
GISELLE MOURA SCHNORR

**ENSINO MÉDIO E CURRÍCULO:
O ENSINO DE FILOSOFIA NUM PROJETO EDUCATIVO EMANCIPATÓRIO**

**CURITIBA
2003**

GISELLE MOURA SCHNORR

**ENSINO MÉDIO E CURRÍCULO:
O ENSINO DE FILOSOFIA NUM PROJETO EDUCATIVO EMANCIPATÓRIO**

Trabalho monográfico apresentado ao Curso de Pós-Graduação “Lato Sensu” em Organização do Trabalho Pedagógico, do Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná.

Orientador: Prof. Dr. Geraldo Balduino Horn

**CURITBA
2003**

**À minha querida avó Cândida (in
memorian), que deixou uma infindável saudade e
com ternura me ensinou que é o amor a fonte
geradora de um mundo melhor. E aos meus filhos,
Gabriel e Gustavo, com amor e esperança.**

AGRADECIMENTOS

O trabalho que aqui se apresenta é resultado de um esforço de reflexão teórica articulado à muitas aprendizagens, encontros e desencontros, na busca de aproximação entre o que dizemos e acreditamos com o que fazemos, por isso agradeço:

À toda minha família pela dedicação, força e carinho.

Ao querido Alexandre, pela compreensão e amor.

Aos amigos/as do IFiL - Instituto de Filosofia da Libertação, pela cumplicidade que nos une na construção de um mundo mais solidário.

Aos amigos/as da APP-Sindicato, com quem certamente aprendi mais que ensinei, na luta pela Educação Pública de qualidade e para todos.

Ao Prof. Geraldo, amigo e companheiro, pela dedicação, paciência e compromisso com meu crescimento intelectual.

E àqueles/as que, durante quase uma década, foram meus educandos/as no Ensino Médio e me desafiaram de muitas formas à trazer algum sentido à Filosofia como busca de significar e ressignificar suas existências.

A nossa filosofia

Não tá suspensa no ar,

Não é livro em prateleira

Nem frase pra declamar.

Filosofia pra gente

É um jeito consciente

Do povo se libertar.

Crispiniano Neto.

SUMÁRIO

SUMÁRIO.....	vii
RESUMO.....	viii
1 INTRODUÇÃO.....	1
2 O ENSINO MÉDIO E O ENSINO DE FILOSOFIA: CARACTERÍSTICAS HISTÓRICAS	3
3 CONHECIMENTO E CURRÍCULO.....	22
3.1 CONHECER O CONHECER.....	22
3.2 CONHECIMENTO E PROJETO EDUCATIVO ESCOLAR.....	29
4 A FILOSOFIA NA ESCOLA DE ENSINO MÉDIO.....	42
4.1 O PROFESSOR - FILÓSOFO: ALGUMAS QUESTÕES.....	53
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	58
REFERÊNCIAS.....	63
ANEXOS.....	70
ANEXO I	
CARTA DE GRAMADO.....	69
ANEXO II	
MOÇÃO EM DEFESA DA FILOSOFIA NO 2º GRAU.....	70
ANEXOIII	
DECLARAÇÃO DE PARIS PARA A FILOSOFIA.....	73

RESUMO

Este trabalho monográfico visa traçar algumas reflexões acerca do Ensino Médio e seu Currículo, tendo como recorte a contribuição da Filosofia, como disciplina escolar. A perspectiva de análise que adotamos está comprometida com a construção, a partir da práxis educativa, da Escola Pública de Ensino Médio emancipatória, portanto que considera os trabalhadores em educação e os estudantes sujeitos do processo educativo escolar. Neste processo, apontamos para a importância da avaliação emancipatória das práticas cotidianas; para a reflexão crítica acerca da representação do conhecimento sistematizado no currículo escolar e a necessária articulação entre este e a prática social, na perspectiva de instrumentalizar os jovens para a inserção crítica e participativa na sociedade. Para isso traçamos algumas considerações sobre a contribuição do pensamento de Antonio Gramsci, Paulo Freire e da Filosofia da Libertação que, em nossa compreensão, possuem em comum o compromisso com as lutas populares por libertação. Uma preocupação central deste trabalho é a articulação necessária entre a identidade e legitimidade da disciplina Filosofia no currículo escolar com a totalidade da Escola Pública, de Ensino Médio, suas formas de organização e gestão, onde a identidade de um e de outro são desafios a serem construídos, principalmente, numa perspectiva emancipatória. Assim dentro dos limites de uma pesquisa monográfica, buscamos traçar a presença/ausência da disciplina de filosofia na história da escola pública, de nível médio e suas características; problematizar o conhecimento e o currículo no contexto de um projeto educativo emancipador; apontar para a contribuição do ensino de Filosofia no currículo do Ensino Médio; refletindo, ainda, acerca dos desafios quanto a formação dos professores de Filosofia. Concluímos que a construção de um projeto educativo emancipatório, entre outras questões, implica na formação inicial e continuada de professores articulada com a práxis desenvolvidas nas escolas, significando-as e problematizando-as. Formação esta que não restrinja-se a área (disciplina) ou a sala de aula, mas identifique-se e comprometa-se com a escola e a comunidade, onde o trabalho disciplinar articula-se a um trabalho transdisciplinar.

1 INTRODUÇÃO

Em consonância com as lutas populares por libertação, como diz os versos do poeta popular, nosso desejo é que este trabalho, para além da tarefa acadêmica realizada, contribua para refletirmos acerca da importância, função e contribuição da filosofia na formação humana.

Uma década atuando como professora de filosofia na rede pública estadual, no Ensino Médio e no Curso de Magistério, inspirou a reflexão acerca da Escola Pública de nível médio, e nesta a função da filosofia como disciplina em seu currículo.

O caminho percorrido da graduação, com licenciatura em Filosofia, para o dia-a-dia da escola e da sala de aula confirmou a percepção que já tínhamos da precariedade da reflexão filosófica e pedagógica na universidade quanto a formação de professores.

Assim questões como: Qual a função do ensino médio? Quem é nosso aluno? Que currículo é adequado as finalidades deste ensino? Que projeto político pedagógico aglutina estas questões? Qual o sentido da filosofia no currículo deste ensino? Quais os desafios na formação inicial e continuada dos professores desta disciplina? Estão presentes no decorrer destas reflexões.

A problemática do ensino de filosofia está, ao nosso ver, diretamente vinculada a complexa realidade da escola pública brasileira, é inclusive um reflexo de nossa tradição educacional na qual educação, ainda, é um privilégio e não um direito

As perguntas sobre os objetivos do ensino de filosofia, sobre que concepção de filosofia nos fundamentamos e sobre como ensinar levou-nos a outras perguntas, tais como as explicitadas acima, que refletem a necessidade de articular o debate acerca do ensino de filosofia à Escola Pública a qual se dirige este ensino, que projeto educativo pressupõe os objetivos, métodos e concepções acerca da filosofia que retratamos, e neste, que concepção de conhecimento e currículo.

A relevância da filosofia na formação do educando tem sido objeto de estudos, debates em vários seminários, congressos, fóruns de discussão na Internet e é significativo o crescimento de pesquisas e publicações nesta área, principalmente a partir da promulgação da LDB 9394/96.

Neste trabalho monográfico traçamos reflexões acerca: do Ensino Médio; a Escola Pública na construção de projeto educativo emancipatório; a formação inicial e continuada dos professores-filósofos, no contexto da reflexão acerca da escola em sua totalidade e nesta totalidade a contribuição da filosofia no currículo.

Para isso, dentro dos limites de uma pesquisa monográfica, o percurso que privilegiamos foi de traçar a presença/ausência da disciplina de filosofia na história da escola pública, de nível médio e suas características gerais. A partir da caracterização histórica problematizar o conhecimento e o currículo no contexto de um projeto educativo emancipador. Na seqüência mostrou-se a contribuição do ensino de filosofia no currículo do ensino médio em sua identidade com a conquista da cidadania e da democracia numa perspectiva de libertação. No final refletir acerca dos desafios na formação inicial e continuada dos professores-filósofos.

2 ENSINO MÉDIO E O ENSINO DE FILOSOFIA: CARACTERÍSTICAS HISTÓRICAS

No meio das pedras tem um caminho

Tem um caminho

No meio das pedras tem um caminho

No meio das pedras

Tem um caminho no meio das pedras

Não esqueçamos tal descobrimento:

No meio das pedras tem um caminho.

Alécio Donizete

Iniciamos este capítulo com os versos do poeta-filósofo que, ao homenagear Drummond, relembra o devir humano na construção de nossa existência. Quais as pedras no caminho da construção da Escola Pública Brasileira? Certamente neste caminho, há pedras que explicitam a permanente e ativa correlação de forças, entre interesses antagônicos. Caminhos cheio de pedras. Caminhos que muitas vezes nos fazem pensar que as pedras impostas pelo poder dominante são intransponíveis. No entanto, não esqueceremos: No meio das pedras tem um caminho. Construir e trilhar este caminho exige clareza do movimento histórico que nos partejou.

No contexto da história da educação brasileira, o hoje denominado Ensino Médio, tem como características a crise de identidade, a dualidade e o elitismo (TAVARES, 1999, P. 53), sendo o nível de ensino que mais reformas educacionais sofreu ao longo do século XX.

A dualidade e a ausência de identidade do Ensino Médio é reflexo da estrutura de classes da sociedade, configurando-se um papel ambíguo, de preparar para a continuidade dos estudos e para o mundo do trabalho. Assim ora o Ensino Médio volta-se para a formação profissional, ora para a formação geral. A forma conservadora de tratamento dado a esta dualidade, ao longo do século XX, marca seu caráter elitista. A exemplo disso, “até 1961 o acesso ao ensino superior não era livre para os que cursassem o ensino profissional; havia dois sistemas distintos, o que preparava para o trabalho instrumental e aquele que formava os trabalhadores intelectuais.” (TAVARES, 1999, p. 54).

Retomando este percurso, nos anos 30, momento histórico em que o debate acerca do papel do Estado para com a Educação emerge na sociedade brasileira, no bojo da implantação do capitalismo industrial e ruptura com as oligarquias, temos a Reforma Francisco Campos que efetivou-se através de uma série de decretos e teve, segundo ROMANELLI (2001, p, 135), como características relevantes: o objetivo de organização de uma base nacional, visto que até então a educação brasileira não possuía uma articulação ao sistema central. Porém, é claro o caráter enciclopédico e elitista desta reforma apesar de estabelecer uma estrutura orgânica ao ensino secundário, comercial e superior, atingindo a estrutura de ensino em todo território nacional, representando uma ação mais objetiva do Estado em relação à educação.

O ensino secundário sofreu a reforma através do Decreto n.º 1989/31 que consolidada pelo Decreto n.º 21.241/32 assumiu como finalidade do ensino secundário a formação do ser humano para todos os grandes setores da atividade nacional e não apenas a preparação para o ensino superior. A Reforma Francisco Campos teve o mérito de dar organicidade ao ensino secundário, com currículo seriado, frequência obrigatória, dois ciclos, incluindo novas disciplinas no currículo, entre as quais história da filosofia e lógica. (ROMANELLI, 2001, p. 135)

A principal característica assumida pelo ensino secundário após esta reforma foi um currículo enciclopédico, apesar de ter significado uma profunda

mudança, pois até o final da década de 20 o que havia eram os “cursos preparatórios” e de exames para o ingresso no ensino superior.

O currículo de caráter enciclopédico e o sistema de avaliação bastante rígido e seletivo, controlado com dispositivos legais de avaliação, traçado pela Reforma Francisco Campos, tornava-a uma educação para uma elite, tratando-se de sistema de provas e exames em que o estudante, que conseguisse sair ileso ao sistema, depois de 5 ou 7 anos de estudos, era um privilegiado.

Essa característica da alta seletividade da educação na Reforma Francisco Campos, evidencia a estratégia de controle sobre a expansão do ensino juntamente com a oferta e contribuiu para manter a visão elitista e aristocrática da escola da Primeira República.

Esta reforma orienta a formação para o acesso ao ensino superior, visto que, somente o ensino secundário dava acesso a esse nível de ensino, ficando o Ensino Médio de formação profissional desarticulado com o ensino secundário.

Essas características, seletiva e dual, da educação se explicitam fortemente na década de 40 com a Reforma Capanema, que cria as Leis Orgânicas do Ensino. Esta reforma procura adequar a educação ao capitalismo industrial e sofre influência do nazismo e fascismo presentes no Estado Novo, visando atender a ampliação da oferta sem alterar sua dualidade que se expressa na dicotomia entre Ensino Secundário voltado para as elites condutoras e o Ensino Técnico Profissional para as camadas populares.

A Reforma Capanema foi iniciada, através de vários decretos, em 1942 e se estendeu até 1946, após a queda de Vargas. Definiu-se como reformas parciais, reorganizando o ensino primário e o médio, mantendo inalterado o sistema de provas e exames, colocados pela Reforma Francisco Campos.

O Ensino Secundário – Lei Orgânica n.º 4244/42 – foi reestruturado em dois ciclos, o primeiro em curso ginásial e o segundo subdividido em curso

clássico e curso científico, teve um caráter propedêutico, aristocrático e acadêmico, com objetivo de preparação para o ingresso no ensino superior.

A Reforma Capanema garantiu mais espaço ao ensino de filosofia no currículo do segundo ciclo – clássico e científico – como disciplina obrigatória. A presença da filosofia como disciplina no segundo ciclo relaciona-se, também, com o caráter elitista atribuído ao conhecimento filosófico, tradição fortemente enraizada em nossa intelectualidade: de que filosofia é para poucos.

A questão do caráter altamente seletivo e dual da educação brasileira está vinculada a posição das camadas sociais em face da oferta de educação. A educação média e secundária sempre atingiu as camadas médias e altas da sociedade, representando sinal de prestígio social.

As camadas populares procuram o ensino primário e as escolas profissionais, tratando-se de uma população que, devido as condições materiais, tem urgência na formação para um ofício, o que marca a escola, naturalizando, seu caráter discriminatório

Com o manter e acentuar o dualismo que separava a educação escolar das elites da educação escolar das camadas populares, a legislação acabou criando condições para que a demanda social da educação se diversificasse apenas em dois tipos de componentes: os componentes dos estratos médios e altos que continuaram a fazer a opção pelas escolas que “classificavam” socialmente, e os componentes dos estratos populares que passaram a fazer a opção pelas escolas que preparavam mais rapidamente para o trabalho. Isso, evidentemente, transformava o sistema educacional, de modo geral, em um sistema de discriminação social. (ROMANELLI: 2001, p. 169)

A LDB 4024/61 reconhece a integração do ensino profissional e o clássico mas não muda significativamente a estrutura dual do ensino secundário. Neste momento a indicação das disciplinas obrigatórias do Ensino Médio ficou sob responsabilidade do Conselho Federal de Educação e cabendo aos Conselhos Estaduais de Educação a indicação das disciplinas complementares. Neste contexto a Filosofia perdeu o caráter de obrigatoriedade e ficou como disciplina complementar do currículo.

Com o golpe militar de 1964 a presença da filosofia no currículo passou a depender da direção de cada estabelecimento de ensino. (HORN, 2000) e a partir dos acordos Mec-Usaid – Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional, somada as características de controle social do regime militar a educação escolar passou pela reforma da LDB 4024/61.

O ensino médio, então 2º grau, sob a Lei 5692/71, torna-se compulsoriamente em educação profissional, sem preparar as escolas para esta tarefa, incluindo-se nos currículos disciplinas técnicas e excluindo outras, entre as quais a filosofia. A partir da Lei 5692/71, desaparece a filosofia nas escolas de ensino médio no Brasil:

O argumento – da Secretaria de Estado de Educação de São Paulo – apresentado para a extinção é duplo: por um lado, a carga horária exigida pelos cursos profissionalizantes é muito grande para que as escolas ainda comportem o peso de disciplinas optativas não profissionalizantes; por outro lado não se pode fazer com a Filosofia o que se pode fazer com outras matérias, isto é, colocá-las no profissionalizante a título de aplicação prática dos conteúdos desenvolvidos teoricamente pelas mesmas matérias no núcleo comum. Assim, por não profissionalizar e por não ser “aplicável”, a Filosofia perdeu qualquer lugar no ciclo médio. Resta ver se o imediatismo da reforma e os argumentos alegados para a exclusão da Filosofia são os únicos ou os verdadeiros motivos que devemos aceitar. (CHAUÍ: 1978, p. 156)

A escola de nível médio, agora compulsoriamente profissionalizante, torna-se refém do sistema fragmentado e burocrático e certamente há outros motivos, pois numa sociedade na qual questionar tornou-se um crime a Filosofia, que tem tantas questões a colocar deve ser silenciada.

A Lei 5692/71 não incorpora a dualidade estrutural e estabelece uma escola apenas profissionalizante a todos os jovens, independente das funções que vão desempenhar na sociedade. Kuenzer (1997, p. 11) identifica a contradição desta reforma:

...é preciso considerar que, mesmo permanecendo a concepção da supremacia da cabeça sobre as mãos, e a da escola como espaço de formação desta categoria especial de trabalhadores que desempenharão as funções intelectuais na sociedade (os trabalhadores instrumentais nem chegam ao 2º grau, pois são excluídos antes), é um avanço a incorporação da dimensão “qualificação para o

trabalho” como parte integrante do desenvolvimento individual e social e, portanto, como objetivo geral do ensino de 1º e 2º graus.

Segundo Chauí (1978) a proposta MEC-USAID, que determinou a Reforma posta pela Lei 5692/71, preconizou a “*integração das escolas à realidade social*”, entendendo por tal integração o fornecimento de mão-de-obra às empresas, bem como levou a um modelo de organização escolar que segue o modelo empresarial na perspectiva taylorista/fordista, burocratizada, tecnocrática e submissa ao regime.

Em 1982, com a Lei 7044 a profissionalização obrigatória é flexibilizada, a dualidade retoma, ocorre uma redução de carga horária de outras disciplinas, como história e a filosofia reaparece como disciplina optativa, entendendo-se como optativas não para o aluno, mas para o sistema de ensino e a escola.

Nos anos 70 temos, ocorre um movimento de contestação a Lei 5692/71 e pelo retorno da Filosofia como disciplina no currículo escolar. Este movimento teve como expoentes, principalmente, os departamentos de filosofia das universidades públicas e determinou o nascimento da Sociedade de Estudos e Atividades Filosóficas (SEAF) :

[A SEAF] Surgiu da preocupação que vivíamos em 1975-76. A censura e o burocratismo cego dominavam também o meio universitário. Isto gerava profundo desânimo entre professores e alunos(...). enquanto a Teologia articulava o discurso da libertação, a Filosofia pedia altura e caía nas mãos de chefes departamentais fiéis ao regime (...). a SEAF tornou-se um espaço alternativo. Espaço onde se podia falar sem medo e formular uma crítica pertinente e séria. Este espaço firmou-se sobretudo a partir de 1978, quando nosso movimento compreendeu a importância da participação dos estudantes. (PEGORARO, 1981, p. 1-2)

Entre 1978 e 1980 a SEAF consolidou-se e organizou-se em núcleos em 17 estados, entre os quais o Paraná.

Com início de abertura do Regime Militar, início dos anos 80, temos no Paraná um movimento em defesa do retorno filosofia no 2º grau, representado por professores ligados ao curso de filosofia da UFPR. Artigos em jornais e publicações em periódicos da época explicitam o debate acerca da inclusão do

ensino de filosofia em nível local e nacional. Este movimento também ocorreu em Estados como São Paulo, Rio Grande do Sul, Rio de Janeiro, Minas Gerais, etc.

As atividades da SEAF- Regional Paraná, do qual participam, basicamente, professores de filosofia do curso de Bacharelado/Licenciatura em Filosofia da UFPR, foram definidas em três frentes, conforme aponta HORN (2003, p. 21):

a) promoção de encontros e seminários junto aos núcleos regionais de ensino da Secretaria de Estado da Educação, para sensibilizar professores, diretores e inspetores de escolas sobre a importância e as vantagens da inclusão da filosofia na grade curricular; b) contribuindo com a organização e articulação do movimento pela volta da filosofia em âmbito nacional; c) divulgando artigos e resenhas sobre o tema, publicados na revista "Textos SEAF", editados pela própria SEAF-Regional Paraná entre os anos de 1980 e 1985.

A SEAF – Regional Paraná apresentou, em 1984, um relatório na reunião da SBPC, que coloca, entre coisas que "foi enviado um ofício ao Conselho Estadual de Educação solicitando o seu parecer sobre a possibilidade de retomada da filosofia nos cursos de segundo grau. A resposta do Conselho foi negativa sob a alegação da falta de estudos específicos que justifiquem tal decisão. Pode-se concluir daí que esse argumento é mais político que, propriamente, técnico-administrativo, pois as forças representadas nos Conselhos, via de regra, não tinham interesse em aprovar essa disciplina como integrante do currículo." (HORN, 2003, p. 23)

O relatório aponta ainda que: - em 1980 um grupo de professores de filosofia apresentou, no **IV Simpósio Nacional da SEAF**, um texto intitulado "**O ensino da filosofia no Paraná**", o qual destaca os principais problemas dos cursos de filosofia da UFPR e da PUC-PR; - foram realizadas, aproximadamente, 15 reuniões com alunos e professores sobre o tema; - em 1983 o Departamento de Filosofia da UFPR e a SEAF participaram do **I Encontro Paranaense de História e Educação**; - ainda em 83 finalizou-se um projeto para a disciplina de filosofia com programa e sugestões de conteúdos, que foi encaminhado ao Conselho Estadual de Educação (mesmo com o apoio do Departamento de Segundo Grau da Secretaria da Educação, o projeto não foi atendido); - ao lado desse trabalho de pressão junto aos órgãos oficiais, iniciou-se um trabalho com a

comunidade dos professores e alunos (nesse sentido, membros da SEAF participaram do encontro realizado pelo Núcleo Regional de Curitiba, com diretores e inspetores de ensino, evidenciando-se um consenso entre a proposta de filosofia da SEAF e a questão da reestruturação do ensino médio proposta pela Secretaria da Educação); - em Curitiba foram feitas visitas a 30 colégios levando informações e esclarecimentos, bem como, buscando apoio da comunidade escolar, que na sua grande maioria mostrou-se favorável à reintrodução da filosofia na grade; - realizou-se uma pesquisa em cinco colégios de Curitiba para verificar a posição dos estudantes em relação à disciplina de filosofia (em julho de 84 essa pesquisa ainda não tinha sido concluída, por isso seus resultados não foram incluídos no relatório apresentado na SBPC); - entre 24 a 29 de junho de 1984, em Curitiba, alunos e professores ligados a SEAF participaram do seminário sobre **“Reestruturação do 2º Grau”**, realizado pela Secretaria da Educação, que debateu as propostas apresentadas pelos núcleos regionais de ensino do Estado (GAZETA DO POVO, 18/07/84, p.10).

Em 1988 durante o **Encontro Nacional de Filosofia** que a Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Filosofia (ANPOF) organizou em Gramado (RS) professores e pesquisadores assumiram o compromisso com produção teórica-filosófica na perspectiva da filosofia da libertação produzindo a **“Carta de Gramado”**¹, documento que caracteriza a Filosofia como pensamento historicamente contextualizado e que define questões fundamentais de reflexão assumidas pela Filosofia da Libertação, entre elas a educação libertadora assim como afirma a necessidade de articulação de docentes, somando esforços, reunindo filósofos de todas as regiões do país.

No final do ano de 1993 e início de 1994, por iniciativa do Departamento de Ensino de Segundo Grau (DESG), da Secretaria de Estado da Educação (SEED), em atendimento às diretrizes e objetivos do **“Projeto de Reestruturação do Ensino de 2º Grau no Paraná”**, implantado em 1987 pelo próprio departamento,

¹ Carta na íntegra em no Anexo I

iniciam-se discussões e estudos voltados à elaboração de uma proposta curricular para as disciplinas de Filosofia e Sociologia, no ensino médio.

A proposta curricular para o ensino de filosofia explicitava:

A necessidade de um ensino de qualidade que contribua para a construção da cidadania do aluno da escola pública; a opção da disciplina Filosofia em Estudos Complementares das grades curriculares de Cursos/Habilitações por 115 estabelecimentos de ensino da rede pública de 2º Grau, no Estado do Paraná, em 1994, o que representa a oferta desta disciplina em 17% do total de Estado; a necessidade de uma proposta curricular coerente e articulada aos objetivos do ensino da Filosofia, que contribua efetivamente para o trabalho do professor de filosofia; a inclusão da filosofia como disciplina obrigatória no 2º grau....”(HORN:, 2003, p. 25-6)

No ano de 1994 ocorreram vários debates e encontros foram promovidos pelo Departamento de Ensino do Segundo Grau. Embora abertas à comunidade, as discussões eram realizadas, principalmente, com a equipe responsável pela elaboração da proposta, constituída pelos professores Inês Lacerda (UFPR), Zita A . L. Rodrigues (FAFI/Palmas), Rosimarie G. Franzen (UNIOESTE/FACITOL), Bortolo Valle (PUC/PR). Na tentativa de reconstituir o processo histórico da construção da proposta curricular de filosofia, IÓRIS citada por HORN (2003) afirma:

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

A maioria dos professores que ministravam a disciplina de filosofia eram formados em Pedagogia, não possuíam, portanto, formação específica em filosofia; conseqüência da ausência de uma política voltada para esta área, que

reflete-se inclusive na ausência de concursos públicos para contratação de professores para a disciplina de filosofia.

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

Ainda durante a década de 90, outros importantes eventos marcaram a luta pela presença da filosofia no Ensino Médio. Durante um curso de extensão universitária, em 1996, na UFMS, sobre pensamento filosófico na América Latina, que contou com a participação de professores e estudantes de filosofia do Paraná, foi elaborada uma **Moção em Defesa**² do PLC Nº 101/93 ressaltando a importância do ensino de Filosofia, no então 2º grau, devendo esta estar assegurada na LDB em discussão. Mas a LDB - Jorge Hage, não foi aprovada e sim substituída de forma antidemocrática pela LDB - Darcy Ribeiro, aprovada em outubro do mesmo ano.

² Anexo II - Moção em Defesa do PLC Nº 101/93 na íntegra.

A LDB 9394/96, na seção IV, que dispõe sobre o Ensino Médio, acerca do currículo, no art. 36, parágrafo 1º, explicita quanto a organização dos conteúdos, das metodologias e das formas de avaliação, de forma que ao final do ensino médio o educando demonstre “domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania” (inciso III).

Em 1997 temos o projeto de Lei n.º 3.178/97, apresentado pelo então Deputado Federal Padre Roque Zimmermann (PT-PR), que modifica a LDB, introduzindo a obrigatoriedade do ensino da Filosofia e da Sociologia no Ensino Médio, projeto aprovado por unanimidade pelas Comissões de Educação e de Constituição e Justiça e de Redação em 1999 e aprovado na Câmara e no Senado em 2001 e que foi vetado, em 8 de outubro do mesmo ano, pelo presidente da república, o sociólogo, Fernando Henrique Cardoso.

Em 1997 o IFIL – Instituto de Filosofia da Libertação promoveu um ciclo de debates entre os quais contou com a presença do Deputado Federal Roque Zimmermann, onde foi discutido do conteúdo do projeto acima mencionado. O IFIL desde sua fundação (1995) assume a defesa do ensino de filosofia e contribui na divulgação e mobilização em torno desta questão.

Interessante registrar as razões do veto pelo presidente da república, publicadas no Diário Oficial de 9 de outubro de 2001: "a inclusão da Filosofia e da Sociologia no currículo do ensino médio implicará na constituição de ônus para os Estados e o Distrito Federal, pressupondo a criação de cargos para a contratação de professores de tais disciplinas"; "não há no País formação suficiente de tais profissionais para atender a demanda que advirá caso fosse sancionado o projeto".

Mais uma vez o Estado se omite com seu papel ao assumir, nas razões do veto, que investimento em educação é ônus. Assim se descompromete com a formação e contratação de professores para tarefa tão nobre.

Em 1997, o Departamento de Métodos e Técnicas da Educação, sob coordenação do professor Geraldo Balduino Horn, do Setor de Educação da UFPR, realizou o curso de extensão universitária **A filosofia e seu ensino: desafios e perspectivas**. Entre professores de filosofia e alunos de licenciatura, o curso contou com a presença de 140 participantes. As palestras foram ministradas por professores da FEUSP, UFPR e PUC/PR, com a exposição de temáticas como: “A filosofia no ensino médio”; “Conteúdos filosóficos para o ensino médio”; “Fundamentos epistemológicos do ensino da filosofia”; “O papel da filosofia e do filósofo na sociedade contemporânea”.

Tomando por referência o trabalho de pesquisa “Por uma Mediação Praxiológica do Saber Filosófico no ensino Médio: análise e Proposição a partir da Experiência Paranaense”, de Horn (2003) a seguir destacamos:

Em 1998 foi criado o NESEF – Núcleo de Estudos sobre o Ensino de Filosofia, a partir das atividades desenvolvidas na 1ª etapa do Projeto Prolicen de Filosofia - Levantamento, Divulgação e Promoção da Licenciatura em Filosofia articulado conjuntamente *com professores do ensino médio e universitário* de Filosofia e estudantes da graduação, tendo como finalidade debater questões relacionadas ao ensino da filosofia, particularmente na educação básica, bem como desenvolver iniciativas no sentido de consolidar a presença dessa disciplina nos currículos. (HORN, 2003, p. 46)

As primeiras reuniões do Núcleo foram marcadas pela presença de professores de filosofia da rede estadual de ensino, alunos da graduação e participantes do programa Prolicen e membros do Instituto de Filosofia da Libertação (IFIL). É fundamental destacar a participação do IFIL nas discussões e na organização do NeseF, visto que este já contava, desde sua fundação em 1995, com um coletivo de discussões acerca do ensino de filosofia, articulando professores e estudantes de várias regiões do país e alguns países da América Latina na troca de materiais, experiências e na mobilização política em defesa da filosofia no currículo escolar. Assim a contribuição do IFIL foi decisiva para a consolidação do Núcleo. Da mesma forma a participação do Departamento de

Filosofia da UFPR que, através de sua chefia (gestão 98/99), incentivou a formação do Núcleo. (Idem, p. 46)

O Núcleo surgiu principalmente da necessidade de um espaço para problematizar a questão do Ensino de Filosofia (conteúdos, método, recursos, políticas educacionais, etc.), para a troca de experiências, promoção de cursos de atualização, debates, produção de materiais didáticos, publicações de artigos e para uma efetiva luta pela inclusão da Filosofia como disciplina nos currículos da educação básica. (HORN, p. 46-7)

Trata de um Núcleo inter-institucional, interdepartamental e transdisciplinar, de caráter público, vinculado ao Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná. Sua atuação volta-se, basicamente, a duas atividades fins da Universidade: a pesquisa e a extensão, com ênfase em estudos e atividades relacionadas ao ensino da filosofia e a avaliação de programas/propostas curriculares/material didático de filosofia na educação básica. O Núcleo não pretende de maneira alguma substituir o papel da Licenciatura em Filosofia ou das disciplinas pedagógicas responsáveis pela formação didática do licenciando; propõe apenas, através de pesquisas e atividades de extensão, servir de suporte e apoio no processo de atualização do professor de filosofia. Deste modo, portanto, tem-se estabelecido como objetivos do NeseF, a organização e viabilização junto ao Setor de Educação, de atividades de extensão e desenvolvimento de pesquisas relacionadas ao ensino de filosofia. (HORN: 2003)

Em dezembro de 1999, o Núcleo de Estudos sobre o Ensino da Filosofia (NESEF), organizou dois eventos intitulados **O ensino da filosofia e seus desafios atuais e A formação do professor de filosofia**.

Em outubro de 2000, outro importante curso de extensão foi promovido e organizado pelo NESEF. O curso **Fundamentos para o ensino da filosofia na educação básica**, procurou desenvolver discussões acerca da filosofia na educação básica, buscando atualizar o debate, bem como, discutir possíveis formas de superação dos problemas que o professor enfrenta em sala de aula; aprofundar o debate em torno das concepções do ensino da filosofia nos vários

níveis; levantar subsídios para reestruturação dos planos e programas de aula; demarcar o posicionamento do NESEF frente a comunidade acadêmica e a sociedade paranaense na luta pela inclusão da disciplina nos currículos.

Neste contexto, nos anos 90, temos a Reforma Educacional que se inicia com a LDB 9394/96, envolve todos os níveis de ensino e no caso do Ensino Médio, avança ao incluí-lo na Educação Básica.

O Parecer CEB 15/98 que fundamenta a Resolução CEB 03/98, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio estabelece princípios na perspectiva da emancipação humana, da superação da dualidade historicamente presente neste nível de ensino. Cabe a nós questionar o impacto desta reforma na escola pública.

Segundo, KUENZER (2002) o grau de eficácia de uma política educacional pode ser medido pelo seu poder intervenção na transformação da realidade segundo uma intencionalidade, que reflete uma dada concepção de escola, de homem e de sociedade. Em outras palavras, não basta a palavra do legislador e a boa vontade dos sujeitos que fazem a educação pública (professores, equipes de ensino, direção etc.) para que as transformações ocorram.

A construção de uma política educacional exige condições objetivas para que esta se desenvolva: valorização e formação, inicial e continuada dos professores, condições materiais que superem a precarização hoje presente na escola para o desenvolvimento de um projeto político pedagógico emancipador.

Neste sentido podemos afirmar que a Reforma no Ensino Médio nos anos 90, cumpriu principalmente um caráter ideológico, não representando a superação da histórica dualidade existente. Ideológico por que não se materializou na escola que, ao contrário sofreu um desmonte e está totalmente sem rumo.

No estado do Paraná antes mesmo da aprovação do LDB 9394/96 temos a implantação do PROEM - Programa Expansão, Melhoria e Inovação no Ensino Médio, a ser financiado pelo BID, que extingue o Ensino Médio Profissionalizante

na rede pública estadual. Segundo Tavares (1999, p. 54), é inquestionável o autoritarismo e tecnocratismo presentes já no encaminhamento da implantação do programa.

Antes mesmo da Assembléia Legislativa discutir a implantação do programa as escolas já haviam recebido verbalmente ordem de suspensão da matrícula nas primeiras séries dos cursos profissionalizantes, sem consulta aos próprios alunos, aos professores, à comunidade de pais, sem discussão com os educadores e as instituições de ensino superior que têm tradição de pesquisa na área de educação e trabalho e de ensino médio. (TAVARES: 1999, p 54).

Ocorre que o PROEM se choca com a própria LDB 9394/96, capítulo do Ensino Médio (art. 36, parágrafos 2º e 3º) que possibilita a formação profissional concomitante com o ensino médio, assim como se choca com o Decreto 2208/97 que regulamenta a educação profissional, tendo precedência ou concomitância do ensino médio.

Se com a lei 5692/71 tínhamos a ditadura da profissionalização com o PROEM temos a ditadura da formação geral, ficando a educação profissional nas mãos da iniciativa privada.

Com a reestruturação produtiva, o avanço científico e tecnológico, com a globalização da economia o modelo de organização do trabalho taylorista-fordista deixa de ser hegemônico e pressiona mudanças no sistema de ensino. O mundo do trabalho passa por profundas transformações, o modelo japonês de organização do trabalho modifica o processo produtivo substituindo a linha de montagem pelas células de produção, o trabalho individual pelo trabalho em equipe, o processo de qualidade se dá pela internalização pelo trabalhador que deve ser de novo tipo. O perfil do trabalhador estabelecido pela reestruturação produtiva exige

capacidade de comunicar-se adequadamente, com domínio dos códigos e linguagens, incorporando, além da língua portuguesa, a língua estrangeira e as novas formas trazidas pela semiótica; a autonomia intelectual, para resolver problemas práticos utilizando os conhecimentos científicos, buscando aperfeiçoar-

se continuamente; autonomia moral, através da capacidade de enfrentar as novas situações que exigem posicionamento ético; finalmente, a capacidade de comprometer-se com o trabalho, entendido em sua forma mais ampla de construção do homem e da sociedade, através da responsabilidade, da crítica, da criatividade. (KUENZER, 2000, p. 32)

Estas mudanças no sistema produtivo reforçam ainda mais a situação excludente da sociedade onde o acesso a escolaridade ainda é um privilégio, pois são poucos os que chegam a concluir o ensino fundamental, segundo censo populacional de 2001, a média de escolaridade do brasileiro é 5,9 anos de estudos, ou seja a maioria da população brasileira não conclui nem o ensino fundamental.

A Escola de Ensino Médio, apesar do discurso modernizante da reforma, convive com a omissão do Estado: falta de recursos, turmas enormes, faltas de professores, falta de equipamentos e materiais para laboratório, falta de bibliotecas atualizadas, ausência de uma política de formação de professores organicamente articulada com a realidade escolar, etc.

É neste contexto complexo que o ensino de filosofia reaparece no debate nacional, crescendo inclusive sua oferta nas salas de aula após a aprovação da LDB 9394/96. Porém o caráter vago, pouco objetivo da lei não representa a obrigatoriedade de sua presença no currículo do Ensino Médio, ficando destinada a tarefa de disciplina complementar, no contexto das 25% de carga horária optativa para a escola e ainda sem identidade no contexto de um ensino médio também sem identidade.

A Escola Pública no Brasil, historicamente subjugada aos interesses econômicos e políticos, tem vivido de reforma à reforma a tensa relação de reprodução das relações sociais desiguais e de luta pela superação desta condição. É da correlação de forças entre os interesses do capital e do mundo do trabalho que vem sendo delineada a escola pública e é neste contexto que temos o desafio de articular a contribuição da filosofia no currículo escolar.

A formação escolar dos jovens no Brasil é marcada pela dualidade estrutural, define-se de um lado uma formação para os que iriam desempenhar funções de dirigentes intelectuais ou instrumentais (a elite), planejadores e supervisores do processo produtivo; de outro formação técnica profissional, para a classe trabalhadora, incumbida da tarefa de executar, na perspectiva taylorista-fordista, o planejado:

A dualidade estrutural, portanto, configura-se como a grande categoria explicativa da constituição do Ensino Médio e profissional no Brasil, legitimando a existência de dois caminhos bem diferenciados a partir das funções essenciais do mundo da produção econômica: um, para os que serão preparados pela escola para exercer suas funções de dirigentes; outro, para os que, com poucos anos de escolaridade, serão preparados para o mundo do trabalho em cursos específicos de formação profissional, na rede pública ou privada. (KUENZER, 2000, 28-9)

A finalidade deste modelo de Ensino Médio sempre foi atender as demandas da divisão social e técnica do trabalho, entre formação de dirigentes e dirigidos nas relações de classe definidas pela sociedade capitalista.

Os princípios da administração científica influenciam a organização do trabalho pedagógico escolar. A pedagogia do trabalho taylorista-fordista priorizou os modos de fazer e o disciplinamento, que demandou, inclusive, a extinção do ensino de filosofia desta escola que desconsiderou a apropriação do conhecimento científico, a formação intelectual para a construção da autonomia, visto que os objetivos eram atender as demandas do processo produtivo, centrado na dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual.

A cultura escolar que irá se formar em consequência desta pedagogia do disciplinamento é a da memorização mecânica, de conteúdos trabalhados de forma fragmentada e sem criticidade, com a padronização de respostas, rígido controle do tempo escolar, com rígido controle externo sobre o aluno.

A superação desta escola seletiva, elitista, excludente implica na construção de uma proposta para o Ensino Médio. É nesta perspectiva do debate acerca de que escola pública queremos, as características do currículo desta escola, a valorização e formação dos profissionais da educação, que insere-se o

ensino de filosofia no Ensino Médio, como condição para a democratização do acesso a uma modalidade de conhecimento que historicamente tem sido privilégio de uma elite, restrita aos muros das academias, quase sempre, feita de pura erudição livresca.

A ampliação da população excluída pelo caráter concentrador do capitalismo globalizado, recoloca em questão o papel da escola pública. Colocamos na incessante luta pela democratização do acesso ao conhecimento, juntamente com a luta pela democratização da sociedade, pelo acesso aos bens culturais e materiais a todos os cidadãos, entendendo a cidadania de forma ativa e crítica, como exercício pleno da liberdade individual e coletiva.

O exercício das liberdades como afirmação da cidadania implica em mediações educativas-culturais, econômicas, informativas, políticas e éticas onde, coletivamente, cada um afirma sua liberdade ao afirmar a liberdade do outro. Esta utopia de afirmação da liberdade coletiva que nega a exploração imposta pelo capitalismo, que nega a concentração da riqueza e o aumento da exclusão típica do modelo neoliberal, passa pela construção de forças contra-hegemônicas em todas as esferas da sociedade e, portanto, também, por um projeto educativo emancipador.

A importância da filosofia no ensino médio é uma questão que passa pelo reconhecimento da importância do conhecimento filosófico para a formação do estudante, não sendo a disciplina de filosofia um assunto transversal, pois, tem conteúdos próprios a serem ensinados, que devem ser trabalhados no currículo dentro de um projeto político pedagógico libertador.

Bem como não é a simples presença da filosofia, como mais uma disciplina, no currículo da escola, tal como temos, de forma bancária, gradeado, fragmentado e a-crítico, que garantirá a superação desta Escola elitista, seletiva, competitiva, dual.

O debate em torno da presença da filosofia no currículo do ensino médio, sem abrir mão desta presença, exige uma posição acerca de que escola queremos, que projeto educativo temos, para que sociedade e que ser humano. Nosso entendimento é que a escola deve assumir sua função de humanizadora, e nesta perspectiva a filosofia assume uma função libertadora, portanto de classe:

A educação não vira política... ela é política” afirma Freire ao abordar a qualidade inerente a educação, sua natureza. “Precisamos estar alertas a opção política que fazemos quando educamos.” A raiz mais profunda da politicidade da educação se acha na educabilidade mesma do ser humano, que se funda na sua natureza inacabada e da qual se tornou consciente. Inacabado e consciente de seu inacabamento, histórico necessariamente o ser humano se faria um ser ético, um ser de opção, de decisão(...). (FREIRE, 2000, p. 124).

A educação filosófica busca desestabilizar a tradição pelo questionamento, o que exige professores qualificados e a superação do caráter conteudista do conhecimento escolar, esvaziado de reflexão e crítica. Exige uma metodologia dialógica, de estar problematizando com o aluno a realidade e articulando-se com o todo da escola na construção do projeto político pedagógico comprometido com a classe trabalhadora.

O ensino da filosofia é o desafio *da e com* a escola, buscando superar a tradição que Paulo Freire denominou de educação bancária, que nega o que-fazer filosófico. O ensino de filosofia com adolescentes traz consigo a necessidade de construirmos um modo para este fazer educativo que envolve uma postura quanto ao conhecimento na escola e sua função na formação do estudante.

3 CONHECIMENTO E CURRÍCULO

3.1 CONHECER O CONHECER

Iniciemos nossa reflexão com um diálogo entre Alice e o Gato Cheshire (Alice no País da Maravilhas):

"- Gato Cheshire... quer fazer o favor de me dizer qual é o caminho que eu devo tomar?"

Isso depende muito do lugar para onde você quer ir - disse o gato.

Não me interessa muito para onde.... - disse Alice.

Não tem importância então o caminho que você tomar. - disse o Gato.

...Contanto que eu chegue a algum lugar - acrescentou Alice como uma explicação.

Ah, disso pode ter certeza. - disse o Gato - desde que caminhe bastante."

Lewis Carrol era professor de matemática na Universidade de Oxford quando escreveu esta linda história que tornou-se um clássico da literatura infantil.

Segundo René Dubos (1972, p. 165), professor de biomedicina ambiental, esse diálogo e principalmente a resposta do Gato Cheshire, ilustra a opinião de que os cientistas não sabem para onde o conhecimento está levando a humanidade, e ainda mais, parecem não muito preocupados com isso.

Vivemos na era do conhecimento, da sociedade tecnológica, do fluxo de informações e contraditoriamente o desenvolvimento científico-tecnológico não tem representado a afirmação da liberdade humana. Convivemos com as maravilhas da tecnologia e com os horrores da miséria absoluta, com o "espetáculo" da guerra sendo transmitida ao vivo como se fosse um filme de ficção, como coloca Chomsky, vivemos numa era de mentes docilizadas e manipuladas, "Platão perguntou: Como é possível que saibamos tanto, com tão pouca informação. E Orwell parafraseou – Como é possível que saibamos tão

pouco, com tanta informação. Pois toda esta informação é como areia nos olhos, nos impede de ver e de saber." (CHOMSKY citado por: GARCIA: 1996, p. 159)

Torna-se necessário uma profunda reflexão sobre o conhecimento e seus condicionantes políticos, econômicos e sociais. A filosofia fornece os pressupostos epistemológicos, antropológicos, éticos e políticos necessários na construção de um projeto educativo, inspirando assim os objetivos, o método e a escolha de que conhecimentos são necessários na formação humana.

A origem da escola pública e a organização escolar estão vinculados à ascensão do conhecimento científico, no contexto de profundas transformação da vida material, com o objetivo de instrução do cidadão moderno, assim é a ciência (prática) a inspiradora do modelo de escola moderna :

É preciso (por meio de um novo método) chegar a conhecimentos que sejam úteis à vida, e que em vez dessa filosofia especulativa que se ensina nas escolas, pode-se encontrar uma (filosofia) prática, pela qual, conhecendo a força e as ações do fogo, da água, do ar, dos astros, dos céus e de todos os outros que nos cercam, tão distintamente como conhecemos os diversos ofícios de nossos artesãos, nós os poderíamos empregar do mesmo modo e a todos os usos aos quais eles são próprios e assim nos tomarmos mestres e possuidores da Natureza. (DESCARTES, 1966: 84 IN: BUFFA: 1999, 16)

A humanidade sempre buscou a superação da ignorância, do desconhecido, do conhecimento espontâneo, chamado senso comum. Do conhecimento mítico-religioso ao conhecimento científico, temos a busca constante de segurança para as dúvidas, incertezas, diante de todo o mistério que é a Vida, o Universo. Cabe, então a reflexão se não temos paradoxalmente confiado no conhecimento científico sistemático, de forma cega, como único conhecimento verdadeiro.

A Ciência Moderna, conquista recente da humanidade, nasceu no berço da burguesia comercial que gestava a "nova ordem mundial", como canta Gil e Caetano. Essa "nova ordem" baseou-se nas certezas matemáticas, racionais substituindo as verdades metafísicas em vigor até então.

O enriquecimento da burguesia, o aparecimento das cidades, determina o início de um processo de grandes mudanças econômicas e políticas. Os referenciais teóricos da ciência medieval não são mais suficientes, assim o conhecimento passa a ser um desafio, inclusive no sentido de buscar respostas aos problemas concretos, do dia-dia:

As relações econômicas feudais centradas em modelo hierarquizado de concessão do uso de terras, de produção agrária e de cobrança de impostos foram suplantados por novas relações produtivas em que os capitalistas passam a contratar os trabalhadores em regime assalariado, explorando-os na feitura de mercadorias, acumulando excedentes produzidos no processo laboral. (MANCINI, 2000, p. 32).

O conhecimento científico, sem dúvida, é um marco da aspiração humana pela verdade, que contribuiu decisivamente no processo de ascensão do capitalismo. À verdade, que se opõe às verdades metafísicas cristãs, a ciência sobrepõem-se a filosofia, a partir inclusive de sua colaboração, traçando novos critérios de conhecimento para a libertação humana dos dogmas religiosos, do obscurantismo em que a razão se encontra.

O processo de produção da existência humana se modifica historicamente, velhas necessidades são substituídas por novas, estas por sua vez, refletem as transformações sociais, culturais, econômicas e políticas de cada momento.

A assim chamada Revolução Científica, no século XVII, atende, à nível do conhecimento, a necessidade de novos paradigmas para explicar o Universo, o ser humano, a realidade. Representa o início de um processo em que o ser humano passa a ser o centro da construção do conhecimento e que, também, modifica o modo de compreensão de si mesmo enquanto ser.

Ao lançar luz à razão, a busca de um método racional e objetivo para validar o conhecimento, ou seja, novos critérios de verdade, determina uma nova percepção do sujeito deste conhecimento. “Penso, logo existo”, diz Descartes. O pensamento cartesiano representa um marco a medida em que coloca o ser humano, em sua racionalidade, no centro da construção de todo o conhecimento acerca do mundo.

Esse sujeito pensante cartesiano passa a estabelecer novos critérios de verdade através da experimentação, do desbravamento da natureza, do corpo humano, do universo. O conhecimento científico e filosófico também aqui é fruto de um contexto histórico e cultural. Pensadores como Descartes, Locke, Bacon buscavam respostas às questões de sua época e também foram influenciados por ela. Mas a quem serve este conhecimento por eles produzidos? Talvez, em certa medida, não sirva aos interesses por eles esperados...

Descartes mecaniza a relação homem-mundo e o modelo cartesiano é, ainda, uma forte influência na representação do conhecimento e da realidade. Vai dos fatos ao cogito e deste às idéias das coisas, na “consciência” (cogito). O que é falso é descartado, logo, nunca é possível a visão de totalidade, a única certeza é a da consciência que põe o ser. O factual, que passa pelos sentidos, deve ser superado, pois é corporal, sensorial, nos engana. O conhecimento verdadeiro supera a corporalidade, o mundo concreto, a história, assim Descartes cai num dualismo, corpo – máquina - e mente - idéias abstratas.

O sujeito cartesiano, sem o mundo corporal - concreto, torna-se tema de si mesmo, temos então um solipsismo, idealismo. O cogito (consciência) cartesiano passa a ser o ponto de partida e de chegada, tudo, o que determina uma relação com o conhecimento a-histórica, que encontrou mais tarde, na filosofia positivista seu corolário.

Segundo, Dussel (REGINA, 1997) esse filosofar abstrato de Descartes parte de pontos muito concretos, pois foi a partir do “eu conquisto”, “eu venço” europeu que se legitimou a colonização de toda a América e as guerras na Índia e na China. A ontologia cartesiana justificará os impérios do centro, é o “ego cogito” – europeu – civilizado - que representa a negação do Outro para a afirmação de si mesmo.

Marx, em *A ideologia alemã*, irá problematizar a relação entre estrutura e superestrutura, entre as idéias e a vida concreta, desvelando o papel ideológico do pensamento idealista e materialista vulgar:

A produção de idéias, de concepções, e da consciência liga-se, a princípio, direta e intimamente à atividade material dos homens, como uma linguagem da vida real. Os conceitos, o pensamento, o comércio intelectual dos homens, surgem aqui ainda como emanção direta de seu comportamento material. O mesmo ocorre com a produção intelectual, tal como se apresenta na linguagem da política, das leis, da moral, da religião, da metafísica, etc. de um povo. Os homens é que são produtores de seus conceitos, de suas idéias, etc., mas os homens reais, ativos, condicionados por uma evolução definida de suas forças produtivas e pelas relações correspondentes a elas, inclusive as formas mais amplas que essas possam tomar (...). (...) Não é a consciência que determina a vida mas a vida que determina a consciência. (MARX: 1965, p. 21-2)

A busca humana por mais conhecimento está pautada na criação de condições materiais de subsistência mais, também, no desenvolvimento de idéias (conhecimentos, valores, cultura,). UM marca, sem dúvida, dramática das sociedades ocidentais é a da dominação do homem pelo homem, da exclusão, da discriminação, da negação da pluralidade e da singularidade em nome da massificação, a negação do Outro e o desafio para a superação desta cultura passa pela elaboração teórica.

Compreender criticamente o paradigma de conhecimento e de realidade posto pela ciência moderna é crucial para, ao nos apropriarmos destes conhecimentos e problematiza-los na escola, entende-los enquanto produto histórico, portanto, não é neutro e não é absoluto.

A filosofia, também em sua historicidade, contribui para pensarmos os caminhos da ação e do conhecimento humano, como aponta CHAUÌ (1978, p. 159):

O que se costuma solicitar à Filosofia é que ilumine o sentido teórico e prático daquilo que pensamos e fazemos, que nos leve a compreender a origem de idéias e valores que respeitamos ou que odiamos, que nos esclareça quanto à origem da obediência a certas imposições e quanto ao desejo de transgredi-las, enfiam, que nos diga alguma coisa acerca de nós mesmos, que nos ajude a compreender como, por que, para quem, por quem, contra quem ou contra o que as idéias e os valores foram elaborados e o que fazer deles.

A tarefa que a Filosofia se impõe não é simples, é não silenciar-se diante da existência humana e dos monstros que obscurecem o discernimento, muitas

vezes questionando mais que respondendo, e ao produzir conceitos sobre o real, reconhece-os como mergulhados em sua historicidade e territorialidade. Neste sentido destacamos a contribuição da Filosofia da Libertação:

A Filosofia da Libertação, que surgiu nos anos 60 no bojo da filosofia latino-americana, se desenvolveu enquanto reflexão teórica nos anos 70 e 80. Refletindo filosoficamente os problemas da América Latina, esteve, desde o seu nascedouro, comprometida com as lutas populares, não apenas criticando a realidade de opressão, mas propondo caminhos de libertação. Como filosofia, não toma para si o papel do político, mas pensa a política através da categoria "libertação". Como movimento organizado de intelectuais, defendeu suas teses ao longo da história da América Latina, ampliando sua reflexão para o território do humano e não apenas do latino-americano. É filosofia, por isso pensa o universal. Mas este universal emerge desde um solo, um lugar: a América latina. É desde os latino-americanos que pensamos uma geo-política(...) e uma geo-cultura(...). (OLIVEIRA: 2003, p. 123)

Ou seja, em todo conhecimento, inclusive filosófico, sua universalidade está vinculado a sua regionalidade, a sua concretude histórica e cultural. Assim o debate sobre o conhecimento escolar, se realmente comprometido com a emancipação, implica em um movimento político, ético e epistemológico de libertação, a partir do interior da escola, que voltando para si mesma, volta-se aos caminhos percorridos e deslumbra os caminhos a serem trilhados. É preciso nos questionarmos, coletivamente, buscar consensos possíveis, sobre para onde desejamos caminhar e quais os desafios para a construção de um projeto político pedagógico nesta perspectiva.

Senghor³, fundamentando sua teoria do conhecimento na cultura africana nos diz:

Sujeito e objeto são, aqui, dialeticamente confrontados no ato mesmo do conhecimento, que é ato de amor. "Eu penso, então eu existo", escrevia Descartes. A observação já foi feita, pensa-se sempre alguma coisa. O Negro-Africano poderia dizer: "Eu sinto o Outro, eu danço o Outro, então eu sou". Ora, dançar é criar, sobretudo quando a dança é dança do amor. É este, em todo o caso, o melhor modo de conhecimento. (SENGHOR: IN OLIVEIRA:2003. p. 127)

³ SENGHOR, Leopoldo Sedhar, filósofo africano, indica ricos conceitos para pensarmos a práxis.

Conhecimento é criação da vida e a vida é criação do conhecimento, o ser humano não é só razão mas, também, talvez primordialmente, afeto que determina sua formação cognitiva, em simbiose com o Outro.

Todo conhecimento deveria, então afirmar o Outro em sua singularidade e todo sujeito cognoscente deveria desejar o Outro em sua singularidade, afirmando assim a liberdade de todos, fundado numa ética de libertação.⁴

Na cultura ocidental – capitalista - temos o conhecimento (racional) política e eticamente comprometido com a negação do Outro, da liberdade, como colocam Horkheimer e Adorno (1985), “se por evolução científica e progresso intelectual queremos significar a libertação do homem da crença supersticiosa em forças do mal, demônios e fadas, e no destino cego - em suma, a emancipação do medo - então a denúncia daquilo que atualmente se chama de razão é o maior serviço que a razão pode prestar.”

A que a razão se presta? O sentido do conhecimento científico e filosófico no currículo escolar deve buscar esta reflexão se realmente estamos comprometidos com um projeto educativo emancipatório que visa, viabilizando a apropriação pelos estudantes destes conhecimentos, problematizá-los, conhecer o conhecer, seus determinantes políticos, éticos e epistemológicos, em suma a complexa racionalidade e afetividade humana.

A ciência – nós diríamos todo saber sistemático, incluindo a filosofia (inclusão nossa) - a ser ensinada no ensino médio é aquela que explica e permite a intervenção na vida real e histórica dos seres humanos: sua forma de produção material, sua organização, sua cultura e valores, seu comportamento, etc. Para

⁴ Para conhecer esta questão sugerimos: DUSSEL, Enrique. *Ética da libertação: na idade da globalização e da exclusão*. Trad. de Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis: Ed Vozes, 2000.

tanto não pode ser uma ciência – ou qualquer outro conhecimento (inclusão nossa) - ensinada dogmaticamente, cujos resultados são absolutos e perenes, acima da história. (TAVARES, 1999, p.55-6)

Devemos permanentemente nos perguntar: Como tem sido abordado do conhecimento em nossas escolas? Quais os objetivos que buscamos atingir? Que concepção de educação, de sociedade e de ser humano perpassa nosso fazer pedagógico?

3.2 CONHECIMENTO E PROJETO EDUCATIVO ESCOLAR

O ser humano diferencia-se da Natureza através do Trabalho, produzindo as condições materiais e culturais de sua subsistência. Nascemos incompletos, inacabados e, historicamente, vivemos em relação com o outro nos produzindo e produzindo o mundo a nossa volta e diferentes sujeitos.

Resgatamos aqui categoria práxis, que a nosso ver, constitui-se no cerne da filosofia da história, integrando dialeticamente a teoria e a prática em uma ação efetivadora, portanto histórica, que possibilita a realização de determinados fins. Consideramos, no entanto, que a práxis é muito mais que isso. Para além do paradigma da racionalidade instrumental, a práxis envolve, também, dimensões de subjetividade como o desejo, paixões, angústias e sentimentos inerentes às ações humanas.⁵

Toda prática humana é precedida por determinadas visões de mundo e destas expressam nossa prática econômica, política, cultural e social. Na história das civilizações ocidentais temos o paradigma da representação que dá ênfase à racionalidade, a análise e a síntese na compreensão da realidade, excluindo as dimensões afetivas e perceptivas.

⁵ Estas considerações estão relacionados a uma pesquisa coletiva da qual participamos, sobre Práxis e Subjetividade nos Movimentos Sociais Populares, no seminário: Movimentos Sociais Populares: os desafios da práxis ocorrido em Passo Fundo - RS.

Na constante busca por respostas, de elucidar e resolver problemas, de traçarmos caminhos para prática educativa, consideramos importante o resgate da categoria práxis enquanto libertação.

A práxis educativa libertadora, que visa contribuir na realização da cidadania concreta, exige o desvelamento da realidade opressora e alienante existente na sociedade capitalista – que produz não apenas mercadorias mas também subjetividades produtoras e consumidoras de mercadorias.

A sociedade capitalista nesse movimento desumanizante agencia os desejos, as paixões e os afetos humanos colocando-os a serviço da reprodução do capital. Temos, então, o desafio de utilizarmos uma metodologia que viabilize a efetivação do conceito de práxis, enquanto movimento dialético que promove uma prática refletida e uma reflexão sobre a prática, que desmascare as estratégias de opressão e modelização capitalista.

Sob a égide do modelo taylorista/fordista, que do sistema produtivo é transposto ao sistema escolar, principalmente a partir da reforma tecnicista na década de 70, expressa na Lei 5692/71, temos no espaço escolar a fragmentação do trabalho pedagógico em que se burocratizam todas as relações – formas de ensinar, de planejar, de avaliar, etc. – pautadas em princípios do positivismo. E nesta fragmentação técnica-instrumental inclui-se o tratamento dado do conhecimento como neutro e absoluto.

A escola como espaço de reprodução social, contribui não apenas ideologicamente e socialmente, pela sua lógica competitiva, elitista e segregacionista. Contribui agenciando as subjetividades, ou seja, modeliza os sonhos, os desejos, os afetos das pessoas.

Assim, na escola onde ocorre dicotomia entre os que decidem e os que executam, típica do modelo produtivo taylorista/fordista, onde o professor não define os conteúdos (conhecimento) que irá ensinar, assim como o aluno não é sujeito do processo de aprendizagem, cabendo-lhe a tarefa de memorizar e

entorno; aulas em que se depositam como peças em seus devidos lugares, verdades; com uma ampla fragmentação entre quem produz o conhecimento e o professor que reproduz (verbalmente), quase sempre via livro didático e o aluno que memoriza passivamente.

E, muitas vezes, nestes espaços escolares temos prática educativa libertadoras, que subvertem o modelo acima, que afirmam a educação enquanto prática política e social libertadora. A percepção, reflexão e problematização das práticas educativas são importantes na construção coletiva de um projeto educativo a partir das bases.

É neste complexo devir humano que buscamos situar o currículo escolar, no contexto de construção de um projeto educativo libertador, enquanto práxis de libertação, no qual o ser humano enquanto ser histórico, esteja no centro e não o mercado.

Esta perspectiva, de práxis de libertação, reconhece o saber popular, as lutas populares, os movimentos sociais populares como espaços de produção de conhecimento e ao problematizar, com o povo, suas práticas e seus saberes gera novas reflexões e por sua vez novas práticas, contribuindo, inclusive na elaboração de pressupostos para a prática educativa comprometida com as lutas populares.

Para além da constatação da Escola Pública com espaço reprodutivista, conteudista e antidemocrático. Marcada por uma trajetória histórica de preparar diferentemente os intelectuais segundo o lugar que irão ocupar na sociedade, enquanto dirigentes ou enquanto trabalhadores, temos que resignificar sua função escola, na perspectiva de um projeto político pedagógico emancipatório, articulado com o compromisso de transformação da sociedade, o que exige a construção de um novo saber, que considera o saber popular, como coloca ARROYO (1987, p. 17):

O movimento de construção de uma sociedade alternativa implica a construção de um novo saber, de uma nova cultura, de uma nova concepção do mundo e dos

sujeitos empenhados nessa construção. As diferentes lutas sociais educam a classe trabalhadora, num processo de aquisição de uma identidade coletiva.(...) Como profissionais da educação não somos contra a escola nem poderíamos ser. (...) Entendemos que o mais grave não é a inexistência de uma política que permita ao povo entrar na escola e aí permanecer. O mais grave é que não há uma política que favoreça a educação do povo através de suas lutas.

Essas dimensões política, ética e epistemológica, comprometida com as lutas populares, se propõem rever a abordagem do conhecimento, a organização e gestão escolar. Dimensões que pressupõem um mergulho sobre o fazer educativo que ali se desenvolve, avaliando de forma emancipatória, portanto, democrática, coletiva e criticamente este fazer, gestando assim novas práticas e novas reflexões, como coloca SAUL (1992, p. 29):

A avaliação emancipatória caracteriza-se como um processo de descrição, análise e crítica de uma dada realidade, visando a transformá-la. (...) Situa-se numa vertente político-pedagógica. O interesse primordial dessa abordagem é emancipador, ou seja, libertador, visando a provocar a crítica, libertando o sujeito de condicionamentos deterministas. O compromisso principal dessa avaliação é o de fazer com que as pessoas direta ou indiretamente envolvidas em uma ação educacional escrevam a sua própria história e gerem as suas próprias alternativas de ação.

Este compromisso exige uma postura epistemológica e política não sectária que, sendo condição mesma para esta ação educativa, se expressa num processo dialógico, entendido como encontro entre os seres humanos, mediatizados pelo mundo. (FREIRE, 1978, p, 93)

A partir destes caminhos que cotidianamente e conscientemente vão sendo traçados na escola é possível a delimitação de um currículo com pressupostos filosóficos acerca do conhecimento, entendido enquanto práxis que busca conhecer e se reconhecer nas relações com o mundo e com os demais seres humanos.

A questão do conhecimento escolar, nesta perspectiva, exige a reflexão acerca dos paradigmas sob os quais temos nos orientado, entre os quais a

racionalidade e, em consonância, o saber sistematizado pelas ciências, são categorias centrais.

É consenso na literatura progressista na área educacional, as análises acerca dos determinantes que conduzem a escola à reprodução das desigualdades sociais, a mercê das mudanças do setor produtivo, da divisão técnica do trabalho. Porém estamos insistindo que complementar à estas análises, as dimensões subjetivas (valores, concepções políticas, crenças, desejos, afetos etc), que são produzidas em correlações de forças entre capital e trabalho, entre opressão e busca por libertação. Correlações que certamente estão presentes no cotidiano escolar, fazendo da escola um espaço de vivência de culturas, valores, lutas, de socialização, etc.

Esta proposição expressa o resgate do local, do regional para compreensão do global, do que se afirma como universal, construindo a identidade da escola como escola pública e popular sem cair no relativismo ou no espontaneísmo, como afirma PÉREZ GÓMES (2001: p. 77):

...parece necessário reconhecer que a escola não pode transmitir nem trabalhar dentro de um único marco cultural, um único modelo de pensar sobre a verdade, o bem e a beleza. A cultura ocidental, que orientou e, freqüentemente, sufocou as proposições da escola em nosso âmbito, se esfacela em um mundo de relações internacionais, de intercâmbio de informação em tempo real, de trânsito de pessoas e grupos humanos. Por isso, os docentes e a própria instituição escolar se encontram diante do desafio de construir outro marco intercultural mais amplo e flexível que permita a integração de valores, idéias, tradições, costumes e aspirações que assumam a diversidade, a pluralidade, a reflexão crítica e a tolerância. (...) a finalidade prioritária da escola deve ser fomentar e cuidar a emergência do sujeito.

É na problematização do conhecimento no contexto das relações sociais que está a chave da construção da identidade da escola comprometida com a emancipação humana. Nesta problematização temos sempre presente questões como: Que conhecimentos? Para que? Como e com quem?

Num projeto como este o espaço escolar deve viabilizar condições para que os estudantes atuem sobre suas próprias vivências, desenvolvendo uma atenção ao pensamento crítico em que o conhecimento é explicitado e problematizado dialogicamente buscando o que Mao Tse-Tung expressou ao dizer: “Mais e mais, devem os intelectuais tornar-se trabalhadores, mais e mais os trabalhadores tornar-se intelectuais.”

Sem correr o risco de desconsiderar a importância do conhecimento científico na formação do estudante, a escola deveria refletir sobre o significado dado ao conhecimento na vida do estudante em que muitas vezes está atrelado a uma metodologia apenas de transmissão mecânica, considerando que *“como professor devo saber que sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não aprendo nem ensino (Freire, 2000 , p.95).*

A pergunta, a problematização e uma atitude de questionamento constante é fundamental na prática educativa libertadora, que envolve o papel do educador na superação da curiosidade ingênua, através de um trabalho educativo que visa chegar à curiosidade epistemológica., como coloca Freire:

Estimular a pergunta, a reflexão crítica sobre a própria pergunta, o que se aprende com esta ou com aquela pergunta em lugar da passividade em face das explicações discursivas do professor, espécies de respostas a perguntas que não foram feitas ... O fundamental é que o professor e alunos saibam que a postura deles, do professor e dos alunos, é dialógica, aberta, curiosa, indagadora e não apassivada enquanto fala ou enquanto ouve. O que importa é que professor e alunos se assumam epistemologicamente curiosos. (*FREIRE: 2000, p. 96*).

Colocando em outras palavras, um desafio fundamental é que o estudante, ao se apropriar dos conhecimentos historicamente acumulados, construa sua autonomia intelectual na perspectiva de significar e contextualizar este conhecimento, não enquanto verdade absoluta, mas efetivamente enquanto produto da práxis humana, sendo subjetivamente (integralmente) comprometido com a afirmação da vida e não do mercado, com a justiça, a solidariedade, o bem viver de todos etc.

Neste sentido, enquanto política de Estado, é necessário um projeto político pedagógico para o Ensino Médio que supere a profissionalização estreita (KUENZER: 43) e

Elaborar e disponibilizar aos jovens que vivem do trabalho a nova síntese entre o geral e o particular, entre o lógico e o histórico, entre a teoria e a prática, entre o conhecimento, o trabalho e a cultura é a nova finalidade do Ensino Médio Público: ser geral sem ser genérico e relacionar-se ao trabalho sem ser estreitamente profissionalizante. O Ensino Médio, assim concebido, poderá ter o seu projeto pedagógico contemplando diferentes conteúdos em diferentes modalidades, para atender às especificidades de seus jovens alunos, diferentes e desiguais social e economicamente, sem que com isso comprometa o conceito de Escola Unitária. A unitariedade será assegurada pela sua finalidade, que expressa o compromisso com a igualdade de direitos, não como um atributo formal, assegurado pela legislação, mas como uma conquista real, processo histórico de destruição das desigualdades, que se dá através da atividade real dos homens, da qual a escola participa. (KUENZER: 43-44)

Tendo como função social a participação ativa na superação das desigualdades a Escola terá no seu projeto político-pedagógico a meta de superação da dicotomia entre formação técnica-profissional e formação geral, bem como a superação de seu caráter meramente conteudista, enciclopédico, mas de um currículo crítico, voltado para a formação humana com caráter emancipatório superando a tradição de uma escola vinculada apenas aos interesses do mercado de trabalho que perpetua as diferenças sociais, naturalizando-as em uma cultura da competitividade e do individualismo.

A construção de um projeto de escola nesta perspectiva requer o engajamento de todos os profissionais da educação envolvidos com a formação dos jovens, oriundos da classe trabalhadora, no estudo, debate e construção de uma nova “cara” para a Escola Pública de Ensino Médio. Escola que unindo formação técnica, política e cultural, na perspectiva da Escola Unitária de que fala Antonio Gramsci, não dissocia trabalho intelectual e trabalho manual.

Escola que exige, fundamentalmente, uma política pública de financiamento, investimento, nesta escola como estratégia de desenvolvimento sócio-econômico. Assim como valorização e formação inicial e continuada dos profissionais de educação; condições objetivas de trabalho (número de alunos por

sala adequados, laboratórios, bibliotecas, material de apoio para pesquisa etc), carreira e salário dignos, com lotação por escola, condição fundamental na construção da identidade do educador com a comunidade escolar, enquanto intelectual que organicamente caminha com a comunidade.

A formação política, educativa e cultural da classe trabalhadora, nos coloca o desafio da superação da escola como instrumento de dominação ideológica e, nos impõe a tarefa de construção democrática de um projeto educativo e cultural em consonância com as lutas do povo historicamente excluído, pois

Se no plano oficial as perspectivas de orientação para o Ensino Médio acentuam suas características de dualidade e elitismo, desde a década de 80 os educadores vêm buscando alternativas de definição da sua identidade pelo princípio da unitariedade e da igualdade, ao considerar que o ensino é parte integrante da educação básica, sua etapa de consolidação e culminância. (TAVARES, 1999, p. 55)

Na superação da dualidade e do elitismo presente no Ensino Médio, encontramos nas reflexões de Antonio Gramsci, ricas contribuições. A questão da escola é problematizada por Gramsci, no contexto de reflexões acerca do processo revolucionário, na segunda década do século XX, na perspectiva da formação intelectual da classe trabalhadora.

Em consonância com as mudanças ocorridas na sociedade contemporânea, a relação entre conhecimento científico e a vida concreta, Gramsci volta-se para a crítica da cultura livresca e enciclopédica, que se reproduz, inclusive na escola:

É necessário perder o hábito e deixar de conceber a cultura como saber enciclopédico, no qual o homem é visto sob a forma de recipiente para encher e amontoar com dados empíricos, com fatos brutos e desconexos, que ele depois deverá arrumar no seu cérebro como nas colunas de um dicionário para poder então, em qualquer ocasião, responder aos vários estímulos do mundo externo.⁶

A superação da educação centrada no conhecimento dogmático, com valor em si mesmo, abstrato e desarticulado da realidade é ainda um desafio do ensino

⁶ _____ . "Socialismo e Cultura". Il Grido del Popolo, 29.01.1916.

médio que ora é reproduzido de foram academicista para “passar no vestibular” ora para como treinamento para o mercado de trabalho.

Arriscamos dizer que o critério, sempre coletivo, de escolha do conhecimento escolar deveria ser sua relação orgânica com a vida humana e a produção desta vida. Ainda nesta perspectiva, que o método não deveria jamais ser o da pura repetição e memorização mas o da problematização, da pesquisa, do diálogo permanente buscando significar o conhecimento.

O próprio conhecimento filosófico neste currículo toma um significado enquanto práxis, onde através da análise dos textos filosóficos, dos problemas colocados pelos filósofos visamos a construção de uma nova cultura em que, todo o passado cultural como objeto de compreensão de análise pode ser criticado para ser superado.

Neste sentido além do estudo dos filósofos faz-se necessário um resgate da história das classes dominadas, necessário para a formação de uma nova concepção de mundo, que resgata o povo como sujeito de sua história em que a própria filosofia não entendida enquanto produção de indivíduos, muitas vezes estereotipados como loucos, “ideólogos” desconectados da realidade, mas como resultado de uma época, de determinadas culturas e segmentos sociais, portanto representando interesses de determinadas classes, como coloca Gramsci (1986), ao criticar o idealismo presente em determinadas leituras do marxismo:

A filosofia de uma época não é a filosofia deste ou daquele filósofo, deste ou daquele grupo de intelectuais, desta ou daquela grande parcela das massas populares: é uma combinação de todos estes elementos, culminando em uma determinada direção, na qual sua culminação torna-se norma de ação coletiva, isto é, ‘história’ concreta e completa (integral).

Esta abordagem do conhecimento filosófico contribui, inclusive para a compreensão do conhecimento escolar como um todo.

A escola, neste sentido, deveria formar o indivíduo de forma ampla, formação técnica, política e subjetiva não apenas preparar para o trabalho mas também para o exercício da cidadania, na perspectiva de superação das

desigualdades sociais. A escola média deveria ser um espaço de cultura, de ciência, não de um conhecimento fragmentado que será repetido no vestibular. Uma escola em que a apropriação do conhecimento permite a intervenção na vida da sociedade.

Uma nova escola que assume como identidade ser escola pública e popular, ou seja, a serviço da formação da classe trabalhadora, com este caráter de classe tratando-se de uma escola que visa preparar não só para o exercício da cidadania nos limites da sociedade burguesa, para a competitividade cega e o individualismo estúpido, mas para uma cidadania, onde todos deverão reunir capacidade técnica, política e cultural, podendo exercer a função de dirigentes.

Uma escola que respeite o desenvolvimento intelectual dos jovens, proporcionando uma formação 'humanística' no sentido amplo e não apenas em sentido tradicional', isto é, uma nova cultura, que possibilite a inserção "dos jovens na atividade social, depois de tê-los levado a um certo grau de maturidade e capacidade de criação intelectual e prática e de uma certa autonomia na orientação e na iniciativa." (GRAMSCI, 1991).

Uma escola que não dissocie formação humanística e profissional, no sentido de preparar um ser humano novo, integral. Isso só é possível de efetivar construindo-se as bases de uma nova ordem social: "O advento da escola unitária significa o início de novas relações entre trabalho intelectual e o trabalho industrial, não apenas na escola mas em toda a vida social." (GRAMSCI, 1991 p, 154-5)

O que Gramsci nos mostra é que a escola que aí está, não prepara a criança para compreender e melhorar a concepção de vida que a própria vida lhe ensina, mas a prepara para o mundo da produção capitalista e a introduz em uma cultura "fossilizada e anacrônica", enchendo a cabeça do aluno com "fórmulas e palavras que não tem sentido para ele." Alcançar uma unidade entre escola e vida significa apontar contradições e diferenças culturais geradas pela divisão social, formar a criança conforme um tipo superior de civilização, isto é, uma nova cultura.

A escola, neste contexto, deve ser desinteressada, humanística, “que não hipoteque o futuro da criança e não obrigue a sua vontade, a sua inteligência e a sua consciência em formação a mover-se num sentido pré-estabelecido. Uma escola de liberdade e de livre iniciativa e não uma escola de escravidão e mecânica.” (GRAMSCI, 1976, p, 101)

Gramsci ao abordar a noção de Escola Unitária contrapõe à noção de escola desinteressada, por ele defendida, a noção de escola interessada. O conceito de “desinteressado” não aparece no sentido de neutralidade mas como uma ação que não visa um fim imediato, interessado, trata-se de uma educação que tem longo alcance e que diz respeito a toda a coletividade, sendo útil a todos e não a determinados indivíduos ou grupos de indivíduos como é a educação “interessada”. Esta visa um fim imediato, uma profissão, posição social, diz respeito a interesses pessoais e não da coletividade, sendo prejudicial para a formação do jovem consciente de sua participação na sociedade. A escola interessada é típica da era industrial moderna, liberal, que destina-se a formação de mão- de-obra para o mercado de trabalho.

Grande parcela de nossa população se encontra em situação miserável, à margem da sociedade, isto é, sem participação efetiva na vida social porque não têm direito a uma alimentação saudável, sobrevivem a uma desnutrição crônica, sem direito à saúde, habitação e trabalho, condições elementares para o exercício da cidadania nos limites da ordem burguesa, então:

Poder-se-ia pensar que, se o Brasil ainda não concretizou ideais burgueses de cidadania é porque aqui ainda não teria sido realizada a revolução burguesa, ou seja, o Brasil não seria um país capitalista. Essa hipótese é, no entanto, de difícil aceitação. O Brasil é um país capitalista, com uma indústria competitiva inclusive internacionalmente. Só que a realização do capitalismo, aqui, não se dá nos mesmos termos em que ocorre na Europa. Aqui a realização do capital – que afinal é sujeito do capitalismo – se faz às custas da marginalização da maioria dos brasileiros. Então fica a questão: como conseguir que, no limiar do século XXI, os brasileiros se transformem em cidadãos? (BUFFA, 1999, p. 29)

A esta pergunta realizemos um recorte: como o conhecimento escolar pode contribuir para a transformação dos brasileiros em cidadãos? Temos aqui a

clareza de que, como nos ensina Paulo Freire, *a educação não pode tudo, mas sem ela tampouco a sociedade muda*. A escola é um dos espaços fundamentais na formação do cidadão, mas não é o único e nem pode realizar sua função, sem que existam as condições objetivas de existência.

Problematizar o conhecimento e a práxis educativa existente, numa perspectiva crítica e dialética é tarefa fundante da escola para a superação da fragmentação de saberes instituída no currículo escolar. Esta superação implica no domínio dos conhecimentos específicos presentes no currículo e articula-los, alimentando, assim o trabalho de cada disciplina à atividades transdisciplinares, que expressam uma pedagogia da práxis. Significa o vínculo entre disciplinas e a vida da escola em sua totalidade e desta com a comunidade.

Cria-se, assim, uma relação entre conhecimento sistemático e vivência, a prática política e social, onde os saberes - científicos, filosóficos, antropológicos, psicológicos e o saber popular instrumentalizam, dialogicamente, a práxis educativa libertadora, indo além, inclusive dos muros da escola, resignificando assim, sua identidade como espaço de ensino e aprendizagens significativas em consonância com a dinâmica da realidade local, regional e global.

4 A FILOSOFIA NA ESCOLA DE ENSINO MÉDIO

A cultura é um privilégio. A escola é um privilégio. E não queremos que o seja. Todos os jovens deveriam ser iguais em relação à cultura. (GRAMSCI)

A problematização acerca da contribuição do conhecimento filosófico na formação humana remete-nos para o questionamento acerca do ensino, da educação, da escola, da sociedade atual e a filosofia no contexto das questões acima abordadas visto que, as questões relativas ao ensino de Filosofia e sua contribuição no currículo escolar estão diretamente vinculados aos problemas da educação, do conhecimento e do mundo atual.

A filosofia desde sua origem remete-se a uma atitude de busca do saber, onde o *philosophos*, não é o que sabe – *sophos*- mas o que busca o saber, como amante da sabedoria reconhece sua ignorância e vislumbra no conhecimento a busca por libertação.

Mas que conhecimento busca a filosofia? Podemos dizer que o conhecer do filósofo é a busca de se libertar das *opiniões* – *doxa* – que identifica o denominado conhecimento de senso comum - é a busca da verdade que toma como ponto de partida o que é comum para a partir dele problematizá-lo, questioná-lo, superá-lo, elaborando conceitos acerca da existência humana. Assim o questionamento sobre si mesma é também inerente a Filosofia.

A função social do filósofo, palco de dissensos na História da Filosofia, remete a determinada concepção de filosofia. Considerando que o sujeito que produz Filosofia é construído socialmente o produto de sua atividade – o conhecimento, os conceitos estão sempre “molhados” de valores, de cultura e de política, não sendo então, a reflexão filosófica totalmente abstrata.

Neste sentido a diversidade e a complexidade da Filosofia, que implica no reconhecimento, que temos Filosofias – em sua pluralidade – são inerentes a História da Filosofia. É no movimento da história que, em certos contextos, encontramos a negação da função social da filosofia afirmando-a como absoluta, totalizante e a-histórica, ou seja, a Filosofia que se quer a-histórica, como sistema absoluto, tem que considerar a história, já que é por oposição as concepções históricas que busca se afirmar como verdade absoluta. (SILVA, 1995, p. 11).

O reconhecimento de que há diversas Filosofias e, distintas concepções acerca sua função social, não retira sua identidade e especificidade enquanto conhecimento, ao contrário, é parte constituinte destas.

À elaboração filosófica tem em comum, desde suas origens, a busca da Verdade. E a noção de Verdade toma características distintas no decorrer da história da filosofia: na Grécia vinculada a formação do homem e construção do Estado, a paidéia, onde o filósofo desvela a Verdade, tendo uma função pedagógica e política, como na República de Platão. A Verdade na explicação totalizante dos grandes sistemas, onde Hegel é uma grande referência na fenomenologia, ao identificar a crise da Razão tenta resolvê-la sob as bases de um ciência rigorosa. Com Marx temos a subversão desta questão da Verdade Universal, explicitando a dimensão social e histórica da condição humana, sua materialidade e complexidade, onde a sociedade é composta por antagonismos sociais e verdades numa perspectiva de classes sociais.

Sendo a Filosofia a busca da Verdade, caracterizando-se em reflexão, radical, rigorosa e de conjunto acerca dos problemas da existência (SAVIANI, 1986, p. 24), acerca da totalidade humana, não sendo esta reflexão meramente teórica ou abstrata, mas que realiza-se enquanto práxis realizada por sujeitos históricos, portanto, situados política e socialmente.

Sendo a filosofia um esforço de busca de significado à existência humana na dinâmica das práticas sociais, este saber identifica-se com a educação:

(...) o pensar filosófico, em sua substantividade, desdobra-se numa dupla dimensão: uma dimensão política e uma dimensão pedagógica, ou seja, a busca do sentido não é única e exclusivamente um problema do sujeito individual, não é só epistêmica e ética, ele é sempre ligada à esfera do sujeito coletivo, histórico e social. A humanidade, como sujeito pensante, busca, explicitar/construir sentidos que tenham a ver com o direcionamento do agir histórico de seu conjunto. É sempre prenhe de universalidade, por mais que seja um exercício individual. Ora, isso transforma toda atividade intelectual, e de modo direto e explícito, a filosofia, numa explícita pedagogia política. (SEVERINO, 1998, p.)

Em se tratando de uma sociedade capitalista, permeada por interesses antagônicos e pela lógica de dominação (opressão) a filosofia terá um caráter de classe, pois como já colocamos, o sujeito que faz filosofia se constrói a partir de determinada cultura, valores, que certamente exige deste sujeito identidade com este ou aquele segmento da sociedade. Esta constatação implica no reconhecimento da não neutralidade entre filosofia e a vida concreta da sociedade, como coloca SILVEIRA (2000, p. 133):

Admitindo-se, como foi sugerido acima, que o sujeito da reflexão filosófica é socialmente constituído e que, portanto, expressa valores, opiniões, crenças, enfim, a visão de mundo de uma classe social, é forçoso admitir também que a neutralidade é impossível. Por sua natureza política, toda ação humana tem sempre alguma implicação social, seja no sentido da conservação, seja no da transformação da sociedade, ainda que o sujeito que a realize não tenha clara consciência, desse fato. Por sua vez, favorecer ambas as classes é impossível, visto que seus interesses são antagônico e irreconciliáveis. Resta, portanto, à filosofia, uma única alternativa: assumir o seu caráter de classe. A questão é saber com que classe ela pode ou deve se comprometer.

Em se tratando de uma sociedade pautada na dicotomia entre capital e trabalho, que resulta na exclusão e opressão humana a explicitação mesma destas relações significa a explicitação da Verdade. A quem interessa desvelar, explicitar as verdades que oprimem e a quem interessa mascarar estas verdades? Como temos uma constante correlação de forças entre classes antagônicas, podemos dizer que àquela que interessa a manutenção da ordem vigente cabe ocultar a Verdade e àquela que interessa a superação desta ordem, em busca da

emancipação humana cabe a tarefa de divulgar e problematizar a verdade, como diz Gramsci: "*Apenas a verdade é revolucionária*".⁷

Assim se a filosofia é a busca da Verdade e a esta contraria os interesses da classe dominante (opressora), a filosofia interessa à classe dominada (oprimida) e deve contribuir para que esta classe torne-se classe revolucionária, pois, o caráter intrínseco ao conhecimento filosófico é a libertação humana do obscurantismo, da opressão, sua natureza, portanto é essencialmente revolucionária. (SILVEIRA: 2000, p. 135)

Filosofar é um exercício de liberdade de pensamento que coloca tudo a prova, pergunta as razões e os motivos subjacentes às escolhas humanas para chegar às melhores razões e aos melhores motivos que permitam ampliar a liberdade. Portanto a filosofia não visa a doutrinação, mas isso não significa ser imparcial ou neutra, mas identifica o conhecimento filosófico com a questão da democracia e da liberdade.

Estas observações trazem luz à questão do ensino de filosofia, em dois sentidos fundamentais:

O primeiro diz respeito à impossibilidade de consenso em torno da concepção de filosofia (...), e isso não apenas em virtude da infinidade de outras concepções possíveis de serem formuladas, como também pelo fato de que uma filosofia articulada com os interesses da classe revolucionária terá contra si, forçosamente, os interesses da classe anti-revolucionária, dado o antagonismo entre essas classes. A ausência de consenso, portanto, não é, em si, um problema, mas uma inevitabilidade histórica." (SILVEIRA, 2000, p. 136)

Ensinar filosofia, na escola pública, comprometida com a classe trabalhadora e suas lutas por libertação, implica na construção e definição de objetivos e métodos voltados para os interesses desta classe.

Além da relevância para a formação humana pela natureza mesma do filosofar enquanto patrimônio cultural, com coloca Gramsci (1986: p. 13):

⁷ Este era o lema do jornal *Ordine Nuovo* publicado por Gramsci entre 1919 e 1920.

Criar uma nova cultura não significa apenas fazer individualmente descobertas “originais”; significa também, e sobretudo, difundir criticamente verdades já descobertas, “socializá-las” por assim dizer; transformá-las, portanto, em base de ações vitais, em elemento de coordenação e de ordem intelectual e moral. O fato de que uma multidão de homens seja conduzida a pensar coerentemente e de maneira unitária a realidade presente é um fato “filosófico” bem mais importante e “original” do que a descoberta, por parte de um “gênio filosófico”, de uma nova verdade que permaneça como patrimônio de pequenos grupos intelectuais.

A presença da filosofia no currículo escolar se justifica pela sua especificidade, por possuir conteúdos próprios a serem ensinados, o que implica na referência à sua história, os textos dos filósofos etc. Neste sentido temos o desafio de delinear que conteúdos devem ser priorizados na vasta História da Filosofia, como coloca HORN (2003, p. 234):

Torna-se fundamental repensar o ensino da filosofia a partir de seu próprio estatuto e de sua constituição histórica, visto que não é possível pensar, por exemplo, num programa de conteúdos que contemple toda a história da filosofia, como também não é possível imaginar temáticas soltas, sem articulação. Além disso, é importante, considerar a pluralidade como elemento fundante da própria constituição da Filosofia que se manifesta nas mais diversificadas linhas filosóficas. Ou seja, é a partir do conjunto de conceitos e concepções, que o conteúdo filosófico vai se moldando e se configurando, fornecendo assim, os elementos necessários para análise teórica e a compreensão do cotidiano vivenciado pelo aluno. Tal como as demais disciplinas, a filosofia carrega em si a possibilidade de desenvolver no homem sua estrutura cognitiva e intelectual, isto é, formar para a vivência social, cultural e política, e por consequência, para o exercício crítico e consciente da cidadania.

Vinculado a um projeto educativo emancipatório, o ensino de filosofia, teria como objetivo fundamental socializar o conhecimento filosófico historicamente construído, problematizando-o articulado a realidade e as vivências dos estudantes, instrumentalizando-os criticamente, intelectualmente, na compreensão da realidade para o exercício da cidadania numa perspectiva emancipatória, portanto de transformação social.

Pois ao pôr tudo à prova, inclusive a si mesma, a filosofia questiona a linguagem, a lógica e a ciência, entre outras elaborações, construindo posições em que busca melhor compreender os fenômenos humanos e naturais.

Porém, a simples presença da disciplina de filosofia no currículo escolar não é garantia do desenvolvimento da reflexão, do raciocínio e do pensamento crítico do estudante. A filosofia pode contribuir para a formação intelectual numa perspectiva libertadora, uma vez que suas elaborações são envoltas em problemas éticos, estéticos, políticos, epistemológicos etc., mas exige que estas elaborações não sejam abordadas no currículo escolar de forma enciclopédica, mecânica ou anti-dialógica.

Para ilustrarmos a relevância dos conteúdos filosóficos no currículo escolar numa perspectiva dialógica e libertadora destacamos uma publicação da UNESCO:

Em fevereiro de 1995 a UNESCO realizou uma jornada internacional sobre o tema Filosofia e Democracia no Mundo. O evento foi precedido por uma enquete realizada no conjunto dos países filiados à ONU, considerando-se não apenas a relação entre ambas no contexto mundial contemporâneo, como também a extensão do ensino de filosofia nos diversos países, os métodos adotados e outras particularidades sobre o tema. Federico Mayor, então diretor geral da UNESCO, perguntava-se sobre o papel que a filosofia pode desempenhar frente à situação atual de mudanças e de desafios colocados para toda a humanidade, uma vez que, segundo ele, a contribuição da filosofia é essencial para "compreender nosso presente e para construir as sociedades de amanhã": "(...) a filosofia é uma escola de liberdade. Ela incita o pensamento a despertar-se sempre. (...) É por isso que a UNESCO deve convidar os filósofos à análise dos grandes problemas que se colocam atualmente à humanidade, em todos os domínios. (...) [Cabe à UNESCO] ...incitar os filósofos a colaborar ativamente com a reflexão internacional sobre os desafios mundiais, pela redação de textos, pela participação em encontros públicos, através de diálogos escritos ou gravados, por ações conduzidas em cooperação com os grandes veículos de comunicação. (MANCE: 1998)

Neste contexto o ensino da filosofia é condição fundamental na construção de escolas democráticas e de sociedades democráticas, pois possibilita aos indivíduos o *judgar por si mesmos*, contribuindo, assim, para a "formação de homens livres". O ensino da filosofia,

exercita, com efeito, a julgar por si mesmos, a confrontar argumentações diversas, a respeitar a palavra dos outros, a submeter-se somente à autoridade da razão". (...) (...) "o ensino de filosofia se organiza e se estende ao mesmo tempo que a democracia. As ditaduras e os totalitarismos a interdizem ou a desviam de sua vocação à liberdade". Contudo, (...) não se deve considerar a filosofia como uma face da democracia, uma vez que, "se existe uma proximidade fundamental entre a liberdade de pensamento e de palavra da filosofia, de uma parte, e a igualdade e o pluralismo característicos da democracia, de outra parte, não se pode deduzir que toda filosofia é necessariamente democrática. (MANCE, 1998)

A rigor, não cabe à filosofia sustentar quaisquer regimes políticos ou ideologias, posto que *"ela não cessa de submeter tudo a um exame crítico - aí incluídos sua própria existência e seus métodos"*. (MANCE: 1998). Na tarefa da emancipação humana a filosofia é fundamental, pois o instrumento para a construção desta emancipação, enquanto práxis, é o conhecimento, tornando crucial, portanto a democratização do acesso ao conhecimento filosófico. E este: "precisa ser competente, ser criativo, ser crítico; ele precisa ser um conhecimento entrelaçado com essa perspectiva filosófica. Não se pode admitir que o conhecimento se exaura no informacionismo científico e no operacionismo técnico." (SEVERINO: 2000, p. 13)

Ao apostar na fecundidade da dúvida, ao questionar-se a si mesma, ao sublinhar suas próprias fraquezas, em síntese, ao criticar-se a si própria a filosofia se aproxima da democracia, rompendo com toda forma de dogmatismos que são peculiares aos regimes autoritários.

A Declaração de Paris para a Filosofia⁸ subscrita por filósofos do mundo todo - entre os quais Marilena Chauí - que participaram dessas jornadas promovidas pela UNESCO, ressalta a proximidade entre a democracia e a filosofia, no sentido de que ambas encorajam a crítica e o respeito a dignidade humana. Naquele documento ressalta-se que a filosofia trata dos problemas da existência humana, buscando contribuir com o exercício da crítica, favorecendo a responsabilidade pelo bem comum: "Julgamos que o desenvolvimento da reflexão

⁸ Anexo III

filosófica, no ensino e na vida cultural, contribui de maneira importante para a formação de cidadãos, no exercício de sua capacidade de julgamento, elemento fundamental de toda democracia".

O modo, pois, como o filósofo pode melhor contribuir com a cidadania, não é abdicando da elaboração conceitual que lhe é peculiar, mas exercitando-a na crítica conceitual dos temas fundamentais à construção e aperfeiçoamento da democracia. Ele, portanto, contribui com a cidadania sendo filósofo - uma vez que como cidadão, está imerso em uma sociedade repleta de conflitos e contradições, aos quais não tem como se furtar, necessitando refleti-los criticamente para exercer sua própria liberdade, historicamente situada nessas condições. Afinal, seria um paradoxo que um filósofo desse aulas na academia sobre ética e filosofia política, por exemplo, e agisse ética e politicamente, em seu dia a dia, seguindo o senso comum. A necessidade de considerar filosoficamente tais temas, advém da necessidade que ele próprio vivencia, como cidadão, de posicionar-se frente aos mesmos. (MANCE: 1998)

A filosofia da libertação destaca a necessidade de refletir filosoficamente a práxis social, considerando em particular as situações que caracterizam fenômenos de injustiça e opressão, a fim de promover o bem viver de todos, onde o ensino de filosofia assume uma metodologia dialógica, em que todos são sujeitos, onde a partir da problematização das práxis, estabelecendo relações entre os sistemas filosóficos e o processo histórico passado e presente, constrói-se novas reflexões teóricas que contribuem em novas práticas de libertação.

As fontes para o fazer filosófico são os textos filosóficos, sua história e a própria realidade. Trata-se de problematizar a realidade, recuperando os elementos que a tradição filosófica - em seus textos - nos dispõe para considerá-la e avançar dialogicamente em uma reflexão que gere novos conceitos que permitam uma posição mais consciente e livre sobre os reais condicionantes da existência humana.

Esta perspectiva filosófica, foi coletivamente assumida no Brasil em setembro de 1988 no **III Encontro Nacional de Filosofia**, em Gramado-RS, por um conjunto de filósofos que subscreveu o que ficou conhecida como **Carta de Gramado**⁹. Destacando que a filosofia, desde o seu surgimento na Grécia antiga, "manifestou-se como atividade intelectual que busca pensar o homem e sua realidade", o documento esclarece que "a Filosofia da Libertação, no contexto da Filosofia Latino-Americana, constitui uma corrente de pensamento filosófico que busca a reflexão crítica sobre a opressão do homem, a partir de uma perspectiva latino-americana". E de sua raiz – latino-americana – traz contribuições ao filosofar em sua universalidade. Tomando como questões para reflexão e ação os seguintes elementos: "a) a situação de exploração e dependência do terceiro mundo; b) a democracia; c) a educação; d) a justiça social; e) as situações de discriminação étnico, racial e sexual; f) a ecologia." (Carta de Gramado: 1988)

Assim, ensinar filosofia - entre outros aspectos – implica em contribuir na formação de pessoas que exercitem um pensamento criterioso, que aprimorem a criatividade na inteligibilidade e intervenção sobre os eventos dos quais tomam parte, que saibam distinguir argumentos ponderando os diversos elementos neles envolvidos e sua articulação orgânica, fundamentar posições em bases conceituais mais sólidas e tomar decisões por conta própria nas diversas esferas do mundo da vida.

A **Declaração de Paris para a Filosofia** nos diz que uma "atividade filosófica livre deve ser garantida por toda parte - sob todas as formas e em todos os lugares onde ela possa se exercer - a todos os indivíduos" e que o ensino de filosofia deve ser "preservado ou estendido onde já existe" e "criado onde ainda não exista". Mas o que significa garantir uma livre atividade filosófica a todos os indivíduos, em toda a parte, sob todas as formas?

Significa que a prática de filosofar livremente, isto é, de elaborar criteriosamente conceitos sobre a realidade com vistas a expandir as liberdades,

⁹ Anexo I

deve ser difundida por toda a sociedade a todas as pessoas, sob meios que sejam apropriados: universidades, nas escolas, junto aos movimentos sociais e demais organizações da sociedade civil.

O Ensino de Filosofia estando intrinsecamente vinculado a um projeto educativo emancipador, deve definir seus objetivos, conteúdos e métodos de ensino em consonância com este projeto, na permanente avaliação coletiva da práxis educativa onde está inserido, num permanente movimento de vínculo entre conhecimento, escola e a vida da sociedade.

Esta perspectiva de trabalho poderia ser ricamente desenvolvida na perspectiva de construção da identidade da Escola de Nível Médio, tendo como eixo de trabalho um método dialógico e investigativo, enquanto práxis, indo das dimensões disciplinares e a transdisciplinares, relacionando conhecimento e cidadania, parte e todo.

Segundo KUENZER (2002, p. 309), o conceito de transdisciplinaridade, no campo da formação para trabalho, corresponde ao de politecnia, “supõe a superação de um conhecimento meramente empírico e de formação apenas técnica, através de formas de pensamento mais abstratas, de crítica, de criação, supondo autonomia.”

No âmbito do trabalho educativo escolar esta perspectiva rompe com o fragmentado, propõe a articulação dos conhecimentos, o que exige o domínio do disciplinar, do específico, que fornecem categorias de análise, referências teóricas que contribuem em novas sínteses.

Outra dimensão importante desta perspectiva de trabalho educativo está no vínculo entre escola e sociedade, onde a partir de projetos de investigação, problematização e intervenção, busca-se significar o conhecimento na prática social, ao mundo do trabalho, às demandas dos estudantes, que são sujeitos deste processo, onde com orientação de professores coletam dados, entrevistas, fazem relatórios, produzem materiais de divulgação e atuam junto à comunidade,

representando a construção coletiva do trabalho, rompendo com as práticas individualistas e competitivas.

Esta perspectiva de trabalho enriquece a abordagem do conhecimento nas disciplinas e as articulam, num currículo que pode ser organizado de forma vertical e horizontal.¹⁰

O Ensino de Filosofia nesta perspectiva não só ganharia um significado emancipador como se articularia ao processo de ensino-aprendizagem como um todo, pois em sua própria natureza a Filosofia estabelece relações entre os diversos conhecimentos e destes com a ética e a política.

Sendo a Filosofia reflexão sobre os problemas da realidade, da existência (SAVIANI: 1986, p. 17) a escolha dos conteúdos, num currículo disciplinar e transdisciplinar, passa pela definição de textos, temas, conceitos, categorias, que melhor instrumentalizem os alunos em sua prática social e na superação dos problemas. (SILVEIRA: 2000, p.139)

Em síntese a Filosofia, que ainda não possui um espaço legitimado na cultura escolar está caminhando nesta perspectiva e tem junto com esta luta por seu lugar no currículo escolar, o desafio de contribuir para a construção da Escola Pública democrática, comprometida com as lutas populares de libertação, desafio de construir sua identidade enquanto disciplina, em consonância com a construção de identidade do Ensino Médio para além da subordinação ao capital.

¹⁰ KUENZER, Acácia Z. A Escola Desnuda: Reflexões sobre a possibilidade de construir o ensino médio para os que vivem do trabalho. IN: O Ensino Médio e a Reforma da Educação Básica. Apresenta uma experiência nesta perspectiva, desenvolvida no Colégio Estadual Algacyr Munhoz Maeder em Curitiba, apontando para os muitos desafios da Escola, em particular a valorização e formação dos trabalhadores em educação.

4.1 O PROFESSOR - FILÓSOFO: ALGUMAS QUESTÕES

A construção da Escola Pública na perspectiva aqui abordada enfrenta, entre outras complexas questões, a problemática acerca da formação inicial e continuada dos trabalhadores em educação.

No caso da Filosofia esta questão se agrava, pois nas poucas escolas em que sua presença está garantida a maioria dos professores que trabalham com a disciplina não são graduados em Filosofia, segundo pesquisa recente (HORN: 2003, P. 104-5), de um universo de 285 professores, apenas 71, isto é, 25% deles, são efetivamente graduados em Filosofia. Por outro lado, a maior parte - 121 professores - correspondendo a 42%, possuem licenciatura em Pedagogia, 13% em História e os demais, 9%, são graduados em outros cursos da área de ciências humanas. O perfil da formação dos professores que atuam com a disciplina de Filosofia, tem segundo HORN (2003), ao menos duas explicações importantes:

a) com o desmonte dos cursos de Magistério os professores responsáveis pelas cadeiras de fundamentos da educação como a Psicologia, a Sociologia, a Metodologia, entre outras, reivindicaram para si a disciplina de Filosofia. Profissionais que na sua maioria são formados em outras áreas, não possuindo, portanto, formação específica em Filosofia; b) há ainda uma tendência de ver a licenciatura como secundária, nos cursos de graduação em Filosofia, o que por consequência, implica na formação de um contingente menor de alunos graduados a cada ano.

Junto a esta questão, que explicita uma problemática a ser superada, através da presença da disciplina no currículo e da contratação de professores, via concurso público, com habilitação na área, temos o desafio quanto a formação inicial e continuada dos professores.

Os cursos de formação de professores além de garantirem a formação específica, do domínio dos conhecimentos da área, devem garantir a abordagem da Escola em sua totalidade, sua organização, gestão, bem como a história da educação e as políticas educacionais, rompendo com a fragmentação hoje existente.

Há ainda, uma falsa dicotomia subjacente a muitos cursos de graduação em filosofia no Brasil, a saber, de que não se pode ensinar alguém a ser filósofo, isto é, a criar novos conceitos e a ensaiar novas estratégias teóricas em que estes se articulem, mas que somente é possível formar bons professores de filosofia, isto é, pessoas que saibam ensinar filosofia, entendendo-se este ensino como mera transmissão de conhecimentos em que se transfere o que os filósofos escreveram ou ensinaram.

Nesta concepção o fundamental não está em desenvolver a habilidade de refletir filosoficamente os desafios contemporâneos, a partir do estudo da história da filosofia e dos textos dos filósofos, não está em criar novos conceitos possibilitando a cada um pensar por si mesmos a sua existência.

Em função disso temos no Brasil uso dos adjetivos *filósofo* e *professor de filosofia*. Nos jogos de linguagem habituais sobre o tema, quem se forma em sociologia é sociólogo, quem se forma em psicologia é psicólogo, mas quem se forma em filosofia é *professor de filosofia*. O fato de que possa existir bons professores de filosofia, que a cultivem sem se preocupar em criar novos conceitos ou estratégias teóricas inovadoras na resolução de problemáticas atuais, não significa que não sejam estas as principais tarefas para as quais os graduandos em filosofia devam progressivamente se voltar.

Assim, os cursos de graduação em filosofia não podem ser reduzidos ao estudo da História da Filosofia europeia e norte-americana, nos quais pouco se reflete a própria realidade em que vivemos. Pelo contrário, cursos que enfatizam a história da filosofia europeia, norte-americana, latino-americana, africana e asiática devem contribuir também para aprimorar o exercício da crítica filosófica sobre problemáticas urgentes da realidade contemporânea na qual o pensador está inserido como cidadão. Tão imprescindível quanto conhecer rigorosamente textos clássicos de toda a história da filosofia, é não deixar de pensar a própria realidade em que se está, julgando por si mesmo as questões éticas, estéticas, políticas e científicas, entre tantas outras.

Em consonância com estas considerações a problemática em torno da formação dos professores de filosofia, a partir dos profissionais que estão atuando, foi abordada em uma pesquisa que fazemos referência neste trabalho¹¹ que explicita os desafios a serem enfrentados:

A Filosofia de fato está presente em uma significativa parcela das escolas públicas do Estado. Mas ela não está presente com a sua história, com a sua especificidade, (...). Ela está presente, no mais das vezes, como religião, moral e cívica, psicologia, sociologia, quando muito, como crítica da cultura por meio de algum tema que está na moda discutir. Isto quer dizer que a Filosofia passa a ser o último livro de cabeceira ou de auto ajuda, o último tema, o último problema que ganhou visibilidade nos principais jornais. Há, como também pode-se verificar em algumas escolas, uma seleção de temas que sugerem conteúdos claramente filosóficos, que buscam abordar e interpretar textos de natureza clássica relacionando-os com temas do cotidiano. . De modo geral, os conteúdos filosóficos que os professores ensinam, não possuem nenhuma unidade. Unidade não significa aqui programas iguais ou conteúdos que tenham a mesma ordenação ou seqüência; trata-se, na realidade, de pressupostos, princípios ou eixos que orientam a organização dos conteúdos. Isso mostra não só a falta de uma concepção de ensino e domínio dos conteúdos por parte do professor, como também, a falta de vontade política do Departamento de Ensino Médio da Secretaria de Educação, para implementar um currículo de Filosofia que contribua para o processo de organização didática dos professores. Quando os professores descrevem os assuntos que trabalham em sala de aula fica clara a ausência de uma concepção que, ao mesmo tempo articule e dê sentido aos conteúdos e que sirva de referência à concepção filosófica da qual os professores partem. O mesmo ocorre na descrição sobre como esses conteúdos estão organizados na disciplina. Há um dado bastante significativo, atingindo 14% das respostas, que mostra a falta de critérios na seleção dos conteúdos que compõem o programa. Os professores mencionaram índices de livros didáticos, textos de revistas, necessidade dos alunos, a LDB, o PROEM, a proposta de reestruturação do ensino médio da SEED, os conteúdos sugeridos por professores da área e que fazem parte do Núcleo Regional..., como elemento de apoio para organização e escolha dos conteúdos programáticos (...) Se por um lado, é expressivo o fato de não haver uma coerência mínima na ordenação dos conteúdos, por outro, mesmo sendo a expressão de uma minoria, percebe-se a existência de um ensino realizado a partir de temas- problema filosóficos ou temas baseados na história

¹¹ Trata-se do trabalho de HORN, Geraldo B. A Filosofia e seu Ensino no Paraná: um retrato da atual situação. Apresentado no Simpósio Sul-Brasileiro sobre o Ensino de Filosofia na PUC-PR em abril de 2003.

da filosofia e no cotidiano do aluno. Essas perspectivas, de certa forma, indicam a presença de uma concepção mais orgânica e consegue imprimir à filosofia, um espaço e um estatuto como disciplina curricular.. Torna-se fundamental repensar o ensino da filosofia a partir de seu próprio estatuto e de sua constituição histórica, visto que não é possível pensar, por exemplo, num programa de conteúdos que contemple toda a história da filosofia, como também não é possível imaginar temáticas soltas, sem articulação. Além disso, é importante, considerar a pluralidade como elemento fundante da própria constituição da Filosofia que se manifesta nas mais diversificadas linhas filosóficas. Ou seja, é a partir do conjunto de conceitos e concepções, que o conteúdo filosófico vai se moldando e se configurando, fornecendo assim, os elementos necessários para análise teórica e a compreensão do cotidiano vivenciado pelo aluno. Tal como as demais disciplinas, a filosofia carrega em si a possibilidade de desenvolver no homem sua estrutura cognitiva e intelectual, isto é, formar para a vivência social, cultural e política, e por consequência, para o exercício crítico e consciente da cidadania. (HORN, 2003, p. 12-3)

Acrescentamos à estas questões: a desarticulação entre o ensinar filosofia e o projeto educativo da escola, pois o modelo taylorista/fordista ainda está enraizado na cultura escolar e as dramáticas condições de trabalho em que estão submetidos os trabalhadores em educação.

Se a Reforma do Ensino Médio preconiza, entre outros avanços, a formação filosófica para o exercício da cidadania, sua característica tem sido de discurso e não de viabilização de condições objetivas para sua efetivação. Pois esta implica em condições de trabalho, plano de carreira e salários e vínculo com a escola.

Isso requer o compromisso efetivo com a superação do trabalho docente que se divide em várias escolas e várias disciplinas - realidade comum aos professores-filósofos¹² - por necessidades de sobrevivência e pela forma de contratação destes professores, por hora-aula.

¹² A pesquisa citada (HORN, 2003) mostra que dos 285 professores, pesquisados apenas 6% **trabalham exclusivamente com o ensino da Filosofia**. Em contraposição 87% atuam em outras disciplinas além da Filosofia, tais como História, Geografia, Ensino Religioso. Em 4% das respostas, a Filosofia simplesmente não aparece. Acredita-se que ao responder, o professor possa

Esta característica do trabalho docente, parcelar, típica da gestão administrativa escolar taylorista/fordista configura o que KUENZER (2003, p. 319) bem definiu como professor tarefeiro, “bóia-fria”, que inclusive se alimentam entre uma escola e outra, entre uma jornada e outra, determinando uma identidade apenas com a área em que atua, a disciplina, e não com a Escola e a comunidade.

Considerando que já é comum as pesquisas que explicitam a precarização das condições de trabalho nas escolas, assim como da formação dos trabalhadores em educação, destacamos o desafio de, ao compreendermos esta realidade, rompermos com a banalização das adversidades, das injustiças e das desigualdades através da elaboração teórica e da luta política por uma sociedade e nesta por uma escola em que a afirmação do ser humano, da liberdade seja o centro e não o mercado.

ter entendido que deveria assinalar as outras disciplinas além da Filosofia, já que os questionários foram enviados respeitando-se o critério único: “ser professor(a) de Filosofia da rede estadual do ensino médio paranaense”. Somando-se os 4% aos 87% tem-se um dado surpreendente: 91% de professores estão ligados a outras disciplinas, além da Filosofia.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das características históricas do Ensino Médio, a ausência de identidade, sua dualidade e caráter elitista, temos a urgência de políticas educacionais comprometidas com as lutas populares por libertação. Políticas estas que garantam o acesso à Escola Pública para todos, sustentadas por princípios que apontam para redefinição da forma de organização e gestão escolar, na perspectiva de superação da lógica taylorista/fordista, marcada de centralismo, burocracia e autoritarismo.

A construção coletiva e participativa da Escola Pública Democrática não abre mão da responsabilidade do Estado para com a educação. Estado, que nas relações entre capital e trabalho, expressam suas contradições e exigem a tomada de posição consciente dos trabalhadores em educação, sua organização coletiva e autonomia intelectual.

A reflexão coletiva sobre a práxis, seus desafios e positivities é indicativo inerente à construção de um projeto político pedagógico emancipatório, no qual a escola assume-se como espaço de formação humana em sentido amplo articulada com a prática social.

Na construção do projeto político pedagógico a escola traça as diretrizes políticas e técnicas que norteiam a prática pedagógica da comunidade escolar. Trata-se, não de um documento formal, mas da construção da identidade da escola na perspectiva de garantir o processo de ensino- aprendizagem, buscando uma unidade neste processo.

Neste contexto destacamos a contribuição do conhecimento filosófico, tanto na reflexão sobre a organização e gestão escolar como na reflexão acerca do conhecimento no currículo escolar.

O currículo numa perspectiva emancipatória não assume como tarefa a simplificação do conhecimento científico, de forma abstrata, neutra e mecânica. O currículo visa a abordagem do conhecimento, como processo histórico, que busca

significar e problematizar a existência humana. Isso significa, em se tratando de uma sociedade de classes, que o conhecimento articula-se aos interesses das classes sociais e a suas lutas.

O desvelamento da condição de dominação presente na sociedade é condição política e epistemológica inerente a tarefa educativa para além da reprodução das desigualdades. A construção da identidade da escola, enraizada na totalidade histórica a partir de seu vínculo com a comunidade onde esta inserida, implica na superação da abordagem enciclopédica do conhecimento, voltada para “passar no vestibular”, e compromete-se com a formação do estudante em sentido amplo, reconhecendo os determinantes objetivos e subjetivos nesta formação.

A Escola é espaço político e social, espaço de interação de afetividades e racionalidades, portanto, contribui na formação humana em sua complexa totalidade. Na escola não se aprende apenas “conteúdos” que vão “cair no vestibular” mas aprende-se, e muito, sobre ética, política e cultura.

A reflexão sobre que pressupostos éticos, políticos e culturais estão presentes na “cultura escolar”, vivenciado por estudantes, professores e funcionários é um exercício necessário na redefinição da função da escola. Escola que assume como tarefa a superação da lógica individualista em detrimento da colaboração; da competitividade em detrimento da solidariedade; do autoritarismo em detrimento da participação de todos os sujeitos de forma crítica e democrática; da memorização mecânica em detrimento da autonomia intelectual, etc.

Neste contexto, desvelamos os princípios éticos, políticos e sociais do conhecimento sistemático e destacamos as vivências dos estudantes e dos professores, bem como das lutas populares. Compreendemos as contribuições e os limites do conhecimento até então sistematizado, na perspectiva de construirmos um escola articulada com a vida da sociedade e comprometida com a transformação social.

O ensino de filosofia articula-se a este projeto, primeiro pela emergência em socializarmos este conhecimento, produto da cultura, que possui conteúdos e especificidades que entendemos fundamentais na formação do estudante, comprometida com a democracia e a cidadania concreta.

Ensinar filosofia, neste contexto implica em contribuir na formação de pessoas que exercitem um pensamento criterioso, que aprimorem a criatividade na inteligibilidade e intervenção sobre os eventos dos quais tomam parte, que saibam distinguir argumentos ponderando os diversos elementos neles envolvidos e sua articulação orgânica, fundamentar posições em bases conceituais mais sólidas e tomar decisões por conta própria nas diversas esferas do mundo da vida.

Destacamos que a simples presença da disciplina de filosofia no currículo escolar, que precisa ser ampliada e legitimada, não é garantia do desenvolvimento da reflexão, do raciocínio e do pensamento crítico do estudante. A filosofia pode contribuir para a formação intelectual numa perspectiva libertadora, uma vez que suas elaborações são envoltas em problemas éticos, estéticos, políticos, epistemológicos etc., mas exige que estas elaborações não sejam abordadas no currículo escolar de forma anti-dialógica, enciclopédica, mecânica ou espontaneísta.

Para que isso ocorra torna-se fundamental, também, revermos a formação inicial e continuada dos professores-filósofos, questão aqui levantada a ser aprofundada, que para além do estudo da história da filosofia, problematizem esta com as questões da atualidade e com as questões pedagógicas relacionadas a organização, gestão, currículo e a escola como um todo.

Na construção de uma projeto educativo emancipatório, a partir da práxis, a formação de professores implica articulação com as práxis desenvolvidas nas escolas, desde a graduação. Formação que não se restrinjam-se a área ou a sala de aula, mas identifique-se e comprometa-se com a escola e a comunidade, onde o trabalho disciplinar articula-se a uma trabalho transdisciplinar.

Outro ponto relevante desta questão está no desafio, a ser aprofundados, em traçarmos objetivos para o ensino de filosofia, articulado ao todo da escola, e definir que conteúdos filosóficos devem ser priorizados neste contexto, buscando alguma unidade de trabalho, rompendo com as práticas espontaneistas ou dogmáticas que perpassam a prática escolar.

Desnecessário dizer que estas questões estão diretamente vinculadas com a necessidade de condições objetivas para sua realização, tais como: espaço físico adequado, laboratórios, bibliotecas, número de alunos por sala, valorização dos trabalhadores em educação, contratação via concurso público, com lotação na escola, acesso a cursos de formação que incentivem a pesquisa a partir da prática desenvolvida na escola, gestão democrática etc.

Em síntese a Filosofia, que ainda não possui um espaço legitimado na cultura escolar está caminhando nesta perspectiva, tem junto com esta luta por seu lugar no currículo escolar, o desafio de contribuir para a construção da Escola Pública Democrática, comprometida com as lutas populares de libertação, desafio de construir sua identidade enquanto disciplina, em consonância com a construção de identidade do Ensino Médio para além da subordinação ao capital.

Se nosso compromisso é com a afirmação da vida, da liberdade, da igualdade de oportunidades, da construção da escola com a comunidade e não para a comunidade, em que o conhecimento é busca significados e resignificados acerca da existência humana, lembremos e, nunca esqueçamos que é sempre necessário aprender a conhecer e conhecer o conhecer, sistematizado e popular, as lutas por libertação e suas contradições.

Parafraseando o poeta popular que abriu este diálogo,¹³ a nossa filosofia não estará suspensa no ar, nem apenas nos livros em prateleiras mas gestando

¹³ Os versos citados são de Cipriano Neto, poeta repentista do Nordeste brasileiro, presentes no programa da "Semana de Arte e Filosofia", dedicada em 1981, ao tema: "Filosofia e Educação Popular", citados por Carlos Rodrigues Brandão no livro "O que é Método Paulo Freire", da Editora Brasiliense.

práticas de libertação que gerarão novas filosofias, tornando um jeito consciente do povo se libertar.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel González. **A escola e o movimento social: relativizando a escola.** ANDE, São Paulo, n. 12, p. 15-20, 1987.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação.** 14ª ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1985. (Coleção Primeiros Passos).

BUFFA, Ester. **Educação e cidadania burguesas.** IN: BUFFA, Ester. Educação e cidadania. 7. Ed. São Paulo, Cortez, 1999. (Coleção questões da nossa época: 19)

CHAUÍ, Marilena de Souza. **A Reforma do Ensino.** IN: Revista Discurso, N.º 08, Maio de 1978. Departamento de Filosofia da FFLCH da USP.

DUBOS, R. **O Despertar da razão,** São Paulo, Melhoramentos/Edusp, 1972.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 13ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999 .

_____. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido.** 6ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. **Pedagogia do oprimido.** 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GALLO, Silvio e KOHAN, Walter. (orgs.) **Filosofia no ensino médio.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

GRAMSCI, Antonio. **Caderno 12 (1932) – Apontamentos e notas esparsas para um conjunto de ensaios sobre a história dos intelectuais.** IN: Revista História e Perspectivas, Uberlândia, 5:126-165, Jul/Dez, 1991. Revisão Tradução : Paolo Nosella.

_____. **Concepção Dialética da História.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1986, 6ª ed.

_____. **Socialismo e Cultura**. IN: Escritos Políticos. Lisboa: Seara Nova, 1976.

_____. **O Movimento de “Ordine Nuovo”**. IN: Obras Escolhidas. São Paulo: Martins Fontes, 1978.

GUERRA, Miguel Ángel Santos. **La Escuela: um espacio para la cultura** IN: GUERRA, M. A. S. Entre Bastidores: el lado oculto de la organización escolar. Ediciones ALJIBE

HORN, Geraldo B. **A presença da filosofia no currículo do Ensino Médio brasileiro: uma perspectiva histórica**. IN: GALLO, Silvio e KOHAN, Walter. (orgs.) Filosofia no ensino médio. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

HORN: Geraldo B. **A Filosofia e seu Ensino no Paraná: um retrato da situação atual. Simpósio Sul-Brasileiro sobre o Ensino de Filosofia. Curitiba, 2003. Mimeo.**

_____. **Por uma Mediação Praxiológica do Saber Filosófico no Ensino Médio: análise e proposição a partir da experiência paranaense**. Tese. São Paulo, 2003. Mimeo.

HORKHEIMER, Max. **Dialética do Esclarecimento: fragmentos filosóficos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1985.

KUENZER, Acácia Zeneida. **O ensino médio e profissional: as políticas do estado neoliberal**. São Paulo: Cortez, 1997. (Questões da Nossa Época; v. 63).

_____. **Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. **A Escola Desnuda: reflexões sobre a possibilidade de construir o ensino médio para os que vivem do trabalho**. IN: O Ensino Médio e a Reforma da Educação Básica.

MANCE, Euclides. A. **A Revolução das Redes: A colaboração solidária como uma alternativa pós-capitalista à globalização atual.** Editora Vozes., 2000.

_____. **O Filosofar como Prática de Cidadania.** Conferência na Semana Filosófica - "Filosofia e Cidadania" Curitiba, Universidade Federal do Paraná, 26 de outubro de 1998. Mimeo.

MARX, K. – ENGELS, F. **A ideologia alemã.** 6ª ed. São Paulo: Hucitec, 1987.

MOREIRA, Antonio F. **Currículo, Utopia e Pós-Modernidade.** IN: Currículo: Questões Atuais, Papyrus, São Paulo, 1997.

OLIVEIRA, Eduardo David. **Cosmovisão Africana no Brasil: elementos para uma filosofia afrodescendente.** Fortaleza: LCR, 2003. Publicação Ibeca.

PEGORARO, Olinto Antonio. **Identidade da SEAF.** IN: Debates Filosóficos n. 2. IV Simpósio Nacional da SEAF – Sociedade de Estudos e Atividades Filosóficas. SBPC. Rio de Janeiro, 1980.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. **A cultura escolar na sociedade neoliberal.** Trad. Ernani Rosa. – Porto Alegre: ARTMED Editora, 2001.

REGINA, Jesus Eurico M. **Filosofia Latino Americana e Filosofia da Libertação.** CEFIL. Campo Grande, 1992.

REVISTA LIBERTAÇÃO-LEBERACIÓN. (Instituto de Filosofia da Libertação – IFiL) Curitiba, PR, nº 1, 2000.

REVISTA LIBERTAÇÃO-LEBERACIÓN. (Instituto de Filosofia da Libertação – IFiL) Curitiba, PR, nº 2, 2001.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil.** 26ª ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1978.

SANTOMÉ, J. T. **As origens e modalidades de Currículo Integrado**. IN: SANTOMÉ, J. T. Globalização e interdisciplinariedade: o currículo integrado. Porto Alegre: ARTMED, 1998.

SAVIANI, Dermeval. **A filosofia na formação do educador**. IN: Educação do senso comum à consciência filosófica. 8ª ed. São Paulo, Cortez, 1986.

SCHAFF, Adam. **História e Verdade**. 6ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

SEAF – **Textos 2** - Publicação da Sociedade de Estudos e Atividades Filosóficas - Regional Paraná, 1980.

SEAF – **Textos 5** - Publicação da Sociedade de Estudos e Atividades Filosóficas - Regional Paraná, 1985.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **O ensino de Filosofia: Algumas notas sobre seus desafios atuais**. Exposição feita na Semana de Filosofia. PUC- SP, em 21/10/1998.

_____. **Filosofia da educação: construindo a cidadania**. São Paulo: FTD, 1994. (Coleção Aprender & Ensinar)

SILVA, Franklin Leopoldo. **A função social do filósofo**. IN: A Filosofia e seu ensino. Paulo Arantes/ ...et all; Salma T. Muchail (org.) – Petrópolis, RJ: Vozes; São Paulo: EDUC, 1995. (Série eventos).

SILVEIRA, Renê J. T. **Um sentido para o ensino de filosofia no nível médio**. IN: GALLO, Silvio e KOHAN, Walter. (orgs.) **Filosofia no ensino médio**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

TAVARES, Taís Moura. **PROEM: Formação para o mercado de trabalho e o desmonte da perspectiva do ensino médio enquanto educação básica**. Caderno Pedagógico N.º 2 – APP-Sindicato – Março de 1999.

VÁSQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da práxis**. 2ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1977.

ZIMMERMANN, Roque. **A Nova LDB e o Ensino da Filosofia: Considerações sobre a legislação e o PL 3.178/97** . Texto apresentado no Congresso Brasileiro de Filosofia, promovido pela Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP), em 07/12/2000.

ANEXOS

Anexo I

CARTA DE GRAMADO

A Filosofia, desde seu surgimento na Grécia, manifestou-se como atividade intelectual que busca pensar o homem e sua realidade concreta.

Os grandes filósofos de todas as épocas traduziram suas preocupações antropológicas, sociais e políticas através de seus escritos e suas filosofias podem, perfeitamente, ser caracterizadas como "comprometidas" com uma realidade social, política e econômica historicamente identificada.

A Filosofia da Libertação, no contexto da Filosofia Latino-Americana, constitui uma corrente de pensamento filosófico que busca a reflexão crítica sobre a opressão do homem, a partir de uma perspectiva latino-americana.

Para a filosofia da libertação constituem questões fundamentais para a reflexão e ação: a) a situação de exploração e dependência do terceiro mundo; b) a democracia; c) a educação; d) a justiça social; e) as situações de discriminação étnico, racial e sexual; f) a ecologia;

Nós, reunidos no 3o Encontro Nacional de Filosofia, em Gramado - RS, assumimos a tarefa de promover o desenvolvimento da Filosofia da Libertação a nível nacional, abrangendo a docência, pesquisa e fóruns de debates, articulados com movimentos sociais comprometidos com a causa dos oprimidos.

Para tanto, resolvemos somar esforços, reunindo filósofos de todas as regiões do país, bem como efetivar intercâmbio com todos aqueles que, em qualquer lugar do mundo, principalmente na América Latina, partilhem esse compromisso filosófico libertador.

Gramado (RS), 07 de Setembro de 1988

Anexo II

Moção em Defesa da Filosofia no Ensino Médio (então 2º Grau) e do conteúdo do Projeto de Lei Complementar N.º 101/93, retirada durante o 1º Encontro de Filosofia Latino-Americana em Campo Grande, 1996.

"Nós, participantes de dois cursos de extensão em filosofia realizados pela UFMS, reunidos no período de 22 de janeiro a 02 de fevereiro de 1996, advindos de vários estados brasileiros e inclusive do exterior, movidos pelo espírito que anima a UNESCO de uma educação para o exercício da cidadania, decidimos enviar esta moção às autoridades públicas e divulgá-la à sociedade civil, com respeito aos trâmites da Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB e sobre a Filosofia no 2º Grau.

É de consenso entre nós, por inúmeros argumentos, que o PLC N^o 101/93 é indiscutivelmente o Projeto que possui a legitimidade necessária para uma lei de tal porte, em razão de ter sido amplamente debatido durante sete anos pela sociedade civil. A simples legalidade do Substitutivo Darcy Ribeiro não suplanta a legitimidade democrática e a qualidade do PLC N^o 101/93.

Entendemos que a LDB proposta no PLC N^o 101/93, contém substancialmente os elementos que garantem uma educação voltada para a cidadania, porque afirma que garantir a universalidade e gratuidade da educação em todos os níveis é responsabilidade do poder público; porque afirma uma concepção de educação voltada ao desenvolvimento global de todas as dimensões da pessoa, não abdicando da necessidade de desenvolver as dimensões de área humanística; e porque mantém uma estrutura pública que é condição para que se realize, de modo universal e com qualidade, a educação voltada à cidadania.

Entre as disciplinas humanísticas necessárias à educação para a cidadania ressaltamos a importância da Filosofia que deve constar nos currículos escolares. O seu papel é formar pessoas com pensamento crítico,

solidário, criativo, que saibam distinguir argumentos, fundamentar posições e tomar decisões, habilidades necessárias ao mundo prático. Não se trata somente de apreender conteúdos tecnológicos já elaborados, mas desenvolver a capacidade de compreendê-los, criticá-los e de produzir ciência. Trata-se de manejar estruturas de pensamento e resolver problemas, formando as condições básicas para o pensar em todos os campos, inclusive o tecnológico. Como destaca o documento "Philosophie et Démocratie dans le Monde - Une enquête de l'UNESCO" [Librairie Générale Française, 1995, p. 6-7]

"Uma educação filosófica amplamente difundida, sob uma forma acessível e pertinente, contribui de maneira essencial para a formação de cidadãos livres. Exercita, com efeito, a julgar por si mesmo, a confrontar argumentos discursivos, a respeitar a palavra dos outros, a submeter-se somente à autoridade da razão. Deste modo, é ainda, incontestavelmente, uma escola de liberdade. (...) Neste sentido, tudo o que favoreça a possibilidade de uma educação filosófica contribui para construir 'as defesas da paz no espírito dos homens', tarefa constitutiva da UNESCO. Esta organização teve sempre por vocação sustentar o desenvolvimento da educação filosófica, tanto para os jovens quanto para os adultos".

Como cita a "Declaração de Paris para a Filosofia", "a educação filosófica deve ser preservada ou estendida onde já existe, criada onde ainda não exista, e denominada explicitamente 'filosofia'; a educação filosófica deve ser assegurada por professores competentes, especialmente formados para esse fim, e não pode estar subordinada a nenhum imperativo econômico, técnico, religioso, político ou ideológico." [op. cit. p.13].

Por tudo o que já foi exposto anteriormente conclamamos a todas as autoridades públicas e organizações da sociedade civil a se engajarem no movimento pela aprovação do PLC Nº 101/93 em defesa das disciplinas voltadas para a formação integral do homem, em especial a filosofia, disciplina indispensável para a educação voltada à realização da cidadania."

Campo Grande, 30 de Janeiro de 1996

Assinam os participantes do curso *A Construção do Pensamento Filosófico na América Latina e Ética da Libertação*, realizados pelo CEFIL em colaboração com a UFMS.

Anexo III

DECLARAÇÃO DE PARIS PARA A FILOSOFIA

Nós, participantes das jornadas internacionais de estudo "Filosofia e Democracia no Mundo", organizadas pela UNESCO, que ocorreram em Paris, nos dias 15 e 16 de fevereiro de 1995,

Constatamos que os problemas de que trata a filosofia são os da vida e da existência dos homens considerados universalmente,

Estimamos que a reflexão filosófica pode e deve contribuir para a compreensão e conduta dos afazeres humanos,

Consideramos que a atividade filosófica, que não subtrai nenhuma idéia à livre discussão, que se esforça em precisar as definições exatas das noções utilizadas, em verificar a validade dos raciocínios, em examinar com atenção os argumentos dos outros, permite a cada um aprender a pensar por si mesmo,

Sublinhamos que o ensino de filosofia favorece a abertura do espírito, a responsabilidade cívica, a compreensão e a tolerância entre os indivíduos e entre os grupos,

Reafirmamos que a educação filosófica, formando espíritos livres e reflexivos - capazes de resistir às diversas formas de propaganda, de fanatismo, de exclusão e de intolerância - contribui para a paz e prepara cada um a assumir suas responsabilidades face às grandes interrogações contemporâneas, notadamente no domínio da ética,

Julgamos que o desenvolvimento da reflexão filosófica, no ensino e na vida cultural, contribui de maneira importante para a formação de cidadãos, no exercício de sua capacidade de julgamento, elemento fundamental de toda democracia.

É por isso que, engajando-nos em fazer tudo o que esteja em nosso poder - nas nossas instituições e em nossos respectivos países - para realizar tais objetivos, declaramos que:

Uma atividade filosófica livre deve ser garantida por toda parte - sob todas as formas e em todos os lugares onde ela possa se exercer - a todos os indivíduos;

O ensino de filosofia deve ser preservado ou estendido onde já existe, criado onde ainda não exista, e denominado explicitamente "filosofia";

O ensino de filosofia deve ser assegurado por professores competentes, especialmente formados para esse fim, e não pode estar subordinado a nenhum imperativo econômico, técnico, religioso, político ou ideológico;

Permanecendo totalmente autônomo, o ensino de filosofia deve ser, em toda parte onde isto é possível, efetivamente associado - e não simplesmente justaposto - às formações universitárias ou profissionais, em todos os domínios;

A difusão de livros acessíveis a um largo público, tanto por sua linguagem quanto por seu preço de venda, a geração de emissões de rádio ou de televisão, de audiocassetes ou videocassetes, a utilização pedagógica de todos os meios audiovisuais e informáticos, a criação de múltiplos espaços de debates livres, e todas as iniciativas susceptíveis de fazer aceder um maior número a uma primeira compreensão das questões e dos métodos filosóficos devem ser encorajadas, a fim de constituir uma educação filosófica de adultos;

O conhecimento das reflexões filosóficas das diferentes culturas, a comparação de seus aportes respectivos e a análise daquilo que os aproxima e daquilo que os opõe, devem ser perseguidos e sustentados pelas instituições de pesquisa e de ensino;

A atividade filosófica, como prática livre da reflexão, não pode considerar alguma verdade como definitivamente alcançada, e incita a respeitar as

convicções de cada um; mas ela não deve, em nenhum caso, sob pena de negar-se a si mesma, aceitar doutrinas que neguem a liberdade de outrem, injuriando a dignidade humana e engendrando a barbárie.