

João Antônio Rocha

**FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO:
luta histórica, didática e conteúdos para sala de aula**

Universidade Federal de São Carlos
Programa de Pós-Graduação em Educação

São Carlos

2011

João Antônio Rocha

FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO:

luta histórica, didática e conteúdos para sala de aula

Dissertação apresentada à banca Examinadora do Programa de Pós Graduação do PPGE como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. João Virgílio Tagliavini

Universidade Federal de São Carlos

Faculdade de Educação

São Carlos

2011

**Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da
Biblioteca Comunitária da UFSCar**

R672fe

Rocha, João Antônio.

Filosofia no ensino médio : luta histórica, didática e conteúdos para sala de aula / João Antônio Rocha. -- São Carlos : UFSCar, 2011.

142 f.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal de São Carlos, 2011.

1. Filosofia - estudo e ensino. 2. Deleuze, Gilles, 1925-1995. 3. Adorno, Theodor Wiesengrund, 1903-1969. 4. Didática filosófica. 5. Teoria crítica. I. Título.

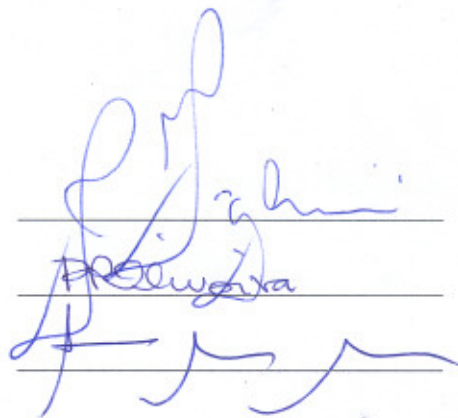
CDD: 107 (20^a)

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. João Virgílio Tagliavini

Profª Drª Paula Ramos de Oliveira

Profª Drª Adriana Mattar Maamari



Handwritten signatures in blue ink on three horizontal lines. The top signature is 'J. Tagliavini', the middle one is 'Paula Ramos de Oliveira', and the bottom one is 'Adriana Mattar Maamari'.

A minha mãe, pela simplicidade, com que,
me educou e incentivou a buscar a
educação como o melhor tesouro a se ter.

AGRADECIMENTOS

À minha vó (Luiza) que além de me incentivar sempre, mostrou-me que é possível vencer mesmo quando os momentos difíceis parecem não acabar.

Ao Prof. João Virgílio, que além de orientador foi um amigo para além das pesquisas.

Aos professores André Banhos e Alessandra, amigo de todas as horas e motivadores que não deixavam desistir desse sonho.

A Sandra Oliveira, por sua dedicação e horas correções, leituras e dicas que sempre pertinentes.

Aos membros de minha banca que com preciosas observações corrigiram o trabalho com profundidade e fraternidade;

Mergulhe no fundo como eu mergulhei, renda-se como eu me rendi, e não se preocupe em entender, porque viver ultrapassa todo entendimento.

Clarice Lispector

RESUMO

Essa dissertação preocupa-se em pensar filosoficamente o ensino de filosofia enquanto luta histórica, didática e conteúdo. A importância desse conhecimento na vida do jovem adquire uma nova valorização com a aprovação da lei federal que a torna disciplina obrigatória em todo o ensino médio. Com o entendimento dos “porquês” de sua retirada e posterior inclusão, o debate se coloca sobre quais os melhores procedimentos para se definir um conteúdo mínimo nacional, bem como qual seria a melhor didática (filosófica) para esses alunos. Ao pensar a disciplina filosofia enquanto lhe atribuímos característica e especificidades que só podem ser delimitadas e explicadas a partir de uma didática que também seja filosófica, nossa base teórica, então, é Michel Tozzi e sua concepção acerca de didática filosófica esse ensino e Delueze e Guatarri e sua concepção acerca da criação de conceitos é o norte para aplicação de qualquer plano de ensino de filosofia. Tomando o diálogo investigativo e o uso de textos filosóficos como princípio sine qua non fazemos uma análise da concepção de crítico e autônomo propostos na LDB e aparando nas leituras da Teoria Crítica e Adorno apresentamos uma proposta de caminho didático possível de ser percorrido.

Abstract

This dissertation concerns about philosophically thinking the Philosophy teaching regarding its historical struggle, didactics and contents. The importance of such knowledge is supported by the recent federal law approval which states the obligation of this subject in high schools. By studying the reasons why Philosophy was excluded and then included in high school regular courses arouses the debate of which are the best procedures to define the minimum national contents, as well as, what would be the best (philosophical) didactics to the students. Upon thinking of Philosophy regarding the characteristics and specificities attributed to it which can only be explained by using didactics also based on Philosophy what makes Michel Tozzi and his concept of philosophical didactics and Delueze and Guaterri and their theory regarding the creation of philosophical concepts the source of this work which must be the guide to any Philosophy teaching plan. Taking the investigative dialogue and the use of philosophical texts as an essential principle, we will analyze the sentence being critical and autonomous as proposed on LDB (Basis and Orientation Laws) and being supported by the concepts of Adorno's Critical Theories, we will suggest a possible didactic way to be worked out.

SUMÁRIO

DEDICATÓRIA.....	IV
AGRADECIMENTOS.....	V
EPÍGRAFE.....	VI
RESUMO.....	VII
ABSTRACT.....	VIII
SUMÁRIO.....	XIX
INTRODUÇÃO.....	01

CAPÍTULO I –

1. A Filosofia precede a Educação.....	06
1.1 A escada dos fundos da aprovação do Ensino de Filosofia no Ensino Médio.....	13
1.2 Coletivo de Filosofia e Sociologia e a votação de Lei Federal.....	24

CAPÍTULO II –

2. Por um currículo possível – para um filosofia que é disciplina	29
2.1 Habilidades e Competências – LDB e PCN.....	32
2.2 Currículo Filosófico – Habilidades e Competências Filosóficas.....	34

CAPÍTULO III

3. Em busca de uma didática filosófica.....	45
3.1 Michel Tozzi contribuições da didática filosófica francesa ao ensino de filosofia praticado no Brasil.....	48
3.2 Filosofia do conceito: uma didática filosófica.....	56
3.2.1 Qual especificidade da filosofia pela geração de conceitos.....	59
3.3 Temas filosóficos, história da filosofia ou habilidades cognitivas.....	61

3.4 Os Textos filosóficos uma didática necessária no chão da sala de aula.....	62
3.4.1 A compreensão do uso do texto nos Cadernos dos Alunos da SEE-SP.....	68
3.4.2 Ensinar filosofia a partir de textos filosóficos clássicos.....	70

CAPÍTULO IV –

4. Contribuição dos conceitos de crítica e autonomia, como ajuda interdisciplinar para as aulas de filosofia no ensino médio.....

74

4.1 Dimensões filosóficas dos conceitos: Autonomia e Crítica.....	75
---	----

4.2 A transversalidade e interdisciplinaridade da filosofia.....	82
--	----

4.3- A cidadania proposta pelo ensino de filosofia na escola pública.....	91
---	----

CONCLUSÃO.....	96
----------------	----

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	101
---------------------------------	-----

ANEXOS

Anexo I.....	108
--------------	-----

Anexo II.....	109
---------------	-----

Anexo III.....	119
----------------	-----

Anexo IV.....	136
---------------	-----

Anexo V.....	139
--------------	-----

Anexo VI.....	142
---------------	-----

INTRODUÇÃO

A filosofia é, pois, o sistema de todo conhecimento filosófico. É necessário torná-lo objetivamente caso se compreenda por Filosofia o arquétipo para se julgar todas as tentativas de filosofar; este arquétipo deve servir para julgar toda a filosofia subjetiva, cujo edifício é frequentemente tão diversificado e tão mutável. Deste modo, a filosofia é uma simples ideia de uma ciência possível que não é dada em parte alguma; seguindo diversos caminhos, procuramos avizinhá-la desta ideia até descobrimos a única senda, bastante obstruída pela sensibilidade, e conseguimos igualar ao arquétipo, tanto quando seja dado a seres humanos, a cópia até tão defeituosa (KANT, 1980, p. 407).

Onde o pensar é realmente produtivo, onde é criador, ali ele é sempre também um reagir [...]. Onde o pensamento filosófico, mesmo em textos importantes, não atinge o ideal de incessante renovação a partir da coisa, sucumbe. Pensar filosoficamente é, assim, como que pensar intermitências, ser perturbado por aquilo que o pensamento não é [...]. A força do pensamento de não nadar a favor da própria corrente é a de resistir contra o previamente pensado [...]. O pensar filosófico satisfatório é crítico, não frente ao existente e à sua moldagem coisal na consciência, mas também, na mesma medida, frente a si mesmo [...]. Pensa filosoficamente quem corrobora a experiência intelectual na mesma lógica das conseqüências, cujo pólo oposto tem dentro de si [...]. Enquanto crítica, sua racionalidade excede a racionalização. Da mesma maneira, o pensar filosófico parece, a quem o observa em si, possibilitar o conhecimento que ele quer conhecer, desde que saiba direito o que é que ele quer conhecer (ADORNO, 1995, p.17-23).

Desde o princípio da história da educação, temos um imbricamento de fato entre a filosofia e a educação, e, por conseqüência, a ideia de escola na perspectiva de como ela se apresenta hoje. Mesmo que os princípios tenham se modificado no decorrer dos séculos, seu papel primordial ainda não foi alterado. A estreita ligação existente entre essas duas grandes categorias deve-se ao fato da busca primeira do homem grego que, quando procura outras respostas para além da mítico-religiosa, se inclinará àquelas provenientes do logos (razão). As doxas deverão dar espaço para a episteme proveniente desse logos. Esse entusiasmo é o impulso gerador dos filósofos da Grécia antiga, que ao se preocuparem com a busca das causas primeiras, criavam condições para o surgimento de um novo mundo que se avizinhava. O desejo de conhecer sem

medida e desinteressado gera o que conhecemos como Filosofia, ou “Amigo da Sabedoria”.

É acerca desta filosofia enquanto ciência que nos proporemos refletir e criar conceitos, uma ciência em que, na crítica de Kant, residem de mutabilidade e diversificação de sistemas por vezes objetivos mesmo que dentro de uma subjetividade do filósofo. Que, no entanto, continua sendo ciência – tem um objeto – tem o que se estudar, é disciplina. Como pensar epistemologicamente a filosofia longe da educação, se ela tem como uma de suas finalidades a supremacia da razão, que se desenvolve essencialmente através do saber complexo e elaborado através do papel do educador, naquilo que chamamos de processo de ensino e aprendizagem? Se pensamos que o ensino de filosofia pode colaborar com o surgimento de um indivíduo integrado a um ideal de humanidade não padronizado, mas aberto progressivamente à escolha do outro, portanto estamos dizendo que a filosofia é essencialmente formativa. Ao falar da obra de Nietzsche – Schopenhauer como educador Dias (2003, p.71) conclui que para Nietzsche “ Se não se encontraram mestres nas universidades, onde estão os filósofos-educadores, os médicos da humanidade para guiar os homens na sua educação?”

A “nova ordem mundial” que aparece na política nacional fala de uma educação capaz de formar o homem integralmente. Nesse cenário, pensar filosoficamente corroboraria o despertar das capacidades cognitivas importantes para o desenvolvimento das habilidades e competências do educando. Ao mesmo tempo, precisamos formar agentes sociais e mão de obra hábil. A educação que se coloca a partir dessa urgência é universal, gratuita, direito e dever de todos¹. A solução encontrada apesar de justa, ao tornar igual o direito de todos à educação, não acompanhou o mesmo direito de uma educação de qualidade também para todos, acentuando, ainda mais, os processos divisórios de classe. É esse o momento histórico no qual o movimento pelo retorno do ensino de filosofia ganha força a partir da década de 80, quando temos as suas primeiras tentativas, que por ora é reintroduzido-se assim, de maneira optativa em alguns estados da federação.

¹ LDB: Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Somente após 2007, com a aprovação pelo Governo Federal da lei que torna obrigatório o ensino de filosofia em todas as séries do ensino médio, público e privado, surgem outros questionamentos diferentes daqueles anteriores à promulgação da lei. Sua importância enquanto ciência, conhecimento e disciplina cede lugar para uma busca afirmativa de espaço e resultado, na medida em que precisa ser eficiente, pois, ao ganhar o status de disciplina, explicitamente lhe vêm seus deveres; “A filosofia, como qualquer ensino, só existe se houver aprendizagem” (TAGLIAVINI, 2004, p. 158). O discurso deverá ceder espaço para a prática. A disciplina “nasce” numa educação que tem um novo olhar sobre o mundo e sobre seus educandos, o discurso sindical deve desaparecer e ceder espaço ao didático-pedagógico.

Afirmar ao leitor a ligação intrínseca entre a busca do *logos* e sua consequência empírica – educação, educador e escola -não é partir para um conformismo que poderia significar que a mesma importância tácita da disciplina de filosofia no ensino dos jovens vem ao encontro das ideologias políticas presentes no Brasil, desde a época do Império. É apresentado por meio de uma busca histórica iniciada mais fortemente com a supressão desse ensino no período de ditadura até o seu retorno obrigatório por força de lei. Com isso elucidamos os enormes prejuízos que as idas e vindas da filosofia nos currículos escolares causaram: a inexistência de articulação ou renovação didática de seus conteúdos e formas de ensino.

Dentre os diversos fatos marcantes de luta dos professores de filosofia nas últimas década, nossa opção foi a de relatar os fatos circundantes do grupo de professores dessa disciplina e de sociologia que, unidos sob a forma de um coletivo dentro do Sindicato dos Professores do Estado de São Paulo, fizeram uso do momento conjuntural e político, pelo qual passava o país e conseguem a inclusão das disciplinas de forma “definitiva”.

Desde Sócrates, a Filosofia não tem parado de perguntar a si mesma. Sua identidade é aberta, mutável, perspectiva. Todos os filósofos renovam este rito: ou perguntam o que é a Filosofia ou não podem filosofar. Essa pergunta é fundadora, intransferível e inevitável. Faz-se isto ou não há Filosofia. Assim determinante. Desta forma, todos os filósofos tiveram que se vestir de Sócrates alguma vez, com ou sem juízes diante de si. Alguns depois de se fazer essa pergunta, pretenderam enclausura-la, definir sua identidade. Não puderam. Deram respostas significativas, saborosas, agudas. Porém, esses filósofos

passam e a pergunta da Filosofia sobre si mesma se mantém aberta para aqueles que a transitam. Não há como esgotar seu campo de sentidos. A Filosofia não pode deixar de perguntar por si mesma desde Sócrates. Talvez seja esse um dos valores significativos da fundação socrática: perpetuar a Filosofia no reino da pergunta. (KOHAN, 2009, p.69)

Desta forma, a presente pesquisa tem a finalidade de instaurar essas questões quando se propõe a apresentar as práticas vigentes. A análise, então, se volta para a questão do currículo, o real, o possível e o necessário, já que temos documentos oficiais publicados pelo Ministério da Educação que nos remetem à possibilidade de conteúdos mínimos. No entanto, esses são abordados de diferentes maneiras: as Orientações Curriculares Nacionais para o ensino de filosofia trata dos temas e filósofos que precisam ser estudados os Parâmetros Curriculares Nacionais de Filosofia dividem em eixos temáticos abertos a prioridades filosóficas do professor, e o Exame Nacional do Ensino Médio determina competências e habilidades que o educando deve ter ao fim do ensino médio em um contexto geral de educação básica. A questão colocada para os documentos citados acima qual é a sua finalidade frente a contraposição: PCN + filosofia e OCN de filosofia nasce legitimando um saber que se quer chamar disciplina em um momento em que a mesma não se colocava como tal no cenário nacional, postergada como proposta simplesmente acadêmica ou institucional. É o gancho desses documentos que apregoam a filosofia como um conhecimento necessário para a formação educacional dos jovens, e capaz de torná-los mais críticos e autônomos.

São todas essas dúvidas e expectativas colocadas nos parágrafos anteriores que impulsionam minha pesquisa nesse programa de mestrado. Assim, apresento minhas percepções sobre a história e as práticas, para posteriormente delimitar uma prática e uma didática que, claro, deverá passar pelo crivo daquele que promove o saber em sala de aula o (professor); caso contrário, será mais um texto acadêmico. Por isso, preparei o primeiro capítulo, com o intuito de apresentar a Filosofia e seu conhecimento como fator indispensável para se pensar a educação ou a escola de ontem e de hoje. É pensando nessa imbricação que apresento relatos históricos sobre a luta pela sua reintrodução.

O segundo capítulo é a análise filosófica dos documentos sobre o ensino de filosofia, no tocante às suas propostas de conteúdo e suas justificativas para tais

conteúdos. Pensamos a proposta de educação de hoje, os objetivos que se esperam e as semelhanças e dissemelhanças que esses conteúdos têm com a atual proposta.

No capítulo sobre a didática para ensino de filosofia, queremos apresentar nossa posição e concordância de que somente uma didática filosófica podera dar conta do ensino de filosofia, nossa referência primeira é o filósofo francês Michel Tozzi e sua tese. Continuando a leitura, apresentamos a visão de didática filosófica que surge no pensamento Gallo a partir da leitura de Deleuze e Felix Guatarri, quando propõem um ensino que comece pela criação de conceitos.

No quarto capítulo, fazemos uma análise filosófica e educacional dos termos autonomia e crítica, da relevância que os documentos oficiais sobre educação dão a esses e o que se pretende na educação quando se fala de autonomia e crítica e o que se pretende desses, quando fazemos uma análise a partir da Teoria Crítica. A ideia não é apresentar um conteúdo que deverá, obrigatoriamente, ser estudado no ensino médio; a função dessa parte da pesquisa é mostrar ao leitor que por quaisquer caminhos didáticos percorridos no cotidiano escolar, devemos ter como certo alcançar a criação de jovens autônomos e críticos.

CAPÍTULO I

1. A filosofia precede a educação

A maravilha sempre foi, antes como agora, a causa pela qual os homens começam a filosofar: a princípio surpreendiam-se com as dificuldades mais comuns; depois, avançando passo a passo, tentavam explicar fenômenos maiores, como, por exemplo, as fases da lua, o curso do sol e dos astros e, finalmente, a formação do universo. Procurar uma explicação é admirar-se é reconhecer-se ignorante. (ARISTÓTELES, *Metafísica*, 1999, p.78)

Ao iniciarmos com um tópico temático tão importante, não é nossa intenção tomar parte de grupos de pesquisadores brasileiros que imprimem um caráter de superioridade do pensamento filosófico sobre a educação; ou da filosofia enquanto disciplina, diante das demais. Aliás, esse papel redentor ou superior da filosofia há muito tempo tem sido questionado, dado o jugo pesado da disciplina quando incluída nos currículos.

Para entender o surgimento do conhecimento proveniente do pensamento filosófico, devemos analisar o lugar espiritual do nascimento da cultura ocidental, a Grécia; é nela que nasce a possibilidade de uma relação e visão diferente do mundo circundante. O nome que os gregos dão a esse novo conhecimento é “Filosofia”. Uma nova visão ou um olhar ampliado sobre o mesmo fenômeno dá a filosofia uma ideia de totalidade e abrangência do todo. Assim, ao mesmo tempo em que comungamos do pensamento de ser uma não ciência no sentido moderno da palavra, também a defendemos como pressuposto para a ciência. A afirmação pode ser comprovada quando estudamos os saberes fragmentados nas diversas ciências particulares: Matemática, Física, Política, Ética, Epistemologia, etc. Cabe, ainda, ressaltar que os

gregos jamais apresentaram um Livro dos Mortos ou um Decálogo. Entretanto, os relatos dos bardos – entre eles, os mais célebres, Homero e Hesíodo – influenciaram a cultura grega do mesmo modo. Não por meio da concepção de leis, obstáculos e penas, porém por meio de modelos da vida dos deuses e dos heróis - a *Paidéia* - que foram aliados à cultura grega – dos poemas aos dramas, da escultura à filosofia. Jaeger (2003, p. 27) afirma: “O testemunho mais remoto da antiga cultura aristocrática helênica é Homero, se com esse nome designamos as duas epopeias: a *Iliada* e a *Odisseia*. Para nós, é ao mesmo tempo a fonte histórica da vida daqueles dias e a expressão poética imutável de seus ideais”

Com o seu despertar, o pensamento filosófico torna-se algo intrínseco à cultura grega transformando o pensamento vigente, dando a ela uma outra visão sobre tudo aquilo que ela ignorava. Desse modo, as ideias e as expressões produzidas por essa cultura darão uma nova cara a um povo que antes poderíamos chamar de perdedor, dada sua derrota na guerra contra os romanos. Os macedônios eram bastante influenciados pela cultura de Atenas nesta época, ainda que relevantes atenienses avaliassem os macedônios como bárbaros (não gregos).

Esse despertar para o pensamento filosófico motivou os atenienses a serem os primeiros gregos a abandonarem seus antigos costumes, como o de andarem armados, para adotarem um estilo de vida mais civilizado, dando a Atenas, que antes vivia nos moldes de outras culturas, a possibilidade de ser a primeira no papel cultural, - destaque que assumiria futuramente de forma definitiva. (Jaeger, 2003, p. 26). Husserl afirma que:

A humanidade em seu conjunto é progressivamente reformada a partir de movimentos de idéias, que adquiriram eficácia em pequenos círculos. As idéias, as obras carregadas de sentido, criadas em pessoas isoladas, e que têm essa particularidade admirável e nova de encerrar alguma intenção infinita, diferem das coisas em estilo bruto, natural no espaço. Que o homem se preocupe ou não com elas, elas o deixam imutável. Mas pelo fato que ele concebe idéias, o homem se torna um homem novo: vivo no infinito, mas sua vida está voltada para um pólo infinito. (2008, p. 35).

Ainda que os macedônios, visivelmente, utilizassem um idioma da língua grega e assegurassem com orgulho que eram gregos, não foram ponderados de modo pleno pela cultura grega clássica por diversos dos moradores das cidades-estados do sul, já que não compartilhavam o caráter político do governo dos sulistas.

Se a arma de mudança da sociedade vem do trabalho, este só é gerado pela atividade do conhecimento. E, por isso, o homem deve buscar abrir-se ao conhecimento, caso contrário pode tornar-se escravo ou efetivar-se num viés guiado pela visão pífia do senso comum baseada na realidade imediatista, ficando fechado às fronteiras de um universo finito. O adverso desse fechamento, ou seja, a abertura às idéias, ao conhecimento proveniente destas, dá ao homem a possibilidade de arriscar-se, aventurar-se na vida.

Ao contrário, as idéias, os ideais de todos os tipos, entendidos segundo o espírito que, pela primeira vez encontrou um sentido na filosofia, trazem todos em si o infinito. Fora da filosofia e da ciência encontramos ainda toda espécie de idéias infinitas... Para que a cultura seja orientada por ideias dotadas de infinitude, é preciso que uma revolução afete a humanidade em seu modo próprio, em seu poder de criar criaturas... Esta revolução se dá em primeiro lugar no pequeno círculo dos filósofos e da própria filosofia. (HUSSERL, 2008, p. 43-44).

Esse conceito de revolução por hora dado pode, para mim, ser lido como algumas ideias que explicam o motivo do ensino de filosofia no nível médio, identificando autonomia do sujeito, capacidade de crítica, possibilidade de criação de conceitos, temas que iremos trabalhar detalhadamente adiante. Arroyo (1991, p. 34), recrimina o modo deformador das escolas. Para o autor, a escola precisa preparar globalmente e não desvincular os ensinamentos da prática. Seu julgamento ao modo deformador é direcionado à escola, que aparenta instruir, fundamentando-se em métodos pedagógicos fora da realidade, não preparando os alunos para a vida, para a práxis social.

Sob esse ponto de vista, enfatiza-se a relevância da filosofia no desenvolvimento do aluno. A função da filosofia consistiria em preparar os alunos não apenas intelectualmente, mas também politicamente para um exercício social independente. Para isso, precisa ser analisado um tema que se refere ao que instruir. A preocupação

não pode ser exclusivamente repassar ao aluno os conceitos de filosofia, porém desenvolver capacidades e aptidões imprescindíveis para o seu desenvolvimento independente, para que ele amplie a habilidade de ação crítica frente às dificuldades impostas por meio da conjuntura sócio cultural na qual está situado.

A filosofia surgiu partindo da insatisfação de alguns cidadãos em relação aos esclarecimentos oferecidos por meio de mitos que relacionavam todas as coisas à reação de deuses, todos os fenômenos do mundo eram explicados por meio de mitos e lendas. Todos os fatos tinham como base atos divinos. Antes do apogeu da ciência e da razão, as alterações que aconteciam na natureza eram esclarecidas como atitudes adotadas pelos deuses, porém os indivíduos que entendiam tal modificação começaram a questionar o que as gerava.

A partir dos questionamentos, a filosofia passou a existir fundamentada na cosmologia que esclarece, de modo racional, a origem e transformação da natureza, assegurando que o mundo não foi criado, mas, sim, que é eterno e passa por modificações, de modo que não existe a probabilidade de ter fim. Insatisfeitos com essas explicações, os primeiros filósofos iniciaram os questionamentos a respeito desses mitos. Os seus primeiros questionamentos concentraram-se na real constituição do mundo em que viviam.

O momento subsequente ao processo de criação de ideias e produção do conhecimento foi o de transmissão desses, ou seja, seu ensino, que no começo não possuía um lugar próprio (escola) como no mundo contemporâneo, mas dependia do lugar do mestre e do aprendiz. Optamos por começar nosso caminho do processo da criação do conceito de método ou educação partindo de Sócrates com sua maiêutica e ironia, que consistia em afirmar que a única coisa que realmente sabia é que ele nada sabia. A razão de ser desta ironia era conseguir, por parte de seus interlocutores, a humildade necessária ao aprendizado. Com Platão (o gênio filosófico cuja competência se estende a todos os domínios do saber, astronomia, ciência da natureza e ciência do homem, política e teoria das artes); temos a criação da Academia, espaço onde se busca o conhecimento. Aristóteles (o peripatético) ensinava no *Liceu* ornado pelos pórticos. Zenão de Citium professava também seus ensinamentos sob um pórtico; a escola de

Epicuro era chamada também da escola do Jardim, por ser um local ao ar livre em que se reuniam para ensinar.

Mais adiante, teremos as escolas medievais e o surgimento das primeiras universidades. Poderíamos sugerir várias possibilidades de caminhos para explicar o surgimento de um método de ensino, sua necessidade para a produção do conhecimento e o resultado desse que recebe o nome de escola (espaço de busca do saber elaborado, complexo). Sugerir essa direção faz parte do nosso trabalho de comprovar a importância da filosofia para o surgimento da escola de hoje. Freire (1999, p.46) assinala a educação como construtora e reconstrutora da sociedade através do conhecimento e, por conseguinte, da prática dos valores éticos e morais.

Ao ser evidenciado o caráter educacional da filosofia, não devemos perder o entendimento de que ela tem suas particularidades quando discorremos sobre o seu ensino. No que se refere ao que é filosofia, sua postura de interrogação e desenvolvimento do saber baseado numa metalinguagem² a princípio, se não foi a criadora da ideia de educação e escola existente hoje, foi ela sua incentivadora.

Segundo MORRA (2001), é a filosofia que oferece distanciamento para a avaliação dos fundamentos das obras humanas e dos fins a que elas visam; agrupa o pensamento fragmentado da ciência e o restaura na sua unidade; retoma a atuação pulverizada no tempo e busca compreendê-la.

O que é a educação, a escola, em especial a pública? Os teóricos e legisladores lembram a todo momento que seu papel é mais que transmissão de conhecimentos, a boa escola prepara e forma o ser humano de forma integral “ a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (LDB Artigo 1º). Esse resumo do documento sobre o que é educação, nos remete a princípios e questões filosóficas, que guiam e motivam a filosofia há milhares de anos. A ideia de conciliação da filosofia e educação, aqui defendida, vai ao encontro desse fundamento apresentando na LDB, já

² Metalinguagem no sentido de uma linguagem para além do escrito e entendido no que foi explicitado no texto.

que, é próprio no saber filosófico buscar as causas dos problemas, questioná-los é levantar hipóteses que poderão adiante ser negadas. Mais importante do que universalidade da afirmação é a compreensão das possibilidades de resolução desses problemas. A escola entendida hoje por grande parte dos pedagogos do Brasil é geradora de habilidades e competências e cumpre seu papel junto ao aluno quando ao transmitir conhecimentos adquiridos ao longo dos tempos da a ele possibilidades de ir além do aprendido e memorizado, cabe a ele, dar os novos passos, criar os novos problemas.

A filosofia pode não ser a causa da educação, pelo menos enquanto comparada ao pensamento marxista, que a concebe como parte do processo daquilo que define essencialmente o homem (o trabalho), quando, nas formas de produção rudimentares, o necessário para subsistência era adquirido e transmitido no próprio processo de produção. Mas se entendia educação/filosofia como espaço próprio para introdução de conhecimentos complexos que precisariam ser ensinados. É na escola, espaço do saber elaborado e complexo, que isto efetiva-se em nossa sociedade (TRENTIN,1994, p.83).

Ora, se desde o princípio a filosofia é ensino (leia-se educação)³, por que, então, fica a questão se aquela que foi origem das outras ciências não consegue se firmar dentro do nível médio brasileiro. Partimos do entendimento de que o saber filosófico deve ser difundido para um público mais amplo, não se restringindo a pequenos grupos de especialistas, pois a democratização da cultura deve ser direito de todos. Essa é a mesma democratização do saber elaborada pelo pensador francês Jacques Derrida, ao proclamar o “direito à filosofia para todos”. (RODRIGO, 2009, p.02).

Sobre o tema, SPOHR (2006) afirma:

Para a maioria dos que publicam suas idéias, não há diferença entre ensino e educação. Para essa maioria, quem ensina educa e quem educa ensina, como se esses termos fossem sinônimos. Em realidade, ensinar significa instruir, e educar significa criar bons hábitos ou um bom caráter de conduta. O ensino, que é instrução, se dirige ao intelecto e o enriquece. A educação visa aos sentimentos e os põe sob o controle da vontade. Assim, pode-se adquirir um ótimo caráter de

³ O entendimento de filosofia e ensino traduzido como filosofia e educação é meu, por isso durante o capítulo e durante toda a pesquisa irei apontando perspectivas que para mim, permitem esta afirmação.

conduta com pouca instrução, o que já permite viver feliz. Por outro lado, pode ser cultivado, sem nenhuma educação, um péssimo caráter de conduta, que será tanto pior quanto mais instrução houver - é aqui que se enquadram todos os corruptos e grandes golpistas que tiveram muito ensino e pouca educação, e que nunca serão realmente felizes. Infelizmente, em toda a civilização ocidental, com raras exceções, os professores se limitam a passar o programa de sua matéria sem falar no valor dos bons hábitos e, se há problema de conduta, este é transferido para a direção ou para o setor pedagógico, que se limita a advertências e informações. São realmente poucos os que sabem que educação não se faz com simples informações, mas com motivações contínuas que visem despertar os bons sentimentos.

Contra toda ideologia ou pensamento elitista que carrega como emblema a conhecida frase de Kant na sua obra intitulada *Crítica da razão pura* - “não se pode aprender filosofia, mas apenas aprender filosofar” - a filósofa Lídia Maria Rodrigo faz uma exegese do texto com a qual concordamos. Nela, a autora lembra que temos um recorte de um texto, para depois termos uma abreviação desse, enquanto no original temos a seguinte frase: “Entre todas as ciências racionais (a priori) só é possível, por conseguinte, aprender a matemática, mas nunca a filosofia (a não ser historicamente): quanto ao que respeita à razão, apenas se pode, no máximo, aprender a filosofar” (KANT,1989, apud RODRIGO, 2009, p.47).

A dicotomia que é apresentada por inúmeros pensadores fica mais no âmbito da dissociação da aprendizagem filosófica, como algo meramente aquisitivo e passivo, e a prática enquanto exercício ativo da própria razão. Defender essa ideia é levantar a questão fundamental da luta dos professores de filosofia pela inclusão da disciplina no ensino médio, pelo menos no que optamos por chamar de luta histórica. Por isso, ao apoiar essa lógica, fica entendido que o trabalho filosófico, antes de todas as concepções de seu ensino, é caracterizado pelo fato de que só se pode aprender a filosofar aprendendo filosofia.

Legitimar essa outra verdade é ir contra uma educação escolar que super valoriza a instrução ou transmissão de conhecimentos. À luz do paradigma cognitivo, o que deve ser privilegiado antes é o desenvolvimento cognitivo que é a capacidade de falar, agir, participar e posicionar diante dos temas, algo próprio do ensino dessa disciplina.

A filosofia, nessa perspectiva, não pode ser tida como um não saber (uma não disciplina), pois, se antes, o discurso para sua fundamentação era “não vamos ensinar filosofia, pois a própria filosofia diz que não se ensina esse conhecimento”, a nova interpretação do texto kantiano e a nova pedagogia são fundamento para sua inclusão e afirmação, pois seu ensino é pensado como capaz de colaborar com o desenvolvimento dos processos da cognição e aquisição de destrezas intelectuais, sem perder o norte de sua história fundamental.

1.1 A escada dos fundos da aprovação do Ensino de Filosofia no Ensino Médio

O abismo entre a filosofia e política abriu-se historicamente com o julgamento e a condenação de Sócrates, que constituem um momento decisivo na história do pensamento político, assim como o julgamento e a condenação de Jesus constituem um marco na história da religião. (ARENDEMENT, 1993, p. 91).

A intenção do título *escadas dos fundos* não pode remeter o leitor ao livro de Wilhelm Weischedel, em que o autor se propõe a revelar fatos e acontecimentos no mínimo caricaturais e bizarros da vida dos filósofos. O que iremos lembrar de forma resumida nas próximas linhas, é a luta pela implantação do ensino de filosofia na escola média para chegar ao cerne da questão não apresentada ainda em livros, dissertações ou artigos. Ao evidenciarmos a contribuição do ensino de filosofia no nível médio da rede estadual paulista, não desmerecemos, em momento algum, a luta nacional e histórica do movimento, mas a pontuamos como fundamental e decisiva no que chamamos de concretude do ensino de filosofia em nível nacional, ou seja, presente em todas as séries do ensino médio. Apresentaremos fatos que construíram a vitória não definitiva, mas concreta, de um momento que deverá entrar para a história da educação.

Na pesquisa da educação institucional, a filosofia é entendida dentro de sua importância cultural, histórica e crítica. O entendimento dessa tradição filosófica, seguida, ou não, de mudanças, dados os fatores históricos da própria humanidade, passou de geração em geração e de cultura para cultura. E como parte do processo dessa

mesma história sofreu (desterritorializações e reterritorializações)⁴ que dizem respeito, tanto ao filosofar como ao seu produto, as diferentes filosofias.

De acordo com Campos (2008, p.45)

Gilles Deleuze é um pensador que nos diz muito acerca dessas questões. A filosofia de Deleuze se baseia em um conflito amplo, um confronto entre dois modos de pensar. De um lado, a "filosofia da representação", o primado à identidade, do outro, a "filosofia da diferença", na qual se pensa a diferença enquanto tal. Deleuze se propõe a pensar a relação do diferente com o diferente, sem submetê-lo a nenhuma forma de representação que o reconduza ao "mesmo". Seria a alternativa entre o poeta e o político. O primeiro tem um poder criador, que afirma a diferença e perverte as ordens, num estado de revolução permanente. O segundo é aquele que nega a diferença, pois quer conservar uma ordem estabelecida, ou estabelecer um mundo que solicite as formas de sua representação. Nietzsche foi quem melhor observou o conservadorismo da dialética.

Na concepção de Kohan (2009), temos uma autonomia necessária e impossível, quando nos deparamos com várias indagações, como a autonomia da própria filosofia diante dos outros saberes e poderes instituídos dentro da instituição escolar (onde a filosofia trava sua luta por lugar), a autonomia do professor ante os marcos institucionais que o regulam, a autonomia de quem aprende frente a quem ensina e os outros aprendizes.

Segundo Deleuze, “quando a filosofia se reterritorializa sobre o Estado de direito, o filósofo se torna professor de filosofia”. (DELEUZE, 1992, p.101). Esse pensamento de Deleuze se explica frente sua afirmativa de que os filósofos, desde o século XVIII, perderam o plano da imanência de onde provêm os conceitos, restando para a história da filosofia as opiniões filosóficas ou filosofias profissionais. A

⁴ Os conceitos “desterritorialização” e “reterritorialização” são de Deleuze e Guattari, e também de Derrida. Entenda-se “desterritorialização” como pensamento, criação. No entanto, a desterritorialização do pensamento, tal como a desterritorialização em sentido amplo, é sempre acompanhada por uma reterritorialização: “a desterritorialização absoluta não existe sem reterritorialização” (1992:131). Essa reterritorialização é a obra criada, é o novo conceito, é a canção pronta, o quadro finalizado. Existe sem reterritorialização” (DELEUZE, 1992, p.131). Essa reterritorialização é a obra criada, é o novo conceito, é a canção pronta, o quadro finalizado.

consequência foi a procura pelo aprimoramento do pensamento filosófico e a tentativa de dar-lhe status científico. Tal institucionalização efetivou-se como luta por meio da presença de uma filosofia na educação escolarizada.

A importância real da filosofia para a educação, pensada como disciplina, - uma vez que o currículo do ensino médio brasileiro assim se organiza, - é algo certo e inquestionável, pelo menos para os educadores da filosofia da educação de boa parte das universidades brasileiras e para os professores dessa disciplina que efetivam o ensino de filosofia e a própria educação, quando entram diariamente dentro dos diversos rincões escolares espalhados por esse enorme Brasil.

De modo geral, na própria comunidade filosófica, tanto por parte de quem atua no ensino médio, quanto no universitário, é bastante usual encontrar como argumentos para apoiar o ensino de filosofia na escola que ela contribui a um jogo de finalidades econômicas, sociais, políticas, em última instância, não estritamente filosófica (KOHAN, 2009, p.71)

Partindo do “primeiro” filósofo, considerado também por alguns manuais acadêmicos como pai da filosofia por ter sistematizado seu ensino, Sócrates, na sua função maiêutica (contestada por alguns historiadores por não ser ele o criador desse termo), levaria a cabo o ensino de filosofia na medida em que propuse-se seus interlocutores à reflexão sobre a impossibilidade de nada saber. A filosofia nasce, assim, como um assumir do seu não saber.

Este novo conhecimento que nasce com a filosofia é outra explicação possível da realidade, não mais mítico-religiosa, mas resultante de um saber racional. Entendimento este capaz de romper com antigas crenças até então seguidas como verdade. Essa racionalidade não quebra e não chega de forma brusca, pois a transição do homem mítico para o homem movido pela razão também não é brusca. Mesmo em certos momentos históricos, quando pensávamos ter a primazia da razão, o movimento circular da história nos trouxe uma Idade Média apropriada da tradição grega e de seus conhecimentos que foram usados para a conversão dos bárbaros ao cristianismo, processo que em certa medida, deu ao ocidente acesso à Filosofia Grega, mas de um

modo adaptado, dado o movimento de cristianização desse pensamento ser algo que custou muito à tradição filosófica.

Com os movimentos iluminista e renascentista, a escola passa a ter a finalidade de ensino, enquanto possibilidade de autonomia de ação do indivíduo. Concomitantemente, vemos a educação promovida pelos jesuítas⁵ no Brasil, que chegam a elaborar regras para a escolha dos filósofos que poderiam ser ensinados, normatizando por meio de seu *Ratio Studiorum* (Plano de Estudo), que foi aprovado no século XVII, uma forma de sintetizar o modelo educacional das escolas da Companhia de Jesus (ALVES, 2002). Nessas regras, o princípio não é inovar:

Os mestres da filosofia não se apartem de Aristóteles em coisa algum de importância, a não ser que se ofereça algum ponto contrário à doutrina que defendem as Universidades e muito mais se repugna a Fé ortodoxa (...). Não introduzam qualquer questão ou opinião nova que não esteja difundida por algum bom autor, sem consulta o assunto com os superiores, nem defendam algo contra os princípios filosóficos e contra o uso corrente das escolas (DIAS, apud BESSA, 2002, p.3).

Nos séculos XVIII e XIX, assistimos, no campo educacional, a diversas mudanças, entre elas a universalização do ensino, sua obrigatoriedade e gratuidade. A educação passa a ser o caminho mais real de crescimento e mudança social, restando aos educadores a obrigação de pensar seu lugar e seu papel nessa nova função.

Cria-se uma pedagogia homogeneizante dentro do universo da heterogeneidade, um discurso distante do trabalho, resultando em conflitos e inseguranças tanto no ato pedagógico, frente ao novo que sempre será novo, quanto da parte do aluno, que começa a perceber a educação transformadora de realidade como mais um discurso político ideológico distante do real.

Nesse cenário, o ensino de filosofia começa a ser percebido não mais como um dogma religioso,⁶ apresentando-se como modelo empírico-matemático, capaz de ser

⁵ Para alguns professores universitários este período que vai de 1549 (chegada dos Jesuítas e a formação da primeira escola elementar do Brasil em Salvador) até o início de 1930 seria uma procura por uma filosofia de “reliquia”, pois para estes o que tivemos antes dessa tivemos poucas tentativa de sistematização do campo filosófico nas faculdades católica, em centros de estudos ligados ao ensino religioso e nas faculdades de direito.

⁶ Por muito tempo no Brasil, predominou o estudo da filosofia nos seminários católicos, dificultando o processo de laicização na atividade filosófica. Mesmo a tentativa do Marquês de

sustento da racionalidade científica e instigador dos ideais de emancipação da humanidade pelo desenvolvimento da racionalidade. Em grande medida esse “ novo momento” para ensino de filosofia deve-se ao fato do início do processo de implantação das universidades no Brasil que se acelerou entre 1930 e 1980 quando o padrão de desenvolvimento era o nacional-desenvolvimentismo.

Como o retorno da filosofia poderá, então, transformar o que somos e o modo como pensamos para que, partindo de cada indivíduo, possamos sonhar com a mudança real dessa nova ordem social estabelecida? (KOHAN, 2009).

Algumas leituras possíveis passam pelo caminho que Kohan proporciona a respeito das contribuições de J. Derrida à problemática. O autor lembra que “a filosofia que se faz revolucionária, mesmo não estando a serviço de políticas de esquerda ou direita” necessita desempenhar um papel de viés para uma autonomia crítica e reflexiva. É lembrado por ele, ainda, que Derrida se ocupou com o ensino de filosofia, entre os anos 1970 e 1980, colocando em um dos seus escritos sete exigências contraditórias quanto à sua instituição: necessidade de submissão ao filosófico; protesto contra a clausura da filosofia; exigir que a investigação ou questionamento filosófico estejam associados ao seu ensino; avaliamos como normal o fato de exigir das instituições sua efetivação a medida em que essa disciplina é impossível e necessária; requeremos, em nome da filosofia, a presença de um mestre e alunos que devem pôr-se de acordo com a possibilidade do filosofar.

Para vivenciar a diferença, é necessário modificar a maneira de olhar filosófica. Deleuze sugeriu uma filosofia fundamentada na diferença e não na identificação, que foge ao domínio da representação. Conforme o autor, a diferença consiste em tratar a filosofia da representação como um tipo de “monstruosidade”:

E não é certo que seja apenas o sono da Razão a engendrar monstros. Também a vigília, a insônia do pensamento, os engendra, pois o pensamento é este momento em que a determinação se faz una à força de manter uma relação unilateral e precisa com o indeterminado. O pensamento “faz” a diferença, mas a diferença é o monstro /.../

Pombal em 1759,8 de tornar o ensino de filosofia laico em sua reforma educacional não resultou em fator positivo, haja vista que os professores que continuaram as atividades pedagógicas “eram filhos de proprietários rurais formados pelos colégios Jesuítas” (CARTOLANO, apud CARMINATI, 1994, p. 102).

Arrancar a diferença de seu estado de maldição parece ser, pois, a tarefa da filosofia da diferença. (DELEUZE, 2006, p.92)

Em grande medida, os tópicos citados acerca das exigências quanto à instituição do ensino de filosofia acima coadunam, ideologicamente, com os professores de filosofia que, mesmo antes de 1970, salvaguardam como bandeira sua inclusão definitiva e efetiva na escola brasileira.

Se abstrairmos a educação oferecida até o Período Imperial, em que a filosofia esteve presente na escola, nesta mais de forma propedêutica ao ensino superior, com a Proclamação da República, a presença da filosofia no ensino escolar deixa de ser ponto pacífico (ALVES, 2002, p.24). A República, firmada nos ideais liberais e positivistas, toma a escola como aparelho ideológico a fim de propagar os interesses da elite dominante.

No século XIX, o positivismo chega ao país e entusiasma em diferentes extensões, especialmente na política e religião. Um dos fundamentais pioneiros do princípio positivista brasileira foi Sylvio Romero. Seu empenho pela obra de Comte ajuíza uma das disposições da mentalidade do Brasil, ou seja, a disposição a um radical experimentalismo. Em certo período de sua vida, Sylvio Romero principia a influenciar-se pela teoria evolucionista, que, então, principia sua preponderância na mentalidade nacional. Os discípulos brasileiros de Comte, como em todo mundo, se repartiam em dois grupos: os ortodoxos e os dissidentes. Os primeiros distinguem a união da obra do criador do positivismo e acolhem sua integridade. Os demais assinalam dois elementos antagônicos. Acolhem o elemento filosófico e recusam o político-religioso. Isso porque, nos derradeiros anos de sua vida, Comte arquitetou uma igreja completa, apresentando inclusive um calendário com festejos destinados a relevantes personagens da humanidade, etc. Imita o padrão da Igreja Católica. Essa reprodução abrange, inclusive, uma tríade prosaica – o "Grande Ser" (Humanidade), o "Grande Meio" (o espaço) e o "Grande Fetiche" (a terra). A extensão do positivismo no Brasil persiste atualmente, e pode ser constatada em diversos períodos da história do país. No ano de 1876, Benjamin Constant inaugura a Sociedade Positivista do Rio de Janeiro, que disseminava os

conceitos republicanos e os preceitos positivistas na Escola Politécnica e na Escola de Guerra. Sendo os militares seus principais simpatizantes.

O primeiro ministro da Instrução Pública, Benjamin Constant, em 8 de novembro de 1890, baixa o decreto nº 981. Nele o currículo ginásial nacional passa a não ter, pela primeira vez, a filosofia enquanto disciplina; assim “a filosofia, segundo orientação positivista, não figurava como matéria doutrinal” (CARTOLONA, 1985, p.35). Seguindo esses passos históricos, vivemos inúmeras idas e vindas. O golpe de Estado de 1930 vivenciou dois momentos, um na Reforma Francisco Campos (1932), outro na Reforma Capanema (1942). Em ambos, tivemos novas estruturas na educação secundária; passamos a ter divisões em ciclos fundamental, complementar e superior. Estes períodos antecipam momentos que Cartolano e Alves são unânimes em chamar de marca maior do processo de “extinção” da filosofia do currículo: a lei n. 4.024, de 1961, (1ª Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) ao introduzir a descentralização do ensino, permite que se coloque o ensino de filosofia no 2º ciclo como parte do conjunto de disciplinas optativas, fato que culmina com sua extinção total durante a ditadura (1964-1982). Assim, na prática, ela retornaria ou sua luta seria retomada somente no período de redemocratização.

Lembra Rene Silveira (1994, p.78) que os fatores políticos, econômicos e ideológicos que caracterizavam o período explicam a exclusão da disciplina filosofia do currículo. O modelo econômico implantado com o golpe de Estado se caracterizou pela acumulação de capital, contenção salarial; isto era feito mediante medidas conhecidamente totalitárias. Portanto, o Estado de Segurança Nacional, cujo suporte ideológico era a Doutrina de Segurança Nacional, precisava enfraquecer conceitos de subversidade, guerra fria, e as disciplinas que ajudariam a população a compreender esses temas seriam as de caráter humanista.⁷ O processo de profissionalização introduzido no ensino médio na época tinha relação com a busca de uma expansão rápida do capitalismo, como medida era necessário barrar os inimigos internos,

⁷ Trentin levanta ainda duas hipóteses para esta não inclusão: a descentralização que permitiu às escolas organizarem seus currículos de modo a adequá-los às suas peculiaridades, o que adequação não ocorreu devido à burocracia; a segunda hipótese diz respeito ao caráter profissional do ensino médio era preparatório para vestibular, e filosofia não era matéria de vestibular.

intelectuais, políticos, artistas e líderes populares, isto tudo sobre pretexto que a unificação do Estado e uma nação indivisa só aconteceria com tais medidas.⁸

O processo de privação real dessa disciplina e de outras ao mesmo tempo que gera um vazio histórico, leva toda uma geração ser criada ideologicamente em uma cultura tecnicista. Não é difícil de entender hoje esses resultados; sempre que lemos sobre provas externas Saresp, Pisa, Enem, etc. Os resultado são deixam claro: os jovens têm dificuldade de comunicação, leitura de textos, interpretação e escrita.

Pegoraro ainda ao definir os motivos que teriam levado essas ações por parte do governo militar afirma: “ Sem dúvida, a filosofia foi retirada por razões ideológicas e estratégicas inspiradas na segurança nacional [...] a disciplina era considerada perigosa, pois poderia desviar a juventude do pensamento oficial.” (PEGORARO, 1979, p.15)⁹

O desfecho final foi a lei nº. 5.692/71, que reestruturou o ensino do 1º e 2º graus (antigo primário, ginásial e colegial). Nela, a filosofia é excluída do “Núcleo Comum” para passar à “ Parte Diversificada”, optativa, das disciplinas escolares. Essa medida acompanhava a introdução do ensino profissionalizante para o 2º grau, devendo predominar, na carga horária escolar, as disciplinas que tivessem esse caráter. O ideológico por trás dessa medida era suprir a política nacional, que necessitava de mão-de-obra qualificada, de baixo custo, para as indústrias. Se não tivemos a extinção da filosofia nessa reforma ou na 1ª LDB, pois em ambas poderia aparecer em algum grau de ensino mesmo que de forma diversificada e reduzida, os autores de referência sobre a história da LDB e o ensino de filosofia (Alves, Cartolano e Silveira) em suas dissertações e livros, dizem que, na prática, a 2ª LDB “promulgou” sua extinção na

⁸ De acordo com Chauí, “não é por obra do acaso, mas por necessidade, que o discurso do poder é o do Estado nacional, pois a ideologia nacionalista é o instrumento poderoso da unificação social, não só porque fornece a ilusão da comunidade indivisa (a nação), mas também porque permite colocar a divisão fora do campo nacional (isto é, na nação estrangeira)” (CHAUÍ, 1999, p. 21).

⁹ É na contemporaneidade que colhemos os frutos dessa ação militar. A retirada da filosofia do currículo provocou o desinteresse dos estudantes pelas disciplinas humanísticas, aquelas capazes de fazer o jovem refletir sobre seu cotidiano em geral. [...] a partir de 1971, o desaparecimento progressivo da filosofia contribuiu para o empobrecimento da formação cultural da juventude, a diminuição de sua capacidade e visão global dos problemas, constituindo-se numa das maiores limitações de nosso sistema educacional. (ÁVILA, 1986, p. 48).

medida em que a ideologia e os dispositivos criados pelo governo federal tornavam inviável a qualquer escola sua inclusão.

O ensino de filosofia, na avaliação de Bosi, foi atacado pelas ações da tecnoburocracia, por sua condição de disciplina de caráter crítico. Segundo ele, a filosofia,

[...] desapareceu abruptamente dos cursos médios. Esta disciplina, cuja propriedade é a da reflexão crítica sobre a teoria e a prática, capaz de perscrutar a significação das ciências da natureza, das ciências do homem, o andamento da cultura e suas implicações ideológicas, é alijada no período crucial de formação do adolescente e, por motivos análogos, praticamente desaparece dos currículos superiores. [...] Aqui, o golpe do poder tecnoburocrático foi mais estrondoso e ostensivo do que em qualquer outro setor da educação superior brasileira. (BOSI, 1983, p. 135)

Com o período de redemocratização, no ano de 1975, foi fundado, no Rio de Janeiro, o Centro de Atividades Filosóficas, que seria mais tarde Sociedade de Estudos e Atividades Filosóficas (SEAF). Junto a esse grupo, tivemos o surgimento de outros, como Convívio (Sociedade Brasileira de Cultura), o CONPEFIL (Conjunto de Pesquisa Filosófica), ABFC (Associação Brasileira de Filósofos Católicos); o IBF (Instituto Brasileiro de Filosofia) e CNDF (Coordenação Nacional dos Departamentos de Filosofia). Todos esses, mesmo que divergentes em muitos momentos no pensamento político-ideológico defendiam a bandeira do retorno da filosofia no currículo como disciplina obrigatória.¹⁰ Em anexo (ANEXO I) apresento documento de 1977 publicado na revista *Veja*, da autoria da professora Marilena de Souza Chauí que mostra relatos do início da luta pelo retorno do ensino de filosofia, bem como, os motivos que levaram a sua “retirada” mesmo que não oficial.¹¹

Seguindo esse apelo tecnicista do sistema político vigente no país, no final de 1977, a Secretaria da Educação de São Paulo, através da Coordenadoria dos Estudos e Normas Pedagógicas (CENP) suprimiu a filosofia das “grades curriculares” para incluir

¹⁰ Importante lembrar que tivemos cinco encontros nacionais liderados pelos Departamentos de Filosofias das Universidades que debateram estratégias para a luta. A amplitude do movimento resulta em dois projetos de lei na Câmara Estadual de São Paulo (Projeto Lei nº 343/79 e 400/83) e outro na Câmara Federal (Projeto Lei nº 356/83).

¹¹ A privação da filosofia no currículo da escola secundária, provoca um desinteresse dos jovens pelos cursos de filosofia das universidades. Restando aos professores de filosofia formados durante o período militar outros empregos que não o de lecionar filosofia.

nas chamadas “Matérias Instrumentais”, Programa de Informação Profissional (1º ano) e nas “Matérias Específicas”, Organização e Normas (3ª série). A única remanescente nesse período do campo filosófico foi a filosofia da educação, incluída no curso do 2º Grau para o Magistério. Ao mesmo tempo que essa existência no cursos de magistério foi importante, pois colaborava com o pensar do fazer pedagógico, a filosofia começou a ser pensada por muitos de forma preconceituosa: seria ela teoria geral de uma instituição, teoria geral de uma forma de pensar ou ainda um saber inútil, utopista e denunciadora de problemas? Tais perguntas são comuns quando pensamos em uma geração que por desconhecer esse saber o considera conhecimento irreal, antigo, nada a ver com esta educação do futuro da tecnologia.

No Rio de Janeiro, a SEAF, lembra Alves (2002, p.45), liderou o movimento que resultou no que foi considerado uma conquista, ou seja, a lei nº 7.044/82, que alterou dispositivo na lei nº 5.692/71, que voltou com os conteúdos da parte diversificada como componente da formação geral, dando condições reais para que o ensino de filosofia figurasse no currículo. O autor lembra que essa aceitação deu ares de “democracia”, enfraqueceu o movimento ou movimentos que se ligavam à SEAF, gerando um conformismo que resultaria mais tarde na lei nº 9.394/96, que formularia um caráter ambíguo no artigo referente ao ensino de filosofia no ensino médio.

Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação serão organizados de tal forma que ao final do ensino médio o educando demonstre: [...] o domínio dos conhecimentos de filosofia e de sociologia necessários ao exercício da cidadania [lei nº 9.394/96, art. 36, § 1º, inciso III].

Pode parecer, no mínimo, “esquisito” nesse contexto - na nova LDB, aprovada no governo do presidente Fernando Henrique Cardoso - a educação básica ter "por finalidades desenvolver o educando, assegurando-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania; e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores" (Lei nº 9.394/96, art. 22); se ao mesmo tempo, a disciplina, que é umas das referências para aquisição dessa cidadania posta, não aparece como uma disciplina do Núcleo Comum do Ensino Médio, mas como conhecimento diversificado.

O movimento paulista, antes e pós lei nº 9.394/96, aproveitando a brecha da 7.044/82, que dava indiscutível relevância à formação integral do jovem, articula-se e

garante por meio da Secretaria de Educação de São Paulo, através da CENP, assunção oficial do documento elaborado pelos professores de filosofia contendo “Sugestões de Conteúdo Programático de Filosofia” (1984). Esse material, como lembra Greter, que, além de professor no período citado, participou da sua elaboração em boa parte, foi apresentado no “Encontro de Santos” pelo Sindicato dos Professores do Estado de São Paulo (APEOESP) e Associação dos Funcionários Estado de São Paulo (AFESP) com apoio da CENP, para então, em 1986, ser apresentado para os professores da rede a “Versão Preliminar da Proposta Curricular para o Ensino de Filosofia no 2º Grau”, elaborada pela equipe técnica de filosofia da CENP. Essa versão da proposta foi apreciada pelos professores através de encontros regionais e do estadual de 1988. No fim de 1986, a Secretaria da Educação (Governo Franco Montoro) promoveu concurso público para ingresso de professores de Filosofia, Sociologia e Psicologia, com efetivação em 1987. Em novembro de 1988, após resultado dos relatórios, observou-se que a disciplina de Filosofia estava presente em 67% das escolas estaduais no 2º Grau. Na resolução nº 7, a Secretaria da Educação/SP (1989) torna explícito o desejo que as disciplinas Filosofia, Sociologia e Psicologia fossem incluídas no Ensino Médio, cada uma em pelo menos uma das três séries. Esse avanço sofreu um retrocesso no Governo Quéricia com uma interrupção da ligação do movimento com a equipe técnica. A partir de 1990, são retomados os trabalhos com a equipe técnica da CENP.

Alguns nomes presentes nessa equipe até hoje fazem parte, ou da luta acadêmica ou da luta sindical estadual e nacional. A equipe técnica fica assim composta: Francisco Paulo Greter, Ivetti Magnani, Márcio José Palharini; assessoria: Antônio Joaquim Severino – FEUSP; colaboração: Celso Fernando Favaretto – FEUSP e Franklin Leopoldo e Silva – FFLCH/USP, que foram responsáveis por elaborar, no governo de Luiz Antonio Fleury Filho, a 2ª versão preliminar da “Proposta Curricular para Ensino de Filosofia 2 Grau”, em 1992. No mesmo ano, tivemos novo concurso com efetivação de pouco mais de 100 professores de filosofia.

Com o governo Mário Covas, que deu início a política contínua e ininterrupta do governo do PSDB no Estado de São Paulo, que se estende de 1996 até os dias atuais. A equipe técnica de filosofia foi desfeita compulsoriamente. Junta-se a isso a publicação, nesse mesmo ano, da lei 9.394/96, já citada, que inclui os conhecimentos filosóficos no âmbito da interdisciplinaridade.

Surge, então, de maneira mais efetiva dentro do Sindicato dos Professores da Rede Pública Estadual (APEOESP) um coletivo¹² de professores de Filosofia, Sociologia, Psicologia que começa uma luta, mesmo que regional no que tange a Brasil, pelo retorno das dessas três disciplinas. Do I Encontro Estadual, em 13 de dezembro de 1997, até hoje foram promovidos nove encontros, estes, em sua maioria, com uma pauta e resoluções que mudaram pouco até 2008.

As principais reivindicações desses encontros regionais e estaduais são: campanha pela aprovação do Projeto de Lei 3.187, do deputado federal Pe. Roque, que institui a obrigatoriedade da Filosofia e Sociologia no Ensino Médio no país; campanha pela aprovação da lei 790/99, que institui obrigatoriedade dessas disciplinas no ensino médio do estado de São Paulo.

1.1.2 Coletivo de Filosofia e Sociologia e a aprovação da lei federal

Acontece um fato inesperado no meio do caminho, pois já se tinha vetado o projeto de lei 790/99, de autoria dos deputados Jamil Murad e Nivaldo Santana, pelo então governador Geraldo Alckmin. Nessa atmosfera, os professores são surpreendidos, em 2005¹³, com a Resolução do secretário de Educação Gabriel Chalita, que ampliaria o espaço da grade curricular para três optativas, sendo que em duas séries seria obrigatório o ensino de filosofia (1º e 2º anos do Ensino Médio) com duas aulas e no 3º

¹² Coletivo de Professores de Filosofia, Sociologia e Psicologia da Apeoesp, é o nome dado pelo próprio sindicato para grupos de professores que propõem algum tipo de luta coletiva seja em torno de suas disciplinas; seja de temas considerados importantes à educação. Seu fortalecimento deu-se na gestão do então secretário de Educação Gabriel Chalita, que, por meio de inclusão das disciplinas Filosofia e Sociologia no currículo da escola pública paulista, incentiva o Coletivo a intensificar a luta pelo retorno dessas disciplinas no Brasil.

Tivemos antes desse períodos muitos professores de filosofia que travaram lutas importantes contra o sistema educacional vigente de suas épocas essas lutas não devem ser desmerecidas, não existe um brilhantismo no coletivo citado, a referência é importante dado dois elementos: em 03 de dezembro de 2005 durante o VII Encontro de filósofos, sociólogos e psicólogos, foi aprovada a constituição do Coletivo dos professores das três áreas. Seus resultados práticos não se devem aos nomes do coletivo, mas ao fato de serem e estarem dentro do maior sindicato do Brasil.

¹³ Em 18 de janeiro de 2005, a SEE- SP torna público uma pesquisa em que toda rede de ensino estadual através de seus diretores votaram pelo inclusão ou não das disciplinas filosofia, sociologia e psicologia no currículo do ensino médio. Após a aprovação foi publicado a obrigatoriedade das disciplinas: duas aulas de filosofia no 1º e 2º ano do ensino médio e no 3º ano ou filosofia, ou sociologia ou psicologia também com duas aulas.

ano do ensino médio, optativo filosofia, sociologia ou psicologia com duas aulas. Implanta-se, em parceria com a Unicamp, o “Filosofia & Vida,”¹⁴ que chegou a reunir, em dois momentos, o maior número de professores de filosofia da história do Brasil (1.200), entre junho e julho de 2005. As incertezas de uma resolução, a possibilidade de agregar um número tão grande de professores de uma só disciplina fizeram que os professores do Coletivo de Filosofia da APEOESP se organizassem no sentido de, mesmo que separados, pois o evento agregou em cada semana 600 professores, fosse feita uma rede de comunicação de contatos e consultas que servisse de base para afirmação da luta primeira, que era a mudança do artigo da lei 9.394/96. Como vimos de forma evidente, aproveitou-se de um momento de formação pedagógica (e por que não ideológica, pois em toda formação, temos o ideológico mesmo que não transpareça de maneira evidente), e organizou-se nos bastidores o movimento de luta, que teve sua enorme vitória mais tarde. De maneira especial, por fazer parte do coletivo estadual nessa altura e por colaborar na condução das reuniões sindicais dentro desses encontros, eu lembro que os professores da Unicamp, por entenderem a importância da luta articulada, não entravam no mérito das discussões, mas permitiam que pequenas coisas, como recados e informes, fossem transmitidos ao grande público, bem como votações foram feitas no chamado de coletivo ampliado. Assim, as reuniões feitas durante as madrugadas tinham suas resoluções aprovadas, ou não, na grande plenária após as palestras desses professores.

Com o término do curso *Filosofia & Vida*, que nessa etapa foi essencialmente presencial, tivemos mais um segundo módulo em 2006 EAD que foi realizado nas salas do TELDUC da Unicamp. O coletivo estadual de professores de filosofia, sociologia e psicologia da APEOESP, no segundo semestre de 2005, começa a contar com a participação do Sinsesp (Sindicato dos Sociólogos do Estado de São Paulo), na pessoa de Lejeune Mato Grosso. Cesar Callegari, por ser sociólogo e por ser próximo da APEOESP, começa nesse momento a escrever o relatório sobre a influência político-ideológica de várias entidades, cujo texto resulta no título “Inclusão obrigatória das disciplinas de Filosofia e Sociologia no currículo do Ensino Médio”. Em 24 de

¹⁴ Filosofia & Vida – foi o curso Oferecido pelo Unicamp em parceria com SEE-SP, nele através de alguns encontros presenciais e a distância, tentou-se equalizar uma possibilidade de currículo possível para o ensino dessa disciplina. Mais do que propostas e assuntos, a tentativa passava pelo convencimento de um ensino de filosofia contextualizado que tivesse uma significância para a escola atual, sem perder-se de vista o seu viés histórico e filosófico. Em resumo, uma das frases mais ouvidas durante o curso era: “Só se faz filosofia partindo da filosofia”.

novembro de 2005, foi protocolado no Conselho Nacional de Educação, o Ofício nº 9647/GAB/SEB/MEC, de 15 de novembro de 2005 (ANEXO II). Nele o professor Cesar Callegari expõe as características do ensino de filosofia, sua importância, bem como o porquê da necessidade do seu ensino enquanto disciplina obrigatória em todas as séries do ensino médio.

O Conselho Nacional de Educação (CNE), através da sua Câmara de Ensino Básico (CEB), sob a presidência do prof. Cesar Callegari - que agora pela primeira vez na história desse órgão, conta com uma líder sindical e ex-presidente da APEOESP, Maria Izabel Azevedo Noronha - realiza, em 1º de fevereiro de 2006, uma audiência pública com presença de 20 pessoas, representantes da Apeoesp, Sinsesp, Ubes, Contee, CNTE, entre outras. A partir disso a reunião do CNE, de 07 de junho 2006, pautou a votação do parecer do Prof. Callegari para 07 de julho de 2006.

Como era de se esperar, as forças neoliberais e privatistas ainda tentaram dar um golpe quando exigiram que, no dia 06 de julho, portanto, um dia antes da votação, o tema fosse debatido no Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação, que é composto por 12 membros das câmaras básica e superior, teoricamente superior à CEB o argumento, nesse momento, é que, da forma como estava, era precipitada a inclusão dessas disciplinas e que tudo estaria acontecendo muito rápido.¹⁵

Em 07 de julho de 2006, temos aprovação do Parecer CNE/CEB nº 38/2006 que, dá nova redação ao *Art. 1º O § 2º do artigo 10 da Resolução CNE/CEB nº 3/98*

Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação serão organizados de tal forma que ao final do ensino médio o educando demonstre: [...] o domínio dos conhecimentos de filosofia e de sociologia necessários ao exercício da cidadania [lei nº 9.394/96, art. 36, § 1º, inciso III].

Ficando:

¹⁵ A Prova que os interesses ou os interessados pela não aprovação do parecer, tinham preocupações mais financeiras que acadêmicas foi que logo após aprovação o maio estado da federação (São Paulo) que já tinha desde 2005 o ensino dessas disciplinas como obrigatório nas séries do ensino médio, por meio de seu Conselho Estadual de Educação – CEE, pública um parecer no qual, questiona a legalidade e autoridade do Ministério da Educação em legislar sobre a obrigatoriedade das disciplinas e desobriga as escolas da rede privada de cumprir a nova legislação. (Anexo III)

Art. 1º O § 2º do artigo 10 da Resolução CNE/CEB nº 3/98 passa a ter a seguinte redação:

§ 2º As propostas pedagógicas de escolas que adotarem organização curricular flexível, não estruturada por disciplinas, deverão assegurar tratamento interdisciplinar e contextualizado, visando ao domínio de conhecimentos de Filosofia e Sociologia necessária ao exercício da cidadania. Art. 2º São acrescentados ao artigo 10 da Resolução CNE/CEB nº 3/98, os § 3º e 4º, com a seguinte redação:

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

Imediatamente após sua aprovação¹⁶, os movimentos de professores de filosofia e sociologia dentro das federações, sindicatos e associações se reúnem sob a tutela do Coletivo de Filosofia e Sociologia da Apeoesp e em Brasília mesmo decidem articular-se para o que foi chamado *1º ENCONTRO NACIONAL SOBRE ENSINO DE SOCIOLOGIA E FILOSOFIA*, que mais tarde define-se com a temática *Sociologia e Filosofia e as Orientações voltadas à construção de uma Escola Crítica no Século XXI*. O evento foi realizado nos dias 22, 23 e 24 de julho de 2007, no Palácio de Convenção do Anhembi - São Paulo/SP, com uma participação de pelo menos 600 professores, vindos de todas as regiões, universidades, centros de pesquisas e sindicatos do Brasil.

Os debates e motivações que originaram o evento foram:

A implementação da filosofia e sociologia no ensino médio de todas escolas do país a partir do ano letivo de 2008, além do impacto que isso provocaria na rede pública e privada do país;

¹⁶ Email enviando aos diversos grupos de professores de filosofia e sociologia logo após aprovação. Caros colegas, sociólogos e filósofos de todo Brasil: finalmente, após 10 anos de luta e após o adiamento da votação sobre Sociologia e Filosofia no Ensino Médio no último dia 07 de junho passado, o Conselho Nacional de Educação – CNE, através de sua Câmara de Ensino Básico, pautou a discussão e votação da minuta do parecer dos relatores (professores César Calegari, Adeum Sauer e Murilo Híngel) que por unanimidade, deram parecer favorável ao nosso assunto sobre a obrigatoriedade, ficando para hoje a partir da 10:00 a discussão do tema. O CNE aprovou, às 12:30 do dia 07 de julho – sexta-feira, por unanimidade, o relatório do professor César Calegari, que altera o artigo 10 da Resolução 03/98, tornando obrigatório ensino das disciplinas sociologia e filosofia em todas escolas do ensino médio, dando aos sistemas estaduais de ensino um prazo máximo de um ano para a implementação. A proposta vai ao ministro Haddad, que deve homologá-la nos próximos dias. (autor: Lejeune Mato Grosso).

A importância de se cuidar da formação dos profissionais licenciados de modo que se tenha professores habilitados para todas as escolas;

Considerar que se colocará o debate em todas as secretarias estaduais e municipais de ensino de qual a carga horária recomendável a ser implantada para as duas disciplinas;

Considerar que filosofia e sociologia ficaram praticamente banidas dos currículos escolares nos últimos 40 anos, sendo imensa a defasagem entre as condições de oferecimento de ambas comparativamente com outras disciplinas constantes dos currículos desde o Império;

É importante o destaque do evento, uma vez que o nosso trabalho de dissertação vai ao encontro de soluções possíveis para o que ficou chamado de Indicações do 1º Encontro Nacional de Professores de Sociologia e Filosofia. Portanto nosso trabalho é uma tentativa de colaborar com a indicação definida como *Programas e Metodologias*.

3.1 Devemos caminhar para o estabelecimento, num prazo de até três anos, de um programa mínimo de caráter nacional, que seja referência para todas as escolas de professores de ensino médio do país, tal qual todas as outras dez disciplinas possuem para as aulas de sociologia e filosofia;

3.2 Defendemos que existam espaço e carga horária para que sejam contemplados temas regionais no conteúdo de ensino de sociologia e filosofia [...]

3.3 Devemos ainda sugerir diversas metodologias e abordagens, exercícios escolares, como o faz as nossas Orientações Curriculares Nacionais, para nortear inclusive futura elaboração dos livros didáticos;

3.4 Devemos proceder de imediato ao levantamento bibliográfico de todos os livros didáticos existentes no mercado editorial nas áreas de sociologia e filosofia e participar dos processos avaliatórios para os futuros lançamentos editoriais [...] ¹⁷

CAPÍTULO II

¹⁷ Trata-se de um tópico do relatório do 1º Encontro Nacional de Filosofia.

2. Por um currículo possível – para uma Filosofia que é disciplina

“Uma das ilusões liberais é que a instrução, por si só, seja fator capaz de transformar a sociedade, quando sabemos que em países como o Brasil o problema só poderá ser solucionado pela conjugação entre educação e consciência política progressista”
(CANDIDO, 2002, p.7).

Trataremos de um tema complicado ao ensino de filosofia, pelo menos para os que na academia têm escrito sobre o mesmo, pois temos correntes que defenderão que o diferencial da Filosofia é exatamente a possibilidade de divergências, amplitudes e saberes proporcionados dentro da sala de aula. Portanto, dar ao professor um livro, uma cartilha, ou programa, uma grade curricular ou orientações curriculares aprisionam e amordaçam a própria filosofia, impedindo, em certa medida, que ela exerça seu papel de reflexão e crítica ao que está posto. No entanto, destacamos que nosso viés hoje é de uma filosofia que lutou por ser ensinada, de uma filosofia que lutou para estar dentro de uma sala de aula como disciplina. Daqui para frente, a alocação de horas no currículo é feita por disciplina e isso exige um programa de ensino distinto.

O uso feito da expressão “disciplina” acompanha o parecer das práticas educacionais em nosso país, que se confirmou na conquista de nosso pedido enquanto categoria, transformando-se no Parecer CNE/CEB 38/2006

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

É acertada a afirmação: Há, pois, o que aprender, o que memorizar – e o que lhe é específico, se não for ensinado na aula de filosofia, não o será por nenhuma outra disciplina. Como já foi dito, se pensamos a educação como um saber erudito, sistemático e elaborado, mais uma justificativa para pensar a filosofia dentro do ensino

médio, um ensino o qual tem a radicalidade, rigorosidade e o conjunto como próprio da reflexão filosófica.

A grande novidade da interpretação dos documentos: PCNEM, PCNEM+, DCNS, OCNEM FILOSOFIA, OCNS FILOSOFIA e LDB¹⁸, quase a totalidade deles, artigos, resenhas, em suma, a legislação educacional e o ensino de filosofia na perspectiva de documentos fundamentam a filosofia como disciplina. O que pretendemos é dar um passo nesse sentido, olhando novamente a legislação sob a ótica desses documentos que fundamentam a disciplina que, por força da lei, agora consta no currículo como tal.

“Ora, se o que há para aprender em Filosofia são conteúdos e métodos específicos, contidos nas obras dos filósofos, na linguagem filosófica e na história da filosofia, então é necessário um currículo escolar como disciplina” (SILVEIRA, 2007, p.92). No caso da filosofia, o processo aconteceu ao inverso, pois a primeira impressão é que, ao surgir tal conhecimento como disciplina, teríamos daqueles que se propuseram a pensá-la como um currículo, com conteúdos, tempos, algum tipo de proposta que seguisse os documentos educacionais e governamentais; no entanto, o constatado foi que sua inclusão trouxe inúmeras possibilidades para seu ensino, fazendo-se realidade nacional sem um currículo nacional, pelo menos em nível ideológico ou acadêmico.

Descobrir um caminho no entendimento de Gallo (2007, p.17) é pensar no ensino de filosofia como um ato/processo, não em termos da filosofia como um conjunto de fatos e dados históricos a serem transmitidos para humanidade de geração em geração sem a qual ela estaria prejudicada. Essa forma, que poderia até ser entendida como significativa na graduação em filosofia àqueles aspirantes, já no ensino médio, compreendido como etapa final capaz de formar para a vida cidadã e para o trabalho por meio de habilidades e competências responsáveis por colaborar com seu futuro numa vida acadêmica universitária ou em qualquer outra situação cotidiana que esse vier a presenciar,¹⁹ esse procedimento não seria eficaz.

¹⁸ LDB 9.394/2006 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação), PCNEM (Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio) PCNEM + (Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio – Complemento), DCNs (Diretrizes Curriculares Nacionais), OCNEM (Orientações Curriculares Nacionais do Ensino Médio – Filosofia)

¹⁹ Cf. Lei de Diretrizes e Bases da Educação, seção IV, art. 35, Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio, p.46.

No nosso entender, a importância prescrita do ensino dessa disciplina é contemplado na perspectiva do PCN + Ensino Médio e suas Orientações Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais, que parece vir ao encontro do que é pensando sobre o ensino de filosofia. Em seus parágrafos fica implícito como boa estratégia para o seu ensino garantir que as metodologias de ensino não deturpem o conteúdo da mesma, eliminando axiologias acerca de ideias e conceitos, como moral e política, que, por não existirem como verdades absolutas e por serem definições com ausência de definições fechadas, não deveriam ser trabalhadas seguindo esse ou aquele filósofo. Na contramão de propostas de uma filosofia catequizante, serviente a esse ou àquele filósofo, os PCN + partem de eixos temáticos com temas e subtemas, permitindo ao educador, dentro de suas afinidades filosóficas, esmiuçar suas verdades. O perigo “ideológico” em certa medida de tudo isso é que o professor, nessa amplitude democrática de cátedra, apresente temas tão relevantes sem se lembrar de provocar o estranhamento dos estudantes próprio da filosofia no sentido de compreenderem que existe no “ensinar” do professor também e sempre ausência de conclusões definitivas. Esse pré-requisito parece-me um ponto central do ético no ensinar filosófico para não termos um adestramento dentro de nossas salas de aula, algo que poderia provocar, aos olhos de alguns, a revolução, mas aos olhos de outros a repulsa, pois nem mesmo a filosofia ou a própria educação existem como um labor de mera doutrinação.

Se perguntarmos a um matemático, a um mineralogista, a um historiador ou a qualquer outro homem de saber, que corpo exato de verdades a sua ciência descobriu, a sua resposta durará o tempo que estivermos dispostos a escutá-lo. Mas se colocarmos a mesma questão a um filósofo, se for sincero terá de confessar que o seu estudo não chegou a resultados positivos como aqueles a que chegaram outras ciências. É verdade que isto se explica em parte pelo fato de que assim que se torna possível um conhecimento exato acerca de qualquer assunto, este assunto deixa de se chamar filosofia e passa a ser uma ciência separada.²⁰

Por isso, no entender das orientações presentes nas OCNs, seus relatores lembram que a filosofia do ensino médio, ao perguntar “que filosofia?”, dependerá do seu interlocutor (professor). Ele terá um modelo de filosofar justificado partindo de

²⁰ Bertrand Russell, *The Problems of Philosophy*. Oxford: Oxford University Press, 2001, trecho citado a partir da tradução das pp. 89-94 de Alvaro Nunes in: <http://www.filedu.com/brussellvalordafilosofia.html>, acessado em 08/01/2010.

escolhas axiológicas e categorial. Sejam quais forem essas escolhas, o que se espera é resultados formativos e não corrosivos ao processo de ensino-aprendizagem. Toda posição adotada dará bons frutos quando seguida de um rigor e grau de formação cultural ausente de doutrinação.

Definindo-se a filosofia, buscamos orientações para qualificar as atividades filosóficas, tendo em vista sempre o papel do educador. Essa definição, além de cara à filosofia, já é entendida e explicitada nos PCNEM. Nesse tópico pretendemos apresentar, a partir de uma comparação e reflexão dos principais documentos oficiais sobre o ensino de filosofia, as características do pensar a educação enquanto se pensa o ensino de filosofia. Por isso, nos deteremos nos conceitos de habilidade e competências, proposta mínima curricular e concepção filosófica do seu ensino.²¹ explicar o que habilidade e competência segundo Teresinha Rios.

2.1 Habilidades e Competências – LDB e PCN

Dentre os quatro princípios propostos para uma educação para século XXI – aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser- destaca-se o aprender a conhecer, base que qualifica o fazer, o conviver e o ser e síntese de uma educação que prepara o indivíduo e a sociedade para os desafios futuros... (MEC, 11).

Esses quatro pilares, como sabemos, fazem parte da concepção de educação e ideologia neoliberal. São conceitos amplos e unívocos e parte da síntese do documento publicado pela Unesco, o Relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, presidido por Jacques Delors, que no Brasil ficou com o título *Educação – um tesouro a descobrir (2000)*.

²¹ A opção da concepção de Teresinha Rios para explicação desses conceitos, trata-se do fato que mesmo que seu livro trate de competências e habilidades para uma prática docente, o caminho filosófico da explicação da autora é por sua preferência pela ética, que difere-se da concepção capitalista industrial, nesta o indivíduo se forma e é formado para técnica que servirá como fio condutor de desenvolvimento da economia. No entanto, o fim de um ser humano bem formado com habilidades e competências é a possibilidade desse ter uma visão mais ampla do todo, transcendendo ao que lhe é dado como certo e verdadeiro.

As habilidades são pressupostos de que a sociedade deve se manter em equilíbrio, sem conflitos sociais, por isso uma pedagogia que priorize a aquisição de competências e habilidades, indispensáveis à sociedade do conhecimento, globalizada e genérica. O conhecimento diversificado torna-se importante, pois é necessário adaptar-se às novas situações. “são, portanto, indicações genéricas que devem apoiar as escolas e os professores na montagem dos currículos”; “cabe ainda observar preliminarmente que as competências não eliminam os conteúdos, pois não é possível desenvolvê-las no vazio”(BRASIL, 1999b). Apesar do PCNEM tentar corrigir, de princípio, futuros erros, dado o momento educacional vivido na época, advindos de pedagogias Construtivista e Escola Nova, estas é que foram assimiladas como uma recusa do conteúdo sobre a primazia do aluno, que é o início do processo educacional. O conteúdo perderia força ou quase ficaria esquecido por vários anos dentro das escolas. Professor inovador parte do aluno; os seus erros são parte da experiência do aprendente que, ao se deparar com estes, não fica nos mesmos, mas produz conhecimento.

Um dos professores que esteve presente na elaboração de parte dos documentos acerca do ensino de Filosofia, Prof. Dr. João Carlos Sales, responsável pela redação do texto Orientações Curriculares Nacionais de Filosofia, também critica a releitura do PCNEM, que recebe o nome de PCN+. Por parecer um documento com requintes de novo, enquanto apresenta em seus tópicos, além das ideias do antigo documento, agora o fundamenta dentro de uma lógica de mercado (capital) e termina com sugestões de um currículo mínimo elaborado em eixos temáticos.

Diferentemente dos PCN da Filosofia, que apresentam uma boa qualidade e que, a princípio, não exigem uma modificação substancial, o texto dos PCN+ devem ser substituídos, uma vez que não se encontram em consonância com as propostas dos PCN. Em especial, no que se refere aos “eixos temáticos”, os PCN+ da Filosofia não traduzem as “competências e habilidades” propostas nos PCN. Ademais, o texto dos PCN+ (de caráter fragmentado) refaz uma aproximação com alguns aspectos da LDB que parecem mais interessados em atender às novas demandas do mercado produtivo do que em desenvolver temas e problemas essenciais aos homens de todos os tempos a partir da tradição filosófica. (Filosofia, 2006, p. 382).

Surge a dúvida da medida exata das concepções e dos porquês que nos levam ao ensino de Filosofia na legislação; “minha defesa da presença curricular da Filosofia não

está, portanto, centrada nos jargões usuais sobre a formação de consciência crítica e assemelhados...” (ROCHA, 2008, p.33). Esta tese vem ao encontro de todos pressupostos da finalidade do ensino médio; “a) a preparação básica para o trabalho e para cidadania do educando, para continuar aprendendo”(inciso II); b) o aprimoramento do educando, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico (idem)” (Artigo 35 – LDB).

Não tenho dúvida: a aposta na capacidade de superação do caráter fragmentário da cultura e do conhecimento escolar, mediante esforço interdisciplinar do qual a filosofia teria primazia, é um caminho possível; no entanto, o questionado são os pressupostos ideológicos do documento. A definição pretende justificar a ideia de um sujeito da educação capaz de construir e desconstruir, mobilizar conceitos, competências e habilidade próprios da área. O fundamento apresentado pelo documento não traduz, de modo efetivo, o *modus operandi* dentro da sala de aula. Como educador, não tenho intenção de perder de vista, em momento algum, a lógica do discurso e a lógica da prática²². Ideias pragmáticas no tratar do ser humano são complicadas, quanto mais dizer de jovens possuidores de uma história de vida pessoal, comunitária e psicológica. Como entender todos os ângulos do processo, dar conta destes e aplicar a teoria é a grande questão.

2.2 Currículo Filosófico – Habilidades e Competências Filosóficas

Não é nossa intenção destruir ou fazer o questionamento simples e pessimista da pedagogia das habilidades e competências. Queremos identificar pontos considerados por nós discordantes, seja no nível de concepção ideológica, seja no nível de comparação documental. Identificando esses pontos poderemos dizer se é ou não correto falar que o ensino de filosofia deve possibilitar aos alunos competências

²² Existe um pensamento entre os professores da educação básica que, os que pesquisam a educação colocam propostas sobre ensino e aprendizagem distantes da realidade da escola, que por isso, pensam dentro de suas salas de pesquisas, mas nunca se colocaram dentro de uma sala e aplicaram eles mesmos o que foi proposto.

entendidas como “uma capacidade de agir eficazmente em uma determinada situação, apoiada em conhecimentos, mas sem se limitar a eles” (PERRENOUD, apud SALLES, p.383). As habilidades e competências elencadas na citação anterior traduz o homem também contemplado nos PCNEM, formado a partir de um cognição sócio-afetiva, moral e com habilidades racionais, emocionais, afetivas, culturais, sociais. Todos esses elementos farão parte sempre das situações de vivências do homem.

O PCNEM acerta quando prioriza o enriquecimento intelectual à unilateralidade (SALLES,2008, p.383), esperando da filosofia, então, o desenvolvimento da leitura, reflexão, análise e interpretação a partir da própria filosofia, da sua história, seus filósofos e seus textos. Estes leques de possibilidades comprometidas com enriquecimento intelectual, por consequência formadores de habilidades e competências, estão elencados nas OCNs de filosofia.

Uma indicação clara do que se espera do professor de Filosofia no ensino médio pode ser encontrada nas Diretrizes Curriculares aos Cursos de Graduação em Filosofia e pela Portaria INEP nº 171, de 24 de agosto de 2005, que instituiu o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade) de Filosofia, que também apresenta as habilidades e as competências esperadas do profissional responsável pela implementação das diretrizes para o ensino médio:

- a) capacitação para um modo especificamente filosófico de formular e propor soluções a problemas, nos diversos campos do conhecimento;
- b) capacidade de desenvolver uma consciência crítica sobre conhecimento, razão e realidade sócio-histórico-política;
- c) capacidade para análise, interpretação e comentário de textos teóricos, segundo os mais rigorosos procedimentos de técnica hermenêutica;
- d) compreensão da importância das questões acerca do sentido e da significação da própria existência e das produções culturais;
- e) percepção da integração necessária entre a Filosofia e a produção científica, artística, bem como com o agir pessoal e político;
- f) capacidade de relacionar o exercício da crítica filosófica com a promoção integral da cidadania e com o respeito à pessoa, dentro da tradição de defesa dos direitos humanos. Destacando ainda a mesma portaria, que o egresso do curso de Filosofia, seja ele licenciado ou bacharel, deve apresentar uma sólida formação em História da Filosofia, que o capacite a:
 - a) compreender os principais temas, problemas e sistemas filosóficos;

- b) servir-se do legado das tradições filosóficas para dialogar com as ciências e as artes, e refletir sobre a realidade;
- c) transmitir o legado da tradição e o gosto pelo pensamento inovador, crítico e independente. (BRASIL, 2006, p.33)

É destoante da proposta de uma educação de qualidade vermos todo o elenco de conteúdos e possibilidades acima apresentado e logo depois, no mesmo texto, ser colocado sumariamente de forma simplificada as habilidades e competências como: “pode-se afirmar que trata tanto de competências comunicativas (...) quanto competências, digamos cívicas (...)” apesar de seus relatores considerarem eles mesmos um resumo sumário esta categorização em dois tópicos de todas habilidades e competências acerca do ensino de filosofia. É possível em resumo extrair dos conceitos presentes, seja no PCNEM, seja na LDB; que ideias como a cidadania, reflexão e crítica servem a algum propósito, que vai ao encontro dos dois conceitos simplificados pelos relatores. Não me deterei nesses conceitos apresentados, pois eles serão objetos de estudo posterior, mas em nossa concepção, desde o processo de institucionalização, a filosofia sempre consistiu numa experiência integral:

Sempre foi praticada e concebida como experiência total, concreta e diretiva, ao mesmo tempo existencial, ética, espiritual, estética, gnoseológica, política, afetiva e pedagógica; muito mais do que simples teoria, ela existe, desde o início e até hoje, como experiência em que se põe em jogo, pelas mais diversas vias, a emancipação da existência humana pelo questionamento, pelo conhecimento das condições determinantes de sua própria existência concreta. (DANTAS, 2002, p. 56).

O professor de filosofia, dentro do que entendemos, vai ensinar a pensar filosoficamente, a organizar perguntas num problema filosófico, ler e escrever filosoficamente, e investigar e dialogar filosoficamente, avaliar filosoficamente, criar saídas filosóficas para o problema investigado. (ASPIS, 2004, p.310).

As falas de Renata Aspis e Roberto Dantas parecem dizer mais sobre o que é a filosofia no ensino médio e sua grande proposta para o jovem aprendiz ou para a própria pedagogia educacional do que o resumo simples dos conceitos apresentados acima. Já os relatores percebem o risco de um engodo e citam mais adiante em outro trabalho feito por eles para apresentação na ANPOF por ocasião do XI Encontro Nacional de Filosofia nesse texto que os PCNs Ensino Médio, ao analisarem as competências e habilidades em seus tópicos, dão primazia ao caráter filosófico que

essas devem ter; em se comparando com LDB a sua citação sobre “ formação para pensamento crítico” fica aberta às várias possibilidades, principalmente às possibilidades não filosóficas.

Nesse sentido, o currículo do ensino médio deve ser todo ele voltado para essa relação abrangente, que envolve a teoria e prática numa relação intrinsecamente mútua, pois “não é só a filosofia que forma, são todas as disciplinas assim como todas as demais práticas curriculares, tanto quanto o próprio contexto da convivência escolar” (SEVERINO, 2003, p. 4). Assim, uma competência crítica pode ser identificada nas outras disciplinas, pois “no final das contas, pode ser um dos nomes de uma habilidade típica do seres humanos” (ROCHA, 2008, p.53), mas para ser ensino de filosofia os pressupostos apresentados por Aspis não podem fugir do paradigma da proposta do ensino de filosofia. Por esse erro já pagamos muito tempo, por não ser especificado na LDB, na qual se pensava a formação crítica como fruto sequencial das atividades das disciplinas do currículo básico existente. Contra isso tivemos que travar, durante anos, a luta para entenderem que essa habilidade não nos vem por meio de uma “atividade,” mas pela garantia da filosofia como disciplina curricular.

O currículo não poderia ser entendido como uma lista de conteúdos a serem ensinados ou conteúdo específico sobre um assunto. Nos documentos acerca do ensino de filosofia passam a se apresentar como competências e habilidades mínimas “O currículo é a expressão dinâmica do conceito que a escola e o sistema de ensino têm sobre o desenvolvimento dos seus alunos e que se propõe a realizar com e para eles” (BRASIL, 2006, p.9).

A ideia de transmissão de conhecimentos e acúmulo perde espaço pelo menos nos documentos, ainda que na prática não tenham sofrido modificações reais. Por isso, tivemos a preocupação de criar um quadro comparativo dos principais documentos do MEC sobre educação no Ensino Médio em especial, ou que se refere ao ensino de filosofia e aqueles como ENEM que exigem competências e habilidades relacionais entre as diversas áreas ou disciplinas, e logo em seguida reproduziremos os três quadros de indicações de eixos temáticos para o ensino de filosofia. O leitor poderia perguntar-se por que, após o quadro de habilidades e competências na apresentação de eixos temáticos, estas habilidades e competências não se apresentam de forma evidente na

temática, evidenciando que conceitualmente falando são diferentes e diferenciadas. A resposta, ao meu ver, é que só podemos entender os eixos temáticos após a leitura do quadro comparativo, e mesmo se em análise posterior até identificarmos qual a medida exata de congruência entre o que se pede e o que se quer, entre o que se fala e o que se apresenta, para concluir ou não se os documentos apresentam as finalidades formadoras de um currículo, ou seja, do currículo proposto pela LDB. Entender os conceitos acima separadamente mais do que importante para o processo de ensino-aprendizagem é condição indispensável para não cometermos absurdos pedagógicos e estruturais na relação professor-educando. Comparativamente podemos ver: Ciências e Filosofia têm uma tarefa comum ao visarem a formação dos adolescentes no ensino médio: levá-los a uma compreensão conceitual do significado de sua existência no mundo natural, no mundo social e no mundo cultural. Cada uma dessas disciplinas devem apresentar os significados propostos partindo do que lhe é específico (SEVERINO, 2003, p. 4).

Apresento a seguir um quando elaborado por mim, com a síntese das habilidades e competências exigidas nos documentos citados:

PCNEM	PCNEM + ciências humanas e suas tecnologias	PCNEM Filosofia	OCNs Filosofia	Enem
<p>1-O de comunicar e representar; 2-O de investigar e compreender; 3-O de contextualizar social ou historicamente os conhecimentos</p>	<p>1-Representação e comunicação; 2-Investigação e compreensão; 3-Contextualização sociocultural</p>	<p>Representação e comunicação 1- Ler textos filosóficos de modo significativo. 2- Ler, de modo filosófico, textos de diferentes estruturas e registros. 3- Elaborar por escrito o que foi apropriado de modo reflexivo. 4- Debater, tomando uma posição, defendendo-a argumentativamente e mudando de posição face a argumentos mais consistentes. Investigação e compreensão 5- Articular conhecimentos filosóficos e diferentes conteúdos e modos discursivos nas Ciências Naturais e Humanas, nas Artes e em outras produções culturais. Contextualização sócio-cultural 6- Contextualizar conhecimentos filosóficos, tanto no plano de sua origem específica, quanto em outros planos: o pessoal-biográfico; o entorno sócio-político, histórico e cultural; o horizonte da sociedade científico-tecnológica.</p>	<p>1-Curiosidade 2-Capacidade de pensar múltiplas alternativas 3-Pensamento crítico 4-Trabalhar em equipe 5-Aceitar críticas 6-Disposição para riscos 7-Saber comunicar-se 8-Buscar conhecimentos</p>	<p>1-Dominar diferentes linguagens, desde idiomas até representações matemáticas e artísticas 2-Compreender processos, sejam eles sociais, naturais, culturais ou tecnológicos; 3-Diagnosticar e enfrentar problemas reais; 4-Construir argumentações; 5-Elaborar proposições solidárias</p>

Quadro extraído do PCN + Filosofia:

Sugestões de organização de eixos temáticos em Filosofia:

Eixos temáticos	
O que é Filosofia	
Temas	Subtemas
1. Filosofia, mito e senso comum	-Mito e Filosofia: o nascimento da Filosofia na Grécia -Mitos contemporâneos -Do senso comum ao pensamento filosófico
2. Filosofia, ciência e tecnocracia	-Características do método científico -O mito do cientificismo: as concepções reducionistas da ciência -A tecnologia a serviço de objetivos humanos e os riscos da tecnocracia -A bioética
3. Filosofia e estética	-Os diversos tipos de valor -A arte como forma de conhecer o mundo -Estética e desenvolvimento da sensibilidade e imaginação

Relações de poder e democracia	
Temas	Subtemas
1- A democracia grega	-A ágora e a assembléia: igualdade nas leis e no direito a palavra -Democracia direta: formas contemporâneas possíveis de participação da sociedade civil
2- A democracia contemporânea	-Antecedentes: -Montesquieu e a teoria dos três poderes -Rosseau e a soberania do povo -O confronto entre as idéias liberais e o socialismo -O conceito de cidadania
3- O avesso da democracia	-Os totalitarismo de direita e esquerda -Fundamentalismos religiosos e a política contemporânea

A construção do sujeito moral	
Temas	Subtemas
1- Autonomia e liberdade	-Descentração do indivíduo e o reconhecimento do outro -As várias dimensões da liberdade (ética, econômica e política) -Liberdade e determinismo
2- As formas da alienação moral	-O individualismo contemporâneo e a recusa do outro -As condutas massificadas na sociedade contemporânea
3- Ética e política	-Maquiavel: as relações entre moral e política -Cidadania: os limites entre o público e o privado

As informações presentes na síntese das habilidades e competências que todos os jovens precisam ter no decorrer do ensino médio, bem como, para um currículo mínimo para disciplina de filosofia, corrobora com as afirmações presentes em documentos oficiais acerca de um currículo mínimo (conteúdo previsto) e um currículo aberto (feito pelo aluno e professor):

Portanto, qualquer orientação que se apresente não pode chegar à equipe docente como prescrição quanto ao trabalho a ser feito. (BRASIL, 2006).

(...) a política curricular deve ser entendida como expressão de uma política cultural, na medida em que seleciona conteúdos e práticas de uma dada cultura para serem trabalhados (...) (BRASIL, 2006).

Estes últimos três quadros identificam uma possibilidade, uma proposta aberta de Currículo Estruturante dos conhecimentos de maior amplitude e relevância. São orientações e não prescrições a serem seguidas, mesmo assim, não ficam isentas como aparece na segunda citação dos OCNs do fazer político, uma política curricular expressa numa cultura que acima já exemplificamos seus conceitos (competências e habilidades). Os conceitos amplos da disciplina têm de ser o corpo fixado nos conhecimentos amplos específicos da disciplina, bem como nos conhecimentos historicamente produzidos pela filosofia e seus filósofos. Percebe-se a convergência de pensamentos e atitudes entre os pesquisadores da academia acerca do ensino de filosofia e os autores dos documentos; pelo menos nesses tópicos, temos o ensino da filosofia na perspectiva dos conteúdos escolares, a história da filosofia como organismo para a experiência do filosofar

A terminalidade do conteúdo escolar não se refere aqui a apenas fatos, conceitos ou explicações próprios para memorização e compreensão. O valor embutido no conceito é a ideia particular que uma cultura parte de um momento histórico e não isolado entre si, estanque ou sem comunicação. Existe um diálogo entre o saber e a experiência do saber, e desse diálogo histórico não podemos abrir mão. Feita a interface, poderíamos concluir que o primeiro passo para o entendimento do currículo e de uma proposta foi dado.

Surge, nesse momento, a pergunta que se coloca no final do capítulo, mas também poderia ser feita no começo desse texto, no meio ou no final: mas qual filosofia ensinar? Existe filosofia ou filosofias? Para Silva (1986), existe uma dificuldade de escolha de programações que sejam adequadas à Filosofia, uma vez que as outras disciplinas que fazem parte do currículo escolar têm uma base conceitual sedimentada nas tradições de sua área de conhecimento e que servem de orientação para as programações das escolas de educação básica. Na Filosofia, isso não ocorre. É difícil estabelecer, para cada nível da escola básica, um corpo de conhecimento necessário aos alunos como acontece com as demais áreas do conhecimento. Por isso, iremos, no próximo capítulo, apresentar e aprofundar a discussão sobre uma necessidade de uma didática filosófica as alternativas possíveis e praticadas nas escolas do Brasil: a primeira opção e mais praticada é a História da Filosofia como eixo central da programação; outra é a escolha de temas de interesse dos alunos e, além disso contextualizados, o que pode levá-los ao envolvimento ou encantamento pela Filosofia, isso se esses temas tiverem a preocupação da especificidade filosófica para então a aula não virar somente um momento de auto-ajuda. Mais atual é a proposta que nasce principalmente no universo acadêmico da Unicamp entre seus pesquisadores, cujo o nome mais conhecido é do Prof. Dr Silvio Gallo, com a proposta da Filosofia a partir da formação de conceitos. Conceitos entendidos dentro da concepção francesa dos filósofos Deleuze e Guattari, que será assunto do próximo capítulo.

As três concepções de ensino parecem poder produzir resultados, se forem feitas as devidas conexões entre a Filosofia e sua História . O professor de filosofia é aquele que dialoga com os filósofos, com a história da Filosofia e, claro, com os alunos, fazendo da aula de Filosofia algo essencialmente produtivo. “Portanto, a Filosofia não é produzida numa parte e ensinada noutra, ela é sempre produzida e ensinada ao mesmo tempo” (GALLO e KOHAN, 2000, p. 182).

No entanto existe uma lógica na filosofia acadêmica que é desvinculada de todo contexto nacional e esta gera grandes prejuízos para disciplina pensada enquanto obrigatória na educação básica. A didática de ensino dos centros de graduação em filosofia, principalmente das universidades públicas passam pela super especialização de seus doutores que uma vez “detentores” do conhecimento de determinado filósofo se orgulham quando classificam seus centros de pesquisas por correntes filosóficas. Neste

contexto surgem boas justificativas para uma padronização da proposta de ensino na graduação que passe pela necessidade de formação de profissionais para o ensino médio. Pois o que é visto hoje é cada núcleo nascendo a partir de correntes filosóficas e esses concentram seus estudos nessas correntes ou nesses filósofos, deixando os outros filósofos totalmente esquecidos. Quando acessamos site de grandes universidades é normal na ementa de uma disciplina como Filosofia Moderna, que deveria dedicar-se aos filósofos e aos principais pensamentos destes, nesse período estudar um, dois ou no máximo três filósofos, aqueles de interesse do mestre, restando ao graduando, caso lhe interesse, buscar mais informações sobre os outros filósofos que compõe este período. Caso isso não aconteça, ele sairá da graduação conhecendo um filósofo da Filosofia moderna e na sala de aula isso será prejudicial. (Anexo IV)

Gonçalves, em seu artigo, lembra que se tomamos como ponto de referência as constatações feitas a partir da leitura do texto das Diretrizes para os Cursos de Filosofia (2001) quanto à licenciatura, é possível inferir que nestas não há uma preocupação evidente com o ensino de Filosofia no nível médio e, simplesmente, é ignorada a possibilidade de Filosofia no Ensino Fundamental. No documento a preocupação de formar bacharéis, pesquisadores ou filósofos, valoriza mais a pesquisa, não se ocupa com a licenciatura, referindo-se a essa, apenas, no item Conteúdos Curriculares, como se percebe nas considerações: “No caso da licenciatura deverão ser incluídos os conteúdos definidos para a educação básica, as didáticas próprias de cada conteúdo e as pesquisas que as embasam” (DIRETRIZES CURRICULARES PARA OS CURSOS DE FILOSOFIA, 2001, p. 3).

Diante do destaque mínimo dado à licenciatura pelas Diretrizes Curriculares para os Cursos de Filosofia, a formação inicial dos professores de Filosofia, embora tenha passado por modificações significativas a partir de 2002, precisa ser continuamente discutida para que a Filosofia no Ensino Médio não se torne uma disciplina acadêmica, desvinculada do contexto do adolescente, tratando de temas que não dizem respeito à vivência e ao cotidiano dos alunos e, através de metodologias inadequadas, ao nível do seu desenvolvimento intelectual. É consenso entre os próprios professores formadores que, até bem pouco tempo, os cursos de licenciatura em Filosofia privilegiavam a formação para pesquisa, esses cursos para Gallo e Kohan destacam a distinção entre professor de filosofia e o filósofo, como se a separação do

licenciado e do bacharel fosse mais do que pedagógica. Considerando-a inadequada, concluem que não se pode separar a filosofia do seu ensino “... a filosofia tem sido sempre educativa, seja nas implicações do pensamento filosófico, seja na prática dos filósofos” (2000, p.181). A partir de 2004, todos os cursos de licenciatura deveriam estar adaptados às Diretrizes Curriculares, cumprindo a carga horária disposta na Resolução 02/2002 o que, em tese, deve produzir um maior interesse pelo ensino.

CAPÍTULO III

3. Em busca de uma didática filosófica

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

Trata-se precisamente de uma revolução copernicana: fazer o ensinamento girar em torno do aprendiz-filósofo e não em torno do docente, em torno do percurso do aluno e não do discurso do mestre. Trata-se portanto, de colocar-se do ponto de vista de quem aprende a filosofar e não do ponto de vista de quem já sabe fazer filosofia. (TOZZI, apud RODRIGO, 2009, p. 22)

O maior debate que se coloca no meio acadêmico, agora efetivado o ensino de filosofia mesmo que por força da lei, é que ele só poderá se consolidar e fazer-se relevante a partir do momento em que o jovem entender as contribuições que seu ensino pode trazer para a educação e para o jovem em geral. Passando para uma segunda etapa acerca da discussão sobre o ensino de filosofia: a eficácia do seu ensino e a forma como ele se dará na escola pública brasileira.

Uma escola que para muitos especialistas, com ou sem a implantação do ensino de filosofia na escola de nível médio, é em tese uma escola do século XXI fracassada, carente de competências básicas, seja para o ensino de filosofia, seja para o ensino das disciplinas básicas (português e matemática). Se estas não conseguem

produzir o esperado, mesmo sendo de ordem prática e necessária, quanto mais a filosofia, que na lógica do pensamento prático não tem funcionalidade, pois funcional e necessário é o que é capaz de empregar um jovem ou lhe dar uma profissão.

Historicamente, percebemos que a busca de uma didática para o ensino de filosofia sempre passou pelas Faculdades de Educação. Assim, o futuro licenciado em filosofia, após concluir suas disciplinas filosóficas, recorria ao departamento de educação para cumprir os créditos referentes à didática para o ensino de filosofia ou outras disciplinas afins. Em quase todos os casos, tínhamos um pedagogo bem formado na didática do ensino, na teoria sobre o que é ensinar e como ensinar. Tal teoria seria repassada ao estudante durante um semestre e este terminaria seu curso sem saber como fazer a transposição entre o conteúdo filosófico aprendido e as concepções didáticas. E junta-se a isso a falta de um conteúdo específico e universal no ensino de filosofia à falta de método específico, à falta de didática filosófica para seu ensino. Teremos como resultado o que pode ser visto em muitas escolas espalhadas por esse Brasil. Alunos que, ao se referirem aos professores de filosofia, caricaturam-nos sempre: *todos professores de filosofia que eu tive eram loucos; todos professores de filosofia são ateus; a filosofia era ótima mas nunca entendi nada, contudo acho que é muito importante para a vida*. A tentativa de debruçar-se sobre a temática não é um sinal de salvação para os professores, mas tão somente a intenção de criar novas perspectivas sobre o caminho que temos que seguir; mesmo sendo espinhoso, é necessário à legitimação dessa disciplina.

É corrente a ideia que defende a filosofia como proprietária de uma pedagogia e didática própria. O ensino de filosofia não teria, assim, nada a pedir às outras ciências da educação, uma vez que ela contém em si os fundamentos para o seu exercício. Este novo pensamento diferencia a filosofia das outras disciplinas, pois estas, há pelo menos vinte anos, têm sido instrumento de pesquisa pelas chamadas “didáticas específicas”; no entanto, essa nova disciplina não se limita aos departamentos de educação das universidades ou aos seus núcleos de práticas. Ela é capaz de transitar por diversos territórios das ciências humanas, sem perder sua essência e o que lhe é próprio.

Agora a filosofia, última disciplina presente no currículo da escola do ensino médio, vê-se na necessidade de articular-se com as outras ciências da educação ao

mesmo tempo que não deixa de ser ela mesma Filosofia da Educação. Se existe um melhor caminho para produzirmos o gosto pelo saber filosófico na sala de aula, este, para Severino, seria a articulação da experiência concreta dos estudantes, não do seu cotidiano ou de sua vivência singular desse cotidiano, mas partir da particularidade de sua experiência histórica. Ele apresenta essa alternativa (pedagogia) como a melhor, frente ao conceitualismo abstrato, ao historicismo erudito e ao emocionalismo individualista. Sua concepção poderia despertar a motivação mínima para que o professor desenvolva o exercício da atividade subjetiva do pensar mais sistemático (2004, p.106).

O que vemos apresentado, além de uma proposta pedagógica para o ensino de filosofia, é um acordo didático para seu ensino. Esse acordo prevê estratégias didáticas, práticas, que, no caso da filosofia, devem conter procedimentos investigativos que exijam do aluno um sistemático “ir a campo” para o levantamento das explicações (Ibidem,108).

A prática humana é consciente, voluntária e geralmente pode se modificar concretamente em uma dada realidade ou situação. Severino se opõe àquela teoria de visão contemplativa de mundo de Platão. Se é real essa prática consciente, ela também modifica a visão de mundo do ser humano e dá a ele o engajamento prático. Uma prática determina seu fim nela mesma; não fica subordinada ao exterior utilitarista. Vemos isso nas artes, em especial na poesia.

Segundo Candau (1984, p.107) “ a didática tem por objeto como fazer a prática pedagógica, mas esta só tem sentido quando articulado ao para que fazer e ao por que fazer”. Assim, pensar sobre todos os apontamentos a seguir é nos remetermos ao campo da didática, que enquanto direcionamento da prática do ensino e da aprendizagem, serve de elemento articulador entre as proposições teóricas e práticas da escola propriamente dita (BARBOSA, p.136).

A prática filosófica sobre que propomos reflexão no momento, não tem sua finalidade determinada pelos princípios utilitaristas do capitalismo. A ideia é mostrar a prática como tradução, exercício habitual de certa atividade (nosso trabalho diário); ela é fruto contextualizado do nosso dia a dia e resultado desse exercício, formada como

resultado empírico da aprendizagem. Por não ser uma operação isolada, é cumprimento de um projeto que se refere a um modelo, uma norma, uma função, que será depois sempre operada com as mesmas normas e princípios. Sua lógica é interna, mas seus resultados precisarão ser externados. Comparável ao método socrático (maiêutica), a didática é o método que, construído pelo mestre e ensinado na prática do cotidiano, é assimilada e praticada por entender-se que é a melhor forma de compreensão.

A pretensão de descrever sintaticamente nossa concepção de didática é ideológica na medida em que descrevemos uma concepção de didática partindo do viés filosófico. Para muitos que lêem o texto, as poucas linhas acima sobre o que é didática ou prática de ensino passam longe desses conceitos. Mas esse debate nos ajudará a entender que, em boa medida, o problema da didática para o ensino de filosofia é o mesmo que o da didática geral, ou seja, “estabelecer o limite entre o que está sendo organizado de maneira a ser melhor aprendido pelo estudante, e o assunto propriamente dito, como ele aparece classicamente na história do conhecimento” (Ghiraldelli Júnior, 2002, p.32)

3.1 Michel Tozzi e contribuições da didática filosófica francesa ao ensino de filosofia praticado no Brasil

Por isso, é importante nos determos nesta temática, cada dia mais relevante dentro dos departamentos de filosofia e educação, que é pensar iniciativas para constituição de uma didática da filosofia. Destaque e referência do nosso trabalho é o prof. Michel Tozzi ²³que, desde 1989, tem dado lugar em sua pesquisa, na Universidade de Montpellier, para essa temática; no Brasil, seguindo o seu pensamento temos a prof^a. Lídia Amaral e, por meio de concepções diferentes, podemos citar os professores Silvio Gallo e Ronai Rocha.

²³ Durante os anos lectivos de 1989/ 1990 e 1990/1991 , M. Tozzi orientou , na Universidade Paul Valery- Montpellier III, dois seminários sobre didáctica da filosofia , donde saíram as brochuras "Enseigner la philosophie aujourd ' hui / (89-90) e // (90-91), publicadas pelo Departamento de Ciências de Educação daquela universidade . Nos meses de julho de 1991 e de 1992 , M. Tozzi coordenou , em colaboração com Yveline Fumai, responsável pelos Departamentos de Formação de Professores e de Ciências da Educação, as Universités d'Été, jornadas que deram lugar a uma vasta documentação reunida nos volumes Apprendre à Philosopher 1. Contributinn à une Didactique de Ia Philosophie (Université d'Été 91) e Apprendre à Philosopher. 11- La prise en compte dès représentations de l'élève. (Université d'Été 92).

As motivações dessa busca teórica nos dois países, ao se diferenciarem, se interligam em concepção. Na França de Michel Tozzi, de 5% dos alunos matriculados no ensino secundário em 1950, temos, em 1992, 50%. Um salto enorme em um período pequeno de tempo. A filosofia, disciplina obrigatória nesse nível de ensino, passa por uma crise de identidade na medida em que deve ser ensinada a todos das diferentes classes, não mais somente à elite. E, como toda disciplina, deveria produzir resultados. Com alteração qualitativa do aluno proveniente de culturas “deficitárias” e linguísticas questionáveis, irão se modificar substancialmente as condições de possibilidade do ensino de filosofia na educação secundária francesa. Já que o modo como até o momento eles ensinavam a filosofia pressupunha, da parte dos alunos, o domínio da língua e da gramática, assim como a capacidade de leitura e compreensão de um texto e suas articulações e argumentações internas e externas. A realidade posta, junto com o baixo reconhecimento social e institucional da disciplina, a perda de prestígio devido às baixas médias nos exames nacionais frente às outras disciplinas, suscita a questão: os alunos têm capacidade de saber as questões filosóficas? Se a resposta for sim, há de se buscar um mecanismo para que os alunos e professores tenham subsídios mínimos para ensinar e aprender a disciplina.

Essa expansão quantitativa foi acompanhada de um rebaixamento na qualidade de ensino, talvez sem precedentes na história do país (RODRIGO,2009, p.09). Temos, em poucas linhas, a história da educação no Brasil e o momento no qual o ensino de filosofia adquire status de disciplina oficial do currículo médio brasileiro. Diferentemente da realidade francesa que, junto com a universalização do ensino as outras disciplinas, precisaram encontrar meios para dar quantidade à mesma qualidade. Nesse quesito, a disciplina filosofia, sempre presente naquele currículo, precisou buscar uma nova identidade no Brasil. A prof^a Lídia lembra que houve uma contradição: segundo ela, quantidade não é convergente com qualidade, como se um ensino de todos necessariamente fosse inferior, dadas as singularidades diversas. Diante da massificação, a professora nos lembra que o ensino de filosofia ganha exigência de condição democrática. Uma filosofia de todos e para todos seria o único instrumento para todos terem condições críticas e reflexivas de se posicionarem frente à sociedade massificada.

É uma tarefa difícil, e até mesmo uma aposta, querer ensinar à massa dos alunos uma disciplina por muito tempo reservada a uma elite escolar. E isso numa conjuntura em que a relação dos alunos com o saber escolar é problemática, saturada por um utilitarismo limitado, compelida por uma situação econômica e social degradada (TOZZI, 1999 in RODRIGO, 2009, p.11).

Portanto, a ideia de buscar uma didática filosófica para o seu ensino é exatamente ir de encontro com os “defensores” da filosofia que não se cansam de dizer que a sua banalização chegou com a sua popularização, sendo ela agora comparável ao senso comum. Para eles, aquilo que está em discussão no senso comum torna-se seu igual.

Rodrigo faz a defesa do pensamento inverso ao traduzir as palavras de Pasquale:

Por acaso devemos nos envergonhar de traduzir em termos simples, para quem quer queira aprender, os grandes problemas filosóficos da vida? Devemos por acaso nos envergonhar de oferecer aos nossos alunos o arsenal dos filósofos para discuti-los e elaborar estratégias de resolução de modo criativo e crítico, livre? (2009, p.15)

A explicação deve-se ao fato de diferenciarmos, em gênero e grau as palavras simplicidade e simplificação: uma pode acontecer sem a outra. A o saber elaborado e complexo, o fato da necessidade de simplificação de grandes conceitos filosóficos requer do proponente um grande labor também filosófico, caso contrário não se alcançarão bons resultados.

Admitir uma didática da filosofia é colocar a questão sobre a qual saber nos referimos, qual seu objeto, quais seus objetivos fundamentais e quais suportes teóricos mais adequados e metodologias mais apropriadas. Esses tópicos poderão dar segurança, no futuro, aos professores, pois lhes servirão de baliza para avaliação de suas aulas. O grande entrave da pesquisa sobre a didática e metodologia aqui referida é exatamente o fato de falta de consenso, que deverá ser vencido urgentemente. As formulações vagas do ensino de filosofia como “criar pensamento crítico”, “educar para cidadania”, “ cidadão autônomo” são termos que pouco ajudam num acordo de uma prática pedagógica, pois todos esses conceitos, sem uma estrutura de trabalho ao final

do ciclo, mesmo trabalhado exaustivamente, podem não passar de palavras lindas de dicionário.

Como resumo dos trabalhos decorrentes na Universidade de Montpellier, entre os anos 1991 e 1992, o acordo didático fica assim: 1- O ensino de filosofia na educação secundária terá como objetivo a aprendizagem do filosofar. Essa proposição não descaracteriza nem enfatiza a divisibilidade do ensino de filosofia; ao contrário, comungamos da tese de sua indissociabilidade entre reflexão filosófica e estudo da história da filosofia. Contra essa tese, resta a ideia de que “ só se pode aprender a filosofar aprendendo filosofia, para não correr o risco de sua descaracterização” sob pena de torná-la mais um modalidade de reflexão crítica (Rodrigo, 2004, p.96). A dosagem é boa e necessária, pois se o desejável é um ensino filosófico em que o estudante se sinta levado a pensar filosoficamente, só o ensino de história da filosofia pode ser um grande risco (Aspis, 2009, p.49). A lógica efetiva legitima-se no “ direito à filosofia para todos”, ou seja, “ postulado da educabilidade filosófica de todos” - eis uma boa tradução para a ideia de “revolução copernicana”, ensino e aprendizagem da filosofia na educação secundária para o público de massa. 2- O filosofar é um processo do pensamento incontestavelmente complexo; as novas pedagogias defendem que a aquisição do conhecimento se faz dos processos cognitivos mais simples aos mais complexos. O pensamento de Gallo quando comparado ao de Tozzi, pode ser tido como concordante, apesar de termos que identificar que suas lógicas conceituais não perpassam o mesmo caminho. Gallo identifica a potencialização de três operações intelectuais ou operações específicas deste ensino: conceitualizar (filosoficamente), problematizar (filosoficamente) e argumentar (filosoficamente). 3- Toda didática adequada para um ensino de filosofia na educação secundária tem por fundamento a explicitação dos três elementos apresentados como imprescindíveis para a efetivação da aprendizagem filosófica.

“Aprender a filosofar é, então, desenvolver as noções de problemas que são essenciais para todo homem, estas três capacidades: problematizar questões e afirmações, conceituar as noções, argumentar sobre as teses. Passos estreitamente articulados, já que, por exemplo, nós problematizamos ao argumentar sobre objeções, elaboramos como problemática ao definir as noções que colocamos em relação, argumentamos a partir de uma questão”(TOZZI, 1999, tradução minha)

O debate pedagógico dos “combinados” propostos depende de muita pesquisa, tal a sua amplitude e complexidade. No momento, a discussão de competências passa pela noção de didática e não de currículo. Durante a elaboração de um currículo escolar, podemos pensar em eixos de competências que os alunos deverão ter ao final de cada série ou ciclo, bem como no grau de aprofundamento destas no fim de um nível de ensino. O legislador pode, assim, definir que as competências básicas para um aluno brasileiro são leitura, escrita e reflexão. No entanto, as capacidades específicas serão determinadas pelas disciplinas que compõem o sistema de ensino da criança ou jovem. As capacidades específicas, por outro lado, determinam-se de forma diferenciada, até porque é condição para a separação e determinação de cada área do conhecimento. Por exemplo, se tomamos as disciplinas filosofia e biologia, dentro da problemática da “ética”, a conceituação em filosofia se fará mediante todo processo histórico do pensamento, podendo o professor optar por percorrer os fundamentos a partir de filósofos da antiguidade (Platão, Aristóteles) ou dos mais atuais (Kant, Sartre); já a biologia levará sua reflexão no que tange à bioética, vida e morte, etc, demonstrando que, por mais dependente ou interdependente que uma temática seja, suas especificidades não lhes serão tiradas.

A competência, que é o “saber fazer”, só se completa por meio de conteúdos (problemas, teorias e argumentos que são objeto de estudo da disciplina). É um erro pensar uma didática exclusivamente por meio das competências, tal como é um erro pensar que as competências são independentes dos conteúdos. Os conteúdos são determinantes das competências básicas de cada disciplina. Por isso, qualquer decisão sobre competências passará pela clareza dos conteúdos da disciplina a ser pensada: “só o conhecimento sólido da disciplina em causa permite determinar correctamente quais são as competências que o estudante deve adquirir” (MURCHO, p.5)

O caminho seguido pela filosofia do ensino médio, nesse sentido, foi totalmente inverso. Tínhamos um saber não reconhecido como disciplina, que ganha ares desta e é contemplado nos documentos oficiais enquanto um conhecimento (disciplina). Nestes documentos são identificadas as competências almejadas para o final do ciclo, bem como os eixos temáticos a serem trabalhados. A inversão lógica adotada na implantação da disciplina filosofia leva alguns relatores desses documentos, entre eles

João Salles, a dizer que existe um risco iminente de ação em relação às competências apresentadas e às que são confrontadas - estas contrárias à prática real da própria disciplina, podendo causar uma falsa impressão ao estudante, que forma uma imagem errada dela.

Por isso, os apontamentos de Tozzi permitem direcionar-nos para um ensino de filosofia em sintonia com as exigências documentais do atual sistema de educação nacional. Na medida em que trabalhamos esses conceitos apresentados anteriormente, definimos as habilidades e competências básicas necessárias aos alunos no ensino médio. Portanto, o processo de ensino/aprendizagem pode acontecer dessa maneira, quando propomos uma didática e trabalho partindo de competências cognitivas e intelectuais. Reconhecer o uso e a necessidade de tais fundamentos para o processo de ensino/aprendizagem não é trair ou abandonar a especificidade do saber filosófico.

Podem soar mal as tentativas de implantação de um conhecimento com prerrogativas de importante a todos alunos do ensino médio, e, ao mesmo tempo, percebermos resistência em sua prática educativa em geral. “Se filosofia é um dos saberes humanos, devemos aceitar que ela tenha sua própria didática” (ROCHA, 2008, p.112). Podemos, então, recorrer aos departamentos de educação para pensar uma didática própria, mas não nos guiar pelos seus princípios gerais no trabalho diário. O problema do ensino de filosofia encontra-se fundamentalmente no trabalho diário (escola), lugar da aprendizagem complexa, lugar de relação professor-aluno-saber. Caso o professor dê as costas para esse modelo, determinando todo processo a partir de si e para si, pode-se dizer que teremos pequenos desastres diários, que serão irreparáveis.

Os argumentos que vão sendo apresentados não pretendem elucidar um caminho certo a seguir, mesmo porque este já tem sido feito diariamente por meio de anos de luta e pesquisas visando contribuir para um trabalho que precisa dar certo. Não devemos nos desfazer de documentos só pelo simples fato de que seguindo a ordem temporal apresentada, estes vieram antes dos procedimentos didáticos apontados, tampouco podemos retroceder no caminho devido esses fatos. A busca por um conteúdo claro para a disciplina e uma boa didática servem aos interesses filosóficos de criar nos jovens competências “que farão os alunos aprender e pensar por eles mesmos, notavelmente aprender a ler filosoficamente um texto ou redigir uma dissertação”

(Tozzi, 2008) e capacidades filosóficas que, por sua vez, são específicas e interdependentes: problematização de noções e questões, conceitualização das noções e distinções conceituais, argumentação racional das teses e das objeções. Esses conceitos deverão ser assimilados pelos jovens durante todo o processo de aprendizagem e, portanto, deverão ser utilizados para a situação de avaliação da própria disciplina. O elemento novo, nesse momento, é a distinção de competência e capacidade, pelo menos nos seus elementos práticos para a disciplina filosofia. O mau entendimento dos dois procedimentos do pensamento pode desvirtuar a disciplina, mas para compreender isso, é preciso saber o que é a disciplina²⁴ lendo livros e artigos atualizados e sabendo o que andam pensando os filósofos sobre os fazeres filosóficos do ensino. Se não souberem o que andam fazendo os filósofos ou não tiverem como diferenciar a discussão profissional da “conversa de café”, ficarão no senso comum do ensino, fadados a não saberem quais competências ensinar, quais capacidades realmente devem ser avaliadas.

Nosso texto vai no sentido de afirmar que não podemos separar o ato de filosofar do compromisso pedagógico da filosofia: “posto que a filosofia é a ciência que nos ensina a viver e que a infância, como as outras idades, dela pode tirar ensinamentos, por que motivo não a comunicaremos?” (MONTAIGNE, 1980, p.83).

O compromisso pedagógico da filosofia é exatamente de ser disciplina de filosofia e, portanto, forma específica de conhecimento a ser apreendido dentro de uma sala de aula diferenciada de outras disciplinas. Entender esse fazer filosófico didático é o grande cerne da questão. Superada a dicotomia filosofia e didática, o que nos resta são as competências filosóficas dos estudantes, que se diferenciam das não filosóficas, pois a filosofia, como uma disciplina transversal, perpassa muitas áreas do conhecimento, se não explicitamente, pelo menos implicitamente enquanto contribuição de competências. Desse modo, a transversalidade faz que apareçam competências não filosóficas que se misturam com as filosóficas, sendo capaz de, por falta de conhecimento do professor, provocar um esvaziamento da disciplina filosofia, já que esta passa a ser o que não é. Exemplo desse trabalho é quando vemos aulas de filosofia

²⁴ Disciplina é entendida como “forma de organização, um instrumento de delimitação dos horizontes de um campo de saberes, que permite dizer o que faz e o que não faz parte daquele campo [...] Trocando em miúdos o que nos afirma Foucault é que a disciplina é uma maneira de controlar a produção dos discursos”. (ASPIS E GALLO, 2009, p. 29 – 30).

que são somente uma história da filosofia, ou ,então, grandes temas da atualidade ou debates sobre ética, vida, morte, destino,etc. Se as competências nesse caso não são filosóficas, muito menos os conteúdos que poderiam ter sido enriquecidos com os conhecimentos filosóficos, mas, por se abandonar a filosofia, a disciplina deixa de ter sua eficácia pelo menos enquanto conteúdo capaz de desenvolver competências filosóficas.

Pode parecer temerária uma categorização de conteúdos filosóficos e competências filosóficas, mas se faz importante a separação, porque a simples capacidade de argumentar não pode ser confundida com o ato do filosofar. A favor de nossa tese, voltamos à citação kantiana: “não se pode aprender filosofia, mas apenas aprender filosofar”. Toda argumentação, para ser filosófica, deve passar pela filosofia (história, filósofos, teorias filosóficas); assim, mesmo que o professor faça opção de trabalhar os argumentos filosóficos a partir da criatividade dos educandos, a tradição e a história dessa disciplina devem ser uma linha mestra; não ser a única mas ser base sólida de fundamentação desses problemas. Caso contrário, teremos posicionamentos e soluções tradicionalmente disponíveis no senso comum. O professor de filosofia, Amarildo Trevisan, chama a “opção” de uma didática filosófica de terceira via; nesta o estudante “ deve então ser capaz de identificar o problema que uma teoria procura resolver; verificar se esta é consistente, ou seja, se suas afirmações podem ser todas verdadeiras; avaliando criticamente a teoria, mostrando seus pontos fortes e fracos” (MURCHO, p.5).

Uma didática essencialmente filosófica dará ao aluno condições de identificar problemas dessa natureza, mostrando por que são importantes no processo de ensino/aprendizagem, em quais vale a pena pensar, distinguindo os autenticamente filosóficos dos não filosóficos. Esse cuidado é necessário, já que no fim de todo processo (ensino médio), queremos ter podido contribuir com a formação cidadã dos alunos, que devem, como os documentos oficiais preconizam, ser “críticos e autônomos”. A intenção de uma didática eficaz não é a formação de jovens filósofos, uma vez que ela se dá no campo acadêmico.

3.2 Filosofia do conceito: uma didática filosófica

Em suma, ensinar filosofia é um exercício de apelo à diversidade, ao perspectivismo; é um exercício de acesso a questões fundamentais para a existência humana; e um exercício de abertura ao risco, de busca da criatividade, de um pensamento sempre fresco; é um exercício da pergunta e da desconfiança da resposta fácil. Quem não estiver disposto a tais exercícios, dificilmente encontrará prazer e êxito nessa aventura que é ensinar filosofia, aprender filosofia (Gallo, 2002, p. 199)

Produzir um texto sobre as contribuições da filosofia do conceito nos moldes do que é pensado no Brasil por Gallo e Kohan - mais do que defender uma proposta conceitual, é dar fundamento para o que entendemos como uma perspectiva de encaminhamento didático. As primeiras questões são: O que é possível ensinar? De que maneira conduzir e selecionar os conteúdos de forma que sejam significativos aos alunos? Em que sentido o ensino de filosofia ao se tornar possível se torna necessário?

As respostas a essas questões nos remetem aos primeiros fundamentos da didática em geral: como fazer, para que fazer e por que fazer. Para Candau (1984, p. 107), “a articulação desses três momentos demarca o objetivo da didática, o que não seria diferente para uma didática em filosofia”.

Na *concepção didática*²⁵ proveniente da leitura que Sílvio Gallo, Walter Kohan, Filipe Ceppas e Pedro Gontijo fazem do ensino de filosofia a partir da ressignificação dos conceitos dos filósofos franceses Gilles Deleuze e Félix Guatarri, na sua obra de referência “*O que é filosofia?*”, o mais importante dessa obra e de todas as outras, pelo menos naquilo que propomos para discussão, é o entendimento do que é o ensino de filosofia por meio de “criação de conceitos”.

“Perguntando o que é a filosofia, buscando a especificidade desta disciplina, a resposta dada pelos pensadores franceses é a de que a filosofia é *atividade de criação de conceitos*. Atividade, no sentido wittgensteiniano do termo, remetendo a uma noção de filosofia como um fazer, em seu aspecto material. Mas não qualquer atividade, e sim

²⁵ Optamos por colocar o grifo, devido ao fato de julgarmos todas as elaborações desses autores uma tentativa de uma concepção didática, mesmo que eles em seus livros, não coloquem a termo essa pretensão.

uma atividade de criação, uma vez que à filosofia cabe criar e não descobrir, encontrar. Por fim, uma atividade de criação conceitual, pois o conceito é a matéria e o produto da filosofia – isto é, ao mesmo tempo em que é feita de conceitos, a filosofia consiste em fazer, em produzir conceitos. Por esta razão eles afirmam que o filósofo é uma espécie de amigo do conceito”(GALLO. ASPIS, 2009, p. 33).

Somente partindo do entendimento da expressão “criação de conceitos”, podemos compreender toda a concepção didática de ensino de filosofia que será colocada posteriormente.

“O conceito é evidentemente conhecimento, mas conhecimento de si, e o que ele conhece é puro acontecimento, que não se confunde com o estado de coisas no qual se encarna. Destacar sempre um acontecimento das coisas e dos seres é a tarefa da filosofia quando cria conceitos, entidades. Erigir o novo evento das coisas e dos seres, dar-lhes sempre um novo acontecimento: o espaço, o tempo, a matéria, o pensamento, o possível como acontecimentos ...” (DELEUZE E GUATARI, 2000, p.46).

Apesar de um possível estranhamento sobre qual a finalidade real de um ensino nesses moldes, ou sobre a sua eficácia - uma vez que parece abstrato sua conceituação, é preciso afastar essa ideia de proposta abstrata, pois o evidenciado é justamente o contrário: os conceitos são criados sobre o plano da imanência. O espaço, o tempo, a matéria são âmbito de criação de conceitos, pois neles se formam o homem e a sociedade. “É nesse plano que surgem os problemas e são os problemas que movem a produção conceitual” (GALLO. ASPIS, 2009, p. 39).

A filosofia que pode ser ensinada partindo de problemas é uma das alternativas também elencada desde 2004 no caderno CEDES, que aponta quatro grandes modelos:

- 1) Por temas: neste caso, predominam temáticas como conhecimento, verdade, valores, cultura, ideologia, alienação, sexualidade, condição humana, finitude, liberdade, poder, política, justiça, arte, meio de comunicação.
- 2) Por domínios ou campos filosóficos: aqui aparecem prioritariamente os campos já citados anteriormente, como cultura geral, Filosofia antiga, ética, história da Filosofia, teoria do conhecimento e política.

- 3) Por problemas: neste caso, os conteúdos são articulados em torno de problemas filosóficos, entre os quais o problema do ser, do conhecer, do agir da ciência, etc.
- 4) Por critérios cronológicos: aqui o referencial passa a ser a história, sendo que predominam a Filosofia antiga e a moderna. (CADERNO CEDES, 2004, p.271)

A opção por uma proposta que passe pela problematização é a opção por um método em que o professor instiga o aluno a fazer uso da palavra (oral e escrita) para pensar e dizer como concebe e vive as situações - problema dos conteúdos (Programa) da disciplina. Essa postura só será possível com o rompimento da postura tradicional da escola como um espaço da transmissão de conhecimentos, que só são apreendidos se traduzirem em notas boas para aprovação. Não é essa visão de educação com que comungamos ou em que pensamos ao explicar estas propostas.

Gallo e Aspis propõem que, por mais vasta que seja a diversidade do mapa filosófico curricular no Brasil, a bússola deste ensino deve ser guiada por **problemas**²⁶ (2009, p. 41), que são originados nas “oficinas de conceitos”. É nesse espaço que, utilizando-se dos recursos do diálogo, do debate ou da reflexão, os jovens terão garantido o contato com o instrumental conceitual. (ANEXO VI)

Esses instrumentos possibilitarão ao professor colocar em foco o eixo central dessa perspectiva filosófica, que é existência humana e essa busca formadora de conceitos, radical e dialógico. A filosofia é o instrumental capaz de *desterritorizar* esse mundo real, óbvio, globalizado, baseado na lógica simplista do consumo em que tudo e todos se tornam objeto na medida em que servem a alguma coisa ou a alguém. E essa mesma filosofia *reterritoriza* quando, na criação conceitual para além do entendimento do que pensaram alguns filósofos, esses “aprendizes de filósofos”- os jovens - transitam pelo já traçado nos pensamentos clássicos para a partir daí criar *seus* novos conceitos. Gallo e Kohan trabalham essas noções definindo filosofia como “ experiência de pensamento” ou “ movimento que atravessa quem vive”. As duas noções identificam uma filosofia viva, capaz de dar um novo sentido ao vivo e pensado até então.

²⁶ Quando se trabalham os componentes curriculares sob a ótica de problemas capazes de gerar conceitos, o esperado é que esses problemas filosóficos selecionados tenham referência significativa no existencial dos jovens, “pois filosofamos quando sentimos os problemas na pele”. (GALLO E ASPIS, 2009, p. 42)

Aspis afirma que a filosofia

Ela é desestabilizadora da ordem normal pois recria e faz lembrar-se de si o homem, o faz buscar a compreensão do mundo por meio de questionamentos e criação de conceitos. Ela não é a resposta a nada e tampouco fôrma ou projeto de homem. Não ensinamos a filosofia para determinar a direção da formação de um ser humano jovem mas, outrossim, para permitir-lhe a liberdade de poder construir-se a si mesmo por si mesmo. (ASPIS, 2007, p. 30)

3.2.1 Qual a especificidade da filosofia na geração de conceitos

Não se deve esquecer, porém, porque os filósofos se ocuparam com tais assuntos que eles são problemas; mas ao contrário é porque eles são ou (foram) problemas que os filósofos se ocuparam com eles. Resta então a seguinte alternativa: a expressão “problemas filosóficos” é uma manifestação corrente da linguagem e, como fenômeno, ao mesmo tempo revela e oculta a essência do filosofar. Oculta, na medida em que compartimentalizando também a atitude filosófica (bem a gosto do modo formalista de pensar) a reduz a uns tantos assuntos já de antemão catalogáveis, empobrecendo um trabalho que deveria ser essencialmente criador. Revela, enquanto pode chamar a atenção para alguns problemas que se revestem de tamanha magnitude, em face das condições concretas em que o homem produz sua existência, que exigem, em caráter prioritário, uma reflexão radical, rigorosa e de conjunto. (SAVIANI, 1996, p. 19)

Dizer que uma filosofia é capaz de produzir uma resignificação das concepções individuais e coletivas é apontar para uma especificidade teórica e ideológica quanto às reais possibilidades e funções do seu ensino. A primeira parte dessa citação vem corroborar as observações colocadas sobre o que é um problema filosófico e como identificar esse problema. Feita a distinção, Saviani, faz a caracterização fundamental do pensar filosófico que deve ser marcado pela atitude reflexiva perante os problemas apresentados pela realidade, os quais exigem análise mais profunda. Por conseguinte, a problematização só terá caráter filosófico (atitude filosófica) se obedecer aos procedimentos da radicalidade e conjunto.

Cumpra-se a finalidade primordial que perpassa todo o “método”, ou seja, “ elevação do senso comum para a consciência filosófica”, como propõe Saviani. Este processo tem início na mediação do professor em que o aluno, ao ser ouvido, é levado a problematizar as concepções de mundo que pautam sua vida, permitindo, dessa forma, uma compreensão da relação estreita que há entre o discurso filosófico e a sua existência.

Abre-se um novo elemento nesse discurso a partir da última obra de Gallo e Aspis, eles apresentam que, na perspectiva do olhar de Deleuze e Guattari, a tradição muito comum nos dias de hoje em relação à filosofia: **não é contemplação, reflexão ou comunicação.** (2009, p.34)

Não é contemplação, como a inspiração platônica, pois a contemplação não é criativa; é uma tomada de consciência preexistente e conformada da realidade a ser contemplada, não tendo nada a ver com a mudança própria da formação dos conceitos. Não é comunicação, pois a comunicação, geralmente, tem a finalidade de geração de consenso, enquanto a formação de conceitos tende a gerar contrapontos, pois parte da subjetividade do sujeito. Não é reflexão, pois refletir não é o específico do pensar filosófico.

Uma leitura rápida poderá levar ao entendimento de uma contradição das afirmações de Saviani em relação a Aspis e Gallo, pois o primeiro fala da Reflexão radical, rigorosa e de conjunto; e o segundo afirma, partindo dos filósofos franceses que a categoria “reflexão” não é específico da filosofia. Contra esta ideia, retomamos a lembrança de que para os dois filósofos, a problematização é própria da atitude filosófica, e que a reflexão pode ser encontrada em outras disciplinas fora da filosofia. Concluindo os fundamentos da negação dessas três atitudes, Gallo afirma “por outro lado, é próprio da filosofia criar conceitos que permitam a contemplação, reflexão e a comunicação, sem os quais elas não poderiam existir” (2009, p. 35). Mas do que contradições ou divergências o que fica posto é que Gallo dá um outro lugar a reflexão diferente de Saviani, por isso o que parece contraditório também podemos ler como um novo olhar sobre um mesmo conceito.

3.2.2 Temas filosóficos, história da filosofia ou habilidades cognitivas

Propor reflexão sobre um ensino de filosofia por meio da formação de conceito a partir de temas filosóficos ou história da filosofia, é, para mim, colocar em discussão a ideia de uma Proposta Curricular. Uma vez que defender é partir desta ou daquela escolha é “delimitar” o que será no concreto específico na sala de aula. Portanto, estamos falando de um Currículo Mínimo a seguir. Os próprios documentos oficiais, como PCNEM fazem sua proposta baseados no conceito de competências, isto é, da preferência pelo debate, pela argumentação, leitura, escrita, como componentes capazes de chegar às habilidades e competências desejáveis ao ensino de filosofia no final do ensino médio. Neste documento, não vemos indicativos de textos ou filósofos a serem trabalhados e, sim, somente grandes áreas temáticas em aberto.

Por isso, se o viés para o ensino for um ensino de filosofia caracterizado pela criação de conceito, a partir de problemas, estes deverão vir a partir de qual norte curricular? De temas ou da história da filosofia. Veja a afirmação de Franklin Leopoldo no seu mais clássico texto sobre esse ensino: “o ensino de filosofia poderia acontecer, utilizando-se da história da filosofia como referência ou centro da ação”. Portanto, não existe contradição alguma, quando se pensa neste ensino, ou por temas, ou por história, se em cada um dos moldes propostos a condição a priori for a criação de conceitos.

No entanto, o que podemos verificar nas salas de aulas deste grande Brasil são preferências que passam longe da criação de conceitos ou, mesmo, do ensino de filosofia capaz de gerar autonomia e crítica no jovem, no final do ensino médio.

A primeira atitude de ensino mais praticada tem, como centro, a história da filosofia. O ensino de filosofia seria a explanação da história da filosofia, baseada em uma produção linear. Sendo possível, nesse caso, dividir as séries do ensino médio tomando por base a divisão histórica: antiga, medieval, moderna e contemporânea.

A segunda forma de ensino passa por um ensino de habilidades cognitivas e/ou atitudes filosóficas, opção que para Gallo, em suas pesquisas, agrada muito alguns professores, pois não teríamos nesse caso como prioridade nem a história de filosofia, nem temas filosóficos, pois o relevante não é um conteúdo filosófico, mas tão somente o desenvolvimento de habilidades do pensamento por meio do filosofar; ao mesmo tempo que parece ser eficiente o processo, pois saímos do tradicional ensino enciclopédico para a valorização da prática do ato de filosofar. No entanto, essa forma fica prejudicada por desvalorizar os conteúdos filosóficos.

A terceira forma, e a que mais se aproxima da escolhida para a didática geradora de conceitos, é a que organiza a disciplina em temas²⁷. Ela terá um pouco de história da filosofia em seu desenvolvimento, história esta que terá significância para o aluno, pois servirá de proponente para instigar a pesquisa e a criação de conceitos. Esse tipo de prática da história da filosofia é um dos requisitos para quebra de paradigmas dos conceitos que os alunos têm sobre o ensino de filosofia, que já gerou várias frases preconceituosas “ filosofia é a ciência, com a qual ou sem a qual tudo permanece igual”, ; enfim não tem um objetivo específico. A opção por tema, portanto para não cair na banalização, deve ter o norte voltado para os problemas interessantes aos alunos, mas que não se limitem a isso, sob pena de ficarmos durante os três anos do ensino médio falando sobre drogas, vida após a morte, sexo, namoro, etc. Temas relevantes existencialmente para suas vidas, mas que precisam ser derivados, em um dado momento, para uma reflexão que tenha o norte de uma proposta curricular.

3.3 Os textos filosóficos: uma didática necessária no chão da sala de aula

Deve-se destruir o preconceito, muito difundido, de que a filosofia seja algo muito difícil pelo fato de ser a atividade própria de uma determinada categoria de cientistas especializados ou de filósofos profissionais e sistemáticos. Deve-se, portanto, demonstrar, preliminarmente, que todos os homens são filósofos, definindo os

²⁷ A alternativa de ensino por temas se daria por exemplo: Se a aula tiver temática política em ano eleitoral, devemos nos remeter por meio da história da filosofia, aos filósofos que foram importantes na criação desse conceito, na evolução dos moldes de concepção acerca de política, para chegar o que existe hoje. Então, será mais claro e interessante ler um trecho de Locke, Montesquieu ou Maquiavel.

limites e as características desta filosofia espontânea peculiar a todo o mundo, isto é, da filosofia que está contida: 1) na própria linguagem, que é um conjunto de noções e de conceitos determinados e não, simplesmente, de palavras gramaticalmente vazias de conteúdo; 2) no senso comum e no bom-senso; 3) na religião popular e, conseqüentemente, em todo o sistema de crenças, superstições, opiniões, modo de ver e agir que se manifestam naquilo que se conhece geralmente por folclore. (GRAMSCI, 1989, p. 11)

O principal objetivo desse tema é mostrar qual o sentido e o lugar que o texto clássico de filosofia ocupa numa aula de filosofia no ensino médio. Tome-se como referência a experiência dos últimos anos nas escolas públicas de São Paulo. As reflexões são realizadas a partir da análise de dois campos empíricos a Proposta do Curso Filosofia & Vida – Unicamp 2005, oferecido pela Secretaria Estadual de Educação e os Cadernos dos Alunos – que começaram a vigorar em 2008 como proposta de currículo para, a partir de 2009, ser oficializado como Currículo da Rede Oficial de Ensino. O modo como o texto pode ser tratado nas aulas de filosofia está intrinsecamente ligado à problemática mais ampla acerca do processo de transposição didática. Isto é, tem a ver com aquilo que o professor considera, ou não, como elemento necessário para ensinar filosofia; se o professor compreende sob o ponto de vista do ensino, a filosofia como um saber que tem uma terminologia própria que a caracteriza como uma área do conhecimento específica.

Apesar de não termos pesquisas sobre a importância que o texto ocupa nas aulas de filosofia, é coerente a afirmação de que a leitura de textos em sala de aula como estratégia para as discussões e debates pode incentivar a participação dos alunos, além de evitar o modismo do “cuspe e giz”.

O uso de uma linguagem, a mais próxima possível daquela utilizada pelo jovem, permite pensar critérios para interpretação, escolha e decisão à luz de um pensar universalizante próprio da filosofia. Isso significa que o filosofar com o cotidiano do aluno a partir da música, dos jornais, das poesias, enfim com o universo cultural do jovem, não significa abandonar ou perder de vista o texto filosófico – acadêmico - , mas ao contrário, por estas estratégias introduzi-lo conscientemente como referência para reflexão filosófica. Mesmo que não seja preciso, necessariamente, partir do texto filosófico, será preciso de um jeito ou de outro chegar a ele.

Quando falamos de texto filosófico a professora Lidia Rodrigo lembra de uma distinção importante e necessária. É prática, no Brasil, o uso de livros didáticos, que servem de base e, muitas vezes, são o sustento de todos os procedimentos didáticos em nossas salas de aulas. Na disciplina filosofia esse uso pode ser problemático, pois tem caráter de “texto segundo”²⁸, devido a especificidade do saber filosófico, quando utilizamos do livro da filósofa Marilene Chauí – *Convite a filosofia*, poderemos observar, em um estudo aprofundado da formação da filósofa, que os conteúdos, textos ou eixos temáticos de seu livro contarão com aquilo que é referência para a autora. Para evitarmos essas questões, os livros didáticos que são excelentes dispositivos didáticos devem terminar sempre no uso do texto do filósofo. (2008, p.93)

Considerando toda problemática das afirmações acima, pretendemos argumentar sobre a três aspectos centrais:

- a) Em defesa do uso apropriado e cuidadoso do texto filosófico, de modo que cumpra sua função mediadora na reflexão teórica;
- b) A favor de alguns cuidados na escolha do texto, tais como: adequação ao conteúdo que se estiver estudando; grau de dificuldade que ele apresenta; tempo despendido para a sua leitura, interpretação e síntese;
- c) Em defesa de algumas orientações sobre a necessidade e o uso do texto filosófico como tecnologia central, mas não única, das aulas de filosofia. Mostrar que a leitura, a análise e a interpretação do texto filosófico são elementos imprescindíveis tanto para o “ensinar filosofia”, quanto para o “aprender a filosofar”, e não um fim em si mesmo.

Pode-se dizer, com certa segurança, que se tornou lugar-comum, nos círculos acadêmicos e nos debates sobre o ensino de filosofia, a defesa do uso do texto filosófico nas aulas do ensino médio. O que, certamente, não constitui unanimidade é o modo

²⁸ A palavra entre aspas é uma opção da autora.

como essa apropriação deve ser realizada, seja do ponto de vista dos critérios para a seleção dos textos, seja do modo como eles devem ser tratados, do ponto de vista da transposição didática.

Os documentos apresentados pelo Curso Filosofia & Vida em 2005, resultaram em cinco apostilas com vários fragmentos de textos de alguns filósofos clássicos, mostrando uma posição clara quanto ao uso dos textos clássicos nas aulas de filosofia do ensino médio. Não se trata de uma indicação ou uma recomendação ao professor de filosofia, mas de uma orientação com explícito caráter didático e pedagógico. Sem o qual poderíamos correr o risco de produzir tantas outras formas de conhecimentos para além do filosófico, desvirtuando a finalidade específica da disciplina. Na apresentação do livro *Filosofia no ensino médio: temas, problemas e propostas*, que é o resultado das palestras dos professores da Unicamp, Gallo enfatiza a intenção da professora Lidia Maria:

a autora enfatiza a necessidade de se praticar um didática que permite a aproximação dos alunos com os textos filosóficos, o que constitui condição para superar a massificação em favor de uma efetiva democratização da educação. Em consonância com seu propósito, sustenta que a leitura analítica e interpretativa de obras filosóficas deve ser praticada como um processo (...) (2007,p.13).

Não se trata de uso contingente do texto, mas de maneira imprescindível para o processo de investigação filosófica. Pode-se dizer que o exposto nas diretrizes em relação ao uso do texto como tecnologia central da aula tem a pretensão de estabelecer uma linha divisória de tudo o que já se disse e se publicou em termos de documentos oficiais acerca do ensino de filosofia, principalmente relação à proposta do curso de 2005.

Como o uso de texto nas aulas é concebido pelo atual documento que orienta a disciplina de filosofia? De modo geral, pode-se afirmar que o texto é compreendido em ao menos, três sentidos diferentes, mas interligados: a) *como centro do processo pedagógico*, como uma tecnologia sem a qual não se pode falar em uma aula de filosofia (Caderno do Aluno, 2009, 1ª série, volume 2 – Para falar sobre as regras lógicas para fundamentar seus conhecimentos sobre a indução e a experiência, é apresentado um trecho do texto de David Hume *Ensaio sobre o entendimento humano*.

A partir daí, a significação de cada conceito para o vocabulário e para o filósofo será feita. Outros pequenos trechos, como o de Bertand Russel, servirão de base para fundamentar as explicações anterior); b) *como um recurso necessário*, mas, sem indicar como tratar um texto filosófico do ponto de vista didático-pedagógico, muito menos de modo filosófico; ou seja, não estabelece nenhuma orientação em relação à análise de textos. Exemplo Caderno do Professor, 2009, 2ª série volume 1 – Para a primeira semana de aula é proposto, de maneira simples, “o objetivo dessa situação de aprendizagem e fazer que o aluno se reconheça como um ser racional e seja introduzido ao estudo da Ética”. Com essa orientação, o tema nos é apresentado por um grande recorte do *Discurso do método* de Descartes, para depois com algumas questões tais como “Prove que você existe” “ se eu fosse um sonho, só uma coisa eu ainda seria capaz de fazer” respondido as questões resta a pergunta o que acrescentamos com um texto com um texto de alto grau de complexidade e questões simplistas?; c) *indicado como referência* apontando para alguns fins que, apesar de filosóficos ao serem apresentados da forma presente, fogem um pouco das competências da disciplina filosofia. Exemplo: Apostila do Aluno, 2009, 1ª série volume 3 – Para falar do Estado, dos poderes e das leis, são apresentados vários textos relatando todas atribuições do Supremo Federal, Presidência da República e Câmara dos deputados. São citados, em alguns momentos, filósofos importantes para o estudo desse conteúdo (Locke, Hobbes) e por fim, termina com um trecho de cinco linhas do *Espírito da igualdade extrema* de Montesquieu, que não fundamenta em nada todo o elenco de textos anteriores.

Portanto, o que estamos assumindo é que o texto filosófico ocupa posição central na aula de filosofia, e que nesta lógica o texto inscreve-se como fato fundamental para o seu próprio ensino. Ele assume uma condição necessária para que o exercício do filosofar ocorra efetivamente. Isto é, o texto deve ser tomado como instrumento mediador do processo de argumentação, de discussão e do pensar sistemático. Nesta perspectiva voltamos, em última instância, ao sentido essencial de toda e qualquer atividade filosófica, que é a elaboração de conceitos.

A reflexão filosófica centrada no trabalho com o texto também contribui, substantivamente, para a formação não só do leitor crítico, como na produção de textos com estrutura lógica e argumentativa, bem como clareza no entendimento das idéias e na produção conceitual. A leitura e sistematização de textos filosóficos, além da

inteligibilidade, têm ainda outra função: a de permitir que o estudante possa posicionar-se frente às polêmicas existenciais problemas sociais e políticos que o cotidiano lhe apresenta.

Já em relação ao segundo ponto da classificação, ou seja, o texto como *recurso importante e necessário*, há várias passagens sem que nenhuma orientação quanto a seu uso seja colocada:

É, portanto, em virtude da centralidade da linguagem no desenvolvimento da criança e do adolescente que esta Proposta Curricular prioriza a competência leitora e escritora. Só por meio dela será possível concretizar a constituição das demais competências, tanto as gerais como aquelas associadas a disciplinas ou temas específicos. (São Paulo, 2008, p.18)

A ênfase, nesse caso, é mais de ordem interna, de justificação da filosofia como uma área do conhecimento humano e como uma disciplina escolar. Não há disciplina sem estatuto de conhecimento necessário. A pergunta a ser feita, portanto, é, por um lado, como a filosofia se constitui como conhecimento e, por outro, como se institui como um saber a ser ensinado? É nisso que reside, praticamente, o argumento da importância e da necessidade do uso do texto como garantia da transposição do saber filosófico escolar. Por isso, o entendimento, hoje é que a história da filosofia, o tema filosófico e o texto são elementos comuns de um mesmo problema: como ensinar filosofia? Um não elimina o outro; muito pelo contrário, um não existe sem o outro quando se pensa em termos de ensino.

Há que se destacar também a relação que as Diretrizes estabelecem entre o uso do texto e a pesquisa. Em tempo de democratização da informação via internet, eventos e ampliação dos investimentos públicos em materiais didáticos e textos clássicos no caso da filosofia, principalmente, o incentivo e as atividades voltadas à pesquisa tornaram-se elementos centrais do processo pedagógico. Nesse sentido, o ato de pesquisar tem uma relação intrínseca com o *modus vivendi* histórico de se fazer filosofia.

Quanto ao terceiro aspecto apontado, ou seja, *uso do texto como referência*, a Proposta sugere a importância da leitura de textos filosóficos como pressuposto para incentivo a leitura, esquecendo-se de que uma exegese mais profunda dos textos contribuirá para a formação de leitores críticos.

Entretanto, como responderiam os próprios professores sobre seus hábitos de leitura e quais procedimentos adotam para incentivar os estudantes a lerem? Para entender a importância deste problema, compete ao docente avaliar, sempre, o significado que os hábitos da leitura tiveram – e devem continuar tendo – em sua formação, já que é daí que vem o principal recurso para transformar em Cultura qualquer proposta curricular. (São Paulo, 2008, p.14).

Pode-se cair facilmente no textualismo, num reducionismo, comprometendo o trabalho do professor, como se não fosse necessário um domínio de leitura mesclado entre o específico e o geral, pois é dessa apropriação que nos vem a inserção aos conteúdos filosóficos. Portanto, não se trata de destacar uma necessidade do domínio maior do texto técnico, mas não podemos refugiarnos na necessidade do diálogo como pretexto de não dialogar com o conhecimento que o texto filosófico transmite (Horn, 2002)

3.3.1 A compreensão do uso do texto nos Cadernos dos Alunos da SEE-SP

Começamos pela análise resumida da forma com que os textos filosóficos se apresentam nos livros didáticos para entender posteriormente a lógicas desses textos nos cadernos dos alunos da rede pública de São Paulo²⁹. Uma primeira distinção a ser feita sobre a presença do texto filosófico num material didático é quanto à sua natureza. Basicamente, podemos distinguir sua presença: a) como citação curta sobre determinada questão filosófica, ou em destaque e como uma citação longa. Fica de fora o entendimento didático sobre tais citações disponíveis em todos os livros didáticos presentes no mercado aos alunos do ensino médio brasileiro. Neles, as citações curtas ou longas aparecem em destaque num texto discursivo de determinada questão filosófica. Outra situação presente nos livros didáticos é a citação de caráter ilustrativo ou complementar de um raciocínio que está sendo desenvolvido. No segundo caso,

²⁹ Desde 2008 a SEE-SP fornece aos alunos do ensino fundamental e médio pequenas apostilas que contém basicamente textos e exercícios sobre as diversos conteúdos a ser aprendido, esses conteúdos nesse caderno recebe o nome de Situação de Aprendizagem, que vem acompanhada com seu tema. Exemplo: Situação de Aprendizagem 1 - A importância da reflexão.

quando for como fragmento, ele é central, e não secundário³⁰. É importante o destaque de diferentes experiências como a do Paraná, onde se criou um Livro Público para professores de filosofia, esse livro podemos chamar de completo, no sentido de conter os tópicos, explicações, textos didáticos e filosóficos, seguidos de exercícios de fixação. Na Proposta Curricular de São Paulo, o Caderno do Aluno é composto somente por fragmentos de textos: curtos e longos filosóficos; curtos e longos adaptados e curtos ou longos gerais. Antes ou depois desses textos, temos exercícios.

Outra observação necessária se refere à presença de textos clássicos ou de comentadores. Não que se desmereça o trabalho de alguém que se tenha especializado no pensamento de um determinado filósofo; no entanto, ele deve servir como primeiro passo, ou como complementar; nunca como único meio de compreensão do pensamento de um referido filósofo. Enquanto um texto adaptado é auxiliar no processo de compreensão de um conceito no pensamento do filósofo, o texto clássico é a busca pelo entendimento do conceito direto na fonte, ou pode ser o próprio objeto de investigação. O destaque é importante, pois o perigo presente na proposta paulista ao se trocar o comentador pelo chamado “texto adaptado”, é parecer uma forma de desqualificar ou simplificar a possibilidade de ensino de determinado conteúdo. Desde o começo de nossa fala, defendemos a possibilidade de uma simplificação, sem ser simplista, pobre ou rasteira.

Os Cadernos dos Alunos estão divididos em grandes eixos: Por que estudar filosofia?; Áreas da filosofia; A filosofia e outras formas de um conhecimento: mito,

³⁰ Uma análise dos livros didáticos feita por Rodrigo: “Alguns textos didáticos mais utilizados pelos professores de filosofia no ensino médio atualmente são: Aranha (2003); Chauí (2005); Gaader (1995); Gallo (2005); Severino (1992). Os dois primeiros possuem alguma similaridade no modo de organização dos conteúdos; os demais apresentam propostas bem diferenciadas entre si. No *Filosofando: introdução à filosofia* e no *Convite a filosofia* os conteúdos estão organizados segundo uma forma próxima da sistematização clássica do conhecimento filosófico. O primeiro é rico do ponto de vista dos recursos didáticos, com uma gama diversificada de atividades, além de oferecer, no final, um pequeno glossário de termos filosóficos e uma filmografia comentada. O livro de Marilena Chauí confere aos eixos temáticos uma formulação estreitamente vinculada à história da filosofia, sendo o mais bem sucedido na tarefa de incorporar o próprio texto didático as discussões que se encontram nos clássicos da filosofia. (2009,p.91)

Outra possibilidade citada por Deina que parece como uma boa experiência é o livro didático que esta sendo implementado pelo Governo do Estado do Paraná com seu projeto de um Livro Didático Público. Todos os estudantes do sistema estadual de ensino, em 2007, receberam os livros de todas disciplinas do Ensino Médio que foram produzidos pelos próprios professores que trabalham na rede. (2007, p.129)

senso comum, ideologia, religião, arte, ciência; Introdução à política; Teorias do Estado – socialismo; anarquismos, liberalismo, totalitarismo; Democracia e cidadania; Origens, conceitos e dilemas; Ideologia; Introdução à ética; Autonomia e liberdade; Formas contemporâneas de alienação moral: individualismo e condutas massificadas; Relações entre moral e política; Limites entre o público e privado; Desafios éticos contemporâneos: a ciência e a condição humana; Introdução à bioética. Esses conteúdos são divididos em *Situações de Aprendizagem*.

No entanto, vale o destaque de que a presença desses textos filosóficos, apesar de terem coerência com o tema da situação de aprendizagem proposta, não vem acompanhada de uma metodologia para o seu tratamento; assim, quando são colocados textos de determinados filósofos, que se apresentam sem uma construção de conhecimento temporal, histórico e didático.

Podemos ver no Caderno do Aluno Volume I do 1º ano do ensino médio; logo nas primeiras páginas, fragmentos de textos de filósofos da antiguidade – Platão, Aristóteles – e, logo em seguida, Kant. E a orientação para leitura desses fragmentos, que, as vezes, é feita em uma única aula de 70 minutos

Para iniciar o bimestre, você pode pedir aos alunos que pesquisem as biografias de Sócrates, Aristóteles, Epicuro, Descartes, Sartre e Immanuel Kant. O interessante nessas biografias é a possibilidade de identificação do aluno com o filósofo, o que poderá até se interessar mais pelos conteúdos aplicados (Caderno Professor, 2008, p.11).

Qualquer graduado em filosofia poderia dizer, de imediato, que se trata de uma “missão impossível”, se levarmos em conta o fato de que o tempo previsto para a apresentação desses filósofos e do conteúdo dessa situação de aprendizagem é o de (4 aulas). Fica a impressão, de que os filósofos não são centrais à temática.

3.3.2 Ensinar filosofia a partir do texto

Assim como não existe uma filosofia, mas filosofias, também, não há um caminho único para seu ensino, mas uma gama variada de caminhos que podem ser percorridos. Ainda que aceitemos o conceito de filosofia como “desvendamento do

mundo, das suas formas de manifestação, do significado profundo por trás das aparências das coisas” (CUNHA, 1992,p.7), numa perspectiva que o torne universal, cada filósofo ou sistema o fará de um modo particular.

Essa visão é de Cunha também corroborada por Cossutta (2001, p. 6), quando diz que uma obra filosófica deve ser entendida como “ um todo que se engendra e se desfaz, aberta ao mundo e ao sentido, mas igualmente redobrada sobre o universo que ela gera”. Daí a dificuldade em compreender-se um texto filosófico dada a multiplicidade de filosofias, bem como, ainda na perspectiva do autor, o fato de que toda obra filosófica pretende construir as condições de sua própria validade por meio de regras de leitura que definem sua especificidade como gênero literário (COSSUTA, 2001, p.3). Assim, para se realizar uma leitura adequada de um texto filosófico, faz-se necessário

(...)explicar as regras de funcionamento que ligam os conceitos, as proposições, as argumentações, seja a partir das indicações, pistas proposições explicitadas no próprio texto por seu autor, seja do exterior, quando nós mesmos fazemos com que esses diferentes parâmetros variem (COSSUTA, 2001, p.7).

Rodrigo indica que a leitura desse texto filosófico, para nível médio, deve acontecer no que a autora chama de *leitura estrutural* ou *analítica* seguida de três etapas: a) esclarecimento semântico conceptual = significação dos termos e conceitos desconhecidos; b) estruturação lógica do raciocínio = esquema apresentando a estrutura discursiva do texto, mediante índice dos vários tópicos abordados; c) visão sintética do texto = esquematização do raciocínio – tema, problema e tese.

É recomendável que o professor apresente, inicialmente, um exemplo prático de uma leitura estrutural, feita por ele próprio sobre um texto simples, para que o aluno compreenda melhor como deve ser exercitada a metodologia proposta. O primeiro exercício feito pelos próprios alunos pode ser em grupo, para que as dificuldades iniciais sejam enfrentadas coletivamente e de forma solidária (RODRIGO, 2009, p.76).

Feitos os dois trâmites de possibilidade de leitura de um texto filosófico, resta o cuidado de distinguir: “ uma coisa é verificar opiniões dos filósofos e 72dérias72c-las; outra bem diferente é debater com eles aquilo que dizem, e isto quer dizer o que falam” (Heidegger, 1983, p.19). Para tal debate, faz-se necessário investigar as 72dérias dos filósofos. Nesse sentido, Cunha (1992, p.6) afirma que não se trata de uma investigação qualquer, mas de uma *investigação filosófica*.

Iniciando uma investigação filosofia, você estará participando do movimento de afirmação ou de negação da tradição (...) Incorporar-se na tradição 72dérias72ce72 implica, em um primeiro momento, adotar um atitude filosófica diante dos textos que documentam essa tradição (CUNHA, 1992, p.7).

Há um consenso sobre a presença do texto filosófico, diferenciado, é claro, com relação à sua importância e como inseri-lo no contexto da sala de aula, em particular no nível médio. Dos livros didáticos de filosofia já citados, o de Marilena Chauí faz uso de textos filosóficos. Já o livro *Filosofia*, de Antonio Joaquim Severino, não somente faz uso de textos filosóficos, como indica uma metodologia de sua apropriação do mesmo (1992, p.14-15), além de indicar uma bibliografia complementar. Postura idêntica, aliás, tomada pelas autoras do *Temas de Filosofia e Introdução à Filosofia*, Maria Lúcia de Arruda Aranha e Maria Helena Pires Martins (1992, p. 10-19)³¹

A Proposta Curricular de Filosofia, como afirmamos anteriormente, num primeiro momento parece contemplar o texto filosófico como central. À medida que folheamos os cadernos dos alunos e constatamos trechos de textos de vários filósofos, no entanto, não vemos nenhuma orientação e/ou incentivo para seu uso nas aulas de filosofia, a não ser os conhecidos pelos alunos *meu vocabulário filosófico* sempre depois de um texto o exercício que se segue será localizar palavras estranhas ao vocabulário do leitor.

³¹ Lembramos, em outra oportunidade, o Livro Didático Público produzido pelo Estado do Paraná, que, mesmo tendo sido feito pelos próprios professores, ainda carece do diferencial que é indicar não somente a importância da leitura, mas como se deve dar a leitura dos textos filosóficos. Sem comparação com material paulista, já que o do Paraná é um livro didático e, como tal, tem todas as características diferentes do caderno do aluno oferecido pelo see-SP.

Agora, esta reflexão vai ao encontro dos passos para a leitura sugeridos por Rodrigo. Neste sentido sugerimos algumas orientações sobre o uso dos textos filosóficos em sala de aula, de como proceder a uma leitura filosófica, considerando a necessidade dessa prática tornar-se orgânica e sistemática nas aulas de filosofia da escola pública brasileira, particularmente do ensino médio. O primeiro passo é a contextualização, tanto do autor, histórica e filosoficamente, quanto do texto a ser lido. Isso porque, segundo Severino,

Um texto não pode ser abordado fora do seu contexto, fora das circunstâncias constituídas pelas malhas histórico-culturais que entrelaçam sentidos que foram sendo produzidos, ameadados e articulados ao longo do tempo histórico (2006, p.76).

Feita a contextualização com os devidos cuidados, há que iniciar a leitura do texto escolhido, porque a leitura filosófica de um texto não se esgota numa primeira vez. Ela deve ser mais de aproximação de que de compreensão ou de interpretação. Segundo Lyotard, a atividade filosófica é um “exercício de paciência” (FABBRINI, 2005, p.14). Como tal, há que serem feitas várias, leituras não uma, e ainda por cima aligeirada. Conforme o texto, há que se destacar alguns termos e defini-los antes de iniciar um processo de investigação filosófica, buscando identificar qual o problema apresentado, a tese defendida pelo autor, bem como os argumentos que a sustentam; verificar a sua coerência e consistência. Terminado esse passo, é hora de fazer uma síntese crítica, verificando o nível de compreensão do texto para, quem sabe, uma retomada expositiva por parte do professor. Cumpridos esses passos, o aluno estará em condições de produzir um texto em que ele retomará as definições discutidas, problematizando-as a partir de sua cotidianidade. Todo esse processo deve ser cumprido de maneira dialogada e sem aligeiramento

CAPÍTULO IV

4. Contribuição dos conceitos de crítica e autonomia, como ajuda interdisciplinar para as aulas de filosofia no ensino médio

“Ninguém pode construir em teu lugar pontes que precisarás passar para atravessar o rio da vida, ninguém exceto tu, somente tu. Existem, por certo, inúmeras veredas, e pontes, e semideus que se oferecerão para levar-te do outro lado do rio; mas isso te custaria a tua própria pessoa: tu te hipotecarias e te perderias. Existe um mundo um único caminho, por onde só tu podes passar. Para onde levar? Não perguntes, segue-o”. (Nietzsche. Schopenhauer como educador. §1, 7)

A legislação brasileira que embora as diretrizes para a educação traz em si agrupada como objetivo a formação crítica e reflexiva, quando se trata do ensino médio, observamos que a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) em vigor, no Art. 35, prescreve, dentre outros objetivos, o “aperfeiçoamento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico”. Em outros documentos oficiais, como nas Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, as questões sobre a formação para a autonomia ganham estimável espaço nas disciplinas de ciências humanas. Sobretudo com relação à disciplina filosofia, atribui-se a ela extraordinária importância dados os objetivos gerais tanto de formação moral quanto de desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico dos educandos.

Na vida, pelo encontro, pelo debate, pelo exame de diferentes posturas e compreensões, os estudantes necessitam apropriar-se, de forma ativa, da experiência histórica da humanidade, cristalizada em partes de sua cultura material e espiritual. Com esse procedimento, se reproduzem no indivíduo as competências do social e se completa uma aprendizagem qualitativa, que beneficia o compromisso individual e coletivo com a cidadania.

A concepção de autonomia vincula-se à independência cooperativa que os sujeitos envolvidos, “problematizados pela autoridade legítima”, são aptos a realizar, ou seja, vincula-se à capacidade que as pessoas adquirem de, conscientemente, ostentar posições de solidariedade e de construção coletiva de projetos que atendam a objetivos corriqueiros, desde as elaborações singulares possíveis. Originalmente, o termo autonomia (do grego *autos* - expressa por si próprio ou de si mesmo) é a competência que alguém adquire de governar a si mesmo; direito ou faculdade de se reger (uma ação) por leis próprias; liberdade ou independência moral ou intelectual; propriedade pela qual os seres humanos esperam poder escolher as leis que regem sua conduta.

4.1- Dimensões filosóficas dos conceitos: autonomia e crítica

Adorno detém-se no caráter de resistência que a filosofia pode ostentar em face do mundo prejudicado. O primeiro aspecto que chama atenção é que, em sua filosofia, conserva-se a noção de mundo objetivo. De forma insistente, ele defende a dependência do refletir em relação ao seu objeto e critica o pensamento que se pretende sem relativo, que se demonstra sem levar em conta sua materialidade. Um pensamento, portanto, que “[...] se afunda em si mesmo como que em um campo de suposta pureza” (ADORNO, 1995, p. 15). Longe de uma possível libertação, essa forma de conduzir a filosofia exerce a função de reprimir o pensamento. A prática filosófica é reduzida a uma esfera remota de uma prática social possível.

Mutatis mutandis, é provável relacionar a crítica de Adorno à noção de veracidade do filósofo Debord com a do pensamento pós-moderno. Quando o pragmatismo deweyano analisa a verdade, o critério de utilidade vincula-se inteiramente à experiência dos indivíduos, ao êxito dos efeitos práticos. A partir desse argumento, percebe-se que, no próprio coração do tema da verdade, encontra-se a ciência da experiência. Um enunciado não distingue as propriedades fundamentais de um objeto, no entanto as condições contextuais de seu uso e aplicabilidade.³²

³² DEBORD, G. A sociedade do espetáculo. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997

Ela tende a encobrir os diversos sofrimentos perpetrados pela e na sociedade administrada. Na procura pela manutenção dos interesses do capital, essa “racionalidade absolutizada”, Adorno esquece o ser humano e, nesse sentido, converte-se em irracionalidade. Na sociedade capitalista, viver é forçosamente submeter-se a um sistema cuja racionalidade gera o seu contrário. A veracidade da vanguarda modernista consiste, na acepção adorniana, em divulgar, racionalmente, a irracionalidade social. A obra de arte moderna busca cumprir a autonomia em face das relações sociais mercadológicas. É visto que a realidade capitalista é contrariada, de forma intensa, pelos artistas de vanguarda, representantes do modernismo artístico. Para eles, o significado da arte pode e precisa ser estabelecido por dentro dela mesma e não a partir de critérios econômicos. Autonomia, aqui, não expressa liberdade absoluta ou total independência social. Adorno destaca que a arte moderna possui, sim, um forte vínculo com a realidade social. Ela apresenta o poder de captar o dinamismo histórico das relações sociais, cuja manifestação mais explícita acontece, de forma geral, no processo produtivo. As formas da arte moderna apresentam o poder de pensar os problemas típicos da sociedade capitalista. O conteúdo social manifesta-se na expressão do objeto artístico.

Buck-Morss defende em seus conceitos que temos uma estetização do processo filosófico. Essa posição é provada na *Dialética Negativa*: “Uma filosofia que copiasse a arte, que ambicionasse a definir-se como obra de arte se eliminaria a si mesma”. Conforme Adorno, não há coincidência entre a forma ou o processo construtivo da arte e da filosofia. Cada qual se conserva fiel ao seu conteúdo específico. Por isso, em sentido oposto, ao mesmo tempo é preciso impedir a subsunção da estética à filosofia: “Deste modo, como a estética não necessita situar-se na retaguarda da arte, portanto ao mesmo tempo não precisa continuar atrás da filosofia. Destarte, a arte não pode fazer dos conceitos o seu assunto, ou seja, “[...] traduzir as idéias filosóficas em imagens sensuais”. (1981, p. 270)

Diante de tal verificação, parece conexo sinalizar uma interdependência entre filosofia e arte no pensamento adorniano, como cita Duarte. Longe de depreciá-la como o fez grande parte da tradição filosófica, desde Platão inclusive a modernidade, Adorno concebe a arte como uma experiência de conhecimento. Essa teoria vincula-se à tensão dialética entre mimese e racionalidade na obra de arte no pós-moderno -tudo

passa a ser arte. Portanto, na diluição da arte na vida, aniquila-se a especificidade do estético como um conhecimento próprio. O relativismo que daí decorre não aceita o que, para Adorno, era decisivo: a autonomia da arte e a existência da diferença entre uma obra de arte rendida à indústria cultural e aquela que resiste à sua mercadorização. De forma diferente, o pós-moderno exalta os chamados produtos da indústria cultural sem nenhum pudor.³³

As perspectivas filosófico-educacionais que procedem do pós-moderno e da filosofia adorniana são díspares, fato que Severino não aprova em seu texto. O pós-moderno rebate qualquer alusão a conceitos como autonomia, crítica, utopia, universalidade etc. Diferentemente dos autores do pós-moderno, a educação, na perspectiva adorniana, deve perseguir uma formação para a autonomia e emancipação do sujeito, “[...] a única concretização essencial da emancipação consiste em que aquelas poucas pessoas interessadas nesta direção dirijam toda sua energia para que a educação seja uma educação para a contradição e para a resistência” (MARX, 1985, p. 128).

Liberdade, (do latim *libertas*) apresenta correlações políticas, éticas e filosóficas. Politicamente, relaciona-se ao exercício da cidadania, leis e direitos. Emancipar-se só é possível, no todo de sociedades democráticas, por determinar um exercício anterior de noções como liberdade, igualdade, autonomia e desalienação, pois, para desempenhar a emancipação, é imperativo viver em sociedade, desfrutando direitos civis, políticos e sociais, nos âmbitos individuais e coletivos, o que se distende em questões morais e éticas.

Para Kant (apud Rodhen (2004, p.32), a atitude crítica é a linha definidora de uma pessoa livre e emancipada, com posições independentes e exame crítico apurado. Os humanos necessitariam alcançar a maioridade e a autonomia, processualmente. Os caminhos que o conhecimento científico e o uso da racionalidade tomaram confirmaram algumas das limitações dessas utopias. Os teóricos-críticos não deslegitimaram a razão, mas seu viés instrumental, conforme enfatizei em Adorno, quando este afirmara a autonomia e a emancipação como nexos da educação crítica, para confrontar a barbárie humana. Essa razão crítica apresenta como elementos

³³ DUARTE, R. *Teoria crítica da indústria cultural*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003

cruciais, o estímulo à transformação do mundo e à emancipação humana. Deste modo, se opõe às teses idealistas, ao imobilismo e as saídas individualistas, de corte “pós-moderno”.

Além dessas ajudas da arte para a filosofia, tem a chance de o pensamento conceitual consentir permear pela estética, sem nela se esvair. Essa probabilidade aparece, quando Adorno debate o ensaio como forma. Para ele, o ensaio não é uma forma artística; aproxima-se da autonomia estética à medida que se incomoda com a tensão entre o conteúdo que se quer veicular e a sua forma de exposição; ou seja, no ensaio, o cuidado com o elemento expressivo se entrelaça com o próprio conteúdo (igualmente como na arte, reconhece-se a não identidade entre a apresentação e a coisa). Preocupar-se com a forma ou com o elemento significativo da exposição filosófica ou científica não é transformar a ciência ou a filosofia em arte. O ensaio (filosófico ou científico) se diferencia da arte em um duplo feitiço: ele trabalha com conceitos, e seu fim volta-se para a verdade desprovida de aparência estética.

A questão dos movimentos de ascensão, queda e recorrência dos princípios opostos - entretanto interligados de emancipação e dominação - que compõem, segundo a perspectiva teórica de Adorno e Horkheimer, o projeto de elucidação da racionalidade ocidental, constitui um problema central, ao mesmo tempo histórico e sistemático, para uma consideração renovada das complicadas e articuladas relações entre razão e natureza, sujeito e objeto, teoria e prática, cujo caráter dicotômico torna-se objeto privilegiado de crítica. Implica retomar alguns pontos centrais da análise que Adorno amplia da história da filosofia, enquanto mediação imprescindível para pensar a sociedade (e vice-versa) e, como tal, enquanto história dos descaminhos do esclarecimento. De um ponto de vista sistemático, logo, trata-se, antes de tudo, de precisar o sentido de se falar de um projeto de elucidação da racionalidade ocidental, supondo que isso seja sinônimo do reconhecimento da necessidade de uma crítica imanente.

A crítica imanente preserva seu parentesco direto, embora negativo, com a antes intenta racionalidade autônoma e determinante; entretanto, a vê de modo crítico. É imanente visto que, entre outros aspectos, se dá como torção do próprio conceito, da própria história e da razão. E o faz não por um apego “burguês”, “elitista” ou

“conservador” a um resquício qualquer de idealismo, mas porque busca reconhecer, na práxis, os conflitos não resolvidos da sociedade, dentre eles a própria natureza “idealista” de toda filosofia. Reflexão que se quer determinante, mas que “nada” determina de maneira realmente autônoma e crítica, isto é, apto de ajudar a superar os impasses de uma totalidade social conduzida pelo valor de troca, porque a ela, e à cultura de modo geral, é reservado apenas o papel de inocente útil, por mais obstinada e intransigente que efetivamente seja em sua procura de superação da dominação e de reconciliação com o não idêntico (não é outro o resumo simples e “pessimista” que se pode fazer de toda a dialética do esclarecimento).³⁴

Não é por eventualidade que o “senso comum” ri da pretensão de descobrir tal fundamento, pretensão com que comumente se identifica a filosofia. E ao mesmo tempo não é por acaso, que uma introdução à filosofia não pode ser senão uma introdução sempre autocrítica, a despeito da ideia aparentemente razoável de que tem que se ensinar primeiro de modo consistente a tradição para depois criticá-la. Quando afasta-se esquematicamente os dois momentos, mesmo probabilidades que se querem progressistas mostram-se presas a um elitismo conservador, que considera possível adentrar nesse pensamento com recurso mais ou menos conscientes aos moldes da velha teoria cética do afastamento; da existência de fronteiras mais ou menos nítidas, mas sempre radicais. A tese de que a filosofia é superação do senso trivial é algo que se tornou senso comum, em particular na reflexão sobre o seu ensino. E ela não pode ser senão analisada criticamente, sob o risco de não se reconhecer o momento de veracidade que encerra toda a suspeita “espontânea” dos estudantes sobre o seu valor ou utilidade.

Para Lyotard (1990, p. 38), a denúncia das grandes narrativas buscou destituir de legitimidade o vestígio de uma razão universal própria da modernidade, que garantiam em seus conceitos, refletividade e autonomia do sujeito expressas pelo projeto do esclarecimento. A relevância de Adorno para o pós-modernismo, em seu sentido forte como dominante cultural, precisa ser buscada em outra parte, nas polêmicas filosóficas e sociológicas. De fato, o que Adorno chamava positivismo é justamente o que hoje chamamos pós-modernismo, somente num estágio mais primitivo.

³⁴ LUKÁCS, Georg. *A Teoria do Romance*. Lisboa: Presença, s/d.

Na verdade, o entrosamento da razão como uma essência está presente em concepções filosóficas e, principalmente, na visão criacionista do homem. Aristóteles concebe o homem como um animal racional. Na Idade Média, o conceito de razão é empregado para invocar e designar a essência mesma do homem. Agora, na modernidade, Comênio, um dos mais significativos pedagogos do século XVII, permeia toda a sua ampla obra com uma concepção de homem, como um ser racional.

A problemática decorrente por tais considerações são, de caráter teórico, ideológico e eminentemente político. Por conta disso, divergimos da opinião de que as críticas formuladas à autonomia não encontram sua origem no próprio sistema educacional, mas, sim, no mundo social, como exemplo, a sociedade capitalista. Com isso, reformulações teóricas foram sugeridas na década de 70, com a ideia de fazê-las sob a égide de uma crítica social e filosófica mais extensa. Era preciso um baseamento teórico que contestasse a essência e procedência dos graves problemas e injustiças sociais.

A crítica representa uma espécie de revitalização do pensamento marxista, e a evidente preocupação economicista nas obras de Marx. Isso não significa que o pensamento frankfurtiano não tivesse considerado a dimensão econômica, ou das relações de produção como decisiva do homem; seus pensadores somente relativizaram tal influência, direcionando sua preocupação com outras dimensões da totalidade social: o indivíduo e sua psique, a subjetividade, a estética e a cultura.

Carrilho é crítico rigoroso do conceito de racionalidade ocidental, segundo ele a razão sistemática hegeliana representa o apogeu da racionalidade científica: “a maior parte dos sistêmicos comporta-se relativamente igual a seus sistemas como um homem que edifica um castelo enorme e habita ao lado num celeiro”. Os filósofos da suspeita, segundo a classificação de Carrilho, são os que conduzem uma crítica rígida a toda a tradição racionalista. Proclamam o regresso à vida heróica do super-homem deixando evidenciado que ainda herdeiro do romantismo. O niilismo nietzschiano apresenta uma dimensão profunda, pois proclama o fim de uma civilização, porém, ao mesmo tempo o fundamenta uma nova época.³⁵ (1994, p. 15 – 45)

³⁵ Entendemos aqui niilismo como: destruição de valores e, especialmente, um estado psicológico do homem que em todo o acontecer procurou um sentido que nele não existe. Este estado psicológico ligava-se, igualmente, à ruptura de sistemas ou de totalidades que conferiam

Continua, contudo, a controvérsia em torno da pertinência da adoção do ensino disciplinar. Quem a defende avalia que a medida pode ser indutora de processos de melhora da formação docente; quem a critica ressalta a suposta irresponsabilidade que expressaria, de imediato, colocar em sala de aula um amplo número de professores visivelmente despreparados para a função. Outro argumento, intensamente vinculado ao primeiro, diz respeito aos problemas que a obrigatoriedade da disciplina em nível nacional poderia trazer aos estados e a seus seus sistemas de ensino, em especial em termos de investimentos. Por fim, há os que se posicionam inversamente à inclusão da disciplina por criticarem o modelo disciplinar de escola. Estes defendem que a inserção de mais uma disciplina escolar é uma medida infeliz, especificamente no caso da filosofia. A partir desse ponto de vista, se a filosofia necessita ser um exercício de pensamento crítico, ou lúdico, ou que vise à autonomia etc., transformá-la em “matéria escolar” seria sujeitá-la aos rituais e tratamentos pedagógicos que os estudantes costumam identificar, exatamente, como o oposto da crítica, do prazer, da autonomia etc.

A abrangência da Filosofia e da Sociologia no currículo do ensino médio é uma medida imprescindível para a concretização dos objetivos e finalidades da educação básica. Tal medida fundamenta-se no entendimento de que ambas têm estatutos próprios e, enquanto disciplinas, são análogas a qualquer outra, com conhecimento, corpo teórico, lógicas internas, técnicas e terminologias específicas. A defesa da inclusão da filosofia e da sociologia no currículo não é atual. E, da mesma forma que se confirma o escândalo teórico e político da sua retirada do núcleo corriqueiro do currículo (recorde-se a Lei n. 5.692, de agosto de 1971, que tenta, de forma ilegal, substituir a filosofia e a autonomia introduzindo, respectivamente, as disciplinas de Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política do Brasil), ao mesmo tempo se entende a correlação de seu ensino com o avanço do processo democrático, tornando-se indispensável restabelecer um pensamento crítico em educação. Compreende-se que seja deste modo, pois não há propriamente ofício filosófico (nem sociológico, *mutatis mutandis*) sem sujeitos democráticos e não há como atuar no campo político e cultural, solidificar a democracia, quando se perde o

segurança ao homem e com a incredulidade num mundo metafísico inventado pela precisão psicológica de fugir ao devir.

direito de pensar, a competência de percepção, o uso autônomo da razão. Quem pensa objeta resistência.

Como já foi lembrado desde 1979, com a progressiva redemocratização do país, diversos estados passaram a adotar a filosofia como disciplina no ensino médio da rede pública, por meio de leis estaduais ou recomendações das secretarias estaduais de educação. Com a nova legislação no final dos anos de 1990, alguns estados passaram a adotar os PCNEM como a autonomia para o ensino nas escolas. Em alguns casos, a leitura deste documento trouxe a defesa da disciplina de forma transversal; noutros, pode-se identificar, o oposto, início de um processo em direção à adoção da filosofia como disciplina.

4.2 A transversalidade e interdisciplinaridade da filosofia

Conforme os PCN, a transversalidade avalia que as questões sociais da filosofia, por terem natureza diferenciada das áreas convencionais do currículo, serão trabalhadas de forma consecutiva e integrada, nisso implicando uma metodologia de trabalho e um perfil ideal de ação pedagógica, de escola e de docência, cuja expansão e profundidade precisam realizar-se de forma interdisciplinar, respeitando a psicologia e a idade dos estudantes. A aproximação da disciplina com os conceitos de interdisciplinaridade e transversalidade servirá para inserir a aprendizagem das competências, a partir de uma perspectiva pragmática. Isto é, benéfico e produtivo para a vida dentro de uma sociedade “moderna”. Interdisciplinaridade e transversalidade são, desta maneira, apontadas como o modelo a ser seguido frente às tradicionais práticas de aprendizagem. Na prática da filosofia, interdisciplinaridade e transversalidade alimentam-se reciprocamente, pois o tratamento das questões apresentadas pelos Temas Transversais expõe as inter-relações entre os objetos de conhecimento, de forma que não é possível fazer um trabalho pautado na transversalidade tomando-se uma expectativa disciplinar rígida. A transversalidade promove uma compreensão abrangente dos diversos objetos de conhecimento, bem como a percepção da implicação do sujeito de conhecimento na sua produção, aumentando a dicotomia entre ambos. Por essa mesma via, a transversalidade abre

espaço para a inserção de saberes extraescolares, permitindo a referência a sistemas de significado construídos na realidade dos alunos.

Na atividade de interpretação da realidade, o ser humano edificou todo o arcabouço de conhecimento de que dispomos. Primeiramente circunscrito ao campo da filosofia, tal saber desenvolveu-se tanto a ponto de começar a ramificar-se, dando origem a novos campos e áreas do conhecimento. Essa especificação deu-se por meio de uma disciplinarização, ou seja, da demarcação de campos específicos para cada forma de se abordar um determinado aspecto da realidade, cada um deles constituindo-se numa disciplina exclusiva e independente. A noção de interdisciplinaridade surgiu para proporcionar esse trânsito por entre os vários compartimentos do saber contemporâneo, permitindo um conhecimento mais compreensivo e mais interativo. Para Hilton Japiassu, trata-se de buscar um remédio para essa patologia do saber, que é a fragmentação em disciplinas estanques, em seu pensamento temos um leque de probabilidades do trabalho interdisciplinar, muitas probabilidades, como multidisciplinaridade, transdisciplinaridade, interdisciplinaridade linear, cruzada, unificadora, estrutural etc. Precisamos, porém, colocar a seguinte questão: a proposta interdisciplinar dá verdadeiramente conta de superar a histórica compartimentalização do saber? Para respondê-la, é imprescindível que façamos uma incursão pela teoria do conhecimento e por seus paradigmas.

As propostas de uma interdisciplinaridade colocadas atualmente sobre a mesa são marcadas no contexto de uma perspectiva arborescente, para integrações horizontais e verticais dentre as diferentes ciências; nesta perspectiva, podemos apontar para uma transversalidade entre as desiguais áreas do saber, integrando-as, senão em sua totalidade, pelo menos de forma muito mais abrangente, permitindo conexões inimagináveis por meio desses paradigmas. Assumir a transversalidade é transitar pela região do saber, como as sinapses viajam pelos neurônios, uma viagem aparentemente caótica que constrói seu(s) significado(s) à medida em que desenvolvemos nossa compreensão dos fatos.

A interdisciplinaridade é essencial, pois é um processo, é uma filosofia de trabalho que adentra em ação na hora de encarar isso, nem uma linha rígida de ações a

seguir, tem alguns passos que, com flexibilidade, costumam estar presente em qualquer interferência interdisciplinar.

Para Hilton Japiassu, é imperativo, antes de se decidir o que é interdisciplinaridade, criar uma precisão terminológica para disciplinaridade. Define ele a disciplina como “ciência”, e a disciplinaridade, portanto, modo seria a exploração do universo desta ciência. O que seria, conseqüentemente, a interdisciplinaridade, a negação das fronteiras disciplinares? Como já foi mencionado, é imperativo que não se confunda o termo em questão com as limitações que apresentam os conceitos pluri e multidisciplinar. A interdisciplinaridade se distingue dos demais conceitos por não se restringir as metodologias de apenas uma ciência, buscando assim o conhecimento unitário e não partido em estilhaços que parecem cada vez mais, como já elucidado anteriormente, irreais.³⁶

É imprescindível atentar, ao mesmo tempo, para o fato de que a interdisciplinaridade propõe a modificação do “status” das disciplinas, que são tomadas por seus especialistas como um fim e não um meio para se obter o conhecimento. Conforme os teóricos que trabalham o conceito da filosofia interdisciplinar, para que o saber se torne real para os alunos é imperativo que a disciplina se torne um meio para a produção e debate do conhecimento. Deixando assim de lado seu caráter dogmático, que parece suavizar os alunos frente a um saber que, para eles, parece imutável.

Japiassu lança também outro conceito da filosofia que seria além dos parâmetros que ele delimita como limítrofes para a interdisciplinaridade, a transdisciplinaridade, onde os limites disciplinares parecem deixar de existir integralmente, e as disciplinas dialogam não apenas entre elas, trocando suas informações de caráter científico, mas ao mesmo tempo com o conhecimento socialmente produzido dos alunos e professores, como sua vivência social, por exemplo.

Para Alessandra Siqueira, Japiassu trata a interdisciplinaridade como o indeferimento das disciplinas, leitura que, ao se contrapor com a obra do autor, parece errônea, pois, foi dito ele lança mão do conceito transdisciplinar, em que as disciplinas

³⁶ JAPIASSU, Hilton. *Interdisciplinaridade e patologia do saber*. Rio de Janeiro, Imago, 1976.

deixariam de ter limites ou barreiras didáticas, para o é negativo o uso das fronteiras disciplinares. Podemos retomar essa distinção ao ultrapassarmos as exigências do conhecimento interdisciplinar para além do simples monólogo de especialistas ou do diálogo paralelo entre dois dentre eles, pertencendo a disciplinas vizinhas. Ora, o espaço interdisciplinar, quer dizer, seu correto horizonte epistemológico, não pode ser outro senão o campo unitário do conhecimento. Nunca esse espaço poderá ser constituído pela simples adição de todas as distinções nem, tampouco, por uma síntese de ordem filosófica dos saberes especializados. O fundamento do espaço interdisciplinar necessitará ser procurado na negação e na superação das fronteiras disciplinares.

Existe, como bem se pode ver, uma excessiva simplificação nesta maneira de pensar. Nem a ciência é uma fornecedora perene de “verdades”, nem as doutrinas filosóficas só têm o valor de composições musicais que podem agradar a uns e não a todos. Ambas pretendem buscar a verdade, se bem que os cientistas sabem que o que realmente encontram é a verossimilhança. A filosofia não seria a sabedoria, só digna dos deuses’, segundo Pitágoras, contudo o ‘amor da sabedoria’(filosofia); a ciência igualmente o é em grande parte como argutamente adverte Morin e Kern (1995, p. 195), Encontramos, contudo, que a ciência também pode produzir ignorância, pois o conhecimento fecha-se na especialização. Eis por que a interdisciplinaridade impõe amarrações: o que se constrói “intraciências” precisa internalizar-se nos vínculos que se estabelecem “interciências”, sob pena de as disciplinas pretensamente auto suficientes perderem-se como quimeras batendo asas no vácuo.

A filosofia, que naquele tempo correspondia ao complexo dos conhecimentos lentamente elaborados, representava o papel de síntese. Platão, ao fundar a sua Academia, e Aristóteles, ao criar o seu Liceu, tiveram crescente preocupação em dar unidade ao saber e foram, inegavelmente, “interdisciplinares” e “transdisciplinares” em suas magníficas sínteses, notadamente o segundo. Inegável ainda é a estreita vinculação da sua filosofia com a peculiar visão do mundo que desenvolveram, e que tanta influência exerceu sobre a organização da sociedade e a cultura posterior. A alegoria da produção cinematográfica parece oferecer uma opinião mais clara da interdisciplinaridade, visto que os seus agentes são muito mais numerosos e variados, com formação e papéis bem mais diferenciados do que a composição e desempenho de uma orquestra, na qual todos são músicos e a formação básica é a mesma, a área é

idêntica para todos, apenas variam a partitura e, naturalmente, o desempenho de cada instrumentista. A unidade é criada pelo compositor e interpretada pelo regente.

A interdisciplinaridade e transversalidade são uma exigência inata do espírito humano; não é, contudo, uma facilidade conatural. Mesmo que não existisse tanto dos condicionamentos de ordem psicossomática, até que não fosse tão forte o “império dos sentidos”, a construção da interdisciplinaridade seria sempre um processo difícil pela própria natureza. Nosso conhecimento, haurido do senso comum, das elaborações científicas, das elucubrações filosóficas, das ingerências míticas, da sensibilidade artística, de arquétipos e inconscientes coletivos, está longe de ser uma realidade simples, ou mesmo um simples processo. Quando Morin fala de “conhecimento do conhecimento”, “natureza da natureza”, “verdade da verdade”, “vida da vida” e outras curiosas construções, ele pretende falar das estruturas complexas, que dão sustentação ao pensamento, aos ecossistemas e às organizações.

Pedagogos, didatas, psicólogos, e também burocratas do ensino, sem falar em filósofos da ciência, têm estado no encalço de fórmulas adequadas para reestruturar os currículos escolares. Elaboram-se esquemas teóricos e práticos, fazem-se experimentos, trabalha-se numa linha de aproximações sucessivas. É um empenho mais que louvável, é imprescindível. Os erros e acertos fazem parte de muitos métodos e não devem prenciar um fracasso. Em meio às inovações curriculares, encontra-se a transversalidade, recomendada por diretrizes e bases para o desenvolvimento educacional. É, como num gráfico, a linha transversal que perpassa as verticais (estas como limites divisórios das disciplinas), estabelecendo um vínculo trivial dentre diferentes, que, se não os iguala, aproxima-os. As disciplinas são “amarradas” pelos seus pontos de contato e suas interfaces.

Nesse sentido a filosofia está adiantada, a interdisciplinaridade vai requerer dos interessados, infalivelmente, determinadas atitudes mentais, sociais, morais e outras, como *conditio sine qua non*. Não se poderá abstrair de uma atitude receptiva, de uma dose de humildade e da partilha de esforços e resultados. A honestidade intelectual, a autocrítica beneficia a boa curiosidade pelo saber. Para se ser interdisciplinar, é preciso ser um “buliçoso intelectual” e, por associação, um investidor no conhecimento. No que refere à “ciência por dentro”, Freire-Maia alerta os estudiosos

para as limitações e poderes da Ciência, e traceja o perfil e a trajetória do cientista. Uma das maiores dificuldades para a vivência interdisciplinar é o jargão acadêmico. Existe quem aprecie sobremaneira criar termos novos, dispensáveis, e encapsular-se neles, como se pudesse continuar numa esfera de saber exclusivo. As motivações para tanto são muitas e não surge ao caso especular sobre o assunto. Não obstante, uma expressão poderia resumir algumas tendências: o ranço acadêmico. No lugar dele, seria bom que se estimulasse o intercâmbio e se rompessem tantas barreiras artificiais para se chegar à elaboração de uma espécie de “gramática ambiental”, como incentivadora de conhecimentos comuns, partilhados e interdisciplinares.

Uma consequência da interdisciplinaridade, como filosofia de trabalho, extravasa do domínio acadêmico para o das instituições. Aplicada ao “fazer organizado”, ela desperta para a interinstitucionalidade, porquanto nem o conhecimento nem as ações fogem à natureza holística do universo. As instituições ao mesmo tempo, não são auto-suficientes, necessitam umas das outras, como os pensadores e cientistas, para realizarem seus objetivos e construir a sociedade. É bem provável que venha a estabelecer-se uma cumplicidade entre o humanista e o interdisciplinar, de modo a transformar a realidade do mundo contemporâneo. A modernidade faliu, o pós-moderno ainda não se definiu. Quem sabe um novo humanismo planetário, secundado pela interdisciplinaridade, possa realizar o sonho de cientistas e administradores. No entanto, isso é prerrogativa dos verdadeiros sábios.

Parece-nos que atualmente a iniciativa interdisciplinar siga sob a forma de transversalidade, com uma diferença elementar somente relativa à maneira como o conhecimento precisa ser socializado, ou seja, em termos epistemológicos a base é a mesma, ao passo que sua operacionalização tem lá suas peculiaridades. Dessa forma, os processos vividos pela sociedade, nas comunidades, famílias e escolas, serão tratados a partir dos temas transversais, debate este que logo ocupa, no entender dos especialistas, diferentes espaços sociais, suscitando soluções e alternativas próprias da intervenção no meio social e característico de uma atuação pessoal que, na nossa visão, por não questionarem as reformas, aceitam o modelo dando-lhe novos ornamentos. Nossa atenção, neste período, estará mais voltada para o modo de organização da proposta, a transversalidade, em que os assuntos, com seus fatos, conceitos, princípios, procedimentos e normas, serão recebidos pelas áreas e considerados em seus objetivos

e conteúdos tentando desenvolver a tese de que as dificuldades encontradas no desenvolvimento das iniciativas interdisciplinares podem ser sentidas novamente no meio escolar pelo fato de que a concepção epistemológica que acompanha a interdisciplinaridade coincide com a da transversalidade. (CUNHA, 1996, p. 60-72)

Ainda que os autores do texto oficial achem mais pertinente impor a dimensão epistemológica à contestação dentre os conceitos de interdisciplinaridade e transversalidade, fica complicado não ver aqui uma apreciação de forte cunho relativo à teoria do conhecimento, derivado da crítica fenomenológica, por circunstância da situação gerada pelo positivismo, quanto à tensão da filosofia, das ciências, e principalmente, das ciências humanas. Nota-se, por um momento, como está sendo avaliada, na proposta dos temas transversais, esta discussão quanto às diferenças dentre estes dois pontos de vista, interdisciplinaridade e transversalidade, bem como suas implicações recíprocas. A respeito do que ficam implícito na reciprocidade em meio a estes dois conceitos, ambos se pronunciam como uma crítica à idéia, ou mesmo à concepção de conhecimento, que toma a realidade como um conjunto de dados estáveis, em que conhecer é um ato isento e distanciado. Por este motivo apontam para a precisão do real e para a indispensabilidade de se considerar a teia de relações em meio aos seus diferentes e contraditórios aspectos.

Em que pese este aspecto, para elucidar estritamente a natureza epistemológica atual nesta questão, tornava-se imprescindível, para a fenomenologia, repensar os fundamentos e a racionalidade das disciplinas e mostrar que tanto a filosofia quanto as ciências são viáveis, amparando o propósito de recomeço na ordem do saber. Embora tenhamos uma tendência à semelhança em meio as concepções interdisciplinar e transversal, pois, na prática pedagógica os conceitos alimentam-se reciprocamente, por que não é possível fazer um trabalho pautado na transversalidade tomando uma probabilidade disciplinar rígida, deve acontecer nesse processo ocasiões que o tratamento das questões trazidas pelos temas transversais mostre inter-relações entre os objetos do conhecimento. Quanto à alteração entre os dois conceitos, pelo que nos asseguram os autores mencionados acima, a interdisciplinaridade refere-se a uma questão epistemológica dos objetos do conhecimento: questiona a segmentação dentre os diferentes campos, percepção esta produzida por uma abordagem que não leva em conta a inter-relação e a influência em meio aos saberes, visão compartimentada da

realidade, estanque, disciplinar, sobre a qual a escola se compõe historicamente. Ao passo que a transversalidade diz respeito especificamente à dimensão didática, digamos pedagógica, à possibilidade de se estabelecer na prática educativa uma relação entre os conhecimentos, de acordo com a teoria, sistematizados de apreensão da realidade e das questões da vida real em sua modificação, aprendendo na realidade e a partir da realidade.

Invertendo a coerência, descaracterizando que o novo conceito indicado independa de considerações epistemológicas, a ponto de colocar o resultado transversalidade como causa, o texto dos PCN parece fabricar uma idéia, uma inovação, apresentando um conceito que não teria causalidade, ou relação com a interdisciplinaridade, ensejando que a técnica pedagógica se dá fundamentalmente, neste caso, a partir da própria prática pedagógica. Ao garantir que é possível realizar um trabalho pautado na transversalidade, uma vez alimentando-se da interdisciplinaridade, constituem desconhecer ou esconder que este empreendimento alcançou, em toda sua trajetória, indicar somente restritas interações entre os objetos do conhecimento, nos dando ênfases de que não será tão cedo que estaremos livres de uma perspectiva disciplinar rígida, caso não rejeitemos, de uma vez por todas, o regimento das disciplinas. Desde meados do século XX, como decorrência da filosofia de Augusto Comte que veio a se chamar posteriormente positivismo, realizou-se uma separação entre filosofia e ciências positivas (matemática, física, química, biologia, astronomia, sociologia). As ciências, proferia Comte, estudam a realidade natural, social, psicológica e moral e são propriamente o conhecimento. Para ele, a filosofia seria exclusivamente uma reflexão a respeito do significado do trabalho científico, isto é, uma análise e uma interpretação dos procedimentos ou das metodologias utilizadas pelas ciências e uma avaliação dos estatutos científicos. A filosofia tornou-se, deste modo, uma teoria das ciências ou epistemologia.

O cientificismo positivista cometeu, segundo este ponto de vista, um reducionismo, limitando o objeto próprio das ciências à natureza observável, ao fato positivo; a filosofia aos resultados das ciências; as ciências humanas, às ciências da natureza. Neste entreposto das incoerências da sociedade contemporânea, reclamando uma análise crítica de cunho epistemológico, distinguido daquele dado pela abordagem positivista, em que a filosofia reduziu-se à epistemologia como proposição das

ciências, começa a ganhar corpo a intenção de avaliar os pressupostos da ciência. Intenciona-se, deste modo, descobrir o conceito de homem subjacente a cada ciência, denunciando a sua escamoteação em práticas aparentemente humanizadoras e progressistas, porém resultantes do ideal positivista, formas estas de alienação humana e social. A transversalidade, como está sendo posta, precisa de bases, ficando num vazio ocupado por aquilo que lhe é anterior: a interdisciplinaridade. Deixará uma epistemologia, pelo fato de que em termos pedagógicos, somente, não pode dispor de maior consistência. Daí, mais que uma idéia inovadora, revela-se inócua. O que se criou foi uma idéia no interior de um mesmo estatuto que nos dá a impressão do novo, porém incide num ajuste somente. A criação, como inovação, não representa aprimoramentos, como reação às idéias viventes, ou seja, o interdisciplinar reagindo contra o disciplinar, o transversal reagindo contra o interdisciplinar.

4.3- A cidadania proposta pelo ensino de filosofia na escola pública

A filosofia como importância real para a educação, pensada como disciplina, uma vez que o currículo do ensino médio brasileiro deste modo se organiza, é algo certo e inquestionável pelo para os educadores da filosofia da educação de boa parte das universidades brasileiras. Resta a pesquisa acerca do que professores e pesquisadores pensam a respeito das funções sociais e políticas desse ensino:

De modo geral, na própria comunidade filosófica, tanto por parte de quem atua no ensino médio, quanto no universitário, é bastante usual encontrar como argumentos para apoiar o ensino de filosofia na escola que ela contribui a um jogo de finalidades econômicas, sociais, políticas, em última instância, não estritamente filosófica. (KOHAN, 2009, p. 28)

Seus conteúdos e sua prática são de extrema importância para a vivência do ensino aprendizagem na sala de aula. A presença do ensino de filosofia no projeto educacional escolar só pode contribuir para a construção da autonomia intelectual do educando. A luta de muitos educadores pelo estabelecimento do ensino de filosofia como disciplina obrigatória nas escolas do ensino médio, com certeza é a luta pela

“educação” como um todo. O compromisso com o incentivo e com o estímulo do saber filosófico, que é natural e intrínseco ao ser humano, não é político, econômico ou ideológico, é um compromisso exclusivamente com a educação, com a formação do pensamento. O contato com a reflexão filosófica é o contato com o mundo, e o jovem só percebe essa importância quando se identifica e apodera-se da filosofia em seu dia a dia, não apenas no âmbito escolar, porém em sua vida como um todo. Esse contato com a filosofia, como diz Favaretto, possibilita ao aluno apropriar-se de uma nova linguagem, cuja consistência lhe consente lançar mão de referências teóricas, de conceitos e de argumentações com as quais ele pode criticar a política, fazer julgamentos morais e se posicionar frente a sua existência (1996, p. 944).

A filosofia inicia sua investigação no momento em que se abandona às certezas diárias e não existe nada para substituí-las. Ela se interessa pelo instante em que a realidade natural (o mundo das coisas) e a realidade histórico-social (o mundo dos homens) tornam-se estranhas, inexplicáveis. A filosofia volta-se preferencialmente para os períodos de crise no pensamento, na linguagem e na ação, pois é nesses momentos críticos que se manifesta mais nitidamente a exigência de fundamentação das idéias, dos discursos e das práticas. Nesse contexto, é que chamamos a atenção para a importância da filosofia como disciplina do ensino médio, pois os educandos desse nível de ensino necessitam de elementos qualitativos na construção de sua identidade, de conservar sua integridade pessoal e estimular a solidariedade. É da educação a tarefa de abrir e construir espaços para a concretização da pessoa que, na sua totalidade, precisa aprender o valor de ser.

Observa-se que alguns professores tentam entender e interferir nos rumos da filosofia no ensino médio, adotando os padrões das ciências naturais, que em linhas gerais isolam o aspecto estudado de seu contexto e o analisam separadamente, tomam por objeto somente parte da realidade, sem inseri-lo numa concepção mais extensa de análise, que precisa passar pela observância da própria forma como os homens se relacionam na produção dos bens materiais. A filosofia é a procura constante da verdade, não a sua posse definitiva. Fazer filosofia é um constante caminhar, onde as perguntas são mais importantes que as respostas, pois cada resposta abre espaço para uma nova pergunta. A filosofia busca a verdade nas múltiplas definições do ser verdadeiro. “É a partir do conjunto de conceitos e concepções que o conteúdo filosófico

vai se moldando e se configurando, fornecendo os elementos necessários para análise teórica e a compreensão do cotidiano vivenciado pelo aluno.”(JASPER, 1965, p. 17)

A qualidade do ensino de filosofia não depende apenas da articulação dos conteúdos com a realidade vivenciada pelo aluno, ou da definição da linha epistemológica seguida pelo professor, ou da organização curricular do programa voltado para a história da filosofia ou eixos temáticos, mas também de procedimentos metodológicos adequados e instrumentos avaliados compatíveis com o nível de aprendizagem dos alunos.

É por tudo isso que não pode haver educação, realmente formativa, sem a participação, sem o exercício e o cultivo da filosofia, em todos os momentos de formação das pessoas, do ensino fundamental ao superior. É que só o conhecimento técnico-científico não é capaz de nos revelar todas essas dimensões dos valores da dignidade humana, da cidadania, uma vez que centralizam em ensinar o que são as coisas, como elas funcionam e como o homem pode manipulá-las para fazer, construir, transformar os objetos materiais. Ao mesmo tempo, pode-se desenvolver uma argumentação análoga com relação às ideologias políticas, igualmente de livre opção e de prática pelas pessoas e pelas famílias. Entretanto, assim como a escola não pode ser identificada com uma igreja, ela também não pode identificar-se com o partido político, e nenhuma doutrina partidária pode ser imposta ou propagandeada no espaço propriamente pedagógico-institucional. Sem dúvida, também a experiência política é fecunda para a formação humana; ela ajuda a edificar a cidadania, mas, pela sua natureza, sua intervenção pedagógica não deve ocorrer na escola.

Desse modo, sendo a filosofia um imprescindível subsídio de formação, ela pode e precisa estar presente desde o momento em que a pessoa tenha condições para começar a pensar. Parece, então, inteiramente acertada a proposta de ensino de filosofia para crianças, desde os tempos da escola fundamental, pois toda criança é sensível à justificação, ou seja, não só é apta de pensar, mas igualmente de compreender o pensamento. Daí a pertinência dos esforços que vêm sendo feitos, partindo da pressuposição das competências das crianças, com vistas a estimular e a desenvolver essa dimensão reflexiva do pensamento logo com elas, no ensino fundamental, na linha de uma educação para o pensar, pois o que se traz em mente é justamente ajudar a

criança a se apropriar de conceitos e valores, a praticar seu pensamento, no significado mesmo de exercer sua subjetividade lógica, ética e estética. E isso é essencialmente formativo.

Na perspectiva de que os egressos do ensino médio precisam dominar conhecimentos de filosofia imperativos ao exercício da cidadania, conforme a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação-LDB, compreendemos que todo jovem ao ter contato com a filosofia, possa ampliar experiências de pensamento aperfeiçoando sua capacidade de reflexão, identificar como ao mesmo tempo produzir conceitos, fazer experiência da crítica ao perceber a sua própria vida, desenvolver uma atitude dialógica com o outro e o mundo, aprenderem uma atitude interrogativa ao pensar o mundo e a si mesmo. (ALVES, 2002, p. 84)

A preocupação com o pensamento reflexivo no ensino médio está presente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação-Lei 9.394/96 (2001: 39). No art. 36 da LDB, consta que o currículo do ensino médio ressaltará, como uma diretriz para o educando, que ao final do ensino médio, esse poderá demonstrar “domínio dos conhecimentos de filosofia e de sociologia necessários ao exercício da cidadania”. No texto dos PCNEM, a cidadania se torna expressa em três dimensões distintas: estética, ética e política. A perspectiva estética, ou da sensibilidade volta-se para questões de “natureza interna” e “se traduz na fluência da expressão subjetiva e na livre aceitação da diferença”; ela é expressão da capacidade de abertura para o outro, o diferente, a novidade, etc. No aspecto ético ou identidade autônoma, “a cidadania precisa ser entendida como consciência e atitude de respeito universal e liberdade na tomada de posição” (idem, ibidem). Desta maneira, ao viver sob certas normas numa vida em sociedade, precisa-se estar disposto e ter liberdade para criticá-las. Ao julgar necessário, o procedimento, entretanto, deverá acontecer sob bases orientadas por princípios universais igualitários.

Para o filósofo, a educação precisa ser contínua e permanente, pois esse é um processo histórico onde a educação de uma geração traz relação e interferência na outra. Kant crê na boa intenção do homem que, como um ser moral, cumpre sua função na respectiva fase histórica intencionado a deixar um saldo positivo para a geração consequente. Sabe-se que esse otimismo kantiano encontra-se empobrecido na realidade contemporânea. Falta, por ocasiões, nitidez e boa vontade de alguns setores

profissionais que atuam na educação nesse momento histórico, em presença da relevância formativa que o processo educacional enfrenta.

A argumentação que articula filosofia e cidadania ao mesmo tempo está presente em um dos movimentos pela reintrodução da filosofia no ensino médio brasileiro, que considerando a educação pública, gratuita e de qualidade como condição do exercício da cidadania, destacará a necessidade do ensino de filosofia no segundo grau como elemento da formação humanística imprescindível ao fortalecimento da democracia. A Moção em Defesa da Filosofia no Segundo Grau, elaborada neste movimento em 1996, analisava que o ensino de segundo grau, voltado cada vez mais para o aspecto tecnológico conforme a LDB então defendida pelo governo e que foi aprovada pelo Congresso, negligenciava conteúdos humanísticos fundamentais para a cidadania. “Particularmente ressaltava o documento”: entre as disciplinas humanísticas indispensáveis à educação para a cidadania, destacamos a importância da filosofia que deve constar nos currículos escolares.

Ao professor de Filosofia compete escolher: ele pode centrar suas aulas sobre os conteúdos da tradição filosófica, modificados em problemas em seus contextos de construção. O contato com a tradição filosófica, no entanto, não se separa dos métodos e procedimentos a serem utilizados pelo professor, pois ensinar Filosofia é, ao mesmo tempo, ensinar a filosofar. A reflexão filosófica do aluno acontecerá, se ele for “perguntado pelo texto”, responder ao autor, for seu discípulo e depois seu crítico. (...) Essa didática especial (da Filosofia) parece subordinada à matéria: uma forma com certeza que não se separa do conteúdo”. (MORAES, mimeo, p. 3).

CONCLUSÃO

Como o homem pode conhecer-se? É uma coisa obscura e velada, e se a lebre tem sete peles, o homem pode tirar sete vezes setenta destas e mesmo assim não poderá dizer: ‘este sou eu ou eu real e não uma aparência’ (...) a sua verdadeira existência, de fato, não está escondida dentro de você, mas muito acima de você ou daquilo que você considera o seu eu. O seus verdadeiros educadores e mestres revelam o sentido originário e a matéria fundamental do seu ser, algo que não se pode absolutamente educar nem formar, mas em todo caso é de difícil acesso por estar amarrado, paralisado: os seus educadores não podem ser mais que seus libertadores. E este é o segredo de toda formação: esta não dá membros artificiais, nariz de cera, olhos postiços – dons que somente a falsa imagem da educação pode dar. Esta é a verdadeira liberação, remoção de todas as ervas daninhas, lixos e parasitas que ameaçam as delicadas sementes das plantas, é transmissão de luz e calor, doce cair de chuva noturna, é imitação e veneração da natureza, quando esta se torna materna e misericordiosa, e é aperfeiçoamento, quando prevê os terríveis ataques levando-os ao bem, quando estende um véu sobre as manifestações da sua alma madrastra e da sua triste loucura” (NIETZSCHE, 1999, p.03).

Vimos até aqui defendendo o ensino de filosofia para jovens como essencial a formação do jovem, o que equivale a dizer que a escola e o professor vão devem proporcionar as condições para o educando conquistar os conhecimentos filosóficos. As aulas de filosofia são aulas de filosofar. Os alunos vão ser ensinados a fazer filosofia fazendo. Vimos procurando no decorrer do trabalho esboçar um sistema de referências para colaborar para que cada professor, a partir daí, assuma a criação de seus cursos, na realidade didático/pedagógica/estrutural em que leciona. Pensamos ter discutido a necessidade de mudança na postura do professor que, a partir da proposta de ensinar filosofia a partir da de uma didática filosófica, deverá abdicar do seu poder de autoridade do saber dando espaço ao outro e à sua autonomia filosófica.

O movimento de libertação nietzscheana, que está implicado no processo educativo, é um movimento que envolve o aluno, mas envolve também o professor.

Para emancipar a outrem, é preciso que se tenha emancipado a si próprio. É preciso conhecer-se a si mesmo, como viajante do espírito, semelhante a todos os outros viajantes, como sujeito intelectual que participa da potência comum dos seres intelectuais (...). O que pode, essencialmente, um emancipado, é ser emancipador: fornecer, não a

chave do saber, mas consciência daquilo que pode uma inteligência, quando ela se considera como igual a qualquer outra e considera qualquer outra como igual à sua” (RANCIÈRE, 2002, pp.57/64).

Pensamos que o professor possa tentar criar seus cursos em um movimento inistente de libertar-se, não no sentido de alcançar uma liberdade ideal, abstrata e fictícia, mas no sentido de livrar-se. Livrar-se de si mesmo, já que pode deliberadamente desprender-se de suas concepções de ontem para, esvaziado, talvez, entregar-se ao porvir. Livrar-se de suas expectativas, de suas boas intenções de educador que podem estar, sem ele saber, escamoteando suas ganas de dominação.

Propomos que se eduque o outro para ser outro. Mas o que é isso? *Remoção de toda as ervas daninhas, lixos e parasitas que ameaçam e não dar membros artificiais, nariz de cera, olhos postiços.* Mas o que é isso? Livrar os jovens das manipulações, tantas, tão sutis e eficazes, tanto deuses a serem obedecidos, tantos “tu deves”: o mercado, a ciência tecnológica, a mídia; livra-lo inclusive, das manipulações do pensamento que o próprio processo educativo-formador opera. Livra-lo da eterna menoridade na qual enclausuramos fazendo-o crer que nada pode entender se não for tudo explicado, verificado e atestado pelo professor.

“Explicar uma coisa a alguém é, antes de mais nada, demonstrar-lhe que não pode compreendê-la por si só (...) Aquele, contudo, que foi explicado investirá sua inteligência em um trabalho do luto: compreender significa, para ele, compreender que nada compreenderá, a menos que lhe expliquem” (RANCIÈRE, 2002, pp.25).

Imputamos uma imaturidade e incapacidade em contraposição à nossa sabedoria e experiência no processo de educar e formar os espíritos jovens, de forma que o rebanho fique dócil para ser governado, legitimado a submissão que sofrem. Pensamos ter, no decorrer desta dissertação, discutido a importância de se ensinar o diálogo investigativo com o texto filosófico, levando o aluno a experienciar ele mesmo o contato com o filosófico, para daí, criar sua própria filosofia.

Queremos livra-lo da opressão de ter de assumir uma autonomia de papagaio, imaginária, tendo de repetir nosso discurso como se fosse seu, para sobreviver sem ser excluído da escola.

“O que normalmente consideremos como um progresso intelectual nas crianças não é quando aprendem a pensar por si mesmos, mas quando notamos com satisfação que o conteúdo do seu pensamento começou a se aproximar do conteúdo do nosso próprio pensamento – quando suas concepções de mundo começam a se parecer com as nossas. Enquanto as crianças não vêem a realidade como os adultos, a riqueza e a preciosidade de seus pontos de vista a respeito do mundo são desacreditados e desencorajadas” (LIPMAN, 1997, p.89)

Propomos: eduquemos o jovem para ele ser o que ele quiser ser! Mesmo que o que ele quiser ser não seja o que nós queríamos que ele fosse e nem tampouco o que nós somos. Ele nos escapa. Ele não é nosso. Não estamos falando de educar para revolta, se tiver de ser, é espontânea, é explosão, é ruptura, não é processo. A revolta nós podemos incitar em alguém, mas isso não seria educação. Parece-nos estranho pensar em educar para a revolta pois educaríamos pra qual revolta? A “revolta” do professor ou do aluno. Pode acontecer de um professor querer ensinar o pensamento crítico ao seu aluno esperando que em algum momento ele se revolte contra a situação em que vive e acontecer que, ao invés disso, ele se deprima, por exemplo.

Educar o outro para ser outro se faz não fazendo. O educador coloca-se na inércia, na escuta: observa, é terreno fértil, com espaço e tempo propícios à criação do outro por si mesmo. Esta inércia não é passividade, é estar parado ativamente. O adulto respeita o jovem como um ser que tem: tem o que falar, tem o que pensar, ouvir, criar. Ele tem isso não precisamos emprestar-lhe nada.

O que perdemos quando, ao invés de escutar, falamos? Ao invés de perguntarmos o que pensa ou sabe, explicamos os nossos saberes?

Propomos, a partir daqui, entrar nessa história por um outro lado e, para isso, perguntamos: quais as conseqüências de educarmos para essa autonomia? O feitiço pode virar-se contra o feiticeiro? Pensamos que sim. Pode ser que o aluno venha a ser

muito diferente de nós, incompreensível para nós, contrário a nós; pode ser. O mito pedagógico, no qual facilmente imergimos, é o de achar natural que o processo educativo do da criança ou do jovem deve estar a serviço da continuidade. Mas não há continuidade possível. Não seria justo então que se exija que nossos jovens assumam nossos projetos, que os escolham como melhores e que se dediquem em continuá-los, reproduzindo-nos.

A partir de uma perspectiva mais ampla, quando nos deparamos com uma realidade social, marcada pela pompa, aparência e barulho; pelo show, delírio e propaganda, bem como todos os tipos de irracionalismo e barbáries que ameaçam a existência e a integridade de toda vida neste planeta, poderíamos perguntar em que a filosofia poderia colaborar para um melhor discernimento desse estado de coisas, para tal apresentamos a contribuição do ideário Frankfurtiano, e sua concepção de educação para o Esclarecimento, visando à emancipação contra toda espécie de barbárie.

“ O professor é aquele que conduz, que aponta o norte, o sul, e depois diz ao aluno: ‘Vire-se você, faça o seu próprio caminho’. Nietzsche dizia que um bom mestre é aquele que ensina seus alunos a se desligarem dele. Então é preciso ensinar as pessoas a se desligarem de seus mestres, a serem mestres de si mesmas. É um estranho paradoxo, mas nós, professores, fomos feitos para não existir. O que interessa é que as pessoas tenham uma relação direta com a filosofia, na qual eu serei apenas um mediador. Eu sou feito para desaparecer.” (ONFRAY, 2002, pp.4/5)

A ação do ensino é planejável. Podemos pensar nossos objetivos, determinar estratégias e táticas, podemos querer avaliar e repensar tudo. Mas a ação do aprendizado é imponderável e não pertence ao professor, à escola, aos teóricos da educação. Pertence ao aluno e a sua subjetividade. Então propomos a filosofia dentro da escola para atuar na formação do educando como contribuição para libertar-se, de poder buscar a compreensão, de criar conceitos que sejam relativos à suas vidas

Podemos dizer que nossa intenção, ao defender a presença do ensino de filosofia para jovens, na escola, é uma intenção de opor a resistência a todo grande movimento de fazer dos homens, coisas. Tudo o que dissemos até aqui, a modo de caracterização de

nossa civilização, atualmente, dos processos de formatação e opressão dos homens, está em contraposição ao desejo genuíno dos homens de quererem existir, de poderem compor-se a si mesmos sem serem minuciosamente dirigidos e controlados. Temos a intenção de propor a filosofia como instrumento de não-submissão, podendo *enxamear* (DELEUZE e GUATTARI, 1997, p.18) conceitos que os educandos poderiam manejar

Mas, ora, como resistir de dentro? De dentro da grande engrenagem surge um rangido, uma pecinha mal encaixada, insistentemente mal encaixada, que não podemos saber qual é. Queremos nos juntar em bandos de gente que querem por si, sem uma ordem pré-estabelecida, assumindo nossa heterogeneidade, abertos ao que está por vir, nos metamorfoseando em nós mesmos. (idem)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABBAGNANO, Nicola. *Dicionário de Filosofia*. Martins Fontes -São Paulo, 2000.
- ADORNO, T. W. *Educação e Emancipação*. Trad. Wolfgang Leo Maar. São Paulo: Paz e Terra, 2003.
- ADORNO, T. W. Observações sobre o pensamento filosófico. In: *Palavras e Sinais: modelos críticos 2*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- ADORNO T. W. *Teoria estética*. São Paulo: Martins Fontes, 1982
- ALLIEZ, E. *Deleuze filosofia virtual*. São Paulo: Ed. 34, 1996
- ALVES, Dalton José (2002). *A filosofia no ensino médio: ambigüidade e contradições na LDB*. Campinas: Autores Associados.
- ARENDT, Hannah. *A dignidade da política*. Rio de Janeiro: Relume, 2002.
- ARISTÓTELES, *Ética a Nicomaco*. Ed. Martin Claret, 2003
- ARISTÓTELES. *Coleção pensadores*. São Paulo: Nova Cultural, 1999.
- ARROYO, Miguel. *Trabalho, Educação e Prática: revendo os vínculos entre trabalho e educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.
- ASPIS, Renata L. GALLO, Sílvio. *Ensinar filosofia: um livro para professores*. São Paulo. Atta, 2009.
- BARROS, Adriana. *Interdisciplinaridade: O Pensado e o vivido – De sua necessidade às barreiras enfrentadas*. In: 2003.
- BATTISTA, Mondim. *Curso de filosofia*. Vol. 1, 2, 3, e 4, São Paulo: Paulinas, 1977.
- BENETTI, Cláudia Cisiane. *Filosofia e ensino singularidade e diferença: entre Lacan e Deleuze*. Ijuí: Unijuí, 2006.
- BUCK-MORSS, S. *Origen de la Dialéctica Negativa*. México: Siglo XXI, 1981.
- CAMPOS, Luana Brandt. *O cinema nas potências do falso – devir e hibridizações*. *Revista Travessias – Pesquisa em educação, cultura linguagem e artes*. travessias número ISSN 1982-5935.
- CANDIDO, Antonio. “Apresentação”, em VALENTE, Ivan e ARELARO, Lisete. *Educação e políticas públicas*. São Paulo: Xamã, 2002, pág. 7
- CAPALBO, C. (Org.). *Seminário Nacional sobre a Interdisciplinaridade no Ensino de Filosofia*. Rio de Janeiro: UERJ, 1993-1994
- CARTOLANO, M. T. P. *Filosofia no ensino de 2º grau*. São Paulo: Cortez, 1985.

CERLETTI, Alejandro. *O ensino de filosofia como problema filosófico*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

CHAUÍ, Marilena. *Convite à filosofia*. São Paulo. Ed. Ática, 1999.

COSSUTA, Frédéric. *Elementos para a leitura dos textos filosóficos*. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 2001.

CUNHA, Luiz Antonio. *Os parâmetros curriculares para o ensino fundamental: convívio social e ética*. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 99, p.60–72, nov. de 1996

DEBORD, G. *A sociedade do espetáculo*. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997

DEINA, Wanderley José. *Filosofia no ensino médio e o problema da formação política: uma discussão sob a perspectiva da teoria crítica*. Tese Doutorado (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação (FE), USP, São Paulo.

DELEUZE, Gilles. *O que é a filosofia?* Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.

DELEUZE, Gilles. *Diferença e repetição*. São Paulo: Graal Editora, 2006.

DIAS, Rosa Maria. *Nietzsche educador*. São Paulo: Scipione, 2003.

EITERER, Carmen L. *Filosofia e leitura: estudo de uma experiência didática em uma escola pública paulistana no período noturno*. São Paulo: FEUSP, 1996.

ENGELS, MARX & LÊNIN. *Sobre a mulher*. São Paulo: Global, 1980. (Bases/Práxis. V. 1).

FAVARETTO, C. Notas sobre o ensino de filosofia. In *Filosofia e seu ensino*. São Paulo: Educ 1996 94p.

FÁVERO, Altair; RAUBER, Jaime J; KOHAN, Walter O (orgs). *Um olhar sobre o ensino de filosofia*. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2002.

FAZENDA, Ivani C.A. (1979). *Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia*. São Paulo: Loyola

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários a prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

GALLO, Sílvio; KOHAN, Walter O. (orgs). *A Filosofia e seu Ensino*. Caderno Cedes, vol. 24, nº64. Campinas: CEDES, set./dez. 2004.

GALLO, Sílvio; KOHAN, Walter O. (orgs). *Filosofia no Ensino Médio*. Petrópolis: Vozes, 2000.

GALLO, Sílvio; CORNELLI, Gabriele; DANELON, Márcio (orgs). *Ensino de Filosofia: teoria e prática*. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2004.

GALLO, Sílvio; CORNELLI, Gabriele; DANELON, Márcio (orgs). *Filosofia do ensino de filosofia*. Petrópolis: Vozes, 2003.

GERALDI, Maria C. Grisolia. *Algumas condições de produção dos Parâmetros Curriculares Nacionais*. Revista da AEC. Brasília, n. 100, p.120-147, set. 1996.

HORN, G. B.. In KUENZER, A. Z. (orgs). *Ensino Médio construindo uma proposta para os que vivem do trabalho*. 4ª.Ed. São Paulo: Cortez, 2005.

HUSSERL, Edmund Husserl. *A crise na humanidade europeia e a filosofia*. Rio Grande Sul: Edipucrs, 2008.

Jaeger, Werner, *Paidéia – A Formação do Homem Grego*. Martins Fontes Editora: São Paulo, 2003.

JAPIASSÚ, Hilton; MARCONDES, Danilo. *Dicionário Básico de Filosofia*. 3ª Ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996.

JAPIASSU, Hilton. *Interdisciplinaridade e patologia do saber*. Rio de Janeiro, Imago, 1976.

JASPERS, K. *Introdução ao pensamento filosófico*. Trad. Leônidas Hegenberg. São Paulo: Cultrix, 1965.

KANT, Immanuel. *Crítica da razão pura*. São Paulo: Abril Cultural, 1980 (coleção Os pensadores).

KANT, Immanuel. *A paz perpétua e outros opúsculos*. Tradução de Artur Morão. Portugal, Edições 70, 2002

KANT, Immanuel. *Sobre a Pedagogia*. Trad. Francisco Cock Fontanella. Piracicaba: Unimep, 1996.

KOHAN, WALTER O. *Filosofia, o paradoxo de aprender e ensinar*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

KOHAN, Walter O., LEAL, Bernardina & RIBEIRO, Álvaro (org.). *Filosofia na escola pública*. Petrópolis: Vozes, 2000. (Col. Filosofia na escola, vol. 5).

LUKÁCS, Georg. *A Teoria do Romance*, Lisboa: Presença, s/d.

LYOTARD, J. F. *O Pós-Moderno*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1990

MARX, K. *O capital*. Livro I. 10. ed. São Paulo: Difel, 1985. v. I.

MORAES, Amaury. *A importância da didática para (a formação de) o professor de Filosofia*. São Paulo, FEUSP, 2001, mimeo.

MORIN, Edgar. *Ciência com consciência*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998

MORRA, Gianfranco. *Filosofia para todos*. Trad. Maurício Pagotto Marsola. São Paulo: Paulus, 2001.

MURCHO, Desidério. Competências e conteúdos no ensino da filosofia. Disponível: WWW.desideriomurcho.com.br acessado em: 11/11/2009.

PEIXOTO, Adão J. (orgs). *Filosofia, Educação e Cidadania*. 2ª Ed. Campinas: Alínea, 2004.

PORTA, M. A. G. *A Filosofia a partir de seus problemas: didática e metodologia do estudo filosófico*. São Paulo: Loyola, 2002.

PUCCI, Bruno. *Teoria Crítica e educação*. Petrópolis, RJ: Vozes – EDUFICAR, 1994.

RIOS, Terezinha. *Compreender e ensinar: por uma docência de melhor qualidade*. 7ª Ed. São Paulo: Cortez, 2008.

ROCHA, Ronai Pires. *Ensino de Filosofia e Currículo*. Petrópolis: Vozes, 2008.

RODRIGO, Lidia Maria. *Filosofia em sala de aula: teoria e prática para ensino médio*. São Paulo: Autores Associados, 2009.

RODHEN, Valério. O Criticismo Kantiano. In: REZENDE, Antônio (org). *Curso de Filosofia: para professores e alunos dos cursos de segundo grau e de graduação*. - 12. Ed. - Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2004

SAVIANI, Demerval. *Educação: Senso Comum à consciência Filosófica*. 12ª Ed. Campinas: Autores Associados, 1996.v.5, nº3, 1994. P. 77-91.

SAVIANI, Demerval. *Escola e democracia*. São Paulo: Cortez, 1988.

SEVERINO, Antônio J. *Educação, Sujeito e História*. São Paulo: Olho D'água, 2003.

SEVERINO, Antônio J. *Filosofia*. São Paulo: Cortez, 1994.

SILVA, Franklin Leopoldo e. História da Filosofia: Centro ou Referência? In: NIELSEN NETO, H. (orgs). *O Ensino de Filosofia no 2. Grau*. São Paulo : SEAF/SOFIA, 1986.

SILVEIRA, Renê J.T; GOTO, Roberto (org.). *Filosofia no ensino médio: Temas, problemas e propostas*. São Paulo: Loyola, 2007

SILVEIRA, Renê Trentin. *O afastamento e o retorno da Filosofia no segundo grau no contexto pós 64*. Campinas,

SPOHR, Albino. *A diferença entre ensino e educação*. 17 de outubro de 2006. Disponível em: http://www.sersel.com.br/imprensa_releases_17.asp. Acesso em 07 de março de 2011.

TOZZI, Michel (2009). *Qu'est-ce qu'une pratique philosophique?* Disponível em: www.philotozzi.com. Acesso: 12 dez. 2009.

TOZZI, Michel (2008). *De la question des compétences en philosophie*. Disponível em: www.philotozzi.com. Acesso: 12 dez. 2009.

TOZZI, Michel (2009). *Didactique de l'apprentissage Du philosophe et sciences de l'éducation*. Disponível em: www.philotozzi.com. Acesso: 12 dez. 2009.

TAGLIAVINI, João V. Imagens que provocam o filosofar: arte e ensino de Filosofia. In: GALLO, Silvio. DANELON, Márcio & CORNELLI (org). *Ensino de filosofia: Teoria e Prática*. Rio Grande do Sul: Unijuí, 2004.

VEIGA-NETO, Alfredo. *Currículo, Disciplina e Interdisciplinaridade*. Revista Idéias, p.105–119, 1995.

VIEIRA, J. A. e SANDER, D. A. 2003. *Temas Transversais: estudo sobre as representações e as práticas de significação nos currículos escolares do ensino fundamental*. Relatório de Pesquisa. Pelotas, FaE/UFPEL – CNPq

Documentos Oficiais e de Referência consultados:

Proposta curricular para o ensino de filosofia 2º Grau. SEE- SP. 2002

A Filosofia e o Ensino de Filosofia. Encontro Nacional de Professores de Filosofia. São Paulo: Convívio, 1979.

LDB – LEI Nº 9.9394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: [HTTP://portal.mec.gov.br/index.php?option=content&task=view&id=78&Itemid=221](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=content&task=view&id=78&Itemid=221)

PARECER CNE/CEB Nº 38/2006 aprovado em 07/07/2006. Disponível em: [HTTP://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb038_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb038_06.pdf)

BRASIL, SEMTEC (1999a). *Parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio: Parte I – Bases Legais*. Brasília, MEC/SEMTEC.

_____(1999[b]). *Parâmetros curriculares para o ensino médio: Parte IV – Ciências humanas e suas tecnologia*. Brasília: MEC/SEMTEC.

_____(2002). *PCN + Ensino Médio: orientações complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais – Ciências humanas e suas tecnologias*. Brasília: MEC/SEMTEC.

_____(2006). *Orientações Curriculares Nacionais de Filosofia*. MEC/SEMTEC.

Programa do 1º Encontro Nacional sobre Ensino de Sociologia e Filosofia. *Sociologia e Filosofia e as Orientações voltadas à Construção de uma Escola Crítica no Século XXI*. São Paulo, 2007.

Relatório final do VII Encontro dos Filósofos, Sociólogos e Psicólogos. *O papel do ensino de filosofia, sociologia e psicologia no currículo da Educação Básica*. São Paulo, 2005.

Proposta Curricular do Estado de São Paulo. Filosofia.2008

Cadernos dos alunos. Filosofia. São Paulo:2009.

Cadernos dos Professores. Filosofia. São Paulo:2009.

ANEXOS

ANEXO I

ANEXO II

PARECER CNE/CEB N°. 38, DE 07 DE JULHO DE 2006.

Inclusão obrigatória das disciplinas de Filosofia e Sociologia no currículo do Ensino Médio

INTERESSADO: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica UF: DF

RELATORES: Cesar Callegari, Murílio de Avellar Hingel e Adeum Hilário Sauer

PROCESSO n°: 23001.000179/2005-11

I – RELATÓRIO

Histórico

Em 24/11/2005, foi protocolado no Conselho Nacional de Educação o Ofício nº 9647/GAB/SEB/MEC, de 15 de novembro de 2005, pelo qual o Secretário de Educação Básica do Ministério da Educação encaminhou, para apreciação, documento anexado sobre as “Diretrizes Curriculares das disciplinas de Sociologia e Filosofia no Ensino Médio”, elaborado pela Secretaria com a participação de representantes de várias entidades.

O documento juntado contém uma série de considerações favoráveis à inclusão obrigatória de disciplinas de Filosofia e Sociologia no currículo do Ensino Médio.

Nesse documento, em sua “Parte I – Do contexto legal”, entre outras considerações, é lembrado o artigo 36, § 1o, inciso III, da Lei nº 9.394/96 – LDB:

“§ 1o. Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação serão organizadas de tal forma que ao final do Ensino Médio o educando demonstre:

III – domínio dos conhecimentos de Filosofia e Sociologia necessários ao exercício da cidadania.”

Em contraposição, é lembrado o artigo 10 da Resolução CNE/CEB nº 3/98, fundamentada no Parecer CNE/CEB nº 15/98:

“§ 2º. As propostas pedagógicas das escolas deverão assegurar tratamento interdisciplinar e contextualizado para:

b) Conhecimentos de Filosofia e Sociologia necessários ao exercício da cidadania.”

É referido, ainda, o Parecer CNE/CEB nº 22/2003, no qual, ao tratar de “questionamento sobre currículos da Educação Básica, das escolas públicas e particulares”, e recorrendo à LDB e à Resolução CNE/CEB nº 3/98, este Colegiado ponderou que “não há, dentro da legislação pertinente, obrigatoriedade de oferecer Filosofia e Sociologia como disciplinas.”

Entretanto, com apoio no disposto na LDB, os proponentes desenvolvem argumentação que conclui que Filosofia e Sociologia devem passar a ser entendidas como disciplinas obrigatórias.

A “Parte II - Do contexto pedagógico”, do documento anexado, está dividida em três títulos:

“1 – Filosofia’

‘2 – Sociologia’

‘3 - Filosofia e Sociologia no currículo do Ensino Médio’.

Nos dois primeiros, entre várias considerações, são apresentadas razões que justificam a inclusão de cada uma como disciplina obrigatória no currículo do Ensino Médio, contrapondo-se, em especial, às Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Parecer CNE/CEB nº 15/98 e Resolução CNE/CEB nº 3/98).

No terceiro título, também entre outras considerações, são confrontadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – DCNEM com os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – PCNEM, salientando que estes, diferentemente das primeiras, apresentam opção por estruturação disciplinar, “apenas fazendo certa concessão à imposição que as DCNEM determinaram de se buscar a interdisciplinaridade”.

Indagam, ainda, quanto ao tratamento preconizado pelas DCNEM: “como garantir que os ‘conhecimentos de Filosofia e Sociologia necessários ao exercício da cidadania’ sejam tratados efetivamente pelas demais disciplinas escolares, ou seja, como dizem as DCNEM, com ‘tratamento interdisciplinar e contextualizado’?”

Ao final da argumentação, acabam por propor que seja alterada a Resolução CNE/CEB nº 3/98, no seu artigo 10º, § 2º, com a supressão da alínea b e inclusão do § 3º com a seguinte redação:

“As propostas pedagógicas das escolas deverão assegurar tratamento de componente disciplinar obrigatório à Filosofia e à Sociologia”.

Antes de passar à análise da proposta, registra-se que, em 1º de fevereiro de 2006, a Câmara de Educação Básica promoveu reunião, para a qual foram convidadas mais de 30 entidades e pessoas, para discussão do tema “Alteração das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio/inclusão de componentes curriculares obrigatórios de Filosofia e Sociologia”, com base na proposta da Secretaria de Educação Básica do MEC.

Participaram dessa audiência 20 pessoas, entre sociólogos, professores de Filosofia e de Sociologia, representantes de entidades, estudantes e outros profissionais. Foram apresentados e discutidos os vários aspectos concernentes à reivindicação da inclusão obrigatória de disciplinas de Filosofia e Sociologia no currículo do Ensino Médio, mediante alteração na Resolução CNE/CEB nº 3/98.

A mesma preocupação com o ensino da Filosofia e da Sociologia está presente em outras instâncias, inclusive no Legislativo, em que se registram iniciativas parlamentares visando a sua inclusão no currículo do Ensino Médio: Projeto de Lei da Câmara dos Deputados nº 1.641, de 2003, e Projeto de Lei do Senado nº 4, de 2004.

Análise do Mérito

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

O legislador, por seu lado, reconheceu essa importância ao destacar nominalmente os conhecimentos de Filosofia e de Sociologia, dando-lhes valor essencial e não acidental,

com caráter de finalidade do processo educacional do Ensino Médio. (artigo 36, § 1o, inciso III, da Lei nº 9.394/96).

Não é demais destacar que, na ótica da LDB, os conhecimentos de Filosofia e Sociologia são justificados como “necessários ao exercício da cidadania” (artigo 36, § 1o, inciso III, da Lei nº 9.394/96). Com os demais componentes da Educação Básica, devem contribuir para uma das finalidades do Ensino Médio, que é a de “aprimoramento como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico” (art. 35, inciso II, da LDB). E devem, ainda, mais especialmente, seguir a diretriz de “difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática” (art. 27, inciso I, da LDB).

Outro ponto a considerar é a realidade, expressa na adoção crescente do ensino de Filosofia e de Sociologia pela maioria das redes de escolas públicas estaduais. Segundo informação do MEC, em 17 estados da Federação, a Filosofia e a Sociologia foram incluídas no currículo, sendo optativas em 2 deles. Muitas escolas particulares, em todo o país, por seu lado, também, decidiram livremente a sua inclusão.

Essa inclusão crescente não foi determinada por lei federal ou por norma nacional, mas, sim, pelos próprios sistemas estaduais de ensino para suas redes públicas escolares, seja por iniciativa própria, seja por força de legislação estadual, em todos os casos como resultado de uma persistente mobilização de amplos setores ligados à educação, que defendem a Sociologia e a Filosofia no contexto dos esforços de qualificação do Ensino Médio no Brasil.

Esses avanços, ocorridos na maioria dos Estados, acabaram por criar uma situação desigual no acesso aos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia. Nos Estados que ainda não incluíram o ensino da Filosofia e da Sociologia no currículo do Ensino Médio, há toda uma população jovem posta à margem do acesso aos seus conhecimentos. Essa desigualdade ocorre, igualmente, na rede particular de ensino, na qual, malgrado a iniciativa de inclusão por uma parte das escolas, muitas outras não o fizeram.

Essa reflexão impõe a manifestação deste Conselho, propiciadora de uma equalização, visando à igualdade de direitos de acesso a esses conhecimentos no Ensino Médio do país.

Uma análise cuidadosa da legislação e das normas pertinentes à matéria permite reunir os argumentos favoráveis à presença da Filosofia e da Sociologia no currículo do Ensino Médio, inclusive na forma de disciplinas, nesse caso sempre e quando os sistemas de ensino estruturarem os currículos com o formato disciplinar.

Já em maio de 1997, poucos meses após a promulgação da LDB, esta Câmara de Educação Básica cuidava indiretamente da questão, pelo Parecer CNE/CEB nº 5/97, que tratou de “Proposta de Regulamentação da Lei 9.394/96”. No item 3.1, referente às Disposições Gerais sobre a Educação Básica, indicava que:

“A lei trata de uma base comum nacional na composição dos currículos do ensino fundamental e do ensino médio. Caberá à Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação “deliberar sobre diretrizes curriculares”, a partir de propostas oferecidas pelo Ministério da Educação e do Desporto, nelas definidas, é claro, essa

base comum nacional, por sua vez, a ser complementada com uma parte diversificada, capaz de

atender as condições culturais, sociais e econômicas de natureza regional.

Essa diversificação haverá de ser feita pelos órgãos normativos dos sistemas e, principalmente, pelas próprias instituições de ensino, à luz do interesse da demanda em cada uma (art. 26). Além desse complemento curricular (parte diversificada), o legislador impôs (art. 27), tanto nas finalidades como sob a

forma de diretrizes, objetivos que não se enquadram como componentes curriculares propriamente ditos, visto que abrangem a base comum nacional e a diversificação, ou seja, não de natureza ético/social. Dizem respeito a valores fundamentais ao interesse social, direitos e deveres dos cidadãos, envolvendo respeito ao bem comum e à ordem democrática, como fundamentos da sociedade. Abrangem formação de atitudes, preparação para o trabalho, para a cidadania e para a ética nas relações humanas.

Sobre o assunto, estudos estão em andamento neste Colegiado visando à definição da base comum nacional e da especificação dos conteúdos definidos em lei, genericamente, como “o estudo da língua portuguesa e da matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil”. Além do ensino da arte como “componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos”. A tais componentes curriculares, somam-se a “educação física, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar, sendo facultativa nos cursos noturnos” e o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição.” (gg. nn.)

Note-se que a diversidade de termos correlatos utilizados pela LDB (componente, conteúdo, conhecimento, disciplina, estudo, matéria, ensino) foi unificada, nesse Parecer, que adotou o termo “componente curricular”. Com efeito, na Seção I – Das Disposições Gerais, e na Seção IV – Do Ensino Médio, que aqui interessa mais de perto, verificamos equivalente ocorrência desses termos, com sentido correlato. O termo “componente curricular”, com este sentido abrangente, aliás, é utilizado na própria LDB, como, por exemplo, no seu art. 24, inciso IV:

“IV – poderão organizar-se classes ou turmas, com alunos de séries distintas, com níveis equivalentes de adiantamento na matéria, para o ensino de línguas estrangeiras, artes, ou outros componentes curriculares;” (g.n.)

De todo modo, cabe assinalar que o Parecer CNE/CEB nº 5/97, no item 3.4, referente ao Ensino Médio, já profetizava que:

“Muito provavelmente, se pode antecipar a dúvida que será levantada nos sistemas de ensino e nas instituições que os integram, quanto à forma a ser adotada, visando ao domínio dos conhecimentos de Filosofia e Sociologia”.

Verifica-se, preliminarmente, que não há relação direta entre obrigatoriedade e formato ou modalidade do componente curricular (seja chamado de componente, conteúdo, conhecimento, disciplina, estudo, matéria ou ensino). Assim, o art. 26 da LDB, ao tratar dos currículos do Ensino Fundamental e Médio, em seus parágrafos, não determina que forma de organização os respectivos estudo, conhecimento ou ensino deverão ter, ao comporem a base nacional comum e a parte diversificada. Todos os componentes

referidos são obrigatórios, mas, sem determinação de forma ou modalidade. Mais diretamente é colocada essa dissociação no art. 26-A, § 2º, relativo ao ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira, o qual é obrigatório, porém, seus conteúdos “serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras”.

O Parecer CNE/CEB nº 16/2001, referente à “consulta quanto à obrigatoriedade da Educação Física como componente curricular da Educação Básica e sobre a grade curricular do curso de Educação Física da rede pública de ensino”, tratou dessa questão: “Portanto, o exame da LDB e do Parecer CNE/CEB nº 5/97, que a esclarece, não permite concluir que os componentes curriculares devam configurar disciplinas de mesmo nome. Antes disso, deverão fazer parte da Proposta Pedagógica da Escola, que detalhará a modalidade na qual serão abordados ao longo do trabalho pedagógico.

Para investigar mais profundamente a vinculação obrigatória ou não entre um componente curricular obrigatório e uma disciplina escolar específica, caberia uma analogia entre a Educação Física e a Educação Ambiental. A Lei 9.795/99 estabelece a Educação Ambiental como componente essencial e permanente da educação nacional, devendo estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo. Não resta dúvida que se trate de componente curricular obrigatório na escola básica inclusive. No entanto, em seu artigo 10, afirma:

‘Art 10. A educação ambiental será desenvolvida como uma prática educativa integrada, contínua e permanente em todos os níveis e modalidades do ensino formal.

§ 1o. A educação ambiental não deve ser implantada como disciplina específica no currículo de ensino.’

Note-se, pois, que a mesma lei que determina a inclusão de um componente curricular recomenda que ele não constitua disciplina específica. A legislação em vigor tem outras evidências da desvinculação direta e automática entre componentes curriculares e disciplinas específicas.’

(...)

Conclui-se, portanto, que não existe vinculação direta entre componente curricular, mesmo obrigatório e disciplina específica no currículo de ensino.”

(...)

Examinemos a situação do Ensino Médio. As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Res. CNE/CEB nº 3/98) dispõem da mesma forma em relação à constituição de Proposta Pedagógica da Escola contemplando três áreas de conhecimento, que não correspondem biunivocamente a disciplinas:

“Art. 10 A base nacional comum dos currículos do Ensino Médio será organizada em áreas de conhecimento, a saber:

I - Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, (...)

II - Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias, (...)

III - Ciências Humanas e suas Tecnologias, (...)

§ 1º A base nacional comum dos currículos do Ensino Médio deverá contemplar as três áreas do conhecimento, com tratamento metodológico que evidencie a interdisciplinaridade e a contextualização.

§ 2º As propostas pedagógicas das escolas deverão assegurar tratamento interdisciplinar e contextualizado para:

- a) Educação Física e Arte, como componentes curriculares obrigatórios;
- b) Conhecimentos de Filosofia e Sociologia necessários ao exercício da cidadania.”

Deve-se notar, novamente, que nenhuma das áreas de conhecimento configura disciplina escolar tradicional.”(gg.nn.)

O Parecer CNE/CEB nº 22/2003, que tratou de “questionamento sobre currículos da Educação Básica das escolas públicas e particulares”, além de explicitar que “não há, dentro da legislação pertinente, obrigatoriedade de oferecer Filosofia e Sociologia como disciplinas”, também, acrescentou que o artigo 12 da Lei nº 9.394/96 dispõe que:

“Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de:

I – elaborar sua proposta pedagógica”; que confere aos estabelecimentos de ensino a competência de construir os seus projetos pedagógicos atendendo a toda a legislação existente e dando-lhes o tratamento curricular que julgarem compatível com a sua proposta de trabalho, como por exemplo, considerar alguns assuntos como temas transversais.

Ademais, a atual LDB não contempla mais a existência de currículos mínimos com disciplinas estanques, como muito bem explicitam os pareceres e resoluções desta Câmara de Educação Básica, que definiram Diretrizes Curriculares Nacionais para os vários níveis e modalidades da Educação Básica.” (gg.nn.)

A Filosofia e a Sociologia são explicitamente mencionadas, apenas, no art. 36, § 1º, inciso III, da LDB, o qual determina que o currículo do Ensino Médio observará o disposto na Seção I do Capítulo II (onde está o art. 26) e as seguintes diretrizes:

“Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação serão organizados de tal forma que ao final do Ensino Médio o educando demonstre:

I – (...);

II – (...);

III – domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania.”

Quanto aos lembrados Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – PCNEM, deve-se esclarecer, primeiramente, que são subsídios valiosos, porém não são normas, nem são de aplicação obrigatória, como o são as DCNEM. No que se refere à questão em tela, se os PCNEM contemplam a Filosofia e a Sociologia, não deixam de ressaltar que:

“É importante compreender que a Base Nacional Comum não pode constituir uma camisa-de-força que tolha a capacidade dos sistemas, dos estabelecimentos de ensino e do educando de usufruírem da flexibilidade que a lei não só permite, como estimula. Essa flexibilidade deve ser assegurada, tanto na organização dos conteúdos mencionados em lei, quanto na metodologia a ser desenvolvida no processo de ensino-aprendizagem e na avaliação.” (gg.nn.)

(...)

‘O fato de estes Parâmetros Curriculares terem sido organizados em cada uma das áreas por disciplinas potenciais não significa que estas são obrigatórias ou mesmo

recomendadas. O que é obrigatório pela LDB ou pela Resolução nº 03/98 são os conhecimentos que estas disciplinas recortam e as competências e habilidades a eles referidos e mencionados nos citados documentos.” (gg.nn.)

A Secretaria de Educação Básica do MEC promoveu, em 2004, a elaboração do documento “Orientações Curriculares do Ensino Médio”, destinado a subsidiar as discussões de seminários regionais, realizados com o fito de consolidar a organização curricular do Ensino Médio (in site do MEC: www.mec.gov.br). No título referente à Filosofia, ao tratar das relações entre a LDB, as DCNEM e os PCNEM, encontra-se a consideração de que:

“Ao contrário da legislação, não só os PCN dão tratamento disciplinar à Filosofia como, de modo singular, defendem sua obrigatoriedade. É evidente que, não podendo tornar obrigatório o que a LDB apenas faculta, os PCN tomam a defesa da área e recomendam a presença obrigatória de um profissional de Filosofia no Ensino Médio” (g.n.)

Em resumo, há uma diretriz de que ao final do Ensino Médio, o educando demonstre, entre outros, o domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania.

Quanto ao formato de disciplina, não há sua obrigatoriedade para nenhum componente curricular, seja da base nacional comum, seja da parte diversificada. As escolas têm autonomia quanto à sua concepção pedagógica e à formulação de sua correspondente proposta curricular, “sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar”, dando-lhe o formato que julgarem compatível com a sua proposta de trabalho.

O fato é que poucas escolas adotam concepções mais flexíveis e inovadoras, que a LDB permite e as DCNEM incentivam, com a autonomia que dão às instituições educacionais e aos sistemas de ensino, concepções essas que conduzam à construção de currículos de arquitetura diversa da estruturada habitualmente por disciplinas (por exemplo, por unidades de estudos, atividades e projetos interdisciplinares).

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

Para essas escolas, as dúvidas quanto à capacidade de efetivação do prescrito na LDB e nas DCNEM são maiores, pois, se os professores estão comprometidos com o desenvolvimento do programa de suas disciplinas, dificilmente terão condições de dar tratamento interdisciplinar e contextualizado aos necessários conhecimentos de Filosofia e Sociologia, ou mesmo outros, tão requeridos para o exercício da cidadania e para atender ao dever de “vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social”, além das legalmente obrigatórias História e Cultura Afro-Brasileira e Educação Ambiental, esta assim definida pela Lei nº 9.795/99.

Essas dúvidas não desmerecem os professores, pois decorrem, muito, de outros fatores, que vão, desde o tipo de formação nas licenciaturas, até o generalizado regime “horista” de trabalho, passando pelo processo de gestão da escola, por sua proposta pedagógica e, sobretudo, por seu zelo em executá-la tal como concebida.

Voltando à questão objeto deste Parecer, constata-se e reafirma-se que é obrigatório atender à diretriz de que os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação sejam organizados de tal forma que, ao final do Ensino Médio, o educando demonstre, entre outros, o domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania.

Coloca-se, então, a questão: como garantir a eficácia dessa diretriz, se não forem efetivados processos pertinentes de ensino e aprendizagem que propiciem esses conhecimentos?

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio - DCNEM deram interpretação que adiantou, em parte, sua solução, pois considerou, na composição e no tratamento a ser dado ao currículo do Ensino Médio, a Filosofia e a Sociologia como equiparadas à Educação Física e à Arte, estas, sim, contempladas pelo art. 26 da LDB como componentes curriculares dessa etapa da Educação Básica.

A propósito dos componentes Educação Física e Arte, contemplados pelo art. 26, sem ressalva (como a do art. 26-A, § 2º, o faz para História e Cultura Afro-Brasileira), não podem deixar de ter o mesmo tratamento que os demais componentes indicados no mesmo artigo.

Assim, no caso de estruturação curricular por disciplinas, Educação Física e Arte devem ser incluídas e tratadas como tais. História e Cultura Afro-Brasileira (art. 26-A da LDB) e Educação Ambiental (Lei nº 9.795/99) serão sempre tratadas de forma transversal, permeando, pertinentemente, os demais componentes, pois, assim, explicitamente, determinam as respectivas disposições legais.

No caso de organização curricular baseada, por exemplo, em unidades de estudos, atividades e projetos interdisciplinares e contextualizados, e não por disciplinas segmentadas, é desnecessário dar-lhes um caráter de exceção, como é feito no art. 10, § 2º, da Resolução CNE/CEB nº 3/98, pois, aí, o tratamento “interdisciplinar e contextualizado” é a regra para todos os componentes.

Pode-se, nessa oportunidade, avançar mais, indicando-se, como diretriz, a obrigação das escolas garantirem a completude e a coerência de seus projetos pedagógicos, dando o mesmo valor e tratamento aos componentes do currículo que são obrigatórios, seja esse tratamento por disciplinas, seja por formas flexíveis, como por unidades de estudos, atividades ou projetos interdisciplinares e contextualizados, por desenvolvimento transversal de temas ou outras formas diversas de organização, como a LDB possibilita e as Diretrizes Curriculares Nacionais orientam normativamente.

É cabível e oportuno, ainda, reforçar, como diretriz, que a proposta pedagógica de toda e qualquer escola do país deve assegurar, efetivamente, que, ao final do Ensino Médio, o educando demonstre, entre outros, o domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania.

Se a escola tem autonomia para desenvolver na própria concepção pedagógica, o que, aliás, é garantido pela Constituição Federal e reiterado pela LDB, ela tem, por outro lado, a obrigação de coerência nessa concepção, bem como no seu planejamento, na sua organização e na sua execução. Nesse sentido, se a escola planejou e organizou seu currículo, no todo ou em parte, com base em disciplinas, a lógica obriga que os componentes obrigatórios, sem ressalva legal, sejam oferecidos da mesma forma. Se a

escola, ao contrário, usando da autonomia que lhe dá a Lei, organizou seu currículo de outra forma, do mesmo modo deverá dar tratamento a todos os componentes obrigatórios.

Portanto, observando a coerência exigida pela base legal e normativa vigente, os conhecimentos relativos à Filosofia e à Sociologia, da mesma forma que os componentes Arte e Educação Física, devem estar presentes nos currículos do Ensino Médio, inclusive na forma de disciplinas específicas, sempre e quando a escola, valendo-se daquilo que a Lei lhe faculta, adotar no todo ou em parte, a organização curricular por disciplinas.

Para garantia do cumprimento da diretriz da LDB, referente à Filosofia e à Sociologia, não há dúvida de que, qualquer que seja o tratamento dado a esses componentes, as escolas devem oferecer condições reais para sua efetivação, com professores habilitados em licenciaturas que concedam direito de docência desses componentes, além de outras condições, como, notadamente, acervo pertinente nas suas bibliotecas.

Para finalizar, não se pode deixar de considerar a necessidade de revisão e atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, visando à sua revitalização. Já são passados oito anos de sua edição, período no qual inovações foram propostas, experiências foram desenvolvidas, estudos e pesquisas foram realizados. Alterações legislativas foram efetivadas, sendo que a LDB já sofreu várias emendas, algumas delas referentes, justamente, ao Ensino Médio. Outras leis foram promulgadas, que interferem nesse ensino, como as Leis Federais nº 10.172/2001 (Plano Nacional de Educação), nº 9.795/99 (Política Nacional de Educação Ambiental), e nº 11.161/2005 (oferta do ensino da língua espanhola).

De qualquer modo, norma da magnitude das Diretrizes que, por vez primeira foi elaborada e editada, tem, inevitável e desejavelmente, um caráter de orientação inicial de trabalho. Já é tempo de avaliar seus resultados, propriedades e inadequações e, sobretudo, de incorporar dados das experiências e de retornar ao debate com a comunidade educacional e com a sociedade civil, contribuindo para que o Ensino Médio, etapa final da Educação Básica, se corporifique, verdadeiramente, como um projeto da Nação.

II – VOTO DOS RELATORES

Diante do exposto, e nos termos deste parecer, votamos para que se altere a redação do artigo 10 da Resolução CNE/CEB nº 3/98 que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio, especificamente:

a) que seja alterado o § 2º do artigo 10 da Resolução CNE/CEB nº 3/98, que deverá ter a seguinte redação:

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

b) que sejam incluídos os § 3º e 4º no artigo 10 da Resolução CNE/CEB nº 3/98, com a seguinte redação:

§ 3º - No caso de escolas que adotarem organização curricular estruturada por disciplinas, deverão ser incluídas as de Filosofia e Sociologia.

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

c) que seja incluída orientação no sentido de que os currículos dos cursos de Ensino Médio deverão ser adequados a essas novas disposições, sendo que, no caso do § 3º, acrescentado ao artigo 10 da Resolução CNE/CEB nº 3/98, devem os sistemas de ensino, no prazo de um ano a contar da data de publicação da Resolução decorrente deste Parecer, fixar as medidas necessárias para a referida inclusão de disciplinas de Sociologia e de Filosofia.

Propõe-se, em consequência, a aprovação do Projeto de Resolução em anexo.

Brasília (DF), 7 de julho de 2006.

Conselheiro Cesar Callegari – Relator

Conselheiro Murílio de Avellar Hingel – Relator

Conselheiro Adeum Hilário Sauer – Relator

III – DECISÃO DA CÂMARA

A Câmara de Educação Básica aprova por unanimidade o voto dos Relatores.

Sala das Sessões, em 7 de julho de 2006.

Conselheira Clélia Brandão Alvarenga Craveiro – Presidente

Conselheira Maria Beatriz Luce – Vice-Presidente

ANEXO III

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO

PRAÇA DA REPÚBLICA, 53 - FONE: 3255-2044

CEP: 01045-903 - FAX: Nº 3231-1518

PROCESSO CEE Nº: 492/2006 – Reautuado em 30-10-06

INTERESSADO : Conselho Estadual de Educação

ASSUNTO Inclusão obrigatória das disciplinas Filosofia e Sociologia no currículo do Ensino Médio

RELATORES : Cons^{os} Ana Luisa Restani e Mauro de Salles Aguiar

PARECER CEE Nº : /2007 CEB Aprovado em

1. RELATÓRIO

A Indicação CEE nº 62/2006 apresentou em seus considerandos que “existem dúvidas relevantes quanto à legalidade da Resolução CNE 04/06(c.f.- Art.36 § 1º inciso III da Lei nº 9394/96 - LDB), na medida que interfere na autonomia dos sistemas de ensino e das unidades escolares, além do tratamento não homogêneo dado às diversas formas de organização curricular adotado pelas diferentes escolas e sistemas de ensino”.

A matéria foi submetida à CLN deste Colegiado que assim se pronunciou:

“A Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação editou, recentemente, resolução por meio da qual alterou as diretrizes curriculares nacionais para o Ensino Médio. Tais diretrizes foram inicialmente fixadas, pela Resolução CNE/CEB n.º 03, de 26/06/1998. A alteração sobreveio por meio da Resolução CNE/CEB n.º 04, de 16/08/2006 (publicada no Diário Oficial da União em 21/08/2006), nos seguintes termos:

“Art. 1º. - O § 2º do artigo 10 da Resolução CNE/CEB n.º 03/98 passa a ter a seguinte redação:

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

Art. 2º.- São acrescentados ao artigo 10 da Resolução CNE/CEB n.º 03/98 os § 3º e 4º, com a seguinte redação:

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

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

O efeito prático colimado pelos dispositivos transcritos foi o de tornar obrigatória a inclusão das disciplinas de Filosofia e Sociologia em todas as escolas brasileiras de Ensino Médio — públicas ou privadas — que adotem estruturação curricular por disciplinas específicas. Ainda de acordo com a Resolução CNE/CEB n.º 04/2006, os Estados teriam prazo de 01 ano para, por intermédio dos respectivos Conselhos Estaduais de Educação, decidir acerca da forma de implementação, no âmbito de seus sistemas de ensino.

No Estado de São Paulo, o Conselho Estadual de Educação, em Sessão Plenária, realizada em 20-09-2006, decidiu, por unanimidade, aprovar a Indicação n.º 62/2006, publicada no Diário Oficial do Estado de São Paulo em 28-09-2006, nos seguintes termos:

“O Conselho Estadual de Educação do Estado de São Paulo pronuncia-se pela não obrigatoriedade da introdução de Filosofia e Sociologia no currículo das Escolas de Ensino Médio, no âmbito de sua jurisdição, no ano de 2007, respeitado o já disciplinado pela Secretaria da Educação para as escolas da rede pública estadual, bem como, pelas escolas da rede privada de ensino.”

A ORGANIZAÇÃO DO SISTEMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A LDB, ao organizar a educação no país, o fez com base em algumas linhas mestras. Duas sobressaem no texto legal: a primeira é a de que compete à União a “...coordenação da política nacional de educação, articulando os diferentes níveis e sistemas e exercendo função normativa, redistributiva e supletiva em relação às demais instâncias educacionais” (é o que estabelece o seu art. 8º, § 1º); a segunda é a de que, sem prejuízo desse papel coordenador da União, os sistemas de ensino têm autonomia ou “liberdade de organização” (conforme dispõe o seu art. 8º, § 2º). Vejam-se as disposições na íntegra:

“Art. 8º. - A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão, em regime de colaboração, os respectivos sistemas de ensino.

§ 1º.- Caberá à União a coordenação da política nacional de educação, articulando os diferentes níveis e sistemas e exercendo função normativa, redistributiva e supletiva em relação às demais instâncias educacionais.

§ 2º - Os sistemas de ensino terão liberdade de organização nos termos desta Lei.”

A LDB, assim, atribuiu um papel coordenador ou articulador à União, a ser exercido, inclusive, por meio do manejo de competência de normatização do ensino, com efeitos vinculantes sobre todas as esferas da federação (não somente a federal, mas também as estaduais, as municipais e a distrital); paralelamente, ela assegurou autonomia, ou liberdade de organização, a esses sistemas descentralizados. Em apertada síntese, pode-

se dizer que a lei, a um só tempo, encerrou nos seus dispositivos os vetores da *coordenação federal e da autonomia*.

No que tange à coordenação, a LDB previu, além da linha mestra ditada pelo seu art. 8º, § 1º (no sentido de que esse papel coordenador seria da União), mecanismos por meio dos quais tal atividade de coordenação poderia ser, na prática, implementada. Um deles é o previsto no art. 9º, inciso IV, segundo o qual:

“Art. 9º. - A União incumbir-se-á de:

IV – **estabelecer**, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, **competências e diretrizes** para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, **que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum.**” (ggnn).

É justamente este mecanismo coordenador, ou uniformizador, que merece a atenção aqui. Note-se que vem dele a atribuição, feita à União (ainda que em colaboração com os outros entes da federação), de fixar as chamadas diretrizes curriculares nacionais. O papel de aglutinação ou uniformização da União é exercido, em grande medida, por essas diretrizes, às quais todos os sistemas de ensino, em todas as esferas da federação, estão vinculados.

Ademais, vem deste dispositivo da LDB a atribuição, igualmente feita à União, de prever, para além das diretrizes, as competências ou, preferindo-se, habilidades a serem desenvolvidas pelos educandos nos diversos sistemas de ensino, em todas as esferas da federação. Ao definir essas competências ou habilidades, a União também exerce o seu papel uniformizador.

Toda essa fixação de diretrizes e habilidades é feita, como já apontado, por um órgão federal, o CNE, que nesta matéria se submete à competência homologadora do Ministro de Estado da Educação. Como se sabe, o CNE, órgão encartado na estrutura do Ministério da Educação, possui atribuições normativas, deliberativas e de assessoramento, funcionando, em essência, como um pólo oficial de participação da sociedade no aperfeiçoamento da educação nacional. De acordo com a Lei n.º 4.024/1961 (com a redação dada pela Lei n.º 9.131/1995)³⁷, ele é dividido internamente em duas Câmaras: a de Educação Básica e a de Educação Superior, sendo cada qual responsável por um conjunto de atribuições. No que interessa aqui salientar, é à sua Câmara de Educação Básica que compete emanar as diretrizes curriculares nacionais para o Ensino Médio, objeto de toda a celeuma enfocada na presente manifestação. Deveras, estatui a Lei n.º 4.024/1961 (com a redação dada pela Lei n.º 9.131/1995), no seu art. 9º, § 1º, alínea c, que à Câmara compete “deliberar sobre as diretrizes curriculares propostas pelo Ministério da Educação e do Desporto”.

³⁷ Esta lei faz referência ao Ministério da Educação e do Desporto, existente à época de sua criação. No entanto, posteriormente, houve a separação em duas pastas, resultando no Ministério da Educação e no Ministério do Esporte como órgãos distintos (v. Lei 10.683/03, artigo 25, incisos X e XI).

Visto assim, na sua face normativa, o papel coordenador que a legislação inequivocamente conferiu à União, munindo-a de competências para a fixação de diretrizes e habilidades vinculantes em todo o território nacional, todas emanadas do CNE (e, no que aqui é mais importante, da sua Câmara de Educação Básica), importa dar o passo seguinte no raciocínio, que é compreender adequadamente o sentido e alcance desse papel coordenador.

Seu sentido é simples: trata-se de possibilitar aos educandos que transitem de um sistema de ensino para outro, caso necessitem, sem maiores dificuldades de adaptação, vez que todos esses sistemas estarão subordinados ao mesmo conjunto mínimo de *diretrizes e bases* predeterminado por um órgão central. De fato, essas diretrizes e competências uniformemente fixadas pela União possibilitam, em última análise, o que a lei chamou de *formação básica comum*, isto é, uma formação mínima, de base, aos educandos de qualquer dos sistemas de ensino existentes no país.

Por outro lado, entra em cena aqui o já citado vetor da autonomia dos sistemas de ensino, que a lei igualmente prestigiou. Se a União tem um papel coordenador e, de certo modo, uniformizador, é certo, por outro lado, que não é da sua competência definir, propriamente, os currículos de cada sistema de ensino, tampouco os respectivos conteúdos mínimos. A norma da LDB foi claríssima a este respeito: disse ela, no precitado inciso IV do art. 9º, que à União compete estabelecer competências e diretrizes que “...nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos...”. A União, pois, ditará os nortes, os rumos a seguir, mas quem haverá de fixar, efetivamente, quais são esses currículos, e quais são os seus conteúdos mínimos, serão os próprios sistemas de ensino, no âmbito das correspondentes esferas da federação, no exercício da autonomia que, também, lhes foi expressamente assegurada pela própria lei (entra aí a força da expressa “liberdade de organização” assegurada pelo precitado § 2º do art. 8º, que, como dito, constitui linha mestra a informar todo o espírito da lei).

Dado que a lei prestigiou esta autonomia dos sistemas de ensino, há que se interpretar com certo cuidado a atribuição conferida à União para fixar as diretrizes curriculares e as competências ou habilidades a serem trabalhadas em todo o sistema nacional de educação. Incumbe-lhe dar os nortes, é verdade, mas não mais do que isso; o conteúdo em si dos currículos foge à sua alçada. A fixação das diretrizes e das habilidades feita pela União — notadamente por intermédio do CNE —, cumpre o importante papel de assegurar o mínimo de harmonia, o mínimo de identidade entre os currículos e os conteúdos essenciais de cada um dos diversos sistemas de ensino, de sorte a viabilizar que todos propiciem aos educandos uma formação básica comum.

É à luz desses parâmetros, pois, que se faz necessário interpretar a Resolução CNE/CEB n.º 04/2006 e, em especial, os seus artigos 1º e 2º, que impuseram a adoção de disciplinas específicas de Filosofia e Sociologia.

Ao fazer essa imposição, o órgão federal avançou para além dos limites de sua atribuição legal e, mais do que isso — e aqui é preciso reconhecê-lo claramente — para

além das fronteiras que a própria Constituição Federal estabeleceu ao tratar do serviço de Educação no país.

Pelo prisma constitucional, é preciso ter em vista que o art. 211, caput da Constituição Federal dispõe que “a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino”. Fica claro, pois, que cada ente da Federação detém autonomia para organizar seu sistema de ensino, ainda que em necessário — ou imprescindível — regime de colaboração. Em outras palavras, há o dever inequívoco de colaboração, mas fica preservada a autonomia de cada ente federado para organizar o seu sistema de ensino. Tal autonomia ainda é matizada por outras determinações constitucionais, como a constante do § 2º do mesmo art. 211, segundo o qual “os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil”, ou a do § 3º subsequente, segundo o qual “os Estados e o Distrito Federal atuarão prioritariamente no ensino fundamental e médio”, ou, ainda, a do § 4º, segundo o qual, “na organização de seus sistemas de ensino, os Estados e os Municípios definirão formas de colaboração, de modo a assegurar a universalização do ensino obrigatório.”

Como visto, há balizas legais a serem observadas para o estabelecimento de diretrizes, com destaque para a exigência fundamental de respeito à autonomia dos sistemas de ensino, aos quais compete a definição dos seus próprios currículos e, inclusive, dos respectivos conteúdos mínimos.

São todas determinações constitucionais que *condicionam* o exercício da autonomia, mas nenhuma vai além disso, é dizer, nenhuma delas implica seja solapada a autonomia claramente assegurada no *caput*. Note-se que formas de colaboração, tendo em vista o objetivo comum da universalização do ensino obrigatório, devem ser definidas, mas cada sistema de ensino mantém a sua identidade própria, estruturando sua grade curricular autonomamente.

A isso se acresce o que dispõe o art. 209 da Constituição, segundo o qual “o ensino é livre à iniciativa privada”. Daí deriva o princípio da autonomia qualificada dos estabelecimentos privados, que têm liberdade para sua organização pedagógica. Essa liberdade é condicionada apenas pelo dever de respeito às “*normas gerais* da educação nacional”. Portanto, o que pode limitar a liberdade pedagógica desses estabelecimentos é apenas a norma efetivamente geral, editada para fixar “diretrizes e bases” para a educação (Constituição Federal, art. 22, XXIV). A norma federal que pretendesse substituir-se ao juízo da comunidade educacional envolvida quanto ao melhor modo de organizar concretamente o currículo do estabelecimento, iria muito além do campo das diretrizes, extrapolando o papel que a Constituição lhe reservou.

Bem se vê, por tudo isso, que, quando resolução emanada do CNE vem e diz que Filosofia e Sociologia devem ser incorporadas à grade curricular de determinados

sistemas de ensino, fere de morte a autonomia desses sistemas, a qual decorre não apenas da lei, mas da própria Constituição da República.

Pelo prisma legislativo, a violação dos limites da competência atribuída ao CNE já foi apontada e pode, uma vez mais, ser resumida: se é verdade, por um lado, que o CNE é órgão que detém, efetivamente, atribuições normativas, deliberativas e de assessoramento ao Ministro de Estado da Educação, inclusive para a edição das diretrizes curriculares nacionais e de certas habilidades pretendidas dos educandos, não é menos verdadeira a circunstância de que ele não pode fixar, por meio dessas diretrizes e determinações, absolutamente o que bem entender. Como visto, há balizas legais a serem observadas quando desta fixação, com destaque para a exigência fundamental de respeito à autonomia dos sistemas de ensino, aos quais compete a definição dos seus próprios currículos e, inclusive, dos respectivos conteúdos mínimos.

Note-se que sequer a fixação de conteúdos mínimos a lei concentrou nas mãos da União, pois o que fez foi dar-lhe a competência para fixar os nortes, a partir dos quais, aí sim, os diversos sistemas de ensino, nas correspondentes esferas da federação, e os diversos estabelecimentos, oficiais ou privados, teriam que estruturar seus currículos.

Diante das razões até aqui apresentadas, já se poderia concluir, peremptoriamente, que se afiguram *inconstitucionais* e *ilegais* os arts. 1º e 2º da Resolução CNE/CEB n.º 04, de 16-08-2006, naquilo em que veiculam a pretensão de obrigar todos os sistemas educacionais estaduais e municipais de Ensino Médio, com organização curricular estruturada por disciplinas, a incluírem, em suas respectivas grades, disciplinas específicas de Filosofia e Sociologia.

Mas cabe, por amor ao debate, dedicar atenção às razões encontráveis no Parecer CNE/CEB n.º 38/2006, o qual foi, efetivamente, o ato de natureza indicativa que fundamentou a edição da Resolução CNE/CEB n.º 04/2006. Nele se invoca, por exemplo, como fundamento da obrigatoriedade imposta, a já citada competência da Câmara de Educação Básica do CNE para emanar as diretrizes curriculares nacionais para o Ensino Médio, nos termos do art. 9º, § 1º, alínea *c* da Lei n.º 4.024/1961 (com a redação dada pela Lei n.º 9.131/1995). Porém, como já salientado aqui, o dispositivo não pode ser interpretado como se a tivesse autorizado a ditar a inclusão de disciplinas específicas nos currículos dos diversos sistemas de ensino. Não foi este o seu objetivo e não é este o seu sentido, mas ele serve, tão somente, para permitir ao CNE que estabeleça os nortes — com caráter vinculante, é verdade, mas não mais do que nortes — para que os sistemas de ensino, aí sim, nas respectivas esferas da federação, no exercício da liberdade de organização, que lhes é de direito, definam, autonomamente, as próprias grades curriculares.

Outros argumentos constantes do Parecer CNE/CEB n.º 38/2006 ligam-se ao art. 36 da LDB. Para respondê-los cumpre, primeiramente, transcrever esse dispositivo legal:

“Art. 36 - O currículo do ensino médio observará o disposto na Seção I deste Capítulo e as seguintes diretrizes:

I – destacará a educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania;

II – adotará metodologias de ensino e de avaliação que estimulem a iniciativa dos estudantes;

III – será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição.

§ 1º.- Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação serão organizados de tal forma que ao final do ensino médio o educando demonstre:

I – domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna;

II – conhecimento das formas contemporâneas de linguagem;

III – **domínio dos conhecimentos de Filosofia e Sociologia necessários ao exercício da cidadania.**” (ggnn).

Observa-se, a partir dos trechos grifados, que o dispositivo estampa, de maneira bastante clara, a preocupação do legislador em determinar que os conteúdos ministrados, as metodologias aplicadas e as formas de avaliação escolhidas pelas escolas sejam capazes de fazer com que, ao final do ensino médio, o aluno demonstre domínio dos conhecimentos de Filosofia e Sociologia necessários ao exercício da cidadania. Nessa norma, contudo, não se vislumbra qualquer imposição de que tais conhecimentos sejam oferecidos ao aluno em disciplinas específicas; quer-se, isso sim, torná-los parte de um aprendizado de matiz notadamente generalista, que contemple, além da Filosofia e da Sociologia, domínio de princípios científicos e tecnológicos e conhecimento de formas contemporâneas de linguagem.

Assim, não é possível sacar, do teor do art. 36, § 1º, III da LDB, a conclusão de que Filosofia e Sociologia devem ser, obrigatoriamente, aprendidas por meio do oferecimento de aulas específicas. O espírito que norteia a LDB é, precisamente, o oposto: deve-se conferir aos estabelecimentos de ensino a maior autonomia possível, para que, sempre tomando por base as diretrizes da legislação, os mesmos possam elaborar suas propostas pedagógicas livres de quaisquer amarras não previstas na lei.

É interessante notar como o próprio Parecer CNE/CEB n.º 38/2006 reconhece e chancela o entendimento aqui exposto. Confira-se:

“Quanto ao formato de disciplina, não há sua obrigatoriedade para nenhum componente curricular, seja da base nacional comum, seja da parte diversificada. As escolas têm autonomia quanto à sua concepção pedagógica e à formulação de sua correspondente proposta curricular, ‘sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim

recomendar’, dando-lhe o formato que julgarem compatível com a sua proposta de trabalho.” [1]

É igualmente interessante observar, contudo, que o excerto acima transcrito foi utilizado no Parecer CNE/CEB n.º 38/2006 como ponto de partida para o desenvolvimento de um raciocínio oposto. Deveras, argumenta-se, no parecer, que a tão propalada autonomia concedida às escolas pela LDB teria redundado, na prática, em descumprimento da norma atinente aos conhecimentos de Filosofia e Sociologia por parte dos estabelecimentos de ensino, cuja grade curricular é estruturada por disciplinas. Para suprir essa deficiência, então, impor-se-ia — sempre segundo o parecer — a obrigatoriedade de sua inclusão como disciplinas específicas.

O argumento, de tão contraditório, não se sustenta. Ora, se a legislação contempla e prestigia a autonomia dos sistemas de ensino para formular seus próprios modelos pedagógicos e curriculares, como justificar, sem afrontar o disposto na lei, a decisão de impor a todo um grupo de escolas de Ensino Médio, de maneira genérica, a obrigatoriedade de inserção de determinadas disciplinas? Simplesmente não há justificativa, legalmente embasada, capaz de responder a essa pergunta.

Note-se que o Parecer CNE/CEB n.º 38/2006, ao tentar demonstrar a suposta obrigatoriedade de inclusão de disciplinas específicas de Filosofia e Sociologia, ainda tenta buscar fundamentação nas diretrizes curriculares nacionais do Ensino Médio já instituídas por meio da Resolução CNE/CEB n.º 03/1998. Porém, cabe aqui apontar que a tentativa, de antemão, já deveria ter sido percebida como infrutífera.

[1] Parecer CNE/CEB n.º 38/2006.pág. 11- 12

Isto porque a resolução que instituiu as diretrizes curriculares para o Ensino Médio é pródiga em exemplos que confirmam o entendimento de que deve ser respeitada, nos termos da lei e da Constituição, a autonomia dos sistemas de ensino para a definição de suas grades curriculares. É possível arrolar, nesse sentido, os artigos: 5º, III[2]; 6º[3]; 7º, IV[4]; 8º, III e V[5]; dentre outros. Todos eles, como se pode facilmente perceber, remetem a um contexto de aprendizado marcado pela autonomia das unidades escolares para desenvolverem, da maneira que melhor lhes aprouver, seus próprios modelos pedagógicos.⁹¹³

⁹ [2] “Art.5º -Para cumprir as finalidades do ensino médio previstas pela lei, as escolas organizarão seus currículos de modo a: (...) III –adotar metodologias de ensino diversificadas, que estimulem a reconstrução do conhecimento e mobilizem o raciocínio, a experimentação, a solução de problemas e outras competências cognitivas superiores; “.

[3] “Art.6º - Os princípios pedagógicos da Identidade, Diversidade e Autonomia, da Interdisciplinaridade e da Contextualização, serão adotados como estruturadores dos currículos do ensino médio.”

[4] ”Art. 7º - Na observância da Identidade, Diversidade e Autonomia, os sistemas de ensino e as escolas, na busca da melhor adequação possível às necessidades dos alunos e do meio social:

Ocorre que, apesar de todo o exposto até agora, o Parecer CNE/CEB n.º 38/2006 chegou a conclusão diversa. Para obtê-la, baseou-se, primeiramente, em uma leitura equivocada do art. 10, § 2º, da Resolução CNE/CEB n.º 03/1998. Observe-se o seguinte excerto do referido Parecer:

Parecer CNE/CEB n.º 38/2006

“As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – DCNEM deram interpretação que adiantou, em parte, sua solução, pois considerou, na composição e no tratamento a ser dado ao currículo do Ensino Médio, a Filosofia e a Sociologia como equiparadas à Educação Física e à Arte, estas sim, contempladas pelo art. 26 da LDB como componentes curriculares dessa etapa da Educação Básica.”³⁸

O equívoco deriva do fato de que o dispositivo das diretrizes curriculares lá referido — trata-se do art. 10, § 2º — simplesmente não promoveu tal equiparação. Confira-se o seu teor:

Resolução CNE/CEB n.º 03/1998

“Art. 10. A base nacional comum dos currículos de ensino médio será organizada em áreas de conhecimento, a saber:

(...)

§ 2º As propostas pedagógicas das escolas deverão assegurar tratamento interdisciplinar e contextualizado para:

(...) IV – criarão mecanismos que garantam liberdade e responsabilidade das instituições escolares na formulação de sua proposta pedagógica, e evitem que as instâncias centrais dos sistemas de ensino burocratizem e ritualizem o que, no espírito da lei, deve ser expressão de iniciativa das escolas, com protagonismo de todos os elementos diretamente interessados, em especial dos professores;”

[5] “Art. 8º - Na observância da Interdisciplinaridade as escolas terão presente que: (...) III – as disciplinas escolares são recortes das áreas de conhecimentos que representam, carregam um grau de arbitrariedade e não esgotam isoladamente a realidade dos fatos físicos e sociais, devendo buscar entre si interações que permitam aos alunos a compreensão mais ampla da realidade; (...) V – a característica do ensino escolar, tal como indicada no inciso anterior, amplia significativamente a responsabilidade da escola para a constituição de identidades que integram conhecimentos, competências e valores que permitam o exercício pleno da cidadania e a inserção flexível no mundo do trabalho.” pág.13

³⁸ Parecer CNE/CEB n.º 38/2006, p. 14.

- a) Educação Física e Arte, como componentes curriculares obrigatórios;
- b) Conhecimentos de Filosofia e Sociologia necessários ao exercício da cidadania.”

A redação é clara. Não se observa qualquer conexão lógica entre as matérias arroladas na alínea “a” (que cuida da Educação Física e da Arte) e na alínea “b” (que dispõe sobre conhecimentos de Filosofia e Sociologia). Educação Física e Arte são componentes curriculares obrigatórios; conhecimentos de Filosofia e Sociologia, por outro lado, devem ser agregados, com tratamento interdisciplinar e contextualizado, na medida da necessidade ao exercício da cidadania. Querer equiparar o conteúdo das duas alíneas somente pode ser entendido como realização de exegese torta, direcionada, comprometida com uma tese que extrapola os limites legais.

O mais paradoxal é que, embora esse dispositivo da Resolução CNE/CEB n.º 03/1998 tenha sido invocado como um dos fundamentos da edição da Resolução CNE/CEB n.º 04/2006, sua redação foi modificada por este último instrumento normativo, exatamente para dar guarida ao intento de determinar a obrigatoriedade da inclusão da Filosofia e da Sociologia como disciplinas específicas. A contradição, portanto, é flagrante. Em um primeiro momento, bastava a interpretação “dirigida” do art. 10, § 2º da Resolução CNE/CEB n.º 03/1998 para embasar a obrigatoriedade; em seguida, essa inferência já não era verdadeira, de modo que somente com uma redação distinta da até então vigente seria possível atingir o objetivo pretendido.

Mas esse não é o único equívoco hermenêutico verificado no Parecer CNE/CEB n.º 38/2006. Partindo da premissa que acaba de revelar-se falsa — é dizer, da pretensa equiparação entre, de um lado, Educação Física e Arte, e, de outro, Filosofia e Sociologia — o Parecer procura justificar a obrigatoriedade por meio de uma interpretação *a contrario sensu* que, de plano, pode-se considerar totalmente descabida. Tal interpretação lastreia-se no teor do art. 26-A da LDB, acrescentado pela Lei n.º 10.639/03, e na Lei n.º 9.795/1999.

Rezam as normas acima referidas:

LDB 9394/96

“Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1º. O conteúdo programático a que se refere o *caput* deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2º. Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.” (grifos acrescentados).

Lei n.º 9.795/1999

Art. 10. A educação ambiental será desenvolvida como uma prática educativa integrada, contínua e permanente em todos os níveis e modalidades do ensino formal.

§ 1º. A educação ambiental não deve ser implantada como disciplina específica no currículo de ensino.” (grifos acrescentados).

Como se pode notar, as normas acima colacionadas dizem respeito a duas áreas de conhecimento — História e Cultura Afro-Brasileira e Educação Ambiental — que a legislação, explicitamente, eximiu da condição de disciplinas específicas. Optou-se, ao contrário, por distribuí-las em toda a grade curricular, de modo a permear, com os elementos a elas inerentes, o conhecimento obtido pelos alunos em áreas afins.

Então, tendo por base esse arcabouço normativo — cujo espírito foi reproduzido, diga-se de passagem, no art. 2º, § 4º³⁹ da mesma Resolução CNE/CEB n.º 04/2006 — é que surge o argumento *a contrario sensu*: ora, se o intuito do legislador fosse o de não obrigar as unidades de ensino a adotarem disciplinas específicas de Filosofia e Sociologia, ele teria criado normas do mesmo jaez daquelas presentes no art. 26-A da LDB e no art. 10, § 1º da Lei n.º 9.795/1999. Se não o fez, é porque pretendeu, sim, instituir a obrigatoriedade.

Essa argumentação não possui a mínima sustentabilidade legal.

O art. 26 da LDB [6], que cuida dos currículos do ensino fundamental e médio, em momento algum obriga as escolas a criar disciplinas específicas. Preocupa-se, isto sim, em firmar uma série de componentes curriculares obrigatórios, que podem ser ministrados no âmbito de uma ou várias disciplinas distintas. E, dentre tais componentes obrigatórios, não há menção à Filosofia, tampouco à Sociologia. Resta claro, diante dessa constatação, que a opção legislativa encarnada na LDB foi precisamente a oposta àquela constante da Resolução CNE/CEB n.º 04/2006. Ou seja, da leitura do arcabouço legal vigente em matéria educacional, a inferência juridicamente válida é aquela segundo a qual Filosofia e Sociologia não são disciplinas, mas sim, áreas do conhecimento que devem ser apresentadas aos alunos para serem utilizadas como ferramentas necessárias ao exercício da cidadania.

[6] Art. 26- Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional, comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escola, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.

§ 1º - Os currículos a que se refere o caput devem abranger, obrigatoriamente, o estudo da língua portuguesa e da matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil.

³⁹ Eis o teor do dispositivo em comento: “os componentes História e Cultura Afro-Brasileira e Educação Ambiental serão, em todos os casos, tratados de forma transversal, permeando, pertinentemente, os demais componentes do currículo”.

§ 2º - O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, sendo sua prática facultativa ao aluno: (...)

§ 3º - A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da educação básica, sendo sua prática facultativa ao aluno: (...)

§ 4º O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e européia.

§ 5º Na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição”.

Nesse sentido, o Parecer CNE/CEB n.º 15/1998, que embasou a instituição das diretrizes curriculares nacionais para o Ensino Médio, demonstra, de modo cristalino, o espírito que se pretendia aplicar ao Ensino Médio. Observe-se, a esse respeito, o que referido Parecer pontuou no tocante às Ciências Humanas, grande área do conhecimento onde se inscrevem a Filosofia e a Sociologia:

Parecer CNE/CEB n.º 15/1998

“Pela constituição dos significados de seus objetos e métodos, o ensino das ciências humanas e sociais deverá desenvolver a compreensão do significado da identidade, da sociedade e da cultura, que configuram os campos de conhecimentos de história, geografia, sociologia, antropologia, psicologia, direito, entre outros. Nesta área se incluirão também os estudos de filosofia e sociologia necessários ao exercício da cidadania, para cumprimento do que manda a letra da lei. No entanto, é indispensável lembrar que o espírito da LDB é muito mais generoso com a constituição da cidadania e não a confina a nenhuma disciplina específica, como poderia dar a entender uma interpretação literal da recomendação do inciso III do parágrafo primeiro do artigo 36.”

[7]

Assim, se a interpretação a contrario sensu difundida pelo Parecer CNE/CEB n.º 38/2006 tivesse respaldo, seria possível depreender que não apenas Filosofia e Sociologia, mas também uma série de outros ramos do saber, tais como Direito, Antropologia, Psicologia, etc., deveriam ser, necessariamente, contemplados como disciplinas específicas no Ensino Médio, o que é um completo absurdo.

[7] Parecer CNE/CEB n.º 15/1998, pág 18.

Por fim, já examinados os argumentos empregados na tentativa de respaldar a pretensão que aqui se considera ilegal e inconstitucional, vale uma derradeira observação, tão somente com o intuito de se evitar eventuais mal-entendidos. É a seguinte: constatar que inexistente amparo legal à exigência, feita pelo CNE, de que Filosofia e Sociologia sejam contempladas como disciplinas específicas no Ensino Médio não é sinônimo de lutar contra uma idéia “necessariamente boa”, em prejuízo da qualidade do ensino. Não se trata, em suma, de lutar contra o “bem”. Aliás, sequer se trata de fazer juízo acerca do caráter “benéfico” ou “maléfico” desta exigência para fins de aprimoramento do ensino

brasileiro; cuida-se, tão somente, de examinar a sua legalidade, pois encampou solução diversa, consistente em privilegiar a autonomia dos sistemas e unidades de ensino e a liberdade de cada qual para, segundo seu próprio projeto pedagógico, optar entre dedicar a tais conteúdos disciplinas específicas ou então abordá-los de maneira transversal no âmbito de outras disciplinas já existentes. Se houve algum juízo quanto ao melhor rumo a tomar, esse juízo foi feito pelo legislador — democraticamente —, e consistiu na decisão de que melhor seria privilegiar a autonomia de cada estabelecimento de ensino para decidir por si, firme em que tal autonomia seria perfeitamente compatível com a necessidade de incorporação, de alguma maneira, da Sociologia e da Filosofia ao currículo do Ensino Médio.

Inadmissível, portanto, que o CNE venha se substituir ao legislador, exigindo dos estabelecimentos de ensino algo que a lei não exigiu e, não fosse o bastante, usurpando-lhes liberdade de escolha que a lei lhes quis assegurar.

DA IMPOSSIBILIDADE DE DISCRIMINAÇÃO ENTRE MODELOS PEDAGÓGICOS

Ainda que o CNE tivesse competência para editar os atos normativos que editou, isto é, ainda que a Resolução CNE/CEB n.º 04/2006, ao impor a obrigatoriedade da inclusão de disciplinas específicas de Filosofia e Sociologia na grade curricular das escolas do Ensino Médio, estivesse rigorosamente em linha com as disposições da LDB e com a Constituição, restaria um último ponto a examinar: a legalidade do tratamento diferenciado, conferido pela Resolução CNE/CEB n.º 4/2006, a dois modelos pedagógicos — o de organização curricular flexível e o estruturado por disciplinas. Vale lembrar os termos em que tal diferenciação encontra-se vazada:

Resolução CNE/CEB n.º 04/2006

“Art. 1º O § 2º do artigo 10 da Resolução CNE/CEB n.º 3/98 passa a ter a seguinte redação:

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

Art. 2º São acrescentados ao artigo 10 da Resolução CNE/CEB n.º 3/98, os § 3º e 4º, com a seguinte redação:

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

O Parecer CNE/CEB n.º 38/2006, ao fundamentar a distinção, apresentou a seguinte justificativa:

Parecer CNE/CEB n.º 38/2006

“Se a escola tem autonomia para desenvolver a própria concepção pedagógica, o que, aliás, é garantido pela Constituição Federal e reiterado pela LDB, ela tem, por outro lado, a obrigação de coerência nessa concepção, bem como no seu planejamento, na sua organização e na sua execução. Nesse sentido, se a escola planejou e organizou seu currículo, no todo ou em parte, com base em disciplinas, a lógica obriga que os componentes obrigatórios, sem ressalva legal, sejam oferecidos da mesma forma. Se a escola, ao contrário, usando da autonomia que lhe dá a Lei, organizou seu currículo de outra forma, do mesmo modo deverá dar tratamento a todos os componentes obrigatórios.”

É curioso perceber como o texto do parecer confere à autonomia pedagógica das escolas uma interpretação enviesada. A leitura da parte final do excerto acima trazido demonstra que, para seus autores, tal autonomia só deve ser posta em prática e prestigiada se o intento da unidade de ensino for organizar seu currículo de forma flexível. Para os estabelecimentos que, diferentemente, optarem por estruturar seu currículo sob a forma de disciplinas, não há que se falar em autonomia. A lei, segundo essa linha de raciocínio, teria criado um rol estático de componentes curriculares obrigatórios, que deveriam, *sem qualquer decisão autônoma por parte da escola*, ser aplicados, de forma estanque, sob a roupagem de disciplinas específicas.

Como já se demonstrou à exaustão ao longo desta manifestação, esse entendimento é absolutamente equivocado.

A LDB e a Resolução CNE/CEB n.º 03/1998 (que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio) em momento algum previram a possibilidade de se conferir tratamento discriminatório entre modelos pedagógicos. Cada escola é autônoma para decidir, dentro das balizas postas pela legislação, o melhor modo de organizar o currículo a ser ministrado aos seus alunos. Basta, apenas, que os componentes obrigatórios previstos pelo art. 26 da LDB estejam presentes, seja em disciplinas próprias, seja de maneira transversal, permeando diferentes matérias.

Assim, nada impede, por exemplo, que os conceitos de Filosofia contidos na obra de Platão e Aristóteles possam ser apresentados no âmbito do estudo da civilização grega, ou, ainda, numa aula de Português ou Literatura. De modo análogo, é perfeitamente possível o estudo da Sociologia de Weber ou Durkheim como parte de aulas de História Geral, ou mesmo de Matemática. O que se objetiva é que, ao final do Ensino Médio, o aluno tenha adquirido conhecimentos filosóficos e sociológicos necessários ao exercício da cidadania, pouco importando se tal aquisição deu-se por meio de aulas específicas ou como parte do conteúdo de uma disciplina afim.

Não tem amparo legal, portanto, a discriminação entre escolas de currículo flexível e escolas estruturadas por disciplinas, levada a cabo pela Resolução CNE/CEB n.º 04/2006. Tal Resolução, ao estipular esse tratamento diferenciado, criou uma escala entre os estabelecimentos voltados ao Ensino Médio que, nos termos da legislação, não existe. Por meio dela, foram relegadas à condição de escolas de segunda classe — por

supostamente estarem sonhando a seus alunos conhecimentos de Filosofia e Sociologia — todas as unidades de ensino que, no exercício de sua autonomia pedagógica, prevista em todo o arcabouço normativo do setor de Educação, optaram por organizar suas grades curriculares em disciplinas específicas. A elas tenta-se impingir, com a edição da Resolução CNE/CEB n.º 04/2006, uma obrigação descabida, não amparada em lei.

2. CONCLUSÃO

Adotamos *in totum* o parecer aprovado pela Comissão de Legislação e Normas, concluindo:

A Resolução CNE/CEB n.º 4/2006 é nula, írrita, de nenhum efeito.

Em primeiro lugar, porque a obrigatoriedade de inclusão de disciplinas específicas de Filosofia e Sociologia fere a autonomia assegurada aos sistemas de ensino, pela LDB e pela Constituição, para a definição de suas próprias grades curriculares. Com efeito, embora o art. 36, § 1º, III da LDB estampe a preocupação do legislador em determinar que os conteúdos ministrados, as metodologias aplicadas e as formas de avaliação escolhidas pelas escolas sejam capazes de fazer com que, ao final do Ensino Médio, o aluno demonstre domínio dos conhecimentos de Filosofia e Sociologia, necessários ao exercício da cidadania, não se vislumbra, ali, qualquer imposição de que tais conhecimentos sejam oferecidos ao aluno em disciplinas específicas; quer-se, isso sim, torná-los parte de um aprendizado de matiz notadamente generalista, que contemple, além da Filosofia e da Sociologia, o domínio de princípios científicos e tecnológicos e conhecimento de formas contemporâneas de linguagem.

Além disso, o art. 9º, inciso IV, da LDB, confere à União a atribuição de estabelecer as competências e diretrizes para o ensino médio com vistas, tão somente, a *nortear* a definição e organização dos currículos correspondentes, vez que a definição e a organização, em si, destes currículos é tarefa a ser exercida autonomamente pelos próprios sistemas de ensino, no âmbito das respectivas esferas da federação e dos estabelecimentos, oficiais ou privados. Não fosse o bastante, a LDB ainda estabelece no seu art. 8º, § 2º que os sistemas de ensino terão liberdade de organização, que envolve, por certo, a autonomia na estruturação de seus próprios currículos.

De resto, a própria Constituição Federal, em seu art. 211, deixa entrever que, em que pese o dever de colaboração entre os entes federados na estruturação de seus sistemas de ensino, a autonomia de cada qual é um valor a ser preservado.

De outro lado, também é impertinente a fundamentação utilizada pelo Parecer CNE/CEB n.º 38/2006 para demonstrar a suposta obrigatoriedade de inclusão de disciplinas específicas de Filosofia e Sociologia ao referir-se às Diretrizes Curriculares

Nacionais do Ensino Médio, instituídas por intermédio da Resolução CNE/CEB n.º 03/1998.

Nesse ponto, o parecer realiza exegese jurídica equivocada, ora tentando equiparar componentes curriculares obrigatórios (Educação Física e Arte) aos conhecimentos de Filosofia e Sociologia necessários ao exercício da cidadania, ora tentando aplicar ao caso interpretação *a contrario sensu* absolutamente descabida, lastreada no argumento de que, se o legislador tivesse querido excluir Filosofia e Sociologia do rol de disciplinas obrigatórias, teria feito tal exclusão de maneira expressa, como procedeu no tocante à História e Cultura Afro-Brasileira e à Educação Ambiental.

Todavia, da leitura do arcabouço legal vigente em matéria educacional, a inferência juridicamente válida é exatamente a oposta, isto é, a de que Filosofia e Sociologia não são disciplinas, mas sim áreas do conhecimento que devem ser apresentadas aos alunos para serem utilizadas como ferramentas necessárias ao exercício da cidadania.

Ainda que todos os argumentos acima expostos estivessem incorretos, a Resolução CNE/CEB n.º 04/2006 seria ilegal por conferir tratamento discriminatório a dois modelos pedagógicos: aqueles cuja organização curricular é flexível e aqueles estruturados por disciplinas. Deveras, a LDB e a Resolução CNE/CEB n.º 03/1998 (que instituiu as diretrizes curriculares nacionais para o Ensino Médio) em momento algum previram a possibilidade de se conferir tratamento discriminatório entre modelos pedagógicos. Cada escola é autônoma para decidir, dentro das balizas postas pela legislação, o melhor modo de organizar o currículo a ser ministrado aos seus alunos. Basta, apenas, que os componentes obrigatórios previstos pelo art. 26 da LDB estejam presentes, seja em disciplinas próprias, seja de maneira transversal, permeando diferentes matérias. A Resolução em pauta, ao estipular esse tratamento diferenciado, criou uma escala entre os estabelecimentos voltados ao Ensino Médio que, nos termos da legislação, não existe, sendo, pois, ilegal.

Finalmente, entende este Colegiado que os conhecimentos de Filosofia e Sociologia são necessários e oportunos à formação dos alunos, cabendo a cada Instituição ou sistema de ensino resguardar a sua autonomia e definir o tratamento curricular a ser dado a esses conhecimentos.

São Paulo, 21 de maio de 2007.

Cons^a Ana Luísa Restani

Relatora

Cons. Mauro de Salles Aguiar

Relator**3. DECISÃO DA CÂMARA**

A Câmara de Educação Básica adota como seu Parecer, o Voto dos Relatores.
Presentes os Conselheiros: Amarilis Simões Serra Sério, Ana Luísa Restani, Ana Maria de Oliveira Mantovani, Francisco Pagliato Neto, Joaquim Pedro Villaça de Souza Campos, Leila Rentroia Iannone, Maria Aparecida de Campos Brando Santilli e Mauro de Salles Aguiar.

Sala da Câmara de Educação Básica, em 23 de maio de 2007.

*Cons^a. Maria Aparecida de Campos Brando Santilli
no exercício da Presidência nos termos do artigo*

13 § 3º do Regimento do CEE

ANEXO IV

**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE FILOSOFIA
HISTÓRIA DA FILOSOFIA MODERNA I
1º Semestre de 2011
Disciplina Obrigatória
Destinada: alunos de filosofia
Código: FLF0238
Pré-requisito: FLF0113 e FLF0114
Prof. Homero Silveira Santiago
Carga horária: 120 horas
Créditos: 06
Número máximo de alunos por turma: 90**

TÍTULO: O PROBLEMA DA SUPERSTIÇÃO NO ESPINOSISMO

I – OBJETIVOS

O espinosismo é uma filosofia da imanência. Ainda que se possa divergir sobre o significado do termo “imanência”, é certo residir na afirmação um problema: como e por que um universo da imanência absoluta dá origem em seio, como uma de suas conseqüências necessárias, à superstição, isto é, à transcendência que é o seu antípoda? Com efeito, se o Deus espinosano é a substância única de que não se pode pensar nada exterior, a superstição não pode senão constituir um efeito, determinado e natural, da substância única; nessas circunstâncias, uma vez que a superstição se erga e se arraigue no homem, como fazer frente a ela? O curso quer afirmar que é como resposta a tais questões gerais que se estabelece o projeto ético espinosano.

Resumidamente, trata-se de mostrar que, se há uma questão ética, é porque há um problema da superstição; e por isso mesmo todo o escopo da ética, se não se quer reduzir ao intelectualismo nem ceder à facilidade do livre-arbítrio, é promover uma transformação em nossa maneira de vivenciar o real e lidar com ele. Essa transformação é aquela que Espinosa nomeia “emenda do intelecto” e que também podemos chamar, a partir do final do apêndice da *Ética I*, “emenda dos preconceitos”.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS

DEPARTAMENTO DE FILOSOFIA

II – CONTEÚDO

- O problema da superstição.
- Finalismo e natureza humana.
- Determinismo e fatalismo.
- Como falar da superstição (ou um discurso racional do irracional).
- Os preconceitos derivados: a superstição como estrutura.
- Destruir a superstição: a questão do possível, emendar os preconceitos.
- A prop. 10 da *Ética V* e a *potestas ordinandi*.
- A liberdade como “livre necessidade”.

III - MÉTODOS UTILIZADOS

Aulas expositivas, análise e discussão de textos.

IV - ATIVIDADES DISCENTES

Aulas expositivas, análise e discussão de textos.

V - CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO

Dissertação.

VI - BIBLIOGRAFIA

ANÔNIMO. *A vida e o espírito de Baruch de Espinosa*. Trad. de Éclair Antonio Almeida Filho. São Paulo, Martins Fontes, 2007.

CHAUÍ, Marilena de Souza. *Espinosa: uma filosofia da liberdade*. São Paulo, Moderna, várias edições.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS

DEPARTAMENTO DE FILOSOFIA

_____. *A nervura do real. Imanência e liberdade em Espinosa*. Vol. 1: *Imanência*. São Paulo, Companhia das Letras, 1999, 2 tomos.

_____. “A posição do agente da liberdade na *Ética V*”. *Cadernos espinosanos*, no 22, 2010. Disponível: <http://www.fflch.usp.br/df/espinosanos/22.html>

_____. “O retorno do teológico-político” em *Retorno ao republicanismo*, organização de Sérgio Cardoso. Belo Horizonte, Editora UFMG, 2004.

CRISTOFOLINI, Paolo. “A última sabedoria e a felicidade”. *Cadernos espinosanos*, no

6, 2000.

DELBOS, Victor. *O espinosismo*. Trad. Homero Santiago. São Paulo, Discurso Editorial, 2002.

DELEUZE, Gilles. *Espinosa, filosofia prática*. Trad. Daniel Lins e Fabien Pascal Lins. São Paulo, Escuta, 2002.

DAWKINS, Richard. *Deus, um delírio*. Trad. Fernanda Ravagnani. São Paulo, Companhia das Letras, 2007.

ESPINOSA. *Ética*. Trad. Tomaz Tadeu. Belo Horizonte, Alternativa, 2007.

_____. *Opera*. Edição de Carl Gebhardt. Heidelbergue, Carl Winters Universitætbuchhandlung, 1972, 4 vol.

_____. *Pensamentos metafísicos, Tratado da correção do intelecto, Ética, Tratado político, Correspondência*. Vários tradutores. Col. Os Pensadores. São Paulo, várias edições.

_____. *Tratado da reforma da inteligência*. Tradução, introdução e notas de Lívio Teixeira. São Paulo, Martins Fontes, 2004.

_____. *Tratado teológico-político*. Tradução, introdução e notas de Diogo Pires Aurélio, São Paulo, Martins Fontes, 2003.

FEDI, Laurent. *Piaget et la conscience morale*. Paris, PUF, 2008.

GARRETT, Don (ed.). *The Cambridge companion to Spinoza*. Cambridge & New York, Cambridge University Press, 1996.

GIANCOTTI BOSCHERINI, Emilia. *Lexicon spinozanum*. Haia, Martinus Nijhoff, 1970, 2 vol.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS

DEPARTAMENTO DE FILOSOFIA

KELEMEN, Deborah. “Are children ‘Intuitive Theists’ Reasoning about purpose and design in nature?”. *Psychological Science*, n. 15, 2004. Disponível:

<http://www.bu.edu/childcognition/publications/Intuitive%20Theist.pdf>

_____. & ROSSET, E. “The Human Function Compunction: Teleological explanation in adults”. *Cognition*, 111, 2009. Disponível:

[http://www.bu.edu/childcognition/publications/KelemenRosset\(2009\).pdf](http://www.bu.edu/childcognition/publications/KelemenRosset(2009).pdf)

MACHEREY, Pierre. *Introduction à l'Éthique de Spinoza. La première partie, la nature des choses*. Paris, PUF, 1997.

SANTIAGO, Homero. “O filósofo espinosista precisa criar valores?”.

Trans/Form/Ação, São Paulo, v. 30, no 1, 2007. Disponível:

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-31732007000100010&lng=pt&nrm=iso

_____. “Os excessos da identidade: Bento XVI e a questão da tolerância”. *Lua Nova*, no 74, 2008. Disponível: <http://www.scielo.br/pdf/ln/n74/08.pdf>

_____. “Superstição e ordem moral do mundo”. Em André Martins (org.). *O mais potente dos afetos: Spinoza e Nietzsche*. São Paulo, Martins Fontes, 2009.

SÉVÉRAC, Pascal. *Éthique, Appendice à la Première Partie*. Paris, Ellipses, 1999.

ANEXO V

Exemplo de aula dado durante o curso Filosofia em sala de aula - durante Segundo Simpósio sobre Ensino de Filosofia – 09 a 11 de dezembro de 2009. Professora Lídia Rodrigo.

I – Rede das palavras – Rubens Alves

(...) Fazemos a seguinte pergunta: o que é a linguagem? A resposta quase evidente é que a linguagem é um conjunto de sinais fonéticos e/ou gráficos convencionais, criados pela sociedade a fim de representar para o homem as coisas e suas relações, e assim torna possível a comunicação, necessária à conjunção da ação. É necessário explorar isto que aí está dito.

Perguntemos-nos: qual é o processo pelo qual a sociedade cria a linguagem? Uma das respostas possíveis é a que o homem é mais ou menos semelhante a uma câmara fotográfica. Através dos seus sentidos ele tiraria “retratos” do mundo, que seriam revelados na mente. A mente seria uma máquina reduplicadora do mundo. E a linguagem, o que seria? Uma sistema de sinais para representar essa reduplicação. Imaginemos que o homem veja uma árvore. Lá fora está a árvore e na mente dele está a imagem dela. Agora, se ele necessita comunicar a um companheiro seu esta imagem, ele poderá simplesmente apontar para a árvore, se se encontrarem perto dela. Mas, se árvore estiver fora do alcance de sua vista? Nesse caso a comunicação, isto é, a focalização das atenções dos dois homens sobre um mesmo objeto, só se dará se eles dispuserem de um sinal que “signifique” a árvore, e lhes evoque a sua imagem. Os sinais são criados para desempenhar esta função. Parece, portanto, óbvio que as palavras têm por função representar as coisas.

Mas será que isto é tudo? Será a linguagem um simples agregado de sinais, um inventário do mundo? O homem é um construtor de mundos; sua atividade busca criar um *ordo amoris*, uma organização que seja expressiva dos seus valores e funcional para a sua sobrevivência. Assim como o homem inventa ferramentas para ajuda-lo nessa tarefa, ele também inventa uma linguagem. A linguagem, assim, não é uma cópia do real, mas antes uma organização do mesmo. Na realidade, para o homem, o real é aquilo que ele organiza. Esta é uma das constatações muito interessantes a que Kant chegou, através de sua análise do processo de conhecimento. A mente não é passiva máquina de retratos! Ao contrário, ela é uma das formas de atividade do homem, em sua luta para criar um mundo significativo. Isto se torna muito claro quando examinamos a experiência simples de tentar aprender a falar uma língua estrangeira. Todos os que passaram por essa experiência sabem que não basta decorar o seu vocabulário básico. Porque, mais importante que o vocabulário (que é o inventário das coisas) é a estrutura da língua, o seu espírito, que deriva da maneira específica por que o povo que a fala organiza, entende e sente o mundo. Assim, para que aprendamos a usar as palavras é necessário descobrir a realidade estrutural e espiritual da língua.

Há alguns fatos da psicologia que talvez nos ajudem a compreender essa questão. A psicologia Gestáltica nos mostrou que o ato pelo qual a mente transforma sensações em percepções (que são estruturas cognitivas) é regido por certos modelos preexistentes em nossa mente. Os dados das sensações, que em si não têm sentidos, são comparados pela mente com certos modelos nela existentes, e que decifram a sua

significação. As sensações, em si, não interpretam a situação em que me encontro afim de orientar meu comportamento. A interpretação (e, portanto, a orientação do comportamento) começa com a percepção. Vamos dar um exemplo: ouço uma sineta tocando. Ela pode significar várias coisas: é hora de começar o trabalho numa fábrica, uma ambulância está passando, incêndio, alarme de um ataque aéreo, etc. a escolha de uma destas possíveis interpretações vai depender das formas que regem a minha percepção. E somente a partir daí é que vou saber o que fazer.

O ato de conhecer é, portanto, um ato de re-conhecer, a constatação da concordância entre dados sensórios novos e as formas memorizadas. Conheço o novo, dou-lhe um nome, somente depois de reconhece-lo por compara-lo com um modelo preexistente em minha mente e que organiza o processo pelo qual a estrutura minha experiência. Há uma memória estrutural sem a qual não podemos dar nomes às coisas, não podemos reconhecer o nosso mundo. Estas formas não são inatas nem fixas. São decorrentes da cultura e frequentemente o homem passa por verdadeiras revoluções em sua consciência, pelas quais certas formas se desintegram e outras aparecem.

(In: Alves, Rubem. O suspiro dos oprimidos. São Paulo: Ed. Paulinas, 1984, p. 17 a 10)

Metáfora – Gilberto Gil

Uma lata existe para conter algo
Mas quando o poeta diz: “lata”
Pode estar querendo dizer o incontível

Uma meta existe para ser um alvo
Mas quando o poeta diz: “meta”
Pode estar querendo dizer o inatingível

Por isso não se meta a exigir do poeta
Que determine o conteúdo em sua lata
Na alta do poeta tudonada cabe
Pois ao poeta cabe fazer
Com que na lata venha caber
O incabível

Deixe a meta do poeta, não discuta
Deixe a sua meta fora da disputa
Meta dentro e fora, lata absoluta
Deixe-a simplesmente metáfora

(Gilberto Gil. "Metáfora". In: Um banda Um, 1982. Disponível em: www.gilbertogil.com.br

Exercício

1- Em grupo: Cada grupo deve estar munido de um dicionário da língua portuguesa.

a) Ler e interpretar a música, atentando para o jogo de palavras aí presente.

Com ajuda do dicionário, determinar:

-o sentido do termo metáfora

-distinguir os diferentes sentido em que as palavras lata e meta são usadas no contexto do poema.

b) Responder às seguintes questões:

-Porque uma mesma palavra pode ter sentidos diferentes e até contrários?

-Quem determina o sentido das palavras?

-O que é linguagem?

2) Em Paineis: com a classe disposta em círculo, cada representante expõe as conclusões do seu grupo.

O professor auxilia compor uma síntese das respostas com base nos aspectos que foram mais consensuais. Esse texto, com suas conclusões provisórias, deve ser arquivado para um uso posterior. Pode-se confeccionar um cartaz e afixar no mural.

Lembras:

Guerra do fogo (filme)

Questão do pensamento do Rosseau – homem primitivo.

ANEXO VI

Modelo de aula – de Silvio Gallo a partir da teoria de Deleuze e Gattari

Para que se possa efetivamente ensinar filosofia é preciso que se trabalhe efetivamente com a filosofia, pois, o ensinar filosófico só pode ser tratado filosoficamente como diz o autor da obra "Filosofia E Ensino em debate (Gallo, 2002, p. 198)

Programa de aula

Obras escolhida: O que é filosofia?

Autor: Gilles Deleuze

Recursos pedagógicos:

- Abecedário de Gilles Deleuze
- Tela Vertigo-Torre do prazer (1930) do autor Salvador Dalí
- Álbum "Tudo novo de novo" de Paulinho Moska

Nº de aulas: 5

Tempo de aulas: 50 min

Considerações para aplicação das aulas

É preciso que o professor entenda que a aula deve seguir seu próprio ritmo sendo o tempo pouco ou muito também é necessário que o professor se lembre de tratar dos principais pontos do livro de forma simplificada, familiarizando assim, os alunos com a filosofia.

As aulas primeiras...

O professor deve iniciar a leitura do livro explicando passo a passo, sentando-se com os alunos tornando a leitura agradável, deve o professor indagar e chamar os alunos ao diálogo. É necessário que o professor explique o contexto histórico vivido pelo autor.

O abecedário de Deleuze

O Abecedário de Gilles Deleuze é uma realização de Pierre-André Boutang, produzido pela Éditions Montparnasse em Paris. A apresentação do documentário tem a finalidade de tornar a linguagem filosofia familiar aos alunos e explicar a filosofia de Deleuze, o documentário deve ter suas principais partes comentadas não precisando o professor apresentá-lo por inteiro aos alunos.

Vertigo

A obra pode ser entendida como aquele que se entrega a filosofia deve estar disposto à vertigem, a filosofia como amiga da verdade muitas leva ao indivíduo o prazer e ao

desprazer. A tela pode ser usada como opção para discussão da filosofia em sala de aula os alunos devem apontar questões sobre a tela após ou durante a leitura de Deleuze.

Álbum "Tudo novo de novo" de Paulinho Moska

Paulinho Moska é um cantor contemporâneo inspirado em Deleuze. Suas canções abordam questões da vida que por violência nos faz refletir sobre as mesmas.

A idéia é usar as músicas de Moska durante as primeiras páginas da leitura de Deleuze para que os alunos entendam quando é que o filósofo começa a pensar por conceitos e como se da essa chamada violência.

Aulas finais

Os alunos devem realizar uma prova dissertativa sobre os principais pontos da obra de Gilles Deleuze. O professor deve levar em consideração tudo que foi discutido em sala de aula e a forma como a sala apreendeu a filosofia deleuziana.

Disponível:<http://www.artigonal.com/educacao-artigos/educacao-a-importancia-da-leitura-de-textos-filosoficos-em-sala-de-aula-4015956.html>