

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
LINHA: CULTURA, ESCOLA E ENSINO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

LUCIANA DA SILVA TEIXEIRA

**POR UMA EDUCAÇÃO FILOSÓFICA: O SENTIDO E O LUGAR DO MÉTODO
FILOSÓFICO NO PLANEJAMENTO DOS CONTEÚDOS DAS AULAS DE
FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO**

CURITIBA

2014

LUCIANA DA SILVA TEIXEIRA

**POR UMA EDUCAÇÃO FILOSÓFICA: O SENTIDO E O LUGAR DO MÉTODO
FILOSÓFICO NO PLANEJAMENTO DOS CONTEÚDOS DAS AULAS DE
FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná, como exigência parcial para obtenção do título de Doutora em Educação, na Linha de Pesquisa em Cultura, Escola e Ensino.

Orientador: Prof. Dr. Geraldo Balduino Horn.

CURITIBA
2014

TERMO DE APROVAÇÃO

LUCIANA DA SILVA TEIXEIRA

**POR UMA EDUCAÇÃO FILOSÓFICA: O SENTIDO E O LUGAR DO MÉTODO
FILOSÓFICO NO PLANEJAMENTO DOS CONTEÚDOS DAS AULAS DE
FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO**

Tese aprovada como requisito para obtenção do grau de Doutor no Curso de Pós-Graduação em Educação, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Federal do Paraná, pela seguinte banca examinadora:

Orientador:

Prof^o. Dr. Geraldo Balduino Horn
Departamento de Educação, UFPR

Prof^a. Dr.^a Anita Helena Schlesener
Departamento de Educação, UTP

Prof^o. Dr. Delcio Junkes
DTFE, UFPR

Prof^o. Dr. Lucrécio Araújo de Sá Júnior
Departamento de Educação, UFRN

Prof^o. Dr. Daniel Soczek
Departamento de Educação, Uninter

Curitiba, 28 de março de 2014.

Aos meus pais Dalma e Roberto,
aos meus sobrinhos Lucas e Sofia.
Por todo amor, por quem sou e
por tudo que alcancei.

Em especial, dedico esta tese para todos (as) filósofos (as) que exercem o conhecimento filosófico como intervenção prática no mundo.
Aos professores de Filosofia que lecionam para adolescentes no Ensino Médio comprometidos em lutar por uma educação significativa.

AGRADECIMENTOS

Ao professor Dr. Geraldo Balduino Horn, pela orientação constante, auxílio irrestrito. Por ter acreditado e confiado em mim.

À professora Dra Anita Helena Schlesener pelo incentivo e caminhada desde os tempos da graduação em Filosofia. Sua ajuda e apoio me fez chegar até aqui.

Aos professores doutores que participaram da banca de qualificação e contribuíram para alterações significativas nesta tese. Obrigada, Dr. Gelson Tesser, Dra Anita Helena Schlesener, Dr. Delcio Junkes, Dr. Lucrécio Araújo de Sá Júnior.

À professora Dra. Monica Ribeiro da Silva pela leitura e apontamentos do meu ainda projeto de doutorado e pela inserção no grupo de estudos sobre a Escola de Frankfurt.

À Capes pelo auxílio financeiro, com a bolsa de Demanda Social que tornou possível a minha manutenção e realização neste curso nos últimos um ano e seis meses.

Ao Núcleo de Estudos sobre Ensino de Filosofia e Educação Filosófica (NESEF/UFPR) pela pesquisa, trabalho contínuo, publicações e eventos.

Aos colegas do NESEF/UFPR, especial a doutoranda Gladys Mariotto, ao Dr. Daniel Soczek, ao Dr. Rui Valse por lerem e contribuírem com esta tese.

Ao Departamento de Pós-Graduação em Educação (PPGE) pelo incentivo à pesquisa e aos professores da linha Cultura, Escola e Ensino por acreditarem em mim.

À Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED) pela concessão do afastamento para estudos. Apesar do salário extremamente reduzido, das

consequências que acarretaram com os cortes financeiros, da não valorização e reconhecimento do doutorado no plano de cargos e salários instituído.

Aos diretores, pedagogas e professores de Filosofia do Ensino Médio (NREAMSUL), período de 2008 até 2011, pela contribuição, colaboração para o trabalho da tese.

Aos meus colegas do CEEBJA Paulo Freire, da Rede Pública de Ensino do Estado do Paraná.

Aos amigos e em especial às amigas e irmãs Maria Lúcia Andrade e Ana Paula Barbosa.

As minhas queridas amigas de longa data e especial carinho: Elaine Oliveira (minha Infantil do Céu) e Leonice Natividade de Oliveira Franco.

Aos colegas do NREAMSUL (especialmente a Elaine Oliveira, Sandra Petermann, Elza Dissenha, Nádia Artigas, Angela Piovezan e Maria Joana Pazinato, minha eterna chefe de Núcleo).

Aos meus professores no decorrer do curso de graduação, mestrado e doutorado. Em especial, ao meu orientador de dissertação, professor Dr. Selvino Assmann pelos anos de aprendizagem.

Aos meus alunos (as) no decorrer destes 27 anos de magistério. Por vocês, para me capacitar, ter uma melhor formação e lecionar com mais propriedade eu resolvi fazer o doutorado.

Aos meus médicos e dentistas que cuidaram da minha saúde, reorganizaram a minha vida, trouxeram esperança.

Aos amigos e familiares pelo apoio quando na sala 401 A da Reitoria (UFPR) fui furtada e perdi todos os documentos, pertences pessoais e o principal, meu material de estudo e trabalho, meu HD Externo com 10 anos de produções, escritos, aulas. Foram – pelo menos - dois meses de pesquisa que não se recuperou nesta tese.

À Eduarda Matta pelas devidas correções nesta tese.

À Cinthia Marloch e Patrícia Kussaba, secretárias do PPGE, pela disponibilidade, apoio e carinho nestes quatro anos de convivência.

“Ensinar Filosofia é convidar a pensar. É convidar a compartilhar uma atividade que supõe um esforço, é certo, mas abre a enorme perspectiva de chegar a enfrentar-se com o novo. E quando se possibilita a novidade, quando aparece algo que antes não havia, em alguma medida, transformamos o mundo” (Alejandro Cerletti).

RESUMO

A intenção presente no decorrer desta tese visa discutir a questão dos métodos e metodologias para o ensino de Filosofia na modalidade Ensino Médio a partir da própria Filosofia, tendo presente o alicerce teórico dos filósofos e a empiria das 129 Propostas Pedagógicas Curriculares do NREAMSUL (Estado do Paraná) para descrever e confrontar as cinco categorias de análise: concepção pedagógica, concepção filosófica, objeto de estudo, metodologia de ensino, método de ensino. O estudo concentra o referencial teórico especificamente nas reflexões sobre o exercício da autonomia para a emancipação do homem à luz do pensamento de Rousseau, sobre a tarefa de ensinar Filosofia e a filosofar segundo Kant, no trabalho com os conteúdos filosóficos de acordo com Hegel, sobre a atualidade da Filosofia e o método como problema filosófico com Adorno. Entende-se como importante pensar o ensino de Filosofia desde uma perspectiva da própria Filosofia, o que significa que pensar filosoficamente o ensino de Filosofia é pensar com ela o problema do seu ensino. Como conclusão, está expressa a ideia de que a disciplina de Filosofia não pode ser tratada como um saber documental informativo sob a pena de cair na letargia. Mas há que se ter – a partir do método de ensino adotado – um dinamismo que acarrete na crítica, na problematização, na argumentação que faz o aluno apresentar, extrair sentidos, relações e, assim, equacionar ao filosofar reflexivo, pertinente.

Palavras-chave: Ensino de Filosofia, Método e Metodologia de Ensino.

ABSTRACT

This intention throughout this thesis aims to discuss the question of methods and methodologies for teaching philosophy in high school mode from the philosophy itself, and present the theoretical foundation of the philosophers and the empiricism of 129 Proposals Pedagogic Curriculum of NREAMSUL (State of Parana) to describe and contrast the five categories of analysis: instructional design, philosophical concept, object of study, teaching methodology, teaching method. The study focuses specifically on the theoretical reflections on the exercise of autonomy for the emancipation of man in the light of Rousseau's thought on the task of teaching philosophy and philosophy according to Kant, in working with the philosophical content according to Hegel, on the timeliness and method of philosophy as a philosophical problem with Adorno. It is understood as important to think about the teaching of philosophy from the perspective of philosophy itself, which means to think philosophically teaching philosophy is to think with it the problem of their teaching. In conclusion, it expresses the idea that the discipline of philosophy can not be treated as knowledge informative documentary on pain of falling into lethargy. But we must have - from the teaching method adopted - a dynamism that results in the critical problematization in arguing that the student is present, extract meanings, relationships, and thus equate to philosophize reflective, relevant.

Key words: Teaching Philosophy, Method and Teaching Methodology

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 1	CINCO CATEGORIAS DE ANÁLISE	26
FIGURA 2	PPP, PPC, PTD	87
FIGURA 3	PRINCÍPIOS ORIENTADORES DO PPP	118
FIGURA 4	MARCOS DO PPP	119
FIGURA 5	QUESTÕES QUE CONFIGURAM OS MARCOS	120
FIGURA 6	SEIS CONTEÚDOS ESTRUTURANTES DE FILOSOFIA.	200
GRÁFICO 1	INSTITUIÇÕES DE ENSINO	89
GRÁFICO 2	CONCEPÇÕES PEDAGÓGICAS	91
GRÁFICO 3	CONCEPÇÃO FILOSÓFICA	95
GRÁFICO 4	FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS QUE LECIONAM FILOSOFIA	101
GRÁFICO 5	FORMAÇÃO DOS PROFESSORES QPM E PSS QUE LECIONAM FILOSOFIA	103
GRÁFICO 6	OBJETO DE ESTUDO DA DISCIPLINA DE FILOSOFIA	106
GRÁFICO 7	CONCEPÇÃO DE MÉTODO DA FILOSOFIA E SEU ENSINO	109
GRÁFICO 8	METODOLOGIA DE ENSINO E O ENCAMINHAMENTO METODOLÓGICO DA DISCIPLINA	112

LISTA DE TABELAS

TABELA 1	PROFESSORES QPM E PSS	103
TABELA 2	OBJETO DE ESTUDO	107
TABELA 3	MÉTODO DE ENSINO	111
TABELA 4	OITO TESES PARA ANÁLISE	192

LISTA DE SIGLAS

CE – Colégio Estadual

CEEBJA – Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos

Dr. – Doutor

Dra - Doutora

DCE – Diretrizes Curriculares da Educação Básica (Filosofia)

DTFE – Departamento de Teoria e Fundamentos da Educação

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

NREAMSUL – Núcleo Regional de Educação da Área Metropolitana Sul

OCN – Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

ORGS - Organizadores

PR - Paraná

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

PPC – Proposta Pedagógica Curricular

PPP – Projeto Político Pedagógico

PSS – Processo Seletivo Simplificado

PROF^o - Professor

PROF^a - Professora

PTD – Plano de Trabalho Docente

QPM – Quadro Próprio do Magistério

SEED – Secretaria de Estado da Educação do Paraná

S/N – Sem número

UFPR – Universidade Federal do Paraná

UNINTER – Centro Universitário Internacional

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	17
1. ENSINO DA FILOSOFIA: AUTONOMIA DO PENSAR E EMANCIPAÇÃO.....	40
1.1 O ENSINO DA FILOSOFIA COMO EXERCÍCIO DA AUTONOMIA EM JEAN-JACQUES ROUSSEAU	41
1.2 A PRÁTICA EDUCATIVA PARA ROUSSEAU	45
2. FILOSOFIA E FILOSOFAR	56
2.1 PRESSUPOSTO DO MÉTODO KANTIANO: PENSAR COM AUTONOMIA	57
2.2 EDUCAÇÃO FILOSÓFICA COMO REALIZAÇÃO DA FORMAÇÃO HUMANA	65
3. ENSINO DE FILOSOFIA A PARTIR DOS SEUS CONTEÚDOS	71
3.1 HEGEL: O PROBLEMA DA EDUCAÇÃO E OS ELEMENTOS PEDAGÓGICOS	73
3.2 A QUESTÃO DO EDUCAR E A FORMAÇÃO HUMANISTA	75
3.3 CONSIDERAÇÕES DE HEGEL SOBRE O ENSINO DA FILOSOFIA E OS CONTEÚDOS	77
3.4 COM RELAÇÃO AO ESTATUTO E A ESPECIFICIDADE DA FILOSOFIA	78
4. FILOSOFIA, MÉTODO E ENSINO: RETRATO DE UMA REALIDADE	83
4.1 O PLANEJAMENTO COMO 'LUGAR' E PONTO DE PARTIDA DA PESQUISA EMPÍRICA	83
4.2 CONCEPÇÃO PEDAGÓGICA	90
4.3 CONCEPÇÕES FILOSÓFICAS	95
4.4 OBJETO DE ESTUDO	105
4.5 MÉTODO DE ENSINO	107
4.6 METODOLOGIA DE ENSINO	111
5. POR UMA EDUCAÇÃO FILOSÓFICA: POSSÍVEIS PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS	126
5.1 PRESSUPOSTO (i): O MÉTODO DE ENSINAR FILOSOFIA COMO PROBLEMA FILOSÓFICO	130

5.2	PRESSUPOSTO (ii): A FILOSOFIA COMO ORIENTAÇÃO AO PENSAMENTO E À VIDA	137
5.3	PRESSUPOSTO (iii): EMANCIPAÇÃO, ESCLARECIMENTO E FORMAÇÃO CULTURAL COMO FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO FILOSÓFICA	143
5.4	PRESSUPOSTO (iv): O PROBLEMA FILOSÓFICO COMO LUGAR DE ONDE O PROFESSOR PENSA E ENSINA	148
5.5	PRESSUPOSTO (v): ENSINO DE FILOSOFIA COMO EDUCAÇÃO FILOSÓFICA	151
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	165
	REFERÊNCIAS	176
	APÊNDICES	189
	ANEXOS	205

INTRODUÇÃO

Após uma longa trajetória de pesquisa e leitura a respeito da temática sobre os métodos do ensino de Filosofia, este estudo incorpora reflexões sobre a aproximação entre os aspectos teóricos, trazidos pelo pensamento dos filósofos de tradição, e o campo empírico, que retrata a realidade em torno da produção escrita de documentos, constituintes da identidade da escola.

Como ponto de partida, a presente tese investiga os fundamentos teóricos e metodológicos do ensino da Filosofia por meio de reflexões e conceitos produzidos pela tradição do pensamento filosófico, principalmente, dos períodos moderno e contemporâneo. Tendo como referência autores como Rousseau, Kant, Hegel e Adorno, procurou-se estabelecer um diálogo entre as concepções metodológicas desses pensadores e a compreensão dos gestores e professores de Filosofia do Ensino Médio (registrada em documentos oficiais) sobre os métodos de ensino da disciplina. A organização da pesquisa e a construção do texto deu-se a partir dos seguintes objetivos específicos:

- a) Analisar as contribuições filosóficas e educacionais de Rousseau, Kant, Hegel e Adorno para refletir sobre os métodos do ensino da Filosofia como problema filosófico;
- b) Investigar a forma como os professores de Filosofia, atuantes no Ensino Médio, se apropriam dos métodos filosóficos de ensino problematizados por pensadores da tradição filosófica;
- c) Identificar e analisar estratégias metodológicas sistematizadas pelos professores nos documentos oficiais das escolas (PPP e PPC) e apontar as principais perspectivas teórico-metodológicas;
- d) Apresentar pressupostos teóricos e metodológicos que possam contribuir para pensar o ensino da Filosofia a partir do lugar que esta ocupa.

Para tanto, esta tese percorre dois caminhos (teórico e empírico) que visam propor uma análise sobre as questões observadas nas Propostas Pedagógicas

Curriculares de 129 colégios estaduais do Estado do Paraná de nível médio¹, especificamente do Núcleo Regional de Educação da Área Metropolitana Sul (período de 2008 – 2011)². Com base nestes documentos, pretendeu-se apresentar os fundamentos teórico-metodológicos para o ensino de Filosofia por intermédio dos filósofos Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), Immanuel Kant (1724-1804), Georg Wilhelm Friedrich Hegel (1770-1831) e Theodor Wieselgrund Adorno (1903-1969)³. São apresentadas reflexões sobre cinco categorias estruturantes de análise⁴: a) objeto de estudo da disciplina de Filosofia; b) concepção pedagógica; c) método da Filosofia e seu ensino; d) metodologia de ensino ou encaminhamento metodológico da disciplina; e) concepção filosófica nas perspectivas teóricas que fundamentam a pesquisa.

Para tais reflexões, a concepção filosófica de ensino de alguns autores é tomada como referência para análise dos seus sentidos mais urgentes e, assim, reflete-se sobre a questão educacional e os alcances das concepções sobre o ensino da Filosofia. Neste horizonte, identifica-se o ideal de formação e esclarecimento na abordagem da Filosofia e da Pedagogia no estatuto de formação do homem creditado nos sentidos das práticas educacionais. Também se almeja uma aproximação com os problemas empíricos trazidos por meio dos materiais de análise. O rendimento dessas questões, como parte de uma reflexão sobre o conhecimento e a sociedade, é investigado como mote de ampliação das reflexões e resistência no capítulo final deste estudo, à luz do pensamento de Theodor Adorno.

¹ As 129 instituições públicas de ensino pesquisadas nesta tese (via estudo exploratório) estão devidamente mencionadas no apêndice 1.

² Entre os anos de 2008 a 2011, o Estado do Paraná teve como governador o Senhor Roberto Requião de Mello e Silva (05/03/1941), na atualidade Senador da República Federativa Brasileira pelo Partido PMDB.

³ Os filósofos mencionados não foram selecionados de maneira aleatória. Suas ideias estão fundamentadas, nesta tese, mediante a necessidade de esclarecer o pensamento filosófico e educacional sobre o ensino de Filosofia, para dar ênfase ao que os professores registraram nos documentos oficiais de maneira direta ou indireta e a correspondência, ou não, entre os aspectos teórico e empírico. Além disso, esses filósofos priorizam, em seus escritos educacionais, a evidência dos valores humanísticos, de uma educação como um processo que se constitui em termos culturais, sociais e humanos, postura adotada nesta tese para pensar a educação filosófica.

⁴ A escolha das cinco categorias estruturantes é baseada na ficha de análise das PPC, elaborada pela Equipe de Ensino do NREAMSUL e aprovada pela SEED/PR. Elas foram consideradas fundamentais para serem descritas pelos professores no desenvolvimento do documento oficial do seu estabelecimento de ensino (a ficha técnica para análise das propostas de Filosofia está presente no anexo 1).

Neste trabalho, procura-se apresentar a questão do ensino de Filosofia a partir do seu método, sua análise e importância. Os estudos e trabalhos existentes, em sua maioria, apontam para a questão das metodologias de ensino sem discutir os fundamentos filosóficos de uma proposta didática, enaltecendo uma espécie de fórmula frente à imensidão de possibilidades para o exercício filosófico em sala de aula.

Tem-se falado muito sobre a necessidade de o professor de Filosofia definir uma metodologia para bem conduzir as suas aulas. Observa-se que a mediação do professor desconsidera o problema do método de ensino como objeto e como um problema da própria Filosofia. Nesse sentido, a presente pesquisa procura problematizar e entender até que ponto é possível pensar os métodos para o ensino de Filosofia a partir do lugar da própria Filosofia.

Em que medida ensinar Filosofia não pode ser tomado como uma questão exclusivamente pedagógica? Essa problemática é analisada com base em algumas questões norteadoras, a saber: O que é ensinar Filosofia em uma perspectiva pedagógica e filosófica? Quais são as contribuições de Rousseau, Kant, Hegel e Adorno para a construção das referências do método filosófico de ensinar Filosofia? O que significa ensinar Filosofia (método/métodos) visando um pensar autônomo? 'Objeto/objetos' e método filosófico identificam-se? Até que ponto o professor, ao elaborar seu Plano de Trabalho Docente, reconhece a necessidade de pensar o método de ensinar Filosofia como uma problemática filosófica?

A constituição do problema da pesquisa apresentada nesta tese teve início e foi adquirindo forma no decorrer da minha atividade como técnica pedagógica de Filosofia do Núcleo de Educação (NREAMSUL, período de 2008 - 2011), quando me deparei com uma reversão do lugar que ocupava e do trabalho que tinha a desenvolver, e não mais como professora de sala de aula. Nas leituras dos materiais escritos pelos professores e analisados por mim, vi um oportuno momento para voltar ao pensamento dos filósofos – recorrentemente citados nos documentos – e procurar compreender, sobretudo, a questão do encaminhamento metodológico presente no ensino de Filosofia nas 129 instituições de ensino que

apresentavam seus materiais (PPP, PPC) para a averbação do Núcleo e da Equipe de Ensino que eu compunha.

A intenção presente no decorrer desta tese visa também discutir a questão dos métodos⁵ e metodologias⁶ para o ensino de Filosofia por meio da própria Filosofia, considerando o alicerce teórico dos filósofos e a empiria das PPC para descrever e confrontar o que é pertinente e, de fato, se encontra nos documentos. Para tanto, concentra-se o referencial teórico especificamente nas reflexões sobre o exercício da autonomia para a emancipação do homem à luz do pensamento de Rousseau; sobre a tarefa de ensinar Filosofia e a filosofar, segundo Kant; no trabalho com os conteúdos filosóficos, de acordo com Hegel; e sobre a atualidade da Filosofia e o método como problema filosófico, com Adorno.

Neste trabalho, entende-se como importante pensar o ensino de Filosofia por uma perspectiva da própria Filosofia, ou seja, pensar filosoficamente o ensino de Filosofia é pensar, com ela, o problema do seu ensino (no caso, para o Ensino Médio).

Vale ressaltar que a constituição desta tese passou por um processo de reestruturação após a qualificação. Inicialmente, foi estruturada em seis capítulos, partindo da empiria (capítulo 1) para a análise filosófica em seu aspecto teórico. Dada a sugestão unânime da banca de qualificação, a segunda mudança mais significativa está nesta forma atual. Partiu-se do campo teórico e conceitual com a intenção de dialogar com os dados da empiria produzidos por meio de um estudo exploratório.

⁵ **Método.** [do gr. *metodos*, 'caminho para chegar a um fim'.] S. m. 1. Caminho pelo qual se atinge um objetivo. 2. Programa que regula previamente uma série de operações que se devem realizar, apontando erros evitáveis em vista de um resultado determinado (esperado). 4. Modo de proceder; maneira de agir; meio. **Metodologia.** [do gr. *metodos*, 'método', + *log (o) + ia*.] S. f.. 1. A arte de dirigir o espírito na investigação da verdade. 2. *Filos.* Estudo dos métodos e especialmente dos métodos da ciência. (LALANDE, 1999, p. 678-680)

⁶ Discutir a problemática do Método no Ensino de Filosofia não significa tentar assumir uma técnica mecânica. Mas, sim, buscar problematizar as mediações pedagógicas em Filosofia e situar-se criticamente diante delas. A maneira como se educa, ou seja, os procedimentos, a metodologia utilizada para a formação humana, para a reflexão crítica e filosófica implica no seguinte questionamento: Quais métodos e metodologias são adequados para o Ensino de Filosofia? Os problemas e questões sobre o Ensino de Filosofia e sua contribuição no currículo escolar, bem como os procedimentos didáticos utilizados pelo professor em sala de aula, estão diretamente vinculados aos problemas da educação, do conhecimento, da formação do homem e de sua autonomia para o pensar.

Com relação ao aspecto empírico, foi destinado um capítulo específico (IV) para expor o resultado da análise dos materiais pesquisados. Nos capítulos I, II, III e V, há uma apresentação primeira do pensamento filosófico e educacional dos filósofos, a forma como estes elementos foram mensurados, de fato, na incursão pela análise crítica das propostas, e como são estabelecidos, pelos professores, os parâmetros de análise dos encaminhamentos metodológicos a partir de um Projeto Político Pedagógico (PPP) voltado para a formação dos sujeitos da aprendizagem.

Neste sentido, é necessário pesquisar e inferir a respeito do encaminhamento metodológico das Propostas Pedagógicas Curriculares (PPC), construídas nos Colégios Estaduais de Ensino Médio do NREAMSUL, para formar alunos estudantes de Filosofia. Além disso, é preciso conhecer a importância da formação em Filosofia para esses sujeitos sociais (alunos e alunas), na construção do lugar que ocupa a Filosofia no currículo escolar e no PPP da escola pública de Ensino Médio. É importante, ainda, discriminar as metodologias de ensino de Filosofia, dada a sua epistemologia, o que é feito mediante a análise dos Planos de Trabalho Docente (PTD) dos professores de Filosofia do NREAMSUL.

Esta análise de cunho empírico procura responder, fundamentalmente, às seguintes questões: quais metodologias utilizar para ensinar Filosofia de modo que se consiga atingir o objetivo de proporcionar ao adolescente o pensar autônomo? Há, de fato, métodos a serem determinados para o ensino da Filosofia? Como apresentar uma disciplina que seja encaminhada de tal forma a propiciar um ensino adequado e com caráter filosófico? Como estabelecer a organização do saber filosófico em sala de aula?

Para melhor compreender os objetivos mencionados, vale lembrar que, pela Deliberação 03/08, do Estado do Paraná, a Filosofia torna-se obrigatória como disciplina nas três séries do Ensino Médio até 2011. Pela Resolução Nacional 01/09, há a confirmação desse fato.

Assim, saber qual ou quais seriam as melhores maneiras de instruir, também remete a interpelações sobre como estão alicerçados os pressupostos da educação. Dessa forma, como problemas de investigação, dois elementos são

importantes: a) compreender os métodos filosóficos de ensinar Filosofia à luz da teoria dos filósofos; b) analisar como os métodos filosóficos se inserem nos documentos oficiais da escola pública.

A importância da Filosofia no Ensino Médio remete à ideia de que ela se constitui em uma experiência singular de pensamento, na qual o estudante se encontra em um nível mais abrangente de ensino. Com a obrigatoriedade do Ensino de Filosofia⁷ (como disciplina básica) em todas as séries do Ensino Médio, a Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED) estabeleceu a necessidade de formar a chamada Equipe Disciplinar (2008), mais tarde denominada Equipe de Educação Básica ou Equipe de Ensino. No Paraná, a SEED tem 32 Núcleos de Educação (responsáveis pelo atendimento direto dos municípios limítrofes à sua jurisdição). No período de 2008 até 2011 – mediante análise do currículo – passei a integrar e ser a técnica pedagógica responsável por Filosofia no NREAMSUL (Núcleo Regional de Educação da Área Metropolitana Sul)⁸.

A grande discussão presente era como analisar um documento produzido pelo professor de Filosofia ou aquele não formado, mas que lecionava a disciplina? Como o teor ou base teórica se coadunava com as menções ao método e à metodologia adotada na proposta pedagógica? Qual a relação expressa entre a Filosofia e seu ensino, presentes na proposta curricular?

A ficha de análise da proposta (anexo 1) contribuiu para – em primeiro plano – mapear o que estava proposto e como isso se co-relaciona com o projeto maior da escola (PPP), além de viabilizar a prática cotidiana do professor expressa em seu Plano de Trabalho Docente.

⁷ A disciplina de Filosofia como obrigatória nas três séries do Ensino Médio regular foi homologada em 16 de agosto de 2006 pelo ministério da Educação, Resolução 04/06. Anteriormente, a LDB 9394/96 determinava, pelo artigo 36, que o estudante, ao final do Ensino Médio, deveria 'dominar os conhecimentos de Filosofia [...] necessários ao exercício da cidadania'. No Estado do Paraná, a Deliberação 03/08 já determinava a obrigatoriedade do Ensino de Filosofia (em todas as séries) antes mesmo da aplicação da lei nacional.

⁸ O Núcleo Regional de Educação da Área Metropolitana Sul (área da grande Curitiba, Estado do Paraná) conta com 14 municípios, a saber: Agudos do Sul (1 colégio estadual), Araucária (17 colégios estaduais), Balsa Nova (4 colégios estaduais), Campo do Tenente (2 colégios estaduais), Campo Largo (24 colégios estaduais), Contenda (5 colégios estaduais), Fazenda Rio Grande (11 colégios estaduais), Lapa (11 colégios estaduais), Mandirituba (4 colégios estaduais), Piên (2 colégios estaduais), Quitandinha (7 colégios estaduais), Rio Negro (10 colégios estaduais), São José dos Pinhais (29 colégios estaduais), Tijucas do Sul (2 colégios estaduais).

Diante deste processo, surgiu o interesse em apresentar dados, os quais estão em forma de gráficos no capítulo IV, e tornar o trabalho uma fonte de pesquisa. Para tanto, havia a necessidade de leituras para determinar quais autores/filósofos poderiam embasar teoricamente este trabalho.

Mediante o uso feito pelos professores da *Diretriz Curricular de Filosofia do Estado do Paraná*, das *Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio* e dos *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio* na elaboração das Propostas Pedagógicas Curriculares, foi analisado como e quantas vezes apareceram (nestes documentos) de forma direta (citado o nome) e indireta (referência apenas à ideia e conceito filosófico, sem fazer menção ao nome do filósofo) os filósofos que, nesta tese, são destacados desde o capítulo I, a saber: Rousseau, Kant, Hegel e Adorno.

Os pensamentos filosóficos encontram-se presentes nos documentos em diversos momentos, conforme ilustrado a seguir:

- **Diretriz Curricular de Filosofia do Estado do Paraná (DCE): Rousseau**, com uma menção indireta à formação do cidadão: “O tratamento disciplinar da Filosofia no Ensino Médio [...] possa contribuir para o pleno exercício da cidadania, da formação autônoma” (p. 46). **Kant**, com duas menções diretas (ideia de ensinar Filosofia ou a filosofar) e duas indiretas (concepção de ensino): “[...] quando começamos a filosofar imediatamente caímos na conta de que até os objetos mais ordinários conduzem o espírito a certas perguntas a que incompletissimamente se dá resposta” (p. 38); “[...] se Kant tem razão quando afirma que não se ensina a Filosofia, mas sim a filosofar, nada melhor do que proporcionar aos alunos o contato direto com os textos dos grandes filósofos bem como levá-los ao estudo mais atento dos problemas pertinentes ao mundo em que vivem” (p. 44); “Quando se trata do ensino de Filosofia, é comum retomar a clássica questão a respeito da cisão entre Filosofia e filosofar: ensinamos a filosofar ou ensinamos Filosofia? Para Kant, só é possível ensinar a filosofar, isto é, exercitar a capacidade da razão em certas tentativas filosóficas já realizadas” (p. 49); “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 dessa disciplina juntamente com o exercício da leitura e da escrita” (p. 50).

Hegel, com duas menções indiretas (ensino da História da Filosofia e ensino dos conteúdos de Filosofia): “[...] garantir métodos de ensino de Filosofia que não lhe deturpem o conteúdo” (p. 38); “A História da Filosofia e as ideias dos filósofos que nos precederam constituem, assim, uma fonte inesgotável de inspiração e devem alimentar constantemente as discussões realizadas pelo professor e pelos estudantes em sala de aula” (p. 40). **Adorno**, com uma menção indireta referente ao trabalho emancipatório nas aulas de Filosofia: “[...] disposição para levantar novas questões, para repensar, imaginar e construir conceitos, além da sua defesa radical da emancipação humana, do pensamento e da ação, livres de qualquer forma de dominação” (p. 48).

- **Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (OCN): Rousseau**, com três menções indiretas (referência aos conceitos de formação do homem, cidadania, educação): “[...] dominar os conteúdos de Filosofia necessários para o desenvolvimento da cidadania” (p. 16); “[...] não é possível formar cidadãos reflexivos sem a contribuição formal da Filosofia” (p. 26); “[...] Os conhecimentos de Filosofia devem ser para ele vivos e adquiridos como apoio para a vida social” (p. 28). **Hegel**, com duas menções indiretas na referência ao ensino de Filosofia e o uso da História da Filosofia: “[...] Com uma sólida formação de História da Filosofia, que capacite para a compreensão e a transmissão dos principais temas, problemas, sistemas filosóficos, assim como para a análise e a reflexão crítica da realidade social em que se insere” (p. 20); “É salutar, portanto, para o ensino da Filosofia que nunca se desconsidere a sua história” (p. 27). **Kant**, com duas menções indiretas ao filosofar e à ética: “É importante registrar que uma certa dicotomia muito citada entre aprender Filosofia e aprender a filosofar pode ter papel enganador, servindo para encobrir, muitas vezes, a ausência de formação em véus de suspeita competência argumentativa de pretensos livres-pensadores” (p. 32); “O aprimoramento do educando, incluindo sua formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico” (p. 28).

- **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCN): Kant**, uma com referência direta à ideia de ensinar Filosofia ou a filosofar e outras três, indiretas, com relação aos conceitos de ética, cidadania e Filosofia: “Ao dirigir o olhar para fora de si, a Filosofia, ao mesmo tempo, tem a necessidade de se

definir no interior do filosofar como tal, isto é, naquilo que tem de próprio e diferente de todos os outros saberes. No entanto, dada a grande variedade e diversidade dos modos e das correntes de pensamento filosófico, devemos dizer que existe Filosofia ou tudo o que existe são apenas Filosofias?” (p. 330); “Tais valores, nucleados a partir do respeito ao bem comum e da consciência social, democrática, solidária e tolerante, permitem identificar mais precisamente a concepção de cidadania que queremos para nós e que desejamos difundir para os outros” (p. 332); “Do ponto de vista ético, a cidadania deve ser entendida como consciência e atitude de respeito universal e liberdade na tomada de posição” (p. 332); “Relembrando o mote kantiano de que não se ensina Filosofia, ensina-se a filosofar, a solução para esse aparente impasse parece ser dada pela própria natureza da atividade filosófica, isto é, sua peculiar característica reflexiva: para além do conteúdo concreto a ser ensinado, o que está em questão é, antes, a necessidade de tornar familiar ao estudante um modo de pensar que aponta, precipuamente, para os pressupostos daquilo que é aparente” (p. 334). **Hegel**, com uma menção indireta sobre o ensino da História da Filosofia: “Tomar a História da Filosofia como centro, por exemplo, significa que se quer enfatizar o nexos histórico que subsiste entre os diversos pensadores e a relação que cada produção filosófica específica possui com suas coordenadas sócio-históricoculturais” (p. 335).

Faz-se necessário relembrar que a escolha dos elementos para compor a análise empírica, além das menções feitas aos filósofos nos documentos acima citados, se dá considerando o recorte teórico adotado para análise de cinco categorias estruturantes, a saber:

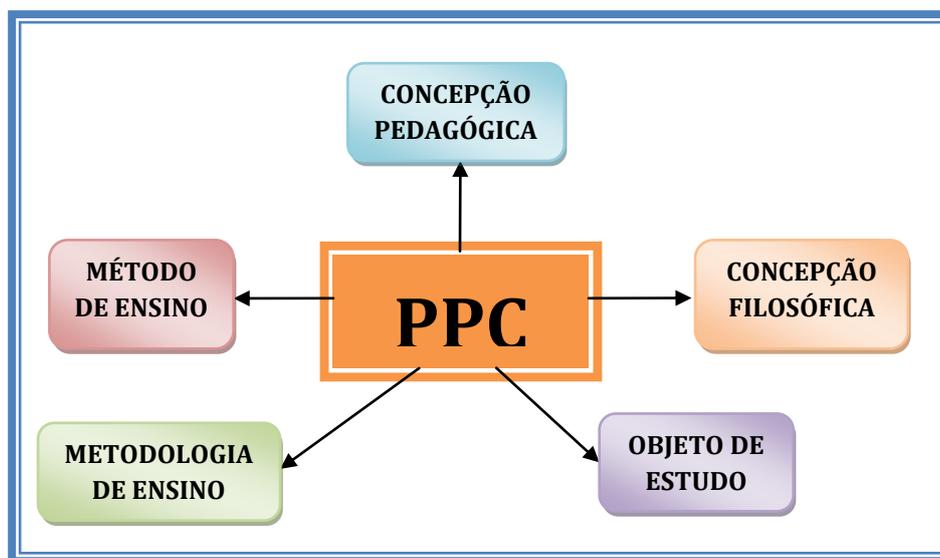


Figura 1 - Cinco categorias de análise

Estas cinco categorias foram analisadas nas Propostas Pedagógicas Curriculares (PPC) dos colégios jurisdicionados ao Núcleo Regional de Educação da Área Metropolitana Sul, Estado do Paraná, e escolhidas entre outras que compõem as PPC. São elas: conteúdos, avaliação e referências, as quais estiveram presentes em todos os 129 PPC (de cada colégio público estadual, dos 14 municípios jurisdicionados)⁹ analisados no período de 2008 – 2011. Considerando o objetivo de se escrever sobre o método do ensino de Filosofia, vale referendar que tais categorias estruturantes foram selecionadas porque a determinação primeira está em saber sobre sua definição e apresentação nos PPC (entre outros documentos analisados) e quais são os demais que configuram sua análise e põem em discussão a educação e o ensino de Filosofia.

A questão que se deseja indicar, no âmbito desta discussão, é aquela relativa à construção de categorias de análise e às possibilidades e limites postos pelos materiais (fontes documentais) estudados. O olhar sobre os livros e os periódicos¹⁰ renovou-se, buscando-se considerar, para além de seu conteúdo, as

⁹ Os 14 municípios jurisdicionados pelo NREAMSUL e seus respectivos colégios estão mencionados no apêndice 1.

¹⁰ O processo metodológico que segue no trabalho dispensado aos escritos coletivos nas escolas é delineado em passos que seguem:

- a) Leitura dos 129 PPP e, por conseguinte, dos PPC que o integram, dos CE do NREAMSUL;
- b) Análise e preenchimento da Ficha técnica de Filosofia para análise do PPP (ver anexo 1);

mudanças de rumo nos caminhos epistemológicos do campo de leitura que influenciaram e estimularam a busca e a identificação das fontes da pesquisa.

Para além das disputas teóricas, pertinentes sob aspectos diversos e importantes nas suas implicações, esse processo trouxe uma contraposição de pontos de vista ou uma trajetória pendular presente no debate da possibilidade de acordos e encontros na teoria pedagógica e filosófica, respeitando a pluralidade de ideias e conceitos presentes em cada filósofo.

No decorrer deste processo, algumas inquietações foram ressurgindo de acordo com a leitura e análise do problema, tais como: é possível ensinar a Filosofia ou tão somente a filosofar? (ideia marcadamente presente nos documentos analisados e objeto de referência no capítulo II desta tese); Quais são os procedimentos metodológicos utilizados? Há algum que seja – de fato – mais adequado?

Segundo os *Parâmetros Curriculares Nacionais*, o filosofar ocorre por intermédio da reflexão necessária que se pauta no uso de um instrumento essencial nas aulas de Filosofia, o texto¹¹. Uma apropriação de significados instaurados que fazem parte de qualquer reflexão inicial para o filosofar. Vale citar dois critérios básicos necessários para possibilitar essa ação: o professor como mediador desta perspectiva a partir da qual ele estuda, pesquisa e ensina Filosofia, e o aluno e sua predisposição inicial para buscar o saber. É interessante

-
- c) Contato por *e-mail*, por telefone ou pessoalmente no colégio para esclarecer as anotações, sugestões e dúvidas com relação à escrita do material;
 - d) Leitura das fontes (filósofos citados pelos professores e presentes direta ou indiretamente nos documentos) e obras como: DCE, OCN, PCN, PPP, livros base de Rousseau, Kant, Hegel, Adorno, que são apresentados no decorrer dos capítulos I, II, III e V desta tese; bem como, dos comentadores, artigos e obras na área da educação;
 - e) Escrita da tese e levantamento dos dados presentes no capítulo IV por intermédio dos gráficos e tabelas;
 - f) Leitura de autores como Cerletti, Obiols, de 8 teses, além de dissertações, *sites* e obras pedagógicas para a estruturação teórica deste trabalho.

¹¹ Sobre o texto de Filosofia, é preciso dizer que uma leitura não é filosófica apenas porque os textos são tidos por filosóficos ou porque seus autores são considerados autores da História da Filosofia, uma vez que se podem ler textos filosóficos sem filosofar e ler textos considerados artísticos, políticos, jornalísticos etc, filosoficamente. Em outras palavras, o que faz da leitura de um texto uma atividade filosófica não é a natureza disciplinar do texto lido, mas o modo como o leitor lê este texto, na maneira como realiza esta atividade face às diferentes formas de enunciação deste texto e do seu contexto. O professor, que introduz seu aluno à interpretação filosófica dos textos, deve evidenciar a impossibilidade de uma comunicação transparente fundada no senso comum e mostrar, também, que há uma razão crítica que denuncia o repositório de estereótipos, uma lógica argumentativa, uma explicitação de ideias que retratam um determinado tempo histórico. Também há que se elucidar a possibilidade de o texto ser composto de abstrações, às vezes de contradições, e de pontos de vista distintos.

referendar que o trabalho filosófico exige uma contínua reflexão para não cair no 'achismo' de algumas proposições que podem transformar a aula de Filosofia em 'assembleísmo', coleção de 'opiniões pessoais' ou em um momento de 'análise de grupo'.

O ensino da Filosofia¹², sobretudo no nível médio, trata de um tipo de conhecimento (no caso, filosófico ou da Filosofia) marcado na história, que se configura em longos 2600 anos da constituição da própria Filosofia. O ensino da Filosofia articula-se com a leitura de textos¹³ (pode-se dizer que Filosofia sem texto é o mesmo que matemática sem número). Uma articulação e contextualização com outros saberes ou áreas de conhecimento, o estudo das 'Filosofias' para que não se corra o risco da doutrinação, o aprender a perguntar, a desconfiar das respostas dadas, um exercício ao vasto campo de possibilidades diante do qual o pensamento filosófico nos coloca.

Vejamos a questão da Filosofia e seu ensino. Considerando que tantos filósofos, seja por opção ou não, tiveram a docência em Filosofia como profissão, como se justifica, então, essa obstinação em separar a Filosofia de seu ensino?

Segundo Obiols (2002, p. 88-89), há um conflito permanente nesse aspecto:

A relação entre a Filosofia e seu ensino é bastante conflituosa. Inicialmente podemos conceber que há uma atividade filosófica ou uma atividade do filósofo que, seja como for que se entenda, parece que pode ser considerada alheia ao ensino. Fazer Filosofia ou produzir Filosofia seria uma atividade marcadamente individual e o ensino de Filosofia, ao contrário, supõe uma exposição pública. Seria o ensino apenas um meio de vida para o filósofo? A atividade filosófica seria prejudicada pelo ensino? Estas são algumas das interrogações que nos colocamos.

¹² A Filosofia apresenta alguns princípios básicos, a saber: reflexão, análise, questionamento (interpelações), críticas argumentativas.

¹³ A leitura do texto filosófico não se esgota na simples aplicação de variadas metodologias de leitura, pois é também um exercício de reflexão e de escuta. O texto fala na medida em que se estabelece uma relação com ele, na funcionalidade da cautela de compreensão de seus argumentos, na análise dos seus conceitos, no desdobramento de seus pressupostos.

Historicamente, são muitos os exemplos de envolvimento dos filósofos com o ensino e a educação¹⁴, na perspectiva do segundo sentido, indicado por Obiols. Porém, o conflito se estabelece quando a Filosofia se nega a pensar em uma didática própria, a construir uma metodologia adequada ao seu ensino, que não seja somente a leitura e interpretação de textos e a definir seus objetivos enquanto componente curricular, especialmente no Ensino Médio. A Filosofia precisa filosofar sobre seu processo de ensino:

Considerar que a Filosofia está em condições de pensar sua prática de transmissão, isto é, fazer Filosofia do ensino filosófico, nos permite quebrar a tradicional dualidade: didática¹⁵, por um lado, Filosofia pelo outro, como se fossem terrenos independentes; rompe-se também com a idéia de “aplicação” de uma suposta didática geral [...] à Filosofia [...] todos sabemos que no caso da Filosofia isto não é nada fácil. (CERLETTI, 2003, p. 65, grifo nosso).

Estas citações refletem a perspectiva adotada nesta tese, a saber, que o ensino de Filosofia é parte do próprio filosofar e não um acréscimo, complemento ou adendo de uma aula. A Filosofia é uma área do conhecimento que propicia o pensar, o escrever, o ler de maneira crítica, reflexiva, em busca pelo conhecimento, na ‘amizade pela sabedoria’, na expressão das vivências daquele que o engendrou. Por isso a importância do filosofar, de ensinar os conteúdos, apresentar os filósofos, delimitar o problema dos textos, explicitar as explicações a eles referidas. O filosofar significa adquirir a capacidade sistemática, metódica e autônoma de enfrentamento de determinados problemas que só a Filosofia detecta.

As aulas de Filosofia devem afugentar a lógica perversa que discursa a favor da neutralidade (na verdade, não é, de forma alguma, neutra ou imparcial).

¹⁴ É apresentada uma análise desta ideia nos capítulos: I (Rousseau), II (Kant), III (Hegel), V (Adorno). Há, também, algumas aproximações com outros teóricos e filósofos, como: Guillermo Obiols, Alejandro Cerletti, Michel Tozzi, Platão, Dermeval Saviani, John Locke, Georges May, Jean Château, Sócrates.

¹⁵ O objetivo da didática é o desenvolvimento da autonomia do aluno como aprendiz e como profissional reflexivo. Neste sentido, a didática tem caráter analítico e reflexivo, de interface teórico-prática e científico-analítica. Não sendo, portanto, um repositório de receitas. Vale referendar que o vocábulo didático deriva da expressão grega *techné didaktiké* – arte ou técnica de ensinar. Como uma área pedagógica, ela engloba o método que, por sua vez, faz pensar e fundamentar a noção de encaminhamento metodológico ou metodologia de ensino de uma disciplina.

Cabe ao professor de Filosofia saber o lugar que o ensino dessa disciplina ocupa na escola, sua importância. Nas palavras de Kant, é possível aprender a filosofar, ou seja, exercitar o talento da razão. Cada aula de Filosofia deve ser uma experiência filosófica significativa e, para tanto, o professor deve criar problemas, levantar questões, ensinar Filosofia filosofando e construir um espaço de problematizações.

Com relação às metodologias de ensino para as aulas de Filosofia, estas devem ser criadas pela própria Filosofia ou pelos professores – filósofos que atuam nas escolas, não só pela sua prática pedagógica, mas, acima de tudo, por meio do seu acesso a cursos de formação continuada¹⁶, constituindo fóruns de discussão sobre essas estratégias. Devem, também, ser discutidas e criadas pelos professores formadores juntamente com os estudantes de Filosofia.

No site *'ilgiardinodeipensieri'*¹⁷, Michel Tozzi¹⁸ diz que “é incumbência da didática¹⁹ articular o acesso ao ensino de Filosofia por intermédio de mediações apropriadas”. A ênfase nos procedimentos didáticos, a reflexão específica sobre o processo de construção e transmissão do saber filosófico, e o uso de diferentes metodologias de ensino é importante para o trabalho docente, que busca uma melhor apropriação do saber filosófico por parte do aluno.

O artigo 35 da *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)*, de 1996, apresenta, como uma das finalidades do Ensino Médio, no parágrafo III, “o aprimoramento do educando, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico”. A grande questão é como chegar lá, ou seja, mediante qual processo metodológico²⁰ se atinge a formação ética e a autonomia intelectual. Trata-se de uma questão epistemológica sobre o ensino da

¹⁶ Ver no Apêndice os dados da capacitação feita para os professores do Núcleo Regional de Educação da Área Metropolitana Sul.

¹⁷ Disponível em: <<http://www.ilgiardinodeipensieri.eu/>>. Acesso em: 20 mar. 2011.

¹⁸ Disponível em: <www.philotozzi.com>. Acesso em: 12 abr. 2013.

¹⁹ Na reflexão sobre o ensino é que surge a didática. Na etimologia grega, a didática remete ao verbo *didasko*, que significa ensinar ou instruir. Em outras palavras, trata dos procedimentos e preceitos que orientam a educação para que ela atinja o seu objetivo. A didática quer orientar, conduzir e dar direção para a atividade pedagógica com vistas a realizar o seu fim. Vale referendar o pensamento kantiano com relação ao método didático para o ensino de Filosofia, isto é, o melhor é aquele que, além de ensinar, também interroga (método erotemático).

²⁰ A dificuldade de estabelecer uma prática metodológica e didática que esteja de acordo com a especificidade do ensino e da aprendizagem filosóficos, de atribuições bastante precisas, destaca a importância assumida pelo assunto.

Filosofia. Como será visto nos capítulos I e II, há um apontamento com os pensamentos rousseauiano e kantiano que versam nesta direção.

Tal autonomia depende da aquisição de um método de trabalho, de um encaminhamento metodológico claro, o que infere dizer que os procedimentos metodológicos não podem ser dissociados dos conteúdos filosóficos e dos filósofos a serem apresentados nas aulas para estes alunos secundaristas. Um exemplo claro – será visto no capítulo II – são os métodos zetético e erotemático, apresentados por Kant para o ensino de Filosofia.

O texto dos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (referente ao ensino de Filosofia) também ressalta este aspecto e enaltece a atividade filosófica com outra característica, a de cunho reflexivo:

[...] para além do conteúdo a ser ensinado, o que está em questão é, antes, a necessidade de tornar familiar ao estudante um modo de pensar [...]; a conexão interna entre conteúdo e método deve tornar-se evidente: que o estudante tenha se apropriado significativamente de um determinado conteúdo filosófico significa, ao mesmo tempo, que ele se apropriou conscientemente de um método de acesso a esse conteúdo. (1999, p. 50).

Como, então, despertar nos alunos a reflexão e o desejo de filosofar?

Filosofar é amar, e a Filosofia tem por finalidade a busca, o encontro da sabedoria (como a etimologia da palavra apresenta). Parodiando Mênon (diálogo platônico), como é possível buscar e encontrar algo que não sabemos o que é e como é? Na obra *O Banquete* (passagens 200 a – 2006 a), Platão nos traz a ideia de que a Filosofia constitui – paradoxalmente – o que há de mais sensato e insensato no ser humano, como um ideal, uma busca que não se acaba, um estranhamento insólito, com contradições, que não se acaba, mas que precisa de um caminho, de um norte, de um meio.

A Filosofia busca a verdade que se esconde atrás das aparências, supõe a crítica e a superação do senso comum. Em busca da verdade, a Filosofia empreende por meio da reflexão. A reflexão é vista como uma atitude consciente, comprometida e intencional de repensar o que já foi pensado, problematizar o

pensamento estabelecido, pondo-o em dúvida, estabelecendo uma análise cuidadosa.

Dermeval Saviani (1996, p. 26) refere-se à Filosofia como uma reflexão que dever ser radical, rigorosa e de conjunto. O que significa que, ao ensinar Filosofia, não cabe doutrinação ou proselitismo de qualquer espécie, mas, sim, referendar como se dá o procedimento reflexivo para a compreensão dos autores e dos conteúdos filosóficos. Este é um objeto de análise que será discutido nos próximos capítulos desta tese.

O que se pressupõe nessa investigação é o fato de o pensar filosófico estar atrelado à tarefa pedagógica de duas maneiras: pelo alcance da reflexão filosófica, com a finalidade formativa do homem (ideia rousseauiana), e pela formação filosófica que se deseja. Pensando em Kant (ideias presentes no capítulo II), não se trata de instruir, formar para uma determinada habilidade técnica, mas desenvolver um estilo de reflexão por intermédio de um método.

Diante destes pressupostos, há a visibilidade de uma Filosofia cuja prática se faz pedagogia para formar o cidadão. Uma alusão ao pensamento de Rousseau de formar o jovem para o exercício de uma forma de pensamento que é autônoma e livre em suas possibilidades. Quando se pensa, por sua vez, no filosofar na atualidade do mundo, em investigar as contingências do que é produzido, há uma clara apresentação do pensamento de Adorno. O método hegeliano – cujo embasamento é socrático – de conduzir o aluno à admiração diante daquilo que possa parecer aparentemente óbvio. Uma admiração não é só o começo da Filosofia (como início), mas um princípio, uma origem interna do filosofar. O objetivo da formação filosófica é uma reflexão que precisa ter como conteúdo os problemas relativos ao homem, e cujo desafio está na especificidade curricular do ensino de Filosofia.

Segundo Adorno²¹, a Filosofia conhece suas limitações e as afirma contra a pretensão de totalidade e contra o seu abarcar pelo mercado. Por sua vez, o compromisso da educação não é adequar a juventude a uma sociedade cujo resultado mais palpável é o vazio deixado pelo excesso de informação, e sim

²¹ Textos utilizados para a reflexão: *'Actualidad de La Filosofia'* (uma conferência de 1931) e *'Educação e Emancipação'* (reúne quatro conferências proferidas por Adorno e quatro debates entre o autor e Helmut Becker, transmitidas pela rádio Hessen da Alemanha, no período de 1960 a 1969).

trazer o conhecimento, a reflexão filosófica contínua sobre a sua própria realidade. A tarefa da Filosofia pode ser definida como uma confrontação polêmica com a atualidade, para interpretá-la. Adorno – em seus debates por rádio – apresentava a educação dirigida à reflexão crítica para fugir do pensamento estereotipado que segue uma lógica instrumental, de manipulação.

A Teoria Crítica (presente no pensamento de Adorno e Horkheimer) destaca a ideia de que o homem pode ser mais que um sujeito ‘utilizável’ nesta sociedade de consumo e indústria cultural. Ou seja, ir além em uma convicção que vincula o pensamento crítico à Filosofia, dado que a educação escolar acontece dentro de um sistema reprodutivista inserido em uma sociedade pela ideologia da sociedade capitalista industrial.

A Filosofia²², portanto, apresenta o espaço que falta para a criação, para a crítica. Quando Adorno usa a palavra “Filosofia”, ele tem em mente a possibilidade de uma transformação do mundo, ou seja, em varrer a mera opinião, em pensar a mediação, a inautenticidade ou o fracasso do pensamento que se restringe unicamente ao conceito.

Trata-se de compreender as condições de possibilidade para o pensamento crítico em um mundo no qual o pensamento não é capaz de abranger a realidade total das coisas ou – como via Kant – inteiramente capaz de oferecer um substituto lógico perfeitamente puro para ela. Há uma crítica epistemológica para dentro do domínio da Filosofia. Kant traz um otimismo em função da emancipação progressiva de uma humanidade racional frente a determinados problemas, como a superstição. Adorno apresenta a necessidade de uma crítica autorreflexiva da razão para pensar os limites, a resistência da Filosofia na capacidade de estabelecer a sua autoridade e domínio sobre as questões postas no mundo. O ensino de Filosofia pensado sobre os pressupostos da emancipação, de uma educação voltada para a contradição e para a resistência a tudo que impede a liberdade, para uma conscientização sobre os mecanismos ideológicos que promovem a alienação na sociedade.

²² A Filosofia para Adorno representa o que se pode chamar de voz dissonante, isto é, um meio crítico ao coro da razão formalizada, ao padrão de pensamento estabelecido, uma possibilidade de contradição ao pensamento único.

Kant aponta na direção de uma Filosofia crítica²³ e vê na educação a direção para alicerçar esta base. Em *Crítica da Razão Pura*, aponta para a ideia de que, no campo educacional, a discussão sobre o ensino de Filosofia deve ser metodológica, associada à didática²⁴ para além da aprendizagem e, também, assegurar a relação pedagógica entre professor e aluno. Entretanto, isso não significa reduzi-la meramente a técnicas de ensino, e sim considerar sobremaneira os conteúdos e o domínio do professor. No caso particular de Kant, o método é visto como forma de pensamento e, precisamente, como revolução na maneira de pensar. Terá, portanto, influência decisiva tanto em sua experiência pedagógica como no seu ideal do esclarecimento²⁵ como maioria pedagógica. Em outras palavras, a superação da condição de minoridade depende das resistências, sobretudo quando se pensa no processo formativo educacional do homem, pela maneira como o educador trata sua própria minoridade e a de seu educando. Isso significa dizer que o educador (professor) precisa planejar pedagogicamente o modo como vai opor suas resistências ao seu educando (aluno) e, simultaneamente, educar as próprias resistências que nascem da postura do educando. Para isso, o educador tem alguns instrumentos que delineiam este percurso, ou seja, a construção e elaboração do PPP, PPC e PTD, que apresentam sua concepção educacional, metodologia de ensino, concepção pedagógica e educação filosófica como disposições para buscar um primado pedagógico na ideia do esclarecimento como maioria.

A recorrência aos filósofos²⁶ Rousseau, Kant, Hegel e Adorno se dá pelo intuito de subsidiar teoricamente as cinco categorias de análise, devido às

²³ A Filosofia Crítica de Kant esboça a ideia do ensino de Filosofia como um conceito escolar e conceito de mundo, que está desenvolvida tanto na '*Crítica da Razão Pura*' (parte II – Teoria Transcendental do Método, capítulo III, p. 525, como nas lições sobre '*Lógica*' (capítulo III, p. 41). Estas ideias serão mais bem esclarecidas no capítulo II desta tese.

²⁴ Entende-se por didática (para o ensino de Filosofia) uma reflexão sobre o processo de construção e transmissão do saber filosófico. Trata-se de refletir sobre o papel do educador no trabalho com os conceitos (referência à ideia kantiana na '*Lógica*', p. 40, "a Filosofia é um conhecimento racional a partir da construção dos conceitos"), na maneira como são utilizados os recursos didáticos e tecnológicos em sala de aula, como se as ideias dos filósofos são apropriadas pelo uso de sua ferramenta maior, que é o texto, na escolha dos conteúdos, na concepção de educação filosófica e pedagógica de ensino.

²⁵ Esclarecimento: segundo a concepção kantiana, é um processo de emancipação intelectual, de superação da ignorância e da preguiça de pensar.

²⁶ A importância dada pelo aprendizado da Filosofia, de um estudo marcadamente crítico, traz a questão do ensino como algo relevante para a formação do aluno como pessoa, como cidadão. Para tanto, a perspectiva filosófica crítica para o ensino da Filosofia tem a necessidade de

referências apresentadas pelos professores no decorrer das suas Propostas Pedagógicas Curriculares, e a alusão feita – direta ou indiretamente - a estes filósofos na *Diretriz Curricular de Filosofia do Estado do Paraná*, nos *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio* e nas *Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*. Além disso, o interesse por esses filósofos decorre da importância que eles deram às questões da Filosofia no processo formativo, em especial, ao ensino filosófico. Para além de uma abordagem meramente pedagógica, eles pensaram o ensino como um problema filosófico, procurando, de certo modo, compreender suas funções como professores de Filosofia. A análise precisa feita por Rousseau e Kant sobre a adequação entre os conteúdos²⁷ e as idades referidas ou ao tempo do saber escolar. Também é possível aludir que o resgate desses filósofos mostra ou traz indícios de suas influências sobre o ensino da Filosofia no contexto contemporâneo. Vale ressaltar que estes filósofos estiveram presentes ao serem citados e utilizados como base teórica pelos professores de Filosofia (NREAMSUL) na elaboração das suas PPC²⁸.

Por mais que se ressalte a originalidade de cada tempo, de cada filósofo e de cada situação em que se apresenta a sua concepção filosófica, não se pode ignorar, no entanto, que a diversidade não pode tão facilmente ser um princípio absoluto que venha a substituir o da identidade, ou que a historicidade apregoada apague qualquer sentido e importância do passado quando se quer entender os

esclarecer a produção filosófica educacional destes pensadores (Rousseau, Kant, Hegel e Adorno) que, além de grande densidade especulativa, demonstraram – tanto na teoria, como na prática (já que lecionaram no decorrer de suas vidas) – interesse pela escola, pela educação e pelo ensino. Suas ideias suscitaram derivações pedagógicas, retrataram, em suas obras, os fundamentos educacionais e atrelaram princípios dos seus escritos filosóficos ao sentido da Pedagogia. Isso trouxe preceitos do pensar por si mesmo, do caráter normativo para a conduta humana, a visão do ensino, de distintos métodos filosóficos para a aprendizagem do aluno, o vínculo entre a política e a educação, a preocupação com a formação do homem.

²⁷ A falta de sintonia entre a idade e o conhecimento ensinado de maneira sistemática pode acarretar prejuízos irreparáveis para o adolescente, tornando-o falho na crítica e pouco criativo em seu pensamento e reflexões posteriores. O ensino da Filosofia deve ser adequado, progressivo e preparatório para a vida. Isso implica em uma organização curricular dos conhecimentos filosóficos a serem transmitidos no Ensino Médio.

²⁸ Na menção feita aos filósofos nos documentos oficiais escritos pelos professores, não houve referência alguma a outro filósofo – que por sua vez – está presente na DCE do Estado do Paraná, a saber, Gilles Deleuze. Apesar de embasar teoricamente a Diretriz Curricular, ele não foi utilizado em escola alguma e por professor algum no decorrer da escrita sobre o ensino de Filosofia, e também não se fez presente nas cinco categorias de análise da discussão desta tese.

dramas do presente, ou ainda, que, em nome da autonomia no pensar e no agir, toda contribuição já dada no campo pedagógico que ocupa nossa atenção seja esquecida.

Contudo, vale lembrar que o debate atual, sem dúvida, inclui, em várias perspectivas, a revisitação dos clássicos modernos e contemporâneos. O mesmo convém ser feito quando se trata de enfrentar os problemas educacionais, quais sejam os de discutir as relações pedagógicas, os fins da educação e, mais especificamente, a formação filosófica por intermédio da escola. Enfim, esses autores, cada um a seu modo, propuseram relações estreitas do filosofar com o ensinar a filosofar ou ensinar a Filosofia.

Parafrazeando Hegel, podemos dizer: nenhuma Filosofia vai além de seu tempo, portanto, há que se revelar o período em que foram escritos os argumentos sobre dados assuntos fluentes na época. Todavia, isso não significa que seja desmerecedor ou perda de tempo, pelo contrário, lança luzes sobre discussões acerca dos impasses de nossa realidade educacional.

Assim, pode-se dizer que a educação (no decorrer do período da História Ocidental) esteve ligada à teoria e foi produzida nas devidas reflexões, análises e escritas, também no âmbito da Filosofia. Em outras palavras, com um vínculo entre a visão filosófica e a intenção pedagógica, com as implicações filosófico-educacionais do pensamento, tratando das questões do conhecimento nas abordagens epistemológicas, nas produções teóricas para balisar e analisar o método, a metodologia, a concepção educacional e a própria educação filosófica.

Tais ideias, aqui apenas mencionadas, serão mais bem analisadas no desenvolvimento deste trabalho, ao longo dos cinco capítulos. A disposição da tese procede da parte teórica presente no I, II e III capítulos, para esclarecer a fundamentação sobre o ensino de Filosofia, a questão dos métodos e o aspecto educacional. No capítulo IV, traz a parte empírica e elucida a discrepância com relação aos dados. Finaliza-se com o capítulo V, tendo como principal referência a perspectiva adorniana. Em outras palavras, análise dos aspectos educacionais e da atualidade do ensino da Filosofia com sua importância para a formação do aluno, no Ensino Médio. Tal intento é de fundamental importância para pontuar as concepções filosóficas, identificá-las nos documentos, percebê-las nas pesquisas

atuais apontadas nas teses e visualizá-las nos dados coletados e apresentados nos gráficos e tabelas.

O **Capítulo I** apresenta a perspectiva teórica de Jean-Jacques Rousseau para explicitar o ensino da Filosofia como uma educação filosófica que visa um exercício de autonomia do aluno para a emancipação do homem. Objetiva, também, descrever sua concepção de educação e o processo educacional como referência na questão do ensino e prática educativa à luz de um método de teor filosófico.

O **Capítulo II** traz apontamentos sobre o ensino de Filosofia e da educação filosófica na concepção de Immanuel Kant, retratando a ideia central de ensinar a Filosofia ou o filosofar. Delimita o que vêm a ser os métodos zetético e erotemático e a metodologia do ensino de Filosofia. Ressalta-se a concepção de que se pode aprender a filosofar. A questão é: como? Diretamente, Kant acredita que devemos nos interrogar sobre nosso próprio pensamento, sobre o pensamento dos outros, do mundo, sobre as experiências que nos ensinam, sobre o que deixamos de ignorar, sobre a vida que nos cerca e as atitudes das pessoas diante das questões cotidianas, entre outras. No entanto, alguém pode questionar: podemos raciocinar sem filosofar? Viver sem filosofar? A questão está em não poder pensar a vida, viver nosso pensamento sem filosofar. Porque isso é a própria Filosofia.

O **Capítulo III** faz uma referência à leitura e discussão dos textos de Georg Hegel sobre o ensino de Filosofia a partir de seus conteúdos. Os elementos pedagógicos e filosóficos à luz da formação humanista acerca do ensino, o papel da Filosofia de pensar aquilo que é e o que deve ser inicializado pela transmissão da cultura e ancorado na construção da cidadania do educando. A Filosofia é vista como algo que pode ser ensinado, pois tem conteúdo próprio e sua aprendizagem implica no que se pode chamar de estudo sistêmico.

O **Capítulo IV** está separado em dois momentos. Primeiro, uma delimitação com relação à questão empírica que originou a busca por uma fundamentação teórico-filosófica para elucidar a respeito da educação e do ensino de Filosofia. Uma apresentação de o que vêm a ser os materiais pesquisados, como o Projeto Político Pedagógico e a Proposta Pedagógica Curricular. Por

intermédio de gráficos e ilustrações, determinar o recorte teórico adotado para análise de cinco categorias, a saber: concepção filosófica; objeto de estudo da disciplina; concepção pedagógica; metodologia de ensino ou encaminhamento metodológico da disciplina; método da Filosofia seu ensino. Estes elementos se fazem presentes nas propostas dos 129 colégios estaduais do Núcleo Regional de Educação da Área Metropolitana Sul, localizados nos 14 municípios que fazem parte da jurisdição da Secretaria de Estado da Educação do Paraná.

Em um segundo momento, este capítulo apresenta o método do ensino de Filosofia como um problema filosófico; interpela sobre a questão da metodologia do ensino sobre o viés epistemológico; estabelece, brevemente, uma apresentação de referência ao pensamento dos filósofos Rousseau, Kant, Hegel e Adorno para a fundamentação teórica desta pesquisa.

Para finalizar as análises expostas nos capítulos anteriores, o **Capítulo V** visa, num primeiro momento, apresentar o método do ensino de Filosofia como um problema filosófico, após trazer, de forma abrangente, questões pertinentes à educação escolar, à ideia de emancipação do sujeito frente à aprendizagem, ao ensino crítico e reflexivo, de uma crítica à indústria cultural e sua formação pautada no senso comum. O segundo momento versará sobre a questão do pensar como forma de resistência e sobre a busca da emancipação por meio da reflexão sistemática tomadas como referência num olhar para além de Rousseau, Kant e Hegel.

A disponibilidade dos capítulos está de acordo com o tempo histórico em que os filósofos se fizeram presentes, de uma partida teórica para fazer a análise que visa contribuir na leitura dos documentos empíricos, uma referência aos instrumentos filosóficos que tornam possível a aprendizagem e a análise do método filosófico para o ensino de Filosofia nas escolas de Ensino Médio. Tratou-se, também, de contextualizar as questões filosóficas trazidas pelos filósofos e apresentadas, sobretudo, nas Propostas Pedagógicas Curriculares para mostrar a educação pensada no âmbito da Filosofia.

A disciplina de Filosofia, portanto, deve ser trabalhada de forma crítica. Para isso, ela deve ser abordada com base nos problemas filosóficos. Nesse contexto, as teorias filosóficas funcionam como possíveis respostas e, desse

modo, podem ser avaliadas e examinadas analiticamente, o que estimula o pensamento crítico e a autonomia do estudante.

CAPÍTULO I

ENSINO DA FILOSOFIA: AUTONOMIA DO PENSAR E EMANCIPAÇÃO

Este primeiro capítulo visa apresentar o pensamento do filósofo Jean-Jacques Rousseau mediante a questão da emancipação humana, da autonomia do sujeito, da educação pelo método de ensino natural, pela capacidade de refletir e agir filosoficamente mediante o projeto descrito na obra *Emílio*. Isto é, habilitar uma pessoa a manter-se na posse de seus poderes e a expressá-los plenamente em todos os aspectos de sua vida.

As contribuições de Rousseau são demarcadas pelas condições objetivas do século XVIII, quando a educação burguesa passa a ser controlada pelo Estado e suas proposições incorporam a tese de uma educação autônoma e criativa, como fundamento de seres humanos sociáveis e cidadãos. Daí a educação ter um sentido crucial, junto das saídas individualistas, na disseminação de ideias e comportamentos que justificariam as desigualdades, baseando-se no saber racional e na noção de autonomia.

A exposição parte de uma breve apresentação de conceitos importantes no pensamento de Rousseau, como educação, liberdade, ética e autonomia do sujeito e a prática educativa. A seguir, procura-se compreender a relação entre educação, natureza e sociedade, com a importância da experiência e dos sentimentos na formação do homem. Também se busca confrontar e compor a contribuição do autor com a do grande admirador Immanuel Kant.

A intenção vai além, pretende-se ainda, salientar aspectos da relação entre professor e aluno, enfatizando a distinção entre ensino e instrução e o processo educativo como tal, visando a emancipação do homem. Enfim, compreender a proposta rousseauiana para a tarefa educativa da escola e do ensino de Filosofia.

1.1 O ENSINO DA FILOSOFIA COMO EXERCÍCIO DA AUTONOMIA EM JEAN-JACQUES ROUSSEAU

Rousseau (1712-1778)²⁹ escreve uma pedagogia que expressa, no *Emílio ou da Educação* (1762),³⁰ uma dimensão sisetésica da liberdade, preocupada com a polifonia educacional e com o estatuto da moral. Em outras palavras, Rousseau apresenta, no *Emílio*, como se constitui a humanidade do ser humano com base na relação entre o oculto e a criança e, neste contexto, a ocupação primeira com o ensino e com a aprendizagem, a questão de como ensinar e de que maneira o indivíduo aprende³¹. “Não se conhece a infância: com as falsas ideias que dela temos, quanto mais longe vamos mais as extraviamos. Os mais sábios apegam-se ao que importa que saibam os homens, sem considerar que as crianças se acham em estado de aprender”. (ROUSSEAU, 1992, p. 6). A condição *sine qua non* para explicar este processo é proporcionar ao educando um ambiente de liberdade que lhe possibilite espaço para expressar e dirigir suas ações de acordo com os seus interesses. Entretanto, essa liberdade não invalida ou invade a autoridade do professor, pois o grande equívoco é imaginar a liberdade só como fim e não também como um meio para aprender.

A visão de liberdade, para Rousseau, é a de que o homem é aquilo que faz da sua vida, nos limites das determinações físicas, psicológicas ou sociais que pesam sobre ele. Em outras palavras, não existe um expedito humano do qual nossa existência seria um simples desenvolvimento. O interesse pela política surge porque somos responsáveis por nós mesmos e por aquilo que nos cerca, ou seja, pela sociedade. Estas ideias ficam claras quando Rousseau pretende esclarecer sua concepção educacional e explicitá-la mediante a vida do homem na sociedade. O processo educacional, para Rousseau, pautava-se em três

²⁹ Jean-Jacques Rousseau nasceu em Genebra, Suíça, em uma família de origem francesa. Em 1742, instalou-se em Paris e vinculou-se ao movimento enciclopedista. Em 1762, publicou o Contrato Social, livro que o levou a exilar-se na Suíça e, depois, na Inglaterra. Finalmente, retornou à França, onde morreu em 1778.

³⁰ ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio ou da Educação**. Tradução de Sérgio Milliet. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil S.A., 1992.

³¹ Para Rousseau, não interessava qualquer educação. Criar escolas, colocar, em uma sala de aula, um professor e um grupo de alunos, ensinar a ler, escrever e contar não seria o suficiente para ser chamado de educação. Era necessário explorar o conhecimento do aluno, fazendo-o pensar por si mesmo (filosofar).

aspectos: a) a educabilidade do ser humano; b) a autonomia ou a ideia de um projeto emancipatório; c) o papel do professor (mestre) e a educação ensinada.

Para Rousseau, o que distingue o homem do animal é o fato de ele ser uma pessoa livre, que escolhe o que deseja para si, que é educável. Ensinar e aprender não se atrelam à natureza divina, mas ao fato de a pessoa encontrar o valor e a intencionalidade da sua vida em sociedade.

A autonomia visa que, na escola, o professor e os diferentes conhecimentos caminhem em função do crescimento do aluno e não de um mero programa a ser vencido. Assim, o aluno é o critério e a medida do aprender. A aprendizagem não é reduzida à dependência do outro, pois, para Rousseau, 'ninguém tem o direito de confiar no juízo de outrem'.

Outro aspecto importante para a educação rousseauiana diz respeito às três educações, ou os mestres educadores, a saber: a) a educação da natureza; b) a educação das coisas; c) a educação dos homens.

A educação da natureza consiste naquilo que confere, no caso, ao aluno um princípio ativo (subjacente) responsável pela sua capacidade de fazer perguntas, questionar e aprender. Rousseau é contrário à educação livresca e, por isso, destaca a importância da experiência e da análise dos fatos. No caso do ensino, o professor é admoestado para mostrar os fatos e não confundir o educando com suas opiniões e interpretações. O aluno deve aplicar sua análise, julgamento e reflexão; isto é, filosofar, desenvolvendo sua capacidade de pensar por si mesmo.

Isso nos remete, na obra *Emílio*, à seguinte pergunta: “como é possível que uma criança seja bem educada por quem não tenha sido bem educado?” (p.26). Esta análise é desenvolvida e recorrente para outro filósofo, Adorno, na obra *Educação e Emancipação*³². Para Rousseau, as qualidades de um professor ideal estão em ser companheiro de seu aluno, e conduzir apenas uma educação, ou seja, lecionar (na referência atual) somente na disciplina em que é formado e que possibilite a formação do homem e do cidadão.

³² Ideia presente nos capítulos: *Tabus acerca do magistério e Educação: para quê?*

Como quer que seja lido ou interpretado, o certo é que Rousseau, nos seus escritos, reúne conceitos do Iluminismo³³ e os expressa com ímpetos inovadores, como veremos a seguir.

No que tange ao educador e ao filósofo da educação, o caminho percorrido por Rousseau, segundo Georges May³⁴, iniciou-se em Lyon, em 1740, na qualidade de preceptor dos filhos de Mably (François, de 5 anos, e Jean, de 4 anos). Neste período, redigiu o *Projeto para a Educação do Senhor de Sainte-Marie*³⁵. Trata-se de um escrito de interesse pedagógico sustentado pela ideia de uma educação que aspira transmitir o saber e, sobretudo, instilar a capacidade de formar um homem que venha a agir não só pela razão, mas também pelo sentimento. Todavia, a obra que marcou o seu trabalho de cunho educacional foi *Emílio ou da Educação*. A ideia dominante é a de uma educação negativa,³⁶ ou seja, a necessidade imperiosa de conhecer o temperamento de cada criança antes de começar sua educação e de “saber que regime moral lhe convém. Cada espírito tem sua forma própria segundo a qual precisa ser governado e o êxito depende de ser governado por essa forma e não por outra”. (ROUSSEAU, 1992, p. 80). Na obra *Júlia*³⁷ ou a nova *Heloísa* (1761),³⁸ Júlia dialoga com Wolmar

³³ Para os iluministas, formar ou educar é ir além de instruir. É, sobretudo, formar cidadãos, como apresenta a obra rousseauiana *Emílio ou da Educação*, um divisor de águas na história da pedagogia e pensamento fundante do que, contemporaneamente, é chamado de pedagogia moderna.

³⁴ MAY, Georges. **Rousseau**. Écrivains de Toujours, n. 53, 1961. Collections Microcosme.

³⁵ ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Projeto para Educação do Senhor de Sainte-Marie**. Tradução de Walter C. Costa. Porto Alegre: Paraula, 1994. Neste projeto, Rousseau sustenta a ideia de que a educação deve formar o coração e a capacidade de julgamento. As lições devem ser ensinadas para instilar bons hábitos e a disposição para o conhecimento, de tal maneira que habilitem a criança a ser feliz. “O objetivo que devemos nos propor na educação de um jovem é o de formar-lhe o coração, o juízo e o espírito; e isto na ordem em que estou citando”. (ROUSSEAU. **Projeto para a Educação do Senhor de Sainte-Marie**, p. 45).

³⁶ A tônica da abordagem educacional de Rousseau é a ideia de *educação negativa*. Esta expressão traz consigo a relação professor-aluno, ou seja, o educador tem como papel, além da educação do aluno, a função de respeitá-lo em sua integridade no desenvolvimento das aptidões, no curso natural e ordenado do seu raciocínio e sentimentos. Cabe ao educador impedir que as condições e circunstâncias atrapalhem a sua autoeducação. Uma educação que, portanto, não visa forçar, controlar a todo o momento este aluno, mas permitir que ele exerça suas atividades de maneira livre. Esta educação negativa refere-se ao verbo e não à experiência. Em outras palavras, está articulada à crítica que Rousseau desfere ao ensino formal do século XVII, apoiado, quase que exclusivamente, em uma linguagem racional incompreensível para o educando.

³⁷ ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Júlia ou A Nova Heloísa**. Tradução de Fulvia M. L. Moretto. Campinas: Hucitec/Unicamp, 1994.

³⁸ O romance *Júlia ou A Nova Heloísa* é uma obra compilada por cartas de dois amantes: Júlia (casada com Wolmar) e seu amor Saint-Preux. Além de um discurso amoroso, é também de amizade, de sensibilidade, com o vivo desejo de comunicar-se com os seres humanos. Um romance que insere o âmago do pensamento de Rousseau: o homem é bom e a sociedade é

sobre a educação de seus filhos e Rousseau declara seu pensamento a respeito. “Antes de cultivar o caráter é preciso estudá-lo, esperar tranquilamente que se mostre, fornecer-lhe as ocasiões de mostrar-se e, de preferência, antes abster-se sempre de fazer algo a agir fora de propósito” (ROUSSEAU, 2006, p. 489), o que significa que a observação é um instrumento primordial para o trabalho do professor para conhecer as particularidades de cada aluno. “A observação da criança terá, então, uma dupla finalidade; ela é tão necessária em vista de uma educação segundo a idade, quanto em vista de uma educação segundo o caráter”. (CHÂTEAU, 1962, p. 169)³⁹. Entretanto, além da necessidade de explicar o que seja esta educação, como ele a concebe e com que intuito o faz, é prioritário perguntar, inicialmente, o que é a educação, para, em seguida, esclarecer qual a sua relação com a liberdade e, ainda, como estes conceitos são expressos no contexto do contrato social.

Os princípios que constituem a estrutura do pensamento político de Rousseau servem de base para a sua reflexão pedagógica, desenvolvida no *Emílio*. Neste, Rousseau discute a educação da consciência moral do cidadão necessária para a construção de um corpo político adequado para o Emílio. O problema presente na obra *Emílio ou da Educação* encontra-se também em *Do Contrato Social* (1762),⁴⁰ na maneira como o indivíduo deve conquistar e viver sua liberdade e integridade na vida social. Trata-se da formação do homem, de sua personalidade, da qual será mostrada a vontade geral, presente no Estado.

corrompida, e uma referência à educação em toda a obra, sobretudo na quinta parte, carta três, no diálogo sobre a educação das crianças.

³⁹ CHÂTEAU, Jean. **Jean-Jacques Rousseau: la philosophie de l'éducation**. Paris: J. Vrin, 1962.

⁴⁰ ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Do contrato social ou princípios do Direito Político**. Tradução de Lourdes Santos Machado. São Paulo: Abril Cultural, 1973. Coleção: Os Pensadores, n. XXIV.

1.2 A PRÁTICA EDUCATIVA PARA ROUSSEAU

A pergunta sobre a prática educativa dá início à teoria educacional, que aqui se pretende tratar em caráter filosófico, na tentativa de percorrer a Filosofia sob o prisma da formação do indivíduo e do cidadão. Trata-se de indagar de que maneira Rousseau lida com as questões pertinentes à educação, com seu aluno imaginário chamado Emílio, a partir daquilo que ele chama “máximas da educação” (presentes no *Emílio*, desde o livro I, ao esclarecer quatro máximas principais em consonância com a educação natural, para a educação das crianças), que entende como o conjunto de princípios que devem nortear toda ação pedagógica e que têm como característica um preceito básico: a educação ser a expressão de uma prática de liberdade⁴¹. Todavia, situado no século XVIII e apresentado por Rousseau em *Do Contrato Social ou Princípios do Direito Político*⁴² e no *Discurso sobre a Origem e os Fundamentos da Desigualdade entre os Homens* (1755),⁴³ tem-se um panorama de degradação dos costumes, de ausência de liberdade, em que a desigualdade chegou a seu ponto máximo. Que tipo de educação seria possível nessa circunstância? A que reproduz a servidão e a desigualdade, a escola que ensina a aceitar o jogo das aparências, das opiniões supérfluas, da polidez, da afetação do saber? Como instituir uma escola a favor da liberdade dos educandos? Quais são os parâmetros que Rousseau utiliza para aludir a essas questões?

A educação, segundo Rousseau, supõe o conhecimento do sujeito ao qual se aplica e do ser humano que se pretende formar, além de requerer, também,

⁴¹ A liberdade a que se refere Rousseau se encontra latente em cada um, no desenvolvimento das potencialidades morais e não reconhece nenhuma restrição, exceto as que são advindas pela lei da natureza. Uma liberdade que não existe quando acaba a do outro, como quer a tradição liberal, mas só pode ser assim chamada quando é confirmada diante do outro que também a possui. Por isso, fala-se de liberdade negativa (tradição liberal) e de liberdade positiva (Rousseau).

⁴² O *Contrato Social* teve um primitivo esboço chamado *Manuscrito de Genebra*. O título da obra encontrou muitas variantes: Da Sociedade Civil, com o subtítulo: Princípios do Direito Político; encontra-se ainda: Ensaio sobre a Constituição do Estado; Ensaio sobre a Formação do Corpo Político; Ensaio sobre a Formação do Estado e Ensaio sobre a Forma da República. O *Contrato Social* foi iniciado em 1758, concluído em 1761 e publicado em abril de 1762 (Cf. **Do Contrato Social**, p. 21).

⁴³ ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Discurso sobre a Origem e os Fundamentos da Desigualdade entre os Homens** (Segundo Discurso). Tradução de Lourdes Santos Machado. São Paulo: Abril Cultural, 1973. Coleção: Os Pensadores, nº. XXIV.

uma reflexão acerca de sua própria finalidade. Rousseau quer educar o homem para viver na sociedade civil, na qual irá desempenhar seu papel de cidadão. Entretanto, qual o significado da educação rousseauiana? Por que educar o Emílio segundo uma teoria moral? Qual seria o objetivo desta educação? Segundo Rousseau, o Emílio (o homem) possui uma natureza boa e justa, pautada nas virtudes e direcionada para o bem.

Vale referendar que o projeto da educação rousseauiana na obra *Emílio* implica no fator de entrelaçar a educação natural e a educação moral, o que, por sua vez, traz uma nova ordem metodológica para o educador. Ser um bom educador consiste em conhecer e respeitar as leis e a 'marcha' estabelecida pela natureza (no sentido cognitivo do educando); o que significa que as intervenções pedagógicas que o professor conduzirá devem levar em conta este fator. A meta da educação sofre, também, uma alteração metodológica no âmbito moral, pois se trata de instruir o jovem pelo equilíbrio entre o uso dos sentidos e da razão, no respeito pela maturidade de seu conhecimento, pela experiência que traz e compartilha, pela análise contínua e significativa dos seus atos, na reflexão crítica sobre a sociedade em que está inserido, sobre a postura que adota diante do exercício da sua cidadania. Uma noção que remete à ideia de que a educação, sobretudo moral, visa formar um homem capaz de analisar e agir de forma coerente e autônoma para, então, obter a credencial de criticar os aspectos corruptos e viciados das relações humanas, da ordem social e política mais ampla.

Nesta fase da adolescência, a máxima pedagógica é propiciar ao educando, por meio do exercício do pensamento, preocupar-se com a vida, com a sua preservação, sem preconceitos, para que descubra novas realidades e pensamentos distintos e descortine novas compreensões. O papel do educador⁴⁴ deve ser de ajudar, auxiliar a despertar o senso crítico a fim de tornar o educando uma pessoa capaz de cuidar da sua própria moralidade. De um modo geral, Rousseau sustenta seu ponto de vista filosófico no papel do educador, o qual deve habilitar seu aluno para que este encontre bases sólidas de confiança e

⁴⁴ O papel do educador é muito mais conduzir que instruir, como é destacado já no início da obra *Emílio*. Ele terá a tarefa de orientar o amor-próprio de seu educando. Isso deve ser feito para que o aluno dedique seus cuidados à sua felicidade e à dos outros, e desenvolva em si os sentimentos de bondade e de humanidade.

segurança, na reflexão crítica, na experiência concretizada que servirá de embasamento para o bem-estar da sociedade.

Na verdade, a obra *Emílio ou da Educação* apresenta-se como um modelo com o qual Rousseau expressa, também, o homem antes de se tornar social. Tudo ocorre como se o homem natural fosse o ideal que se defronta com as regras da educação, pelo desenvolvimento das sensações e dos sentimentos nele presentes. Uma tentativa de compreender o sentido da existência humana sem apelar para a leitura teológica, segundo a qual a natureza do ser humano está marcada pelo pecado original. Para Rousseau, o estigma do mal na história não é feito contra Deus, mas contra o próprio ser humano, e só ele pode sair desta situação. Assim, pode-se afirmar que Rousseau procura ser moderno e antropocêntrico, assumindo todas as suas consequências teóricas e práticas. O apelo à natureza primeira, boa e, depois, maculada pelo ser humano, torna-se um recurso decisivo para oferecer sua fundamentação filosófica para a política e para a educação.

O aspecto fundamental do livro é a historicidade do homem. Pensada em concomitância com o Iluminismo, que recusa o providencialismo cristão, está a dessacralização para refletir a história, pois esta é construída pelos homens e compreendida numa trajetória cujo ator principal é exclusivamente o homem. Segundo esta visão que recusa a história da humanidade sob os desígnios divinos, cabe interpelar o que move os homens a agirem de uma maneira e não de outra.

O objetivo da descrição histórica, para Rousseau, é procurar meios para tornar este homem feliz, no respeito pelos seus direitos e na consideração de que seja educado pela moral. Com este adendo, torna-se lícita a pergunta: qual a relação existente entre a moralidade individual e a norma social? A educação é exclusiva e necessariamente uma ação humana, portanto, é razoável inferir que, para Rousseau, o homem é o único responsável pelo que ele é no mundo. Mais tarde (1786), sua teoria foi retomada e reinterpretada por outro filósofo, Immanuel

Kant (1724-1804)⁴⁵, ao dizer: “O homem não pode tornar-se um verdadeiro homem senão pela educação”. (KANT, 1996, p. 15).

Se a educação é algo que construímos na relação de uns com outros, o que ela é? O que é esta relação e como podemos nela interferir quando estivermos insatisfeitos? Rousseau apresenta, como foco principal, nos livros IV e V da obra *Emílio ou da Educação*, uma abordagem especialmente voltada para a formação moral, com o intuito de discutir os princípios, critérios e metas que compreendem os padrões de conduta apropriada a uma pessoa ou a uma sociedade.

A ética não é o puro e simples comportamentalismo. Convém lembrar que a própria palavra *ethos*, da qual deriva ética, não significa somente uso ou costume. Há outra etimologia fundamental: moradia, lugar onde se habita. O fragmento 78, Orígenes, Contra Celso, VI, 12 de Heráclito de Éfeso⁴⁶ (540-470 a.C.) elucida essa referência: “O moco humano não comporta sentenças, mas o divino comporta”. (apud CAVALCANTE, 1973 p. 92). No grego *ethos*, que passou a significar caráter, originalmente é assento, morada. O *ethos*, a morada do homem, é o ser que somos e que nos tornamos, pelo agir livre. Portanto, a visão de uma moral não é constituída simplesmente por um conjunto de normas que se impõem ao homem de fora para determinar o seu comportamento, mas um modo de agir humano segundo as exigências da razão.

Assim, os meus objetivos, que contribuem para a definição inicial sobre o que é a ordem moral e suas relações com a educação e com a liberdade, portanto, são os que seguem: assinalar, segundo *Emílio ou da Educação*, a diferença entre educação e ensino ao retomar, neste contexto, a recorrente pergunta sobre a ensinabilidade da virtude, já feita por Platão; averiguar os conceitos de autoridade e autoritarismo, na perspectiva de vê-los como duas categorias díspares e suas possíveis relações com dois conceitos respectivos: amor-de-si⁴⁷ (*amour-de-soi*) e amor-próprio (*amour-propre*); apurar a noção de liberdade, em Rousseau, decisiva para responder à pergunta sobre a formação

⁴⁵ KANT, Immanuel. **Sobre a pedagogia**. Tradução de Francisco C. Fontanella. Piracicaba: UNIMEP, 1996.

⁴⁶ CAVALCANTE, José. (org.). **Os pré-socráticos**. Tradução de José Cavalcante de Souza, et al. São Paulo: Abril Cultural, 1973. Coleção: Os Pensadores.

⁴⁷ Rousseau utiliza expressões idênticas: amor-de-si (*amour-de-soi*), amor-de-si-mesmo (*amour-de-soi-même*), amor a si mesmo em contraposição ao amor-próprio (*amour-propre*).

moral e sobre o sentido do trabalho pedagógico. Vale lembrar que este trabalho apresenta a formação do homem abalizada nas três principais ideias de Rousseau: 1) descoberta e valorização da criança; 2) educação voltada para o desenvolvimento natural, ou seja, fundamentado nos princípios da educação natural; 3) formação do homem segundo o conceito de perfectibilidade.

As menções feitas até aqui servem para alicerçar a discussão da questão básica: o que é educação?

Como tópicos principais para analisar o problema proposto, podemos destacar alguns aspectos:

1) A bondade natural do homem e a origem do mal no mundo, com a instituição da sociedade.

Como se sabe, Rousseau defendia a ideia de uma bondade natural do ser humano. Negava a tese cristã do pecado original, de modo que não aceitava qualquer perversidade inata no coração humano. Negava, também, de certo modo, a tese aristotélico-tomista de que o homem é naturalmente político ou social. Qual é, pois, a vinculação entre o nascimento da sociedade e da moralidade?

2) A liberdade e a vigilância recrudescida que são instituídas na educação da criança.

Segundo Rousseau, a bondade natural desapareceu como efeito dos hábitos sociais corrompidos. É preciso, assim, retomar uma colaboração entre vigilância e liberdade, e entre natureza e sociedade. De que forma, na relação pedagógica, a vigilância do preceptor possibilita ou não a liberdade que, segundo Rousseau, passa de natural à civil? Como ocorre o processo de passagem do natural ao social? Ou é preciso procurar manter a criança na sua naturalidade? Qual o significado da natureza e da educação se esta é a destruição de algo que é, em princípio, considerado bom? É a educação uma destruição da natureza, ou pode ser a educação a sua construção?

3) Severidade e exultação congeminadas na educação.

Rousseau subverteu a base do processo pedagógico tradicional que consistia em tratar a criança como um adulto em miniatura. Em vez de conceitos e hábitos da sociedade adulta, passou a valorizar as ideias e atividades espontâneas e

específicas da própria criança, dando destaque à importância do desenvolvimento da personalidade individual do aluno. Quais critérios Rousseau utilizou para inferir outra visão de educação e o que a caracteriza?

4) Formação moral da criança.

Como devo agir? Para Rousseau, “o estudo conveniente ao homem é o de suas relações. Quando começa a sentir seu ser moral, deve estudar-se em suas relações com os homens: é no que se emprega sua vida inteira”. (1992, p. 237). A aquisição do ser moral é primordialmente uma questão de a pessoa reconhecer-se e ser reconhecida como portadora de direitos e deveres?

Em *Emílio*, Rousseau discute o desenvolvimento e a educação moral necessária à formação do cidadão. No *Contrato Social*, discute a construção de um corpo político como *habitat* para o Emílio. Propõe uma estratégia pedagógica e outra política para reconstruir a sociedade do século XVIII. Para a educação moral do Emílio, defende a necessidade de conduzir o seu educando para o bem. Mas, qual o significado de “bem” para Rousseau? Como educar mediante as paixões e o turbilhão social? A educação, a formação moral é um apanágio para adquirir uma espécie de segunda natureza? O fundamento moral está subordinado à revelação divina?

Para Rousseau, não há *Emílio* sem *Contrato Social*⁴⁸, no qual o homem coloca, ou deve colocar, a sua vontade a serviço da vontade geral⁴⁹, cujo fim é o bem comum. Só na efetividade da vontade geral é possível a liberdade, que agora é civil. Por isso, há a necessidade de tornar compreensível a relação entre estas obras.

A inovação metodológica de Rousseau atende à necessidade de conhecer o homem. Assim, em síntese, destacam-se algumas ideias primordiais que podem

⁴⁸ A política assume uma dimensão cristalina no pensamento pedagógico de Rousseau: formar o homem para assumir seu lugar na sociedade e cumprir seu papel de cidadão. Resta saber o que é ser cidadão e quem educa o cidadão. Rousseau, como se sabe, inclui a formação do cidadão no Emílio.

⁴⁹ A vontade geral surge como expressão autêntica do grupo e não poderá contrariar seus interesses, pois representa o resultado de uma integração mútua. Identifica-se à lei e à regra moral e também a um critério de equidade e justiça que deve prevalecer na ausência de expressões legais. A vida do homem em sociedade será baseada na moral. Esta moral exigirá que o homem racional, não deixando de agir segundo seus impulsos e sentimentos, se conforme à vontade geral.

dar a noção geral deste trabalho e indicar a relação existente entre os conceitos já referidos:

- a) Rousseau reconhece a capacidade de o homem agir livremente, ter consciência desta liberdade e de se dirigir em determinado sentido escolhido por ele mesmo.
- b) A razão desenvolver-se-á, continuamente, a partir do estado de natureza.
- c) De uma amoralidade presente em seu estado original, o homem passará a uma ética nascente.
- d) No homem, a moral e a razão permanecem intrinsecamente vinculadas no contexto das relações sociais.
- e) Não há, pois, formação moral desvinculada da formação política.
- f) À educação é atribuído o papel de formação moral.

É indispensável, enfim, resgatar, em Rousseau, sua contribuição para a educação sob o ponto de vista filosófico. “Lembra-te, lembra-te sem cessar de que a ignorância nunca fez mal, de que só o erro é funesto, e de que ninguém se perde pelo que não sabe e sim pelo que pensa saber”. (ROUSSEAU, 1992, p. 174).

A educação rousseauiana é um processo por meio do qual é dada ao aluno a capacidade de ele descobrir suas próprias dificuldades, de pensar por si mesmo. Porém, esse processo de descoberta ocorre num ambiente de troca de experiências, no qual o diálogo é fundamental. A postura do educador consiste em possibilitar – por intermédio dos conteúdos – o filosofar; base da Filosofia que é o diálogo; a troca de conhecimento e de experiências. O instrumento pedagógico do uso do ‘texto’, da palavra, possibilita concluir que Rousseau antecipa uma visão pedagógica, ou seja, de querer aprender junto de seu aluno.

Esta ideia passa a ser refletida na obra *Educação e Emancipação*, de Adorno. A perspectiva de quem educa quem no processo educativo. Uma questão que busca analisar o conceito de autonomia na relação professor, aluno e concepção pedagógica da escola (elaborada e apresentada nos documentos oficiais PPP e PPC). Assim, a concepção adorniana de educação (inicialmente pensada por Rousseau) apresenta duas dimensões: a) momento adaptativo; b) momento de resistência. Segundo Adorno, o momento adaptativo já predomina na

sociedade, pois ela estimula o pensamento estereotipado que limita a criação e a crítica. Assim, o momento de resistência se torna necessário, ou seja, a escola e o professor precisam propiciar um espaço formativo de qualidade, um estímulo ao pensamento crítico, à autonomia e à capacidade de fazer experiências intelectuais que caminhem em uma direção contrária à da reprodução e a do não pensamento. Cabe às aulas de Filosofia propiciar a compreensão crítica do mundo. No capítulo “*Educação – para quê?*” (obra *Educação e Emancipação*), registra-se a necessidade da produção de consciências verdadeiras em oposição à modelagem de pessoas por meio do seu exterior.

Isso remete à necessidade de pensar sobre a importância da dimensão tácita da aula de Filosofia para a aquisição da atitude filosófica, a aula como experiência do filosofar (o que remete ao pensamento kantiano), e não ao mero conteúdo da história da filosofia como transmissão memorizadora e reducionista. O professor precisa filosofar com seus alunos, estimular seus pensamentos, a argumentação, a reflexão do pensamento secular dos filósofos em contrapartida à realidade vivida pelo educando. Uma experiência partilhada, engajada e esclarecedora.

No que tange a Rousseau, vale ressaltar que, além deste caráter reflexivo, moral, com cunho de liberdade, a educação é tida, segundo ele, como um exercício da autonomia, pois é capaz de libertar o indivíduo das opiniões e da alienação. A autarquia, característica do homem na natureza, é alcançada pelo “educando” na medida em que ele se torna autossuficiente. Para a criança, o processo pedagógico permite fazer a experiência da liberdade sem os tormentos das exigências da vida social adulta. Não há impedimentos para a sua liberdade, para momentos que levem a criança a viver fora de si. O educador, ou o pedagogo, exerce apenas a função de condutor, sem alterar esse processo de autarquia, evitando, contudo, um mau uso da liberdade. O processo pedagógico inicia nova fase no momento em que o outro, nas relações com os semelhantes e com a sociedade, se impõe ao indivíduo. Enquanto tal, o processo pedagógico é a busca da felicidade.

Essas poucas considerações procuraram demonstrar que o modo como Rousseau propõe o processo pedagógico implica que a liberdade exerce uma

função normativa na busca da felicidade. Na fundamentação da via proposta na educação do indivíduo, a consciência da liberdade comparece como constitutiva daquilo que o homem é e não pode deixar de ser: um ser humano afirmado universalmente. O amor de si leva o homem a identificar-se e não concorrer com os outros homens, diferente do amor próprio, que o isola e particulariza. A educação do cidadão e o seu melhoramento são possíveis desde que se criem boas instituições.

A educação, para Rousseau, visava consolidar a ideia de cidadão: preparar para o exercício da cidadania como um direito de todos e assegurado pelo Estado. O homem poderia se emancipar por meio do saber e da razão, que são advindos da reflexão filosófica. O mais poderoso meio para este sucessivo progresso, insiste Rousseau, é dado pela educação. A educação tem um vínculo com a natureza, o que constitui uma postura sensualista⁵⁰ (sensibilidade) e só depois é elevada ao aspecto intelectual.

Com o *Emílio*, há a educação de um menino. A cada etapa da sua vida são dadas novas lições, que não consistem apenas em conteúdos, e também novos procedimentos para lidar com si mesmo e sua natureza em formação. Rousseau traz uma novidade pedagógica: conceber a formação de uma pessoa por seus desejos, mentalidade, uso da autonomia e reflexão. Para tanto, destaca a importância do educador, por intermédio da tarefa de propiciar, pelo ensino emancipatório, a educação do homem bom. Outro viés de pensamento rousseauiano contempla a proposta de que as forças naturais originam a liberdade e, para tanto, o verdadeiro trabalho educacional consiste em estimular o desenvolvimento dos sentimentos positivos da autonomia do aluno. “Negarão que a criança tem a força que atribuo. Eis a filosofia de gabinete; eu apelo para a experiência”. (ROUSSEAU, 1992, p. 173). A educação tem como alicerce um objetivo prioritário: deve ser a formação do equilíbrio, da evolução sadia dos sentimentos, destacando a importância do desenvolvimento da personalidade individual do aluno. Educar pressupõe método, direção, orientação.

⁵⁰ Os sensualistas (John Locke e Rousseau) estão convencidos de que as ideias de nós, seres humanos, provêm dos sentidos e que o ensino deveria ocorrer mais por meio de observações da realidade e pela experiência, do que pela supremacia dos livros e das palavras.

A sugestão educacional não pretende ser apenas uma expressão objetiva da realidade, mas também orientadora. “Antes de observar é preciso criar regras para as observações; é preciso uma escala para as medidas que tomamos”. (ROUSSEAU, 1992, p. 553). Tem a eficácia de produzir uma visão que engloba, ao mesmo tempo, uma concepção do homem (livre, emancipado, esclarecido) e da sociedade.

Em suma, a reflexão pedagógica de Rousseau vai muito além de questões didáticas, metodológicas ou epistemológicas, pois também tem suas finalidades políticas, e enaltece uma educação que priorize os sentimentos e desenvolva os sentidos. O filósofo genebrino teve como preocupação, nos seus escritos filosófico-educacionais, formar um homem livre de preconceitos transmitidos pela instrução formal. Foi nesse sentido, portanto, que propôs uma educação negativa, ou seja, até os 12 anos a criança deve ser protegida da verbalização que limita a liberdade e que não a torna capaz de discernir as coisas. Em outras palavras, como escreve no *Emílio*: preservar o coração contra o vício e o espírito contra o erro. As lições verbais, o atributo do questionamento, da análise dos textos e do entendimento das palavras se dá a partir dos 12 anos, quando já é capaz de filosofar, criticar, julgar o que está sendo dito. Assim, evita-se uma submissão ao discurso do adulto, a ser dependente e escravo de suas instruções.

No que tange aos dados (gráficos) presentes no capítulo IV sobre a concepção filosófica e a metodologia de ensino, à luz da teoria educacional rousseauniana, percebe-se certa dificuldade no ato de ensinar/aprender Filosofia no Ensino Médio. Há, de maneira imbricada, problemas que inferem nas concepções sobre o ato de ensinar, como fazê-lo, sobre qual influência de método e quais metodologias de ensino perpassam no aspecto de escrita dos materiais e em sala de aula.

O ato educativo é compreendido como a ideia rousseauniana apresenta, isto é, como um lugar na educação que considera o ensino imprescindível para habilitar uma pessoa a se manter em posse de suas ideias, reflexões, análise críticas e no que Adorno enseja como uma resistência às dificuldades presentes no ato de aprender Filosofia.

Outro aspecto importante é pensar que ensinar a todos e, para isso, ter uma concepção educacional e filosófica, é um processo decisivo na educação. Para tanto, é preciso ter a noção de acesso ao ensino, a ideia de compreensão da possibilidade de aprender, da seleção de conteúdos que sejam determinados pelo professor como fundamentais, na composição de um currículo que se adeque à realidade da comunidade escolar sem prejuízo e barateamento na formação do aluno.

CAPÍTULO II

FILOSOFIA E FILOSOFAR

O capítulo anterior apresenta o pensamento educacional de Rousseau. Neste, serão abordados os indícios de uma educação que necessita de humanização e que aborda a ideia central da necessidade de educar o homem.

O estudo deste capítulo também tem a intenção de estabelecer uma reflexão que possa buscar outra referência e entendimento da problemática do ensinar-aprender Filosofia. A análise será realizada considerando a perspectiva filosófica kantiana, isto é, a partir de uma leitura crítica da compreensão de método em Kant.

O método de ensinar Filosofia será o fio condutor da reflexão, não de uma perspectiva pedagógica procedimental e tecnicizada, mas de um olhar epistemológico no qual o método do ensino de Filosofia será tomado como problema da própria Filosofia. Procurar-se-á entender até que ponto é possível pensar em uma didática específica do ensino de Filosofia a partir do lugar da própria Filosofia e, nesse caso, com base no pensamento e entendimento filosófico kantiano.

A questão norteadora central que se busca responder passa pela seguinte pergunta: em que medida o problema do método do ensino de Filosofia pode ser tomado como um problema filosófico para além de uma abordagem eminentemente pedagógica? Essa análise será realizada tomando como referência, basicamente, as obras do filósofo alemão Immanuel Kant (1724-1804)⁵¹: *Sobre a Pedagogia*, *Crítica da Razão Pura*, *Crítica da Razão Prática*, *Fundamentação da Metafísica dos Costumes* e *Lógica*. O sentido dado por Kant para os métodos zetético e erotemático constituirá o cerne da reflexão que esse texto pretende apresentar. Tomar essa direção significa, também, buscar entender qual é a concepção de educação filosófica na qual Kant apoia seus argumentos para elucidar o sentido dado aos conceitos *filosofar*, *argumentação*

⁵¹ Immanuel Kant nasceu em Königsberg, na Prússia Oriental (Alemanha), atualmente Kaliningrado, na Rússia, onde passou toda a sua vida, tendo chegado a reitor da Universidade de Königsberg, sendo anteriormente estudante e professor.

filosófica e formação do homem. Entre as diversas divisões do método, o mais adequado para a filosofia na visão kantiana é o erotemático (Erotematisch), que pede por reflexão, pois é o método de alguém que, além de ensinar, também interroga (*frägt*). Segundo essa perspectiva, somente é possível filosofar envolvendo-se, de fato, com o *modus operandi* da Filosofia, tendo em vista que se trata de uma disciplina diferente das demais, com método próprio e uma linguagem com terminologia específica.

2.1 PESSUPOSTO DO MÉTODO KANTIANO: PENSAR COM AUTONOMIA

Segundo Kant, na obras *Sobre a Pedagogia* e *O que é esclarecimento*, a educação deve ter a finalidade de formar o educando e fazer com que ele faça uso do seu próprio entendimento. Isso, no entanto, não se ensina. Dessa forma, qual é o papel do educador?

No texto *Resposta à pergunta: que é esclarecimento?*⁵², Kant apresenta a ideia de que o homem deve fazer, de modo autônomo, o bom uso da sua razão. “*Sapere aude!* Tem coragem de fazer uso do teu *próprio* entendimento” (ideias presentes já no primeiro parágrafo do texto). Ao responder à questão, Kant define esclarecimento como a saída do homem de sua minoridade, ou seja, da incapacidade de usar o próprio entendimento. Ser esclarecido, para o pensamento kantiano, é fazer uso do próprio entendimento, e o caminho para pensar por si mesmo não se dá por imposição. A possibilidade deste caminho encontra-se na liberdade; em outras palavras, fazendo uso público de sua razão em todos os meios. A questão está em como falar em liberdade, em fazer uso público da razão quando vivemos em uma sociedade em que somos ‘obrigados’ a aceitar as normas estabelecidas? Vale referendar que pensar por si mesmo não deve ser confundido com fazer o que tiver vontade. Seguir os princípios da razão, isso sim é, para Kant, pensar por si mesmo.

⁵² Em 5 de dezembro de 1783, é publicado o artigo de Kant intitulado *Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung?* (Resposta à pergunta: que é Esclarecimento?).

Assim, pode-se afirmar que esse lema da *Aufklärung* deve orientar o ensino, sobretudo, da Filosofia. Isso se justifica porque o papel do professor consiste em ajudar o aluno a aprender a filosofar, estimulando-o a exercitar a sua capacidade cognitiva como um instrumento racional autônomo de investigação da verdade.

A necessidade de aprender a pensar e fazê-lo por si próprio sugere alguns questionamentos: a) Como se aprende a pensar?; b) Há um método para o ensino de Filosofia?

Em *Sobre a Pedagogia*, Kant segue este princípio geral: se há uma disposição natural para a atividade do pensar, o seu livre exercício é o melhor instrumento para a produção do conhecimento. Desta forma, como se aprende a nadar? A resposta direta é: nadando. Para tanto, também se aprende a pensar pensando. Essa disposição necessita ser cultivada com a ajuda de um mestre (KANT, 1996, p. 31) que, ao proceder socraticamente, induz o educando a pensar por si mesmo sem a ação inibidora da tutela.

Outro aspecto da Filosofia de Kant, com evidentes implicações na educação, é a questão da necessidade da coação como meio para o cumprimento racional da norma para a conduta humana (presente na obra *Fundamentação da Metafísica dos Costumes*). Em outras palavras, se a educação eleva o homem à sua maioridade, em que medida é possível, em nome do ideal da perfeição do homem e do gênero humano, legitimar uma pedagogia fundada na coerção? Esta interpelação leva, ainda, a outro questionamento, a saber: a necessária imposição de conteúdos pedagógicos não poderia transformar a educação em disciplina, ferindo, assim, o princípio basilar da *Aufklärung* da autonomia da pessoa e do pensar por si mesmo?

O preceito do *Aufklärung*, presente na Filosofia da educação kantiana, de pensar por si mesmo e fazer o uso crítico da razão, está formulado nas três máximas do juízo, tal como Kant expõe na obra *Crítica da Faculdade de Julgar*:

1. pensar por si mesmo; 2. colocando-se no lugar do outro; 3. pensar sempre de acordo consigo. A primeira máxima é a do pensamento livre do preconceito, a segunda é aquela do pensamento alargado, a terceira máxima é a do pensamento consequente. (KANT, 2008, p. 226).

As questões sobre as quais precisamos perguntar, com base nesse entendimento, são: Ensina-se a pensar? O que é ensinar? Seria transmitir conteúdo? Dar fórmulas de raciocínio lógico? Há um método específico ou legítimo para apreender o que se propõe?

Na obra *Sobre a Pedagogia*, Immanuel Kant faz uma distinção importante para os procedimentos didáticos de qualquer disciplina escolar. Trata-se da distinção entre a lógica do conteúdo e a lógica da aprendizagem. Entretanto, Kant tinha consciência das dificuldades referentes ao ensino da Filosofia. De modo que, tanto no *Anúncio do Programa do Semestre de Inverno* de 1765-1766, como na *Crítica da Razão Pura* (1787), coloca, mesmo que de maneira implícita, a impossibilidade de tal ensino, pois a Filosofia é uma reflexão sobre os saberes disponíveis. E é por isso, considerando o seu ponto de vista, que não se pode aprender Filosofia, só se pode aprender a filosofar. Mas como isso é possível? Filosofando por conta própria, isto é, sem tutela, interrogando-se sobre seu próprio pensamento, sobre as coisas que circundam o mundo, sobre o amplo e vasto conhecimento. Contudo, Kant não descarta a necessidade da atividade filosófica que requer, sobretudo, o exercício da razão, do entendimento, do esclarecimento. No final do *Manual dos cursos de lógica geral* (1800), ele procede definindo quais seriam os métodos de ensino mais adequados tanto na elaboração dos conhecimentos quanto no trato dos mesmos. No seu entendimento, entre as diversas divisões do método, o mais adequado à Filosofia seria, pois, o *método erotemático* (*Erotematisch*)⁵³.

Segundo Kant, somente é possível filosofar envolvendo-se, de fato, com a Filosofia. Pois, para estudar Filosofia, é necessário entregar-se à argumentação filosófica e, antes, utilizar os outros elementos que compõem os princípios filosóficos, ou seja, refletir, criticar, analisar.

Ainda tomando como base essa perspectiva, somente é possível ensinar erotematicamente pelo diálogo socrático, no qual ambos os interlocutores (professor e aluno) devem, mutuamente, estabelecer constantes interpelações e respondê-las na busca pela verdade e pela compreensão dos conceitos.

⁵³ Método erotemático = do grego Eromai = perguntar, interrogar.

Com efeito, o diálogo socrático por perguntas ensina o aprendiz a conhecer seus próprios princípios racionais e aguça sua atenção para eles. Por meio da “catequese” comum, porém, não se pode ensinar, e sim apenas indagar sobre o que foi acromaticamente ensinado. De modo que o método catequético vale tão-somente para os conhecimentos empíricos e históricos, ao passo que o dialógico vale, ao oposto, para os racionais. (KANT, 2003, p.297).

A construção do conhecimento filosófico é apresentada por Kant pelo uso dos métodos *zetético* e *erotemático*. Entretanto, há uma abordagem com a questão do método da *maiêutica socrática* que será brevemente definido para que, assim, sejam estabelecidos os parâmetros de análise destes métodos e a importância para a constituição do ensino de Filosofia.

O filósofo grego Sócrates utilizava-se da maiêutica, do diálogo para buscar a verdade, para saber da certeza que temos sobre o conhecimento. Por ter um caráter questionador e investigador, e na ânsia de despertar o conhecimento das pessoas, ele desafiou alguns preconceitos sociais de determinada época. Um exemplo disso foi a contraposição que fez à concepção de que um escravo não apresentava condições de conceber e assimilar ideias como as demais pessoas. Para demonstrar o contrário, Sócrates estabelece um diálogo⁵⁴ com Mênon e com o Escravo.

Entretanto, sua intenção maior não era ensinar, mas ajudar – pelo diálogo – as pessoas a tirarem de si as suas ideias. Isso quer dizer que o processo de aprender é interno, de modo que o conhecimento de cada um é capaz de revelar o verdadeiro discernimento. Uma forma de “forçar” as pessoas a usarem sua razão, estabelecendo coerência em seus pensamentos e apresentando-os de maneira lógica.

⁵⁴ DIÁLOGO (do latim *dialogus*: conversar). Na concepção de Sócrates, significa uma forma de investigação filosófica na busca pela verdade, para compreender o conceito e o conhecimento de diferentes assuntos que estão presentes em nossa vida cotidiana como, por exemplo, o que é justiça, o que significa o bem, o amor. O diálogo ocorre em uma discussão entre o mestre e seu discípulo (aluno) e tem como objetivo central levar o interlocutor a descobrir o saber que possui, mas que ignora e/ou desconhece.

Sócrates utilizou o *diálogo*⁵⁵ em dois aspectos e sobre duas circunstâncias, para conversar com um adversário – usava o confronto de ideias - e para instruir um discípulo (aluno). No primeiro caso, sua estratégia envolvia várias perguntas até o adversário apresentar contradição e constranger-se em uma confissão de sua ignorância. Em outras palavras, admitir a célebre frase: *Só sei que nada sei*. Pode-se afirmar, portanto, que este processo expressa a *ironia*⁵⁶ socrática.

No segundo caso, o diálogo estabelecido com o discípulo também apresentava múltiplas perguntas, para obter, pelo processo de indução lógica, um conceito e/ou uma definição geral do assunto em questão. Este processo, *método*⁵⁷ – dito pedagógico e que se refere à questão materna de parturição (ao parto de ideias, a dar luz ao conhecimento) – denomina-se de *maieutica*. Platão criou a palavra maiêutica (*maieutiké*) ao referir-se ao ‘parto de ideias’ ou ‘parto de almas’.

A maiêutica pode ser estabelecida mediante alguns passos, com a intenção de reexaminar o que as pessoas pensam. Para tanto, vale lembrar que Sócrates utiliza-se de perguntas constantes e da ironia para dialogar com seu interlocutor.

Outro aspecto fundamental a ser ressaltado diz respeito ao que compõe a maiêutica. Um elemento importante é a refutação que faz Sócrates projetar ideias, fazendo nascer a *verdade*. Vale ressaltar que Sócrates não só foi o primeiro filósofo a se preocupar com a verdade, como também o fez com o modo de se chegar a ela. Como exemplo da aplicação da maiêutica, há o diálogo clássico

⁵⁵ O diálogo possibilita o filosofar com o outro, a partir do outro e para o outro sem que o outro se torne um conteúdo sabido. Ele é possível quando a palavra não é propriedade de uma das partes envolvidas, mas flui entre um e outro modo que se deixe ser interpretado, ganhando novos sentidos, à medida que transita entre os que se propõem a dialogar.

⁵⁶ IRONIA: palavra originada pelo grego *eironéia*, que significa perguntar, fingindo ignorar para rir-se dos outros. “A ironia como forma de argumentação é utilizada por Sócrates para revelar ao seu interlocutor sua própria ignorância” (JAPIASSÚ, 1996, p. 148). Relaciona-se com a maiêutica (do grego *maieutiké* – arte do parto, parturição). “No Teeteto – diálogo platônico – Platão mostra Sócrates definindo sua tarefa filosófica por analogia à de uma parteira, sendo que, ao invés de dar à luz crianças, o filósofo dá à luz idéias. O filósofo deveria, portanto, segundo Sócrates, provocar nas pessoas o desenvolvimento de seu pensamento de modo que estas viessem a superar sua própria ignorância, por intermédio da descoberta própria da verdade.” (JAPIASSÚ, 1996, p. 171).

⁵⁷ MÉTODO – “busca, investigação, estudo feito segundo um plano. É composta de *meta* e *odós*, ou seja, via caminho, [...] em sentido figurado: maneira de fazer, modo de fazer. Métodos significa, portanto, uma investigação que segue um modo ou maneira planejada e determinada para conhecer alguma coisa”. (CHAUÍ, 1998, p. 505).

platônico intitulado *Menon*⁵⁸, no qual Sócrates e Mênon estabelecem uma definição da Figura⁵⁹.

O **método maiêutico** passou a ser compreendido ao longo dos tempos considerando os seguintes objetivos: a) distinção entre os conhecimentos do senso comum (superficial) e filosófico (rigoroso); b) apresentar conhecimento sobre os assuntos dialogados e não meras opiniões rasas; c) dialogar, apresentar e distinguir diferentes pontos de vista sobre um assunto; d) verificar a distinção entre mera informação e conhecimento; e) apreender a verdade dos assuntos em questão de maneira dialógica, isto é, desmistificar o saber constituído e reconstruí-lo para definir outro conceito para as coisas, porém, sem uma conclusão definitiva; f) conceituar um tema e, na dificuldade fazê-lo, admitir a necessidade em buscá-lo sob a ótica *Só sei que nada sei*.

Assim, pode-se dizer que o método adotado por Sócrates para despertar o discípulo (interlocutor, aluno) para o conhecimento é o *dialético*. Pelo uso da dialética são forjadas hipóteses, confirmadas ou rejeitadas, até que o interlocutor chegue ao conhecimento verdadeiro. Sócrates valoriza o diálogo como forma de ‘purificar’ o conhecimento geralmente fragmentado e distorcido que o homem possui.

Mas qual é o papel do professor? O que lhe cabe em sua tarefa?

Baseando-se no pensamento socrático, o papel do professor está em propiciar caminhos para que o aluno desperte para o saber. De certo modo, que

⁵⁸ Menão, ou melhor, Mênon, é um diálogo de Platão, no qual Sócrates conversa com o estudante Mênon, da região de Tessália. O diálogo versa sobre a virtude e a natureza do conhecimento, da mente e da alma. Um dos personagens marcantes é o escravo de Mênon, para quem Sócrates ensina fundamentos da geometria, provando a capacidade de aprendizado dos homens.

⁵⁹ **Mênon (p.48-49)** - Sócrates com Mênon estabelecem uma definição da Figura:

“Mênon: Segundo tua definição, figura é o que sempre tem uma cor. Seja! Mas se alguém dissesse que não sabe o que é cor e permanecesse desse modo na mesma ignorância a respeito da figura, que poderias dizer?”

Sócrates: Que ela é verdadeira e, se tivesse que tratar com um desses homens hábeis e disputadores (sofistas) que vivem a procurar brigas e disputas, eu lhe diria apenas: “Deis a explicação que melhor me pareceu. Se te parece que não falo certo, debes tomar a palavra e convencer-me do contrário” Todavia, quando dois bons amigos como eu e tu conversam, a resposta deve ser dada com maior doçura e mais de acordo com o espírito da conversação. O que caracteriza esse espírito, segundo penso, consiste não em só dizer a verdade, mas fundamentar as respostas unicamente naquilo que o próprio interlocutor reconhece saber. Seguindo este espírito é que vou procurar, contigo, resolver a questão. Dize-me: usas a palavra fim? Ela quer dizer limite e extremidade. Creio que estas duas palavras têm o mesmo significado. Pródicos talvez não seja de acordo. Mas tu dizes indiferentemente que uma coisa tem um fim ou um limite, isto é o que eu entendo e nada aí vejo de misterioso.”

ele saia da ignorância em que se encontra e alcance a sabedoria, isto é, o conhecimento. Especificamente, com relação à Filosofia, que o aluno passe a filosofar, a maravilhar-se e espantar-se diante do desconhecido, sendo por intermédio do diálogo orientado pelo professor que conseguirá atingir o conhecimento filosófico.

Por sua vez, há outra maneira de pensar as aulas de Filosofia. A saber:

O **método erotemático** é, por sua vez, subdividido no modo dialógico e no modo catequético de ensino. No modo dialógico, o professor questiona a razão do estudante; no modo catequético, o professor meramente questiona a memória do estudante e a percepção da imitação do que é verbalizado. O *método catequético* envolve mero trabalho de memória e do que se assimila ao chamado processo de decorar os conceitos, os conteúdos, no qual o estudante recita pensamentos que não são ainda os seus próprios. Em contraposição, com o método dialógico ou o modo socrático de ensinar, o professor e o estudante trocam perguntas e respostas entre si, de um modo alternativo.

Na obra *Lógica*, Kant afirma:

Não se pode ensinar segundo o método erotemático a não ser por meio do *diálogo socrático*, no qual ambos os interlocutores têm que interrogar e também responder alternadamente, de tal sorte que parece que o aluno também é, ele próprio, um mestre. Com efeito, o *diálogo socrático* ensina por meio de questões, ensinando ao aprendiz como conhecer os princípios da sua própria razão e aguçando-lhe a atenção para isso. (KANT, 1998, p. 273).

O **método dialógico** (crítico, reflexivo e cujo cunho maior é o debate de ideias) pressupõe maturidade maior por parte do estudante, de modo que o professor o emprega preferencialmente após o método catequético, verbalizado e expositivo. No entanto, em *Ética*, o método dialógico pode ser usado bastante cedo. Na doutrina do método da segunda *Crítica*, Kant descreve um caso que é posto para um "garoto de dez anos de idade" para saber se ele chega ao julgamento apropriado sem que seja instruído por seu professor. Ainda assim, Kant escreve, em *Metafísica dos Costumes*, que "o primeiro e mais essencial instrumento de ensino dado para o aluno ainda incipiente é um catecismo moral, isto é, um catecismo não alterado pelo ensino religioso". (2003, p. 320).

Entretanto, na obra *Sobre a Pedagogia*, Kant revela seu inconformismo com "algo que está quase universalmente faltando, algo que promoveria grandemente a formação e educação das crianças, a saber, um catecismo do que é direito". (1999, p. 103). O professor, sozinho, faz as perguntas nesse estágio da instrução, e estas devem ser endereçadas à memória dos alunos, apenas, e não ao raciocínio. O catecismo moral "deve conter casos que seriam populares, que ocorrem na vida comum, e que naturalmente sempre fizesse perguntas se algo é certo ou não". (1999, p.91).

Para Kant, não é possível ensinar Filosofia, mas apenas a filosofar, ou seja, apenas a exercitar o bom uso da razão. Assim, têm-se, aqui, os requisitos necessários para refletir sobre questões metodológicas, sua amplitude, importância e diferença com os métodos. Em outras palavras, pode-se dizer que filosofar é pensar e questionar racionalmente, e qualquer homem (na qualidade de ser racionalmente humano), na medida em que pensa e questiona de forma coerente, está filosofando, ou seja, fazendo Filosofia. Pode-se afirmar – segundo a concepção kantiana - que a atividade filosófica requer, sobretudo, o exercício da razão. Neste sentido, Kant apresenta, na obra *Lógica*, o método zetético⁶⁰.

Segundo Kant, o “método peculiar de ensino na Filosofia é o Zetético” (1992, p.175), ou seja, é um método baseado na investigação, de modo que deveria conduzir o aluno não só a investigar fatos (dogmas estabelecidos), mas também a refletir sobre os mesmos e fazer inferências por si próprio, independentemente de qualquer tipo de imitação (1992, p.33).

Para referendar as ideias acima, vale lembrar o que consta na introdução ao *Manual dos cursos de Lógica geral* (obra editada entre os anos 1779 e 1800):

A razão é, sem dúvida, um princípio ativo que não deve tomar nada emprestado da autoridade alheia e, em se tratando de seu uso puro (Reinen Gebrauch), nem se quer da experiência. A indolência faz, porém, que um número muito grande de homens prefira seguir as pegadas de outrem ao invés de empenhar as forças da própria inteligência. Homens desse jaez só podem se tornar sempre cópias de outros, e, se todos fossem dessa espécie, o mundo permaneceria eternamente em um só e mesmo lugar. É, por isso, de alta necessidade

⁶⁰ Zetético: termo originado na palavra grega *zetein*, que significa perquirir, em contraposição ao termo dogmático, da mesma origem, *dokein*, que designa doutrinar.

e importância que a juventude não se mantenha, como costuma ocorrer, a imitar pura e simplesmente. (KANT, 2003, p.155).

Com relação à imitação e ao hábito que o homem pode adquirir com seus meios auxiliares, Kant enumera alguns no *Manual dos Cursos de Lógica Geral* (2003, p. 157): as fórmulas (regras cuja expressão serve de modelo para imitação); os ditos (enunciações com uma fórmula muito exata e concisa); as sentenças (proposições que, pelo vigor de pensamentos que contêm, recomendam-se e conservam sua autoridade); os cânones (que podem ser expressos de modo sentencioso para que agradem mais); e os provérbios (regras populares do intelecto comum ou então expressões que designam juízos populares), que não são encontrados entre as pessoas de educação mais apurada, pois servem de sentenças e de cânones somente às pessoas de pouca ou baixa instrução.

2.2 EDUCAÇÃO FILOSÓFICA COMO REALIZAÇÃO DA FORMAÇÃO HUMANA

O questionamento de aprender a filosofar ou aprender a Filosofia põe em questão as possibilidades do seu ensino. A questão é: de que forma e mediante quais instrumentos e/ou métodos e sob quais auspícios educacionais? Vale referendar que os questionamentos postos não são apenas preocupações de cunho pedagógico sobre o ensino de Filosofia, mas uma maneira de pensar e realizar a própria Filosofia.

Na Introdução à obra *Sobre a Pedagogia*, Kant inicia com a seguinte afirmação: “O homem é a única criatura que precisa ser educada” (1996, p. 11) e continua com a ideia de que “o homem não pode tornar-se verdadeiramente homem senão pela educação. Ele é aquilo que a educação faz dele” (p. 15). Pode-se inferir (conforme explicitado na primeira parte da obra kantiana acima citada), que a disciplina e a instrução constituem, para a pedagogia de Kant, duas pré-condições da educação do ser humano. A educação, por sua vez, depende do conhecimento e da experiência.

A educação, portanto, é o maior e o mais árduo problema que pode ser proposto aos homens. De fato, os conhecimentos dependem da educação e esta, por sua vez, depende daqueles. Por isso, a educação não poderia dar um passo à frente a não ser pouco a pouco (KANT, 1996, p. 20).

Pode-se, também, analisar a Filosofia sob o viés da *Filosofia Prática* kantiana, que nos remete à importância de pensar a metodologia educacional rousseauiana que fundamentou o pensamento de Immanuel Kant no que diz respeito à educação.

Sob a influência⁶¹ da obra *Emílio ou da Educação*⁶² de Jean-Jacques Rousseau, Kant chega a dizer que “duas invenções dos homens podem ser consideradas as mais difíceis: a arte de governar e a arte de ensinar”. (KANT, 1996, p.21). A educação “é o mais importante e o mais difícil problema na medida em que uma geração transmite à seguinte as suas experiências e os seus conhecimentos, e esta, por seu turno, dá a sua contribuição e lega para as seguintes” (KANT, 1996, p. 20).

A questão que cabe discutir é de qual seria o caminho mais adequado e, sobretudo, qual ou quais podem ser utilizados nas aulas de Filosofia, seguido do encaminhamento metodológico destinado para maior explicitação dos conceitos filosóficos trabalhados em sala de aula. Segundo Alejandro Cerletti, em seu artigo “Ensinar Filosofia: da pergunta filosófica à proposta metodológica”:

Ensinar filosofia é convidar a pensar. É convidar a compartilhar uma atividade que supõe um esforço, é certo, mas abre a enorme perspectiva de chegar a enfrentar-se com o novo. E quando se possibilita a novidade, quando aparece algo que antes não havia, em alguma medida, transformamos o mundo. (2004, p.14).

⁶¹ Muitas das ideias pedagógicas de Kant são tributárias do pensamento sobre as questões educacionais de Rousseau. Vale lembrar a ‘anedota’ de que Rousseau teria sido o único a interromper as caminhadas diárias de Kant – durante alguns dias – até que ele concluísse a leitura da obra *Emílio ou da Educação*.

⁶² A obra *Emílio ou da Educação* forneceu a Kant um vasto material de crítica ao intelectualismo pedagógico reinante na época (século XVII). Rousseau mostrava-se cético em relação aos métodos tradicionais de educação, pois estes impunham ao aluno um aprendizado adquirido por meio da transmissão oral, da memorização dos conteúdos e não da vivência, da reflexão e análise própria. Uma implicação pedagógica que repousa na ideia de que o educando aprende adequadamente quando for concebido – desde o início do processo pedagógico – como um sujeito ativo ou pensante, constituinte desta educação que visa o que poderíamos chamar de filosofar. Portanto, há outra ordem pedagógica/epistemológica para aprender e ensinar.

Cerletti afirma, ainda, que o problema do ensino de Filosofia não é um problema pedagógico, mas, acima de tudo, uma questão filosófica, pois a forma de como ensinar Filosofia começa a ser vista como um problema propriamente filosófico – e também político – e não mais como uma questão exclusivamente pedagógica (2004, p.19).

Em outras palavras, não basta o conhecimento da didática e de conteúdos filosóficos para ensinar Filosofia. Essa tarefa vai além do conhecimento de metodologias e técnicas de ensino por meio das quais o professor deve apresentar o saber filosófico e fazer a intervenção filosófica.

A pergunta “Como se ensina a Filosofia?” apresenta uma discussão no que se refere à seleção de textos e perspectivas historiográficas. Entretanto, o que esta pesquisa sugere é um envolvimento nas questões propriamente pedagógicas que debatem sobre procedimentos de ensino, e que o sentido do ensino de Filosofia seja tratado, de forma filosófica, como uma “pedagogia do conceito”.

Considerando que, em geral, a educação formal (Ensino Médio Regular, composto de três séries) está relacionada com a ideia de ensino, vale referendar que a busca, com este capítulo, é sobre a prática de métodos filosóficos segundo a exigência dos mesmos. Isto é, trabalhar, portanto, com a seguinte hipótese: saber se a prática ou aplicação de métodos filosóficos, de encaminhamentos metodológicos com os alunos de nível médio possibilita que eles coloquem em ação o ato de filosofar e não apreendam uma mera informação ou o conhecimento filosófico enciclopedicamente.

A pergunta sobre a prática educativa dá início à teoria educacional, que se pretende tratar em seu caráter filosófico, na tentativa de percorrer a Filosofia sob o prisma da formação do sujeito.

A maneira como se educa, ou seja, os procedimentos, a metodologia utilizada para a formação humana, para a reflexão crítica e filosófica, implica no seguinte questionamento: Quais métodos e metodologias são adequados para o ensino de Filosofia? Os problemas e questões sobre o ensino de Filosofia e sua contribuição no currículo escolar, bem como os procedimentos didáticos utilizados pelo professor em sala de aula, estão diretamente vinculados aos problemas da

educação, do conhecimento, da formação do homem e de sua autonomia para pensar.

Definir o objeto da educação é interrogar o homem e sua existência, os valores e as relações e os saberes que ele constrói com os outros. Para Kant, a educação não é um conteúdo, mas a figura do mestre humano, educado que exerce seu pensamento.

Nesta direção, pode-se referendar a afirmação sobre a Filosofia no contexto da obra de Kant, especificamente em *Arquitetônica*, em que afirma que a Filosofia está ligada à faculdade do entendimento, e o que se faz ao ensinar Filosofia está no âmbito do conhecimento histórico de alguma 'doutrina' ou daquilo que aprendemos por meio das concepções históricas, de conhecimentos elaborados por outrem.

Assim, aprender a filosofar (Filosofia como atividade, como estabelecimento de reflexões) não é o mesmo que aprender Filosofia (conhecimento das doutrinas elaboradas por filósofos ou, mais comumente, como ensino de história da Filosofia), que significa, na concepção kantiana, tomar como seu um conhecimento de outro. O filosofar, por sua vez, exige que se use a razão para criar, produzindo novos conhecimentos, fazendo uma análise crítica aos que já existem. Filosofar, para Kant, é atingir a autonomia de pensar, é alcançar o esclarecimento. Ele define, de maneira geral, que a Filosofia é a atividade racional dos conceitos. Há, para tanto, um desdobramento nesta ideia que determina a concepção filosófica como: a) conceito escolar; e b) conceito de mundo. Estas ideias estão presentes nas obras *Crítica da Razão Pura* e *Lógica*.

A Filosofia entendida como um conceito escolar faz referência ao sentido sistemático de conhecimento, na ideia de que o filósofo é o legislador da razão humana, uma espécie de guardião da racionalidade.

Por outro lado, a Filosofia compreendida como conceito de mundo faz alusão à reflexão sobre a vida e a atualidade que vivemos, sobre a posição do homem no mundo, sobre as condições de sua autonomia, liberdade, sobre a questão da moralidade e do esclarecimento do homem diante dos fatos presentes.

No ensaio kantiano “O que é esclarecimento?”, predomina a noção da Filosofia como uma reflexão sobre a vida e atualidade. Vale lembrar que a ideia do filosofar, ou seja, do ensino de Filosofia, remonta à necessidade de trazer para os fatos cotidianos o pensamento filosófico. O esclarecimento como “a saída do homem de sua menoridade” apresenta a necessidade de haver uma construção de um caminho, na referência clara ao contexto formativo educacional, no âmbito da aprendizagem como um primado pedagógico. Considerando as reflexões apresentadas, pode-se dizer que:

- 1) De acordo com o pensamento kantiano, não se ensina Filosofia, a não ser de forma histórica, pois a história pode ser ensinada na medida em que não é produzida pelo aprendiz. Do ponto de vista do uso da razão, pode-se, apenas, aprender a filosofar.
- 2) Kant demarca a impossibilidade de se ensinar a Filosofia e, além disso, determina o conhecimento como objeto da Filosofia, sendo seu ensino com uma ênfase em seu conteúdo. Em outras palavras, aprende-se somente um conteúdo ou uma História da Filosofia. Essa compreensão encontra-se no terceiro capítulo da segunda divisão da *Crítica da Razão Pura*, parte da *Arquitetônica da Razão Pura*.
- 3) Em Kant, a verdade filosófica não está dada, mas precisa ser construída. E a formação da razão, do conhecimento do homem, não deve consistir unicamente na instrução. Para tanto, o que deve ser posto é a formação para a aprendizagem, para o uso correto da razão, o que constitui o próprio filosofar. Uma obra que pode ser entendida como uma espécie de ‘metodologia’ de uso da razão e o modo como a Filosofia, compreendida como crítica do conhecimento, se afigura para a formação crítica do sujeito. Pode-se inferir, ainda, de maneira breve, que o ensino da Filosofia tem por objetivo a formação crítica do sujeito para que este se torne esclarecido e possa, desse modo, usar a razão com autonomia.
- 4) Compete ao ensino da Filosofia desenvolver um processo didático-pedagógico que permita aos educandos experimentar o potencial crítico e criativo do pensar.

Mediante as inferências ditas acima, bem como no decorrer deste capítulo, pode-se inferir que Kant considera que “o conhecimento filosófico é conhecido

racionalmente por conceitos” (KANT, 2003, p. 40), o que torna possível concluir que o ensino de Filosofia deveria dar-se pelo método erotemático, em particular, pelo diálogo socrático. Em outras palavras, Kant concordaria com a proposta de que o ensino socrático é o ideal para o ensino de Filosofia.

Nesse sentido, o professor de Filosofia deve ter estes conceitos básicos muito claros para conduzir suas práticas em sala de aula. Estas ideias foram explicitadas nos dados apresentados sobre as PPC que destacam a análise do método de ensino kantiano e também a alusão ao método socrático. Apesar de haver uma distinção no material pesquisado e no levantamento do gráfico, há uma convergência no aspecto de que o ensino deve buscar o lema de pensar por si mesmo e de que o filosofar necessita do diálogo entre as pessoas. Em outras palavras, aprender a pensar e ter um método específico (em determinado momento e de acordo com o conteúdo específico da Filosofia a ser ensinado) não significa aprender os pensamentos ensinados pelo professor, mas filosofar pelo exercício da própria razão.

Este norte de dialogar no processo do ensino da Filosofia necessita de um esclarecimento preciso, isto é, há uma diferença entre o diálogo e a conversa. Esta segue o rumo da espontaneidade descomprometida com os conteúdos, com as análises e reflexões argumentativas, e também pode levar as meras afirmações de ideias sem qualquer abertura para o pensamento do outro. Vale referendar que a função pedagógica do diálogo é a possibilidade da emancipação do sujeito por meio da palavra (uma referência à concepção adorniana), um processo de autonomia do sujeito da razão (na perspectiva kantiana), o ideal de formação para a autonomia (no que tange a concepção rousseauiana) de pessoas que expressam com liberdade seus pensamentos.

CAPÍTULO III

ENSINO DE FILOSOFIA A PARTIR DOS SEUS CONTEÚDOS

Os capítulos anteriores versaram sobre o pensamento educacional e filosófico à luz das concepções de Rousseau e Kant. Trazem a problemática de uma educação voltada para a crítica e reflexão contínuas, ao elaborarem uma análise filosófica que destacou a capacidade de cada pessoa em pensar por si mesmo na contribuição que a Filosofia pode trazer.

Este capítulo, entretanto, procura compreender a relação de Hegel com o ensino, em geral, e o ensino de Filosofia, em particular, para contextualizar a problemática educativa de Hegel e o lugar da Pedagogia em sua Filosofia sistemática. Há um destaque com relação ao significado e à organização do ensino de Filosofia ao apresentar a prática de ensino e da atividade docente de Hegel. Com relação a elas, procura-se refletir sobre o fundamento filosófico para se pensar o ensino, em geral, e o ensino de Filosofia, em particular.

Neste sentido, os escritos que seguem (às vezes em subdivisões) visam retratar o pensamento de Hegel naquilo que é possível diagnosticar como uma busca em seus escritos, ou seja, o autor tratará de combater duas alternativas nefastas ao ensino de Filosofia que ele constatou em sua época, mas que reverbera em nosso tempo: a ideia do filosofar sem conteúdo e o preconceito pedagógico do pensar por si mesmo, em detrimento de aprender pensamentos de outros, por intermédio de achismos ou da História da Filosofia.

Com base nos textos hegelianos que abordam o tema da Educação e do Ensino da Filosofia, busca-se, neste capítulo, responder aos seguintes questionamentos:

- a) Como era a realidade educacional no período em que Hegel trabalhava como educador?
- b) Quais são as principais considerações descritas por Hegel sobre o ensino da Filosofia nos ginásios e nas universidades?
- c) Quais elementos pedagógicos Hegel apresenta para a educação na atualidade?

A realidade educacional vivenciada por Hegel no século XVIII foi marcada pela influência de várias correntes de pensamento, tais como o Iluminismo, o Romantismo e o Idealismo. No entanto, aquela que mais influenciou a educação na Alemanha, país de origem de Hegel, foi o Iluminismo, particularmente inspirado em outros filósofos como Rousseau e Locke. Ambos defendiam a necessidade de uma reforma no ensino, segundo uma orientação que fosse fundamentalmente prática. Mediante uma propagação do pensamento iluminista na Alemanha e sua influência na educação, Hegel não fica indiferente a esta ideia. Neste cenário, o ensino da Filosofia aparece como uma das exigências da modernidade para uma boa e autêntica formação do indivíduo crítico, autônomo e reflexivo.

Pode-se dizer que, no decorrer da história da Filosofia, a educação foi geralmente referida como uma questão pertinente à sociedade humana. Vale lembrar como exemplos *A República*, de Platão, e *Emílio*, de Rousseau. Estas obras lançam um convite ao problema do saber sistemático e como excelência e do ensino e seu viés com a aprendizagem.

O filósofo alemão Georg Wilhelm Friedrich Hegel (1770 - 1831)⁶³ não foi indiferente à educação em sua época, mesmo porque os efeitos do Iluminismo⁶⁴ na França e na Inglaterra fizeram-se sentir também na Alemanha. Embora não tenha se dedicado de maneira explícita e exclusivamente ao tema da educação em suas obras, Hegel desempenhou funções a ela relacionadas: “[...] foi preceptor, professor, diretor de ginásio, conselheiro escolar, professor e reitor universitário e consultor do governo para assuntos educacionais”. (HEGEL, 1994, p. 13).

Em um de seus textos, intitulado *Escritos pedagógicos*, Hegel afirma:

⁶³ Hegel nasceu em Stuttgart, Alemanha, no dia 27 de agosto de 1770. Destacou-se no ginásio no estudo do latim e da história da antiguidade clássica. Em Tübingen Hegel, estudou Teologia no Seminário Luterano. Neste período, era considerado um aluno disciplinado, cumpridor de seus deveres e com boas notas. Destacava-se por ser divertido, bom bebedor de vinho, apreciador de piadas, meio lento e vestia-se com tamanha deselegância que ganhou o apelido de “velho”. Depois do seminário, Hegel trabalhou como tutor e preceptor em Berna (Suíça) e Frankfurt (Alemanha). Aos 38 anos, assumiu a direção do ginásio de Nuremberg, aos 48 anos começou a lecionar filosofia em Berlim e, aos 60, assumiu o posto de reitor da universidade. Morrou aos 61 anos (1831).

⁶⁴ O Iluminismo, também chamado de Ilustração ou Movimento Enciclopedista, ocorreu no século XVIII. Os Iluministas acreditavam que a principal força transformadora era a razão, capaz de tirar os homens das trevas da ignorância, do fanatismo religioso e das superstições.

A educação não é um processo pacífico de uma sucessão de conhecimentos em que se vão agregando harmonicamente novos elos, sem ter que absorver os anteriores. Em cada nova etapa agrega as precedentes. É preciso voltar a formar o já formado, reelaborando e dando uma nova profundidade. (1991, p. 43).

Pode-se perceber, com o trecho, que o pensamento hegeliano evidencia o conceito de educação, cuja concepção não é estática, mas se caracteriza por um movimento especulativo em direção à totalidade, ao universal.

3.1 HEGEL: O PROBLEMA DA EDUCAÇÃO E OS ELEMENTOS PEDAGÓGICOS

Hegel viveu em um período histórico no qual a educação era tema tratado de forma singular e tinha a influência do pensamento dos intelectuais iluministas. O Iluminismo europeu, especialmente o inglês, influenciava a educação da época, ressaltando o papel das experiências vividas pelos homens, como é o caso do empirismo de Locke⁶⁵. A Filosofia lockeana trata de uma reflexão sobre a experiência e procura nela descobrir a racionalidade capaz de orientar a ação do homem para o bem. Expressa uma abordagem sobre a virtude, seu vínculo com a moral e sua influência em sua educação. Locke faz, também, uma relação entre a razão do homem e sua experiência e necessária reflexão como guias das suas ações, como princípio do saber. Tanto o conhecimento como a emancipação do indivíduo já presentes no racionalismo do século XVII foram importantes na razão ilustrada do século XVIII. Locke, com sua Filosofia que empreendeu a liberdade, o uso autônomo da razão, contribuiu para o manifesto do Iluminismo contra os discursos cuja pretensão era uma única verdade, a necessidade de haver uma crítica da razão, a liberdade de expressão, a igualdade de direitos.

Apesar de suas particularidades, o Iluminismo na Alemanha não seguiu direção distinta e era nesse contexto educacional que se situava Hegel. Sua Filosofia seria construída e influenciada por uma Europa impregnada pela questão

⁶⁵ John Locke (1632 - 1704) foi filósofo inglês e um dos principais representantes do empirismo inglês. O empirismo, ao contrário do racionalismo, enfatiza o papel da experiência sensível no processo do conhecimento. Para Locke, o objetivo principal é saber qual é a essência, a origem e o alcance do conhecimento humano.

educacional. O pensamento hegeliano enaltecia a Filosofia, afirmando que ela era a filha de seu tempo e apontando, assim, a importância da história em seu sistema. Nesse sentido, Hegel situa-se dentro do debate sobre a educação de sua época, pois, além de encontrar-se nesse contexto, toda a sua vida ficou marcada pela atividade docente, vivendo de perto, inclusive, as reformas educacionais na Alemanha, tanto no período do ginásio como na universidade.

Na *Propedêutica filosófica*, Hegel denota uma preocupação marcante com o conteúdo da prática docente, mas sem ignorar a questão metodológica. O que se percebe é que, na concepção hegeliana, conteúdo e método estão imbricados, de modo que não há como separá-los. Hegel tem certa desconfiança em relação à pedagogia presente neste período, na medida em que esta se resume em formalismos, métodos e técnicas. Vale lembrar que Kant afirmou, na *Crítica da Razão Pura (na Arquitetônica)*, que não se pode aprender Filosofia, mas somente a filosofar. Hegel foi contrário ao afirmar, que aprendendo a história da Filosofia, já se estaria a filosofar, e vice-versa. Em outras palavras, para Hegel, o conteúdo torna-se determinante, pois deve ser a apresentação das verdadeiras riquezas criadas pelos homens ao longo de sua existência.

A partir disso, compreende-se a unidade entre a Filosofia hegeliana e a sua prática pedagógica. No período em que trabalhou como professor no Ginásio de Nürnberg,⁶⁶ Hegel fez um grande esforço para adequar a Filosofia aos seus jovens educandos, não descuidando do conteúdo que seus alunos precisariam saber.

Na 5ª série do 1º ciclo, o professor discorria sobre as bases do Direito, da Moral e da Religião; nas 6ª e 7ª séries lecionava Lógica e Psicologia; na 8ª e última série, reexaminava os temas que haviam sido abordados nos períodos precedentes e tratava de aprofundar o conhecimento dos problemas, os relacionados uns com os outros, na busca de uma visão global que pudesse se traduzir em conceitos [...]. O método que utilizava para ensinar era o mais comum em sua época: ditava para seus alunos e em seguida fazia comentários esclarecedores. Era cerimonioso, tratava

⁶⁶ De 1809 a 1815, Hegel foi professor e diretor do ginásio em Nürnberg. Por ser diretor, ao final de cada ano letivo, ele pronunciava um discurso de encerramento do ano à comunidade em geral. Foi a partir destes discursos que se compilou a obra *Discursos educacionais*. É claro que são discursos desprovidos de um caráter sistemático, mas isso não diminui a importância e a contribuição para questões fundamentais no que tange à educação.

seus alunos da 8ª série por “senhor” e estimulava perguntas durante as aulas. (KONDER, 1991, p. 39).

O ensino da Filosofia, para Hegel, apresenta o valor dos conteúdos para a educação, pois o filosofar sem conteúdo e o diletantismo de pensar por si mesmo como um preceito pedagógico de meramente aprender pensamentos são combatidos nos seus escritos educacionais. Em outras palavras, há uma clara oposição à ideia de aprender a filosofar sem que haja conteúdo e com relação à expressão das próprias visões filosóficas, pois quando não há respaldo teórico, não se passa de uma mera opinião vazia de argumentos sólidos e de cunho filosófico.

3.2 A QUESTÃO DO EDUCAR E A FORMAÇÃO HUMANISTA

A educação, para Hegel, é o meio pelo qual o homem supera o estado de natureza imediata. A educação tem a tarefa de conduzir o homem da naturalização à sociedade, de onde surge a necessidade do estabelecimento de condutas (princípios morais) que possam ser assumidas por todos. Trata-se de uma espécie de conciliação entre o estado de natureza e o estado social, porque o homem nunca vai deixar de pertencer à natureza completamente, o que ocorre é que ele vai dar-se conta de que pode não ser mais condicionado inteiramente por ela. Para exemplificar, Hegel escreve: “A criança existe como homem, mas de um modo imediato, natural; a educação é, pois, a negação desta forma natural, a disciplina que o espírito se impõe para se elevar desta sua imediatez”. (HEGEL, 1991, p. 34). Por isso, Hegel situa a infância no período da natureza imediata. Ele realça a carência desta etapa pelo fato de a criança ser, predominantemente, dirigida pelo instinto, pela natureza, da qual ela não sai por conta própria. Isso explica porque Hegel afirma que a natureza opera por coação e precisa de outra coação para ser vencida: “Tem a educação um destino negativo, o de conduzir as crianças desde a natureza imediata em que primitivamente se encontram para a independência e a personalidade livre”. (HEGEL, 2000, p. 160). A concepção de educação em Hegel é, portanto, este movimento de passagem do imediato da

pessoa para a mediação de um sujeito capaz de agir e decidir livremente, enquanto membro da sociedade e do Estado. Realizar esta pedagogia do imediato-mediato é o que constitui a função pedagógica do educador.

Esta concepção de educação implica na conscientização do processo educativo como algo que demanda compromisso, dedicação e renúncia. Por isso, Hegel prima pela ideia de responsabilidade e disciplina de seus alunos. No discurso de encerramento do ano letivo, em 1810, ele diz o seguinte: “A disciplina segue sendo um aspecto básico do processo educativo. A obediência e a disciplina em que haverão de se submeter às crianças não são desde logo um fim em si, mas sim um meio imprescindível para chegar a se converter em pessoas livres”. (HEGEL, 1991, p. 36). Hegel apresenta a escola como uma parte de suma importância no processo educacional. Em seu discurso de final de ano letivo, em 1811, diz:

A escola é um estágio ético particular em que o homem se demora e no qual adquire uma formação prática, habituando-se a relações efetivas. É uma esfera que tem uma matéria e um objeto próprios, os seus castigos e recompensas e que constitui, efetivamente, um degrau essencial no desenvolvimento do caráter ético no seu todo. A escola encontra-se, de fato, entre a família e o mundo efetivo e constitui o elemento mediador de ligação, de passagem daquela para este. Este aspecto importante é de considerar mais de perto. (HEGEL, 1994, p. 61).

Em outras palavras, a escola é a esfera mediadora que promove, também, a passagem do homem do ambiente familiar ou da educação doméstica para o mundo, ou seja, para a educação de cunho social e sistematizada. Na escola, a criança deixa de agir somente pelo viés da arbitrariedade, movida apenas pelo prazer e pelas inclinações momentâneas, e aprende a determinar o seu agir segundo finalidades, não mais pela sua pessoa imediata, e sim, por aquilo que realiza, suas práticas, sua postura ética.

Hegel também apresenta preocupação com o fato de que a educação deve sempre ser contextualizada, pois a pessoa é sempre fruto de sua época, o que exige do educador a ideia de conceber o homem por meio de sua realidade. Ao adquirir consciência de estar inserido em uma realidade, o homem deve buscar a amplitude do conhecimento, o máximo possível de saber, sobretudo, os que

advêm dos clássicos. Um verdadeiro estudo acompanhado pelo enfoque humanista que oferece uma visão ampla dentro da qual se localiza a especialidade. A especialização, por si só, não oferece uma compreensão completa de homem e de mundo e apresenta o sério risco de enclausurar o indivíduo em sua própria abordagem e de disseminar a fragmentação. (HEGEL, 1991, p. 52). É o que podemos ler no discurso de encerramento do ano letivo de 1813: “Na universidade começa a divisão mais acentuada, a determinação mais próxima de uma profissão particular; não esqueceis aí, portanto, meus senhores, os estudos humanísticos feitos no Ginásio”. (HEGEL, 1994, p. 76). Segundo Hegel, uma forma de amenizar esta fragmentação é o estudo humanístico baseado na tradição greco-romana, juntamente do estudo da Filosofia.

3.3 CONSIDERAÇÕES DE HEGEL SOBRE O ENSINO DA FILOSOFIA E OS CONTEÚDOS

O Ensino da Filosofia traz, neste bojo, a ideia de questionar: a) se a Filosofia apresenta conteúdos próprios ou não; b) se os apresenta, quais são esses conteúdos; c) qual o método apropriado para o seu ensino.

É notório que Hegel não ficou indiferente à questão do Ensino da Filosofia e que, embora ele não tenha desenvolvido uma ampla discussão sobre essa questão, aponta algumas ideias nessa direção na obra *Propedêutica Filosófica*, sobretudo a partir dos dois últimos textos, a saber: “O ensino da filosofia nos ginásios”⁶⁷ e “Sobre o ensino da Filosofia nas universidades”⁶⁸.

Quando Hegel escreve sobre o ensino das Ciências Propedêuticas filosóficas no Ginásio, ele apresenta dois aspectos de muita relevância para compreensão do assunto. Em primeiro lugar, aborda os próprios objetos de ensino e, em um segundo momento, apresenta uma reflexão sobre o método de abordagem dos objetos de ensino da Filosofia. Também discorre, criticamente,

⁶⁷ É uma carta que Hegel escreve, em 1812, dando seu parecer e fazendo um relatório do Ensino da Filosofia no ginásio ao real conselheiro superior da Baviera, Immanuel Niethammer.

⁶⁸ É uma carta dirigida ao conselheiro do governo prussiano e professor Friedrich Rayner, em 1816.

sobre os conteúdos de ensino para as classes denominadas inferior, média e superior.

Hegel aponta para o conhecimento e formação do indivíduo como não estáticos. Por isso, faz-se necessário saber por onde começar e qual caminho percorrer. Assim, aderir à sua forma de abordagem de conteúdo é optar pelo caminho que dá início à Introdução da Filosofia. Na concepção hegeliana, o conceito destas doutrinas é mais simples, facilitando, assim, a assimilação dos jovens educandos. Hegel prossegue, justificando sua posição quanto à prescrição dos conteúdos:

Prefiro de longe este objeto de ensino à Lógica, porque esta tem um conteúdo mais abstrato e, sobretudo, mais afastado da imediata realidade efetiva do íntimo, um conteúdo meramente teórico. Liberdade, Direito, Propriedade, etc., são determinações práticas com que diariamente lidamos e que, para além da existência imediata, tem uma existência sancionada e uma validade real. (HEGEL, 1989, p. 367)

O ensino da Filosofia é concebido pela posição hegeliana como um processo laborioso e paulatino, em que se deve começar pelo existente e, por meio disso, levar a consciência para o alto, para o pensamento. Neste sentido, urge a necessidade de fazer o aluno partir daquilo que conhece em direção a um pensamento sistemático, a fim de que se formem indivíduos críticos e com um raciocínio lógico.

3.4 COM RELAÇÃO AO ESTATUTO E ESPECIFICIDADE DA FILOSOFIA

Ao pensar sobre o estatuto e a especificidade da Filosofia, Hegel inicia uma crítica à pedagogia de seu tempo, já que, para ela, o que importava era simplesmente filosofar, mesmo sem conteúdo, ao invés de apreender os conteúdos próprios da Filosofia. O que significa, na concepção educacional de Hegel, um “viajar sempre, sem chegar a conhecer as cidades, os rios, os países, os homens etc.” (HEGEL, 1989, p. 371). E continua, justificando o que pensa a respeito da Filosofia sem conteúdos:

Quando se conhece uma cidade e, em seguida, se chega a um rio, a outra cidade etc., aprende-se, sem mais, deste modo a viajar, e não só se aprende, mas efetivamente já se viaja. Assim, ao chegar-se a conhecer o conteúdo da filosofia, aprende-se não só a filosofar, mas já efetivamente se filosofa. (HEGEL, 1989, p. 371).

Este pensamento hegeliano traz uma mensagem, um claro alerta ao perigo de aceitar a concepção de que o mais importante é filosofar porque – para ele – quem adere a esta concepção são pessoas com cabeças vazias de pensamentos.

O comportamento tristonho, simplesmente formal, a perene busca e ‘vagabundagem’ sem conteúdo, o argumentar ou especular assistemático, têm como consequência a vacuidade de conteúdo, o vazio dos pensamentos nas cabeças. (HEGEL, 1989, p. 372).

Em contrapartida, remete-se à ideia de que o ensino baseado na história da Filosofia faz dela e de sua história uma só. O seu ensino é ensino da sua história. Portanto, ensinar Filosofia significa ensinar o que a História da Filosofia produziu até hoje, mesmo que talvez seja difícil chegarmos até os filósofos contemporâneos.

Pode-se averiguar que, na proposta hegeliana, não há como separar conteúdo e método, ambos estão imbricados. No entanto, Hegel não deixa de enfatizar que apenas a intencionalidade não garante o filosofar. A Filosofia precisa ter claros os seus conteúdos e estes precisam ser aprendidos e ensinados para poderem impulsionar os educandos em direção à mediação com sua família, com o Estado e, enfim, com o mundo, com a totalidade. Ainda, é possível acrescentar que o ensino da História da Filosofia vai despertar no aluno o espírito especulativo que, gradualmente, o conduzirá ao estudo sistemático da Filosofia. Ao contrário, se optarmos pela concepção de que o importante é filosofar, mesmo sem conteúdo, o que teremos serão apenas pessoas com cabeças vazias de pensamento. No que se refere a essa tematização, Hegel prossegue afirmando: “O procedimento no conhecimento de uma filosofia rica de conteúdos não é nenhum outro a não ser a aprendizagem. A Filosofia deve ensinar-se e aprender-se, como qualquer outra ciência.” (HEGEL, 1989, p. 372).

Segundo Hegel, é justamente a assimilação dos conteúdos que faz com que os indivíduos sejam capazes de produzir reflexões significativas e contribuir

para o avanço da ciência. Por essa razão, Hegel diz que a Filosofia guarda os verdadeiros pensamentos universais. Com esse alerta, ele quer mostrar que a educação ou, especificamente, o ensino da Filosofia, deve ter por finalidade levar à verdade, ao esclarecimento, àquilo que Kant chamaria de 'saída do homem da menoridade'. Em outras palavras, o ensino deve posicionar-se contra a mera opinião, à argumentação vazia, ao sem sentido e irracional, dilema que, desde a Antiguidade grega, afetou filósofos como Sócrates e Platão.

Para Hegel, o **conteúdo filosófico** tem, no seu método, três formas: o **abstrato**, o **dialético** e o **especulativo**. Hegel salienta que no ensino da Filosofia ginásial devemos começar pelo primeiro passo do método, o abstrato. No entanto, pode-se optar por começar pelo sensível e chegar ao abstrato, ou então começar de fato pelo abstrato.

Pode, pois, desejar começar ou pelo sensível, pelo concreto, extrair e elevar esta ao abstrato por meio da análise, tornando assim – como parece – a via natural, como também se ascende do mais fácil para o mais difícil; ou então pode igualmente começar-se pelo abstrato tomar o mesmo em si e para si, ensiná-lo e torná-lo compreensível. (HEGEL, 1989, p. 374).

Hegel prossegue com a ideia de que iniciar pelo sensível é possível, mas é o caminho mais difícil. Para isso, ele exemplifica: "É mais fácil pronunciar e ler os elementos da linguagem, as letras singulares, do que as palavras inteiras – por ser mais simples, o abstrato é mais fácil de compreender". (HEGEL, 1989, p. 374). O abstrato, por estar diretamente ligado ao pensamento, é associado ao intelecto, ou seja, é o momento em que as coisas, os objetivos são conhecidos cada um nas suas determinações, diferenciando-se um dos outros.

A forma dialética referida ao método do conteúdo filosófico é o momento em que as diferenças, de fato, aparecem. Há a manifestação das antíteses em diálogo com as teses antecedentes, um afloramento da razão negativa, ou seja, uma negação que se dá em qualquer processo de relação do sujeito com os outros e com o mundo. Dentro do sistema hegeliano, cada novo conceito que

surge não nega por completo o antecedente, mas o suprassume.⁶⁹ De acordo com Hegel, é a forma que menos interessa aos jovens.

A terceira e última fase do método de ensino é o especulativo, momento em que o oposto é, de fato, conhecido e as diferenças são superadas, ou seja, é o momento da síntese. O especulativo, ainda que seja o elemento mais difícil de alcançar, deve ser a meta de todo o ensino ginásial:

Aprender a pensar especulativamente, o que é prescrito no Regulamento como a determinação fundamental do ensino propedêutico filosófico, deve, pois, considerar-se como a meta necessária: a preparação para tal é o pensar abstrato e, portanto, o dialético, ademais, a aquisição de representações de conteúdo especulativo. Visto que o ensino ginásial é essencialmente propedêutico, poderá consistir sobretudo em procurar conseguir estes lados do filosofar. (HEGEL, 1989, p. 376).

Enfim, o que se pode afirmar é que o objetivo da filosofia ginásial é despertar nos jovens educandos o pensamento especulativo, que, na verdade, é a sistematização das etapas anteriores: o abstrato e o dialético. É desta forma que o educando será conduzido a um estudo sistemático da história da Filosofia.

Até o presente momento, foi possível apreender o pensamento kantiano (capítulo II) e hegeliano com relação ao ensino de Filosofia. Para tanto, para seguir nas análises do capítulo VI, que visa mostrar a Filosofia como forma de resistência e a questão da educação filosófica ambas na concepção adorniana, vale referendar algumas diferenças entre o pensamento de Kant e Hegel com relação ao ensino de Filosofia no que tange ao objeto, ao conteúdo e ao método.

No ensino da Filosofia, ou na relação pedagógica, tal como Kant as entende, o próprio ato de filosofar passa, nestes termos, a assumir o papel central e estruturante. O docente não pode limitar-se a transmitir, ou mesmo até a explicar um conhecimento da filosofia, uma noção daquilo que foi enunciado nos escritos dos sábios acerca dos fundamentos das coisas. É indispensável que uma experiência do pensar esteja presente e possa ser comunicada/ensinada como

⁶⁹ Hegel usa regularmente a palavra *Aufhebung*, frequentemente traduzida por *suprassunção*. Significa que o segundo saber não elimina o primeiro, mas o supera e guarda. E, como o sistema hegeliano é circular, significa que o saber do começo aparece em todos os momentos subsequentes, inclusive no último, no saber absoluto.

método do filosofar⁷⁰, ou seja, é imperioso que o próprio professor tenha filosofado. Revela-se, por conseguinte, incontornável fazer uso de mais razão no método da razão. Em conformidade, a tarefa (pedagógica) consiste não em decorar pensamentos que outros elaboraram ou transmitiram, mas em aprender a pensar, ou seja, produzir pensamentos.

Em relação ao enquadramento teórico no confronto entre Kant e Hegel em torno da Filosofia e do filosofar, Hegel se mostra contrário a qualquer intenção que vise à autonomização do método face aos conteúdos que organiza. Kant defende a tese de que se deve ensinar a filosofar e Hegel defende a tese oposta, de que se deve ensinar os conteúdos da história da Filosofia, pois o método, para o pensamento hegeliano, é uma espécie de 'consciência' com relação à forma do auto-movimento interno do conteúdo. Em outras palavras, a matéria do pensar - tese cara ao idealismo hegeliano - é ela própria um pensamento (e não um fruto da imaginação ou uma mera intuição). Diz ele, ainda, que um pensamento não tem outro modo de ser aprendido senão sendo pensado. Assim, o aprender filosófico, para Hegel, é constitutivo de um pensar por si e um agir por si. No aprender da Filosofia, aprende-se a filosofar e filosofa-se mesmo. Em outras palavras, o ensino da Filosofia que separa o conteúdo da forma de filosofar leva o aluno ao erro, por diferenciar algo que não pode ser diferenciado na Filosofia: o filosofar de seu conteúdo. Porque para Hegel, não se pode fazer uma separação entre o pensar filosoficamente e o pensar sobre os conteúdos filosóficos, os quais dão condições para o filosofar: Filosofar é filosofar com conteúdos.

Portanto, enquanto Hegel pensa e destaca a formação do aluno por intermédio dos conteúdos, Kant – com a ideia precisa do filosofar – busca a autonomia do sujeito. Enquanto Kant estabelece um convite para aprender a pensar por si mesmo e visa a autonomia individual, Hegel determina que os conteúdos de ensino sistematizados propiciem a aprendizagem para o pensar. O ensino deve ser propedêutico e especulativo.

⁷⁰ Por que a Filosofia não é ensinável ou aprendível, segundo Kant? Fundamentalmente, porque a Filosofia não é uma mera informação que se adquire e acumula, mas um exercício de racionalidade que o filósofo tem de assumir originalmente como sua criação.

CAPÍTULO IV

FILOSOFIA, MÉTODO E ENSINO: RETRATO DE UMA REALIDADE

4.1 O PLANEJAMENTO COMO 'LUGAR' E PONTO DE PARTIDA DA PESQUISA EMPÍRICA

Este capítulo apresenta uma particularidade, pois traz, após os aspectos conceituais dos filósofos Rousseau, Kant e Hegel, uma alusão às questões empíricas aqui abordadas por meio de um estudo exploratório. Pretende-se verificar em que medida há uma utilização clara dos filósofos e se esta ocorre de maneira condizente na prática, ou seja, na escrita de materiais elaborados pelos professores de Filosofia ou que lecionam a disciplina em sala de aula, no Ensino Médio.

São descritos dados coletados pelos materiais de análise⁷¹ que compõem a compreensão dos fatores relacionados à educação e ao ensino de Filosofia. O intuito é mostrar, de maneira significativa, a pertinência dos documentos estudados sobre os conceitos filosóficos até aqui descritos. Portanto, este capítulo versa sobre análise de documentos, via estudo exploratório (em seu aspecto prático ou campo empírico), apresenta análise de dados que fundamentam o viés maior da leitura sobre o campo teórico cuja pesquisa – em seu aspecto mais amplo – é qualitativa.

A coleta dos dados utilizou basicamente a Proposta Pedagógica Curricular, denominada de PPC (parte integrante de um projeto maior da escola, que é o Projeto Político Pedagógico ou PPP), que fundamenta a proposta utilizada a cada semestre pelo professor para nortear suas aulas. Ou seja, o que se conhece

⁷¹ No apêndice 2, é apresentada uma análise fundamentada em oito teses a respeito do ensino de Filosofia, a questão do método e outros aspectos sobre a fundamentação teórica que alude sobre a aprendizagem filosófica na formação do educando do Ensino Médio. O método de ensinar Filosofia nas teses sobre o ensino tem como objetivo apresentar, nelas, a discussão do seu método, ou seja, saber como os autores se apropriam do método sobre o ensino de Filosofia a partir de pensadores de tradição filosófica, a saber: Rousseau, Kant, Hegel e Adorno. As incursões teóricas visam esclarecer, explicitar os pressupostos, as tensões entre a Filosofia e a reflexão filosófica, e a educação filosófica e a Filosofia nas perspectivas do ensino e com relação ao lugar que o método ocupa, ou não, nestas abordagens.

como Plano de Trabalho Docente (PTD), ou, como alguns denominam, Plano de Aula. Há, também, o uso (já mencionado) de alguns filósofos que subsidiam o campo teórico da pesquisa, o que, por sua vez, também a torna, além de documental, bibliográfica.

Para refletir sobre a questão do conteúdo⁷², método e objeto na análise das Propostas Pedagógicas Curriculares alicerçadas sobre a base teórica dos filósofos, faz-se, também, referência à ideia de composição curricular. Um curso a ser seguido e apresentado, ou seja, currículo como conteúdo posto para o estudo. Ao referir-se a ele, nos deparamos com a tônica do ensino. Nesta parte do texto, procura-se refletir sobre a composição do Projeto Político Pedagógico e a importância da autonomia da escola como uma questão de competência administrativa e compromisso de toda comunidade escolar.

A trajetória assumida para a construção do texto deste capítulo considera a necessidade de estabelecer um diálogo entre o campo teórico e o empírico. Nesse sentido, retoma a compreensão conceitual de Rousseau, Kant e Hegel, no que concerne ao ensino de Filosofia e aos questionamentos que são necessários para esclarecer a contribuição filosófica de cada autor, pois estes filósofos são abordados como referência e citados nas PPC dos professores que escrevem para o PPP da escola e os que lecionam a disciplina de Filosofia.

Entre outros elementos e compreensões conceituais, são trazidos os dados de uma categoria de análise das PPC, a saber: as concepções filosóficas, tomadas como referência central de análise, partindo da famosa afirmação de Kant de que não é possível ensinar Filosofia, mas apenas a filosofar. Isso acarreta a seguinte interpelação: que Filosofia se quer ensinar? O que, por sua vez, supõe uma determinada concepção de Filosofia a ser ensinada e o papel do professor-filósofo.

Mediante as reflexões já feitas nesta tese, pode-se inferir que a Filosofia consiste em um processo de reflexão e que na escola é função do professor propiciar – por intermédio de diferentes percursos metodológicos – que o aluno

⁷² Com relação aos conteúdos presentes nas PPC, vale ressaltar as páginas 67 e 68 da DCE de Filosofia do Estado do Paraná, que apresenta os conteúdos estruturantes e básicos, cabendo ao professor determinar os específicos e apresentar os filósofos correspondentes para serem utilizados nas aulas e na seleção para as leituras dos textos.

busque as respostas às indagações que encontra na sua existência, no esforço contínuo de pensar por si mesmo e ordenar seu pensamento.

O ensino é tomado como reflexão sobre a transmissão do conhecimento no sentido de aliar-se à ideia de que cabe ao professor determinar o conteúdo e a forma da aprendizagem. Entretanto, vale lembrar a postura pedagógica adotada por Rousseau na obra *Emílio*, ao destacar o risco de que a autoridade explicadora confunda-se com um autoritarismo que distingue o certo do errado, o verdadeiro do falso; no exemplo de quando o docente incorpora o pensamento de que sempre lhe cabe saber tudo e ser o juiz nos impasses da compreensão de seus alunos. Isso acarreta outro risco: de o aluno tomar para si um conteúdo organizado por outra pessoa e assim ser excluído da autoria do processo e vigorar o mero espectador. Há uma passagem na obra *Emílio* que elucida isso, a saber: “Nossa mania pretenciosa de educar é sempre a de ensinar os jovens o que aprenderiam muito melhor sozinhos e esquecer o que somente nós lhes poderíamos ensinar”. (ROUSSEAU, 1992, p. 59). Uma necessária redefinição pedagógica, unindo educação e liberdade, requer repensar continuamente o conteúdo de ensino, as metodologias adotadas pelo professor. O saber deve ser compreendido em si mesmo, como um ato de liberdade, e é em ocorrência disso que o ato educativo opõe-se essencialmente a qualquer relação de autoritarismo.

Entretanto, é importante salientar que não se nega a validade da exposição teórica como possibilidade para a aprendizagem da Filosofia, mas nega-se que esta possa – de fato – constituir-se em princípio fundamental de ensino, pois a educação filosófica apoia-se na perspectiva de proporcionar ao estudante um pensar filosófico próprio e não somente que ele seja um bom conhecedor de ideias alheias pensadas sobre a construção do conhecimento ou sobre a compreensão crítica do mundo.

Em outras palavras, o professor que leciona esta disciplina precisa ser um grande conhecedor da Filosofia, capaz de desencadear o diálogo filosófico com os estudantes, reconhecer o texto e o contexto adequado para o uso e atribuições dos conceitos que deseja desenvolver mediante o conteúdo adotado. O ensino de Filosofia também necessita de leitura e interpretação de textos das obras dos filósofos, sobretudo aos que contribuíram para a formação da tradição filosófica e

se estenderam também a outras áreas de conhecimento. Existe, portanto, um saber a ser adquirido, consistindo nas principais teorias e nos grandes sistemas da tradição.

Um pensamento já exposto no capítulo II traz, à luz das ideias socráticas, que não se ensina Filosofia, mas filosofando se faz filosofar; embasamento teórico que fundamenta a teoria kantiana ao expressar o método zetético para o processo de educação filosófica. Essa questão trata do ensino e da aprendizagem, ou seja, e educação versa sobre não só aprender Filosofia, mas aprender a filosofar no sentido de ser humano, de atividades educativas que versam sobre a referência rousseauiana de sensibilidade, valores e adoniana de autorreflexão crítica.

A ideia é de fazer Filosofia como atividade com os outros, de pensar por si mesmo, mas também dialogar, refletir e, a partir do que o outro toma como posição, construir um filosofar educando sem admoestar, como disse Rousseau, mas no movimento que põe o aluno constantemente em xeque, que rejeita ideias, expõe argumentos e renova posturas.

A pesquisa está encetada nas Propostas Pedagógicas Curriculares dos 129 colégios públicos do Núcleo Regional de Educação da Área Metropolitana Sul, Estado do Paraná, e são apresentadas nas análises feitas sobre cinco categorias (citadas na introdução e presentes no decorrer deste texto) e mensuradas por meio de gráficos.

O referencial teórico exposto nos capítulos I, II e III, de certa maneira está presente nas Propostas Pedagógicas Curriculares de Filosofia que ajudam a compor o Projeto Político Pedagógico das escolas. Entretanto, fazem-se necessários alguns esclarecimentos sobre o que vêm a ser ambos os instrumentos, o Projeto e a Proposta.

O Projeto Político Pedagógico (PPP)⁷³ é um documento que retrata a identidade da escola e deve ser elaborado (conforme os artigos 13 e 14 da LDB 9394/96⁷⁴) com a participação de todos os professores, pois se refere a um

⁷³ O Projeto Político Pedagógico exige uma reflexão e análise contínuas sobre quais são as finalidades da escola, seu papel social (no caso, das escolas públicas), uma definição de caminhos e ações a serem empreendidas por todos que atuam neste espaço educativo.

⁷⁴ A LDB prevê, para os estabelecimentos de ensino, a incumbência de elaborar e executar a sua proposta pedagógica.

processo dialógico; apresenta alguns marcos que alicerçam a estrutura da construção do material pedagógico das instituições de ensino. E é de onde o professor de Filosofia obterá subsídios para a construção da Proposta Pedagógica Curricular (PPC) que, mais tarde, se desmembrará no seu Plano de Trabalho Docente (PTD).



Figura 2 – PPP, PPC, PTD

O objetivo central da construção do PPP (um instrumento teórico-metodológico) é elaborar um projeto emancipatório⁷⁵ que valorize a cultura e a identidade da escola, que supere a visão meramente burocrática e reguladora que, por ventura, possa ter e/ou ser atribuída a este projeto. Como explicita a intencionalidade da escola⁷⁶, possibilita refletir permanentemente sobre o trabalho que é produzido coletivamente e que retrata a realidade da instituição de ensino, além de explicitar os fundamentos teórico-metodológicos a serem implementados pela escola.

Vale destacar que, na LDB, estão inclusos dois grandes eixos relacionados à construção deste Projeto Político Pedagógico, a saber: a) **eixo da flexibilidade** – refere-se à autonomia da escola para elaborar e organizar o seu próprio trabalho pedagógico; b) **eixo da liberdade** – uma expressão ao pluralismo de ideias no âmbito das concepções pedagógicas e da proposta que viabiliza uma gestão democrática para o ensino público e que, por sua vez, é definida em cada sistema de ensino.

⁷⁵ A concepção de um projeto emancipatório vê a formação do aluno de maneira ampla, entendendo o currículo como um instrumento de compreensão do mundo, de cunho político e pedagógico, interdisciplinar e contextualizado, fruto da ação coletiva dos sujeitos. Contrapõe-se, portanto, ao currículo homogêneo, que é uma estratégia de padronização que consolida a exclusão e onde o conhecimento é visto como hierárquico, transmitido por meio da repetição e da memorização.

⁷⁶ A escola é um espaço educativo e, portanto, todo trabalho realizado deve ser pensado, analisado e posto em discussão. O PPP possibilita que a escola inove sua prática pedagógica quando apresenta novos rumos para mudar o que precisa ser mudado. Ao fazê-lo coletivamente, a escola reforça sua autonomia sem que deixe de lado o fato de atrelar-se à sua esfera (no caso) estadual de educação.

Dessa maneira, para elaborar um projeto, é necessário ousadia, reflexão contínua, discussão para renovar ideias, pensar e repensar constantemente a prática pedagógica e, principalmente, participação de todos os envolvidos no processo escolar.

Nesta referência, o papel do Núcleo Regional de Educação da Área Metropolitana Sul (Estado do Paraná) foi de analisar as propostas, propor sugestões, dar suporte às escolas e verificar a viabilidade de acordo com a LDB e com as Instruções e Resoluções para a educação vigente no Estado.

Foram lidas e analisadas 129 propostas das instituições de Ensino Médio (colégios somente públicos) jurisdicionadas ao NREAMSUL. O período de análise das propostas (ver ficha no anexo 1) ocorreu no início de 2008 e se estendeu até junho de 2011 (período em que estive presente na Equipe de Ensino como Técnica Pedagógica responsável pela disciplina de Filosofia).

Além das capacitações para professores (as) e pedagogos (as), oficinas, análises de PPP, PPC, PTD, auxílio e elaboração de materiais para os professores, produção de textos, inserção de recursos didáticos no portal da Secretaria de Estado da Educação, materiais de apoio às aulas, palestras, elaboração de fichas de análise das propostas (resultado finalizado na que se apresenta em anexo), houve a necessidade de estabelecer como referência alguns elementos centrais para nortear o trabalho de leitura dos projetos e propostas dos colégios. Assim, são trazidos, abaixo, alguns gráficos que explicitam o teor do conteúdo analisado e referente às seguintes categorias estruturantes:

1. Concepção Pedagógica
2. Concepção Filosófica
3. Objeto de estudo da disciplina
4. Método de ensino
5. Metodologia de ensino ou Encaminhamento metodológico

Com relação ao trabalho executado ao longo de quatro anos, são apresentados alguns gráficos elucidativos para expressar os dados referentes às categorias analisadas nas leituras das Propostas Pedagógicas Curriculares, que contribuem para compor o Projeto Político Pedagógico de cada escola e visam

mostrar as discrepâncias entre a teoria dos filósofos e a compreensão dos professores acerca da Filosofia e seu ensino. Um exame detalhado dos documentos permitiu constatar que o professor não possui a noção clara de um método de ensino de Filosofia para fundamentar seu encaminhamento metodológico de ensino. Há uma escrita de texto que apenas cumpre o exigido pela unidade mantenedora, sem que esteja presente a autorreflexão crítica e a fundamentação teórica como sustentáculo da prática docente na educação filosófica, bem como sem uma coerência entre o que está escrito e o que se apresenta, em tese, na sala de aula.

O gráfico abaixo demonstra a quantidade de análises das PPC feitas das **instituições de ensino pesquisadas:**

Gráfico 1 – Instituições de ensino



1. Uma análise da PPC – 33 colégios
2. Duas análises da PPC – 53 colégios
3. Três análises da PPC – 12 colégios
4. Quatro análises da PPC – 15 colégios
5. Cinco análises da PPC – 19 colégios
6. Seis análises da PPC – 07 colégios
7. TOTAL: 129 colégios

Estes dados propiciaram uma visualização no campo de análise dos materiais utilizados na empiria. Mostram uma certa fragilidade ao elaborar e

reelaborar o documento no que tange à dificuldade de expressar determinadas categorias e na necessidade de refazê-lo sem a devida compreensão, mas tão somente para cumprir as exigências legais e prazos estabelecidos pela mantenedora.

As referências presentes descreviam o Projeto Político Pedagógico como uma proposta dos sistemas de ensino ou instituições escolares com uma escola cidadã, autônoma e participativa (à luz da concepção de Jean-Jacques Rousseau). Entretanto, este projeto só é viável na medida em que busca melhores resultados para os alunos e estabelece, na relação entre ensino e aprendizagem, uma coerência (já fundamentada na Proposta Pedagógica Curricular), que, por vezes, percebe-se somente como proposição teórica, dado que a proposta de Filosofia não coadunou (como mostrarão os gráficos) com o que a escola traz documentado.

Outra reflexão possível é pensar se a autonomia se faz presente apenas como algo teórico ou, de fato, é concedida pela Secretaria de Estado de Educação e pelo Governo do Estado. Ora, implementar de maneira única uma matriz curricular, estabelecer que todas as instituições jurisdicionadas pelo Núcleo de Educação devam fazer as adaptações no Projeto Político Pedagógico a fim de padronizar conceitos, fundamentações teóricas, conteúdos a serem lecionados nas diferentes disciplinas, processo avaliativo e regimento escolar, passa a indicar uma mera relação retórica. Isso remete a uma educação institucionalizada e reguladora de ações, de mais controle, mas com ares de aparente liberdade para a escola pensar e elaborar seu projeto. De fato, cabe aqui a seguinte reflexão: a autonomia é algo a ser implantado ou a ser assumido pela própria escola?

4.2 CONCEPÇÃO PEDAGÓGICA

A utilização da expressão 'concepções pedagógicas' é correlata ao que também se designa como ideias pedagógicas. É uma forma de determinar os

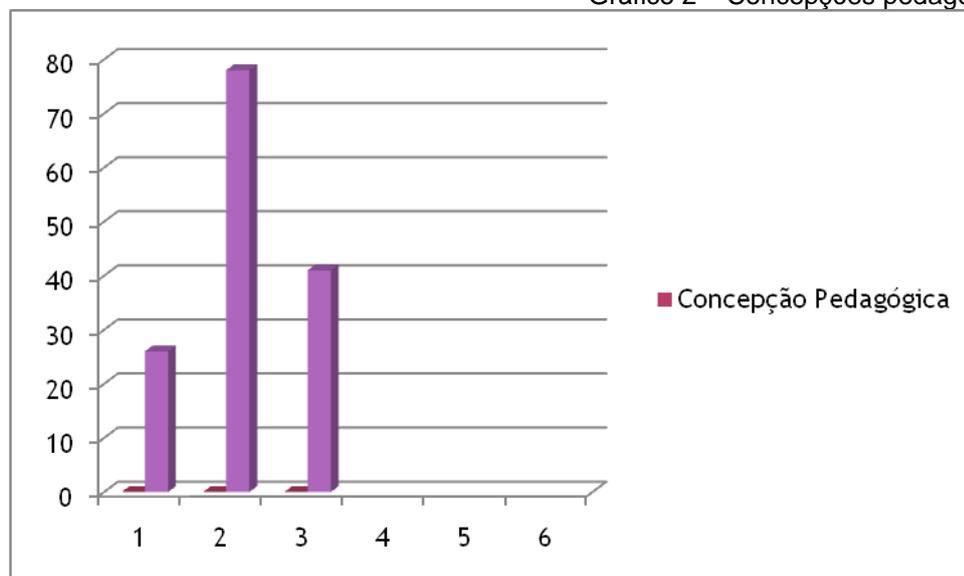
aspectos vinculados às questões metodológicas e que denota o modo de operar, de realizar o ato educativo.

Pode-se dizer, portanto, que as ideias pedagógicas são educacionais e entendidas na maneira como se apresentam os aspectos vinculados diretamente à educação; orientando e, mais do que isso, constituindo a própria substância da prática educativa.

As concepções educacionais têm como centro de suas discussões a reflexão radical, rigorosa e de conjunto sobre a problemática educativa, na busca por explicitar as finalidades e os valores que expressam uma visão geral de homem, mundo e sociedade, com vistas a orientar a compreensão do fenômeno educativo. Não se podendo esquecer que uma teoria da educação procura sistematizar os conhecimentos disponíveis sobre os vários aspectos envolvidos na questão educacional que permitem compreender o lugar e o papel da educação na sociedade. A teoria da educação, além de compreender o lugar e o papel da educação na sociedade, empenha-se em sistematizar os métodos, processos e procedimentos na busca pela intencionalidade do ato educativo, de modo a garantir sua eficácia.

O gráfico abaixo apresenta uma visão sobre as **Concepções Pedagógicas** presentes nos documentos dos colégios:

Gráfico 2 – Concepções pedagógicas



1. Concepção Liberal de Educação – 24 colégios
2. Pedagogia Histórico-Crítica – 71 colégios
3. Concepção Pedagógica presente nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) – 34 colégios

Com relação às **concepções pedagógicas** - o mesmo sucedeu para a concepção filosófica a ser delimitada -, há uma fragilidade dos conceitos teóricos. Há a evidência de que os educadores não relacionavam as suas ações (vide PPC) e os objetivos desenvolvidos às concepções presentes no PPP da escola. Não houve a presença de uma Filosofia clara com relação às metas da instituição de ensino. E as passagens, citações que se repetem nos PPC são apenas cópias dos documentos oficiais mencionados no decorrer do PPP e referendados nas propostas.

A **concepção pedagógica da Pedagogia Histórico-Crítica**⁷⁷ versa sobre a ideia de um quadro educacional dialético, uma passagem do senso comum para a consciência filosófica articulada pela constante reflexão teórica. O maior desafio desse método é permitir que, na ação cotidiana, o pensamento faça movimentos lógico-dialéticos na interpretação da realidade, com o objetivo de compreendê-la para transformá-la. Houve uma referência cruzada entre esta concepção e a estabelecida na ideia curricular mencionada nas DCE.

Nos cursos de capacitação feitos para os professores, diretores e pedagogos das escolas jurisdicionadas pelo NREAMSUL, o norte de abordagem foi falar e trazer textos para a leitura e fundamentação teórica desta concepção pedagógica.

Apesar de haver uma relação estreita com o pensamento de Marx (ao qual não vou me ater), não foi apresentada, no decorrer das propostas, uma menção a

⁷⁷ A expressão 'Pedagogia Histórico-Crítica' é utilizada segundo Saviani (obra: *Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar*) para traduzir a passagem da visão crítico mecanicista para uma visão crítica dialética, ou seja, histórico-crítica da educação. O sentido básico da expressão 'Pedagogia Histórico Crítica' é a articulação de uma proposta pedagógica que tenha o compromisso não apenas de manter a sociedade, mas de transformá-la a partir da compreensão dos condicionantes sociais e da visão de determinação que exerce sobre a educação.

este filósofo. Uma possível suposição é a falta de compreensão e alcance das suas ideias e, por conseguinte, a presença no PPP das instituições de ensino. Isso traz a reflexão de que a base de fundamentação e os cursos de capacitação não se mostram suficientes e eficientes para que estes profissionais elaborem a escrita dos materiais exigidos pela mantenedora. Vale ressaltar que a própria DCE não traz uma orientação clara e precisa sobre a concepção curricular e as suas teorias e teóricos que a fundamentam. Dar indícios não significa que o assunto se faz, de fato, presente e traz como consequência a utilização nos materiais e na prática pedagógica adotada pelos colégios. Outro fator relevante está na escrita da DCE de Filosofia, que não coaduna com esta concepção. É como se houvesse a junção de duas partes distintas que não se comunicam, mas que o professor e o pedagogo precisam – mesmo com toda contradição – saber, entender para por em prática suas metodologias de ensino.

Mesmo assim, a Pedagogia Histórico-Crítica foi utilizada como embasamento teórico por 71 instituições de ensino dos 129 PPP lidos. A citação mais recorrente que elucidou as propostas foi:

São as dimensões filosófica e humana do conhecimento que possibilitam aos cientistas perguntarem sobre as implicações de suas produções científicas. Assim, o pensamento científico e filosófico constitui dimensões do conhecimento que não se confundem, mas não se deve separar (DCE, 2008, p. 22).

A **concepção Liberal de Educação** está alicerçada à ideia de que a função da escola consiste em preparar os educandos para o desempenho de papéis sociais, ou seja, para exercer sua função no mercado de trabalho. E para isso, transfere ao aluno a responsabilidade de seu sucesso ou fracasso.

Esta concepção educacional esteve presente em 24 colégios. Abaixo, apresenta-se uma passagem para elucidar o aspecto educacional:

A educação tem como propósito destacar a cultura, formar alunos versados pelo conhecimento e preparados para o mercado de trabalho. Uma formação ampla que visa à utilização de diferentes tecnologias que dialogam com a atualidade e a necessária formação do cidadão. (PPP, CE Olindamir Merlin Claudino, 2008, p. 87).

Os **Parâmetros Curriculares Nacionais** apresentam, em sua introdução, uma concepção pedagógica com o compromisso da educação de cunho construtivista. Ainda na parte introdutória do documento, há um aspecto que destaca, intitulado 'Fundamentos Psicopedagógicos'. Há uma adesão a uma concepção de aprendizagem de ensino e de conhecimento e um encaminhamento de maneira impositiva.

Das PPC analisadas, 34 instituições de ensino fizeram uso desta concepção para elaborar suas propostas. A passagem mais recorrente foi:

Os processos produtivos dizem respeito a todos os bens, serviços e conhecimentos com os quais o aluno se relaciona no seu dia a dia, bem como àqueles processos com os quais se relacionará mais sistematicamente na sua formação profissional. Para fazer ponte entre teoria e prática, de modo a entender como a prática (processo produtivo) está ancorada na teoria (fundamentos científico-tecnológicos), é preciso que a escola seja uma experiência permanente de estabelecer relações entre o aprendido e o observado, seja espontaneamente, no cotidiano geral, seja sistematicamente, no contexto específico de um trabalho e sua tarefas laborais. (PCN, 1999, p. 86).

A **concepção pedagógica (curricular) que fundamenta a Diretriz Curricular do Estado do Paraná** traz, como alicerce, uma educação baseada na Pedagogia Crítica, pois procura questionar qual a melhor maneira para se trabalhar as diferentes formas de aprender, em benefício da liberdade humana. Nela, há uma ênfase na escola para o trabalhador e que evidencia a importância pedagógica da cultura popular.

Destaca, ainda, um currículo que busca manter o vínculo com o campo da teoria crítica da educação e uma ampla possibilidade de diferentes formas de ensinar, aprender e avaliar. Portanto, metodologias variadas cujas dimensões preconizem as dimensões científica, artística e filosófica.

4.3 CONCEPÇÕES FILOSÓFICAS

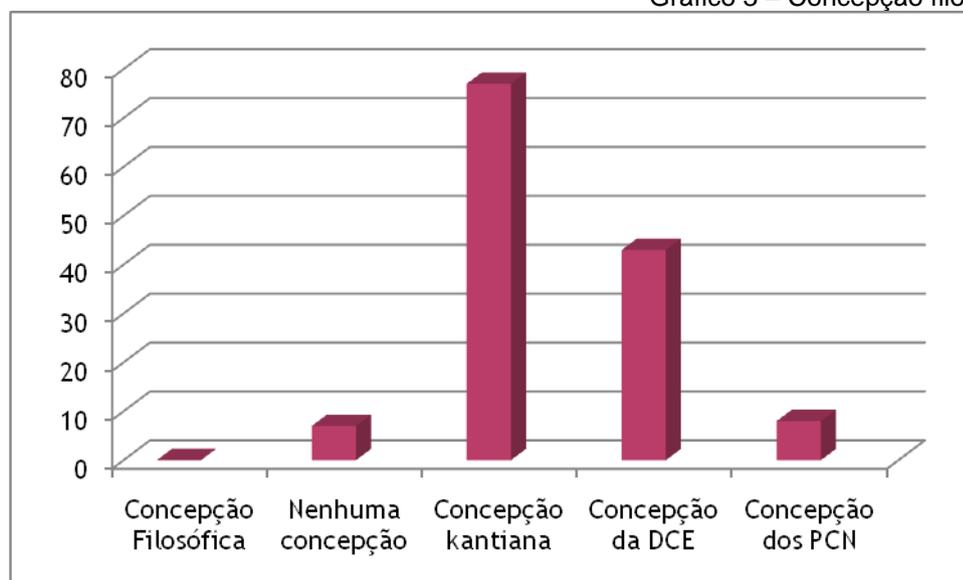
A concepção filosófica⁷⁸ aqui presente é voltada para a questão educativa. Uma reflexão que visou, no decorrer da tese, articular os pressupostos filosóficos com a teoria da educação e a prática pedagógica. Como consequência, um estudo crítico e reflexivo dessas concepções constitui um componente essencial para a formação do educador.

Os dados inferem que o aspecto teórico não coaduna com a prática escolar e com as amostras presentes entre o campo teórico e o estudo exploratório.

De maneira efetiva, ainda não se tem clareza de que o estudo, à razão da existência destas teorias, tende a autonomizar a prática, e de que a existência destas concepções filosóficas apresentam práticas pedagógicas que se contrapõem.

Com relação a mais uma categoria de análise, o gráfico abaixo elucidará as **concepções filosóficas** presentes nos PPC de Filosofia.

Gráfico 3 – Concepção filosófica



1. Nenhuma concepção filosófica – 07 colégios
2. Apresenta a concepção kantiana – 71 colégios

⁷⁸ A ideia de concepção filosófica está no singular, apesar de as concepções dos colégios serem plurais, porque o intuito é esclarecer o termo e apresentar seu significado para compreender o sentido expresso nas escritas das PPC.

3. Apresenta a concepção presente nas Diretrizes Curriculares Estaduais (DCE/PR) – 43 colégios
4. Apresenta a concepção presente nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) – 08 colégios

Os escritos dos professores trouxeram um dado relevante no que diz respeito à presença maior por uma concepção filosófica e a presença do saber filosófico e, ao mesmo tempo, uma resistência ou falta de conhecimento sobre o assunto; o que acarreta pensar nas implicações que isso pode trazer em sala de aula (dado não pesquisado já que não foi este o teor da tese). Entretanto, nos faz pensar de que maneira o professor aborda os conteúdos filosóficos, isto é, se por meio da História da Filosofia (como preconiza Hegel, apesar de não ser citado claramente nos PPC), ou por meio de ‘habilidades’ filosóficas que proporcionem o aluno ser um sujeito que pense autonomamente como descrito por Adorno.

As leituras sucessivas feitas sobre os PPC constataram que os docentes reconhecem a elaboração do PPP, bem como da PPC, como pertencente ao trabalho do pedagogo. O que também acarreta uma discrepância entre a escrita e as concepções presentes no PPP e a divergência de linha, tendência pedagógica naquilo que está escrito no PPC. Não há uma continuidade de pensamento que unifique as ideias, mas uma contradição entre as partes. Um grave erro, pois a proposta curricular fundamenta seu Plano de Ensino (também intitulado de Plano de Trabalho Docente ou PTD) e traz em seu bojo o que a escola deseja para a formação do educando. Volta-se à ideia mencionada anteriormente de que há um despreparo quanto aos fundamentos da educação com relação à maneira como se representa e participa nas ações colegiadas, na vivência com o que se arca ao pertencer a uma comunidade escolar, o que acarreta um entrave na gestão escolar baseada na autonomia. Isso evidencia a necessidade urgente de haver uma formação de professores e pedagogos⁷⁹ que seja contínua e de qualidade e que sirva como base para a construção de um projeto pedagógico. Vale ressaltar que a escola é um espaço educativo e o trabalho que é realizado em seus domínios não pode ser pensado e tampouco realizado na improvisação.

⁷⁹ Ver os dados da capacitação feita para os professores, aqui apresentados no apêndice 3.

Os 43 colégios estaduais fizeram uma recorrência à seguinte passagem presente na Diretriz de Filosofia:

Ao pensar o ensino de Filosofia, estas Diretrizes fazem ver, a partir da compreensão expressa por Appel (1999), que não há propriamente ofício filosófico sem sujeitos democráticos e não há como atuar no campo político e cultural, avançar e consolidar a democracia quando se perde o direito de pensar, a capacidade de discernimento e o uso autônomo da razão. Quem pensa opõe resistência. (DCE, 2008, p. 48).

Entretanto, ela não foi analisada com clareza e fez significado no decorrer da escrita da proposta. Houve apenas um conforme para fazer um trabalho exigido pela mantenedora, sem pensar em qual aspecto iria incidir sobre a escolha posterior de um método de ensino e da importância na prática pedagógica escolar.

Outro fator similar a este está nas oito instituições de ensino que apresentaram uma concepção filosófica alicerçada nos PCN e que trouxeram a mesma passagem para destacar a ideia, a saber:

Considerando que todos os conteúdos filosóficos (como, de resto, todos os conteúdos teóricos) são discursos, veremos que o ensinar Filosofia no Ensino Médio converte-se, primariamente, na tarefa de fazer o estudante aceder a uma competência discursivo-filosófica. Destarte, de um ponto de vista propedêutico, a conexão interna entre conteúdo e método deve tornar-se evidente: que o estudante tenha se apropriado significativamente de um determinado conteúdo filosófico significa, ao mesmo tempo, que ele se apropriou conscientemente de um método de acesso a esse conteúdo. (PCN, 1999, p. 334).

É preciso ressaltar a concepção filosófica presente na Diretriz Curricular do Estado do Paraná (DCE), que versa pela ideia de uma aproximação entre educação e ética a partir da proposta educativa de Kant⁸⁰. Também salienta a ideia de cultura e educação em uma perspectiva política emancipatória (como presente na teoria adorniana).

Com relação à concepção kantiana expressa por 71 colégios, as ideias mais recorrentes foram três:

⁸⁰ Kant preconiza que educar implica aprender a pensar e a agir a partir de si mesmo. Um aprendizado que – em última instância – se dirige à educação prático-moral, que enfoca a formação do homem com vistas à sua liberdade.

1. 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 dessa disciplina juntamente com o exercício da leitura e da escrita. (DCE, 2008, p. 50).
2. Ninguém que não possa filosofar pode-se chamar de filósofo. (KANT, 2003, p. 42).
3. Só é possível aprender a filosofar, ou seja, exercitar o talento da razão, fazendo-a seguir os seus princípios universais em certas tentativas filosóficas já existentes, mas sempre reservando à razão o direito de investigar aqueles princípios até mesmo em suas fontes, confirmando-os ou rejeitando-os. (KANT, 2003, p. 521).

No que tange às PPC, vale ressaltar que elas mencionam o que a DCE de Filosofia traz como dimensão teórica. Entretanto, isso fica mais complexo/confuso, principalmente ao trazer o pensamento de Deleuze, que estabelece certa contradição para com a proposta inicial. Em outras palavras, Deleuze diz (na página 50 da Diretriz)⁸¹ que a Filosofia deve propiciar a ‘análise e criação de conceitos’. Entretanto, nas páginas que a antecedem, expressa a necessidade de pensar o ensino de Filosofia à luz do pensamento kantiano. Ora, é de difícil compreensão para o professor elaborar a proposta (com em face de concepção filosófica presente) e decidir qual o melhor caminho para o encaminhamento metodológico de suas aulas. As questões que ficam são: é possível fazer Filosofia sem Filosofar? Se a questão é kantiana, como se faz para elucidá-la com uma teoria distinta, que é a de Deleuze? É possível elaborar conceitos ao trabalhar a Filosofia como História da Filosofia?

Ao fazer referência à concepção filosófica presente nas PPC, outros dois elementos vêm à tona: o ensino da Filosofia e o encaminhamento metodológico. O primeiro aspecto a ressaltar é que ensinar o conteúdo filosófico ou ter presente a disciplina de Filosofia, abarca seu ensino que na escola está sob o jugo de uma forma de pensar que marca o entendimento ou a concepção sobre educação. Em outras palavras, é necessário que a escola e o professor tenham clara a ideia de que cada categoria de análise necessita de ampla compreensão e não um escrito que cumpra a normatização dada pela mantenedora ou obrigada por força de lei.

Quando se aborda a questão da metodologia de ensino, ao fazer alusão aos conteúdos (o que ensinar e como fazê-lo), por meio do ensino de Filosofia ou do filosofar, surge a seguinte questão: De quem são estes professores que ensinam Filosofia?

⁸¹ Referência presente na DCE de Filosofia traz a menção ao pensamento de Deleuze na obra: *O que é a Filosofia?*

No NREAMSUL – entre 2008 e 2011 – havia uma quantidade total de 124 professores lecionando a disciplina, entre os 14 municípios. Para explicitar melhor, abaixo encontra-se o gráfico com a formação destes profissionais. Apesar de, em sua maioria, não serem graduados em Filosofia, lecionaram a disciplina por terem, pela delimitação da SEED, apenas 120 horas cursadas na graduação e aceitas também com o nome da disciplina de Ética.

Cabem aqui algumas reflexões a respeito da maneira como se lida com a formação dos professores nos cursos de Licenciatura. Como? Por quem? Quais conteúdos são determinados e determinantes nas aulas de Filosofia para a formação de futuros professores? Como são formados os graduandos na Licenciatura específica do curso de Filosofia? Não é intenção desta tese aprofundar estas questões, no entanto, é importante que demarquemos sua importância e suscitemos seu debate contínuo. De qualquer forma, vale estabelecer algumas análises que podem elucidar o que os gráficos e tabelas aqui presentes dizem sobre estes profissionais especificamente citados.

A questão já foi apresentada por Guillermo Obiols na obra *Uma Introdução ao Ensino da Filosofia*. Ele estabelece uma reflexão intitulada: “A Filosofia e seu Ensino: entre o desprezo e a prática filosófica”. Traz a ideia de que há uma atividade filosófica ou atividade do filósofo que parece considerada alheia ao ensino. Entretanto, a tarefa do professor é ensinar, e ele ensina o que sabe, em uma prática da qual é especialista. Mas além de não ser bem formado nas licenciaturas, sequer é formado em Filosofia. Como, então, pode introduzir, com propriedade, a pesquisa e a produção filosófica?

De que maneira a Filosofia é ensinada? É afastada da vida dos jovens estudantes de Ensino Médio? Há um princípio doutrinário ou uma crítica a este sistema de reprodução de ideias que se esvaziam em si mesmas?

O ensino aqui criticado é o enciclopédico, pois apenas há a formalização para a demonstração do aprendizado, o estudante (futuro professor) decora as ideias e suas refutações, faz a prova e a esquece em seguida. Reproduz este modelo e engessa o ensino de Filosofia sem uma perspectiva crítica, autônoma e emancipadora. Apenas delega uma autofagia pessoal, uma verborragia de

termos, expressões e linguagens, como se o aluno fosse um mero espectador do conhecimento.

Há, também, a necessidade de definir um currículo que abarque a formação fundamental, mas que não seja uma mera transposição ou cópia fiel para um outro nível de ensino, sem levar em conta as particularidades de cada modalidade de ensino e de seu tempo. No desfile de nomes de filósofos, pensamentos e datas no contexto de um currículo conteudista, a Filosofia é apenas mais uma a compor a matriz curricular e a despejar conteúdos.

Para ensinar, é preciso que o professor tenha claro para si mesmo o que ele entende por Filosofia e o que é verdadeiramente significativo para a formação do seu aluno. É importante que ele saiba que a ideia de assumir o ensino da Filosofia implica em conceber uma educação ativa, ou seja, em que o estudante não fique condenado a simplesmente assimilar conteúdos, a decorar concepções e sistemas, mas que tenha a oportunidade de fazer, ele mesmo, a experiência do pensamento, sem apenas reproduzi-la. Voltamos, pois, ao ponto inicial da discussão, porque para o professor proporcionar estes pontos para o aluno é necessário dotá-lo de ferramentas e mediar o processo e construir um espaço de problematização compartilhado com seus alunos.

Uma das tarefas do professor é procurar formar pessoas com espírito crítico, criativas e capazes de analisar a consistência de um raciocínio com a sua argumentação, suspeitando do que se apresenta como óbvio ou dito como natural, isto é, perceber o que está nas entrelinhas de uma fala, de uma atitude frente à realidade diante de si. Uma retomada ao método proposto por Kant e que faz referência ao de Sócrates, uma alusão ao pensamento da concepção sobre o ensino de Filosofia proposto por Adorno.

O professor de Filosofia deveria ser aquele que, acima de tudo, tem clara ciência de que sua formação é um processo permanente e de grande responsabilidade; que essa capacitação contínua corresponderá a toda uma carreira e não simplesmente a algumas matérias didáticas ou pedagógicas, e ao conhecimento e saber adquiridos nas disciplinas que compõem a matriz curricular de seu curso de graduação.

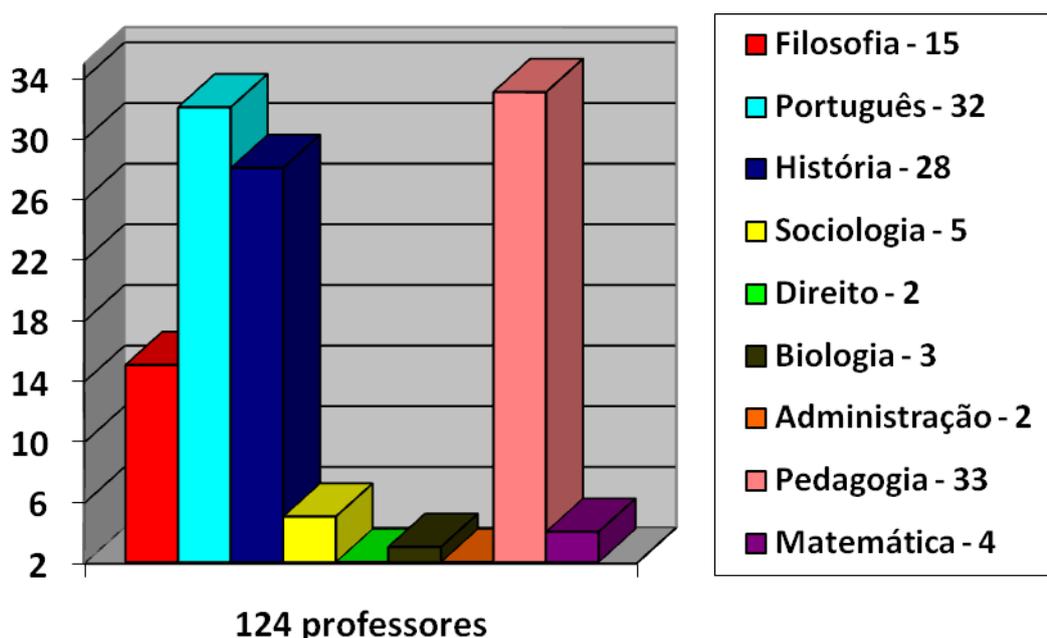
Ensinar Filosofia requer uma atitude filosófica, isto é, uma análise crítica sobre os saberes, valores e métodos (uma retomada ao pensamento rousseauiano de educação e postura do professor) que estão presentes na sua prática pedagógica.

Outro aspecto importante é que o pensamento crítico não provém da simples análise e discussão ou da confrontação de ideias e posições contrárias. A crítica – no caso de avaliada com relação ao posicionamento do aluno – está na capacidade em formular questões e estabelecer objeções de maneira organizada e estruturada. Há que se ter o cuidado para não cair no espontaneísmo e no empirismo grosseiro e grotesco da mera falação.

A educação não se restringe à pura contemplação, permanece em contínua evolução e corresponde às fases da vida humana. Educar, para Rousseau, nada mais é do que cultivar. “Cultiva, rega a jovem planta antes que morra: seus frutos dar-te-ão um dia alegrias. Amanham-se as plantas pela cultura e os homens pela educação”. (ROUSSEAU, 1992, p. 10).

No que tange à formação destes profissionais atuantes na disciplina de Filosofia, no NREAMSUL, segue abaixo o gráfico representativo:

Gráfico 4 – Formação dos profissionais que lecionam Filosofia



A situação percebida pela leitura do gráfico é preocupante. Estes profissionais possuíam formação adequada para lecionar Filosofia? Na falta de um profissional da área, é válido ter em sala outro sem a capacitação adequada? Estes professores participaram de cursos de capacitação? Quem elaborou e ministrou estes cursos? De que forma? Com tempo hábil? Estes são suficientes para lecionar uma disciplina? Com qual critério ou propriedade apresentaram os conteúdos de Filosofia presentes na DCE?

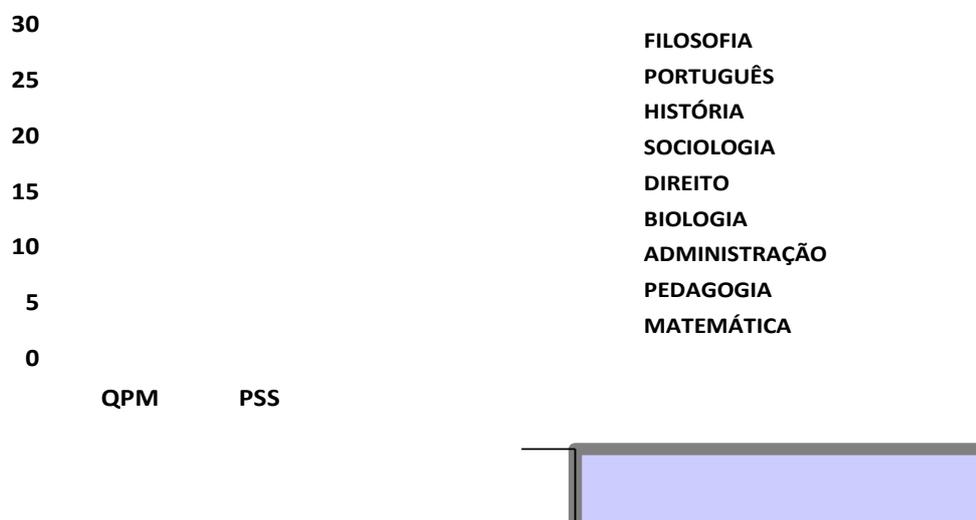
A partir disso, faz-se outra alusão à necessidade de pensar na dificuldade ainda encontrada, ou seja, a correspondência com a legislação brasileira que regula a obrigatoriedade do ensino de Filosofia com a qualidade destes profissionais em sala de aula.

Isso faz lembrar uma passagem da obra rousseauiana *Os Devaneios do Caminhante Solitário*, que determina a necessidade de o professor ter conhecimento, mas de não se esconder em pernósticas teorias ou usar seu poder para coagir, adestrar ou desrespeitar o terreno interior do aluno. Enfim, ter o conhecimento contínuo como um aliado: “Quanto a mim, quando desejei aprender, foi para saber e não somente ensinar; sempre acreditei que antes de instruir os outros era preciso começar por saber o suficiente para si mesmo”. (ROUSSEAU, 1995, p. 42).

Assim, com relação às capacitações, os professores que lecionavam Filosofia não necessariamente se dispunham a fazer a inscrição para os eventos formativos, isto é, somente participavam daqueles que correspondiam à sua formação. Este foi um fator agravante no contato e na explanação das ideias fundamentais a que cada experiência formativa se propunha, determinado pelo avanço e pela pontuação serem maiores na disciplina de concurso (questão de certificação e subida de nível no plano de carreira estabelecido) e pela Filosofia ser, ainda, uma disciplina para completar a carga horária semanal do professor (fator particular em cada escola e corpo diretivo dos estabelecimentos de ensino).

Para elucidar ainda mais, além da formação destes professores (exposta acima), há outros agravantes neste período, como o fato de os professores – em sua maioria – não serem concursados (QPM), mas PSS. Ainda, há aqueles sem formação acadêmica com o título de graduado, mas em processo de curso.

Gráfico 5 – Formação dos professores QPM e PSS que lecionam Filosofia



Na leitura deste gráfico, é possível perceber, como exposto na tabela abaixo, uma disparidade no quadro total de 124 de professores.

DISCIPLINAS	QPM	PSS	GRADUANDOS
FILOSOFIA	7	8	3
PORTUGUÊS	18	14	6
HISTÓRIA	12	16	12
SOCIOLOGIA	2	3	2
DIREITO	-	2	0
BIOLOGIA	1	2	0
ADMINISTRAÇÃO	-	2	0
PEDAGOGIA	26	7	3
MATEMÁTICA	4	-	0

Vale lembrar que todos os QPM são graduados. A referência à quantidade de graduandos está sobre os professores PSS (alguns com formação acadêmica e outros a concluir).

A questão que vem à tona diz respeito à necessidade de concursos públicos⁸² que, de maneira efetiva, preencham as vagas necessárias para a atuação dos profissionais nesta área e disciplina de ensino. O concurso público realizado neste período (2008-2011), precisamente no ano de 2007, não foi suficiente para suprir a demanda, mesmo porque a quantidade de vagas ofertadas não contemplou a exigência prática. Isso representa a ausência de um projeto governamental que valorize a educação, o respeito ao educador e a formação adequada ao educando. De maneira geral, os governos devem tomar para si esta reflexão e pô-la em prática, pois representa um compromisso político com o processo educativo e, mais precisamente, com a Filosofia e a importância que esta tem para a formação dos jovens.

Esta perspectiva já foi apontada na Dissertação de Wilson José Vieira, como se vê:

No Estado do Paraná, ocorreram concursos públicos de provas e títulos para a docência da disciplina de Filosofia nos anos de 1951, 1991, 2004 e 2007. O número de vagas destinado para cada disciplina nos concursos realizados pela Secretaria de Estado da Educação não foi fixado em vista da carência efetiva de professores de cada disciplina, mas sim de acordo com a demanda de aulas existente no ano anterior e, principalmente, no caso da disciplina de Filosofia, levando em consideração o número de professores que ministravam aulas na disciplina e que não eram formados especificamente na área. Em 2004 foram ofertadas 172 (cento e setenta e duas) vagas e no concurso realizado em 2007, no qual foram disponibilizadas 188 (cento e oitenta e oito) vagas, a demanda existente (hora/aula) era muito superior ao número de vagas ofertadas. (VIEIRA, 2012, p. 42).

As questões que ficam consistem na demanda real exigida, o não cumprimento da oferta de vagas necessárias e os critérios para justificar a

⁸² Maiores informações a este respeito encontram-se na Dissertação de Wilson José Vieira (orientando do professor Geraldo Balduino Horn). A saber: VIEIRA, Wilson José. **O Ensino de Filosofia e o uso do texto clássico de Filosofia**: análise a partir das escolas públicas paranaenses de ensino médio. 213 f. Dissertação de Mestrado. Setor de Educação. Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2012.

abertura de vagas não condizentes com a realidade. No concurso de 2007, foram ofertadas, para a disciplina de Filosofia, em todo o Estado do Paraná, apenas 188 vagas. No que diz respeito ao NREAMSUL (2008-2011), a necessidade total de professores era de 128, mas foram ofertadas apenas 15 vagas. Portanto, não cumprindo com a lei que determina a Deliberação Estadual 03/08⁸³, de que até 2012, somente professores formados em Filosofia atuassem para ministrar a disciplina.

4.4 OBJETO DE ESTUDO

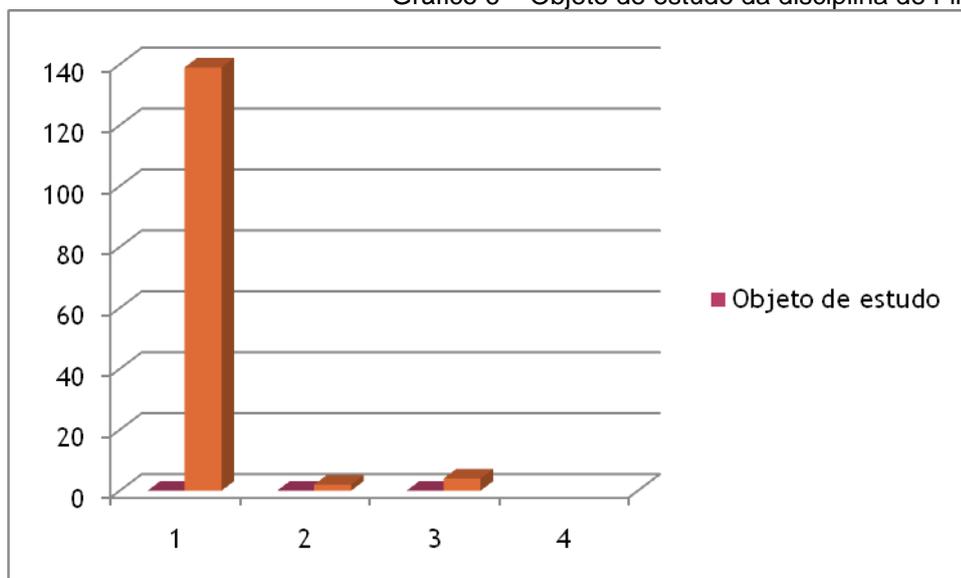
Quando se fala em objeto para o estudo da disciplina de Filosofia, pode-se pensar na impossibilidade da sua definição ou delimitação mediante o vasto acúmulo de conteúdos filosóficos que legitimam este conhecimento. Entretanto, é imprescindível que haja um estatuto epistemológico⁸⁴ próprio, para que ela se caracterize como disciplina escolar. Trata-se de apontar para o objeto, após defini-lo, elementos que possam, de certa forma, contribuir para o processo de ensino, necessário também para a compreensão do conhecimento filosófico, de como se ensina Filosofia e do que dela se espera na formação de adolescentes que estudam no Ensino Médio.

Como um dos aspectos analisados nas categorias estruturantes deste estudo exploratório presente na tese é o objeto de estudo da disciplina de Filosofia, vale ressaltar a maneira como estes profissionais da educação percebem o **objeto de estudo** que lecionam, no caso, como o delimitam e se o fazem.

⁸³ Na Deliberação 03/08 de 07/11/2008, que trata das Normas complementares às Diretrizes Curriculares Nacionais para a inclusão obrigatória das disciplinas de Filosofia e Sociologia na Matriz Curricular do Ensino Médio nas instituições do Sistema de Ensino do Paraná, o Conselho Estadual de Educação do Estado do Paraná, no artigo 2, determinou essa inclusão de forma gradativa, a partir de 2010, da seguinte forma: a) no mínimo em uma série a partir do ano de 2009; b) em duas séries a partir do ano de 2010; c) nas três séries, a partir do ano de 2011; d) nas quatro séries a partir do ano de 2012, para os cursos com duração de 4 anos. De acordo com a Deliberação 03/08 do CEE (Conselho Estadual de Educação), a disciplina de Filosofia deveria ser implementada progressivamente em todas as séries do Ensino Médio.

⁸⁴ Por epistemologia entende-se um estudo crítico dos princípios, das hipóteses e dos resultados de um conhecimento para determinar o seu valor e a sua importância objetiva.

Gráfico 6 – Objeto de estudo da disciplina de Filosofia



1. Nenhum objeto de estudo – 123 colégios
2. Pensamento (como objeto de estudo da Filosofia) – 02 colégios
3. Conhecimento (como objeto de estudo da Filosofia) – 04 colégios

A questão referente ao **objeto de estudo da disciplina de Filosofia**⁸⁵ foi um tanto polêmica e problemática na apresentação das propostas curriculares, considerando que apenas 6 colégios dos 129 fizeram-lhe menção.

A ideia de que o pensamento é o objeto de estudo da disciplina de Filosofia foi descrito à luz da reflexão, como princípio primeiro da atividade filosófica. Entretanto, não houve a referência a um determinado filósofo que sustentasse tal conceito.

Com relação aos quatro colégios que apresentaram o objeto da Filosofia como sendo o conhecimento (possibilidade de estudar todo e qualquer conteúdo) é outra alusão a referência clara ao pensamento de Jean-Jacques Rousseau. Em outras palavras, a ideia que se refere à prática educacional propõe um método⁸⁶ para evitar que, no processo de conhecimento, os saberes conquistados acabem sucumbindo ao artificialismo imposto ao homem, ao cidadão. Ou seja, o

⁸⁵ Por objeto de estudo da disciplina de Filosofia entende-se o eixo central de sua investigação sendo um conceito tipicamente epistemológico.

⁸⁶ O método rousseauiano para aquisição do conhecimento versa sobre alguns princípios, a saber: a) a formação intelectual não deve impor respostas e certezas, o jovem deve demonstrar interesse pelo assunto e fazer suas próprias perguntas; b) a partir dos 14 anos, o jovem deve ser educado por intermédio do contato com as obras de arte e das diferentes ciências; c) o conhecimento como um processo de mobilização para os diferentes saberes a fim de descobrir as dificuldades de lidar com a sociedade.

conhecimento com a função de provocar a ação de pensar, perguntar e falar, de forjar o homem na direção da virtude, do cidadão que faz o bem aos demais.

A tabela abaixo explicita o sentido dado pelos colégios ao objeto de estudo da disciplina de Filosofia.

OBJETO DE ESTUDO	COLÉGIOS	CITAÇÕES NO PPC
O pensamento	1. CE Macedo Soares	- A Filosofia tem como objeto de estudo o pensamento, ou seja, a análise contínua sobre os conteúdos de sua História. (PPC, CE Macedo Soares, p. 101).
	2. CE Colônia Malhada	- O pensamento é o objeto de estudo da Filosofia porque filosofar é pensar constantemente. (PPC, CE Colônia Malhada, s/n).
O conhecimento	1. CE Sagrada Família	- A Filosofia tem um objeto de estudo específico que é o conhecimento porque busca dominar o saber, conhecer diferentes conteúdos, obter o saber e ter a O conhecimento capacidade de refletir sobre diferentes temas. (PPC, CE Sagrada Família, p. 97).
	2. CE Otalípio Pereira de Andrade	- A Filosofia tem como objeto de estudo o conhecimento. O homem é um ser pensante e que busca conhecer diversos assuntos. Saber analisar e refletir sobre as coisas, desejar conhecer faz o homem filosofar. (PPC, CE Otalípio Pereira de Andrade, s/n).
	3. CE Agrícola Lysímaco Ferreira da Costa	- O objeto de estudo da Filosofia é o conhecimento. Pois, ela é a busca pelo saber e ele está em toda e qualquer ciência. (PPC, CE Agrícola Lysímaco Ferreira da Costa, s/n).
	4. CE Colônia Murici	- O conhecimento filosófico e a busca pelo saber está em todos os assuntos, conteúdos que a Filosofia estuda. (PPC, CE Colônia Murici, s/n).

4.5 MÉTODO DE ENSINO

O método de ensino pertence ao campo da didática e fundamenta as teorias metodológicas, que são as práticas – procedimentos utilizados para melhor apresentar os conteúdos no processo de aprendizagem dos alunos. Embora reconheça a importância e as contribuições da didática geral para a

compreensão do processo de ensino e aprendizagem da Filosofia, a perspectiva aqui assumida nesse estudo se fundamenta, principalmente, nas teorias que pensam as práticas, os recursos didáticos utilizados pelo professor para melhor apresentar os conteúdos de ensino aos seus alunos, nas salas de aula de Ensino Médio.

O método de ensino traduz expressões educacionais e, ao mesmo tempo, é uma resposta pedagógica às necessidades de apropriação sistematizada do conhecimento. A palavra “método” vem do latim *methodu* e do grego *méthodos*, que significa “caminho para chegar a um fim”, mas também traz em seu bojo outros significados que expressam:

- a) um conjunto de procedimentos técnicos e científicos;
- b) uma ordem pedagógica na educação;
- c) um sistema educativo ou conjunto de processos didáticos.

Assim, abordar métodos de ensino e de aprendizagem se trata de um caminho para chegar ao objetivo proposto na aula lecionada. No caso específico da educação escolarizada, o fim último é a aprendizagem do aluno de maneira eficaz.

Das análises documentais realizadas, constata-se a falta de um método que norteie os procedimentos metodológicos de ensino escolhidos para a abordagem de um determinado conteúdo filosófico. A falta de uma didática filosófica torna o ensino de Filosofia vulnerável e, por conseguinte, desinteressante para o educando. Não se trata de abordar modelos e apresentá-los de forma geral, mas refletir sobre uma didática – de caminhos diversos – que acompanhe e dialogue com os sujeitos do ensino e da aprendizagem.

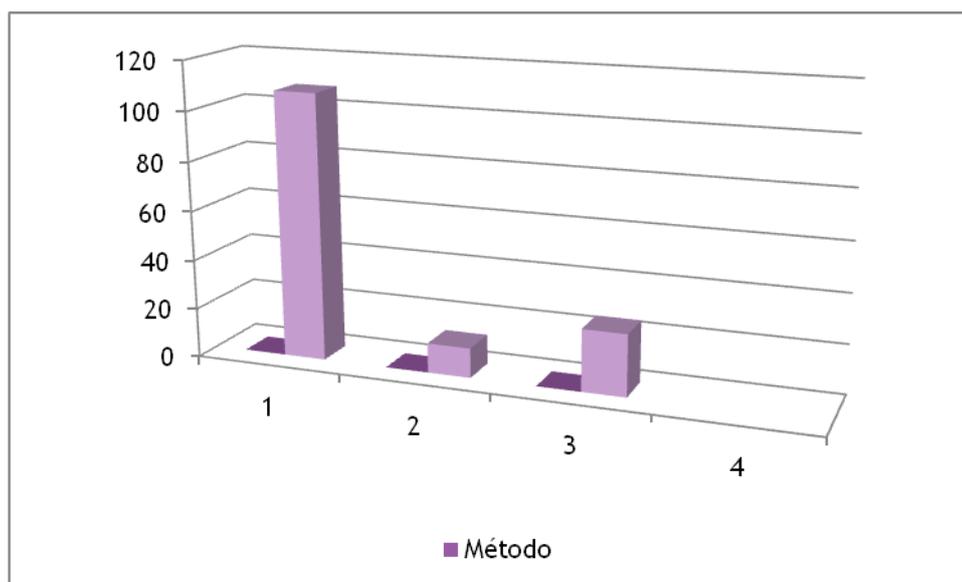
Tratar do ensino de Filosofia requer saber o que ensinar e o modo como fazê-lo, ou seja, há que se definir o objeto (o que ensinar) e o método (como fazê-lo). Sem esquecer que estas definições estão atreladas aos alunos que serão ensinados, o que condiciona problemas do ensino e da aprendizagem da Filosofia.

Para tanto, o professor de Filosofia precisa ter clara a ideia de que método utilizará em suas aulas para, então, pensar sobre o encaminhamento

metodológico que tornará as aulas de Filosofia propícias à aprendizagem filosófica.

No tocante ao **Método de Ensino da disciplina de Filosofia presente nas PPC**, há uma referência descrita como método socrático e método kantiano. O gráfico (abaixo) destaca isso. Entretanto, ao fazer uma leitura detalhada, o método socrático é o que Kant define como erotemático. Em outras palavras, ambos partem da premissa de que para ensinar de maneira filosófica, faz-se necessário interrogar, dialogar e interpelar a pessoa com a qual se estabelece uma discussão.

Gráfico 7 – Concepção de método da Filosofia e seu ensino



1. Nenhuma definição de método – 102 colégios
2. Alusão ao método socrático – 10 colégios
3. Alusão ao método kantiano – 17 colégios

Com referência às categorias analisadas nas leituras das propostas curriculares, a questão do método e a alta nulidade (108 colégios) de sua apresentação neste documento nos chamou a atenção.

Apesar da distinção apresentada, em primeiro momento, para o uso dos métodos socrático e kantiano, é importante retomar o que foi mencionado no

capítulo II desta tese, ou seja, que o método erotemático traz a ideia presente no método de Sócrates. Ele possui a subdivisão de ser dialógico ou socrático e catequético. Apresenta, em seu bojo, a reflexão, pois além de se ensinar, também se interroga. Kant estabelece como princípio, no uso deste método, a necessidade de aprender a pensar, uma clara evidência da influência da concepção educacional de Rousseau e do pensamento pedagógico que ocasionou a escrita da sua obra *Sobre a Pedagogia*.

A referência ao **método socrático**⁸⁷ (feito por 10 colégios) elucida a fonte em que este professor foi buscar seu respaldo para o futuro encaminhamento metodológico de suas aulas. Uma referência à dialética e à maiêutica (parto de ideias), o uso de perguntas, interrogações na busca pela verdade, pela clara lucidez do conhecimento. Não se visa o trabalho dos conteúdos, mas a forma como se chegar à sua compreensão.

Os 17 colégios que fizeram a referência ao **método kantiano** tiveram como intenção deixar clara a necessidade de o educando entregar-se à argumentação filosófica e do uso da investigação (método zetético) para conduzir o aluno à investigação de dogmas e fatos previamente estabelecidos. A atividade filosófica mais descrita nestas propostas pedagógicas foi marcada pelo que Kant chamou de método erotemático, ou seja, aquele que pede por reflexão, pois é o método de alguém que, além de ensinar, também interroga. Neste aspecto, vale lembrar o ensino de Filosofia, o ideário de filosofar e que este deve se colocar em uma perspectiva que evite o chamado dogmatismo dominante, ou seja, que seja um ensino da razão pura, numa crítica e exercício de pensamento sobre ela.

A tabela abaixo evidencia alguns dados referentes aos métodos da Filosofia e seu ensino.

⁸⁷ O método socrático apresenta três aspectos significativos no processo educacional, a saber: a) o conhecimento possui um valor prático ou moral, isto é, um valor funcional, e, conseqüentemente, é de natureza universal e não individualista; b) o processo objetivo para obtenção de conhecimento é o de conservação, o sub-objectivo é de reflexão e da organização da própria experiência; c) a educação tem por objetivo imediato o desenvolvimento da capacidade de pensar e não apenas de ministrar conhecimentos.

MÉTODO	COLÉGIOS	CITAÇÕES NO PPC
Método Socrático	1. CE Casemiro Karman 2. CE Djalma Marinho 3. CE Doutor Bayard Osna 4. CE Antonio Lacerda Braga 5. CE Doutor Décio Dossi 6. CE Maria Senek Wosnhaki 7. CE Profº Paulo Freire 8. CE Arnaldo Jansen 9. CE Silveira da Mota 10. CE Unidade Pólo	- Ensinar Filosofia é fazer o aluno pensar e dialogar. (PPC, CE Doutor Bayard Osna, p. 94). - Não é possível fazer Filosofia sem dialogar, sem que o professor faça o aluno debater sobre o dia a dia. (PPC, CE Arnaldo Jansen, p. 73).
Método Kantiano	1. CE Sagrada Família 2. CE Miguel Franco Filho 3. CE Anita Canet 4. CE São José 5. CE Doutor Caetano Munhoz da Rocha 6. CE Agrícola Lysímaco Ferreira da Costa 7. CE Ovande do Amaral 8. CE Irmã Ambrósia Sabatovich 9. CE Anita Canet 10. CE Chico Mendes 11. CE Colônia Malhada 12. CE Colônia Murici 13. CE Costa Viana 14. CE Elza Scherner Moro 15. CE Guatupê 16. CE Tiradentes 17. CE Profº Francisco Camargo	- O ensino de Filosofia precisa propiciar o diálogo e o filosofar sobre os conteúdos, sobre o cotidiano. (PPC, CE Sagrada Família, s/n). - Filosofia e filosofar é necessário na prática do ensino de Filosofia. (PPC, CE Tiradentes, p. 112). - O professor de Filosofia precisa vários conteúdos, mas não pode esquecer que ensinar a Filosofia sem o filosofar é cometer um grande erro. Pois o aluno precisa pensar, refletir sobre o seu cotidiano. (PPC, CE Guatupê, s/n)

4.6 METODOLOGIA DE ENSINO

Metodologia significa o estudo dos métodos, dos caminhos a percorrer, tendo em vista o alcance de uma meta, de um objetivo ou finalidade no processo de ensino e aprendizagem escolar. Em outras palavras, pode ser denominada como um estudo das diferentes trajetórias traçadas, planejadas e vivenciadas pelos educadores para orientar ou direcionar o processo de ensino e aprendizagem em função de certos objetivos ou fins educativos e formativos. A

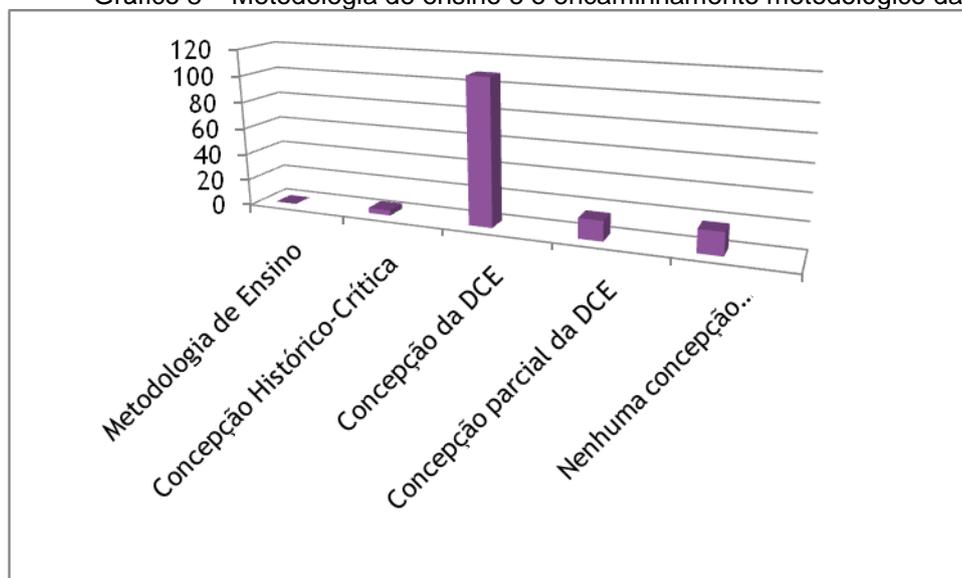
Metodologia de Ensino de uma disciplina está diretamente ligada ao Método de Ensino adotado pelo professor. Esta relação compreende o princípio filosófico e pedagógico do ensino de Filosofia, parte de um pressuposto teórico e não se limita apenas aos recursos didáticos e tecnológicos.

É preciso ter clara a ideia de que há uma relação estreita entre os conteúdos selecionados para a disciplina com o modo de pensá-los e ensiná-los no processo de aprendizagem.

A DCE de Filosofia do Estado do Paraná traz uma concepção crítica de educação. A metodologia do ensino é entendida, em síntese, como uma estratégia que visa garantir o processo de reflexão crítica sobre a realidade vivida, percebida e concebida na busca de uma tomada de consciência dessa realidade, tendo em vista a sua transformação.

O gráfico abaixo revela as concepções metodológicas assumidas pelos professores para o ensino da Filosofia.

Gráfico 8 – Metodologia de ensino e o encaminhamento metodológico da disciplina



1. Concepção Histórico-Crítica – 03 colégios
2. Concepção da Diretriz Curricular Estadual (DCE) – 102 colégios
3. Concepção parcial da Diretriz Curricular Estadual (DCE) – 10 colégios
4. Nenhuma concepção metodológica – 14 colégios

No que se refere à **Metodologia de Ensino** ou **Encaminhamento Metodológico** das aulas de Filosofia a serem adotados pelo professor da disciplina, houve um assombro quando da leitura pela dificuldade de compreensão para se saber como ensinar. As 14 instituições de ensino que sequer apresentaram uma concepção metodológica demonstraram uma não compreensão do que se trata, seja por não compreenderem a terminologia ou por não saberem estruturar e/ou explicitar os passos fundamentais para as aulas. Não propor uma metodologia ou apresentá-la de maneira parcial revela a dificuldade em perceber a questão referente ao ensino e aprendizagem e, por outro lado, ao apresentar um encaminhamento metodológico, o destaque é a sua ordem de universalidade.

Uma breve alusão da importância do processo educativo pensado por Rousseau é a tarefa do professor em promover o ato de pensar, respeitando a curiosidade e o tempo dos alunos, colocando-se no lugar do aprendiz. Caberia ao professor cultivar o espírito de curiosidade, preservá-lo de desaparecer pelo abuso, de livrá-lo da fossilização da rotina, e de que o ensino dogmático e a aplicação constante a coisas mesquinhas não a dissipem.

Para pensar o encaminhamento metodológico, há que se referendar que este não se resume a novos recursos pedagógicos e instrumentos de ensino, e sim requer saber sua fundamentação teórica e se esta se adéqua à realidade escolar em que o professor atua.

No tocante à Concepção Histórico-Crítica, ela esteve presente em três instituições de ensino, a saber: CE Araucária, CE Deputado Vespertino Ferreira Pimpão e CE Victor Bussmann, com a apresentação dos seguintes elementos presentes no encaminhamento metodológico da PPC:

1. Prática social inicial
2. Problematização
3. Instrumentalização
4. Catarse⁸⁸

No que se refere à citação explícita da metodologia presente nas DCE – o que não garante a utilização nas aulas – 102 colégios apresentaram a citação

⁸⁸ GASPARIN, João Luiz. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007, p. 174-175.

presente na página 60, a saber: a) Mobilização para o conhecimento; b) Problematização; c) Investigação; e) Criação de conceitos.

A análise realizada sobre o Encaminhamento Metodológico presente nos PPC revela a dificuldade do professor em estabelecer sua escrita no material que é a ferramenta diária de sua prática, ou seja, o Plano de Trabalho Docente. Nele há a necessidade de explicitar o método, a metodologia e os recursos didáticos e pedagógicos. Compreender este processo, a sua importância e a clareza dos materiais a serem utilizados para cada conteúdo (dada à especificidade do assunto) torna a aula de Filosofia mais propensa à reflexão.

Os dados evidenciam que, ao se pensar os conflitos gerados pelas reflexões sobre as concepções metodológicas presentes ou não nas PPCs, surgem resistências que precisam ser analisadas com a perspectiva de encontrar caminhos que sirvam para potencializar o pensamento e a reflexão sobre o assunto.

A Diretriz Curricular de Filosofia, elaborada para as escolas do Estado do Paraná (um material ainda em vigência), apresenta, da página 59 até a 61, quatro momentos para o trabalho com os conteúdos estruturantes, que propõem, a saber:

1. Mobilização para o conhecimento
2. Problematização
3. Investigação
4. Criação de conceitos

Vale ressaltar que, apesar de haver uma conceituação do que seja cada elemento, não há um esclarecimento adequado a tal ponto que o professor possa utilizá-lo em primeiro momento. Mesmo com as capacitações, mesmo com análises feitas e sugestões apresentadas, ainda persistiu uma apresentação parcial (10 colégios) sobre o assunto. Outras 102 instituições apenas copiaram e transcreveram esta metodologia da DCE.

Houve uma referência distinta em 3 colégios que apresentaram uma concepção (por eles denominada de Histórico-Crítica). Esta metodologia versava

sobre a ideia dialética de tese, antítese e síntese que faz alusão ao pensamento do filósofo Hegel.

Todos estes mecanismos de apreensão do que se compreendeu como significativo para o processo de ensino e aprendizagem foram expostos na proposta curricular. Entretanto, ela faz parte de um projeto maior (PPP) que caracteriza o pensamento da escola e norteia todas as demais disciplinas.

Assim, a Organização do Trabalho Político Pedagógico da Escola (que cada instituição de ensino da educação básica deve ter) se constitui de alguns elementos que norteiam sua elaboração por meio da construção coletiva do PPP (Projeto Político Pedagógico), a saber: **a) Marco Situacional**: identifica, explicita e analisa os problemas, necessidades e avanços presentes na realidade social, política, econômica, cultural, educacional e suas influências nas práticas educativas da escola; **b) Marco Conceitual**: expressa a opção e os fundamentos teórico-metodológicos da escola. Nela se apresenta a PPC, ou seja, a Proposta Pedagógica Curricular, com todas as disciplinas (no caso, as pertencentes à matriz curricular do Ensino Médio). Algumas interpelações trazem consigo os elementos que devem se fazer presentes nesta elaboração, a saber: o quê? (refere-se aos conteúdos); como? (metodologia e avaliação); por quê? (fundamentos teóricos); para quê? (objetivos) e para quem? (educandos da escola) e nas análises feitas – pesquisa quantitativa - das PPC a maioria das escolas públicas estaduais. O PPC vai convergir no Plano de Trabalho Docente (também denominado de Plano de Aula), partindo da Proposta Pedagógica Curricular, com o intento de organizar o ensino e aprendizagem em sala de aula; **c) Marco Operacional**: apresenta as propostas e linhas de ação, enfrentamentos e organização da escola. Deve ter uma confluência com o Plano de Ação da Escola. Considerando o plano como um documento discutido coletivamente, ele organiza e articula ações necessárias para a efetivação do PPP, também construído de forma coletiva⁸⁹.

A Secretaria de Estado da Educação do Paraná, no período de 2008 até 2011, enviou para as Instituições de Ensino um documento norteador para a elaboração do Projeto Político Pedagógico (ver anexo 2 – Instrução 007/2010).

⁸⁹ Ver documento em anexo 2 (Instrução 007/2010).

Ressalta-se, nesta Instrução, que a Proposta Pedagógica Curricular necessita de uma articulação intrínseca com o proposto nos marcos do PPP, ou seja, as concepções teóricas abordadas no Marco Conceitual precisam estar refletidas nas propostas de trabalho presentes na PPC.

Os elementos apresentados neste documento fazem parte do que se constitui como o planejamento de uma instituição de ensino. Entretanto, saber apenas o que ele constitui não é o suficiente, vale ressaltar o que ele representa. O planejamento representa o processo de síntese do conhecimento, constituindo-se em um espaço centrado na aprendizagem, tendo como referência o direito ao acesso aos conhecimentos elaborados histórica e socialmente. Pode-se dizer que ele é: abordagem teórica; tomada de decisão; previsão de uma ação e tem uma intencionalidade. Em suma, o planejamento pode ser definido como um processo de análise crítica. Nesse caminho, o educador – considerando a conjuntura e o cotidiano pedagógico em que está inserido – apresentará uma forma de superar os problemas, transpor os desafios e organizar as etapas que definiu para executar o trabalho necessário. Em outras palavras, trata-se de aplicar à própria educação aquilo que se tem como esforço para inculcar nos alunos, concebendo um projeto contínuo de operações disponíveis daquilo que se reflete e incorpora das políticas educacionais.

O Planejamento Educacional requer uma abordagem significativa sobre o curricular, ou seja, trata-se de um processo de tomada de decisões sobre a ação escolar, pois orienta a educação, propõe as experiências de aprendizagem oferecidas pela escola, incorpora as diferentes disciplinas escolares que apresentam seus conteúdos, encaminhamentos metodológicos, processo avaliativo, concepção de ensino e de saber escolar.

Vale ressaltar que planejar requer ter objetivos e, para tanto, o planejamento precisa: resgatar a intencionalidade da ação educativa; superar o caráter fragmentado das práticas educativas; racionalizar os espaços e recursos para atingir os fins do processo educativo; superar as imposições ou disputas de vontades individuais, de modo a efetivar a participação de todos na Gestão Democrática; fortalecer o grupo para enfrentar conflitos e contradições.

Entretanto, consistem nas fases de um planejamento (cada uma delas é inseparável e aqui são apresentadas em itens para uma compreensão mais didática): **a) elaborar**: ver a ação global em que se está e decidir o tipo de sociedade, de pessoa, de educação, de escola que se quer (realidade desejada); verificar a distância entre a realidade existente e a desejada e propor ações, atitudes e normas orgânicas para diminuir esta distância; **b) executar**: agir em conformidade com o que foi proposto; **c) avaliar**: revisar cada um dos momentos, ações, atitudes e normas e cada um dos documentos derivados.

O Planejamento, além de fases, apresenta algumas dimensões (aqui são apresentadas duas) que alicerçam sua concepção educacional. O **Planejamento político**: capacidade de conceber, operacionalizar, fazer opção no conjunto de valores, de conhecimentos que constituem, para o conjunto de pessoas envolvidas, a dialética entre o horizonte e o “aqui e agora”. Portanto, deve ser construído coletivamente, tendo, na dialética, uma forma de perceber que o mundo é possível de ser construído e a favor de quem se destina à educação almejada. O **Planejamento operacional**, por sua vez, pressupõe a organização e a dinâmica de relações das opções feitas no planejamento político, sustentadas por metodologias, modelos e técnicas de busca da coerência entre o discurso e a prática. O discurso tem a dimensão política e a prática tem a dimensão operacional.

Todas as elucidações acima descritas são necessárias para que haja maior compreensão de o que é o Projeto Político Pedagógico de cada escola e o que dele que faz parte de maneira constitutiva.

O termo PPP, ou seja, Projeto Político Pedagógico, é defendido pelos educadores críticos como sendo um documento de construção coletiva da identidade da escola pública. Ele é capaz de orientar o planejamento das ações, da organização do trabalho da escola e a sua prática pedagógica.

Apesar da necessidade de ser escrito de maneira coletiva, muitas vezes, um profissional do âmbito escolar se encarrega de fazer o trabalho e ele fica tão somente para os conformes da exigência da Secretaria de Educação e dos Núcleos de Educação. Há que se destacar, também, a competência e capacidade dos profissionais que avaliam e analisam este e outros materiais que

fundamentam o saber escolar das instituições de ensino, dando importância às leituras e mudanças estruturais que estes documentos acarretam no ambiente escolar. Relembrando que o PPP tem como princípios orientadores:



Figura 3 – Princípios orientadores do PPP

Estes princípios estão interligados e relacionados a cada realidade escolar.

A relação entre a comunidade e a escola infere sobre o desempenho e rendimento do aluno e, nesse caso, sobre a qualidade do ensino. Ocorre pelo aumento da participação de todos os segmentos nas decisões da escola, o que ocasiona uma gestão mais democrática. À medida que a escola procura democratizar-se, estabelece uma relação com a autonomia. Em outras palavras, adquire a capacidade de governar-se dentro dos limites definidos pela legislação vigente e pela Secretaria de Educação.

A autonomia da escola vincula-se diretamente à qualidade do ensino e à valorização dos profissionais da educação. Propõe a defesa de uma formação contínua e de excelência para aperfeiçoamento da prática pedagógica, o que pressupõe concepção de homem, sociedade, escola, educação, cultura, trabalho, tecnologia, cidadania, conhecimento, ensino e aprendizagem e avaliação. O PPP

é um referencial teórico da escola e contituido por três marcos (como já mencionados anteriormente e aqui mais explicitados):

MARCO SITUACIONAL	MARCO CONCEITUAL	MARCO OPERACIONAL
<ul style="list-style-type: none"> - Análise da realidade – diagnóstico da escola e suas especificidades. - Descreve e situa a escola no atual contexto da realidade brasileira, do estado e do município. Explicita e analisa criticamente problemas e necessidades da escola em relação ao ensino e aprendizagem, organização do tempo e espaço, relações de trabalho na escola, índices de evasão e reprovação, organização da hora-atividade e organização da prática pedagógica. 	<ul style="list-style-type: none"> - Opção teórica: Pedagogia progressista. - Explicita objetivamente e estabelece relações entre os fundamentos teóricos (concepção de homem, sociedade, educação, escola, conhecimento, avaliação, cidadão, cidadania, cultura, gestão democrática, currículo). Direcionamento dos instrumentos de gestão democrática. Intervenções na prática pedagógica (conteúdo, professor, educando, ensino e aprendizagem, avaliação metodológica da organização do trabalho pedagógico). 	<ul style="list-style-type: none"> - Define linhas de ação e a reorganização do trabalho pedagógico escolar na perspectiva pedagógica administrativa, financeira e político-social. - Redimensionamento da gestão democrática (instâncias colegiadas). - ações relativas à formação continuada, especificidades curriculares, recuperação de conteúdos, avaliação institucional, prática docente e qualificação dos equipamentos pedagógicos.

Os marcos situacional, conceitual e operacional são ilustrados abaixo na maneira reflexiva de que cada um questiona ao ser explicitado no Projeto Político Pedagógico do colégio:

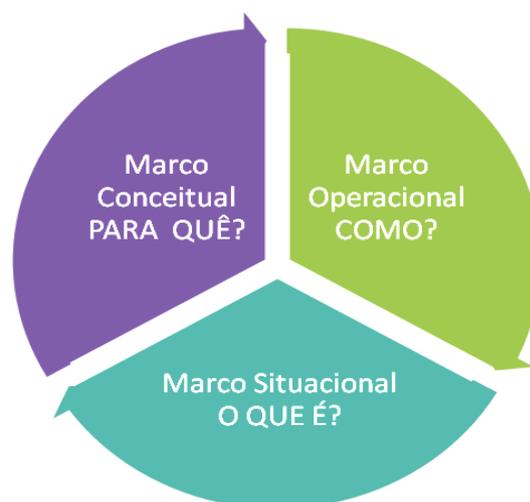


Figura 4 – Marcos do PPP

O Projeto Político Pedagógico pressupõe a compreensão crítica da realidade histórico-social; o compromisso ético-político com a transformação da realidade social; a participação efetiva de todos os sujeitos da prática educativa; a autonomia da escola enquanto exercício de democratização; a valorização dos profissionais da educação em termos de formação continuada; o compromisso do poder público (Estado) na oferta e manutenção da educação pública de qualidade; a construção coletiva da concepção de currículo, gestão democrática e de formação continuada.

Com relação à Proposta Pedagógica Curricular integrante do PPP e que alicerça toda matriz de ensino (no caso, destaca-se a Filosofia, que é o 'objeto' de análise desta tese), esta se faz presente nos Artigos 12 e 13 da Lei de Diretrizes e Bases - 9394/96, como *Proposta Pedagógica*, e no artigo 14, da mesma lei, como *Proposta Curricular*, não existindo diferença entre os termos. A Secretaria de Estado da Educação do Paraná, na época (2008-2011), optou pelo termo *Proposta Pedagógica Curricular*.

A Proposta Pedagógica Curricular explicita:

- **o quê:** conteúdos de cada área do conhecimento;
- **como:** metodologia de ensino e práticas avaliativas;
- **por quê:** o direito à apropriação do conhecimento produzido historicamente;

- **para quê:** socialização e apropriação dos conteúdos, como compromisso com a emancipação das camadas populares;

- **para quem:** sujeito histórico-social construído nas determinações das relações de classe.

Com base nessa Proposta Pedagógica Curricular, foi elaborado, pelos professores, o Plano de Trabalho Docente de cada disciplina. Vale ressaltar sua dimensão conceitual.

O que é um Plano? Para as capacitações feitas aos professores de Filosofia, gestores escolares e pedagogas do NREAMSUL, foi apresentada a ideia de que é possível referendar um plano em, no mínimo, quatro aspectos:

a) como um documento que registra o que se pensa fazer, como fazer, quando fazer, com que fazer e com quem fazer;

b) como um norte para as ações educacionais;

c) como uma formalização dos diferentes momentos do processo de planejamento;

d) como uma apresentação sistematizada e justificada das decisões tomadas.

O Plano de Trabalho Docente implica no registro escrito e sistematizado do planejamento pelo professor⁹⁰, antecipando sua ação e organizando o tempo e o material de forma adequada. Pode ser definido como um instrumento político e pedagógico que possibilita a dimensão transformadora do conteúdo, pois permite uma avaliação do processo de ensino e aprendizagem; compreender a concepção de ensino e aprendizagem e avaliação do professor; orienta /direciona o trabalho do professor; requer conhecimento prévio da Proposta Pedagógica Curricular; pressupõe a reflexão sistemática da prática educativa.

Quanto à estrutura do Plano de Trabalho Docente (PTD)⁹¹, ele é constituído de alguns itens imprescindíveis para a elaboração e descrição das aulas e configuração das características próprias de cada disciplina: Conteúdos⁹²,

⁹⁰ Planejamento como processo teórico que antecipa a ação de sistematização.

⁹¹ Essa sequência de elementos necessários no Plano de Trabalho Docente foi apresentada aos professores nas capacitações feitas e elaboradas por mim no período de 2008 – 2011, e seguia a proposição feita pela SEED na época.

⁹² **Conteúdos:** definidos por conteúdos estruturantes, ou seja, saberes – conhecimentos de grande amplitude, conceitos ou práticas – que identificam e organizam os diferentes campos de estudo das disciplinas escolares, sendo fundamentais para a compreensão do objeto de estudo

Justificativa⁹³, Objetivos⁹⁴, Encaminhamentos metodológicos⁹⁵ e Critérios de avaliação⁹⁶.

Vale lembrar que estes instrumentos pedagógicos (PPP e PPC) versam sobre um Plano de Ação que cada escola deve ter, pois faz parte da sua política normativa.

O Plano de Ação da Escola⁹⁷ é um documento que organiza coletivamente o trabalho escolar, partindo da proposta de candidatura à direção escolar (Plano de ação do Diretor); define ações imediatas necessárias à organização do trabalho escolar; explicita as condições necessárias à prática docente; articula as ações para a efetivação do Projeto Político Pedagógico.

Vale referendar que o Plano de Ação da Escola e o PPP serão analisados no coletivo escolar a fim de serem definidas as ações necessárias para a organização do trabalho escolar. Portanto, o Plano de Ação articulará ações para a efetivação do PPP.

Nesta abordagem de elaboração do Projeto Político da escola, na caracterização de sua proposta curricular (no caso específico para a disciplina de Filosofia), em todo seu processo de construção há tensões entre a escola (e toda sua diversidade cultural), seus autores, o embasamento teórico escolhido e sua apresentação diante da política pública governamental. Na verdade, são rupturas

das áreas do conhecimento. O desdobramento dos conteúdos estruturantes em conteúdos específicos será feito pelo professor em discussão com os demais professores da área que atuam na escola. O professor deve dominar o conteúdo escolhido em sua essência, de forma a tomar o conhecimento em sua totalidade e em seu contexto, o que exige uma relação com as demais áreas do conhecimento. Esse processo de contextualização visa a atualização e o aprofundamento do conteúdo pelo professor, possibilitando ao aluno estabelecer relações e análises críticas sobre o conteúdo (cuja contextualização não se faz pelo desenvolvimento de projetos).

⁹³ **Justificativa:** explicita a escolha dos conteúdos estruturantes e específicos como opção política, educativa e formativa.

⁹⁴ **Objetivos:** referem-se às intenções educativas; expressam as intenções de mudanças no plano individual, institucional e estrutural; estão voltados aos conteúdos, e não às atividades.

⁹⁵ **Encaminhamento metodológico:** é composto pelos seguintes elementos: recursos didáticos, recursos tecnológicos, objeto de estudo e método de ensino; conjunto de determinados princípios e recursos para chegar aos objetivos; processo de investigação teórica e de ação prática.

⁹⁶ **Critérios de avaliação:** os critérios definem os propósitos e a dimensão do que se avalia. Para cada conteúdo, é preciso ter claro o que dentro dele se deseja ensinar, desenvolver e, portanto, avaliar. Os critérios refletem de que forma se vai avaliar, sendo as formas previamente estabelecidas para se avaliar um conteúdo. Deve, ainda, constar a proposta de recuperação dos conteúdos (conforme presente no apêndice do final desta tese).

⁹⁷ O Plano de Ação também tem a denominação de Plano de Trabalho.

com o presente, promessas de transformação para o futuro, uma quebra no estado de conforto do passado para arriscar-se e buscar a estabilidade.

Mediante o que foi apresentado, pode-se destacar a dificuldade de compreensão dos professores de Filosofia em relação à elaboração dos materiais que fundamentam sua prática, uma permanente tensão entre a teoria e o que alicerça a prática pedagógica na sala de aula e nos fundamentos que determinam tal espaço.

Apesar das capacitações realizadas, das análises feitas nos PPP e nas PPC, houve uma resistência às alterações, leituras e escritas sugeridas. Os materiais evidenciam uma abordagem conteudista e a não compreensão de que a produção de um documento, a análise e fundamentação teórica não se constituem tão somente na escrita para os conformes da lei ou exigência da mantenedora, mas na consolidação de um processo de autorreflexão que exige esforço.

A metodologia de ensino para as aulas de Filosofia foi vista, em sua maioria, como uma forma de utilização de recursos e não como a compreensão de um método para direcionar os fundamentos teóricos que subsidiam a disciplina. Há que se compreender que a metodologia de ensino é, também, um conjunto de ações que viabilizam o processo pedagógico. É importante salientar que esta metodologia está intrinsecamente relacionada aos objetivos propostos e aos meios e critérios avaliativos, visto que favorecem a mediação entre os conteúdos trabalhados em sala de aula, condições de existência e o comprometimento dos alunos envolvidos neste processo. A metodologia, além da função educativa, deve ter por finalidade a formação, em função do processo vital de emancipação teórica e prática do educando, a quem deve ser proporcionado um modo significativo de assimilação crítica da ciência e o confronto desta com as necessidades socioculturais, tendo o compromisso de aumentar, cada vez mais, a capacidade crítica e criadora do educando.

Quando os professores pensaram nas diferenças entre métodos e técnicas, logo foi possível identificar a questão da abrangência, ou seja, a técnica (ou instrumento) vista como um detalhe do método, como uma atividade que faz parte da metodologia do professor, servindo tão somente como complemento na

tentativa de alcançar os objetivos previstos ou não. O método, por sua vez, foi percebido de maneira mecânica e como um conjunto destas estratégias de ensino, de forma organizada, para propiciar diversas possibilidades de atingir um objetivo, sem um vínculo pedagógico de maior amplitude ou reflexão filosófica.

O que, de fato, foi possível perceber neste período de 2008 – 2011 ao trabalhar na capacitação dos professores, formação continuada, atendimento individualizado e em reuniões com os 14 municípios, na análise contínua dos documentos produzidos pelos professores de Filosofia (formados ou não na área), que lecionaram a disciplina, é que a nova situação da Filosofia no Ensino Médio exige uma discussão mais acirrada sobre os problemas há muito tempo debatidos pelos professores de Filosofia, entre eles a reflexão sobre os conteúdos e as metodologias de ensino da própria disciplina. Uma formação de qualidade, em qualquer disciplina, depende tanto do conteúdo quanto da metodologia de ensino/aprendizagem. Esse problema se torna maior na disciplina de Filosofia, pois envolve conteúdos que exigem preparação continuada do professor e grande dedicação ao estudo de um conhecimento historicamente produzido (2.600 anos) e continuamente retomado. Saber apenas o conteúdo não basta; torna-se necessário fazer com que o aluno acompanhe a argumentação e consiga, em determinado momento, avançar sozinho. Para tanto, a Proposta Pedagógica Curricular necessita de alguns elementos básicos, a saber:

- a) concepção de Filosofia;
- b) objeto de estudo da Filosofia;
- c) método/metodologia do ensino de Filosofia;
- d) conteúdos com seus respectivos filósofos a serem trabalhados;
- e) avaliação e seus respectivos critérios avaliativos relacionados a cada conteúdo específico.

Dessa forma, para falar em ensino de Filosofia, é necessário perguntar com maior rigor: “Como se ensina a filosofia?”. Essa questão apresenta uma discussão no que se refere à seleção de textos e perspectivas historiográficas. Entretanto, faz-se necessário um envolvimento nos fundamentos propriamente

pedagógicos que debatem os procedimentos de ensino e cujo sentido seja tratado como uma “pedagogia do conceito”, de forma filosófica. Estas ideias remetem a um passo anterior, ou seja, a elucidação de quem são estes professores formados em Filosofia.

CAPÍTULO V

POR UMA EDUCAÇÃO FILOSÓFICA: POSSÍVEIS PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

A abordagem filosófica presente na análise do ensino de Filosofia como um problema filosófico trouxe a perspectiva da compreensão do método, da educação pelo ideário de Rousseau, Kant, Hegel e no exame dos aspectos voltados para a empiria pela reflexão dos documentos escritos pelos professores das escolas públicas mencionadas, aqui nesta tese, desde a introdução.

Neste capítulo pretende-se desenvolver uma análise da questão do ensino de Filosofia, em diálogo com a perspectiva crítica de Adorno, que pressupõe uma investigação, mesmo que incipiente, desenvolvida por esse filósofo para dar conta de aspectos centrais da relação entre indivíduo, pensamento e sociedade, levando-se em conta que não se trata de, mecanicamente, aplicar ideias e intuições a um problema, mas explorar uma via de análise que parece frutífera, consciente de seus limites.

Na perspectiva conceitual de Adorno, que procura pensar nossas promessas de felicidade em contraste com suas condições históricas e sociais, a ausência de uma reflexão crítica na atualidade, pressentida por toda parte, poderia ser entendida como o problema fundamental no debate sobre o ensino de Filosofia. Nessa formulação simplificada, a universalização de um ensino crítico de Filosofia poderia aparecer, evidentemente, ao menos como um aspecto relevante, simultaneamente teórico e prático, de possíveis encaminhamentos para uma superação do problema que tende a ser pensada no horizonte de uma reconciliação entre sujeito e objeto e entre homem e natureza, o que nos leva à discussão acerca do sentido desta questão.

Este capítulo versa sobre o método do ensino de Filosofia como uma questão filosófica, retomando os estudos feitos nos capítulos iniciais e também a ideia de educação filosófica, de um método de ensino-aprendizagem, de planejamento e organização do trabalho pedagógico. Além disso, tem-se o propósito de refletir sobre a compreensão de educação e a sua importância no

que concerne ao ensino da Filosofia, sua atualidade e relevância presente no pensamento do filósofo alemão Theodor W. Adorno (1903-1969)⁹⁸. Não se trata somente de refletir sobre as considerações adornianas, mas expor e debater os pressupostos para uma educação que ainda sirva como um referencial de emancipação. A partir dessas observações, tenta-se averiguar em que medida Adorno preserva uma concepção dialética de educação e como isso se processa em sua função de resistência.

Especificamente, este assunto desencadeará uma síntese de como Adorno nos possibilita compreender a relação conteúdo, método e objeto nas aulas de Filosofia. Para tanto, será analisado no âmbito do ensino de Filosofia, ou seja, no estudo de como este ensino pode contribuir para uma formação crítica do aluno, fortalecendo as consciências para que não se rendam à adaptação, retroagindo sobre a cultura e sobre a sociedade. A análise tomará como referência as obras de Adorno, destacando os textos *Dialética do Esclarecimento*, *Atualidade da Filosofia* e as conferências reunidas em *Educação e Emancipação*.

No que diz respeito ao papel da Filosofia e seu ensino, se o próprio ambiente escolar é visto como local de contradições, então há nele a possibilidade de problematização e construção de respostas para as questões que estão postas, social e culturalmente, para além do dogmatismo e da intolerância do senso comum que, via de regra, contribui para uma espécie de educação danificada, principalmente a partir das nossas necessidades atuais.

Como processo e exercício do pensamento autônomo que articula o que está dado com a liberdade e a subjetividade dos sujeitos diante disso, a Filosofia colaboraria para novas formas de significação da cultura, da vida, de si mesmo, e assim por diante. Em outros termos, trata-se de um meio efetivo de suspensão da realidade com o intuito de compreendê-la melhor e, conseqüentemente, estabelecer novas formas de relação com a cultura e com a própria educação.

Segundo essas considerações, a reflexão crítica seria um requisito indispensável. Dessa forma, o ensino de Filosofia poderia contribuir, pois como parte do exercício filosófico, especialmente no que tange ao seu ensino, há um

⁹⁸ Theodor Wiesegrund Adorno – filósofo alemão, fundador, juntamente com Max Horkheimer (1895-1973), em 1924, da famosa escola de Frankfurt, que se originou no Instituto de Pesquisas Sociais de Frankfurt. Exilou-se, por motivos políticos, na Inglaterra (1933) e depois nos Estados Unidos da América (1937), retornando, em 1949, à Alemanha.

forte estímulo para que os indivíduos ousem pensar por si mesmos, relacionem-se com o mundo de maneira nova, e lidem com o conhecimento e com a cultura para além das meras reproduções ou imediatismos.

Os documentos oficiais do Ministério da Educação, como os *Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio/ Ciências Humanas e suas Tecnologias* (1999) e as *Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (OCN)/Filosofia* (2006) também representam essa característica crítica como específica da filosofia. Segundo os PCN/Filosofia,

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 consequências práticas. (PCN/Filosofia, 1999, p. 24).

Nessa mesma linha de raciocínio, mas já sinalizando a que fim essa especificidade crítica deve chegar, o texto da OCN/Filosofia dirá que:

Especificamente à Filosofia cabe 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 acerca deles é um dos pressupostos indispensáveis para o exercício da cidadania. (OCN/Filosofia, 2006, p. 26).

Nesse ponto, seria preciso refletir um pouco sobre o perigo de nos agarrarmos a um ideal salvífico, seja a educação ou a Filosofia. É tênue a linha que separa a especificidade da crítica e a ideologia, e muitos se perdem no elogio exagerado a um elemento que supostamente nos salvaria de todas as mazelas sociais e culturais. Seja no âmbito educacional ou político, o que o conceito de crítica poderia suscitar, para muitos, é uma espécie de sentimento manipulador, calcado em respostas simplistas e demagógicas.

Quanto ao ambiente escolar e o seu cenário, tais referências nos remetem ao pensamento de Adorno e, por que não, da própria Escola de Frankfurt⁹⁹, com relação à educação e sua abrangência, à questão do ensino, especificamente, de Filosofia.

A atualidade do pensamento frankfurtiano, da perspectiva teórica de Adorno, para análise dos problemas e desafios apresentados pela educação e pelas sociedades em nossos dias, é, sem dúvida, um fato incontestável. Ao menos três aspectos podem ser numerados como justificção do potencial teórico que a educação, particularmente, a escola, representa como foco de análise e reflexão: a) sua crítica à onipresença da Indústria Cultural no mundo; b) sua crítica à economia de mercado orientada pelo capital; c) sua crítica em relação ao crescimento da pressão social pela conformidade. (MULLER-DOOHM, 2005).

A educação, para Adorno, comporta uma relação dialética e traz, em si uma, ambiguidade, a saber: a) precisa integrar o educando à realidade em que vive; b) não pode ser apenas um processo de adaptação, porque produziria apenas pessoas bem ajustadas socialmente. Nesse sentido, segundo a concepção adorniana, a educação visa formar pessoas emancipadas para haver uma sociedade guiada pela razão e pela autonomia.

No decorrer deste capítulo também se busca discutir a compreensão de Adorno sobre as implicações e influências produzidas pela indústria cultural da sociedade capitalista acerca da educação. A análise será desenvolvida com base nas obras *Educação e Emancipação* e *Dialética do Esclarecimento: fragmentos filosóficos* (1947). A questão central que se pretende explorar tem a ver com a

⁹⁹ Escola de Frankfurt é o nome dado ao grupo de pensadores, filósofos alemães, do Instituto de Pesquisas Sociais de Frankfurt, fundado na década de 1920 (precisamente 1924). Sua produção ficou conhecida como Teoria Crítica. Entre eles, destacaram-se Theodor Adorno, Max Horkheimer, Walter Benjamin, Herbert Marcuse, Erich Fromm e Jurgen Habermas. Apesar de haver grandes diferenças de pensamento entre esses autores, identificamos neles a preocupação comum de estudar variados aspectos da vida social, de modo a compor uma teoria crítica da sociedade como um todo. Para tanto, investigaram de maneira filosófica as relações existentes entre os campos da Economia, da Psicologia, da História e da Antropologia. Os pontos de partida fundamentais de suas reflexões foram estabelecidos à luz da teoria marxista (na verdade, uma leitura bastante original desta teoria) e a teoria freudiana, que trouxe à tona elementos novos sobre o psiquismo das pessoas. Mas há também outras influências, como as de Hegel, Kant ou do sociólogo Max Weber. A Escola de Frankfurt concentrou seu interesse na análise da sociedade de massa, termo que busca caracterizar a sociedade atual, na qual o avanço tecnológico é colocado a serviço da reprodução da lógica capitalista, enfatizando o consumo e a diversão como formas de garantir o apaziguamento e a diluição dos problemas sociais.

relação que Adorno estabelece entre esclarecimento, emancipação, resistência e autonomia. Procura-se responder à pergunta: até que ponto o esclarecimento leva o indivíduo a resistir àquilo que a sociedade define como dado e pronto? Mais especificamente, até que ponto o professor exerce efetivamente sua autonomia como sujeito epistêmico e político? O pretense esclarecimento da humanidade e sua submissão a uma razão totalitária e à Indústria Cultural, com sua influência na formação dos pensamentos e ações das pessoas, são elementos constitutivos da análise que se propõe nesse capítulo.

5.1 PRESSUPOSTO (i): O MÉTODO DE ENSINAR FILOSOFIA COMO PROBLEMA FILOSÓFICO

Por vezes concebido como uma atividade que desprestigia o filósofo, entre outros motivos, o preconceito sobre o ensinar Filosofia é decorrente do fato de que o próprio ensino de Filosofia não é considerado um tema filosófico. Esse preconceito tende a diminuir na proporção em que se pensa sobre as suas possibilidades e ensinabilidade. Alejandro Cerletti (2003, p.67) menciona a “Filosofia do ensino filosófico” e afirma que este tema vem sendo discutido atualmente, provocando algumas modificações no modo de percepção de seu ensino, quando se refere ao tema:

Se pensarmos, então, a didática da Filosofia em sentido mais amplo, como um ensino filosófico da Filosofia, talvez possamos superar aquela polaridade reconhecendo dois caminhos: por um lado, a Filosofia pensará as condições de sua própria didática e, por outro, a didática especial poderá gerar estratégias específicas inéditas para ensinar Filosofia. Com esse movimento procuro recorrer às características próprias da atitude filosófica (a exploração de suas próprias condições e pressupostos), para fundamentar depois que o ensino deveria ser considerado como um domínio autêntico da Filosofia e, portanto, também a exploração de suas condições.

Cerletti (2004, p. 19) afirma que o problema do ensino de Filosofia não é meramente um problema pedagógico (técnica, didática, procedimentos com

passos determinados), mas, acima de tudo, uma questão filosófica: “Nesse sentido, a questão de ensinar Filosofia começa a ser vista como um problema propriamente filosófico – e também político – e não como uma questão exclusivamente pedagógica”. Ou seja, não basta o conhecimento de uma didática geral e de conteúdos filosóficos para ensinar Filosofia, tarefa que vai além do conhecimento de metodologias e técnicas de ensino, por meio das quais o professor deveria apenas reproduzir o saber sábio.

O método do ensino de Filosofia deve ser pensado com maior rigor. Embora não seja, ainda, amplamente considerado pelos filósofos atuais como tema relevante de discussão filosófica, essa atividade esteve, ao longo da história, sempre presente na vida dos filósofos, desde Platão até os contemporâneos.

A interpelação que surge é a diferenciação entre o que é uma questão propriamente filosófica e uma não filosófica. Ao lembrar o que anteriormente foi exposto, o filosofar é uma espécie de ‘volta do olhar para a totalidade do mundo’. Então, qual será a questão filosófica? Como isso se faz presente no ato de ensinar Filosofia? Ensina-se Filosofia ou o filosofar?

Segundo Cerletti, em seu artigo “Ensinar Filosofia: da pergunta filosófica à proposta metodológica”, afirma que:

Ensinar Filosofia é convidar a pensar. É convidar a compartilhar uma atividade que supõe um esforço, é certo, mas abre a enorme perspectiva de chegar a enfrentar-se com o novo. E quando se possibilita a novidade, quando aparece algo que antes não havia, em alguma medida, transformamos o mundo. (2004, p.14).

A nova situação da Filosofia no Ensino Médio exige a discussão mais acirrada sobre os problemas há muito tempo debatidos pelos professores de Filosofia, entre eles a reflexão sobre os **conteúdos** e as **metodologias de ensino** em Filosofia, já que o objetivo da disciplina está implícito no Parecer que a regulamenta:

Preliminarmente, reitera-se a importância e o valor da Filosofia e da Sociologia para um processo educacional consistente e de qualidade na formação humanística de jovens que se deseja sejam cidadãos éticos, críticos, sujeitos e protagonistas. Esta relevância é reconhecida não só pela argumentação dos proponentes, como por pesquisadores e

educadores em geral, inclusive não filósofos ou não sociólogos. (BRASIL. PARECER CNE/CEB Nº: 38/2006, p. 2).

É importante destacar que uma formação de qualidade, em qualquer disciplina, depende tanto do conteúdo quanto da metodologia de ensino/aprendizagem. Esse problema se torna significativo também na disciplina de Filosofia, pois esta envolve conteúdos que exigem preparação continuada do professor e grande dedicação ao estudo de um conhecimento historicamente produzido e continuamente retomado. Saber apenas o conteúdo não basta, torna-se necessário fazer com que o aluno acompanhe a argumentação e consiga, em determinado momento, avançar sozinho. A questão que nos move pode ser assim formulada: o que significa ensinar Filosofia a partir de uma perspectiva filosófica?

Por meio deste questionamento, almejamos saber como ensinar Filosofia no Ensino Médio em uma sociedade que só valoriza o imediatamente útil, na qual qualquer tentativa de reflexão é tomada como perda de tempo ou como comportamento anacrônico e desnecessário.

A proposição acima nos remete a reflexões acerca da metodologia utilizada pelos professores de Filosofia nos Colégios Estaduais jurisdicionadas aos Núcleos Regionais de Educação. É preciso saber se, de fato, há o uso do processo para o Encaminhamento Metodológico proposto pela Diretriz Curricular Estadual de Filosofia¹⁰⁰.

Vale ressaltar que o método do ensino de Filosofia deve ser pensado com maior rigor. A pergunta: “Como se ensina a Filosofia?” apresenta uma discussão no que se refere à seleção de textos e perspectivas historiográficas. Entretanto, o que a pesquisa sugere é um envolvimento nas questões propriamente pedagógicas que debatem os procedimentos de ensino, isto é, que o sentido do ensino de Filosofia seja tratado como uma “pedagogia do conceito”, de forma filosófica.

¹⁰⁰ Encaminhamento Metodológico presente na DCE de Filosofia do Estado do PR, versão 2008, p. 60: são quatro passos a serem desenvolvidos em cada aula de Filosofia: a) mobilização para o conhecimento; b) problematização; c) investigação; d) criação de conceitos.

Neste caso, é importante lembrar as concepções filosóficas de Hegel e Adorno com relação à ideia do conceito na Filosofia e, conseqüentemente, para o conhecimento filosófico e seu ensino.

Para Hegel, o conceito é a essência da realidade e a mediação conceitual é a condição primeira de possibilidade para o processo do conhecimento. Entretanto, conforme escreve Adorno, “à Filosofia é imprescindível [...] confiar em que o conceito pode superar o conceito.” (ADORNO, 2009, p. 18). Mais adiante, no mesmo texto da obra *Dialética Negativa*¹⁰¹, o filósofo acrescenta que a Filosofia não se esgota no conceito, ou seja, “sua razão de ser é [...] seu permanente descontentamento com a própria forma conceitual.” (p. 20).

A conclusão de Adorno sobre o conceito analisado a partir da reflexão crítico filosófica é:

O conceito leva consigo a sujeição à identidade, enquanto carece de uma reflexão que o impeça [...]. A reflexão do conceito sobre seu próprio sentido lhe faz superar a aparência de realidade objetiva como uma unidade de sentido. A desmitologização do conceito é o antídoto da Filosofia. Impede sua proliferação até converter-se no absoluto. (ADORNO, 2009, p. 21).

A possibilidade de uma reflexão filosófica passa também pela questão do discurso e da especulação. A Filosofia adorniana é vista como uma forma sistemática e rigorosa do pensamento e cujo conteúdo escapa à hegemonia de um pensamento de unicidade que é característico do hegelianismo. Para Adorno “pensar filosoficamente significa pensar em modelos: a dialética¹⁰² é um conjunto de análise de modelos”. (ADORNO, 2009, p. 36). A Filosofia, para ele, é também

¹⁰¹ A obra *Dialética Negativa*, de Theodor Adorno, foi publicada em 1966.

¹⁰² Do grego *día* (troca) e *lekticós* (apto à palavra) o termo **dialética** tem a mesma raiz de diálogo: troca de palavras. Enquanto método e enquanto Filosofia, a dialética é a estrutura contraditória do real. Por intermédio dela, compreendemos que as coisas estão sempre em relação recíproca, nada acontece por acaso, tanto nos fenômenos da natureza como nas relações entre os homens. Nada pode ser entendido isoladamente, fora da realidade à sua volta. Tudo e todos pertencem a uma "totalidade dialética", isto é, fazem parte de uma estrutura. Estudiosos como os frankfurtianos (Adorno, Horkheimer) questionam um sistema que nega (no exato momento que o afirma ideologicamente) ao homem o direito à própria vida: biológica, social, intelectual, política, econômica etc. Conscientes do poder mistificador da ideologia, eles buscam por um mundo melhor e mais justo, criticando, inclusive, a indústria cultural que é usada para manipulação das massas e para matar, na raiz, as legítimas manifestações culturais dos seres sociais.

uma dialética negativa¹⁰³. Em outras palavras, não se trata de ser um método que, como tal, exige um *canon* procedimental e se aplica a partir de regras, mas se efetiva no exercício da linguagem, ou seja, a garantia de um procedimento de análise, como uma reflexão crítica da realidade. Assim, a concepção adorniana de Filosofia apresenta acentuada conotação epistemológica.

Este embate filosófico também se faz presente entre Kant e Hegel no que tange especificamente ao ensino de Filosofia e às leituras educacionais expressas por Rousseau e Kant. No decorrer dos capítulos I, II e III desta tese, estas ideias foram apresentadas de forma mais minuciosa.

Por enquanto, é importante ressaltar que o referencial teórico é baseado em Immanuel Kant (1724-1804) e Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), pois ambos apresentam a discussão voltada para a formação educacional e para a análise filosófica e, apesar de não fundamentarem a Diretriz Curricular de Filosofia do Estado do Paraná, eles alicerçam o encaminhamento metodológico adotado pelos professores do NREAMSUL. Outro referencial diz respeito ao filósofo Georg Wilhelm Friedrich Hegel (1770 - 1831). A partir da leitura e discussão dos principais textos hegelianos que abordam o tema da Educação e

¹⁰³ O conceito de **dialética negativa** para Adorno significa superar a alienação, acordar para a realidade em volta, compreendendo que toda ela é fruto de algo anterior que lhe deu causa, compreender que há um processo histórico na formulação de todas as realidades, de todas as políticas, de todas as atividades humanas. Discutir o processo, negar suas premissas para buscar a verdade legítima é a tarefa a que se propõe a "dialética negativa", em oposição à Teoria Positivista que confirma e legitima o sistema por meio da ideologia. O termo "dialética" foi pela primeira vez empregado pelos gregos. Significava a arte do diálogo, um método de arguição que evidenciava todas as ideias de uma discussão, levando ao surgimento de outras ideias. Na modernidade, este termo ficou mais conhecido com os estudos de Hegel, que entendia o mesmo como movimento do espírito, ou seja, da ideia no mundo. Para Adorno, o resgate da dialética consiste em evidenciar a crítica aos conceitos antigos e superados. Seu objetivo principal seria combater a "metafísica da identidade", instrumentalizada pela lógica da dominação da natureza. Mas por que o termo "negativa"? A Dialética Negativa deve prosseguir com a tarefa de anunciar uma nova reconfiguração da experiência filosófica contemporânea. Isso significa eliminar de vez o engessamento do objeto por meio do sistema e dar a ele um conceito positivo, mas ao mesmo tempo negado, não acorrentado ao velho. De uma maneira mais complexa, seria "preparar um conceito positivo de racionalidade capaz de orientar de forma não-coercitiva os fundamentos subjacentes ao regime de apreensão de objetos".

A originalidade do pensamento adorniano está no emprego da negatividade. Por esta via, dizemos o que realmente nossa mente é capaz. Pesar é, com efeito, identificar. Em última instância, é possível que identificar seja sempre uma projeção do eu. Para Adorno, o sujeito autêntico deve ser dialeticamente o não idêntico por excelência. É neste sentido que o projeto do filósofo alemão caminha. Voltar-se ao conceito, mergulhar em suas entranhas, mas em direção a não identidade.

do Ensino da Filosofia, tentaremos responder aos seguintes questionamentos: a) Como se encontrava a realidade educacional no período em que Hegel trabalhava como educador? b) Que elementos pedagógicos Hegel apresenta para a educação atual? c) Quais são as suas principais considerações acerca do Ensino da Filosofia nos ginásios e nas universidades? Estas interpelações servem para esclarecer a concepção educacional e fundamental, *a posteriori*, as ideias sobre o filosofar trazidas por Kant.

A realidade educacional em que Hegel se encontrava foi marcada pela influência de várias correntes de pensamento, tais como o Iluminismo, o Romantismo e o Idealismo. No entanto, podemos averiguar que aquela que mais influenciou a educação na Alemanha, país de origem de Hegel, foi o Iluminismo, particularmente inspirado em Rousseau e Locke. Eles defendiam a necessidade de uma reforma radical no ensino, segundo uma orientação fundamentalmente prática. Neste contexto, o Ensino da Filosofia aparece como uma das exigências da modernidade para uma boa e autêntica formação do indivíduo.

Ao longo da História a Filosofia, sistematicamente considerada, a educação foi geralmente referida como uma questão pertinente à sociedade humana. Tomam-se como exemplos *A República*, de Platão, *O Emílio*, de Rousseau. Estas obras lançam um convite ao problema do saber e da aprendizagem. O filósofo alemão Hegel não ficou indiferente à educação em sua época, mesmo porque os efeitos do Iluminismo¹⁰⁴ na França e na Inglaterra fizeram-se sentir na Alemanha. Embora não tenha se manifestado explicita e detidamente sobre o tema da educação em suas obras, Hegel sempre desempenhou funções relacionadas à educação: “[...] foi preceptor, professor, diretor de ginásio, conselheiro escolar, professor e reitor universitário e consultor do governo para assuntos educacionais”¹⁰⁵.

Vale ressaltar que o pensamento de Rousseau, Kant e Hegel se coadunam na referência à ‘boa educação’, ou seja, como sendo aquela que é capaz de tornar possível tanto ao educador como ao educando o ‘fato antropológico’ de que somos feitos de ‘madeira retorcida’ e, por isso, precisamos ser permanentemente

¹⁰⁴ O Iluminismo, também chamado de Ilustração ou movimento Enciclopedista, ocorreu no século XVIII. Os Iluministas acreditavam que a principal força transformadora era a razão, capaz de tirar os homens das trevas da ignorância, do fanatismo religioso e das superstições.

¹⁰⁵ HEGEL, *Discursos sobre educação*, p.13.

‘aplainados’. Esta alusão está fundamentada, sobretudo, na ideia da formação moral, descrita por Rousseau e Kant. Uma questão de autolegislação do sujeito ou autonomia para pensar o que está intrinsecamente ligado à maioria pedagógica (uma breve referência ao *Aufklärung*).

Kant, entre os filósofos modernos, ao lado de Rousseau, foi um dos que melhor compreendeu a importância do conteúdo moral da ação humana para ser justificado pela liberdade de pensamento, dado pela reflexão filosófica, também para pensar o grau de autonomia de cada pessoa mediante os condicionamentos naturais, sociais e culturais. Uma liberdade como ‘pedra de toque’ da racionalidade humana, vendo nela a condição para pensar o nexo entre o esclarecimento e a maioria na base de uma sociedade democrática. O que alude a um projeto de escola cuja gestão (já mencionada na LDB 9394/96) deve ser gerida sobre o foco democrático, amplamente debatido e com participação autônoma. Com relação aos escritos educacionais de Hegel, há uma clara e objetiva ideia com relação ao conceito de liberdade. Este, por sua vez, na concepção hegeliana, não é a vontade enquanto “faculdade de desejar superior” (como definida por Kant na *Crítica da Razão Prática*) que é racional, a efetividade do mundo concreto é que é racional. A autonomia¹⁰⁶, aqui, não é a oposição formal da razão *versus* a sensibilidade, haja vista que a própria sensibilidade humana, enquanto natureza intrínseca ao homem, humaniza-se ao longo do processo histórico e civilizatório. A autonomia é a capacidade do mundo humano em avançar racionalmente para normas éticas cada vez mais universais, superando a particularidade dos indivíduos e dos povos. O que se configura em uma educação que manifeste o progresso dialético de pensar. Cabe ao filósofo, portanto, procurar identificar este espiral de fatos e acontecimentos (que universalizam as atitudes, escolhas, posturas dos homens) marcados por paixões e interesses particulares.

Ao tratar da educação em seus *Escritos pedagógicos* (p. 43), Hegel afirma:

A educação não é um processo pacífico de uma sucessão de conhecimentos em que se vão agregando harmonicamente novos elos,

¹⁰⁶ Autonomia significa ditar a lei (*nomos*) pela qual atuo por mim mesmo (*autos*), ao invés de seguir uma regra que veio de fora. Para Kant, uma decisão moral é quando eu a tomo por decisão própria.

sem ter que absorver os anteriores. Em cada nova etapa agrega as precedentes. É preciso voltar a formar o já formado, reelaborando e dando uma nova profundidade.

Aqui se evidencia o conceito de educação em Hegel, que traz como uma das ideias básicas a noção de movimento. A educação na concepção hegeliana não é estática, mas se caracteriza por um movimento especulativo em direção à totalidade, ao universal, sem, com isso, negar as fases precedentes. É esse movimento que será elucidado no decorrer das explicações sobre o pensamento hegeliano.

5.2 PRESSUPOSTO (ii): A FILOSOFIA COMO ORIENTAÇÃO AO PENSAMENTO E À VIDA

Um aspecto importante a ser retomado (mediante a análise dos dados empíricos apresentados no capítulo IV) é com relação à formação dos professores de Filosofia. Fator determinante para que o ensino não fique atrelado apenas à iniciativa de alguns ou de algumas instituições no tocante ao conhecimento adquirido por este profissional e como este procede ao elaborar e trabalhar com suas aulas.

Vale referendar que somente o professor bem capacitado e formado no aspecto humano (ético) e político (crítico ao sistema vigente) tem condições de articular estratégias variadas para o ensino da Filosofia e de proceder mediante a exigência das abordagens necessárias. O professor crítico que contribui para o ensino reflexivo, na qual suas aulas de Filosofia não são substituídas pela História da Filosofia, é capaz de formar novas gerações ainda mais críticas, sem um ensino passivo, mecânico, decorado, repetitivo em palavras, modelos e ações padronizadas.

Por intermédio do pensamento adorniano, é possível afirmar que o filosofar torna-se a única maneira de resistir ao processo de destruição da autonomia; a única resistência à mensagem educacional hegemônica propagada pela Indústria Cultural.

A referência à educação e ao papel do professor pode, inicialmente, ser discutida com a obra *Educação e Emancipação*, publicada originalmente em Frankfurt am Main, em 1971. Nela, há um ensaio de Theodor Adorno intitulado “Educação – para quê?” (6º texto do livro). A ideia é estabelecer uma reflexão sobre os verdadeiros objetivos da educação, cujo cerne principal é “para onde a educação deve conduzir” (2006, p. 139) o homem e os rumos da sociedade (um diálogo entre as ideias dos filósofos Hegel e Kant, bem como do psicanalista Freud). Para tanto, ele menciona:

Houve tempo em que os conceitos de educação e formação [...] como dizia Hegel, eram substanciais, compreensíveis por si mesmos a partir de uma totalidade de uma cultura [...]. No instante em que indagamos: “Educação – para quê?”, onde esse “para quê” não é mais compreensível por si mesmo, ingenuamente presente, tudo se torna inseguro e requer reflexões complicadas, sobretudo uma vez perdido este “para quê”, ele não pode ser simplesmente restituído por um ato de vontade erigindo um objetivo educacional a partir do seu exterior. (ADORNO, 2006, p.140).

Adorno defende uma educação que deve se ocupar em ‘produzir’ pessoas portadoras de uma consciência verdadeira, autônomas e emancipadas. Vale ressaltar que, na sociedade alemã mencionada por ele, são discutidas as relações humanas tidas como racionais e estas têm produzido um processo de barbarização, sendo uma das consequências a perda de sentido do processo educacional.

Não se discute para que fins a educação ainda seria necessária, mas para onde a educação deve conduzir. A prática educacional deve: a) equipar o indivíduo para orientar-se no mundo; b) visar o esclarecimento da consciência do homem em um procedimento dialético que deve ser iniciado nos primeiros anos de vida do indivíduo. Assim, a finalidade da educação deve ser a emancipação das pessoas, articulada à imaginação e à experiência.

A constituição da aptidão à experiência consistiria essencialmente na conscientização e, dessa forma, na dissolução desses mecanismos de repressão e dessas formações reativas que deformam nas próprias pessoas sua aptidão à experiência. (ADORNO, 2006, p. 150).

A emancipação, diz Adorno, “precisa ser inserida no pensamento e também na prática educacional” (2006, p.143), uma vez que tanto o pensar rigoroso como o ato de educar devem ser voltados a crítica e à autorreflexão. Entretanto, ele apresenta a ideia de que a própria organização do mundo em que se vive, a ideologia que predomina e o processo de adaptação gerado pela sociedade são problemas para a emancipação do homem.

A educação seria impotente e ideológica se ignorasse o objetivo de adaptação e não preparasse os homens para se orientarem no mundo. Porém ela seria igualmente questionável se ficasse nisto, produzindo nada além de pessoas bem ajustadas, em consequência do que a situação existente se impõe precisamente no que tem de pior. Nestes termos, desde o início existe no conceito de educação para a consciência e para a racionalidade uma ambiguidade. Talvez não seja possível superá-la no existente, mas certamente não podemos nos desviar dela. (ADORNO, 2006, p. 143-144).

Assim, a emancipação como formação para a autonomia só é bem sucedida no processo coletivo e só se pode pensar uma educação que seja direcionada para a emancipação¹⁰⁷. Nesse sentido, ela seria um processo de esclarecimento em busca permanente de superação da ideologia, desenvolvendo a capacidade de as pessoas realizarem experiências, as quais são pressupostos para que elas se tornem autônomas. Além disso, mostraria aos alunos as falsidades presentes na sociedade (culturalmente construída) no intuito de despertar a consciência de cada pessoa para o fato de que somos enganados e iludidos constantemente pela indústria cultural e pelos meios de comunicação. Vislumbram-se, dessa forma, mecanismos de resistência à barbarização presentes na sociedade, pois “a educação para a experiência é idêntica à educação para a emancipação”. (ADORNO, 2006, p. 151).

Na compreensão do autor:

[...] a única concretização efetiva da emancipação consiste em que aquelas poucas pessoas interessadas nessa direção orientem toda a sua energia para que a educação seja uma educação para a contradição e para a resistência. (ADORNO, 2006, p. 183).

É relevante que nos detenhamos um pouco mais sobre o conceito de experiência para Adorno. Primeiramente, experiência, para o frankfurtiano, não

¹⁰⁷ Emancipação, do alemão *Mündigkeit*, significa a capacidade de falar pela própria boca, falar por si mesmo; para isso, a pessoa precisa ser capaz de pensar por si mesma.

está necessariamente vinculada à ação em si, como algo que se perderia no mundo sensível, mas como formação cultural (*Bildung*), na medida em que o espírito não só mantém uma relação de estranhamento com o mundo, mas de reapropriação do mesmo como objeto, produzindo-o e transformando-o, desnaturalizando-o, enfim (MAAR, 1994). Assim, para Adorno,

Pensar é um agir, teoria é uma forma de práxis; somente a ideologia da pureza do pensamento mistifica este ponto. O pensar tem um duplo caráter: é imanentemente determinado e é estringente e obrigatório em si mesmo, mas, ao mesmo tempo, é um modo de comportamento irrecusavelmente real em meio à realidade, (ADORNO, 1995, p. 204).

Em outras palavras, para Adorno, o ato de pensar, além de ser uma experiência, é também uma forma de resistência, pois aquele que pensa, opõe resistência. Não se trata de um pensar meramente especulativo, senão que já é uma forma de agir, de experienciar, de desnaturalizar o mundo, transformando-o. Segundo Adorno, para ser professor, não basta frequentar cursos, e sim apresentar uma “formação cultural” que “só pode ser adquirida mediante esforço espontâneo e interesse”. (ADORNO, 2006, p. 64). Isto, é claro, somente se for uma formação em que a experiência formativa seja o ato de desnaturalizar o mundo, transformando-o. E acrescenta, ainda:

Na verdade, ela nem ao menos corresponde ao esforço, mas sim à disposição aberta, à capacidade de se abrir a elementos do espírito, apropriando-os de modo produtivo na consciência, em vez de se ocupar com os mesmos unicamente para aprender, conforme prescreve um clichê insuportável. (ADORNO, 2006, p. 64).

Não se trata, portanto, de um acúmulo mecânico e quantitativo de conteúdos, mas qualitativo, isto é, apropriação produtiva na consciência ou, como diria Kant, tornar alguém capaz de fazer uso público da razão e não somente ser privado. A formação cultural (*Bildung*) é indispensável para o exercício do pensamento autônomo.

[...] seria melhor que quem tem deficiências a esse respeito, não se dedicasse a ensinar. Ele não apenas perpetuará na escola aquele sofrimento que os poetas denunciaram há sessenta anos e que incorretamente consideramos hoje eliminado, mas, além disto, dará

prosseguimento a esta deficiência nos alunos [...] ¹⁰⁸ (ADORNO, 2006, p. 64).

Desta forma, a responsabilidade do professor não se restringe a possibilitar que os alunos aprendam e apreendam o mundo, mas de possibilitar que realizem a experiência de, em aprendendo e apreendendo, transformar o mundo, desnaturalizando-o e impedindo que os momentos de barbárie e/ou irracionalidades se repitam.

No que tange à ótica de análise de formação e emancipação do homem e, especificamente, do professor que formará tantas outras pessoas, cabe alguns questionamentos: a) Como seria possível a ‘educação para a emancipação’? Em outras palavras, de que forma os educadores, pessoas com consciência coisificada, poderiam reverter, à lógica das relações sociais na escola, o peso da burocracia escolar, da competição etc.? b) Considerando que o professor pode ser uma pessoa pseudoformada, como sair dessa situação e, assim, ser capaz de formar educandos fora desta ótica de submissão, alienação e barbárie?

Na obra *Educação e Emancipação*, capítulo 4^o, intitulado *Tabus acerca do magistério*, Adorno apresenta reflexões sobre o processo de dominação presente na sociedade e o papel da escola e dos professores, neste sentido. Os *tabus* são representações inconscientes que não apenas os eventuais candidatos ao magistério apresentam, mas também outras pessoas, principalmente as próprias crianças ou alunos. Dessa maneira, é fundamental compreender a importância, o sentido da profissão de educador e o papel de ensinar para uma educação emancipatória. Os alunos, em geral, estão submetidos, bem como alguns professores, ao mundo capitalista, carregado de valores consumistas, ideias alienantes, de posse e coisificação. O problema está justamente no professor que vem se convertendo em um vendedor/reprodutor de conhecimento, o que “nesses termos reduz o intelecto a um mero valor de troca, o que é tão problemático como o é qualquer progresso no seio do existente”. (ADORNO, 2006, p. 105). Assim, pode-se claramente inferir que o educador se torna um instrumento de

¹⁰⁸ Arendt afirma algo muito semelhante em *A crise na educação*: “Quem se recusa a assumir a responsabilidade do mundo não deveria ter filhos nem lhe deveria ser permitido participar na sua educação”. In: POMBO, Olga. *Quatro textos excêntricos* (Hannah Arendt, Eric Weil, Bertrand Russell e Ortega Y Gasset), Lisboa: Relógio d’Água, 2000.

manutenção e reprodução da barbarização. Em termos kantianos: um indivíduo da menoridade e que promove a menoridade.

Para Adorno, quem não é autônomo não tem condições de reconhecer a autonomia do outro (muito menos de facilitá-la); portanto, quem não se enxerga como sujeito não tem condições de aceitar o outro como sujeito. A educação assinala uma ação pedagógica que tem como papel enfrentar a dialética entre a aparência do mundo e a sua realidade, superando o determinismo e a resistência à dominação. Esta é uma opção política da escola: apresentar uma educação voltada a fomentar o desenvolvimento deliberado da capacidade de superar o conformismo e a indiferença, da capacidade de experimentar, de agir por conta própria. Por meio deste pressuposto, faz-se necessário uma discussão mais aguda a respeito do currículo escolar, o qual deveria apresentar uma política curricular assentada na construção de saberes que combinem a formação humana pautada no princípio da inclusão, da análise crítica dos fatos sociais, na autonomia do pensamento, na argumentação filosófica e na reflexão sociológica das diferenças ímpares que compõem a escola e a sociedade em que está inserida.

O professor e os intelectuais que pensam os problemas da educação escolar ainda não têm respostas convincentes para questões como: a) Quais são os fatores que levaram a escola a conformar-se com a dimensão de uma sociedade em que reina a desigualdade e a opressão? b) Por que a organização curricular está pautada na hierarquia das disciplinas e em escolas diferentes para grupos sociais diferentes? Fatores como estes, por acaso, não reforçam a seletividade e a exclusão social? c) Como socializar o conhecimento com os educandos, uma vez que o *status quo* adentra para a competência e para a competição no lugar de desenvolver a reflexão, o entendimento, a subjetividade e a autonomia? d) Haveria um processo avaliativo diferente, de fato, que não se pautasse pelos princípios de separar, ordenar, excluir? Pois a educação para a concorrência exclui a aprendizagem da cooperação, da tolerância e da solidariedade.

5.3 PRESSUPOSTO (iii): EMANCIPAÇÃO, ESCLARECIMENTO E FORMAÇÃO CULTURAL COMO FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO FILOSÓFICA

Adorno expressa a palavra “emancipação” como a capacidade que uma pessoa tem de tomar decisões conscientes. Para tanto, parte do princípio de que cada um deve ser preparado (por meio de uma educação crítica e reflexiva) para tornar-se responsável em determinar suas ações e não atribuir a outros a guisa de suas queixas e faltas.

Neste sentido, é necessário pensar acerca do papel da escola. É imprescindível, na configuração do currículo escolar e no PPP e PPC dos colégios, contemplar o ensino de Filosofia com o valor e a importância que tem (dado os princípios que o fundamentam e a amplitude de saberes que estende para a reflexão). Em outras palavras, uma educação filosófica que vai além dos conformes estabelecidos para uma disciplina curricular, que dirige e fomenta a capacidade de superar o conformismo e a indiferença, de pensar e agir por conta própria. Uma função a favor da liberdade de pensamento (nos moldes rousseauianos), contra a dominação que favorece sobremaneira a alienação e a ignorância.

A finalidade de ter um sujeito esclarecido, no âmbito escolar e na sociedade, é de promover o rompimento com a inércia, o que influenciará a postura deste homem como indivíduo e mediante a coletividade. A qualidade da educação está marcadamente relacionada à ideia de transmitir e ir além, ou seja, ampliar as ideias ao instigar a consciência e despertar para a ação.

Um percurso de análise paralela sobre a educação e seu processo emancipatório (além da obra *Educação e Emancipação*) também é possível a partir da obra *Dialética do Esclarecimento: fragmentos filosóficos*, concluída em 1944 e publicada no ano de 1947, em Amsterdã, Holanda (escrita por Theodor Adorno e Max Horkheimer). Essa obra foi concluída pelos autores nos Estados Unidos em virtude do avanço do nazismo na Alemanha, o que permitiu a discussão e preocupação em problematizar a questão do antissemitismo e o irracionalismo, que poderia levar à dominação política do totalitarismo.

Vale ressaltar que o termo “esclarecimento” (*Aufklärung*) foi criado pelo filósofo Immanuel Kant (1724-1804), que o empregara, no século XVIII, como o processo emancipatório do homem frente à ignorância, ou seja, como sujeito capaz de perceber-se diferente do mundo ao redor, portador do *cogito*, de se libertar do medo que o aflige, dos fenômenos da natureza. O homem, sob a luz da razão, poderia enfrentar a natureza, tirar proveito dela e, assim, autoconservar-se.

No ensaio “Resposta à pergunta: que é Esclarecimento?” (1783), Kant determina:

[...] seu aspecto essencial é o de ser um processo e não uma condição ou corrente filosófica ou literária que a razão humana efetua por si mesma para sair do estado de menoridade, a submissão do pensamento individual ou de um povo a um poder tutelar alheio. (KANT, 2008, p. 63).

Kant associa à palavra esclarecimento o significado de ser livre, emancipado, ter autonomia, fazer uso público da razão¹⁰⁹, ser senhor de si mesmo por intermédio de uma melhoria moral e cultural. Quando os homens não alcançam a maioridade moral e cultural, Kant (op. cit. p. 64) distingue dois fatores impeditivos a isso: a preguiça e a covardia. De um lado, Kant atribui, a ambas a responsabilidade de por que uma grande parte das pessoas ainda opte pela menoridade (por não pensar por si mesmo, por atribuir ao outro ou outrem o poder de decidir pela sua própria vida), mesmo depois de natureza ter possibilitado direção diferente. De outro lado, são elas as causas pelas quais as outras pessoas se tornem os tutores dos que optem pela menoridade. Ele cunha, para isso, o termo menoridade¹¹⁰, referindo-se à incapacidade do homem de se servir do seu próprio entendimento de forma autossuficiente.

Adorno determina que a emancipação se dê por duas vias: reflexão e experiência. Portanto, o “esclarecimento” designa a perda do encanto e do medo da natureza desconhecida e sua substituição pela racionalização na filosofia e na

¹⁰⁹ A razão, entendendo-se como esclarecimento, segundo Kant, é a responsável pelo progresso humano e também por sua fonte libertadora.

¹¹⁰ A menoridade, segundo Kant, é a incapacidade do homem de servir ao seu próprio entendimento de forma autônoma, é o uso da razão que faz com que o homem se emancipe. Com o objetivo, de acordo com o período – século XVIII –, de livrar o homem da bruta autoridade da Igreja, do peso do Absolutismo e de outras autoridades ditadas por forças externas, isto é, os deuses, os mitos.

ciência¹¹¹. Emancipar-se é ser esclarecido. E a emancipação só é possível na formação para a autonomia, para a autorreflexão crítica. Como consequência, configura-se a resistência à barbárie, que nada mais é do que a irracionalidade das ações do homem. O meio para o alcance desse esclarecimento é a educação por meio de uma crítica à semiformação (*Halbbildung*) real, uma resistência à sociedade material. Adorno, na verdade, contrapõe-se ao conceito kantiano de esclarecimento, à sua finalidade libertadora, quando busca a origem do esclarecimento no entendimento da sua dialética intrínseca.

Para Kant e Adorno, baseados na realidade alemã, as pessoas não são educadas para a emancipação, e as razões que determinam isso são: a) crença em uma razão absoluta (cristã); b) estrutura tríplice da educação alemã - escolas para os denominados altamente dotados, medianamente dotados e muitas escolas com desprovidos de talentos¹¹²; c) vivemos numa sociedade heterônoma¹¹³; d) há contradição social.

Adorno sustenta que formar sujeitos emancipados traria a concretização de uma sociedade verdadeiramente democrática. A educação tem o dever de formar gerações para haver uma sociedade guiada por condicionantes, quais sejam: a razão, a autonomia – poder para a reflexão e autodeterminação – e a emancipação. Com relação à razão, Adorno faz uma crítica capaz de conduzir o homem à liberdade, pois esta se tornou utópica ou idealista, à medida que se conferiu veracidade unicamente aos fatos passíveis de experimentação, por terem, em si, o caráter pragmático e aplicação imediata. Como consequência, a razão empírica foi aceita como comprometida com a verdade, com a ciência e perdeu seu compromisso com a verdade dos fatos e suas relações para além da

¹¹¹ A expressão “esclarecimento” também está em outra obra de Adorno e Horkheimer: *Dialética do Esclarecimento*, p. 7 a 10. Tem sua origem no sentimento do medo da dor e o ponto crucial está na verificação da razão crítica. Ao invés de trabalhar para a promoção do esclarecimento e da liberdade (como em Kant), acabou por promover a mitologização do esclarecimento sob a forma de ciência positiva. Em outras palavras, em vez de conduzir à produção de um conhecimento que visasse a emancipação do espírito humano, a razão levou à técnica e à ciência positiva, que reforçaram as amarras que o atavam.

¹¹² A solução apontada para este problema seria aprender por intermédio da motivação do aprendiz e haver uma reforma da escola ao ofertar disciplinas diversificadas.

¹¹³ A autonomia significa desde a sua epistemologia que a pessoa determina a lei à qual se submete. Uma diferença marcadamente presente ao se pensar seu oposto, ou seja, a heteronomia, que, sumariamente, é a submissão à norma, à lei imposta por outra pessoa ou instituição, que difere consideravelmente da sua ou até mesmo é oposta a ela.

realidade aparente. Em outras palavras, ao servir para justificar o real e não colocá-lo em xeque pela autorreflexão crítica, a razão converte-se em *irrazão*. Portanto, a razão instrumental se faz presente: na fábrica, na ciência, na religião, na família, na mídia, na escola, nos campos de futebol e em tantos outros meios que expressam a insuficiência do indivíduo que pretende, em sua contingência e limitação, expor o que é contrário à sua liberdade como essência. Neste sentido, estes são alguns elementos que trazem, em si, expressões de uma mesma irracionalidade que, continuamente e costumeiramente, transforma o homem em um alienado e, por consequência, não há a expressão de sua autonomia. Nesse ciclo, espiral de desrazão, o homem a concebe como única razão possível o que resulta na naturalização da própria alienação e barbárie.

Adorno argumenta que a educação vive uma relação dialética, pois, ao mesmo tempo em que precisa integrar a criança à realidade em que vive, não pode ser apenas um processo de adaptação, pois este não produziria nada além de pessoas “bem ajustadas”. Ele explicita estas ideias na obra *Educação e Emancipação*:

A educação seria impotente e ideológica se ignorasse o objetivo de adaptação e não preparasse os homens para se orientarem no mundo. Porém, ela seria igualmente questionável se ficasse nisso, produzindo nada além de *wellad justed people*, pessoas bem ajustadas, em consequência do que a situação existente se impõe precisamente no que tem de pior. (ADORNO, 2006, p. 143).

A questão que aqui se faz presente visa definir o objeto da educação, que é interrogar o homem e sua existência, os valores e as relações que ele constrói com os outros e os saberes. Entretanto, cabe interpelar: qual é o elo, segundo Adorno, para unir as pessoas e quais os valores que as representam e servem de vínculo?

Como desafios da educação, as sugestões ocorrem por duas vias: com quebra da tradição e com a eliminação da educação para a disciplina (pela dureza que sempre predominou explícita pelos castigos físicos e morais, e hoje, de maneira camuflada pela repressão psicológica). Na Introdução da obra *Dialética do Esclarecimento*, Adorno e Horkheimer expressam uma crítica contundente à

educação ao apresentarem o sistema escolar na Alemanha nesse período como uma das instâncias envolvidas com a destruição do verdadeiro esclarecimento, da capacidade criativa e da autonomia das pessoas.

Diante desta análise, o 'homem emancipado' vive em uma sociedade que subjuga sua capacidade e, muitas vezes, torna inerte suas ações. Um elemento que tem forte influência sobre a sua formação é a indústria cultural, pois, desde o nascimento, e por toda a vida, os homens são alvo de uma avalanche de informações e mensagens ideológicas. Com base nisto, o papel da escola enquanto instituição de educação das pessoas fica prejudicado, pois, ao iniciar sua vida acadêmica, o estudante já traz consigo um certo conhecimento intelectual obtido pela exposição aos diversos meios de comunicação¹¹⁴. Tal formação (melhor seria dizer, deformação, pseudoformação ou semiformação) apresenta, fundamentalmente, as seguintes características: fragmentação e superficialidade das informações repassadas; pasteurização dos conteúdos; naturalização do que é cultural e culturalização do que é natural.¹¹⁵ Esta bagagem molda a sua mente de forma que a estrutura cognitiva do indivíduo não seja levada a pensar, mas sim interiorizar tudo o que lhe é apresentado como natural. Desta maneira, ao ir para a escola, o estudante entra em choque com um ambiente que exige seu esforço intelectual, que lhe apresenta coisas diferentes das que está acostumado e em grau mais aprofundado. Este momento pode causar no estudante profundo desinteresse sobre os assuntos referentes ao conteúdo escolar, fazendo da educação algo visto com desconfiança, chato e sem importância, o que dificulta, assim, o trabalho da escola na formação de indivíduos autônomos e conscientes.

Vale ressaltar que, se de um lado os meios de comunicação de massa, particularmente a televisão e a internet, são recheados de atrativos, e por que não, apelos visuais e sonoros, de outro, quase sempre, temos o professor com recursos que, na maioria das vezes, não passam do quadro de giz e do livro

¹¹⁴ Este é um dos pontos negativos das pedagogias que propõem um "aproveitamento" acrítico das experiências anteriores dos alunos. Ao invés de possibilitar-lhes uma elevação, conserva-os ao nível da ignorância.

¹¹⁵ O problema da função deformativa da televisão, por exemplo, foi tratado por Adorno na série de debates realizado com Becker na rádio Hessen, transcrita na obra *Educação e Emancipação*, no capítulo *Televisão e Formação*.

didático, tentando convencer os jovens de que o fundamental não é a aparência, mas o conteúdo. A concorrência é desleal. Isso não significa que o problema estaria resolvido se cada aluno estivesse munido de um *tablet*, *net* ou *notebook* com conexão *wi-fi*, bem como se o professor tivesse, à sua disposição, uma lousa *touchscreen* com acesso à rede mundial de computadores. Fora a aferição de que, segundo Adorno, integrar-se à sociedade significa virar massa, participar de um mecanismo que converte o bem material da cultura em mercadoria, ou seja, viver sob a lógica da mercadoria, da mistificação das massas ou diretamente da chamada indústria cultural.

5.4 PRESSUPOSTO (iv): O PROBLEMA FILOSÓFICO COMO LUGAR DE ONDE O PROFESSOR PENSA E ENSINA

Reforçando o que já foi mencionado em outro momento, no capítulo *Tabus acerca do magistério, de Educação e Emancipação*, Adorno discute o problema da aversão à profissão de professor, baseando-se nas suas impressões e experiências pessoais, vivenciadas nas escolas superiores para a formação docente na Alemanha. Sua análise é imprescindível para entendermos como o professor se vê e é visto, como este fator influencia o processo educativo e a maneira como ele coisifica e é coisificado neste percurso de educar e possibilitar a autonomia do educando.

Segundo Adorno, as justificativas para a existência dos tabus são: a) o magistério visto como uma profissão de fome; b) o poder docente exercido sobre as crianças; c) o professor como responsável pelos castigos físicos; d) a hierarquização existente nas escolas; e) o professor como agente da alienação imposta às crianças. Na realidade, os tabus são, para Adorno, sedimentações coletivas

[...] de representações que, [...] em grande parte perderam sua base real, [...] conservando-se, porém com muita tenacidade como preconceitos psicológicos e sociais, que por sua vez retroagem sobre a realidade convertendo-se em forças reais. (ADORNO, 2006, p. 98).

A solução para este problema recorrente é a mudança de comportamento do professor. Isso envolveria uma análise crítica sobre a sua alienação. Adorno também enfatiza que para superar a 'deformação psicológica', o docente precisa: a) conscientizar-se de quem é e da sua função profissional; b) desenvolver o aprendizado psicanalítico para o magistério; c) de uma sólida formação profissional.

Mediante as reflexões postas neste capítulo, pode-se concluir que Adorno, com relação à educação, era contrário a qualquer tipo de modelo ideal, pois entendia que modelos ideais para a educação eram como uma imposição exterior, uma postura autoritária que impedia a autonomia intelectual de cada pessoa. Faz-se necessário compreender que a educação não ocorre apenas no interior da escola, mas sim em todas as relações presentes na sociedade, no cotidiano de cada pessoa, por toda uma vida. Seja pela influência das pessoas com quem se convive, pela influência da indústria cultural, pela cultura e hábitos do próprio ambiente no qual cada pessoa é formada.

No decorrer da vida, uma pessoa interioriza ideias, hábitos e costumes sociais sem o seu consentimento e, geralmente, até mesmo sem as condições críticas para resistir a tais influências, quando necessário. Porém, na maioria das vezes, este fator é nocivo à vida das pessoas e, conseqüentemente, à sociedade como um todo. Adorno salienta a ideia de que a educação deve servir para formar pessoas (munidas de visão crítica) contra a barbárie e o vínculo da competição.

Entretanto, como educar para este fator se a sociedade vive este *status quo*? Fora isso, pode-se dizer que a educação escolar e familiar reforça este preceito. A título de ilustração, tomemos o caso das propagandas direcionadas ao público infantil, seja na programação normal dos canais de televisão, seja na programação direcionada a este público, em particular. Estas vendem, entre outros, alimentos, roupas, calçados e brinquedos. Que elaborações mentais estes sujeitos têm para discernir o que é e o que não é necessário, ou mesmo saudável para a sua existência? Mais além: como impedir de tornar-se um sujeito consumista ainda em tenra idade? Se tais crianças tiverem pais que não alimentem esse desejo consumista, ou mesmo que não os exponham ao bombardeio consumista da indústria cultural, ótimo. Porém, e é com isso que os

patrocinadores dos programas infantis contam, se tiverem genitores fracos moralmente, a ponto de ceder aos apelos tanto de seus filhos quanto das propagandas, será um desastre do ponto de vista da resistência à razão instrumental e à Indústria Cultural.

Conforme entende Adorno, a escola é o espaço privilegiado para desbarbarizar a sociedade. Para tanto, o professor não deve ser um vendedor de conhecimentos, e sim aquele que possibilitará o acesso crítico e reflexivo ao saber de maneira tal a propiciar a reflexão filosófica e a autonomia de pensamento dos educandos. No entanto, certa complexidade se revela na chave de transformação decisiva que reside na sociedade e sua relação com a escola. Em outras palavras, são constatados alguns fatores que nos fazem pensar o que potencializa a barbárie na educação, no *mundo administrado* e como isso ecoa na prática do magistério, na formação dos indivíduos, a saber: a) inadequada formação dos alunos e dos professores; b) falência da cultura; c) autoritarismo dos pais; d) competitividade como princípio educativo.

O intuito educacional de Adorno, portanto, é formar sujeitos emancipados e, com isso, contribuir para a concretização de uma sociedade verdadeiramente democrática e de uma educação que vise formar gerações para haver uma sociedade guiada pela razão (poder para a reflexão e autodeterminação), pelo princípio da autonomia (pensar e agir por conta própria) e pelo exercício da emancipação (formação política e cultural).

Assim, o desafio de cada professor de Filosofia é conseguir que, em suas aulas, haja uma mudança subjetiva, ou seja, saia-se da mera informação, do formalismo e das palavras redundantes. Uma mudança para o professor e que visa, fundamentalmente, os alunos.

É preciso perceber, portanto, que a sala de aula é um espaço compartilhado, que a dimensão criativa envolve quem aprende e quem ensina e que nela o momento para o diálogo filosófico, para o filosofar, é necessário para que os estudantes interroguem e expressem uma vontade de saber e de conhecer.

Uma reação contra o academicismo sagrado, já expresso por Obiols (2002, p. 81), em nome de uma Filosofia rigorosa nos conteúdos e deslocada do mundo,

da vida e que inibe a expressão do pensamento. Há que se minimizar o formalismo, os fardos de aprender para decorar, saber e depois esquecer. Entretanto, isso deve acontecer sem que o filosofar se esvazie do conteúdo filosófico, sem que se perceba que esta tensão traz ganhos para o ensino de Filosofia.

Dessa forma, o ato de filosofar é composto de passos conscientes na análise e crítica dos sistemas filosóficos, exercitando o talento da razão e investigando seus princípios em tentativas filosóficas já existentes.

Outro fator que aqui cabe em análise diz respeito à formação destes professores na graduação em Filosofia (mencionado no capítulo IV desta tese).

Na maioria¹¹⁶ das Instituições de Ensino Superior, aprende-se a História da Filosofia. Entretanto, muito pouco se discute sobre o filosofar e como ensinar Filosofia, de fato. A formação de filósofos (estudantes de Filosofia) nas universidades brasileiras ocorre pela diferenciação entre o aluno pesquisador e o futuro professor. Há certo preconceito com aquele que fará a licenciatura por não apresentar os atributos necessários para ser um pesquisador. Isso leva esta análise além, ou seja, traz a manutenção ilusória da separação entre a pesquisa e o ensino na Filosofia e uma mera duplicação de disciplinas sem o caráter de pensar a matriz curricular com disciplinas que agreguem ementas contributivas para a formação adequada do professor que atuará no Ensino Médio.

5.5 PRESSUPOSTO (v): ENSINO DE FILOSOFIA COMO EDUCAÇÃO FILOSÓFICA

Adorno não é um estudioso da educação, mas expressa a defesa de uma boa escola, capaz de possibilitar, por meio do trabalho pedagógico que realiza, uma formação direcionada a *Mündigkeit* (ADORNO, 1995). Esta, na concepção de Adorno, compreende o papel da educação em promover a capacidade do sujeito para libertar-se da condição de ser tutelado (*Mundel*), aquele que precisa

¹¹⁶ Esta afirmação não traz dados de pesquisa científica, mas uma leitura feita mediante buscas em *sites* de universidades tradicionais do Brasil e que apresentam a matriz curricular para o ensino de Filosofia (Bacharelado e Licenciatura).

de tutela de outrem, para torná-lo (*Mündig*), aquele que é capaz de agir, decidir e pensar por conta própria. Ele também salienta a importância de uma educação e de um ensino contextualizados com seu tempo e que possibilitem a humanização do homem e o desenvolvimento de sua autonomia por intermédio do uso da razão e da reflexão. Acrescenta-se a isso o papel primordial da educação na formação de sujeitos capazes de resistir à dominação. Ele enxerga a escola como o lugar da realização dos três pilares básicos indicados pela Teoria da Educação: **Erziehung (Educação)**, **Didactic (Ensino)** e **Bildung (Formação)**. Essas três dimensões do processo pedagógico podem ser evidenciadas na teoria social formulada por Adorno e em seus ensinamentos acerca da importância da **educação** e do **ensino** para a formação de um sujeito emancipado capaz de contribuir para a construção de uma sociedade democrática.

A educação tem papel essencial (destacado na obra *Educação e Emancipação*) no desenvolvimento das condições dadas ao homem a fim de conquistar sua autonomia, sem deixar de se submeter à realidade do mundo que o circunscreve; e, ao mesmo tempo, a esse mesmo mundo sem perder sua autonomia. Este tem sido um dos grandes dilemas vividos pela escola, na atualidade, ao trabalhar com os alunos: processo de adaptação e/ou autonomia. Para maior entendimento desse processo, a epistemologia de Adorno aponta elementos e condições capazes de refletir sobre a possibilidade de realizar uma educação que fomente a resistência ao processo de dominação. Para tanto, deve ser uma educação que persiga um projeto deliberado de desenvolvimento da capacidade de superar o conformismo e a indiferença, de experimentar, de arriscar, de fazer diferente dos outros. Os mecanismos de superação da opressão devem ser salientados por uma educação que se proponha a desenvolver a capacidade crítica e de resistência ao estabelecido.

Com relação à didática (ensino) e à formação do professor, Adorno diz ser essencial que professores e alunos vivam o processo de ensino-aprendizagem de maneira a possibilitar uma ruptura com o estabelecido por meio dos conhecimentos que são desenvolvidos na sala de aula. Adorno aponta a importância de oferecer aos alunos experiências formativas de qualidade. Uma experiência que torne possível um aprendizado para além de “mera apropriação

de instrumental técnico e receituário para a eficiência, insistindo no aprendizado aberto à elaboração da história e ao contato com o outro não idêntico, o diferenciado”. (MAAR apud ADORNO, 1995, p. 27). Esta é uma questão que Adorno propõe na tentativa de romper com a falsa sociedade do conhecimento. Ele afirma, em seu texto *A Filosofia e os professores*, a necessidade de uma formação consistente para que o professor, em suas aulas, seja capaz de estabelecer um encadeamento lógico entre os fatos, com autorreflexão e consciência do processo que realiza na sala de aula. Desse modo, a sala de aula deve ser lugar do exercício da dialética, do esclarecimento e da desmistificação.

Ao enfatizar a questão do esclarecimento e da emancipação, a Teoria Crítica ajuda diretamente, portanto, na reflexão de propostas de ensino de Filosofia que pretendem enfrentar, nos limites do trabalho docente, o problema das promessas não cumpridas de aperfeiçoamento humano associadas à formação (*Bildung*) enquanto processo cultural sistemático de apreensão, síntese e realização de valores herdados e em constante transformação. Processo no qual se pode reconhecer, historicamente, e ao menos nominalmente, o predomínio da valorização da razão e do pensamento crítico. Acima de tudo, enquanto esforço sistemático de trabalho intensivo com uma noção de crítica que se quer própria ao estágio atual da reflexão filosófica, o pensamento da Escola de Frankfurt pode interessar mais de perto, evidentemente, a professores e pensadores que ainda esperam encontrar nesta noção um apoio conceitual relevante para a teoria e a prática do ensino de Filosofia.

A abordagem sobre o ensino de Filosofia como um problema filosófico frente à análise das questões do método, objeto e conteúdo, refere-se a uma didática da Filosofia para além de um mero conjunto de técnicas facilitadoras para a metodologia do ensino da disciplina, pois investiga as questões pedagógicas e filosóficas sob o viés da superação da ideia de um modelo, de uma ferramenta que venha a salvaguardar as aulas.

O ensino filosófico, de fato, se constrói, se cria e recria em um ambiente questionador, capaz de compartilhar ideias, apresentar diálogos, argumentações basilares e pautadas sobre a referência de um determinado embate teórico entre os filósofos, sob o respaldo de um texto filosófico e/ou com características

filosóficas. Ou seja, uma tarefa compartilhada entre professor e aluno e não um mero diletantismo expositivo, marcado pelo vazio dos achismos.

Os esquemas didáticos e as estratégias pedagógicas para o ensino de Filosofia se constroem com base em um método que, por sua vez, apresentará caminhos para a metodologia de ensino, para a escolha dos conteúdos que, problematizados, despertam o desejo para o filosofar. Filosofia e filosofar se encontram unidas, no mesmo movimento, na prática filosófica por excelência.

Outro fator importante é a discussão sobre o PPP da escola e os dados trazidos pela análise das PPC. O Projeto Político Pedagógico de cada escola não deve ver a prática em um sentido puramente utilitário, esvaziada da teoria. Mas como um ponto de partida para a produção de novos conhecimentos e reflexões sobre o que é produzido pelos professores no ambiente escolar para melhorar o ensino.

Com relação ao aspecto teórico, nesta tese, além de Rousseau, Kant e Hegel, é trazida a discussão educacional dos frankfurtianos. Um debate com a Escola de Frankfurt (1924), sobretudo com Theodor Ludwig Wiesengrund Adorno (1903-1969) e Max Horkheimer (1895-1973), nas perspectivas da concepção de educação com vínculo emancipatório¹¹⁷ e a Filosofia sob os auspícios da teoria crítica. Segundo Adorno, “a educação tem sentido unicamente como dirigida a uma auto-reflexão crítica”. (2006, p. 121). A emancipação, diz ele, “precisa ser inserida no pensamento e também na prática educacional”. (2006, p. 143). Assim, só se pode pensar uma educação que seja direcionada para a emancipação. Nesse sentido, ela seria um processo de esclarecimento em busca permanente de superação da ideologia, desenvolvendo a capacidade de as pessoas realizarem experiências, as quais são pressupostos para que elas se tornem autônomas.

Esse referencial teórico tem um significado especial a partir do desenvolvimento de pesquisas que evidenciaram a importância desses autores

¹¹⁷ Emancipação, do alemão *Mündigkeit*, significa a capacidade de falar pela própria boca, falar por si mesmo. Para isso, a pessoa precisa ser capaz de pensar por si mesma e ter um pensamento autônomo.

para a discussão metodológica¹¹⁸. Para tanto, valho-me de uma citação rousseauiana para justificar a importância da educação para a formação do homem e, com ela, a reflexão filosófica:

Cultiva, rega a jovem planta antes que morra: seus frutos dar-te-ão um dia alegrias. Amanham-se as plantas pela cultura e os homens pela educação. Formar o homem é propiciar reflexões [...] é preciso ensinar a ordenar seus pensamentos, a pensar conscientemente. (ROUSSEAU, 2004, p. 10).

A educação preconizada por Rousseau, ou a tônica da abordagem educacional, está presente na ideia de evitar controlar, admoestar ou forçar o educando o tempo todo. Devemos, pelo contrário, perceber que existe um curso naturalmente saudável e ordenado no desenvolvimento do corpo, raciocínio e sentimentos de uma criança/adolescente. O papel do educador consiste em respeitar a integridade desse desenvolvimento, em dar espaço e oportunidade para que ele ocorra em seu modo e tempo adequados.

Rousseau, então, aconselha: “Mestres zelosos, sejam simples, discretos, comedidos; nunca se apressem em agir, a não ser para impedir a ação dos outros”. (ROUSSEAU, 2004, II, p.101). Se considerarmos que o professor aja para impedir a ação dos outros, conferimos-lhe outro papel de extrema importância: o de proteger o educando, o máximo possível, da coerção social. A educação natural baseia-se naquilo que Rousseau denominou como **método natural** e pauta-se pela ausência de lições de moral e de verbalização de conteúdos que o educando não pode compreender. Não há um abandono da direção pedagógica, muito pelo contrário. O objetivo é alcançar uma síntese que contemple, ao mesmo tempo, o respeito ao mundo do educando e uma direção que o ajude e o conduza ao mundo da razão. Rousseau reafirma constantemente a importância do método natural, de não confundir aprendizagem com aquisição de conhecimentos, e de que o conhecimento precisa ser construído.

O educador, segundo Rousseau, não é um técnico ou um ‘gerente de competências’, mas um mestre capaz de perceber o papel das artes e das ciências, a origem das desigualdades, as formas de governo e a organização da

¹¹⁸ Na minha Dissertação de Mestrado: “Jean-Jacques Rousseau: a formação do homem segundo a ordem moral e suas relações com a liberdade e a educação”, apresento também esta discussão metodológica (UFSC, 2000).

sociedade. Técnicas pedagógicas, quando existem, estão inseridas nestas questões mais amplas da constituição humana e da sociedade.

A arte do mestre consiste em nunca deixar que suas observações se entorpeçam sobre minúcias que não se relacionam com nada, mas em aproximá-lo continuamente das grandes relações que um dia deverá conhecer para bem julgar sobre a boa e a má ordem da sociedade civil. (ROUSSEAU, 2004, p. 241).

Nesta ‘matéria’, cujas considerações estão na arte de formar homens, também está presente a concepção educacional de Immanuel Kant.

A obra *Emílio ou da Educação*, de Rousseau, forneceu a Kant um amplo material de crítica ao intelectualismo pedagógico que reinou na Idade Moderna. Rousseau apresentou, de maneira transparente, o seu descontentamento em relação, por exemplo, aos métodos educacionais mecânicos, ou seja, os que se baseiam na “decoreba” e na memorização, sem reflexão e análise contínua, sem a compreensão devida, isto é, sem um filosofar. A mecanicidade no ensino torna distante para o educando a compreensão do assunto e a aprendizagem, o que faz da educação um caminho desinteressante e enfadonho.

Kant foi um grande leitor de Rousseau e dedicou-se, também, à reflexão sobre o tema tanto no seu aspecto político quanto moral. Em sua obra *Sobre a Pedagogia*¹¹⁹, afirma: “[...] a instrução é a parte positiva da educação”. (KANT, 1996, p. 12). Para tanto, engloba alguns preceitos, tanto para a educação pública como para a privada, de maneira que instrução e formação moral dizem respeito à formação do caráter do cidadão. É importante ressaltar que Kant explica a importância da instrução e da educação dividindo a pedagogia, ou doutrina, da educação em física e prática.

A educação física é aquela que o homem tem em comum com os animais, ou seja, os cuidados com a vida corporal. A educação prática ou moral é aquela que diz respeito à construção (cultura) do homem, para que possa viver como um ser livre (KANT, 1996, p. 455).

¹¹⁹ *Sobre a Pedagogia* é um texto que presente nas *Obras Completas* de Immanuel Kant, Tomo IX, da edição da Real Academia Prussiana de Ciências, de 1923.

A educação referida por Kant determina uma formação, instrução escolástica. Porém, o que fundamenta o preparo para tornar-se um cidadão é a formação moral (os métodos: zetético e erotemático também evidenciam este caráter). Esta junção, instrução escolástica e formação moral, fundamenta o que o filósofo Kant chama de educação prática. Isso nos faz pensar a respeito das contribuições e ilações presentes na construção do Plano de Trabalho Docente dos professores de Filosofia da rede estadual de educação do Estado do Paraná. Nos 129¹²⁰ Planos de Colégios Estaduais analisados no Núcleo Regional de Educação da Área Metropolitana Sul, percebeu-se que há dois vieses na apresentação dos conteúdos e suas aplicações metodológicas. Um diz respeito à questão da educação escolástica e outro a uma metodologia socrática. O que nos remete à ideia da concepção de currículo, de aprendizagem, de método e metodologia de ensino presente nos documentos oficiais da escola, elaborados pelos professores e que normatizam, ou assim deveria ser, a prática pedagógica em sala de aula.

Na obra *Sobre a Pedagogia*, Immanuel Kant faz uma distinção importante para os procedimentos didáticos de qualquer disciplina escolar. Trata-se da distinção entre a lógica do conteúdo e a lógica da aprendizagem. Kant tinha consciência das dificuldades referentes ao ensino da Filosofia, de modo que, tanto no *Anúncio do programa do semestre de inverno de 1765-1766*, quanto na *Crítica da Razão Pura* (1787), ele coloca (de maneira implícita) a impossibilidade de tal ensino. Contudo, Kant não descarta a necessidade da atividade filosófica que requer, sobretudo, o exercício da razão. No final do *Manual dos cursos de lógica geral* (1800), ele procede definindo quais seriam os métodos (de ensino) mais adequados, tanto na elaboração dos conhecimentos, quanto no trato dos mesmos. Entre as diversas divisões do método, o mais adequado à Filosofia seria, pois, o **método “erotemático”** (*Erotematisch*), que pede por reflexão, pois é o método de alguém que, além de ensinar, também interroga (*frägt*). Segundo a perspectiva kantiana, somente é possível filosofar envolvendo-se, de fato, com a Filosofia, porque ela é uma disciplina diferente das demais. Um historiador de arte não carece pintar para ser um bom historiador; para estudar a poesia não é

¹²⁰ Os 129 PPCs de Colégios Estaduais jurisdicionadas pelo NREAMSUL foram analisados por mim como Técnica Pedagógica de Filosofia neste NRE (2008-2011).

necessário ser poeta e, da mesma forma, podemos estudar música sem tocar um instrumento. Contudo, para estudar Filosofia, é necessário entregar-se à argumentação filosófica.

Segundo Kant, somente é possível ensinar erotematicamente pelo diálogo socrático, no qual ambos os interlocutores (professor e aluno) devem, mutuamente, interrogar e responder.

Com efeito, o diálogo socrático por perguntas ensina o aprendiz a conhecer seus próprios princípios racionais e aguça sua atenção para eles. Por meio da “catequese” comum, porém, não se pode ensinar, e sim apenas indagar sobre o que foi acromaticamente ensinado. De modo que o método catequético vale tão-somente para os conhecimentos empíricos e históricos, ao passo que o dialógico vale, ao oposto, para os racionais. (KANT, 2003, p. 297).

Enfim, a partir de Kant, pode-se dizer que os grandes filósofos foram os pensadores que argumentaram a favor daquilo que pensaram. Dado que (para Kant, sobretudo) não é possível ensinar Filosofia, mas apenas filosofar (exercitar a razão), têm-se, aqui, os requisitos necessários para refletir sobre questões metodológicas.

Vale lembrar que é clássico citar Kant quando se pretende defender que não é possível ensinar a Filosofia, mas sim a filosofar. Para Kant, a Filosofia é um saber que nunca está completo, pois está sempre em movimento, sempre aberto, sempre sendo feito e se revendo e, por isso, não pode ser capturado e ensinado. “[...] nunca se realizou uma obra filosófica que fosse duradoura em todas as suas partes. Por isso não se pode em absoluto aprender Filosofia, porque ela ainda não existe”. (Kant, 1983, p. 407). A Filosofia, na concepção kantiana, é para o homem um esforço em direção à sabedoria, algo não consumado e que necessita empreender um esforço para se pensar melhor e viver melhor. Os questionamentos presentes na obra *Lógica* resumem a necessidade de pensar a Filosofia por intermédio de constante reflexão, pelo ato de filosofar. A saber: que posso saber? Que devo fazer? O que me é permitido esperar? O que é o homem? É preciso filosofar, mas isso não pode ser reduzido apenas à interrogação, menos ainda à sua autojustificação. Assim, o ato de filosofar, por sua vez, seria composto de passos conscientes na análise e crítica dos sistemas

filosóficos, exercitando o talento da razão, investigando seus princípios em tentativas filosóficas já existentes. O autor estaria afirmando a autonomia da razão pura, na interpretação corrente de suas colocações. Lemos, em Kant, na conhecida *Crítica da Razão Pura*, p. 525:

Só é possível aprender a filosofar, ou seja, exercitar o talento da razão, fazendo-a seguir seus princípios universais em certas tentativas filosóficas já existentes, mas sempre reservando à razão o direito de investigar aqueles princípios até mesmo em suas fontes, confirmando-os ou rejeitando-os.

Pensamos não ser provável dizer que para Kant é possível separar o filosofar da Filosofia, já que o proposto exercício da razão deve ser feito sobre os sistemas filosóficos. Guillermo Obiols, depois de analisar a passagem citada (na página 76), conclui:

[...] aprender a filosofar só pode ser feito estabelecendo um diálogo crítico com a Filosofia. Do que resulta que se aprende a filosofar aprendendo Filosofia de um modo crítico, quer dizer, que o desenvolvimento dos talentos filosóficos de cada um se realiza pondo-os à prova na atividade de compreender e criticar com a maior seriedade a filosofia do passado ou do presente. (2002, p.77).

Kant não é um formalista que preconiza que se deve aprender um método no vazio ou uma forma sem conteúdo; tampouco se segue que Kant avalizou a ideia de que é necessário lançar-se a filosofar sem mais nem menos, muito menos que os estudantes deveriam ser impulsionados a ‘pensar por si mesmos’, sem necessidade de se esforçar na compreensão crítica da Filosofia, de seus conceitos¹²¹, de seus problemas, de suas teorias etc. (OBIOLS, 2002, p. 77).

A interpretação de que Kant estaria afirmando ‘a autonomia da razão filosofante’ se contrapõe, geralmente, ao exemplo de Hegel, ao afirmar que, quando se conhece o conteúdo da Filosofia, não apenas se está aprendendo a filosofar, mas que já se está filosofando propriamente. Daí que para ele não é

¹²¹ O trabalho com o conceito está expresso na obra *Lógica*, p. 41: “A Filosofia é, pois, o sistema dos conhecimentos filosóficos ou dos conhecimentos racionais a partir de conceitos. [...] Segundo o conceito do mundo, ela é a ciência dos fins últimos da razão humana. Este conceito altivo confere dignidade, isto é, um valor absoluto, à Filosofia. E, realmente, ela também é o único conhecimento que só tem valor intrínseco e aquilo que vem primeiro valor a todos os demais conhecimentos”.

possível ensinar Filosofia sem ensinar a filosofar, assim como não é possível ensinar a filosofar sem ensinar Filosofia.

Em outras palavras, acrescenta-se que o problema é a polêmica (presente na obra de Obiols) entre o “ensinar Filosofia” versus “aprender a filosofar”. Isso está posto sobre uma base equivocada, como se tratasse de coisas inconciliáveis, como se tivesse de escolher apenas entre o “Ensinar Filosofia”, no sentido de ensinar conteúdos filosóficos fossilizados, ultrapassados, e o ensinar mecanicamente a História da Filosofia, em contraposição ao “aprender a filosofar”, como o desenvolvimento de habilidades cognitivas e metodológicas, visando o aprender a pensar por conta própria. Como se não fosse possível aprender a pensar de modo autônomo por meio da aquisição de conteúdo e, por outro lado, como se fosse possível aprender a pensar filosoficamente no vazio, sem conteúdo. O mais adequado, neste caso, parece ser o de trabalhar, de modo integrado, essas duas perspectivas, aprendendo a filosofar por intermédio do conhecimento crítico da Filosofia como ponto de partida para favorecer a promoção de uma educação genuinamente filosófica no nível básico de ensino.

Isto é importante também e, sobretudo, levando-se em conta o público-alvo desse ensino na educação escolar, que são os adolescentes e jovens estudantes do Ensino Médio, em especial aqueles das escolas públicas¹²² e das escolas técnicas, que visam mais diretamente à formação do aluno trabalhador, ao qual se pode perguntar: qual a contribuição que a Filosofia pode proporcionar às suas vidas, à sua formação e instrução?

Em outras palavras, pode-se dizer que filosofar é pensar e questionar racionalmente qualquer homem (na qualidade de ser racionalmente humano). Na medida em que pensa e questiona de forma coerente, está filosofando, ou seja, fazendo Filosofia.

Neste embate, é possível fazer uma análise da construção dos Planos de Trabalho Docente de Filosofia dos Professores do Núcleo de Educação e verificar a viabilidade entre a construção e a aplicação destes conteúdos. Em outras palavras, analisar a seleção dos conteúdos e as metodologias utilizadas nas aulas de Filosofia como norteadoras da prática pedagógica docente.

¹²²As escolas públicas são o ‘alvo’ no trabalho de análise do material desta tese.

Na Introdução à obra *Sobre a Pedagogia*, p. 11, Kant inicia com a seguinte afirmação: “O homem é a única criatura que precisa ser educada”, e continua com a ideia de que este “não pode tornar-se verdadeiramente homem senão pela educação. Ele é aquilo que a educação faz dele” (p. 15). Podemos inferir que a disciplina e a instrução constituem, para a pedagogia kantiana, duas pré-condições da educação do ser humano e a educação, por sua vez, depende do conhecimento e da experiência.

A educação, portanto, é o maior e o mais árduo problema que pode ser proposto aos homens. De fato, os conhecimentos dependem da educação e esta, por sua vez, depende daqueles. Por isso, a educação não poderia dar um passo à frente a não ser pouco a pouco. (KANT, 1996, p. 20).

Nesta análise de educar o homem, há a contribuição da Filosofia no processo de formação humana. Em outras palavras, a Filosofia, em seu fazer original, visa problematizar o ser humano e o mundo de forma crítica e global. Na obra *Teoria Crítica*, Horkheimer afirma que a teoria crítica tem como intenção ver o homem como produtor de sua vida. Ou seja, ver a Filosofia além de um acomodar em si mesma, mas como um conhecimento que pode contribuir para a reflexão e para a compreensão da crítica, como condição para a emancipação.

O conceito de emancipação está presente na obra *Educação e Emancipação* de Adorno, cujo capítulo apresenta um diálogo entre ele e Kant. Para ambos, as pessoas não são educadas para a emancipação e as razões que determinam isto são: a) crença numa razão absoluta (cristã); b) estrutura tríplice da educação alemã: escolas para os altamente dotados, medianamente dotados e muitas escolas com desprovidos de talentos; c) vivemos em uma sociedade heterônoma; d) há contradição social.

A solução apontada para este problema seria a de aprender por intermédio da motivação do aprendizado e haver uma reforma da escola ao ofertar disciplinas diversificadas.

Para Adorno, formar sujeitos emancipados traria a concretização de uma sociedade verdadeiramente democrática. A educação tem o dever de formar

gerações para que haja uma sociedade guiada por condicionantes, quais sejam: a razão, a autonomia e a emancipação¹²³.

Ao voltar para a ideia do ensino de Filosofia e seu encaminhamento metodológico, pode-se inferir que o papel da Filosofia é pensar aquilo que é e também aquilo que deve ser. Trata-se de formar um cidadão crítico, consciente de seus direitos e suas obrigações enquanto ser humano.

Baseando-se na concepção educacional adorniana e na Teoria Crítica de Horkheimer, a educação assinala uma ação pedagógica que tem como papel enfrentar a dialética entre a aparência do mundo e a sua realidade, superar o determinismo e a resistência à dominação. Esta é uma opção política da escola, a de apresentar uma educação dirigida a fomentar o desenvolvimento deliberado da capacidade de superar o conformismo e a indiferença, da capacidade de experimentar, de agir por conta própria. A partir desse pressuposto, faz-se necessária uma discussão mais aguda a respeito do currículo escolar e de como são fundamentados os encaminhamentos metodológicos nas aulas de Filosofia. É preciso haver uma política curricular assentada na construção de saberes que combinem a formação humana, pautada na autonomia do pensamento, na argumentação e reflexão filosófica acerca das questões escolares, notadamente no processo metodológico do ensino, e em uma discussão que permeie a organização curricular com relação à formação humana.

Pode-se, também, analisar a Filosofia sob o viés da Filosofia prática kantiana, que nos remete à importância de pensar a metodologia educacional rousseauiana, a qual fundamentou o pensamento de Immanuel Kant no que diz respeito à educação.

Rousseau, na obra *Emílio ou da Educação*, apresenta um método educacional que visa o respeito à natureza do aluno, à própria experiência como grande formadora do conhecimento, entendendo cada faixa-etária com aspectos educacionais específicos.

A tônica da abordagem educacional de Rousseau é a ideia de uma educação que traz consigo a relação professor-aluno, ou seja, o educador tem

¹²³ Emancipar-se é ser esclarecido. E a emancipação só é possível na formação para a autonomia, para a autorreflexão crítica. O meio para o alcance desse esclarecimento é a educação por meio de uma crítica à semiformação real, uma resistência à sociedade material.

como papel, além da educação do aluno, a função de respeitá-lo em sua integridade no desenvolvimento das suas aptidões, no curso natural e ordenado do seu raciocínio e seus sentimentos. Cabe ao educador impedir que as condições e circunstâncias atrapalhem a sua autoeducação. Uma educação que, portanto, não visa forçar, controlar este aluno, mas permitir que ele exerça suas atividades de maneira livre, autônoma.

O que nos cabe sintetizar, neste caso, é sobre o método que deve ser utilizado para uma aula de Filosofia que prime por estes princípios.

Considerando que, em geral, a educação formal (o Ensino Médio regular, composto de três séries) está relacionada à ideia de ensino, vale referendar que a busca, com este projeto, é sobre a prática de métodos filosóficos segundo a exigência dos mesmos. Isso é, portanto, trabalhar com a seguinte hipótese: saber se a prática ou aplicação de métodos filosóficos, de encaminhamentos metodológicos (sobretudo o especificado na DCE de Filosofia do Estado do Paraná) com os alunos de nível médio possibilita que eles coloquem em ação o ato de filosofar e não apreendam uma mera informação ou o conhecimento filosófico enciclopedicamente.

A pergunta sobre a prática educativa dá início à teoria educacional, que se pretende tratar em seu caráter filosófico, na tentativa de percorrer a Filosofia sob o prisma da formação do sujeito. Trata-se de indagar de que maneira, por exemplo, Rousseau lida com as questões pertinentes à educação por meio daquilo que ele chama “máximas da educação” (presentes na obra *Emílio* desde o livro I).

Na obra *Projeto para a Educação do Senhor de Sainte-Marie*, Rousseau apresenta o seguinte objetivo para a educação de um jovem:

É o de formar-lhe o coração, o juízo e o espírito; e isto na ordem em que estou citando. A maioria dos mestres, sobretudo os pedantes, veem a aquisição e o empilhamento das ciências como único objeto de uma bela educação, sem pensar que frequentemente, como diz Molière, *Um tolo sábio é tolo mais do que um tolo ignorante*. (ROUSSEAU, 1994, p. 45, grifos no original).

Mais adiante, nas páginas 75 e 79, ele determina como e de qual maneira deve ser educado. “O gosto pela Filosofia é de grande recurso na vida, mesmo para um homem de espada. [...] O divertimento, para agradá-lo e exercitar a sua curiosidade: jogos, música, curiosidades [...] para trazê-lo impreterivelmente aos estudos”.

A educação rousseauiana é um processo aberto, isto é, conhecemos o ponto de partida de cada um, mas não sabemos o ponto de chegada. Este depende dos talentos, aptidões, oportunidades, de fatores que favorecem ou obstaculizam o desenvolvimento.

Que eu saiba, nenhum filósofo até agora foi suficientemente ousado para dizer: eis o termo aonde o homem pode chegar e que não seria capaz de ultrapassar. Ignoramos o que nossa natureza nos permite ser; nenhum de nós mediu a distância que pode haver entre um homem e outro homem. (ROUSSEAU, 2004, p. 45).

Essa distância é o espaço em que se realiza a educação. Para Rousseau, a autonomia é mais do que uma possibilidade. É obrigação: “Ninguém está isento do primeiro dever do homem, ninguém tem o direito de confiar no juízo de outrem”. (ROUSSEAU, 2004, p. 417).

A maneira como se educa, ou seja, os procedimentos, a metodologia utilizada para a formação humana, para a reflexão crítica e filosófica, implica na questão: Quais métodos e metodologias são adequados para o ensino de Filosofia? Os problemas e questões sobre o ensino de Filosofia e sua contribuição no currículo escolar, bem como os procedimentos didáticos utilizados pelo professor em sala de aula estão diretamente vinculados aos problemas da educação, do conhecimento, da formação do homem e de sua autonomia para pensar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A construção do trabalho de pesquisa desta tese surgiu em concomitância com a definição do objeto de estudo. Era clara a ideia de querer conhecer e mensurar os aspectos reais (como variáveis do campo empírico) com a teoria filosófica, na qual incidem a prática educativa da Filosofia e o que concerne aos métodos referentes ao ensino da disciplina.

Os Capítulos I, II, III e V trazem a análise filosófica no campo teórico e o capítulo IV consiste na análise empírica de cinco categorias estruturantes presentes na PPC da disciplina de Filosofia, a saber: concepção pedagógica, concepção filosófica, objeto de estudo da disciplina, método de ensino, metodologia de ensino ou encaminhamento metodológico.

O Capítulo IV evidenciou o modo como a escola e seus profissionais lidam com o Projeto Político Pedagógico e com a Proposta Pedagógica Curricular ao retratar o papel quase ineficiente da Secretaria de Estado da Educação e do Núcleo Regional de Educação quando o assunto é o documento norteador do colégio. Em outras palavras, os materiais analisados elucidam a não efetivação de uma leitura e compreensão rigorosa dos documentos, a falta de sustentação teórica e as suas contradições. Há apenas um formalismo para atender as exigências da mantenedora, um cumprimento de função. Mas não a solidez devida que coadune teoria e prática, que retrate a escola e seja transformadora na busca de um avanço na excelência do ensino.

Constatou-se que para modificar a qualidade do trabalho pedagógico, é necessário que a escola reformule seu tempo e a Secretaria de Educação e o Núcleo Regional cumpram devidamente suas funções. É fundamental proporcionar momentos de estudo e reflexão que envolvam não só os professores e pedagogos, mas toda a comunidade escolar, na tentativa de assegurar que as instituições de ensino sejam possuidoras de uma instância de educação continuada.

O universo dos PPP e PPC lidos cingiu-se com os filósofos presentes na tese, por se tratarem de uma referência expressa, presente e recorrente nos escritos dos professores.

A escolha da região, ou seja, do NREAMSUL, reintera-se pelo fato de que trabalhei neste local. Os 14 municípios jurisdicionados encontram-se na intitulada região metropolitana de Curitiba, capital do Estado do Paraná.

Com relação aos pressupostos presentes no capítulo V, estes viabilizam a retomada da análise estabelecida no capítulo IV. Percebeu-se também que o ensino de Filosofia retrata uma prática que se desconhece quando vista pela análise da organização administrativa e burocrática da mantenedora e que atribui somente aos professores as decisões mais importantes ao que o ensino da disciplina de Filosofia se refere.

O lugar, o papel da disciplina, os métodos e suas concepções e a prática pedagógica são delegados aos professores de outras matérias, o que, por sua vez, acarreta no compromisso estabelecido, na importância dada, na capacitação crítica e formativa para o ensino. Há o retrato de uma disparidade de compreensão, ou não, das práticas, do entendimento da concepção filosófica, dos objetivos ou finalidades para o ensino.

Vale ressaltar as condições de trabalho, o tempo exigido para elaboração dos materiais, a dedicação não exclusiva para isso; ou seja, o processo que se faz individualizado, separado em decidir e elaborar a escrita dos materiais. Isso, com se sabe, não lhes confere liberdade e autonomia, e sim a pouca informação, o pequeno suporte da instituição responsável. Além disso, sobre o ínfimo suporte acadêmico quando ainda, nas licenciaturas, a importância do aspecto didático para o decurso de suas carreiras como professores de Filosofia do Ensino Médio não é levada em conta.

Outro aspecto importante destacado nesta tese diz respeito ao binômio que ganhou visibilidade ao ser falado sobre o ensino de Filosofia e que se refere a Kant e Hegel com relação ao filosofar. Em outras palavras, o modo como se deve realizar o ensino desta disciplina, de filosofar à Filosofia ou da Filosofia ao filosofar.

Dada toda argumentação estabelecida nos capítulos II e III, é Kant que percebe a importância de fornecer instrumentabilidade para uma nova experiência do pensamento, sem a qual não se exerce a atividade pretendida de ensinar Filosofia. Pode-se dizer que este binômio é dialético porque implica uma tensão e, ao mesmo tempo, determina a transmissão da Filosofia como um exercício livre e pessoal da razão.

Esta polêmica foi percorrida por mim em resenha intitulada “Uma Introdução ao Ensino de Filosofia de Obiols”.¹²⁴ O conflito entre ensinar Filosofia (produto) versus aprender a filosofar (processo) está posto sobre uma base equivocada, como se tratasse de coisas inconciliáveis. Ou escolher ensinar Filosofia, no sentido de ensinar conteúdos filosóficos fossilizados, ultrapassados, ou ensinar mecanicamente a História da Filosofia, em contraposição ao aprender a filosofar como desenvolvimento de metodologias que incidem sobre o aprender a pensar por conta própria. Um dilema de como se não fosse possível aprender a pensar de modo autônomo por meio da aquisição de conteúdos e, por outro lado, como se fosse possível aprender a pensar filosoficamente no vazio, sem conteúdo. O mais adequado, neste caso, é trabalhar, de modo integrado, essas duas perspectivas, a do aprender a filosofar por intermédio do conhecimento crítico da Filosofia, para, então, favorecer a promoção de uma educação genuinamente filosófica na educação básica, no Ensino Médio.

O professor precisa ter clara a ideia de que é errada a interpretação de ruptura entre os termos. Declinar para um lado ou usar de exageros acarreta um reducionismo para uma forma de pensar cuja retórica não traz vitalidade filosófica.

O filosofar, no processo de aprendizagem, é um **perguntar em diálogo** (uma referência ao método socrático e kantiano). Em outras palavras, é um processo no qual a teoria filosófica, o que já foi pensado, dito pelos filósofos, lido pelos alunos¹²⁵, explanado pelo professor transforma-se em instrumento. Pensar

¹²⁴ Resenha publicada na *Educar em Revista*, nº 46, out./dez. 2012. Editora UFPR, p. 287-292. Dossiê Filosofia e Ensino, ISSN 0104-4060.

¹²⁵ O texto não limita o filosofar na medida em que sua interpretação abre caminhos para a reflexão, para os comentários. A interpretação de um texto não pode ser vista como um fim, pois deixaria de lado a problematização e conceitualização própria da Filosofia. O texto é um suporte para a problematização, para a mediação do trabalho do professor. Trata-se de discutir as ideias filosóficas e não a exigência de interpretação dos textos filosóficos. Assim, o texto é apenas um pretexto, um meio, não um fim em si mesmo.

é, portanto, repensar, cultivar o exercício de formular novas questões, adentrar nos conceitos para entendê-los e encontrar significação na vida.

A disciplina de Filosofia não pode ser tratada como um saber documental informativo sob a pena de cair na letargia. Há que se ter, a partir do método de ensino adotado, um dinamismo que acarrete na crítica, na problematização, na argumentação que faz o aluno apresentar, extrair sentidos, relações e, assim, equacionar ao filosofar reflexivo e pertinente.

Outro elemento importante refere-se à questão de definir o objeto da educação. Fazê-lo significa interrogar o homem e sua existência, os valores e as relações que ele constrói com os outros, e os saberes que apreende. Entretanto, qual é o elo, segundo Adorno, para unir as pessoas e quais os valores que os representam e servem de vínculo? Para Kant, a educação não é um conteúdo, mas uma figura, a do mestre humano, aquele educado, aquele que exerce seu pensamento. Dessa forma, de que modo Adorno apresenta sua concepção epistemológica e como esta fundamenta o saber filosófico?

Estas interpelações nos remetem novamente às questões relativas ao método, que é algo particular, ou seja, é a subjetividade do professor, é o seu lugar como sujeito criativo, autônomo, que o fará capaz de elaborar a sua aula e determinar o encaminhamento metodológico que é mais adequado a cada conteúdo a ser ensinado. Assim, tendo em vista que um método é composto de criação e esforço de realização, pensamos que a aula é sempre uma obra de arte, no sentido de sua elaboração contínua e peculiar a cada assunto, a cada momento em que se realiza o seu fazer. No Ensino Médio, ela pode ser construída com base nos seguintes aspectos, que podem ser considerados sugestões, para um caminho, a saber:

a) Não ensinar “História da Filosofia” na sala de aula do Ensino Médio. Esta pode ser uma primeira recomendação. O professor que vem de uma precária formação e pensa que Filosofia é um conteúdo histórico, precisa rever seus conceitos. Os professores deveriam ser reeducados no sentido de fazerem da aula uma obra filosófica prática. A História da Filosofia é, quando lançada sobre pessoas em geral, jovens ou não, o tipo da erudição que pouco ou nada contribui para a formação da subjetividade, assim como acontece também com a História,

em geral, quando desconectada do tempo presente. A História da Filosofia deve auxiliar o professor como elemento de diálogo quando ela puder oferecer elementos que enriqueçam a experiência em sala de aula. A História da Filosofia não é um fim da Filosofia; é necessário apresentar elementos teóricos aos alunos, as concepções filosóficas, o pensamento dos autores (num embate de ideias), entretanto, sem deixar de propiciar o filosofar, isto é, trazer à luz as relações com o cotidiano.

b) Ao não fazer uso da História da Filosofia como “Filosofia” canônica no Brasil, como roteiro do pensamento, o professor deve ser e sentir-se livre para construir com os alunos um quadro geral e variado de conteúdos que interessam aos estudantes. Isso pode ser feito no primeiro dia de aula. Os alunos devem contribuir com sugestões sobre conteúdos específicos que serão trabalhados de acordo com os conteúdos estruturantes¹²⁶ de Filosofia durante o ano. Assim, aprenderão a projetar seus desejos de saber no espaço público, bem como a responsabilizar-se com o suas escolhas. Sobretudo, poderá haver interesse pelo conteúdo, porque ele foi construído em grande medida por eles mesmos. Entretanto, como há no Estado do Paraná uma DCE que apresenta os conteúdos estruturantes e básicos, o professor precisa ter clara a ideia de que é necessário definir os conteúdos específicos com seus respectivos filósofos e textos para a utilização em sala de aula.

c) Os estudantes, a partir daí, devem ser orientados à pesquisa. Ensinar é ensinar a aprender. Cada pessoa aprende à sua maneira, e o professor deve ser o mediador da salutar curiosidade. Não é possível ensinar aquilo pelo que não há interesse, o qual surge no momento em que alguém aprende a se relacionar com as coisas do seu mundo, ou quando descobre que existem outros mundos interessantes. O professor pode escolher entre ensinar o ordinário, repetindo o mesmo, o que todos vivem e sabem, ou ensinar o extraordinário.

d) O conteúdo filosófico em sala de aula deve ser trabalhado com base em livros, filmes (cenas, curta metragens), músicas, teatro, artes visuais, enfim, em todos os materiais (previamente selecionados e analisados pelo professor),

¹²⁶ De acordo com a DCE de Filosofia do Estado do Paraná, os seis conteúdos estruturantes basilares para o estudante do Ensino Médio são: Mito e Filosofia; Teoria do Conhecimento; Ética; Filosofia Política; Filosofia da Ciência; Estética. Cada um deles traz cinco conteúdos básicos; os específicos e os filósofos são selecionados pelo professor da disciplina.

disponíveis na internet ou em diferentes meios, para o acesso de todos. Alguns exemplos são: poesias, textos de literatura, produções feitas pelos alunos, mapas conceituais criados e recriados a partir de leituras e dos conteúdos trabalhados, etc. Todo recurso didático é bem-vindo quando selecionado com critérios de qualidade e de acordo com o planejamento. O professor pode aproveitar para introduzir elementos extra-ordinários (incomuns, desconhecidos) no processo. Por exemplo, ao falar de um assunto inabitual (relacionado a um conteúdo) como a própria adolescência, ele pode mostrar um filme (uma cena, ou, no contra-turno, desenvolver um projeto para ser trabalhado por completo) em que o problema da adolescência está em jogo e partir daí para a Filosofia Política. O professor pode, então, usar algum trecho, parágrafo de um filósofo clássico para mostrar aos alunos que o problema da juventude é um problema político. A aula pode ser um lugar de encontro¹²⁷. Em outras palavras, os estudantes precisam debater, conversar, discutir, refletir sobre o sentido de estar na escola e na sala de aula e, inclusive, de nela permanecer ou modificá-la. Acreditamos haver pouca reflexão no âmbito escolar sobre o fato de que todos na escola estão agindo em comunidade. É preciso investir na consciência de que a escola é uma comunidade. A ausência dessa consciência é nociva para a educação, para qualquer prática que se torna, deste modo, irreflexiva, cega e perdida.

e) Um professor de Filosofia pode ensinar aos seus estudantes a prática mais complexa de nossa época, da qual a nossa sociedade é bastante carente, a do diálogo. Este é o fundo de qualquer método válido em Filosofia. Se ela não é uma mera explicação de mundo, se ela é, em si mesma já um método. É preciso aplicar o diálogo em sala de aula, e esta não é uma tarefa nada simples. Ela só acontece no processo do convite para debater com o outro. É a grande contribuição da Filosofia para o mundo: a chance de trocarmos ideias, conceitos,

¹²⁷ A aprendizagem filosófica não pode ser aprisionada. Portanto, outras formas de pensar o espaço da aprendizagem devem ser desenvolvidos e mantidos, a saber: os eventos em contra-turno intitulados Cafés Filosóficos e Olimpíadas de Filosofia. Espaços de educação filosófica que propiciam o encontro da comunidade escolar para o debate, análise, explanação de ideias previamente trabalhadas em sala de aula, relacionadas aos conteúdos de Filosofia, abordadas pela leitura de textos filosóficos e que configuram, nestes, cafés uma maneira de trazer a Filosofia para escola de forma acessível a todos. Vale referendar que a atividade filosófica limitada à sala de aula reduz a riqueza que trazem as práticas exteriores para a discussão de variados conteúdos filosóficos a partir dos acontecimentos cotidianos, isto é, políticos, culturais, científicos, educativos e necessários.

noções, palavras e criarmos, a partir disso, responsabilidades em torno do que dizemos e fazemos. Para tanto, o método utilizado nada mais é do que o socrático, aprimorado pelo pensamento kantiano, por intermédio dos métodos zetético e erotemático.

Abordar a questão do método é fazer referência a um dos elementos que são basilares na discussão do que compõe o PPC de uma Instituição de Ensino Médio e o que fundamenta o PTD do professor. É importante manter a reflexão contínua em busca de resultados que efetivem a prática profissional do professor como excelência e a garantia de aprendizagem do aluno. A questão a destacar é: qual a dimensão social do papel que o professor de Filosofia exerce na escola e no conjunto maior, que é a educação?

Para ser um trabalho adequado, este deve primar pela excelência e diminuir as discrepâncias entre a teoria e a prática, enaltecendo o valor dos materiais produzidos pela escola não como cumprimento de exigência da mantenedora ou da lei, mas com um olhar sobre a contribuição que toda fundamentação teórica pode trazer para uma aula mais estruturada na tentativa de garantir a aprendizagem no ensino de Filosofia. Para tanto, faz-se necessário propor:

- a) Técnicos Pedagógicos presentes nos NREs e na SEED exclusivamente formados na sua disciplina e qualificados com ampla capacitação para orientar e executar constantes cursos que contribuam para o trabalho do professor que está em sala de aula;
- b) Um técnico pedagógico para cada disciplina do currículo escolar do Ensino Médio e com exclusividade de função para pensar, elaborar e executar capacitações contínuas e com alta qualidade para os professores das disciplinas escolares;
- c) Capacitações pensadas com a contribuição dos professores das Instituições de Ensino Superior;
- d) Programas e Projetos de qualificação para os professores refletirem sobre seus métodos e metodologias de ensino, a escrita dos documentos oficiais (PPP, PPC e PTD);

- e) Incentivo à qualificação para o mestrado e doutorado sem prejuízo financeiro e com um Plano de Carreira que mencione e equacione uma remuneração digna ao professor com esta formação;
- f) Produção de materiais didáticos e capacitações constantes para este fim;
- g) Troca de experiências entre os professores de Filosofia para apresentar os conteúdos e métodos/metodologias utilizados em correspondência às suas aulas. Além disso, recursos didáticos e metodológicos apresentados, como o uso do mapa conceitual, da filmografia, dos textos em suas diferentes linguagens, da pesquisa e produção escrita.
- h) Manutenção de 2h/a por semana, no mínimo, pois um trabalho efetivo e de qualidade com a disciplina de Filosofia não pode estar a mercê de ser lecionado em 50 minutos. É uma falta de clara concepção pedagógica e didática, de apenas mantê-la na matriz curricular para conforme.
- i) Concursos públicos para a disciplina de Filosofia que tragam o real número de vagas para contemplar em sala de aula a disciplina a ser lecionada exclusivamente por profissionais devidamente formados e capacitados. E, ainda neste norte, número de horas trabalhadas que permitam ao professor ter acesso à contínua formação em Instituições de Ensino Superior, pois os concursos no Estado do Paraná contemplam 20h. Entretanto, os professores (por condições financeiras) lecionam mais 20h como aulas extraordinárias e/ou trabalham em colégios particulares, o que torna inviável a capacitação destes profissionais com uma carga horária adequada, tempo livre para leituras, acesso às bibliotecas (que por sua vez são deficitárias), a hora atividade que permita pensar e elaborar seu material didático.
- j) Estabelecer e fazer cumprir de forma efetiva, eficaz o número adequado de alunos por sala de aula e não um amontoado de pessoas o que inviabiliza o processo de ensino e aprendizagem.
- k) Revisão dos programas de formação oferecidos aos professores. Pois há que se ter pessoas formadas amplamente e com experiência em

sala de aula para falar, ensinar o que propõe e não um mero diletantismo.

É necessária uma mudança de perspectiva, o que, por sua vez, acarreta algumas consequências, como a diferente valorização da função que exerce o professor no ambiente escolar. Não como um mero repetidor ou reproduzidor de conteúdos, mas que propicia momentos, em sala de aula, para o aluno pensar, criticar, expor seus argumentos diante do que foi ensinado, das leituras feitas, das contraposições de ideias filosóficas trazidas pelos filósofos e analisadas na relação com a vida, com a realidade histórica, com o momento presente. A possibilidade de pensar uma educação filosófica que vá além do mero formalismo, mas que não perca sua essência, seu rigor filosófico atuante no processo educativo, a necessidade de considerar os sujeitos da educação, alunos que anseiam pelo saber e pelo espaço da reflexão.

A questão que fica para análise de todos é não pensar a Filosofia e seu ensino de maneira separada, menor ou deslocada da formação do professor. Mas um compromisso que deve ser assumido com responsabilidade e rigor por todos os que estão envolvidos neste processo, isto é, governo, departamentos, profissionais da educação, gestores.

Como este trabalho tem como centro o método do ensino de Filosofia, ele está diretamente ligado ao papel exercido pelo professor. Este, portanto, precisa encontrar uma forma de trabalho para romper com a visão meramente classificatória no ensino de Filosofia, que reproduz o pensamento filosófico a um catálogo de soluções, sempre cheias de fórmulas, povoando o senso comum de pensar a educação filosófica e que norteiam manuais com receitas milagrosas, conteúdos estabelecidos, visões de mundo engessadas, priorizando a filologia, a verbosidade intelectual e não o trabalho que requer a disciplina.

A Filosofia não pode ser delegada a um mero componente na matriz curricular e para onde qualquer formação serve para completar aulas, lecionar de qualquer forma ou, mesmo formado, lecionar sem levar em conta o ensino, sua importância e quem são os sujeitos deste processo. A Filosofia nos colégios deve ser vista e concebida como um projeto em que o conhecimento se faz presente para contribuir, de maneira significativa, para a formação destes adolescentes.

A aprendizagem filosófica é uma incessante busca por respostas, o que sugere a importância do estudante aprender a interrogar (a si e aos outros) sobre a realidade posta, sobre o mundo vivido, sobre as palavras ditas, sobre os fatos apresentados. Uma passagem clara do pensamento do senso comum para o conhecimento filosófico, da saída do pensamento ingênuo para uma postura indagadora, com significação e transformação real.

Neste sentido, a Filosofia também pode ser considerada como um processo que se aprende na medida em que se cultiva e que o faz na medida em que se pratica (uma alusão ao pensamento rousseauiano). Por outro lado, a especificidade pedagógica da Filosofia é, por vezes, contrariada. Na verdade, quem opta por ter uma posição antipedagógica cria condições para se afastar do problema e não perceber aquilo que diz.

Entretanto, apesar de toda e qualquer suspeição, é importante perceber o que foi inquerido até aqui e levar em conta um projeto de estudo que visa contribuir para esta área de conhecimento, para uma educação filosófica. Pois refletir sobre o ensino da Filosofia (e todas as nuances que ele traz) é colocar em discussão as relações entre a Filosofia e a Educação.

A atitude filosófica começa quando se defronta com o problema, quando se evidencia a complexidade e a inconclusão naquilo que está dado. Dada a complexidade, mesmo assim, é possível dizer que a Filosofia, em seu percurso de construção, materializa-se mediante uma Pedagogia.

O ensino da Filosofia exige que o professor tenha consciência da atitude filosófica que desempenha em sala de aula, ou seja, em vez de conteúdos expressos em doutrinas, teorias e sistemas equacionados na História da Filosofia, o objeto da ensinabilidade e da apropriação filosófica está na educação filosófica.

É pela educação filosófica que somos convidados a filosofar com a Filosofia e com os filósofos. Uma educação que consiste na transmissão da própria Filosofia, enquanto conhecimento atualizado, recriado e com significado por intermédio de gerações. Ela está no que se estabelece pensar entre o ensino e a aprendizagem, na reflexão sobre os métodos e as metodologias de ensino, na formação dos professores, na definição de currículos, na produção de materiais didáticos. Além destes aspectos, ela engloba as publicações, os debates, os

relatos de experiências dos professores, os eventos de Filosofia e seu ensino, que estão além da sala de aula, ou seja, em atividades e práticas que divulgam, transmitem a Filosofia.

Falar em educação filosófica implica colocar à disposição os problemas, os textos e seus contextos, os procedimentos e métodos para produzir as mais variadas finalidades deste conhecimento. Uma referência da Filosofia a partir da cultura, das práticas sociais, da relação com outros saberes. Isso significa pensar a sua dimensão formativa em diversas circunstâncias sociais.

Pensar a Filosofia em sua articulação com o mundo da cultura escolar não significa esgotar-se no universo da realidade dada, mas sim buscar possibilidades, apresentar estudos, explorar universos, mudar o enfoque de pensar a Filosofia além de uma tarefa, de uma resposta, em suas diferentes tipologias.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

ADORNO, Theodor Ludwig Wiesengrund. **Educação e emancipação**. Tradução de Wolfgang Leo Maar. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

_____. **Educação e emancipação**. Tradução de Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

_____. **Palavras e sinais: modelos críticos**. Petrópolis: Vozes, 1995.

_____. **Actualidad de la filosofía**. Barcelona; Paidós, 1991.

_____. **Dialética negativa**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2009.

_____; HORKHEIMER, Max. **Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

ARENDT, Hanna. A crise na educação. In: POMBO, Olga. **Quatro textos excêntricos** (Hannah Arendt, Eric Weil, Bertrand Russell e Ortega Y Gasset). Lisboa: Relógio d'Água, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB nº 38/2006 de 07 de julho de 2006. **Inclusão obrigatória das disciplinas de Filosofia e Sociologia no currículo do Ensino Médio**. Brasília. Agosto de 2006.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica, Ciências Humanas e suas Tecnologias. **Parâmetros Curriculares Nacionais. Ensino Médio**. Brasília, 1999. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/cienciah.pdf>>. Acesso em: 02 ago. 2011.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Ciências humanas e suas tecnologias**. v.3. Brasília, 2006.

CÂMARA dos deputados. (Biblioteca Digital - <http://bd.camara.leg.br/bd/>). Disponível em: <www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=ldb+versão+atualizada&source=web&cd=1&ved=0CDAQFjAA&url=http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/

handle/bdcamara/2762/ldb_5ed.pdf&ei=s0zUOSZHoaw8AT8_4DACQ&usg=AFQjCNEZB7pugM_HB1EJu1P5hd1oE1CaLg>. Acesso em: 12 out. 2012.

CAVALCANTE, José. (Org.). **Os pré-socráticos**. Tradução de José Cavalcante de Souza et al. São Paulo: Abril Cultural, 1973. Coleção: Os Pensadores.

CERLETTI, Alejandro. Ensinar filosofia: da pergunta filosófica à proposta metodológica. In: KOHAN, W. (Org.). **Filosofia: caminhos para seu ensino**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

CHAUÍ, Marilena. **Introdução à história da filosofia 1**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

CHÂTEAU, Jean. **Jean-Jacques Rousseau: as philosophies de l'éducation**. Paris: J. Vrin, 1962.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é a filosofia?** Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992. (Coleção Trans).

DUTRA, Delamar José V. O que é filosofia, professor? E para que serve? In: PIOVESAN, Américo et al. (Org.). **Filosofia e ensino em debate**. Ijuí: Unijuí, 2002.

GARCIA B. Z. A filosofia no ensino médio e as políticas educacionais do estado do Paraná nos anos 1990. In: ROLLA, Aline B. M. et al. (Org.). **Filosofia e ensino: possibilidades e desafios**. Ijuí: Unijuí, 2003.

HEGEL, G. W. F. **Discursos sobre educação**. Tradução de Maria Trindade Fernandes. Lisboa: Colibri, 1994.

_____. **El concepto de religión**. Tradução de A. Guinzo. México: Fondo de Cultura Económica, 1992.

_____. **Escritos pedagógicos**. Tradução de Arsino Guinzo. México-Madrid-Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 1991.

_____. **Introdução à história da filosofia**. Tradução de Euclidy Carneiro da Silva. São Paulo: Hemus, 1983.

_____. **Princípios da filosofia do direito**. Tradução de O. Vitorino. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

_____. **Propedêutica filosófica.** Tradução de Artur Mourão. Lisboa: edições 70, 1989.

HORKHEIMER, Max. **Teoria crítica.** Tradução de Hilde Cohn. São Paulo: Perspectiva, 1990.

HORN, Geraldo Balduino. **Por uma mediação praxiológica do saber filosófico no ensino médio:** análise e proposição a partir da experiência paranaense. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de São Paulo - Faculdade de Educação, São Paulo, 2002.

_____. **Ensinar filosofia:** pressupostos teóricos metodológicos. Ijuí: Editora Unijuí, 2009.

INWOOD, Michael. **Dicionário Hegel.** Tradução de Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

JAPIASSÚ, H.; MARCONDES, D. **Dicionário básico de filosofia.** 3. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996.

KANT, Immanuel. **Sobre a pedagogia.** Piracicaba: Unimep, 1996.

_____. **Crítica da razão pura.** Tradução de Valério Rohden e Udo B. Moosburger. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

_____. **Crítica da razão prática.** Tradução de Valério Rohden. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

_____. **Crítica à faculdade de julgar.** Tradução de Valério Rohden. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

_____. **Fundamentação da metafísica dos costumes.** Tradução de Paulo Quintela. Lisboa: Edições 70, 1988.

_____. **Lógica.** Tradução de Fausto Castilho. Campinas: Unicamp/EDUFU, 1998.

_____. **Manual dos cursos de lógica geral.** Tradução de Fausto Castilho. 2. ed. Campinas: UNICAMP, 2003.

_____. **Metafísica dos costumes.** Tradução de Edson Bini. São Paulo: Edipro, 2003.

_____. “Notícia do Prof. Immanuel Kant sobre a organização de suas preleções no Semestre de Inverno de 1765-1766”. In: _____. **Lógica**. Tradução de Guido Antônio de Almeida. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1992.

_____. “Resposta à pergunta: que é esclarecimento?” In: _____. **Textos seletos**. Tradução de Floriano de Souza Fernandes. 4. ed. Petrópolis: Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

_____. **Textos seletos**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

KONDER, Leandro. **Hegel**: a razão quase enlouquecida. Rio de Janeiro: Campus, 1991.

LALANDE, André. **Vocabulário técnico e crítico da filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

MAY, Georges. **Rousseau**. Écrivains de Toujours, nº 53, 1961. Collections Microcosme.

MAAR, Wolfgang Leo. “Educação Crítica, Formação Cultural e Emancipação Política na Escola de Frankfurt.” In: PUCCI, Bruno. (Org.). **Teoria crítica e educação**: a questão da formação cultural na Escola de Frankfurt. Petrópolis: Vozes; São Carlos: EDUFISCAR, 1994.

MULLER-DOOHM, Stefan. **Adorno**: a biography. Cambridge: Polity, 2005.

OBIOLS, Guillermo. **Uma introdução ao ensino da filosofia**. Ijuí: Editora Unijuí, 2002.

PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica**: Filosofia. Paraná, 2008.

PLATÃO. **Diálogos**: Mênon, Banquete, Fedro. Tradução de Jorge Paleikat. Rio de Janeiro: Ediouro, 1996.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio ou da educação**. Tradução de Sérgio Milliet. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil S.A., 1992.

_____. **Emílio ou da Educação**. Tradução de Roberto Leal Ferreira. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

_____. **Projeto para a educação do senhor de Sainte-Marie.** Tradução de Walter C. Costa. Porto Alegre: Paraula, 1994.

_____. **Émile e Sophie ou os solitários.** Tradução de Françoise Galler. Florianópolis: Paraula, s/d.

_____. **Os devaneios do caminhante solitário.** Tradução de Fúlvia Maria Luiza Moretto. Brasília: UNB, 1995.

_____. **Júlia ou a nova Heloísa.** Tradução de Fulvia M. L. Moretto. São Paulo: Hucitec, 2006.

TEIXEIRA, Luciana. **Jean-Jacques Rousseau:** a formação do homem segundo a ordem moral e suas relações com a liberdade e a educação. Dissertação de Mestrado. Curso de Pós-Graduação do Centro de Ciências da Educação. Florianópolis: UFSC, 2000.

TOZZI, Michel. **Penser par soi-même:** initiation à La philosophie. Lyon, Paris. Chronique Sociale, 2011.

_____. **Si può “didatizzare” L’insegnamento filosofico?** Disponível em: <www.ilgiardinodeipensieri.com>. Acesso em: 19 dez. 2012.

_____. Sites:

<<http://www.ilgiardinodeipensieri.eu/>> Acesso em: 20 mar. 2011.

<<http://www.philotozzi.com>>. Acesso em: 12 abr. 2013.

VIEIRA, Wilson José. **O ensino de filosofia e o uso do texto clássico de Filosofia:** análise a partir das escolas públicas paranaenses de ensino médio. 213 f. Dissertação de Mestrado. Setor de Educação. Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2012.

ARTIGOS (Filosofia da Educação)

CUNHA, José A. Ensinar filosofia ou ensinar a filosofar. In: KOHAN, Walter O. et al. (Org.). **Filosofia para crianças em debate**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1999, Série Filosofia e Crianças, v. 4.

KOHAN, Walter O. Fundamentos à prática de filosofia na escola pública. In: _____. et al. (Org.) **Filosofia na escola pública**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2000. Série Filosofia e Crianças, v. 5.

MAAMARI, Adriana Mattar. O ideal laico na construção da escola republicana: a polarização filosófico-política entre as concepções de J. J. Rousseau e Condorcet. In: CANDIDO, C. et al. (Org.). **Filosofia e ensino: um diálogo transdisciplinar**. Ijuí: Unijuí, 2004.

SEVERINO, Antônio Joaquim. O ensino de filosofia: entre a estrutura e o evento. In: GALLO, Silvio et al. (Org.). **Ensino de filosofia**. Ijuí: Unijuí, 2002.

TEIXEIRA, Luciana da S. Uma introdução ao ensino de filosofia. In: **Dossiê Filosofia e Ensino**, nº 46, out./dez. 2012. (Resenha). Curitiba: Editora UFPR, p. 287-292.

TROMBETTA, Gerson Luís. O papel da operação reflexiva no ensino e no exercício da filosofia: contribuições para uma idéia de filosofia no ensino médio. In: FÁVERO, Altair A. et al. (Org.). **Um olhar sobre o ensino de filosofia**. Ijuí: Unijuí, 2002.

VALLS, Álvaro L. M. Filosofia e sociedade no século XXI. In: SARDI, Sérgio A. et al. (Org.). **Filosofia e sociedade: perspectivas para o ensino da filosofia**. Ijuí: Unijuí, 2007.

WUENSCH, Ana Míriam. Por uma didática da filosofia. In: SARDI, Sérgio A. et al. (Org.). **Filosofia e sociedade: perspectivas para o ensino da filosofia**. Ijuí: Unijuí, 2007.

ARTIGOS (Metodologia do Ensino de Filosofia)

CENCI, Angelo V. Esclarecimento, autonomia e educação moral em Kant. In: RIBAS, M. A. C. et al. (Org.). **Filosofia e ensino: a filosofia na escola**. Ijuí: Unijuí, 2005.

HENNING, Leoni Maria Padilha. Considerações sobre a pesquisa em filosofia. In: MAAMARI, Adriana Mattar et al. (Org.). **Filosofia na universidade**. Ijuí: Unijuí, 2006.

OBRAS PEDAGÓGICAS

GASPARIN, João Luiz. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

MEDEL, Cássia Mulin de Assis. **Projeto político pedagógico: construção e implementação na escola**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

NOGUEIRA, Nilbo Ribeiro. **Projeto político-pedagógico: guia prático para construção participativa**. São Paulo: Érica, 2009.

PADILHA, Paulo Roberto. **Planejamento dialógico: como construir o projeto político pedagógico da escola**. São Paulo: Cortez, 2006.

PARO, V. H. **Gestão democrática na escola pública**. São Paulo: Ática, 1997.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

_____; DUARTE, Newton. (Orgs.). **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias de currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

VASCONCELOS, C. dos S. **Planejamento: plano de ensino-aprendizagem e projeto educativo.** São Paulo: Cortez, 1997.

VEIGA, Ilma Passos. **Projeto político pedagógico da escola: uma construção possível.** Campinas: Papirus, 1995.

_____; FONSECA, M. (Org.). **As dimensões do projeto político pedagógico: novos desafios para a escola.** Campinas: Papirus, 2001.

OBRAS SOBRE ENSINO DE FILOSOFIA

CEPPAS, Filipe et al. (Org.). **Ensino de filosofia: formação e emancipação.** Campinas, São Paulo: Editora Alínea, 2009.

FELÍCIO, Carmelita Brito de Freitas. (Org.). **Filosofia: entre o ensino e a pesquisa – ensaios de formação.** Goiânia: Edições Richochete, 2012.

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

_____. **Filosofia no ensino médio: temas, problemas e propostas.** São Paulo: Loyola, 2007.

_____. **Filosofia na escola: diferentes abordagens.** São Paulo: Loyola, 2008.

_____; GALLO, Silvio. (Org.). **Da filosofia como disciplina: desafios e perspectivas.** São Paulo: Loyola, 2011.

KOHAN, Walter Omar et al. (Org.). **A escola pública aposta no pensamento.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

PERINE, Marcelo. **Ensaio de iniciação ao filosofar.** São Paulo: Loyola, 2007.

TESES SOBRE O ENSINO DA FILOSOFIA

HORN, Geraldo Balduino. **Por uma mediação praxiológica do saber filosófico no ensino médio:** análise e proposição a partir da experiência paranaense. Orientador: Antonio Joaquim Severino. São Paulo: USP, Departamento de Educação, 2002.

BENETTI, Claudia Cisiane. **Processos de singularidade e diferença no ato educativo:** um trabalho a partir do ensino-aprendizagem de filosofia no ensino médio. Orientador: Margareth Schaffer. Porto Alegre: UFRGS, Departamento de Educação, 2003.

CEPPAS, Filipe. **Formação filosófica e crítica:** Adorno e o ensino de Filosofia em nível introdutório. Orientador: Leandro Augusto Marques de Coelho Konder. Rio de Janeiro: PUC-Rio, Departamento de Educação, 2003.

GHEDIN, Evandro Luiz. **O filosofar como práxis:** pressupostos epistemológicos e implicações metodológicas para seu ensino na escola média. Orientador: Antonio Joaquim Severino. São Paulo: USP, Departamento de Educação, 2004.

BARBOSA, Claudio Luis Alvarenga. **A Filosofia no ensino médio e suas representações sociais.** Orientador: Mary Therezinha Alexandre Simen Rangel. Rio de Janeiro: UFF, Departamento de Educação, 2005.

OLIVEIRA, Iris Rodrigues de. **Os condicionantes do discurso filosófico na formação em nível médio.** Orientador: Fernando Augusto da Rocha Rodrigues. Rio de Janeiro: UFRJ, Departamento de Educação, 2009.

GRISOTTO, Americo. **Aprendizagem do pensamento em Filosofia:** história, afeto e conceito. Orientador: Silvio Donizetti de Oliveira Gallo. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, Departamento de Educação, 2010.

XAVIER, Ingrid Muller. **O que significam aprender e ensinar Filosofia?** Notas a partir de uma experiência no Colégio Pedro II. Rio de Janeiro: UERJ, Departamento de Educação, 2010.

PROJETOS POLÍTICOS PEDAGÓGICOS/ PROPOSTAS PEDAGÓGICAS CURRICULARES

Agudos do Sul – CE Rui Barbosa

Araucária – CE Profª Agalvira Bittencourt Pinto, CE Profª Ana Maria Vernick Kava, CE Araucária, CEEBJA Araucária, CE Profª Cleide Leni Lopes Kurzawa, CE Dias da Rocha, CE Profº Elzeário Pitz, CE Fazenda Velha, CE Guajuvira, CE Profª Helena Wysocki, CE Joana Gurski, CE Profº João Nerli da Cruz, CE Profº Julio Szymanski, CE Lincoln Setembrino Coimbra, CE Maria da Graça Siqueira Silva e Lima, CE Deputado Vespertino Ferreira Pimpão, CE Marilze da Luz Brand.

Balsa Nova – CE Vereador Ângelo Gequelin, CE Vereador Donozor Nunes Nogueira, CE Juventude de Santo Antonio, CE Profª Maria Luiza Franco Pacheco.

Campo do Tenente – CE Alexandra Peichó, CE Victor Bussmann.

Campo Largo – CE Primeiro Centenário, CE Profª Albina Novak Muginoski, CE Profº Aloísio, CE Augusto Vanin, CE Casemiro Karman, CEEBJA Profº Domingos Cavalli, CE Desembargador Clotário Portugal, CE Constantino Marochi, CE Darlei Adad, CE Djalma Marinho, CE Profª Edithe, CE Padre Francisco Belinovski, CE Profª Geraldina da Mota, CE João Ferreira Kuster, CE João XXIII, CE José Ribas Vidal, CE Julio Nerone, CE Doutor Leniro Bittencourt, CE Macedo Soares, CE Otalípio Pereira de Andrade, CE Dom Pedro II, CE Sagrada Família, CE São Francisco de Assis, CE São Pedro e São Paulo.

Contenda – CE Doutor Adhelmar Sicuro, CEEBJA Ziloah de Moura Carvalho, CE Vereador Doutor Francisco Cordeiro, CE Miguel Franco Filho, CE Profº Pedro José Puchalski.

Fazenda Rio Grande – CE Anita Canet, CE Doutor Bayard Osna, CEEBJA Fazenda Rio Grande, CEEBJA Mathilde Pissaia Pelanda, CE Desembargador

Cunha Pereira, CE Doutor Décio Dossi, CE João Hainatz de Andrade, CE Desembargador Jorge Andriguetto, CE Líria Micheleto Nichele, CE Lucy Requião de Melo e Silva, CE Olindamir Merlin Claudino.

Lapa – CE Antonio Lacerda Braga, CE General Carneiro, CEEBJA Paulo Leminski, CE de Educação Profissional Agrícola da Lapa, CE Prof^a Irma Antonia Bortoleto Bianchini, CE Juscelino Kubitschek de Oliveira, CE Juvenal da Silveira, CE Manoel Antonio da Cunha, CE Nossa Senhora do Desterro, CE São José, CE Trajano Elhke Pires.

Mandirituba – CEEBJA Mandirituba, CE João Afonso de Camargo, CE Joaquim de Oliveira Franco, CE Maria Senek Wosnhaki.

Piên – CE Alfredo Greipel Junior, CE Frederico Guilherme Giese.

Quitandinha – CE Doutor Caetano Munhoz da Rocha, CE de Doce Fino, CE Eleutério Fernandes de Andrade, CE Francisco Lechinoski, CE Lagoa Verde, CE Monsenhor Miguel José Mickosz, CE Prof^o Paulo Freire.

Rio Negro – CE Alvino Schelbauer, CE Ana Schelbauer, CE Barão de Antonina, CE Caetano Munhoz da Rocha, CEEBJA Rio Negro, CE Inácio Schelbauer, CE Agrícola Lysímaco Ferreira da Costa, CE Maximiano Pfeffer, CE Ovande do Amaral, CE General Rabello.

São José dos Pinhais – CE Afonso Pena, CE Irmã Ambrósia Sabatovich, CE Prof^a Angelina Consolo do Prado, CE Anita Canet, CE Padre Antonio Vieira, CE Arnaldo Jansen, CE Barro Preto, CEEBJA São José dos Pinhais, CE Chico Mendes, CE Colônia Malhada, CE Colônia Murici, CE Costa Viana, CE Elza Scherner Moro, CE Eunice Borges da Rocha, CE Godofredo Machado, CE Guatupê, CE Herbert de Souza, CE Ipê, CE Juscelino Kubitschek de Oliveira, CE Prof^a Lindaura Ribeiro Lucas, CE Maria Vidal Novaes, CE Nossa Senhora dos Milagres, CE São Cristóvão, CE Shirley Catarina Tamalu Machado, CE Silveira da

Mota, CE Tarsila do Amaral, CE Tiradentes, CE Unidade Pólo, CE Doutora Zilda Arns Neumann.

Tijucas do Sul – CE Prof^o Francisco Camargo, CE de Lagoa.

APÊNDICES

Apêndice 1

Agudos do Sul – CE Rui Barbosa

Araucária – CE Prof^a Agalvira Bittencourt Pinto, CE Prof^a Ana Maria Vernick Kava, CE Araucária, CEEBJA Araucária, CE Prof^a Cleide Leni Lopes Kurzawa, CE Dias da Rocha, CE Prof^o Elzeário Pitz, CE Fazenda Velha, CE Guajuvira, CE Prof^a Helena Wysocki, CE Joana Gurski, CE Prof^o João Nerli da Cruz, CE Prof^o Julio Szymanski, CE Lincoln Setembrino Coimbra, CE Maria da Graça Siqueira Silva e Lima, CE Deputado Vespertino Ferreira Pimpão, CE Marilze da Luz Brand.

Balsa Nova – CE Vereador Ângelo Gequelin, CE Vereador Donozor Nunes Nogueira, CE Juventude de Santo Antonio, CE Prof^a Maria Luiza Franco Pacheco.

Campo do Tenente – CE Alexandra Peichó, CE Victor Bussmann.

Campo Largo – CE Primeiro Centenário, CE Prof^a Albina Novak Muginoski, CE Prof^o Aloísio, CE Augusto Vanin, CE Casemiro Karman, CEEBJA Prof^o Domingos Cavalli, CE Desembargador Clotário Portugal, CE Constantino Marochi, CE Darlei Adad, CE Djalma Marinho, CE Prof^a Edithe, CE Padre Francisco Belinovski, CE Prof^a Geraldina da Mota, CE João Ferreira Kuster, CE João XXIII, CE José Ribas Vidal, CE Julio Nerone, CE Doutor Leniro Bittencourt, CE Macedo Soares, CE Otalípio Pereira de Andrade, CE Dom Pedro II, CE Sagrada Família, CE São Francisco de Assis, CE São Pedro e São Paulo.

Contenda – CE Doutor Adhelmar Sicuro, CEEBJA Ziloah de Moura Carvalho, CE Vereador Doutor Francisco Cordeiro, CE Miguel Franco Filho, CE Prof^o Pedro José Puchalski.

Fazenda Rio Grande – CE Anita Canet, CE Doutor Bayard Osna, CEEBJA Fazenda Rio Grande, CEEBJA Mathilde Pissaia Pelanda, CE Desembargador Cunha Pereira, CE Doutor Décio Dossi, CE João Hainatz de Andrade, CE Desembargador Jorge Andriguetto, CE Líria Micheleto Nichele, CE Lucy Requião de Melo e Silva, CE Olindamir Merlin Claudino.

Lapa – CE Antonio Lacerda Braga, CE General Carneiro, CEEBJA Paulo Leminski, CE de Educação Profissional Agrícola da Lapa, CE Prof^a Irma Antonia Bortoleto Bianchini, CE Juscelino Kubitschek de Oliveira, CE Juvenal da Silveira, CE Manoel Antonio da Cunha, CE Nossa Senhora do Desterro, CE São José, CE Trajano Elhke Pires.

Mandirituba – CEEBJA Mandirituba, CE João Afonso de Camargo, CE Joaquim de Oliveira Franco, CE Maria Senek Wosnhaki.

Piên – CE Alfredo Greipel Junior, CE Frederico Guilherme Giese.

Quitandinha – CE Doutor Caetano Munhoz da Rocha, CE de Doce Fino, CE Eleutério Fernandes de Andrade, CE Francisco Lechinoski, CE Lagoa Verde, CE Monsenhor Miguel José Mickosz, CE Prof^o Paulo Freire.

Rio Negro – CE Alvino Schelbauer, CE Ana Schelbauer, CE Barão de Antonina, CE Caetano Munhoz da Rocha, CEEBJA Rio Negro, CE Inácio Schelbauer, CE Agrícola Lysímaco Ferreira da Costa, CE Maximiano Pfeffer, CE Ovande do Amaral, CE General Rabello.

São José dos Pinhais – CE Afonso Pena, CE Irmã Ambrósia Sabatovich, CE Prof^a Angelina Consolo do Prado, CE Anita Canet, CE Padre Antonio Vieira, CE Arnaldo Jansen, CE Barro Preto, CEEBJA São José dos Pinhais, CE Chico Mendes, CE Colônia Malhada, CE Colônia Murici, CE Costa Viana, CE Elza Scherner Moro, CE Eunice Borges da Rocha, CE Godofredo Machado, CE Guatupê, CE Herbert de Souza, CE Ipê, CE Juscelino Kubitschek de Oliveira, CE

Profª Lindaura Ribeiro Lucas, CE Maria Vidal Novaes, CE Nossa Senhora dos Milagres, CE São Cristóvão, CE Shirley Catarina Tamalu Machado, CE Silveira da Mota, CE Tarsila do Amaral, CE Tiradentes, CE Unidade Pólo, CE Doutora Zilda Arns Neumann.

Tijucas do Sul – CE Profº Francisco Camargo, CE de Lagoa.

Apêndice 2

As teses¹²⁸ lidas e analisadas sobre o método de ensinar Filosofia são:

QUANTIDADE DE TESES	TÍTULOS E AUTORES	DEPARTAMENTO/ANO
1	Por uma mediação praxiológica do saber filosófico no ensino médio: análise e proposição a partir da experiência paranaense / Geraldo Balduino Horn. USP.	Educação, 2002.
2	Processos de singularidade e diferença no ato educativo: um trabalho a partir do ensino-aprendizagem de filosofia no ensino médio / Cláudia Cisiane Benetti. Porto Alegre: UFRGS.	Educação, 2003.
3	Formação filosófica e crítica: Adorno e o ensino de Filosofia em nível introdutório / Filipe Ceppas. Rio de Janeiro: PUC-Rio.	Educação, 2003.
4	O filosofar como práxis: pressupostos epistemológicos e implicações metodológicas para seu ensino na Escola Média / Evandro Luiz Ghedin. São Paulo: USP.	Educação, 2004.
5	A Filosofia no ensino médio e suas representações sociais / Cláudio Luis Alvarenga Barbosa. Rio de Janeiro: UFF.	Educação, 2005.
6	Os condicionantes do discurso filosófico na formação em nível médio / Iris Rodrigues de Oliveira. Rio de Janeiro: UFRJ.	Educação, 2009.
7	Aprendizagem do pensamento em Filosofia: história, afeto e conceito / Americo Grisotto. Campinas: Universidade Estadual de Campinas (Unicamp).	Educação, 2010.
8	O que significam aprender e ensinar Filosofia? Notas a partir de uma experiência no Colégio Pedro II / Ingrid Muller Xavier. Rio de Janeiro: UERJ.	Educação, 2010.

¹²⁸ A escolha das teses do período de 2002 até 2010 se deu pelo encontro de apenas esta identificação de materiais nos portais de pesquisa científica. Estes trouxeram a discussão proposta nesta pesquisa, ou seja, de saber quais são os métodos para o ensino de Filosofia e de que maneira eles estão presentes nos materiais oficiais das escolas e/ou nas aulas e documentos produzidos pelos professores.

Para determinar se um método de ensinar Filosofia é possível, é preciso, primeiro, saber o que ensinar de Filosofia. Quanto ao primeiro ponto, ele não aparenta ser excessivamente difícil de concordar: por exemplo, se um jovem que admitiu recentemente que o substantivo "ensino", apenas para fazer uma "teoria e método de ensino", as definições avançadas por estudiosos e teóricos parecem convergir.

Na tese **Processos de singularidade e diferença no ato educativo: um trabalho a partir do ensino-aprendizagem de filosofia no ensino médio** é evocada a ideia de que o trabalho do projeto educativo serve para facilitar a transmissão de conhecimentos localizados, determinados. Em **O que significam aprender e ensinar Filosofia? Notas a partir de uma experiência no Colégio Pedro II**, existe uma proposta de diferenciar o ensino da pedagogia, considerando que a preocupação educacional está na forma de ensinar os conceitos de cada disciplina. Outro fator relevante presente nas teses lidas está na ideia de assimilar as razões didáticas à causa do ensino das ciências. Assumindo, portanto, que o ensino é a arte ou o método (disjunção ainda a ser elucidada) para transmitir o conhecimento determinado pela ordem ou lógica que é a sua própria natureza e deriva sua especificidade. Ou seja, se o ensino é uma arte de transmitir conhecimentos específicos, o aspecto didático aparece onde há conhecimento determinado a ser transmitido. A possibilidade de ensino de Filosofia pressupõe, portanto, a existência de um conhecimento filosófico determinado.

Damos ênfase na página 60 da tese **A Filosofia no ensino médio e suas representações sociais**, com a ideia de que “existe um elemento que articula o saber filosófico e seu ensino na escola e se a Filosofia pode ser ensinada é porque existe uma didática para ela”. Na tese **O filosofar como práxis: pressupostos epistemológicos e implicações metodológicas para seu ensino na Escola Média**, “o estudo da Filosofia deve começar pela compreensão dos problemas filosóficos, ensinando os alunos a pensar de maneira crítica, bem como as teorias e os argumentos filosóficos de maneira didática e com variados instrumentos pedagógicos”. (p. 68).

Um dos conceitos presentes em todas as teses diz respeito à reflexão filosófica como fundamental para o ensino de Filosofia. Notadamente, a

justificativa é de que a Filosofia é essencialmente reflexiva e assume todos os objetos de reflexão do pensamento já formado, porque é possível aprender sem compreender a instrução comum que deve provocar o pensamento. E a partir deste, só podemos concluir que toda a educação digna desse nome é filosófica, que não é surpreendente porque é verdade que a Filosofia do conhecimento superior, é o paradigma de todo conhecimento. Com relação a estes aspectos citados, o destaque maior está na tese **Formação filosófica e crítica: Adorno e o ensino de Filosofia em nível introdutório**. A saber: “Vale dizer, uma perspectiva crítica de ensino de filosofia é, necessariamente, uma perspectiva autocrítica, onde a capacidade de dimensionar sua potência formativa está sempre em questão, em meio à natureza antinômica da presença da Filosofia na escola” (p.224). Quanto ao ensino da Filosofia, foi possível perceber a necessidade (presente nas teses) de distinguir o caráter filosófico da questão educacional. Isso pressupõe a capacidade de realizar o julgamento e reflexão sobre os grandes textos da tradição filosófica. Sobre os textos, incluindo a leitura, mesmo para os menos difícil deles, ainda é preciso conhecimento e construção de um domínio da linguagem.

Com relação ao uso dos textos como parte de um método de ensino de Filosofia, houve, marcadamente, a presença afirmativa de que esses textos e suas respectivas obras são, de fato, o lugar da Filosofia. O que parece fundamental para o professor é a discussão de teorias e discussões sobre como isso se aplica à realidade cotidiana e está presente no saber escolar. Destaque às ideias presentes na tese **Por uma mediação praxiológica do saber filosófico no ensino médio: análise e proposição a partir da experiência paranaense**; sobretudo na passagem: “A Filosofia se constituiu e se constitui a partir das indagações da vida cotidiana, da vida feita por perguntas, dúvidas, afirmações acerca dos problemas imediatos do dia a dia ou de questões mais elaboradas que remetem à origem da vida, das coisas, do universo ou mesmo da arte, da política, da paixão e da religião” (p. 152).

Outro fator marcante é de que não se aprende a filosofar pela justaposição de doutrinas e rolagem com os autores, como se eles estivessem lá confinados para serem apenas as opiniões dos mesmos. Deve-se, então, competir com os

textos originais que possam gerar a reflexão dos alunos. Reduzir os textos filosóficos a simples "desculpas" ou meros "instrumentos" é esquecer que eles podem estimular uma discussão, um debate dos alunos. Portanto, se a escolha dos textos é legitimamente diferente de um professor para outro, ela não é indiferente ao homem que a realiza: se ele consegue expressar a sua Filosofia, expressa também suas raízes na tradição filosófica da qual seu pensamento é singular.

A Filosofia e seu ensino – com relação ao aspecto didático – foram marcantes nas seguintes teses: **Os condicionantes do discurso filosófico na formação em nível médio; Processos de singularidade e diferença no ato educativo: um trabalho a partir do ensino-aprendizagem de filosofia no ensino médio; Aprendizagem do pensamento em Filosofia: história, afeto e conceito.** O ponto de partida teórico das propostas apresentadas pelos educadores da Filosofia reside no conceito de "core-target", emprestado do ensino das ciências experimentais. É definido por Michel Tozzi (*site* já citado anteriormente) como um compromisso entre a aprendizagem que ensina a Filosofia (lógica conteúdo disciplinar) e a que os alunos podem assimilar (lógica aquisição de alunos). Deve-se, portanto, determinar qual é a essência da Filosofia e é aí que reside a dificuldade, porque o consenso filosófico sobre o que é Filosofia encontra-se entre os filósofos, dada a histórica divergência de doutrinas que procuram cada legitimidade. A partir desta questão, é possível identificar três objetivos que formaram o núcleo central com relação à ideia do filosofar, a saber: a) Ser capaz de conceber um conceito filosófico; b) Ser capaz de problematizar uma questão filosófica ou uma noção; c) Ser capaz de argumentar uma tese filosófica. Um fator relevante, ainda que contraditório, é de que as teses deixam clara a ideia de que, sem dúvida, as técnicas e os procedimentos são importantes para o ensino da Filosofia, mas isso não significa que o método seja o meio pelo qual se aprende Filosofia. A abordagem histórico-didática é importante na medida em que permite um diálogo sobre a relação entre método e ensino de Filosofia. A utilização do método visa a obtenção de um fim determinado, isto é, ele tem a finalidade de produzir nos alunos mudanças de atitudes expressas nos objetivos educacionais. O recurso a esta concepção genérica de método se dá em função

da dificuldade da apropriação de um método filosófico para o ensino de Filosofia. O método seria uma espécie de característica essencial da Filosofia. Contudo, não há um único método, e sim, métodos, os quais seriam peculiares a cada filósofo. São, na verdade, únicos e irrepetíveis e, neste sentido, há tantos métodos filosóficos quanto os filósofos que existiram e que também na atualidade se fazem presentes.

Além de uma gama de métodos, o que causa certo embaraço quanto à escolha daquele que seria o mais apropriado, o problema é que são “irrepetíveis”, isto é, a sua singularidade implica a impossibilidade de serem separados de seus próprios autores. A conclusão sobre um método genuinamente filosófico é que os métodos da Filosofia não se configuram como os mais adequados para o ensino da Filosofia. Mesmo assim, existem alguns métodos comuns a outras áreas do saber que podem ser utilizados no ensino de Filosofia. Entre eles figuram o “método expositivo”, o “método interrogativo”, o “método de exposição dialogada”, o “método de leitura e análise de textos”, o “método de análise linguística” e o “estudo dirigido”, mas sua utilização depende do professor.

Cada um desses métodos obedece a uma lógica própria, o que não impede que o professor estabeleça inovações no sentido do aprimorá-los. Os dois métodos destacados como mais pertinentes são o método de exposição dialogada (na perspectiva socrática¹²⁹) e o método de leitura e análise de textos. O primeiro é, do ponto de vista de muitos educadores, o mais adequado para o processo de ensino de Filosofia, ao passo que o segundo, por sua vez, é importante porque as suas metas condensam a finalidade central da disciplina: ensinar o aluno a filosofar, por meio da vivência, do que se faz presente na atualidade. Como se pode observar, dos dois, o mais destacado nas teses já mencionadas é à leitura, visto que ele cumpriria uma finalidade própria ao ensino de Filosofia, ou seja, ensinar a filosofar, a viver a Filosofia.

¹²⁹ Na educação socrática (educação como prática filosófica) há duas formas de didática, a saber: a) exortação (*protreptikos*); b) indagação (*elenchos*). O intuito é conduzir o aluno aos conceitos estabelecidos, permitindo que ele seja capaz de aprender e buscar a verdade. Como uma espécie de mediador, a didática socrática procura, tão somente, a autonomia do aluno. O foco fundamental da sua filosofia não está na transmissão de conhecimentos, mas no estabelecimento de condições de conhecer. Em suma, na perspectiva socrática, o diálogo é a forma mais pura do pensamento, a única maneira de nos entendermos com os outros e chegarmos à verdade, que é o fim prático que a sua Filosofia buscava.

As metas pedagógicas, apresentadas como finalidades do método de leitura e análise de textos, próprias ao ensino de Filosofia, são as seguintes: compreensão global do pensamento de um autor, bem como de uma escola ou corrente filosófica de um determinado período do qual o filósofo é um representante; o acesso à Filosofia por meio desse pensamento e, por último, a aquisição de uma técnica intelectual e de análise filosófica. Ocorre que, parece pouco difícil que tal compreensão da leitura de fato ensine a filosofar. Afora as expressões que denotam uma relação com a Filosofia, a caracterização dessas metas pode servir para a leitura em qualquer outra disciplina. A explicitação do referido método implica um esforço de compreensão da linguagem dos filósofos, isto é, uma abordagem dos termos, dos enunciados, dos encadeamentos discursivos e das várias expressões usadas pelos autores lidos, por meio das quais o filósofo procura comunicar o produto de sua reflexão filosófica. Será que o esforço para compreender termos, enunciados, encadeamentos e expressões nos conduzem à criação conceitual? Ou talvez nos sejam extremamente úteis para assimilar e reter um produto pronto e acabado?

Pode-se concordar que os textos dos filósofos exercem influência e são determinantes para as atividades filosóficas. Também parece acertado dizer que a relação com tais textos é propriamente de leitura. Contudo, a afirmação de que os textos dos filósofos comunicam o produto da sua reflexão, o qual poderá ser compreendido com a aplicação do método de análise, parece não levar em conta a diferença entre uma leitura filosófica e uma leitura histórica desses textos. Mas o que seria propriamente uma leitura apenas histórica dos textos dos filósofos e por que ela pode pôr em risco o ensino de Filosofia?

Uma leitura histórica nada mais é que uma atualização de lembranças. Uma lembrança atualizada perde-se no virtual porque ela é uma diferença selecionada, ou seja, ao serem atualizadas, as intensidades acabam coaguladas em estados de coisas definidos, transformam-se em formas estáveis. Ao contrário, uma arte imanente de interpretação mantém o movimento que caracteriza as densidades como multiplicidades virtuais, como singularidades. A leitura filosófica, na qualidade dessa arte imanente, dissolve o que é coagulado na representação, conservando as forças e as intensidades passadas que dão

consistência e coerência à diversidade de atualizações produzidas pelo virtual. Pode-se pensar que, se há um sentido na interpretação, este está no problema e não no emaranhado de proposições que tecem e tramam o texto. Tal sentido estaria longe de qualquer posição que prima pela resolução e também daquelas que veem, no método, um bom guia para a busca de sentido para o texto. Pensar um problema, mesmo por meio de um texto, é, antes de tudo, engendrar descontinuidades, gerar soluções, evitando, com isso, a velha ilusão de que um problema sempre visa uma determinada solução, ou melhor, pensar um problema é viver a Filosofia, praticar a vivência do filosofar.

Apêndice 3

**PARA A PROPOSTA PEDAGÓGICA CURRICULAR DE FILOSOFIA –
SUGESTÃO DOS CRITÉRIOS AVALIATIVOS RELACIONADOS AOS
CONTEÚDOS ESTRUTURANTES****Apontamentos sobre Critérios para a Avaliação em Filosofia**

A avaliação apresenta um caráter diagnóstico, formador e contínuo.

a) diagnóstico: objetiva investigar os conhecimentos prévios do aluno;

b) formador: propõe acompanhar as etapas de interações significativas desenvolvidas a partir da relação estabelecida entre professor / aluno / conhecimento.

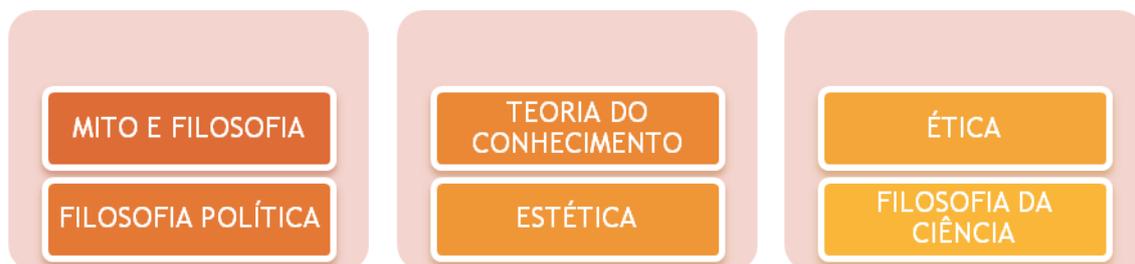
c) contínuo: desenvolvimento de metodologias e estratégias para a aquisição do conhecimento, considerando os diferentes tempos escolares.

Este processo também se evidencia na disciplina de Filosofia.

A Filosofia, diferentemente do conhecimento científico, artístico e demais, caracteriza-se por promover a elaboração do pensamento abstrato, crítico, racional, reflexivo, autônomo e pautado na argumentação e conceituação de ideias.

Para tanto, o sistema avaliativo apresenta um caráter peculiar no que tange à consideração da capacidade de interpretação de conteúdos intrínsecos aos textos filosóficos propostos; da observância analítica e reflexiva dos conceitos trabalhados e da interlocução entre o pensamento dos filósofos, discernimento, importância e aplicabilidade dos problemas discutidos em tempos históricos distintos. Também referenda-se a importância do trabalho filosófico em propiciar o desenvolvimento da habilidade do aluno na produção de textos coerentes, críticos em sua argumentação e dotados de uma elaboração conceitual própria.

Os Conteúdos Estruturantes de Filosofia são seis:



Para cada conteúdo estruturante, faz-se necessário apresentar os critérios avaliativos.

Exemplo específico para cada conteúdo estruturante:

a) Mito e Filosofia

- apresenta e explica o que caracteriza o pensamento mitológico e racional;
- destaca os parâmetros necessários para enfatizar a conquista da autonomia da racionalidade, isto é, da superação do mito e da formação racional mediante a formação filosófica;
- estabelece relações entre o pensamento mítico e racional, suas nuances e distinções;
- compreende o contexto histórico e político do surgimento da Filosofia;
- compreende o conhecimento filosófico para a superação do senso comum;
- estabelece relações entre a história do mito, o surgimento da Filosofia e sua importância para a sociedade atual;
- compreende o pensamento dos primeiros filósofos e consegue aplicar a teoria à vida cotidiana.

b) Teoria do Conhecimento

- evidencia os limites do conhecimento;
- percebe os fatores históricos para retomar as problemáticas pensadas pelos filósofos;
- relaciona modernidade às problemáticas estudadas e, por conseguinte, constrói uma concepção pessoal sobre o assunto;
- compreende a concepção e distinção entre empirismo, racionalismo, ceticismo, dogmatismo, liberalismo;

- apresenta um panorama sobre a epistemologia moderna e a influência dos filósofos no pensamento moderno.

c) Ética

- compreende os conceitos de ética e moral;
- diferencia os conceitos de ética e moral e seus desdobramentos;
- compreende a ética sob o ponto de vista da relação entre o sujeito e a norma;
- analisa a ética de maneira crítica com relação às atribuições de valores;
- relaciona o pensamento dos filósofos que discutem a questão ética;
- compreende o sentido da autonomia e da heteronomia na concepção ética e nas atitudes diárias que cada homem realiza;
- estabelece relações entre ética, liberdade, escolhas e responsabilidade.

d) Filosofia Política

- compreende e relaciona os conceitos de democracia e seus opostos, poder, liberalismo, absolutismo;
- analisa a subjetividade e a liberdade individual como conquistas da modernidade;
- relaciona os fundamentos do pensamento político moderno com a vida social que vive;
- problematiza os conceitos de cidadania, democracia, justiça, igualdade e liberdade;
- age de maneira crítica e reflexiva de modo a vivenciar uma ação política efetiva.

e) Filosofia da Ciência

- diferencia os conceitos de senso comum e conhecimento científico;
- compreende os conceitos de cientificismo, dogmatismo científico, fundamentos ideológicos da ciência, bioética;
- reflete e analisa criticamente o conhecimento científico e o pensamento dos filósofos que abordam esta temática;

- compreende que o conhecimento científico é provisório, tributário de fundamentos ideológicos, religiosos, econômicos, políticos e históricos.

f) Estética

- compreende os conceitos de belo, gosto, arte erudita, popular e indústria cultural;
- compreende a sensibilidade, a representação criativa, a apreensão pessoal do mundo concreto e como estas determinam as relações do homem com o mundo e consigo mesmo;
- analisa a arte na modernidade e suas relações com a técnica e como produto comercial;
- compreende a realidade pela sensibilidade;
- percebe o conhecimento além da atividade intelectual, mas também da imaginação, da intuição e da fruição para constituir pessoas críticas e criativas.

De maneira geral, é possível, também, estabelecer critérios para os instrumentos avaliativos usados para todos os conteúdos estruturantes.

Exemplo: podem-se elencar os seguintes instrumentos para a avaliação filosófica de caráter geral:

- a) prova escrita;
- b) construção textual;
- c) apresentação de trabalhos;
- d) debates;
- e) resolução de questões de caráter diverso (somatório, reflexivo entre outros).

Os critérios gerais para análise da avaliação de cunho filosófico são:

- coerência lógica (exposição de ideias);
- argumentação (exposição de ideias que se caracteriza em dedutiva e indutiva);

- análise de texto - destacar:
 - a) ideia central;
 - b) ideias secundárias;
 - c) argumentação crítica;
 - d) conclusão – formação de conceito;
 - e) desenvolvimento da temática.
- clareza na exposição das ideias;
- fundamentação nas respostas dadas;
- pensamento referente às palavras do autor;
- coerência e aprofundamento na abordagem temática;
- debates – capacidade de expressão e argumentação (clareza e coerência) e uso dos instrumentos filosóficos:
 - a) reflexão;
 - b) síntese;
 - c) conclusão.
- apresentação de trabalhos:
 - a) uso de linguagem adequada;
 - b) postura compatível com a importância do trabalho;
 - c) rigor na análise e coerência na explanação de ideias;
 - d) fundamentação teórica pertinente à temática ou pensamento do filósofo em questão.

Vale referendar a ideia de que para cada conteúdo estruturante há critérios avaliativos específicos e uma metodologia adequada.

O trabalho com os conteúdos estruturantes da Filosofia e seus conteúdos específicos ocorre em quatro momentos:

- a) mobilização;
- b) problematização;
- c) investigação;
- d) criação de conceitos.

Estes momentos são necessários em cada aula para o desenvolvimento de cada conteúdo filosófico. Por isso, faz-se importante a utilização, no encaminhamento metodológico, de:

- a) exposições temáticas dialógicas;
- b) estudos intertextuais com o auxílio de filmes, músicas, textos literários, textos jornalísticos, textos informativos, poesia, contos, entre outros;
- c) produção textual;
- d) produção de resumos;
- e) utilização de recursos audiovisuais.

REFERÊNCIAS

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Estado do Paraná**. 2006.

TEIXEIRA, Luciana. **Plano de Ação Docente**. Curitiba, 2008.

ANEXOS

Anexo 1

FICHA TÉCNICA DE FILOSOFIA PARA ANÁLISE DO PPP

NÚCLEO REGIONAL DE EDUCAÇÃO – ÁREA METROPOLITANA SUL FICHA TÉCNICA DE ANÁLISE DA PROPOSTA PEDAGÓGICA CURRICULAR

<ul style="list-style-type: none"> • Nome do Estabelecimento de Ensino: _____ • Município: _____ • Disciplina de Análise: FILOSOFIA • Responsável pela análise: PROFESSORA LUCIANA TEIXEIRA

Legenda para análise: S = sim, N = não, PC = parcialmente
EF=FUNDAMENTAL / EM=MÉDIO

1 - APRESENTAÇÃO DA DISCIPLINA	1ª análise		2ª análise		3ª análise	
	EF	EM	EF	EM	EF	EM
a) Faz alusão à importância histórica da disciplina?						
b) Apresenta indicativos da fundamentação teórico metodológica?						
c) Apresenta o objeto de estudo da disciplina?						
d) Apresenta o (s) objetivo (s) da disciplina?						
e) Os objetivos da disciplina estão postos de forma clara e coerente com os marcos apresentados no PPP e DCE's?						
f) Justifica a importância da disciplina como saber escolar?						

2 – CONTEÚDOS ESTRUTURANTES/ Básicos e Específicos da disciplina	1ª análise		2ª análise		3ª análise	
	EF	EM	EF	EM	EF	EM
a) Apresenta os Conteúdos Estruturantes conforme as DCEs?						
b) Os Conteúdos Básicos e Específicos apresentados são coerentes com os conteúdos estruturantes?						
c) Apresenta os Conteúdos Estruturantes e Básicos de forma satisfatória a atender os objetivos proposto?						
d) Apresenta os conteúdos de forma seriada?						

3 – METODOLOGIA DE ENSINO DA DISCIPLINA	1ª análise		2ª análise		3ª análise	
	EF	EM	EF	EM	EF	EM
a) Explicita de forma clara a metodologia e as práticas pedagógicas a serem desenvolvidas no ensino da disciplina?						
b) Está coerente com os marcos do PPP da escola?						
c) Está coerente com a concepção metodológica proposta nas DCE's?						
d) Ao longo do texto apresenta os recursos didáticos e tecnológicos a serem utilizados?						

4 – AVALIAÇÃO	1ª análise		2ª análise		3ª análise	
	EF	EM	EF	EM	EF	EM
a) A concepção de avaliação está coerente com a tendência assumida pela escola e de acordo com a DCE de Filosofia?						
b) Apresenta critérios específicos para a avaliação da disciplina em questão?						

c) Os critérios avaliativos apresentados estão articulados com os conteúdos e objetivos propostos na disciplina?						
d) Explicita os instrumentos avaliativos?(seminários, debates, trabalhos, discussões, provas e outros)						

5 – REFERÊNCIAS	1ª análise		2ª análise		3ª análise	
	EF	EM	EF	EM	EF	EM
a) Estão relacionados às referências bibliográficas, materiais didáticos impressos/eletrônicos, utilizados na elaboração da Proposta Pedagógica Curricular?						
b) Cita as DCEs?						

6 – OBSERVAÇÕES GERAIS	1ª análise		2ª análise		3ª análise	
	EF	EM	EF	EM	EF	EM
a) No decorrer do texto do PPP o autor deixa claro a(s) fonte(s) utilizada(s) para a fundamentação teórica (DCE ou outra)?						
b) Há clareza e objetividade no texto proposto?						

7 – LEGISLAÇÃO	1ª análise		2ª análise		3ª análise	
	EF	EM	EF	EM	EF	EM
a) LEI 10.639/03 História e Cultura Afro-Brasileira e Lei 11645/08 História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena						
b) LEI 13.381/01 História do Paraná						
c) LEI 9.795/99 Educação Ambiental						

Anexo 2

**ORIENTAÇÕES REFERENTES À (RE) ORGANIZAÇÃO DO
PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO (PPP), SEGUNDO A
INSTRUÇÃO Nº 007/2010 - SUED/SEED¹³⁰**

Tendo em vista a constante necessidade de atualização do PPP em função de ser ele o norteador do trabalho pedagógico desenvolvido na escola, como também pelas exigências legais de renovação e reconhecimento da escola, as quais pressupõem a emissão de um Parecer de aprovação e, devido aos constantes questionamentos sobre o modo de organizá-lo, orienta-se a seguir aspectos relacionados à forma e ao conteúdo, visando melhor objetividade no documento.

Propõe-se organizar o documento em dois momentos: no primeiro abordam-se questões referentes à identificação e situação da escola, princípios filosóficos norteadores e propostas de ações a serem desenvolvidas; no segundo momento apresenta-se a Proposta Pedagógica Curricular, na qual as disciplinas são abordadas de modo a explicitar a organização curricular, em conformidade com as Diretrizes Curriculares Estaduais de cada disciplina.

Ressalta-se que não existe um “modelo” ou “roteiro” com padrão fixo, sobre a composição do PPP. No entanto, existem elementos imprescindíveis para a clareza do documento, visando assegurar uma organização didática e conceitual, como por exemplo:

¹³⁰ Instrução enviada para as escolas por intermédios dos 32 núcleos do Estado do Paraná como orientações padrão para a elaboração do documento escolar.

1. IDENTIFICAÇÃO

Apresentar os dados de identificação do estabelecimento de ensino, tais como: localização, histórico, horário de funcionamento, modalidades de ensino que oferta, número de alunos, nº de série e turmas, situação administrativa (número dos atos de criação, reconhecimento e renovação, citar como funciona a dualidade, se for o caso), condições físicas, materiais e de recursos humanos (listagem dos profissionais de educação), bem como, a descrição dos ambientes pedagógicos como Laboratório de Informática e de Ciências, Química, Física e Biologia, entre outros aspectos que se fizerem necessários. Ressalta-se ainda a importância da caracterização da comunidade escolar (corpo docente e discente) com descrição de seu perfil sócio-econômico e cultural, ou seja, neste item deve ser contemplada a organização da entidade escolar como um todo.

2. OBJETIVOS GERAIS

Elaborar cerca de três grandes objetivos para a escola, de modo que possam ser atingidos através da implementação do PPP.

3. MARCO SITUACIONAL

Este marco destina-se a situar a realidade da escola no atual contexto, suas experiências positivas, as dificuldades e suas necessidades de superação.

Constitui-se numa descrição das possibilidades e necessidades de avanços da prática pedagógica, a partir da síntese do levantamento de dados pesquisados junto à comunidade escolar (em todos os âmbitos: pedagógico, funcional, estrutural e outros). Deve apresentar de forma clara a identificação dos problemas, especialmente aqueles referentes à gestão escolar, à aprendizagem, à participação dos pais, à formação inicial, ao atendimento da formação continuada dos profissionais da educação, à organização do tempo e do

espaço, aos índices de aproveitamento escolar (dados estatísticos relativos ao número de aprovados, reprovados, evadidos e aprovados por Conselho de Classe nos últimos dois anos), à relação entre os profissionais da escola e discentes, aos equipamentos físicos e pedagógicos, aos critérios de organização das turmas, ao acompanhamento e realização da hora-atividade, aos programas que a escola desenvolve.

4. MARCO CONCEITUAL

Expressa a opção e os fundamentos teóricos a partir da realidade descrita e analisada no Marco Situacional, isto é, que concepção de educação, de homem, de sociedade, de cultura, de cidadania, de escola, de gestão, de currículo, de conhecimento, de tecnologia, de ensino-aprendizagem, de avaliação, de formação continuada, irá embasar a prática pedagógica a fim de imprimir uma identidade da escola em termos de fundamentação teórica (inclusive com citações de autores que referendem a linha teórica utilizada pela escola).

5. MARCO OPERACIONAL

Expressa as ações desenvolvidas pelo coletivo da escola, de acordo com o que foi abordado no Marco Situacional e fundamentado no Conceitual, com a finalidade de superar as dificuldades encontradas no processo de ensino-aprendizagem, assim como contribuir para o alcance dos objetivos gerais explicitados no PPP.

Deve definir as linhas de ação e reorganização do trabalho pedagógico escolar, a curto, médio, e longo prazo, na perspectiva administrativa, pedagógica, financeira e político-social, ou seja, apresentar as ações em relação à gestão democrática (Conselho Escolar, Conselho de Classe, Grêmio Estudantil, APMF), à formação continuada dos profissionais de educação, ao processo ensino-aprendizagem, à avaliação, à recuperação de estudos, aos processos de classificação e reclassificação, à participação dos pais, à qualificação dos equipamentos pedagógicos e outros.

6. AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL DO PPP

De forma sintetizada, esclarecer como será feita a avaliação do próprio PPP, ou seja, de que maneira as ações previstas, a coerência entre a teoria posta e a prática desenvolvida serão avaliadas pelos profissionais da escola.

7. BIBLIOGRAFIA

Listar todas as obras utilizadas para produção desta primeira parte, de acordo com as normas da ABNT.

8. PROPOSTA PEDAGÓGICA CURRICULAR (PPC)

Compreendendo a PPC como a parte integrante do Projeto Político Pedagógico, que explicita a especificidade de cada disciplina, essa precisa estar fundamentada nas mesmas concepções e princípios por ele veiculados. “Constitui-se em um documento que fundamenta e sistematiza a organização do conhecimento no currículo. Nela se expressam os fundamentos conceituais, metodológicos e avaliativos de cada disciplina da Matriz Curricular, bem como os conteúdos de ensino nela dispostos de acordo com as Diretrizes Curriculares Estaduais, por níveis e modalidades.” (Instrução nº 007/2010-SUED/SEED). Deve apresentar um formato que contemple os seguintes elementos, de acordo com os níveis e modalidades ofertados pelo estabelecimento de ensino:

8.1. APRESENTAÇÃO DA DISCIPLINA (objeto de estudo, importância histórica da disciplina, justificativa).

8.2. OBJETIVOS GERAIS DA DISCIPLINA (devem abordar de maneira geral os objetivos da disciplina em questão, relacionando-os com os objetivos gerais do PPP e com os dados do marco situacional).

8.3. CONTEÚDOS ESTRUTURANTES / CONTEÚDOS BÁSICOS (observar especificidades de cada disciplina, em relação à seriação e organização, considerando também as informações presentes no marco situacional).

8.4. METODOLOGIA (o texto deve ser construído levando em consideração as particularidades de cada estabelecimento de ensino, tais como, espaço físico, materiais disponíveis, comunidade escolar, descrevendo as estratégias e recursos utilizados para o trabalho com os conteúdos).

8.5. AVALIAÇÃO (o texto construído deve apresentar com objetividade os critérios e instrumentos avaliativos da disciplina. Deve ter consonância com as DCEs e com os documentos legais da escola: Regimento Escolar e Concepção de Avaliação presente no Marco Conceitual).

8.6. REFERÊNCIAS (devem apresentar somente as consultas bibliográficas utilizadas na elaboração do texto, evidenciando coerência teórica com a concepção da disciplina).

As referências permitem perceber em que material e em qual concepção o professor vem fundamentando seu conteúdo. Fundamentar conteúdos de forma historicamente situada implica buscar outras referências, não sendo, portanto, o livro didático o único recurso.

Para a construção deste material (PPP e PPC que norteiam o PTD) há algumas dimensões legais que embasam sua escrita, importância e obrigatoriedade.

- Legislação Vigente:

- 1) Lei nº 10.639/03 e Deliberação do CEE/PR (História e Cultura Afro Brasileira e Africana);
- 2) Lei nº 11645/08 (História e Cultura Afro Brasileira, Indígena e Africana);
- 3) Lei nº 9795/99 (Política Nacional de Educação Ambiental);
- 4) Lei nº 13381/01 (História do Paraná);
- 5) Lei nº 11343/06 (Sistema Nacional de Políticas sobre Drogas);
- 6) Lei nº 11733/97 e 11734/97 (Educação Sexual e Prevenção à AIDS e DST).

Estas legislações devem ser atendidas, na medida do possível, de forma contextualizada quando da abordagem dos conteúdos das diferentes disciplinas.

- Programa Mais Educação (Programa Federal de contra-turno das escolas que possuem baixo IDEB). O Programa Mais Educação aparece no PPP no marco operacional, como uma ação a ser desenvolvida para melhorar os índices de aprovação e reduzir os índices de evasão escolar.

As atividades selecionadas devem ser expostas ao final da PPC, uma vez que têm a natureza de complementação curricular. Sua inclusão ao final da PPC não leva o caráter de anexo ou ação isolada, mas como relação fundamental das atividades e a concepção das disciplinas fundamentadas nas Diretrizes Curriculares da Educação Básica (DCEs).

Na inserção das atividades na PPC indica-se a escrita de alguns elementos que venham a garantir a relação das atividades com o marco situacional e operacional do PPP, sendo eles:

- ATIVIDADE
- MACRO-CAMPOS
- JUSTIFICATIVA PEDAGÓGICA ÀS NECESSIDADES SÓCIO

EDUCACIONAIS DOS PARTICIPANTES E O ENVOLVIMENTO COM O PPP DA ESCOLA

- OBJETIVOS DAS ATIVIDADES
- CRITÉRIOS DE PARTICIPAÇÃO
- **Artigo 13, II e IV da LDB 9394/96** como Plano de Trabalho que deve ser feito pelo professor, isso justifica o termo Plano de Trabalho Docente.
- **Edital de concurso para o magistério (2004)** – Descrição das atividades genéricas dos professores de 5a a 8a séries do Ensino Fundamental e séries do Ensino Médio da Rede Estadual do Paraná: a) contribuir para o desenvolvimento da proposta pedagógica curricular dos estabelecimentos de ensino em que atuar; b) elaborar Plano de Trabalho Docente e trabalhar pelo seu cumprimento em consonância com a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino, com os princípios norteadores das políticas educacionais da Secretaria de Educação (SEED) e com a legislação vigente para a Educação Nacional.

É necessário ressaltar que o **Livro Registro de Classe**, enquanto documento que legitima a vida legal do educando e explicita entre o pretendido e o feito, deve estar estreitamente articulado ao Plano de Trabalho Docente, levando em consideração questões concernentes à Matriz Curricular, ao Calendário Escolar, à Proposta Pedagógica Curricular, ao Plano de Ação da Escola e, por fim, ao Projeto Político Pedagógico.

Anexo 3

NRE-ÁREA METROPOLITANA SUL / EQUIPE DISCIPLINAR

Encontro de Filosofia e Sociologia – 21, 23, 28 de setembro de 2010

ENQUETE

Professor: _____

Disciplina: () Sociologia () Filosofia

- **Aponte as principais dificuldades para a realização do seu trabalho no que diz respeito:**

À elaboração da Proposta Pedagógica Curricular	

- **Que subsídios/referenciais teóricos você utiliza para embasar suas aulas?**
- **Para o próximo encontro, que tema gostaria que fosse discutido?**

- () Critérios avaliativos
 - () Plano de Trabalho Docente
 - () Recursos Didáticos
 - () Métodos de Ensino
 - () Objeto de Estudo
 - () Outros:
-

LEVANTAMENTO DE DADOS

- **ASSUNTO:** ENCONTRO DE PROFESSORES DE FILOSOFIA E SOCIOLOGIA – DIAS 21, 23 E 28 DE SETEMBRO DE 2010
- **LOCAL:** CEEBJA PAULO FREIRE
- **ORGANIZAÇÃO:** NREAMSUL

DATA: 21/9/2010 – 8H ÀS 12H

1. **Total de participantes:** 15
2. **Municípios:** São José dos Pinhais e Tijucas do Sul
3. **Disciplinas de atuação:**
 - a) 07 professores de Filosofia
 - b) 06 professores de Sociologia
 - c) 02 professores de Filosofia e Sociologia

4. Formação Acadêmica:

- a) 08 professores formados em Filosofia
- b) 01 professor formado em Pedagogia
- c) 01 professor formado em História
- d) 01 professor formado em Letras
- e) 01 professor formado em Educação Física
- f) 01 professor formado em Ciências Sociais
- g) 01 professor formado em Matemática

5. Vínculo:

- a) 12 professores PSS
- b) 03 professores QPM

DATA: 21/9/2010 – 13H ÀS 17H

1. Total de participantes: 05**2. Municípios:** Lapa e Quitandinha**3. Disciplinas de atuação:**

- a) 02 professores de Filosofia
- b) 01 professor de Sociologia
- c) 02 professores de Filosofia e Sociologia

4) Formação Acadêmica:

- a) 01 professor formado em História
- b) 02 professores formado em Ciências Sociais
- c) 01 professor formado em Pedagogia
- d) 01 professor formado em Filosofia

5) Vínculo:

- a) 02 professores PSS
- b) 03 professores QPM

DATA: 23/9/2010 – 8H ÀS 12H

1) Total de participantes: 09**2) Municípios:** Fazenda Rio Grande e Araucária**3) Disciplinas de atuação:**

- a) 04 professores de Filosofia
- b) 04 professores de Sociologia
- c) 01 professor de Filosofia e Sociologia**

4) Formação Acadêmica:

- a) 05 professores formados em Filosofia
- b) 01 professor formado em Pedagogia
- c) 02 professores formados em Geografia
- d) 01 professor formado em Sociologia (Ciências Sociais)

5) Vínculo:

- a) 08 PSS
- b) 01 QPM

DATA: 23/9/2010 – 13H ÀS 17H

- 1) **Total de participação:** 05
- 2) **Municípios:** Mandirituba, Fazenda rio Grande e Rio Negro
- 3) **Disciplinas de atuação:**
 - a) 02 professores de Filosofia
 - b) 02 professores de Sociologia
 - c) 01 professor de Filosofia e Sociologia
- 4) **Formação acadêmica:**
 - a) 03 professores formados em Filosofia
 - b) 01 professor formado em História
 - c) 01 professor formado em Sociologia (Ciências Sociais)
- 5) **Vínculo:**
 - a) 03 PSS
 - b) 02 QPM

DATA: 28/9/2010 – 13H ÀS 17H

- 1) **Total de participantes:** 07
- 2) **Municípios:** Campo Largo, Balsa Nova e Araucária
- 3) **Disciplinas de atuação:**
 - a) 04 professores de Filosofia
 - b) 03 professores de Sociologia
 - c) 0 professor de Filosofia e Sociologia
- 4) **Formação acadêmica:**
 - a) 03 professores formados em Filosofia

- b) 02 professores formados em Sociologia (Ciências Sociais)
- c) 01 professor formado em Pedagogia
- d) 01 professor formado em História
- 5) **Vínculo:**
 - a) 05 PSS
 - b) 02 QPM

TOTAL GERAL

- 1) **Total de participantes:** 41 professores – 13,3%
- 2) **Municípios participantes:** 10 (no todo são 14): São José dos Pinhais, Tijucas do Sul, Lapa, Quitandinha, Fazenda Rio Grande, Araucária, Mandirituba, Rio Negro, Campo Largo, Balsa Nova)
- 3) **Disciplinas de atuação:**
 - a) 19 professores de Filosofia
 - b) 16 professores de Sociologia
 - c) 06 professores de Filosofia e Sociologia
- 4) **Formação Acadêmica:**
 - a) 20 professores formados em Filosofia – 49%
 - b) 07 professores formados em Ciências Sociais – 17%
 - c) 04 professores formados em História – 10%
 - d) 04 professores formados em Pedagogia – 10%
 - e) 02 professores formados em Geografia – 5%
 - f) 01 professor formado em Letras – 3%
 - g) 01 professor formado em Educação Física – 2%
 - h) 01 professor formado em Matemática – 2%
 - i) 01 professor formado em Serviço Social – 2%

5) **Vínculo:**

a) 30 PSS – 73%

b) 11 QPM – 27%

RESPOSTAS DAS QUESTÕES DA ENQUETE (transcrição literal)

1. APONTE AS PRINCIPAIS DIFICULDADES PARA A REALIZAÇÃO DO SEU TRABALHO NO QUE DIZ RESPEITO:

A) A ELABORAÇÃO DA PROPOSTA PEDAGÓGICA CURRICULAR:

- Falta de diálogo aberto e certo sobre o que é e como fazê-la;
- Clareza;
- Falta de oportunidade em reunir todos os professores da disciplina juntamente com a equipe pedagógica;
- A principal dificuldade diz respeito à falta de tradição da disciplina no Ensino Médio, o que faz com que se tenda muitas vezes ao academicismo excessivo;
- Falta de orientação por parte da supervisão no que diz respeito à estruturação da PPC;
- Tempo hábil para a elaboração da proposta;
- Material para consulta que não seja a internet (livros, manuais, etc.);
- Critérios de Avaliação, Recuperação;
- Conteúdos Específicos;
- Encaminhamento Metodológico;

- A participação de professores que atuam na mesma disciplina;
- Conhecimento insuficiente (muitas dúvidas);
- Disponibilidade de tempo (40h) para contato com a Equipe Disciplinar no NREAMSUL visto que na escola há pouca instrução:
- Recorte temático dos Conteúdos Estruturantes:
- Agora com esta reunião as dúvidas foram sanadas:
- Para nós professores PSS é difícil a elaboração/construção da PPC, pois a realidade nossa é instável devido a cada início de período letivo estarmos disponíveis às escolas, o que em grande medida inviabiliza o trabalho efetivo nesta frente. Muitas vezes a PPC existe ou não existe e somos inconvenientes por questionarmos a escola que nos recebe a respeito da referida;
- Os professores PSS não participarem da Semana pedagógica;
- Dificuldade e se trabalhar em mais de uma escola;
- Estamos sem base e fundamentação para a construção da PPC;
- O tempo para trocar ideias com os colegas da disciplina;
- O distanciamento entre teoria e prática;
- Ausência dos professores PSS durante a Semana Pedagógica, devido ao contrato ser feito após a mesma;
- A dificuldade maior é o tempo que não temos específico para fazer (remunerados);
- Elaborar para várias escolas;
- Elaborar o 'projeto' sozinho;
- Falta de familiaridade com alguns conteúdos;
- A principal dificuldade é com relação ao tempo disponível. Nesse ano tive que fazer três PPC de Filosofia, Arte e Ensino Religioso. E com a pressão da diretora da escola. Isso dificulta um pouco;
- Não há dificuldades (talvez uma falta de atenção, mas não dificuldades)

- Informações desencontradas, os pedagogos não têm a mesma linguagem, pouco/falta de tempo para a elaboração da PPC;
- Falta de orientação e acompanhamento de como fazer, o que deve constar.

B) A ELABORAÇÃO DO PLANO DE TRABALHO DOCENTE

- Falta de orientação e acompanhamento de como fazer, o que deve constar;
- Desencontro de informações ou falta;
- Curso e mais materiais de fundamentação ;
- Não há dificuldades;
- Quanto a isso foi tranquilo;
- Fazer um para cada escola;
- Estabelecer uma forma de avaliar que contemple o conhecimento sem penalizar os alunos menos dedicados;
- Criar critérios;
- Desmembrar os conteúdos estruturantes, básicos em específicos;
- Não há;
- É interessante realizarmos a troca de experiências e materiais como opção para melhor construirmos nossos Planos de Trabalho Docente;
- Os professores PSS não participarem da Semana Pedagógica
- Dificuldade em se trabalhar em mais de uma escola;
- Escolas que adotam e não adotam Blocos;
- Diferentes metodologias nas escolas;

- Número de aulas (Bloco/Anual);
- Número de alunos em sala de aula;
- Falta de dados da nossa sociedade por ser uma escola de interior, para atingirmos os objetivos específicos da grade curricular que a escola necessita;
- Falta de colega formado na área para discussão e elaboração do Plano;
- A dificuldade de cumprir o conteúdo em tempo hábil;
- Número de aulas que mudam devido a erros do colégio. O que acaba dificultando para que o Plano seja colocado em prática;
- Inexistência de colegas da mesma área para a troca de idéias;
- Não há;
- Dificuldade de transpor o conhecimento científico acadêmico para uma linguagem didática voltada para o Ensino Médio;
- Não;
- Talvez por herdarmos uma PPC mal elaborada dificulte um pouco a elaboração do PTD;
- OK;
- Não sei em quantas aulas dou conta de assunto, às vezes me alongo demais e fazer a previsão pode se mostrar insuficiente;
- Disponibilidade de tempo;
- Quanto à avaliação, critérios de avaliação;
- As dúvidas foram sanadas com essa discussão;

QUE SUBSÍDIOS/REFERENCIAIS TEÓRICOS VOCÊ UTILIZA PARA EMBASAR SUAS AULAS?

- DCE;
- Livro Didático Estadual (Público);

- Demais livros didáticos;
- Textos sociológicos;
- Textos de apoio;
- Filmes, músicas (MPB – Festivais) e poesias, vídeos;
- Debates teóricos;
- Internet;
- Biblioteca do Professor;
- Biblioteca própria;
- Materiais elaborados pela SEED, encontros promovidos pela PUC e UFPR;
- Textos e conhecimentos adquiridos ao longo da formação;
- Mídias auxiliares;
- Quadrinhos, charges;
- Pequenos textos que geram discussões e questões avaliativas;
- Filmes relacionados com o texto;
- TV Pen drive;
- DVD, revistas;
- O próprio autor de um tema específico;
- Teóricos clássicos da Sociologia;
- Gosto muito de basear as aulas a partir de relações entre Filosofia, Política e Poder, usando 'Foucault' e relação entre Economia e Filosofia, por meio do Materialismo de Marx;
- Para as aulas de Sociologia gosto de utilizar diversos subsídios, entre eles, o livro de Sociologia para o Ensino Médio de Nelson Tomazi;
- Recurso próprio;
- Marx – O Manifesto;
- Maquiavel – O Príncipe;

- Gramsci – Texto Indiferentes;
- Canções de protesto (Titãs, Gabriel, O Pensador, Chico Buarque ‘Olanda’, Zé Ramalho);
- Marx, Weber, Durkheim, texto, charges, música, filme, etc., compêndio de história da Filosofia (J. Maritain), Convite à Filosofia, Filosofando, Antologia de Textos Filosóficos, Filosofia Ensino Médio – SEED;
- Livro: As etapas do Método Sociológico e Sociologia (Biblioteca do Professor) do ‘Gidens’;
- Obras Literárias;
- Cotidiano (prestar atenção às pessoas na rua, etc.);
- Obras Filosóficas;
- Contato com outros professores;
- Materiais adquiridos por conta própria.

PARA O PRÓXIMO ENCONTRO, QUE TEMA GOSTARIA QUE FOSSE DISCUTIDO?

TEMA	QUANTIDADE ASSINALADA
Critérios Avaliativos	5
Plano de Trabalho Docente	11
Recursos Didáticos	17
Métodos de Ensino	15
Objeto de Estudo	3
Outros:	1
A) práticas e experiências de ensino	
B) Mais encontros (mensal)	1