os diversos contextos da produção do conhecimento. Um saber sobre o produto e o processo do conhecimento filosófico – a relação dialética entre teoria e prática, conteúdo e processo (DOC-A, R7).

O ensino crítico reflexivo está assegurando a experiência do específico da atividade filosófica (DOC-B, R6).

Reflexão: releitura do mundo e de si mesmo no mundo, desmistificando certas visões. Consciência crítica (cidadão pleno – universal). A Filosofia deve procurar pensar o todo. (DOC-A R3).

Os documentos mostram que a Filosofia tem o objetivo da transformação social. É um posicionamento que tem como pressuposto o movimento dialético entre ação e reflexão. Neste caso, a Filosofia é uma poderosa ferramenta nas mãos dos oprimidos para que possam lutar com seus opressores.

b) Objetivo do ensino de Filosofia

Os documentos investigados expressam a compreensão dos objetivos do ensino para a Filosofia como Reflexão Crítica, que pode ser caracterizada em expressões como: formação, transformação, prática, ação, autonomia, reflexão, presentes nos seguintes registros:

Formação intelectual (desenvolvimento do pensamento crítico – reflexivo) (DOC-A, R4).

Despertar o senso de socialização e interação voltado à transformação de uma sociedade mais humana, solidária e participativa. (DOC-A, R4).

“Saber Pensar”, pois entendemos que o saber pensar é condição básica para a prática reflexiva (DOC-A, R2).

Desenvolver a autonomia: defendemos que o ser cognocente só se faz à medida que se responsabiliza, pelo modo de pensar e agir (DOC-A, R2).

A função do ensino de Filosofia é dar conta de superar os desafios, de desenvolver o senso crítico, rompendo com a valorização do saber, socializando a produção filosófica, passando formas de como estes produz formando um cidadão crítico capaz de compreender a estrutura do mundo da produção onde ele se insere e nela interfere (DOC-B, R1).

[...] poderíamos pensar a Filosofia como forma de desenvolver a consciência crítica. [...] a Filosofia é fundamental no sentido de transformar o senso comum em bom senso, desmistificando crenças, opiniões impensadas e idéias parciais. [...] importância da Filosofia para educar para a inteligibilidade (DOC-B, R305).

[...] “abertura da possibilidade para que o aluno analise, reflita e se possibilite agir na realidade do mundo moderno, atuando como cidadão,

transformador do processo político social e econômico em que ele (aluno) está inserido” (DOC-B, R53).

Os registros encontrados nos documentos mostram que a Filosofia tem como objetivo principal a formação da consciência crítica do trabalhador. Isso decorre diretamente daquilo que se entende como Filosofia, reflexão e ação. A práxis pedagógica leva à práxis social transformadora. A Filosofia tem como objetivo instrumentalizar os estudantes com o conhecimento e método filosófico, a fim de que possam passar do senso comum ao conhecimento filosófico, portanto do senso comum ao senso crítico, objetivando a transformação social.

c) Conteúdos do ensino

Para a Filosofia como Reflexão Crítica, os conteúdos do ensino de Filosofia podem ser caracterizados a partir de expressões como: ideologia, trabalho, indústria cultural, democracia, atuação política, capitalismo, luta de classes, negros, índios, preconceito, violência. Os documentos analisados indicam esta compreensão:

Conhecimento das ideologias que envolvem a sociedade. (DOC-A, R7).

O mundo do trabalho: uma análise da configuração do trabalho como forma de produção material e suas transformações no mundo contemporâneo. (DOC-A, R5).

Reflexão sobre as manifestações artísticas, o aspecto crítico expressivo da arte, o papel que a mesma ocupa na área da sua produção técnica, analisando a indústria cultural na construção de uma cultura de massa (DOC-A, R5).

Teoria Críticas, [...] as perspectivas da Escola de Frankfurt [...] concepção gramsciana [...] contribuições de Lebrun [...], (DOC- B, R305).

Os conteúdos relacionados à Filosofia política, enfocando o sistema capitalista e a luta de classes sociais, evidenciando o cotidiano de nosso aluno para que possamos fazer a interação entre a teoria e a prática (DOC-B, R48).

Cultura negra, indígena, a questão da violência, preconceito de classe e outras minorias para não correr o risco de transformar “a vida humana em um conceito” (DOC-B, R51).

Quando os conteúdos do ensino são temáticos, escolhidos a partir da reflexão de problemas da realidade, os registros encontrados nos documentos indicam que a Filosofia busca compreender os problemas presentes na prática social dos sujeitos, daí a necessidade de recortes temáticos para o trabalho pedagógico. Além disso, há

o pressuposto que toda a reflexão leva a uma ação transformadora da realidade e isso acaba sendo indicado na escolha dos conteúdos da aula de Filosofia.

d) Metodologia do ensino

A metodologia do ensino da Filosofia pode ser compreendida, sob a Filosofia como Reflexão Crítica, tomando como referência expressões como: teoria e prática dos educandos, espaço de re-significação da prática, autonomia dos educandos, educador como mediador, discussão, produção de texto. Os recortes realizados nos documentos indicam as seguintes compreensões acerca da metodologia:

Práxis: trabalhar os conteúdos de forma a contemplar a teoria com as práticas dos educandos. (DOC-A, R7).

Criação de um espaço comum na escola e que possibilite a re-significação da prática docente mediante estudo, trocas, debates e outros dispositivos socializadores (DOC-A, R5).

[...] incentivar os alunos nas suas colocações verbais, produção de textos relacionar informações e acontecimentos e debates contemporâneos, discussões dos conteúdos é indício de que o educando desenvolveu a capacidade de enriquecer seus horizontes conceituais e de pensamento o que deve ser reconhecido pelas diversas modalidades de avaliação (sic) (DOC-B, R1).

[...] articulando vários elementos, pressupõe planejamento; inclusão de diversificadas atividades coletivas e individuais, de debates, enfim, uma linha de conduta que favoreça o diálogo investigativo no estudo. Exige-se que o professor de Filosofia torne-se filósofo, para conseguir construir o espaço de problematização a ser compartilhado com os alunos (DOC-B, R6).

Propõe-se o estudo dos conteúdos por meio da prática social e da investigação das contradições presentes na realidade. A interação social é fonte importante de aprendizado. O professor é visto como mediador do processo crítico de ensino aprendizagem.

3.3.3 Filosofia como Aprender a Aprender

Bastante desenvolvida entre os professores de Filosofia é a compreensão da natureza do conhecimento filosófico como sendo um Aprender a Aprender. Para a categorização da Filosofia como Aprender a Aprender, a partir de qualquer tema, conteúdo ou necessidade do estudante, é possível realizar uma reflexão. A reflexão por si mesma passa a ser considerada um processo de reflexão filosófica sem se preocupar com o seu conteúdo e muito menos com o método.

Se na Escola Tradicional o centro do processo educativo era a transmissão de conteúdos pelo professor, agora o centro do processo educativo é o aluno e o ato de aprender a aprender. Trata-se de uma proposta pedagógica em cujo cerne encontra-se uma secundarização do ato de transmissão dos conteúdos escolares e do papel mediador do professor (Duarte, 1998, p. 4).

Essa forma de compreender o ensino tem suas origens no movimento da Escola Nova, fundada no pensamento do filósofo educador estadunidense John Dewey (1859 – 1952), cujo pensamento faz a defesa do ensino pela ação e pela resolução dos problemas enfrentados no cotidiano, portanto há a defesa de uma escola que seja extensão da vida (LIMA, 2005).

Nesta forma de compreender o ensino, tem papel fundamental o pensamento reflexivo, que advém da observação ou percepção de um fato, que nos fornece os dados como matéria prima para reflexão. O pensamento reflexivo problematiza as situações, lançando dúvidas, perplexidades e busca soluções por meio da investigação, que esclareça as dúvidas e a perplexidade.

Para essa compreensão, a metodologia de ensino parte de uma necessidade sentida pelos estudantes, que se torna problema, uma dificuldade a ser analisada, por meio do levantamento de hipóteses a fim de encontrar soluções possíveis, que serão experimentadas e analisadas a fim de encontrar as soluções que serão comprovadas com base na experimentação (Idem, p 68).

A compreensão da natureza do conhecimento filosófico como sendo um Aprender a Aprender parece não dar muita importância ao conteúdo do ensino e sim ao exercício, uma vez que o que importa é a reflexão sobre um tema escolhido aleatoriamente pelo professor ou pela turma. O que importa é o debate, onde cada um expõe o que pensa a respeito do assunto em pauta, já que o que importa é a atitude filosófica reflexiva em busca da solução do problema em pauta.

Este modo de compreender a Filosofia e seu ensino parece dar grande importância ao processo na realização do trabalho educativo e o leva às últimas conseqüências, assumindo que “a escola educa mais pela forma como organiza o processo de ensino do que pelos conteúdos que veicula através desse processo” (Martins, 1998, p.17).

A categorização Filosofia como Aprender a Aprender considera a reflexão por si mesma como reflexão filosófica, sem se preocupar com o seu conteúdo e, muito menos, com o método. É uma proposta pedagógica que torna secundários os

conteúdos escolares e o papel do professor. Não há a preocupação com o conteúdo filosófico, uma vez que o que importa é simplesmente a discussão de um assunto escolhido pelo professor ou pela turma. O que importa é o debate, onde cada um expõe o que pensa a respeito do assunto em pauta, já que o que importa é a atitude reflexiva.

a) Natureza do conhecimento Filosófico

Para identificar e analisar como os documentos investigados expressam a compreensão da natureza do conhecimento filosófico na concepção da Filosofia como Aprender a Aprender, adotamos como critério indicativo o registro de expressões como: discutir, debater, cotidiano, reflexão pessoal, realidade, atuação ética, buscar explicações, problemas do nosso dia-a-dia. Os recortes a seguir indicam o modo como os documentos expressam esta compreensão:

Compreender/apreender as teorias e suas relações com o que se vivencia no seu cotidiano, a relação de influências entre ambas. Desenvolver a capacidade de valorar como instrumental norteador do agir e relacionamento humano. (DOC-A, R7).

O papel da Filosofia é levar o aluno à reflexão pessoal, não aceitando tudo o que lhe é oferecido pela sociedade em geral sem passar pela razão filosófica (DOC-B, R45).

A Filosofia pode ser também um instrumento para discutir com os alunos a realidade em que estão inseridos e, através dela, questionar sobre valores, posturas em relação aos acontecimentos e auxiliá-los a optarem por uma atuação mais ética e responsável (DOC-B, R45).

Através da reflexão a Filosofia constitui-se numa constante interrogação, buscam-se explicações racionais para diversos problemas e acontecimentos do nosso dia-a-dia (DOC-B, R195).

A Filosofia como Aprender a Aprender parece indicar que o ensino pode partir da realidade do aluno, de seu contexto social, dos seus problemas, para que ele tenha suas próprias opiniões, tenha consciência ética e moral, contribua para a sua cidadania, desenvolva valores como honestidade, justiça, solidariedade tolerância.

b) Objetivo do ensino de Filosofia

Para identificar e analisar como os documentos investigados expressam a compreensão dos objetivos do ensino de Filosofia sob visão da Filosofia como Aprender a Aprender, podem ser analisadas em expressões como: liberdade de expressão, diálogo, compreender a realidade, exposição de idéias, dignidade,

valorização, conhecer os direitos e deveres, respeito. Esta compreensão aparece nos documentos nos seguintes recortes:

Liberdade de expressão, diálogo, respeito mútuo (DOC-A, R3).

Demonstrando que cada um pode contribuir, expondo suas idéias e convicções a respeito dos conteúdos, sendo o professor um mediador e todos constroem juntos, respeitando as individualidades. (DOC-A, R5).

Compreender as diversas formas de leitura da realidade: diversas linguagens e padrões de linguagem (DOC-A, R7).

Princípio da colaboratividade: perceber a importância do outro, valorizando a produção do outro, socializando tudo o que é construído (DOC-A, R5).

Princípio da produtividade de pesquisa científica: levando o educando a desapegar o gosto em busca de sempre construir seus conhecimentos, acompanhando os novos paradigmas apresentados pela sociedade contemporânea (DOC-A, R5).

Importância da Filosofia como disciplina para a formação do cidadão como um todo [...] para formar no aluno uma atitude de respeito à diferença, ao diálogo e a liberdade de expressão (DOC-A, R6).

Contribuir para a formação de um sujeito ético, autônomo, democrático e responsável [...] capaz de escolhas futuras (DOC-A, R6).

Refletir sobre o modo de agir com os outros para saber as conseqüências de suas ações e avaliá-las adequadamente (DOC-A, R1).

Conhecer as noções de direitos e deveres enquanto cidadão atuante na sociedade (DOC-A, R1).

Aquisição do conhecimento da valorização das instituições sociais tais como a família, escola, comunidade de bairro etc. que permitam uma melhor atuação no seu contexto social e profissional (DOC-A, R2).

Em síntese, os documentos mostram a compreensão de que o objetivo do ensino de Filosofia é a discussão de problemas da realidade dos alunos, da realidade social, política, econômica, religiosa. A Filosofia é um refletir sobre os problemas a fim de formar a consciência moral, ética e política dos alunos em busca de uma sociedade mais justa, solidária, tolerante. O que nos parece é que os registros dos documentos indicam uma compreensão moralizadora ou moralizante do ensino de Filosofia.

c) Conteúdos do ensino

Com a finalidade de compreender o que a Filosofia como Aprender a Aprender estabelece como conteúdos de ensino, utilizamos como critério indicativo o aparecimento, nos documentos, de expressões como: conhecimento de si, conhecimento do outro, valores, fatos do mundo atual, respeito, experiência de vida,

amor, sexualidade, gravidez, racismo, desemprego, fome. Selecionamos recortes de alguns registros desta compreensão:

Conhecimento de si e do outro (relações sociais e pessoais). Conhecimento para buscar novos conhecimentos (aprender a aprender) (DOC-A, R4).

Trabalhar acontecimentos do mundo atual sejam eles políticos, éticos e científicos que ocorrem, sendo capaz de fazer o aluno refletir e questionar diante do problema e se possível discutir novos problemas e possíveis soluções (DOC-B, R54).

Ética: relação interpessoal, respeito pelo outro e sua cultura e a valorização de cada ser e cultura. (DOC-A, R7).

A importância da liberdade; a liberdade e seus limites; a liberdade como conquista. O amor: verbo da vida; a necessidade do amor; o que é o amor? Suas formas; o amor complementar e suplementar (DOC-B, R124).

Desenvolvimento da adolescência; conceito sobre Eros e Tanatos. O amor no mundo contemporâneo. Aspecto histórico e social da morte (DOC-B, R125).

Liberdade e consciência; A sexualidade; Os direitos humanos; Ecologia; A identidade nacional (Racismo); O desemprego, a fome e a miséria (DOC-B, R193).

Os registros indicam que tudo o que puder ser pensado, discutido e debatido se torna conteúdo do ensino de Filosofia, sendo que alguns temas ganham maior relevância, principalmente os que estão mais próximos da realidade dos alunos como, por exemplo: sexualidade, auto-estima, drogas, violência, profissão etc.

d) Metodologia do ensino

Para identificar e analisar como os documentos investigados expressam a compreensão da metodologia do ensino sob a Filosofia como Aprender a Aprender, utilizamos como critério indicativo o registro de expressões como: debates, atividades, diálogo, discussão, construção coletiva, partir da realidade do aluno, filmes, músicas, imagem, leitura coletiva.

Selecionamos recortes de alguns registros de como os documentos analisados indicam esta compreensão:

Diálogo como forma de discussão que possibilite o respeito pela pluralidade cultural, a participação política e a própria interdisciplinaridade. (DOC-A, R7).

Construção coletiva do discurso: que haja o entendimento do conhecimento como processo, algo em construção. (DOC-A, R7).

Pesquisa diagnóstica em sala de aula, em relação à vida e as circunstâncias do educando. (DOC-A, R7).

Utilizar o filme "A Odisséia", partindo do gosto pela imagem, para trabalhar a questão do conhecimento mitológico e filosófico. (DOC-A, R6).

Usar propagandas veiculadas na mídia para trabalhar ideologia e linguagem (DOC-A, R6)

Utilizar diversas músicas para trabalhar conceitos de ética e política (DOC-A, R6).

Partir da interação do aluno com a sociedade para discutir questões culturais, diferenças raciais e gênero. (DOC-A, R6). Trabalhar com a história do próprio educando para discutir questões de cultura e identidade. (DOC-A, R6).

Os registros indicam que a metodologia de trabalho, sob esta categorização, é bastante diversificada, uma vez que não é possível falar em ensino, já que o que se adota é um "aprender a aprender". O professor é um motivador do debate, por meio de exposição de vídeos, atividade lúdicas, discussões, debates, visitas, trabalhos de campo. O importante parece ser que a aula não se torne enfadonha e que todos possam expressar sua opinião.

3.3.4 Filosofia como Criação Conceitual

Destaca-se, atualmente, nas pesquisas sobre o ensino da Filosofia no Brasil, a posição de um grupo de filósofos, pesquisadores e professores que compreendem que a natureza do conhecimento filosófico e seu ensino é a ação criadora de conceitos⁶⁶. Dentre eles destaca-se Gallo para quem "A Filosofia tem uma ação criadora (de conceitos) e não é mera passividade frente ao mundo" (1999, p. 4). O que seria próprio da Filosofia é o trabalho de criar conceitos. Esta perspectiva, Gallo busca em Deleuze & Guatari (1992) para quem a Filosofia é criação de conceitos (LIMA, 2005, p. 56).

Para este modo de compreender a natureza do conhecimento filosófico, a Filosofia não é mera passividade frente ao mundo, mas tem uma ação criadora de conceitos. O trabalho com conceitos exige que o estudo da Filosofia una os problemas filosóficos com as respostas já formuladas na história da Filosofia. Nesse sentido, os textos clássicos ganham sentido e significado para produzir a experiência do filosofar. Neste processo, o método reflexivo ganha importância na medida em que possibilita a investigação com radicalidade, indo até as raízes dos problemas filosóficos investigados com rigor metodológico e sem perder a visão de conjunto. A

⁶⁶A filosofia como criação de conceitos é amplamente discutida por diversos pesquisadores do ensino de filosofia e defendida como uma possibilidade de fugir ao determinismo do ensino enciclopédico, do solipsismo da filosofia como reflexão crítica, ou do risco da perda da especificidade do conhecimento filosófico do aprender a aprender.

Filosofia tem, no conceito, sua dimensão pedagógica, é criação conceitual. Portanto, o próprio da Filosofia é o trabalho com os conceitos em processo de contínua criação, o que, de alguma forma, é uma intervenção no mundo, já que é a própria criação de um mundo (LIMA, 2005, p. 57).

Para a Filosofia como Criação Conceitual, o específico é a criação de conceitos como seu campo próprio, o que a distingue dos demais conhecimentos.

Vale destacar que esta compreensão da Filosofia como criação de conceitos foi assumida pelas Diretrizes Curriculares de Filosofia do Estado do Paraná.

a) Natureza do conhecimento filosófico

Buscando compreender a Filosofia como Criação Conceitual estabelecemos como critérios a presença, nos documentos, de expressões como: criar, elaborar, produzir, pensar, formar, construir, avaliar – conceitos. Algumas formulações com estas expressões indicam as seguintes compreensões da natureza do conhecimento filosófico:

Capacidade de formular/criar/elaborar/produzir conceitos de forma contextualizada (DOC-A, R7).

A disciplina de Filosofia é muito importante, pois fornece subsídio para o aluno pensar e formar conceitos próprios exercendo assim sua cidadania. [...] é nas aulas de Filosofia que se terá espaço para este estudo, onde se dará ao aluno a capacidade de criar conceitos (DOC-B, R10).

O que deve ser levado em consideração é a atividade com conceitos, a capacidade em construir e avaliar posições em detectar princípios subjacentes ao tomar um discurso (DOC-B, R13).

A Filosofia é o trabalho com o conceito (DOC-B, R161).

Na medida em que cria seus conceitos a partir de problemas, de questões, de análises e de sínteses, ordenando e organizando sistemática e logicamente as suas produções, a Filosofia garante ao estudante a segurança de um pensamento racional e crítico, não aceitando que a mera aparência das coisas se faça passar por realidade (DOC-B, R241).

Os registros mostram que a Filosofia tem algo de próprio ou específico, os conceitos. Os conceitos não são abstratos, mas estão em conexão com a realidade. Só é possível criar conceitos a partir da busca de solução para os problemas presentes no mundo, o que envolve o conteúdo da Filosofia, mas também um exercício de criação. A Filosofia, neste caso, é o seu conteúdo conceitual associado à ação criadora de quem investiga, pensa e recria os conceitos para responder aos problemas presentes no plano de imanência, ou seja, no mundo.

b) Objetivo do ensino de Filosofia

Para identificar e analisar como os documentos investigados expressam a compreensão dos objetivos do ensino de filosofia sob a Filosofia como Criação Conceitual, adotamos como critério indicativo o registro de expressões como: raciocínio, memória, criatividade, elaboração, criação, oficina, experimentação, observação, trabalho, análise, formulação. Alguns recortes dos documentos analisados indicam esta compreensão:

Pensando a Filosofia como atividade de criação de conceitos, a aula de Filosofia deve ser como que uma oficina de conceitos, onde eles são experimentados, criados, testados etc. (DOC-B, R161).

Dar ênfase ao aluno e a possibilidade de desenvolver um estilo próprio de pensamento que priorize a capacidade de criar conceitos que devem ser trabalhados na perspectiva de responder a problemas da vida atual, com significado histórico e social. (DOC-B, R48).

O educador deve disponibilizar ao seu aluno soluções apontadas pelos filósofos clássicos, mas ao fazer isso, não pode perder a noção de que todo o discurso filosófico foi construído em determinado tempo e espaço. Isso se deve fazer tomando todo o cuidado possível para que os conceitos e análises produzidas pelos alunos não se torne estanque, algo acabado, mas e seja algo em que se possa reconstruir cada vez que se fizer necessário (DOC-B, R146).

Formular conceitos de forma contextualizada (DOC-A, R7).

Na medida em que cria seus conceitos a partir de problemas, de questões, de análise e sínteses, ordenando e organizando sistemática e logicamente suas produções, a Filosofia garante ao estudante a segurança de um pensamento crítico, não aceitando que a mera aparência das coisas se faça passar por realidade (DOC-B, R 241).

O ensino de Filosofia como Criação Conceitual consiste em levar os estudantes a criarem seus próprios conceitos para resolver os problemas presentes na sua realidade. Trata-se de um exercício de pensamento, onde os conceitos podem ser experimentados, testados, recriados e ressignificados na tentativa de equacionar problemas.

c) Conteúdos do ensino

Os documentos investigados expressam a compreensão dos conteúdos do ensino sob a Filosofia como Criação Conceitual. Para analisar esta forma de compreender os conteúdos filosóficos adotamos como critério indicativo o registro de

expressões como: conteúdos, história da filosofia, conceitos, problemas, temas, criação, textos filosóficos.

Selecionamos recortes de alguns registros de como os documentos analisados indicam esta compreensão:

Os conteúdos relevantes na História da Filosofia que poderá garantir conteúdos relevantes e significativos para que o aluno possa refletir filosoficamente são: Do mito ao logos, Filosofia Política, Ética, Estética, Filosofia da Ciência e Teoria do Conhecimento (DOC-B, R136).

A relação entre os conteúdos e os problemas a serem trabalhados com os alunos devem dar subsídios para que o aluno possa pensar o problema, pesquisar, fazer relações e criar conceitos (DOC-B, R 188).

Os problemas devem ser estudados e analisados à luz da história da Filosofia com o auxílio de textos filosóficos, de modo a dar subsídios para que o aluno possa pensar o problema, pesquisar, fazer relações e criar conceitos (DOC-B, R13).

Os documentos expressam um modo de pensar e organizar os conteúdos do ensino de Filosofia, articulando problemas, conceitos, temas (Mito, Ética, Política, Estética, Filosofia da Ciência, Teoria do conhecimento), História da Filosofia e o texto filosófico e ainda considerando as questões contemporâneas presentes no universo de sentido dos estudantes.

d) Metodologia do ensino

O modo como a Filosofia como Criação Conceitual compreende a metodologia de ensino pode ser analisada a partir de expressões como diálogo, discussão, investigação, sensibilização, problematização, comunidade investigativa, oficina de conceitos, presentes nos documentos investigados e podem ser expressas por meio dos seguintes recortes das compreensões dos professores:

Diálogo e discussão como forma de elaboração de novas teses e discussões (DOC-A, R7).

Quanto às etapas de trabalho numa “oficina de conceitos”, podemos explorar: Sensibilização (usar um filme, música, obra de arte, poema) para despertar o interesse nos alunos; Problematização (é importante perguntar bem, saber colocar o problema), por exemplo, o problema do bem e do mal (que conceito Aristóteles usou para estudar o bem?); Conceituação (o conceito é criado a partir de certo contexto) (DOC-B, R 161).

Iniciando com a sensibilização para o problema, passando pela análise dos textos filosóficos e culminando com a criação de conceitos que garantam efetivamente a atividade filosófica (DOC-B, R28).

Dar ênfase ao aluno e a possibilidade de desenvolver um estilo próprio de pensamento que priorize a capacidade de criar conceitos que devem se

trabalhados na perspectiva de responder a problemas da vida atual, com significado histórico e social (DOC-B, R48).

Os documentos indicam que a metodologia do ensino de Filosofia pressupõe diferentes mediações como, por exemplo, o conteúdo do ensino, a problematização, a sensibilização, a investigação filosófica, a fim de que o estudante possa chegar à conceituação, momento da criação conceitual a fim de equacionar o problema em questão.

3.4 A CONSTRUÇÃO DO LUGAR DA FILOSOFIA

A pesquisa realizada por meio da análise dos documentos, demonstrando a existência de quatro modos de compreender a natureza do conhecimento filosófico e, conseqüentemente, os objetivos, os conteúdos e métodos do ensino de Filosofia nos ajudam a entender que em cada compreensão a Filosofia ocupa um lugar no currículo.

As diferentes compreensões expressas pelos documentos indicam ser possível pensar em diferentes lugares para a Filosofia no currículo do Ensino Médio. E, ainda, que é possível produzir diferentes argumentos para justificar a presença da Filosofia no Ensino Médio.

O lugar da Filosofia no currículo é construído a partir da compreensão que se tem da natureza do conhecimento filosófico e seu ensino. Por isso, a partir das quatro maneiras, expressas nos documentos, pelas quais os professores compreendem a Filosofia e seu ensino – Filosofia como Enciclopédia; Filosofia como Reflexão Crítica; Filosofia como Aprender a Aprender; Filosofia como Criação Conceitual – buscaremos compreender a construção do lugar da Filosofia no currículo do Ensino Médio.

Para isso, há que se localizar, anteriormente, a educação, a escola, o currículo e o sujeito como parte do território onde a Filosofia ocupa um lugar para cada uma das compreensões já assinaladas.

a) Filosofia como Enciclopédia

A compreensão da Filosofia como Enciclopédia parece ter sua origem numa concepção pedagógica tradicional, ao caracterizar-se pela transmissão e reprodução

não crítica do conhecimento. Para Giroux (1986, p. 72), no enfoque da pedagogia tradicional o papel fundamental da educação é a manutenção da sociedade existente. Cabe à escola a transmissão cultural, a socialização de papéis e a aquisição de valores em torno de uma preocupação com os princípios de consenso, coesão e estabilidade. Há uma relação não-crítica entre escola e sociedade.

O currículo sob uma visão enciclopédica do conhecimento, muito mais do que conhecimento, tem o papel de transmitir normas e crenças morais por meio dos processos de socialização que estruturam as relações sociais na sala de aula. O currículo prima pelo consenso e estabilidade, aceitando as normas e valores dominantes na sociedade e reconhecidos como força positiva do processo de escolarização sendo que os interesses políticos e econômicos que esse conjunto de crenças e valores legitima não são questionados (Idem, p.73).

Assim, o currículo, muito mais do que explicitar um conjunto enciclopédico de conhecimentos a serem ensinados, torna-se eficaz pelo caráter do que Giroux (1986) chama de oculto. Por meio da forma como se estrutura a escola e a sala de aula, o poder o elogio e a homogeneidade das tarefas reproduzem nos alunos as disposições necessárias para lidar com o sucesso em papéis hierárquicos no trabalho e o adestramento disciplinar necessário para viver na sociedade disciplinada e disciplinadora.

Nessa escola, cabe ao aluno (sujeito) aprender normas e habilidades, como o sucesso, a universalidade e especificidade, coisas que não aprenderia na família. Os alunos devem freqüentar a escola e a sala de aula com docilidade e paciência, sofrendo em silêncio e buscando adaptar-se a suas exigências. Sob esta perspectiva, onde os alunos são definidos em termos comportamentais reducionistas e a aprendizagem é reduzida à transmissão de conhecimento pré-definida, a escola figura como imperativo do capital e sua lógica subjacente de discriminação de classe, raça e gênero (Idem, p. 74).

Cabe perguntar, qual o lugar da Filosofia sob o enfoque da pedagogia tradicional, sob o qual se abriga a concepção enciclopédica de Filosofia e seu ensino?

A compreensão dos professores expressa nos documentos reforça a idéia de que a natureza do conhecimento filosófico define-se como um conjunto de conhecimentos pré-definidos no currículo, caracterizado na história da filosofia pela produção dos filósofos, registrada nos manuais e que devem ser transmitidas pelo

professor e assimiladas pelos alunos, como forma de se ensinar e aprender Filosofia. Sob esta perspectiva, o lugar destinado à Filosofia é meramente formal, técnico e de reprodução cultural, nos mesmos moldes da pedagogia tradicional.

Sob esta perspectiva a Filosofia pode perder seu vigor no currículo, sendo apenas um recorte da cultura dominante, mais um conhecimento a ser transmitido e assimilado, mais uma disciplina sob a qual devem ser cumpridas funções burocráticas de planejamento, ensino e avaliação. Ou, ainda, o risco de a colocarem num lugar cuja finalidade exige o trabalho com conteúdos teológico-metafísicos, com a função de disciplinar e moralizar comportamentos tidos como desajustados no processo de socialização da classe dominante.

Por outro lado, é importante o contraditório. Mesmo sob um enfoque de ensino cuja concepção é enciclopédica, não se pode negar que os conteúdos filosóficos trazem um componente de criticidade e que, ao entrar em contato com as produções da história da filosofia e com os textos filosóficos, há muito espaço para que os sujeitos pensem e resistam. Nesse sentido, a presença da Filosofia como disciplina do Ensino Médio parece ser a primeira condição para que se possa pensar o seu lugar no currículo.

b) Filosofia como Reflexão Crítica

Pensar a Filosofia como Reflexão Crítica parece ser redundante, na medida em que a criticidade a priori, define a natureza do conhecimento filosófico.

A compreensão da Filosofia como Reflexão Crítica vincula-se a concepções pedagógicas radicais. Para estas concepções, a escola é explicada por sua função política e sua relação com os conceitos de classe e dominação. Existem fatores externos à escola e à sala de aula que influenciam tanto as experiências dia-a-dia como os processos de escolarização (GIROUX, p. 83).

Para esta concepção pedagógica, a tese central é que as “relações sociais que caracterizam o processo de produção representam uma força determinante na modelação do ambiente escolar” (Idem, p.83). Ou seja, as relações sociais da escola e da sala de aula reproduzem as relações sociais do mundo do trabalho. Desse modo, a escola reproduz a divisão social e de classe necessárias à produção e legitimação do capital e suas instituições.

Assim, são os processos de socialização, e não os conteúdos formais do currículo, o objeto do ensino, a fim de se formar, nos alunos, as diferentes

habilidades para assumirem seu papel como força de trabalho. A escola forma qualitativamente diferentes os alunos (sujeitos) de diferentes grupos sócio-econômicos, para assumirem diferentes funções no sistema de produção. A dualidade estrutural do sistema de produção é reproduzida pela escola. Cabe à escola formar para uma especialização técnica a maior parte dos adolescentes e jovens das classes trabalhadoras, com a ênfase na obediência às regras e submissão a comandos. A outra parte, menor, composta por adolescentes e jovens de classe média e alta, a escola prepara para a entrada na universidade, por meio da internalização das normas e mecanismos de controle.

Como a escola pode superar esse modelo reprodutivista de educação e dar aos adolescentes e jovens da classe trabalhadora a condição de tornarem-se classe dirigente, realizando uma revolução no modo de produção?

Para Saviani (1983), a educação é uma importante ferramenta de transformação das relações de dominação a que está submetida a classe trabalhadora. E para que os trabalhadores possam realizar uma transformação revolucionária da sociedade é preciso que se apropriem dos mesmos instrumentos culturais a que a elite dominante tem acesso.

Trata-se de se apropriar dos instrumentos teóricos e práticos necessários ao equacionamento dos problemas detectados na prática social. [...] Trata-se da apropriação pelas camadas populares das ferramentas culturais necessárias à luta social que travam diuturnamente para se libertar das condições de exploração em que vivem (SAVIANI, apud LIMA, 2005, p. 49).

Sob este enfoque, como reflexão radical, rigorosa e de conjunto, a Filosofia ocupa um lugar primordial como busca de resolução dos problemas e desafios da realidade no conjunto das relações sociais. Assim, todos os homens, a partir dos problemas do seu cotidiano, podem pensar e superar o senso comum por meio da reflexão filosófica.

Assim, a Filosofia busca ser revolucionária na educação e no currículo na medida em que é um instrumento a favor dos explorados a fim de esclarecer as contradições presentes na sociedade de classes, tendo em vista sua superação, por meio da passagem do senso comum à consciência crítica (LIMA, 2005, p 49).

As posições assumidas pelos professores, nos documentos, e cuja compreensão é a de que o conhecimento filosófico é de natureza crítica, indica que a Filosofia assume, na visão desses professores, um papel revolucionário no

currículo do Ensino Médio. E que sua finalidade é a formação da consciência crítica dos sujeitos, agentes de transformação social. Deste modo, a Filosofia, além de ocupar importante papel no currículo, ocupa um lugar central na educação, como possibilidade de pensar e realizar criticamente a educação.

O risco a ser assumido ao atribuir à Filosofia o lugar de conhecimento revolucionário, capaz de transformar a consciência ingênua em consciência crítica, é o de se criar, no cotidiano escolar, uma expectativa que está muito acima das possibilidades do estatuto de uma disciplina do currículo, marcada pelas relações de tempo e espaço escolar bastante específicas.

Um grande desafio é que, mesmo assumindo um lugar cuja responsabilidade é a transformação da consciência ingênua em consciência crítica e a transformação das relações sociais, a Filosofia encontre dificuldades em discutir as contraditórias relações de poder desenvolvidas no território pedagógico e burocrático administrativo da escola. Condições em que próprio o professor de Filosofia acaba assumindo posições autoritárias frente aos alunos, a fim de garantir o estatuto da disciplina escolar, com todas as exigências burocráticas, administrativas, como por exemplo, a de transmissão e assimilação dos conteúdos curriculares, caracterizando a educação como reprodutora da estratificação social.

c) Filosofia como Aprender a Aprender

A compreensão da Filosofia como Aprender a Aprender, expressa nos documentos investigados, sustenta-se na crítica ao ensino tradicional cujo foco é transmissão e assimilação de conteúdos a fim de preparar os alunos para a vida adulta. Portanto, rejeita as pedagogias que pensam o ensino de cima para baixo e para quem os alunos são vistos como recebedores de conhecimento.

A compreensão do Aprender a Aprender sustenta-se a partir da problemática de como o significado é produzido na sala de aula. Ao considerar o conhecimento como construção social a questão, a saber, é de como este é produzido em sala de aula. Em busca da resposta, os teóricos liberais passaram a considerar a importância da intencionalidade, da consciência, e das relações interpessoais na construção do significado da experiência de sala de aula (GIROUX, 1986, p. 79).

Com isso, ganham relevância práticas pedagógicas que valorizam a compreensão e as habilidades dos alunos, seu nível sócio-cultural e suas capacidades. Um critério importante para definição dos conteúdos do currículo é

defini-los a partir do que os alunos precisam saber para ter sucesso na escola e na vida adulta (Idem).

Em busca de êxito no processo de ensino-aprendizagem, são desenvolvidas pedagogias que privilegiam a relação professor aluno, por meio da produção mútua de significados e interações, ou seja, a compreensão de que “a professora ensina à criança enquanto a criança ensina à professora” (Idem).

Ao propor que o ensino ocorra por meio desta relação professor aluno, e de que todos ensinam e ninguém aprende, a educação se torna apolítica, descomprometida e perde sua perspectiva crítica. Assim, o enfoque crítico e social da educação é trocado por um viés individualista por meio da produção de significados em sala de aula.

Como pensar o lugar da Filosofia no currículo do Ensino Médio sob uma compreensão curricular em que o processo de ensino e aprendizagem se faz a partir dos significados produzidos em sala de aula e não estabelece diferença entre o papel do professor e estudante, pois todos ensinam?

Sob esta perspectiva os conteúdos curriculares surgem da necessidade dos estudantes, sendo assim secundários, uma vez que o importante é o processo. Como também não há que se estabelecer método, pois o método depende de como os indivíduos produzem os diferentes significados. Não há necessidade de professor, pois todos ensinam e todos aprendem coletivamente.

A visão do Aprender a Aprender, manifestada pelos professores nos documentos da pesquisa, parece criar um não-lugar para a Filosofia no currículo do Ensino Médio, na medida em que tudo o que se queira discutir em sala pode ser objeto de estudo nas aulas de Filosofia, assim a natureza do conhecimento filosófico fica reduzida à mera reflexão de temas e problemas sobre os quais os estudantes (sujeitos) possam produzir algum significado.

Como não há especificidade do conhecimento filosófico, logo não é necessário que o professor de Filosofia seja formado na disciplina, pois, neste caso o professor assume o papel de facilitador do processo pedagógico desenvolvido em sala de aula, no qual o que importa é que todos expressem sua opinião.

Se não há conteúdo de natureza especificamente filosófica e não se faz necessário um profissional especialista na disciplina, é possível que também não seja necessário que a Filosofia tenha um lugar no currículo do Ensino Médio como disciplina com estatuto próprio.

É possível que a justificativa de que a Filosofia não seja uma disciplina e sim conhecimento transversal ao currículo, podendo ser trabalhados por professores de outras disciplinas a fim de discutir temas voltados à formação para o exercício da cidadania, tenha origem neste tipo de raciocínio.

Se, sob essa visão, a Filosofia é necessária ao exercício cidadania, cabe perguntar: mas que cidadania? Especificamente aquela cidadania mínima, oriunda de um projeto de sociedade voltado para os interesses do capital, que torna o cidadão mero consumidor de produtos produzidos pelo mercado.

Nessa perspectiva, a Filosofia torna-se também um produto a ser consumido, especialmente os temas relacionados a uma ética individualista e moralizante, com a finalidade de tornar o cidadão sensível à discussão de conteúdos dirigidos à sustentabilidade ambiental, à sexualidade responsável e às relações humanas voltadas para uma espiritualidade intimista.

Dessa forma, a Filosofia passaria a ser justificada por sua função de assessora pedagógica para resolver problemas do comportamento humano, ensinando aos alunos aquilo que as outras disciplinas não conseguem, como por exemplo, o respeito ao próximo, a preservação da natureza, ou do patrimônio público, o respeito às leis, enfim a adaptar-se no mundo social em que vivem.

Sob essa concepção, a Filosofia corre perigo de perder seu conteúdo crítico e fazer parte do processo de colonização do pensamento, a exemplo da colonização do pensamento pedagógico empreendido pelos projetos de reforma neoliberal do sistema de ensino.

Por outro lado, ao admitir o contraditório é preciso destacar que a compreensão do Aprender a Aprender atribui um importante papel aos sujeitos em sala de aula. Nesse caso, não se pode falar em ensino para os estudantes, mas com os estudantes. Na medida em que se discutem os problemas suscitados pelos estudantes, a aula pode ganhar uma especificidade dinâmica e voltar-se para o horizonte de sentido cultural dos adolescentes e jovens.

c) Filosofia como Criação Conceitual

A compreensão dos professores expressa nos documentos da pesquisa sob a visão da Filosofia como Criação Conceitual, parece conceder grande centralidade ao sujeito nas aulas de Filosofia, na medida em que, para conceber a Filosofia como Criação de conceitos, é preciso conceber, antes, um sujeito criativo, capaz de criar

conceitos a partir de sua subjetividade. Assim de alguma forma os sujeitos é que constroem os significados ou ressignificam os anteriormente produzidos. Então, qual seria a diferença da concepção da Filosofia como Aprender a Aprender e a da Filosofia como Criação Conceitual, se ambas concedem ao sujeito da aprendizagem o papel de construir os significados em sala de aula?

A nosso ver, há uma diferença fundamental. Enquanto que sob a Filosofia como Aprender a Aprender o sujeito constrói os significados de suas práticas em sala de aula, a partir dos problemas que ele mesmo define como ponto de partida para a aula, 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.

O currículo é construído de forma dinâmica, considerando a produção filosófica conceitual da história da filosofia, para discutir os problemas suscitados e problematizados pelo professor e pelos estudantes num plano de imanência, que tenha significado político e social aos sujeitos do Ensino Médio.

Segundo Deleuze & Guatarri (1992) o plano de imanência é o solo e o horizonte da criação conceitual. É no plano imanência que estão os problemas a serem resolvidos por meio dos conceitos a serem criados para esse fim. Criam-se conceitos para se resolver problemas. Todos os conceitos criados por filósofos foram criados para equacionar problemas filosóficos presentes no plano de imanência. Por isso, todos os conceitos são datados e assinados. Foram criados para resolver determinado problema localizado num tempo e espaço específicos, num plano de imanência relacionado ao conceito.

No plano de imanência, a Filosofia não é neutra, pois é aí que estão as relações sociais, políticas, econômicas, culturais e as contradições. É no plano de imanência que é possível problematizar questões filosóficas, algumas tão antigas quanto a própria Filosofia. No plano de imanência alguns problemas já foram discutidos, equacionados e conceitos já foram criados, para equacionar os problemas e já foram ressignificados e reelaborados, num processo contínuo de fazer filosófico.

Sob essa compreensão os conteúdos programáticos do currículo de Filosofia no Ensino Médio são pensados a partir do significado que adquirem para os sujeitos, mas não são aleatórios, uma vez que a criação de um conceito envolve um trabalho

conceitual, que considera a história da filosofia e toda a produção conceitual daqueles que, para resolver problemas, criaram e recriaram conceitos.

Nesse sentido, a escola é o espaço para a experiência da criação e recriação conceitual, onde os conceitos são trabalhados experimentados e ressignificados em busca de equacionar os problemas filosóficos no plano de imanência. O professor de Filosofia é o sujeito que coloca sempre problemas novos para provocar a criação conceitual.

Aqui também cabe a pergunta dirigida às outras formas de compreender a natureza do conhecimento filosófico e seu ensino. Qual o lugar da Filosofia no currículo do Ensino Médio, sob perspectiva da criação conceitual?

A Filosofia é o lugar da criação conceitual. Isso implica que a Filosofia tenha uma especificidade no currículo do Ensino Médio, qual seja: a de equacionar e discutir problemas filosóficos existentes num plano de imanência e, para isso, trabalha com conceitos filosóficos, a fim de recriá-los num processo de criação, pois toda recriação é uma nova criação na medida em que ressignifica conceitos antigos criados novos. E qual é 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.

Para Severino (2004, p. 108) 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.

Toda criação exige que seja dada liberdade ao criador, o que, de alguma forma, inviabiliza a intenção daqueles que pensam no direcionamento do currículo de Filosofia para atingir fins programados, ou por políticas curriculares estatais ou por projetos de outra natureza.

Compreender o currículo de Filosofia no Ensino Médio como Criação conceitual implica que os sujeitos tenham liberdade para estabelecer seu plano de imanência e realizar a experiência filosófica que desejarem, discutindo e equacionando os problemas e os conceitos que quiserem. Além de serem livres para

discutirem um ou outro filósofo, utilizando o método de investigação que bem entenderem.

Sob essa visão, a Filosofia no currículo do Ensino Médio não pode ser justificada por nenhuma forma de se atribuir um caráter mais pragmático ou utilitarista, visto que, em primeiro lugar, não é possível determinar as experiências criativas dos sujeitos, e, por outro, a Filosofia não é um produto acabado, ela está sempre por se fazer, num contínuo processo de criação.

Tal posicionamento causa alguns estranhamentos, principalmente naqueles que atribuem à Filosofia um papel pragmático na formação dos jovens e adolescentes. Acreditamos que vale, aqui, a recomendação de Langón:

Ora, parece-me que a atividade filosófica do mestre consiste em gerar ou dar poder ao outro: isto quer dizer também fazê-lo responsável. Nisto reside à fecundidade, a atividade de “produzir” a capacidade de pensar, dizer e agir de outro, que implica a realização de pensamentos, palavras, ações diferente das do mestre, que lhe escapam ao querer e ao “controle” [...] Querer que o outro pense, diga e faça o que queira, isto não é um querer fácil (2003, p.94).

Com isso compreendemos que a Filosofia, sob a perspectiva da Criação Conceitual, tem um lugar específico no currículo do Ensino Médio que o distingue das demais disciplinas, mas sem delas se distanciar, na medida em que precisa estabelecer parcerias investigativas. A fecundidade desse lugar depende das condições reais do plano de imanência da criação conceitual, onde estão inseridos, também, os sujeitos desta experiência filosófica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quem dera eu achasse um jeito
de fazer tudo perfeito,
feita a coisa fosse o projeto
e tudo já nascesse satisfeito.
Quem dera eu visse outro lado,
o lado de lá, lado meio,
onde o triângulo é quadrado
e o torto parece direito.
Paulo Leminski

Qualquer tentativa de apresentar conclusões definitivas acerca da compreensão da natureza do conhecimento filosófico e do lugar que a Filosofia ocupa na educação, especificamente no Ensino Médio, esbarraria no caráter provisório da própria Filosofia e na (im)possibilidade de estabelecer único método para seu ensino, sob o risco de transformar a Filosofia e seu ensino em catequese doutrinadora e apologética.

Buscaremos apresentar, provisoriamente, algumas sínteses e conclusões a que chegamos ao logo desta pesquisa e que nos ajudam a problematizar aspectos que consideramos importantes na investigação e compreensão do lugar da Filosofia no Currículo do Ensino Médio. Para isso, destacaremos os seguintes aspectos a serem considerados: a escola, os sujeitos, o currículo, a histórica luta pela Filosofia no currículo, o lugar da Filosofia no currículo e a construção do lugar da Filosofia no currículo do Ensino Médio.

a) Sobre a escola

Percebemos, a partir dessa pesquisa, que para a compreensão do lugar da Filosofia no currículo do Ensino Médio, é importante que olhemos a escola de dois modos. Um olhar sobre a escola como lugar construído institucionalmente pelas políticas e reformas do sistema de ensino e um olhar sobre a escola como lugar da experiência dos sujeitos sociais.

Observamos, com Frigotto, Kuenzer e Gentili, como os projetos de reformas do sistema de ensino pautados nos interesses do capital, agem sobre a escola. Especialmente a partir da década de 1990, com o projeto de reforma neoliberal, quando esses projetos buscam tornar a escola uma eficiente empresa de formação

de recursos humanos para atender as exigências do mercado capitalista, o de trabalho e o de consumo. O projeto neoliberal busca adequar a escola aos seus interesses econômicos e ideológicos, submetendo-a a estratégias de gestão escolar nos moldes empresariais, centradas principalmente nas avaliações externas e na colonização do pensamento pedagógico, cooptando intelectuais para produzirem novas teorias educacionais, voltadas para a reforma curricular e sustentadas em legislação do MEC e CNE, a fim de sustentar e propalar o projeto do capital, criando um novo senso comum pedagógico marcado pela linguagem empresarial das competências e habilidades.

Com Giroux, Azanha, Ezpeleta e Rockwell descobrimos que é possível e necessário olhar a escola para além das determinações do sistema de ensino e dos projetos do capital. É possível ver a escola como lugar da experiência dos sujeitos sociais. Assim, cada escola é uma versão particular e global da educação, que se constitui no movimento do cotidiano escolar. A escola é lugar político e cultural, construído por sujeitos históricos e culturais, constituído pelo movimento das relações sociais ali estabelecidas, das relações étnico-raciais e de classe, de gênero, de poder.

Ao olhar a escola como instituição e como lugar da experiência dos sujeitos, compreendemos como se constituíram, historicamente no Brasil, dois projetos de educação. Um projeto é voltado para a escola como empresa prestadora de serviços, que torna o professor um operário da educação nos moldes da divisão teórica e prática do trabalho, desenvolvida pelo projeto do capital.

Mas é possível outro projeto de educação, que concebe a escola como pública em busca de uma sociedade igualitária voltado para a educação como direito social com a responsabilidade de educar os para a liberdade.

Compreender a escola assim significa entender que não é somente reprodução, mas é também lugar de resistência, de criação, pois é o lugar da experiência dos sujeitos.

b) Sobre os sujeitos

Entendemos que sob este movimento contraditório estão os sujeitos do Ensino Médio, professores e estudantes, com características comuns e outras

bastante específicas. Comuns enquanto sujeitos históricos. Estão sob influência da cultura ao mesmo tempo em que sofrem as determinações da divisão social do trabalho. Mas não são totalmente determinados por elas, uma vez que podem resistir tanto às relações de dominação do sistema de produção ou às agências de reprodução social como a escola e a família.

Com Charlot, olhamos para a escola e descobrimos um sujeito aberto a um mundo, possuidor de desejos que o movem, muitos dos quais são opostos à ordem econômica e às necessidades da sociedade dominante. É um ser de relações sociais: de classe, culturais e de gênero. Ao mesmo tempo em que é um sujeito singular, tem uma história, interpreta o mundo e dá-lhe sentido e significado, assim como também dá sentido à posição que ocupa nele, às suas relações com os outros, à sua própria história e à sua singularidade. É ativo, age no e sobre o mundo, e nessa ação se produz e, ao mesmo tempo, é produzido no conjunto das relações sociais no qual se insere.

Na busca de compreender os sujeitos sociais estudantes, entendemos ser importante considerá-los a partir de duas categorias: a classe e cultura. São adolescentes e jovens pertencentes à classe trabalhadora, muitos dos quais não fazem parte das estatísticas de escolarização; outros pertencem ao meio rural, a grande maioria é dos meios populares. O critério que define sua passagem para a idade adulta é sua inserção no mundo do trabalho, uma vez que isso significa, de alguma forma, assumir responsabilidades e a garantia de certa independência econômica.

Além da classe social, a cultura é importante definidora da identidade deste sujeito estudante. As relações sociais entre adolescentes e jovens acabam produzindo uma nova cultura, que pode ser chamada de cultural juvenil. Ela se constitui a partir da interação de elementos da família, da mídia e da rua, como uma nova forma de socialização, decorrente das relações de amizade principalmente do bairro e acaba interferindo na escola por meio dos processos de socialização que são diferentes dos mecanismos de sociabilidade na escola. Torna-se cada vez mais urgente a necessidade de dialogar com a cultura juvenil, buscando problematizar e aprofundar as discussões em torno de temas relativos à educação, trabalho, religião, saúde, relações sócio-raciais, culturais e política, etc.

Para compreender os sujeitos sociais professores, procuramos compreendê-los em suas relações de classe voltadas para as condições de trabalho e produção

da atividade docente. Entendemos que as condições de trabalho são produzidas a partir de projetos educacionais distintos.

Num projeto onde a escola é mera prestadora de serviços educacionais a fim de garantir a formação de mão-de-obra qualificada ao mercado capitalista, o sujeito professor é negado e submetido às mesmas condições de alienação a que estão submetidos os demais trabalhadores. Sob este projeto, a formação acadêmica do professor consiste em colonizar o pensamento pedagógico, por meio do desenvolvimento da Teoria do Capital Humano ou de competências e habilidades, com a finalidade de tornar a educação um projeto eficiente para o capital.

Nossa conclusão é que, para a Filosofia ter seu lugar no currículo, é importante que os sujeitos, professores e estudantes, construam, em meio às contradições, outro projeto de escola. Um projeto político-pedagógico onde os sujeitos realizam um trabalho pedagógico criativo. Este novo projeto pressupõe uma formação acadêmica dos professores voltada para a educação como emancipação, onde as discussões pedagógicas e filosóficas assumem um papel central na formação de um sujeito crítico e criativo.

c) Sobre o currículo

Nossa busca em compreender o lugar da Filosofia no currículo do Ensino Médio nos levou a pensar, com Goodson, o currículo como construção social, que se produz por meio de conflitos envolvendo interesses. Isso significa pensar o currículo do Ensino Médio como palco de muitas lutas.

Nesse sentido, com a obrigatoriedade da inclusão da Filosofia como disciplina do currículo do Ensino Médio, identificamos a existência de alguns conflitos importantes, envolvendo, como por exemplo, a construção de documentos curriculares para a Filosofia, a Filosofia no vestibular e a redefinição do número de aulas para cada disciplina da matriz curricular e a quem compete ministrá-las.

Nossa conclusão é que os documentos curriculares oficiais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais, as Orientações Curriculares Nacionais e as Diretrizes Curriculares de Filosofia do Paraná resultam de um processo conflituoso no interior dos organismos estatais de gestão educacional e da própria sociedade, uma vez que se trata de documentos curriculares oficiais a serem impostos ao sistema de ensino. Concordamos com Apple (2002) que a construção de um currículo no interior do Estado implica na rivalização entre grupos políticos,

econômicos, acadêmicos, corporativos e sociais que querem deter o monopólio da construção curricular, impondo sua visão educacional e seu projeto econômico.

E que, geralmente, um documento curricular oficial, destinado a orientar todo um sistema de ensino, é imposto ou consensuado entre grupos, classes sociais, etc. Sendo consenso ou não, um currículo prescrito parece ser irrelevante para a prática dos professores, uma vez que existirá sempre uma dicotomia entre o currículo adotado por escrito e o currículo ativo, tal como é vivenciado e posto em prática. Os professores acabam produzindo formas bastante diferentes e criativas de resistir a uma imposição curricular, desenvolvendo outros recortes, considerados, no cotidiano escolar, mais interessante e significativos para os sujeitos. Exemplo disso são as diversas compreensões, que os professores manifestaram nos documentos investigados, acerca da natureza do conhecimento filosófico e seu ensino.

Se, por um lado, os conteúdos curriculares são definidos pelos currículos prescritos como um recorte cultural, tendo em vista um projeto educacional e, por outro, podem ser definidos, pelos próprios professores, como forma de resistir ao currículo prescrito, a inclusão da Filosofia como disciplina a ser avaliada nas provas vestibulares de alguns cursos de graduação traz à tona outro conflito, caracterizado entre um currículo escolar e um currículo acadêmico. Nossa conclusão é que, ao mesmo tempo em que a inclusão da Filosofia nas provas do vestibular contribui para a construção de um lugar para a Filosofia no currículo do Ensino Médio, impõe um currículo, um recorte de cultura decidido na academia a ser seguido pela escola.

Há, ainda, um importante conflito curricular a ser considerado, que em nossa percepção pode fragilizar ou fortalecer o lugar destinado à Filosofia no currículo do Ensino Médio. Trata-se do número de aulas e séries destinadas à Filosofia no currículo e da formação do professor que ministra as aulas de Filosofia.

A quantidade de aulas das disciplinas na matriz curricular define o espaço de atuação dos professores. Ao ser inserida no currículo do Ensino Médio, a Filosofia passa a ocupar um espaço que antes era destinado a outras disciplinas. Professores que tiveram seu número de aulas reduzido na matriz curricular passam a considerar a Filosofia uma intrusa na matriz curricular, o que contribui para que se reforce uma relação conflituosa entre o professor de Filosofia e aqueles que se sentiram afetados por pela inclusão da disciplina no currículo.

A inserção da Filosofia na matriz curricular do Ensino Médio abre espaço para atuação de professores de Filosofia que antes não podiam ocupar este espaço.

Como a demanda de aulas é maior do que a de professores contratados, profissionais com outras habilitações acabam assumindo aulas de Filosofia. Se por um lado, isso contribui para a manutenção da disciplina na matriz curricular, por outro, significa um risco à atividade filosófica, pois a Filosofia, ao ser ensinada por pedagogos, historiados, geógrafos e profissionais de tantas outras áreas, pode perder sua especificidade, tornando-se alvo fácil de críticas, fragilizando seu lugar no currículo.

d) Sobre a luta histórica pela Filosofia no currículo

Embora a Filosofia no currículo da educação de nível médio no Brasil seja marcada por períodos de ausência, nossa investigação conclui que sua presença no currículo se deve, fundamentalmente, à atuação de professores de Filosofia e pesquisadores, que em diferentes momentos e lugares lutaram para torná-la disciplina obrigatória no currículo.

Nesse sentido, lembramos as ações empreendidas pela Sociedade de Estudos e Atividades Filosóficas (SEAF) que, no Brasil e no Paraná, atuou entre os anos de 1980 e 1985, promovendo encontros e seminários para sensibilizar a sociedade sobre a importância da inclusão da Filosofia no 2º Grau.

A Proposta Curricular de Filosofia para o Ensino de 2º Grau⁶⁷, de 1994, inscreve-se como resultado da atuação e resistência de professores da rede pública estadual que mantinham a Filosofia como disciplina escolar no período em que a legislação pouca importância dava à Filosofia. O documento é a primeira reflexão sistematizada a respeito do ensino de Filosofia no Estado do Paraná, após o período de repressão, quando a Filosofia foi banida do ensino secundário.

Desde a aprovação da LDB 9394/96, há um perverso processo de luta no interior do Estado e sob a guarda do próprio Estado, para adequar todo o sistema educacional brasileiro ao modelo neoliberal, submetendo toda a educação e educadores a uma tentativa de colonização do pensamento pedagógico.

Nossa conclusão é que, no caso da Filosofia, isso se fez por meio alguns dispositivos legais que, se seguidos, tornam a Filosofia mero adereço útil à formação de um cidadão mínimo, adaptado e flexível aos ditames do mercado capitalista. Desde o Artigo 36 da LDB, passando pelo Parecer do CNE/CEB 15/98 e pela

⁶⁷ O documento resultou de um processo de construção realizado por professores da rede pública estadual, com a presença de professores das graduações em Filosofia e alguns consultores.

Resolução do CNE/CEB 03/98, até os Parâmetros Curriculares Nacionais, a Filosofia perde sua especificidade e lhe é negado o estatuto de disciplina escolar, figurando como conhecimento transversal ao currículo, fruto da verborrêia de pareceres e documentos produzidos por intelectuais que compactuaram com um projeto neoliberal de reforma do ensino. O projeto do capital teme a radicalidade e o rigor do pensar filosófico, bem como sua capacidade crítica de buscar compreender a totalidade.

A semente da resistência, fruto da experiência dos sujeitos no ensino de Filosofia, ainda germinava quando, em 1998, Horn (2002) constata, em sua pesquisa, que 46% das escolas estavam ofertando a Filosofia como disciplina do currículo do Ensino Médio. Isso demonstra a insistência e resistência de muitos educadores que, mesmo quando a legislação educacional colocava a Filosofia como disciplina transversal ao currículo, ela foi mantida como disciplina na matriz curricular. Tal constatação evidencia a dicotomia, citada anteriormente, entre currículo prescrito e a prática dos professores no cotidiano escolar.

Recentemente, a Filosofia tornou-se obrigatória por meio da Resolução CNE/CEB 04/2006. Esta não foi uma decisão do Conselho Nacional de Educação sem a participação e militância dos professores de Filosofia no Ensino Médio e nas Universidades. A mudança na legislação é fruto da atuação política de um grupo social que não concebe educação sem Filosofia. Entendem que esta tem uma especificidade e contribuição a dar a educação (DUTRA, 2007).

Na verdade, esta a Resolução foi motivada pela rediscussão dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM). Foi desse trabalho que surgiram duas ações: uma em direção à luta junto ao MEC e CNE para que a Filosofia fosse considerada disciplina obrigatória no Ensino Médio e a outra voltada para uma revisão dos conteúdos dos PCNEM. A obrigatoriedade foi conseguida por meio da atuação de professores de Filosofia e pesquisadores junto ao MEC e CNE, o que resultou na alteração do art. 10 da Res. 03/98.

A revisão dos PCNEM resultou na publicação, pelo MEC, das novas Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino de Filosofia. Os avanços desse documento ainda precisam ser verificados, na medida em que sua elaboração não significou uma mudança nas Diretrizes Curriculares do Ensino Médio – Resolução 03/98, o que teve como consequência que as novas OCN continuassem tendo como fundamento a pedagogia das competências.

A nosso ver, no mesmo sentido do movimento de luta por um lugar para a Filosofia no currículo do Ensino Médio, no Estado do Paraná, foi publicado, em 2006 o documento denominado Diretrizes Curriculares de Filosofia e um livro didático de Filosofia, com a finalidade de orientar o trabalho com o ensino da disciplina. Entendemos que estas publicações se inscrevem na mesma direção de atuação e resistência de professores de Filosofia e pesquisadores a fim de construir um lugar para a disciplina no currículo do Ensino Médio. Foram ações produzidas e aparadas no interior da máquina estatal. Mas, como não foram construídas e amparadas por uma política de Estado e sim de governo, não temos a garantia de que terão continuidade com a mudança de governo nas próximas eleições.

Resta saber se, como política curricular oficial, o documento e o livro não foram recebidos pelos professores como um currículo prescrito e conseqüentemente, até que ponto não reforçam a dicotomia entre currículo escrito e prática docente.

Nossa pesquisa, ao constatar, nos documentos analisados, que os professores manifestam quatro maneiras⁶⁸ de conceber a natureza do conhecimento filosófico, seus objetivos, conteúdos e métodos de ensino, portanto indicativos de compreensões curriculares diferentes, reforça a tese de que há resistências às prescrições curriculares oficiais. Tais resistências são produzidas pelos sujeitos da experiência no cotidiano escolar.

Mas, embora possa ser constatado nos documentos analisados especificamente na compreensão da Filosofia como Aprender a Aprender, fragmentos de uma compreensão da Filosofia na transversalidade, as quatro formas de compreender a Filosofia, indicam uma concepção da Filosofia, como disciplina, com um estatuto próprio. Ou seja, a tese, defendida pela legislação educacional de que a Filosofia é um conhecimento transversal ao currículo parece não ter sido totalmente aceita pelos professores, o que indica uma resistência importante a esta prescrição oficial.

e) Sobre o lugar da Filosofia no currículo

Identificamos, nos documentos da pesquisa, quatro modos de compreender a Filosofia e seu ensino. Filosofia como Enciclopédia, Filosofia como Reflexão Crítica,

⁶⁸ Filosofia como Enciclopédia, Filosofia como Reflexão Crítica, Filosofia como Aprender a Aprender e Filosofia como Criação/trabalho conceitual.

Filosofia como Aprender a Aprender e Filosofia como Criação/trabalho conceitual. Entendemos que esses modos de compreender colocam a Filosofia em diferentes lugares do currículo do Ensino Médio e até em lugar algum.

Descobrimos que os lugares ocupados pela Filosofia no currículo Ensino Médio, na compreensão dos professores, são os mais diversos. Sob uma concepção curricular **Enciclopédica**, a Filosofia ocupa, no currículo, um lugar meramente formal, técnico e de reprodução cultural, embora possa contribuir muito no aspecto da formação cultural e humana de sujeitos livres, a Filosofia pode também assumir o papel de legitimadora de uma cultura dominante, tendo em vista os interesses de projetos políticos e econômicos vinculados ao capital.

Descobrimos que, para a **Filosofia como Reflexão Crítica**, a escola é um lugar de atuação política e luta contra os determinantes culturais da classe dominante sobre as classes populares. Nesse sentido, a Filosofia ocupa importante lugar. Primeiro na educação, com a responsabilidade de contribuir para um processo por meio do qual os sujeitos superam sua consciência ingênua e produzem uma consciência crítica. O lugar da Filosofia no currículo do Ensino Médio, sob esse pressuposto, é revolucionário, na medida em que os trabalhadores se apropriem das mesmas ferramentas culturais de que a elite dominante detém o acesso. Essa não é uma apropriação meramente formal, mas busca-se esclarecer as contradições presentes na sociedade de classes, tendo em vista sua superação, por meio da passagem do senso comum à consciência crítica ou filosófica (SAVIANI, 1983).

Outra conclusão possível é que a presença da Filosofia no currículo do Ensino Médio, além de ocupar um lugar de transformação social na formação dos adolescentes e jovens, pode ocupar um lugar de transformação do pensamento pedagógico dos professores, na medida em que se tornar interessante para a discussão dos professores. Nesse sentido, a Filosofia pode dar uma grande contribuição no cotidiano escolar.

Entendemos que a concepção da **Filosofia como Aprender a Aprender** dá grande relevância aos significados dos conteúdos construídos pelos alunos em sala de aula, sendo que o currículo é definido a partir do que os alunos precisam saber para ter sucesso na escola e na vida adulta. O processo ensino-aprendizagem privilegia a relação professor aluno, por meio da produção mútua de significados e interações, ou seja, a compreensão de que o professor não ensina, mas que todos ensinam e aprendem ao mesmo tempo.

Sob a visão do Aprender a Aprender, a Filosofia parece ter um não-lugar no currículo do Ensino Médio, pois não tem estatuto próprio. Fica reduzida à mera reflexão de temas e problemas sobre os quais os estudantes (indivíduos) podem produzir algum significado, não sendo necessário professor com formação específica, uma vez que não há conteúdo especificamente filosófico. A disciplina é apenas conhecimento a ser trabalhado com os alunos, sua importância reside no fato de ser formação para o exercício de uma cidadania mínima que concebe o cidadão como mero produtor e consumidor de produtos do mercado. Torna-se, ela mesma, um produto a ser consumido, sob a denominação de temas transversais, voltados para uma ética individualista e moralizante. Assim, a Filosofia passa a ser justificada por sua função de assessoria pedagógica para resolver problemas do comportamento humano ensinando aos alunos aquilo que não cabe no currículo de outras disciplinas.

Ao investigar, descobrimos que, sob a compreensão da **Filosofia como Criação Conceitual**, o sujeito parece ter certa centralidade no processo de ensino e aprendizagem. Ocorre que, diferentemente da concepção do Aprender a Aprender, o sujeito não é o único personagem do processo e embora o sujeito seja importante, existem outros. Todos os personagens estão num plano de imanência de onde se parte para a criação conceitual.

O plano de imanência é o chão, onde estão os sujeitos, professor e estudantes. Mas é também o lugar onde estão problemas de toda ordem – sociais, políticos, econômicos, científicos, religiosos, existenciais, culturais, as contradições etc. – a serem equacionadas por meio da criação conceitual. Nesse plano também estão outros personagens que integram essa equação, como por exemplo, os conteúdos da história da Filosofia, os textos filosóficos e de outra natureza, os conceitos produzidos e assinados pelos filósofos, a linguagem e outras ferramentas importantes para um processo de criação conceitual.

Sob essa perspectiva, a Filosofia ocupa um lugar específico no currículo do Ensino Médio qual seja: a de equacionar e investigar, por meio da Filosofia, problemas filosóficos existentes num plano de imanência que se constitui dentro do horizonte de sentido cultural e de classe dos adolescentes e jovens do Ensino Médio.

f) Sobre a construção do lugar da Filosofia no currículo do Ensino Médio

Entendemos ser possível articular as quatro formas de compreender a natureza do conhecimento filosófico e seu ensino, no sentido de que todas façam parte de uma metodologia do ensino de Filosofia.

Acreditamos que há articulação entre as quatro compreensões no ensino da Filosofia, por entender que estas unem a Filosofia ao filosofar, assim como na acepção kantiana, na conhecida Crítica da Razão Pura, só é possível aprender a filosofar exercitando a razão, seguindo os mesmos princípios universais em experiências filosóficas já existentes. Sabendo que a razão tem o direito de investigar e colocar sob suspeição aqueles princípios e suas fontes, confirmando-os ou rejeitando-os (KANT, 1983, p. 407).

Consideramos que o processo de trabalho com conceito descrito por Kant leva, em certo sentido, à criação conceitual, na medida em que, ao investigar determinado problema filosófico, parte-se de princípios e ou conceitos filosóficos já criados para equacionar o problema. E, ao trabalhar com um determinado conceito, é possível recriá-lo ou ressignificá-lo sob outro enfoque, outra perspectiva e até mesmo rejeitá-lo completamente.

Entendemos ser possível tomar como referência a formulação kantiana da Filosofia e seu ensino; a Filosofia e a Criação Conceitual defendida por Deleuze e Guatarri (1992) e explicitada por Gallo (1999), para dar sentido e significado às compreensões expressas pelos professores de Filosofia nos documentos da pesquisa.

Retomemos alguns aspectos de cada compreensão expressa pelos documentos, a fim de procurar mostrar como cada compreensão pode fazer parte de uma metodologia de Filosofia que possa contribuir para a construção do lugar da Filosofia no currículo do Ensino Médio.

A **Filosofia como Enciclopédia** tem seu estatuto identificado nos conteúdos filosóficos produzidos ao longo da história da Filosofia. Embora o ensino de Filosofia não se restrinja ao ensino de conteúdos, sem eles a Filosofia fica fragilizada.

A **Filosofia como Reflexão Crítica** dá ênfase à questão metodológica no trabalho da Filosofia, como a criticidade, radicalidade e visão de conjunto e dá à Filosofia o estatuto de reflexão crítica no trato com os problemas a que estão submetidos os sujeitos.

A **Filosofia como Aprender a Aprender** não dá à Filosofia estatuto próprio, mas como proposta pedagógica dá ao sujeito a possibilidade de criar significados. Essa contribuição é importante na medida em que o sujeito aprende quando produz significados.

A **Filosofia como Criação Conceitual** busca dar à Filosofia um estatuto epistemológico próprio, pois somente a Filosofia cria novos conceitos. Ao estabelecer como próprio da Filosofia a criação de conceitos, esta assume seu lugar no currículo do Ensino Médio, ao lado das ciências, das artes, da linguagem e das práticas, como sendo responsável pela criação dos conceitos para onde recorrem áreas do conhecimento a fim construir seus estatutos epistemológicos.

Por isso, em certa medida é possível unir, no ensino de Filosofia no Ensino Médio, as quatro compreensões, em busca de uma nova, ou seja, a Filosofia como Trabalho/criação conceitual. Entendo que anterior à criação há um processo de trabalho com o conceito, que permite investigar, nos textos filosóficos, sua origem, compreensões e princípios, concordando ou discordando dele. É após o processo de trabalho com o conceito que se pode falar na criação, quando o conceito é criado e recriado, ressignificado na tentativa de equacionar os problemas do plano de imanência.

A Filosofia como Trabalho/criação conceitual possibilita unir as quatro compreensões, na medida em que une a Filosofia ao filosofar e o conteúdo ao método. Assim, nelas encontramos elementos das outras compreensões.

Podemos identificar os elementos que se relacionam. O Plano de Imanência onde estão os problemas a serem enfrentados e equacionados não é um lugar neutro, à medida que nele estão presentes as contradições históricas, sociais, políticas, econômicas, religiosas, educacionais etc. Compreendemos que equivale à realidade desafiante que se apresenta como problema, e sobre a qual o homem responde com a reflexão filosófica, lançando mão dos conteúdos da Filosofia, historicamente produzidos. (SAVIANI, 1984).

O que são estes conteúdos se não os conceitos produzidos ao longo da história da filosofia para equacionar problemas? Retomando Kant, ao lançar mão dos conteúdos da Filosofia, dos seus conceitos, há o exercício da razão, seguindo os mesmo princípios universais em experiências filosóficas já existentes. Que princípios são esses, se não a radicalidade, o rigor e a busca da visão de totalidade?

Dessa forma, a Filosofia como Trabalho/criação conceitual incorpora, no método, a realidade, como plano de imanência de onde vêm os problemas, ponto de partida para o exercício do pensar filosófico, na visão da Filosofia como Reflexão Crítica.

Assume como pressuposto para equacionar os problemas da realidade ou do plano de imanência, o trabalho com os conteúdos ou conceitos produzidos ao longo da história da Filosofia, considerados como definidores do estatuto da Filosofia tanto pela compreensão Enciclopédia como pela Filosofia como Reflexão Filosófica.

Sob essa compreensão, concluímos que a Filosofia deve ocupar, no currículo do Ensino Médio, um lugar de esclarecimento⁶⁹, diferentemente de se pretender um lugar esclarecido.

Ao compreender a Filosofia no currículo do Ensino Médio como lugar de esclarecimento, estamos buscando possibilidades para que os sujeitos da experiência tenham a liberdade da razão. Esperamos que isso torne possível que se produza, no cotidiano escolar do Ensino Médio, uma Filosofia crítica, capaz de pensar problemas com significado social e político para e pelos sujeitos.

⁶⁹ Utilizamos esclarecimento da perspectiva kantiana (Aufklärung).

REFERÊNCIAS

- APPLE, M. W. **Educação e Poder**. Trad. Maria Cristina Monteiro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- ABRAMO, H.W.; BRANCO, P.P.M. (orgs.). **Retratos da Juventude Brasileira: análises de uma pesquisa nacional**. São Paulo, Fundação Perseu Abramo/Instituto Cidadania.
- ALVES, G. **Dimensões da Reestruturação Produtiva: Ensaio de Sociologia do Trabalho**. Marília: SP. Editora Práxis, 2007.
- ALVES, D. J. **A Filosofia no Ensino Médio: ambigüidades e contradições na LDB**; Campinas, SP: Autores associados, 2002.
- ARANHA, M.L.A; MARTINS, M.H.P. **Filosofando: Introdução à Filosofia**. São Paulo: Editora Moderna. 1994.
- ARCO-VERDE, I. F. S. **Introdução às Diretrizes Curriculares**. SEED-PR, 2005.
- ASPIS, R. O professor de Filosofia: o ensino da Filosofia no Ensino Médio como experiência filosófica. In: **CADERNO CEDES**, n. 64. A Filosofia e seu ensino. São Paulo: Cortez; Campinas, CEDES, (2004).
- AZANHA, J. M. P. **Uma idéia de pesquisa educacional**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1992.
- BRASIL**. Lei n. 9.394. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, ano CXXXIV, n. 248,23/12/96.
- _____.Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio, – Parecer CNE/CEB 15/98.
- _____.Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio, – Resolução CNE/CEB 03/98.
- _____.Parecer CNE/CEB n. 38/2006. Trata da inclusão obrigatória das disciplinas de Filosofia e Sociologia no currículo do Ensino Médio.
- _____.Resolução CNE/CEB n. 04 /2006. Altera o artigo 10 da Resolução n. 03/1998, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.
- _____.Orientações Curriculares do Ensino Médio; Brasília: MEC/SEB, 2006.
- _____.Orientações Curriculares do Ensino Médio; Brasília: MEC/SEB, 2004.
- BOITO JR, A. Neoliberalismo, sistema educacional e trabalhadores em educação no Brasil. **Revista Espaço Acadêmico**. Ano II, nº 14: 2002.
- CARLOS, A. F. A. **O lugar no/do mundo**. São Paulo: Editora Hucitec, 1996.
- CARTOLANO, M. T.P. **Filosofia no ensino de 2º grau**. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1985.

CAVALCANTI, L.S. **Geografia, escola e construção de conhecimentos**. Campinas, SP: Papirus, 1998.

CARRANO, P.C.R.; SPÓSITO, M. P. Juventude e políticas públicas no Brasil. **Revista Educação e Sociedade** v. 24 n. 82 Campinas: 2003.

CERLETTI, A.; KOHAN, W.O. **A Filosofia no Ensino Médio: caminhos para pensar seu sentido**. Tradução de Norma Guimarães Azevedo. Brasília: Editora Universidade de Brasília. 1999.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CHAUÍ, M. **Convite à Filosofia**. São Paulo. Ática. 2003.

CORBISIER, R. **Introdução à Filosofia**. v. I, 2 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1986.

CORRÊA, V. As relações sociais e a produção da existência do professor. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATA, M.; RAMOS, M. (orgs.) **Ensino Médio Integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

DAYRELL J. O jovem como sujeito social. **Revista Brasileira de Educação** nº 24 Rio de Janeiro: 2003.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **O que é a Filosofia?** Tradução de Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Muñoz. Rio de Janeiro: ed. 34, 1992, 288 p. (Coleção Trans) - Título original: Qu'est-ce que la philosophie?

DUARTE, N. Concepções afirmativas e negativas sobre o ato de ensinar. **Cad. CEDES** v.19 n.44 Campinas Apr. 1998.

DOC-A - **Educação em Múltiplas Perspectivas: Ensino Médio, Licenciaturas e Relações (Im)pertinentes**. Curitiba, SEED/SEDITEC: 2003.

DOC-B - **Capacitação Descentralizada de Professores de filosofia da Rede Pública Estadual**. Curitiba, SEED/SEDITEC: 2005.

EZPELETA, J.; ROCKWELL E. A escola: relato de um processo inacabado de construção. In: EZPELETA, J.; ROCKWELL E. **Pesquisa participante**. 2.ed. trad. Francisco Salatiel de Alencar Barbosa. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1989, p. 9-30.

FÁVERO, A.A. et al. O ensino da filosofia no Brasil: um mapa das condições atuais. **Cad. CEDES**, Dez 2004, v.24, n.º 64, p.257-284.

FAVARETTO, C.F. Notas sobre o ensino de Filosofia. In: ARANTES, P. et all (orgs). **Filosofia e seu ensino**. Petrópolis, RJ: Vozes; São Paulo: EDUC, 1995.

FIORI, J. L. **O nome aos bois**. Instituto da Cidadania – Fundação Perseu Abramo. São Paulo, 30.10.2002.

FREITAG, B. **Escola, estado e sociedade**. 5. ed. Ver. São Paulo, Moraes, 1984.

FRIGOTTO, G. A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica. **Revista Educação e Sociedade** v. 28 nº 100 Campinas: 2007.

_____.A política de educação profissional no Governo Lula: um percurso histórico controvertido. **Revista Educação e Sociedade** Vol. 26 nº 92 Campinas: 2005.

_____.Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Revista Educação e Sociedade** Vol. 24 nº 82 Campinas: 2003.

_____.**Educação e crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 1995, 1ed.

_____.**Escola pública brasileira na atualidade: lições da história**. (s/d) Disponível em www.classiserra.com.br/cid/51arq.doc . Acesso em 10/02/2008.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. (orgs). **Ensino Médio: ciência, cultura e trabalho**. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Brasília: MEC, SEMTEC, 2004.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. (orgs.) **Teoria e educação no labirinto do capital**. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

FORQUIN, J.C. **Escola e Cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Porto Alegre: Artmed, 1993.

GALLINA, S. O ensino de Filosofia e a criação de conceitos. In: **CADERNOS CEDES**, n. 64. A Filosofia e seu ensino. São Paulo: Cortez; Campinas, CEDES, (2004)

GALLO. S. D.; **Filosofia no Ensino Médio: Elementos Didáticos para a Experiência Filosófica**. São Paulo: Paulus. DVD. 2007.

GALLO. S.; DANELON, M.; CORNÉLLI, G. (orgs.). **Ensino de filosofia: teoria e prática**. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2004.

GALLO, S.; KOHAN, W. O. (Org.). **Filosofia no Ensino Médio**. Petrópolis: Vozes, 2000.

GAMBOA, S. S. Quantidade-qualidade: para além de um dualismo técnico e de uma dicotomia epistemológica. In: SANTOS FILHO, J. C.; GAMBOA, S.S. (orgs). **Pesquisa educacional: quantidade – qualidade**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2000, p. 84 – 110.

GARCIA, Bianco Z. A Filosofia no Ensino Médio e as Políticas Educacionais do Estado do Paraná nos anos 90: memórias e perspectivas. In: ROLLA, A. B. M.; SANTOS Nt., A. dos; QUEIROZ, I. P. de (Org.). **Filosofia e Ensino: possibilidades e desafios**. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2003, p. 61-74.

GENTILI, P. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: SILVA, T.T.; GENTILI. P. (orgs.) **Escola S.A**. São Paulo: CEFET/SP, [2004].

GERMANO, J.W. **Estado militar e educação no Brasil**. 2 ed. São Paulo, 1994.

GIOTTO, J. M. M. **O ensino da Filosofia nas Escolas Públicas de Ensino Médio do Paraná:** uma análise contextual. Dissertação de Mestrado. Palmas: FACIPAL, 2000.

GIROUX, H. **Teoria Crítica e resistência em educação:** para além das teorias de reprodução. Trad. Ângela Maria B. Biaggio. Petrópolis: RJ. Vozes, 1986.

GIROUX, H.A. e SIMON, R. Cultura popular e pedagogia crítica: A vida cotidiana como base para o conhecimento curricular. In MOREIRA, A.F. e SILVA, T.T. (Orgs.) **Currículo, cultura e sociedade.** São Paulo: Cortez (1994), 6 ed. 2002, p. 93-124.

GOODSON, I. **Currículo Teoria e Prática.** Petrópolis: Vozes, 2001.

GREDEL. M. T. **Recrutamento e seleção de professores de Filosofia para o Ensino Médio:** A prova de conhecimentos específicos do concurso público de provas e títulos realizado no Estado do Paraná, em 1991. Mestrado em Educação na área de Filosofia da Educação, PUC, São Paulo, 2000.

HORN, G. B. **Ensinar Filosofia... Sim, mas como?** Curitiba, Gráfica Popular, 2005.

_____.G. B. Filosofia. In. KUENZER, A. Z. (org.) **Ensino Médio:** construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. São Paulo: Cortez, 2000. P. 193-202.

_____. G. B. **Por uma mediação praxiológica do saber filosófico no Ensino Médio:** análise e proposição a partir da experiência paranaense. (Tese de doutorado). São Paulo: FEUSP, 2002.

KANT, I. **Crítica da razão pura.** 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

KESTRING, B. **A educação política do professor e a formação para a cidadania.** (Dissertação de Mestrado). Curitiba: PPGE - PUCPR. 2003.

KOHAN W. O; WAKSMAN V. Perspectivas atuais do ensino de Filosofia no Brasil. In: FÁVERO, A.; Kohan, W. O.; RAUBER, J. J. **Um olhar sobre o ensino de Filosofia.** Ijuí: Ed. da UNIJUÍ, 2002.

KOSIK, K. **Dialética do concreto.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

KUENZER, A.Z. A educação profissional nos anos 2000: a dimensão subordinada das políticas de inclusão. **Revista Educação e Sociedade** v. 27 n. 96 Campinas: 2006.

_____.**Ensino Médio:** Construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

_____.**Ensino de 2º Grau:** o trabalho como princípio educativo. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1992.

LANGON M. Filosofia do ensino de Filosofia. In: Gallo, S.; CORNELLI, G.; DANELON, M. (Org.) **Filosofia do ensino de Filosofia.** Petrópolis: Vozes, 2003.

LIMA, M.A.C. **A prática de ensino de Filosofia num contexto de reestruturação capitalista**: construção de uma experiência problematizadora com o ensino. (Tese de doutorado) Belo Horizonte: PPGE – UFMG, 2005.

LIMA, N. T. Juventude e Ensino Médio: de costas para o futuro? In: FRIGOTO, G. e CIAVATTA, M. (Orgs). **Ensino Médio**: ciência, cultura e trabalho. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Brasília: MEC, SEMTEC, 2004.

LEOPOLDO E SILVA, F. Por que a Filosofia no segundo grau. **Revista Estudos Avançados**, v.6, n. 14, 1992.

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

LODI, L.H. Subsídios para uma reflexão sobre o Ensino Médio. In: Brasil, **Orientações Curriculares do Ensino Médio**; Brasília: MEC/SEB, 2004.

LOPES, A. C. **Competências na organização curricular da reforma do Ensino Médio**. Boletim Técnico do Senac. Rio de Janeiro, v.27, nº 3, p. 3 – 11, 2001.

MARTINS. P. L. O. **A didática e as contradições da prática**. Campinas: Papyrus, 1998.

MENDES. A. A. P.; HORN. G. B.; Filosofia, ensino e resistência: construindo um espaço para Filosofia no currículo do Ensino Médio da escola pública paranaense. In: **VII Simpósio Sul-Brasileiro sobre o ensino de Filosofia**: Filosofia e Sociedade. Anais. Porto Alegre: PUCRS. EAD, 2007. CD-ROM.

_____. A. A. P. et al. **Filosofia**: Ensino Médio. Curitiba: SEED-PR, 2006.

NAGEL, H. L. O Estado brasileiro e as práticas político-educacionais a partir dos anos 80. In: GUIMARÃES, F.M.N. (org). **Estado e Políticas Sociais no Brasil**. Cascavel, Unioeste, 2001, p. 99-122.

NUNES, C.A. **Aprendendo Filosofia**. E ed. Campinas: Papyrus, 1989.

O ESTADO DE SÃO PAULO - **MEC quer aulas de Filosofia e sociologia**: São Paulo, 20/02/06.

PALÁCIOS, G. A. Filosofar e ensinar a filosofar. In: SARDI, S. A.; et al (orgs). **Filosofia e sociedade**: perspectivas para o ensino de Filosofia. Ijuí: Ed. Unijuí, 2007.

PARANÁ, Instrução Normativa nº. 15/2006. Trata da organização da matriz curricular nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio.

_____.Relatório da gestão 2003-2006: SEED - DEM. Curitiba, SEDITEC: 2006

_____.Lei Estadual15228/06. Institui as disciplinas de Filosofia e Sociologia como disciplinas obrigatórias na grade curricular do Ensino Médio do Estado do Paraná.

_____.Instrução Normativa nº. 4/2005. Trata da organização da matriz curricular nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio

_____.Instrução Normativa nº. 11/2003. Trata da organização da matriz curricular nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio

_____.Secretaria de Estado da Educação. Proposta Curricular para o ensino de Filosofia no 2º grau. Curitiba, 1994.

_____.Subsídios para Elaboração de uma Política de Ensino de 2º Grau Noturno. 2.ed. Vol. I, Secretaria de Estado da Educação: Departamento de Ensino de 2º Grau. 1993.

RAMOS, M. N. O Projeto Unitário de Ensino Médiosob os Princípios do Trabalho, da Ciência e da Cultura. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. (Org.). **Ensino Médio: Ciência, Cultura e Trabalho**. Brasília: Ministério da Educação, 2004, v., p. 37-52.

REALE, G.; ANTISERI, D. **História da Filosofia**. Vol. I São Paulo: Paulus, 1991.

RIBEIRO, M.L.S. **Introdução à história da educação brasileira**. São Paulo, Cortez & Moraes, 1978.

ROMANELLI, O. **O. História da educação no Brasil (1930 – 1973)**. 20 ed. Petrópolis, Vozes, 1998.

SACRISTÁN, J.G. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Trad. Ernani F. da F. Rosa. 3 ed. Porto Alegre: 2000.

SAVIANI. D. **A nova lei da educação**: trajetória, limites e perspectivas. 2 ed. Cortez/Autores Associados,1997.

_____.D. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. 4 ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1984.

_____.D. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara e onze teses sobre educação e política. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1983.

SANTOS, M. **Da totalidade ao lugar**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2005.

_____.**A natureza do espaço**. Técnica e Tempo. Razão e Emoção. São Paulo: Editora Hicitec, 1999.

SEVERINO. A J. In: GALLO; S., DANELON; M., CORNELLI, G., (Orgs.). **Ensino de filosofia**: teoria e prática. Ijuí: Ed. Unijuí, 2004.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica. 2004.

SILVEIRA, R.J.T. **Ensino de filosofia no segundo grau**: em busca de um sentido. Dissertação (Mestrado em Educação) – FE- UNICAMP, Campinas, 1991.

SPÓSITO, M. P. (Des)encontros entre os jovens e a escola. In: FRIGOTO, G. e CIAVATTA, M. (Orgs). **Ensino Médio**: ciência, cultura e trabalho. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Brasília: MEC, SEMTEC, 2004.

SODRÉ, N. W. **Formação histórica do Brasil**. 9 ed. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1976.

SOUZA, S. M. R. **Por que Filosofia?** — uma abordagem histórico-didática do ensino de Filosofia no 2º grau. Tese de doutoramento, FEUSP, 1992.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. **Normas para apresentação de documentos científicos**. 9 Volumes. Curitiba, 2007, 2ª Edição.

VERNANT, J. **Entre mito e política**. São Paulo: Editora da USP. 2001.

_____.J. **Mito e pensamento entre os gregos**: estudos de psicologia histórica; tradução de Haiganuch Sarian. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

ZOTTI, S. A. **Sociedade, educação e currículo no Brasil**: dos jesuítas aos anos de 1980. Campinas, SP: Autores Associados; Brasília, DF: Editora Plano, 2004.

WILLIAMS, R. **Cultura**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1992.