

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

IDÉZIO MACHADO DE OLIVEIRA

**A FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO: REALIDADE E DESAFIOS
NAS ESCOLAS PÚBLICAS DA REGIÃO DE ARARANGUÁ - SC**

FLORIANÓPOLIS, AGOSTO DE 2013

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA

IDÉZIO MACHADO DE OLIVEIRA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação/Mestrado como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: História e Historiografia da Educação.

Orientador: Prof. Dr. Celso João Carminati

Florianópolis

2013

O482f

Oliveira, Idézio Machado de

A filosofia no ensino médio: realidade e desafios nas escolas públicas da região de Araranguá – SC. / Idézio Machado de Oliveira. - Florianópolis, 2013. 150f.

Dissertação (Mestrado em Educação). - Universidade do Estado de Santa Catarina. Centro de Ciências Humanas e da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação Orientador: Prof. Dr. Celso João Carminati

1. Educação – Filosofia. 2. Filosofia – Ensino Médio. 3. Professores – Ensino de Filosofia. I. Carminati, Celso João. II. Título.

CDD 107

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Celso João Carminati – PPGE UDESC

(Orientador)

Prof. Dr. Alex Sander da Silva – PPGE UNESC

(Examinador)

Prof^ª Dr^ª Vera Lucia Gaspar da Silva – PPGE UDESC

(Examinadora)

Prof^ª Dr^ª Gisela Eggert Steindel – PPGE UDESC

(Examinadora)

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus pela vida e por me dar forças para perseverar na realização deste trabalho.

À minha esposa Nara, que se colocou ao meu lado, amorosa e pacientemente, apoiando-me e encorajando-me nesta importante caminhada.

Às minhas filhas Gabriela e Fernanda, pelo carinho, sorriso sincero e por compreender muitas de minhas ausências.

Ao meu pai Vico e mãe Santina, amados pais que sempre me ajudaram e incentivaram a estudar.

Aos meus irmãos e irmãs e seus filhos/as, que animaram minha caminhada com sabedoria e compreenderam meu afastamento da família.

Ao professor Celso, por sua dedicação, cuidado e orientação segura. Pela compreensão nos momentos difíceis e encorajamento nos decisivos.

Aos servidores do Instituto Federal de Educação de Santa Catarina do Campus Araranguá, que direta ou indiretamente contribuíram para a realização deste trabalho. Ao professor Olivier Allain, Diretor do campus, pelo apoio, encorajamento e orientação. A chefe de ensino professora Mirtes Lia, pela solidariedade, incentivo e grande apoio. Ao professor Emerson Silveira Serafim e Fábio E. Santana, pelo apoio e incentivo. A bibliotecária Elisandra M. Quintino, que prontamente se colocou a disposição para realizar com esmero a revisão e formatação do trabalho. Quero agradecer de modo especial aos colegas do Núcleo Pedagógico, Mozart Maragno, que me incentivou e possibilitou boas reflexões sobre o tema pesquisado, ao colega Alexandre Rocha, incentivador, amigo, solidário nos momentos desafiadores. À Ânia TAMILIS, que sempre apoiou meu trabalho, a Greice Pereira da Silva, Lívia Reis e Ivone Georg pelo apoio e solidariedade e a acadêmica Cyndi Elias, que sempre se mostrou disposta a colaborar.

“A coisa mais difícil do mundo é dizer pensando o que todos dizem sem pensar.”

Émile-Auguste Chartier

“E os que foram vistos dançando foram julgados insanos pelos que não conseguiam ouvir a música.”

Friedrich Nietzsche

“A verdade não pode escandalizar.”

Marilena Chaui

RESUMO

O presente trabalho discute a trajetória da filosofia no Brasil e os desafios de seu ensino na atualidade. As reflexões aqui apresentadas destacam as lutas dos professores em defesa da manutenção da disciplina de filosofia, que durante o regime militar, foi afastada do currículo, sob a justificativa de que, além de possuir caráter revolucionário, não agregaria conhecimentos necessários à formação técnica. Com o processo de redemocratização do país o esforço dos educadores em reconquistar o espaço da filosofia continua, mas somente em 2008, com a aprovação da Lei 11.684/08, é que assistimos em caráter definitivo seu retorno às escolas de ensino médio do Brasil. A partir deste período intensificam-se as discussões a respeito do papel da filosofia, da pesquisa educacional na área e dos projetos formativos que a disciplina pode desenvolver nas escolas. Tendo em vista o cenário que se descortina, de que modo a filosofia pode contribuir para a formação integral do estudante? Qual caminho seguir de modo a consolidar seu ensino nas escolas públicas do Brasil? O presente trabalho discute estas questões evidenciando o ensino de filosofia numa perspectiva crítica, interessada na construção da autonomia e emancipação dos sujeitos. O presente trabalho analisa também os dados da pesquisa realizada junto aos professores que trabalham nas escolas públicas de ensino médio na região da Amesc – Associação dos Municípios do Extremo Sul Catarinense. As manifestações dos docentes revelaram um quadro desafiador, caracterizado pela falta de reconhecimento profissional, de estrutura e recursos didáticos, baixos salários e desinteresse dos alunos pelas questões filosóficas. Consideramos as respostas dos docentes um importante convite à construção de práticas educativas, que possam contribuir de maneira efetiva para tornar o ensino e a aprendizagem de filosofia uma experiência significativa nas escolas públicas do sul catarinense.

Palavras chave: educação, filosofia, ensino de filosofia, ensino médio, emancipação, professores.

ABSTRACT

This paper discusses the history of philosophy in Brazil and the challenges of teaching today. The reflections presented here highlight the struggles of teachers in favor of maintaining philosophy as a curricular discipline, which was removed from the curriculum during the military regime on the grounds that, in addition to having a revolutionary character, it would not contribute to the knowledge needed in technical training. With the democratization process of the country the efforts of educators to regain the space of philosophy would continue, but it is only in 2008, with the enactment of Law 11.684/08, that philosophy came definitively back to high schools curricula in Brazil. Since this period discussions kept growing about the role of philosophy in the area of educational research and projects that can be developed with the help of this discipline in schools. Given such scenario, how can philosophy contribute to a more comprehensive education of the student? Which path to follow in order to consolidate its teaching in public schools in Brazil? This paper discusses these issues emphasizing the teaching of philosophy from a critical perspective, which aims at helping build autonomy and emancipation of individuals. This paper also analyzes the data from the study conducted among the teachers working in public high schools in the region of Amesc - Association of Municipalities of the Extreme South of Santa Catarina. The teachers' answers revealed a challenging framework, characterized by the lack of professional recognition, structure and teaching resources, low wages and lack of interest by students in philosophical questions. We consider these responses from teachers as an important call for the construction of educational practices that can contribute effectively to make teaching and learning philosophy a significant experience in public schools in the South of Santa Catarina.

Keywords: education, philosophy, emancipation, teaching, school, philosophy professors.

LISTA DE SIGLAS

ABRAFP	Associação Brasileira de Filosofia e Psicanálise
ACT	Admitido em Caráter Temporário
AI	Ato Institucional
AIE	Aparelhos Ideológicos do Estado
AMESC	Associação dos Municípios do Extremo Sul Catarinense
ANDE	Associação Nacional de Educação
ANFC	Associação Nacional de Filósofos Clínicos
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
ANPOF	Associação Nacional de Pós-graduação em Filosofia
APROFFESP	Associação dos Professores de Filosofia e Filósofos do Estado de São Paulo
CEDES	Centro de Estudos Educação e Sociedade
CF	Constituição Federal
ESG	Escola Superior de Guerra
GERED	Gerência Regional de Educação
IFSC	Instituto Federal de Santa Catarina
IPES	Instituto de Pesquisa e Estudos Sociais
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PCSC	Proposta Curricular de Santa Catarina
SEAF	Sociedade de Estudos e Atividades Filosóficas
UNB	Universidade de Brasília

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Regime de trabalho dos professores de filosofia da AMESC.....	89
Quadro 2 – Distribuição das respostas quanto à titulação dos entrevistados.....	89
Quadro 3 – Carga horária semanal dos professores pesquisados.....	90
Quadro 4 - Tempo de trabalho no ensino de filosofia.....	90
Quadro 5 – Nível de satisfação profissional dos professores.....	92
Quadro 6 - Conteúdos pesquisados pelos professores para as aulas de filosofia.....	101
Quadro 7 - Temas indicados pelos professores para as aulas de filosofia.....	105
Quadro 8 - Preferência dos professores quanto a organização do programa da disciplina.....	106
Quadro 9 – Livros de Filosofia utilizados como material didático nas aulas.....	107
Quadro 10 - Metodologias utilizadas pelos professores.....	109
Quadro 11 - Objetivos do ensino de filosofia.....	111

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO I	22
EDUCAÇÃO E SOCIEDADE: REFORMAS NO ENSINO E A EXCLUSÃO DA FILOSOFIA DO CURRÍCULO	22
1.1 A SOCIEDADE SOB A TUTELA DO REGIME MILITAR	23
1.2 A REFORMA DO ENSINO SUPERIOR	31
1.3 A REFORMA DO SEGUNDO GRAU	37
1.4 A FILOSOFIA NA LEGISLAÇÃO A PARTIR DE 1970	52
CAPITULO II.....	59
A FILOSOFIA E SEU ENSINO ENQUANTO ESCLARECIMENTO	59
2.1 OS PRESSUPOSTOS DE ADORNO E HORKHEIMER.....	60
2.2 TEORIA TRADICIONAL X TEORIA CRÍTICA	63
2.3 O CONCEITO DE ESCLARECIMENTO	65
2.4 O ESCLARECIMENTO E SUAS RELAÇÕES NA PRÁTICA PEDAGÓGICA.....	67
CAPÍTULO III.....	79
DESAFIOS DO ENSINO DE FILOSOFIA NA ATUALIDADE....	79
3.1 OS DESAFIOS DO ENSINO DE FILOSOFIA NA ATUALIDADE.....	80
3.2 O FAZER E O PENSAR DOS PROFESSORES DE FILOSOFIA DA REGIÃO DA AMESC: CONCEPÇÕES EDUCACIONAIS E OPÇÕES METODOLÓGICAS EM CURSO.....	86
3.2.1 Reflexões Sobre as Insatisfações dos Professores.....	94
3.2.2 Os Conteúdos Pesquisados Pelos Professores Para as Aulas de Filosofia	100

3.2.3 Recursos e Metodologias Utilizados Pelos Professores.....	109
3.2.4 Objetivos Para o Ensino de Filosofia.....	111
3.3 NOS TRILHOS DO ESCLARECIMENTO	112
3.3.1 Apresentando e Discutindo os Quatro Passos Didáticos Propostos por Silvio Gallo.....	118
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	126
REFERÊNCIAS	132
ANEXO	144

INTRODUÇÃO

O percurso da disciplina de Filosofia nas escolas brasileiras tem se caracterizado por processos de idas e vindas no currículo escolar. Marcada por uma trajetória de censuras, afastamentos e rupturas, a filosofia tenta se consolidar como uma opção formativa, esforçando-se para envolver os estudantes do ensino médio num processo formativo, que seja crítico e reflexivo sobre o mundo e a natureza humana.

Desde minha formação estudantil até minha atuação profissional nas últimas décadas, sempre envolvido com a formação de estudantes da educação básica, estive voltado e acompanhando a formação da juventude, procurando conhecer melhor a realidade curricular no país, assim como as dificuldades encontradas e vividas por professores de filosofia no ensino secundário, atualmente, ensino médio. A luta dos professores pelo retorno da disciplina de filosofia e a presença e ausência no currículo tem sido percebido ao longo das últimas décadas.

No período do regime militar presenciamos o afastamento da filosofia com a publicação da Lei 5692/71 que priorizou as disciplinas de formação técnica. Dessa forma a lei realiza os ajustes necessários às novas exigências da economia e do processo produtivo que vinham se delineando na sociedade brasileira. Além do mais, a filosofia representava uma possibilidade latente de discussão e reflexão crítica das medidas duras produzidas pelo regime militar.

Com o fim do período ditatorial (1964–1985) inicia-se no Brasil a redemocratização política. A legitimidade dos partidos de oposição, o retorno das lideranças políticas e artísticas ao cenário nacional e o fim gradual da censura, revigoraram a tese que propunha a garantia da obrigatoriedade do ensino de filosofia nas escolas públicas e particulares do país.

No ano de 1996 a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9.394/96 foi publicada e sua edição não deu respaldo legal ao ensino de filosofia. O artigo 36, parágrafo primeiro, inciso III, destacava apenas que ao final do ensino médio os educandos deveriam “demonstrar domínio de conhecimentos de filosofia e sociologia necessários ao exercício da cidadania”. A distinção sobre o significado do ensino de filosofia ficou muito vaga e a escola necessitou se organizar para gerenciar a demanda provocada por uma definição

genérica do legislador sobre esta modalidade de ensino. A Lei, ao permitir que professores de diferentes áreas possam assumir a responsabilidade pelo ensino de filosofia, desconsidera a habilitação e abre espaço para se desenvolverem uma série de práticas desencontradas, haja vista que professores de outras disciplinas se utilizam de critérios próprios, relacionados à sua área de formação para realizarem a escolha de conteúdos, dos objetivos educacionais, do material didático e dos referenciais de apoio.

Somente depois de 12 anos de convívio com a atual LDB e com as emendas dela decorrentes é que assistimos no Brasil a promulgação da Lei 11.684/08 que torna obrigatório o ensino de filosofia e sociologia nos currículos do ensino médio, revogando assim o Artigo 36 da Lei 9.394/96.

Com a obrigatoriedade em vigor, o movimento pela garantia da presença da filosofia como disciplina escolar se intensifica e os trabalhos enfocam, mais do que nunca, a necessidade de construção de propostas pedagógicas, de material didático adequado e o desenvolvimento de políticas permanentes voltadas à formação inicial e continuada dos professores.

Apesar de seu retorno recente ao currículo escolar, a filosofia e possivelmente, na mesma proporção, o ensino da arte e a sociologia, ainda amarga um status marginal em relação aos alunos e às outras áreas de conhecimento. O caminho a ser feito pela filosofia para atenuar esse distanciamento histórico parece longo.

Em seu regresso, a filosofia necessita superar obstáculos criados pela própria esfera institucional. Gerenciadas pelo Ministério da Educação e Secretarias Estaduais, a regulamentação que permitem aos não habilitados ensinarem filosofia, provocam desencontros entre habilitados e não habilitados sobre os objetivos do ensino de filosofia. Cada qual define seu plano de trabalho de acordo suas premissas e saberes baseados na experiência profissional e formação acadêmica. O que exige habilidade e sensibilidade dos interlocutores da disciplina para consolidar na escola projetos educativos que despertem o interesse dos alunos pelos temas filosóficos. Sobre a carência de habilitados e os desafios que se apresenta no âmbito escolar, assim se manifesta uma das professoras entrevistadas:

Talvez a falta de profissionais licenciados nesta disciplina resulta na falta de preparo nas suas especificidades bem como na falta de clareza das

mesmas, desinteresse e desvalorização por parte do discente entre outras. (Crisântemo)

A definição de diretrizes educacionais e de políticas públicas, com a realização de concursos para contratação de professores habilitados, pode representar uma promissora experiência educacional da filosofia no País.

No entanto, pergunta-se, a filosofia como disciplina pode se constituir em um diferencial no projeto formativo das instituições de ensino? E se pode, de que forma deve manifestar-se na prática docente? Como se caracteriza a qualidade almejada no ensino de filosofia? Quais caminhos metodológicos e epistemológicos devem ser construídos pelo corpo docente? Como a filosofia pode contribuir efetivamente para o exercício da cidadania? Será essa a grande questão que justifica a presença dessa disciplina no ambiente escolar, como sugerem Gallo, Bannel, Valle, Ghedin, dentre outros? E ainda, referindo-se ao problema da presente pesquisa, quais são os atuais desafios enfrentados pelos professores de filosofia nas escolas públicas estaduais da região do vale do Araranguá?

Algumas orientações curriculares instigam a filosofia a desenvolver um ensino onde predomina a reflexão crítica, na perspectiva da transformação da realidade e da emancipação dos sujeitos. A Proposta Curricular do Estado de Santa Catarina (PCSC 2005) considera a Filosofia como um movimento que produz “ação-reflexão-ação”. O documento destaca que para viabilizar este processo torna-se necessário trabalhar o educando a partir de três grandes momentos, inseparáveis e imbricados um ao outro. **O primeiro** momento constitui-se num inventário ou reconhecimento da concepção de mundo que pauta sua vida, em todos os seus aspectos, marcadamente fragmentária e incoerente. **O segundo** momento refere-se à crítica a essa concepção e, como **terceiro** momento, a ressignificação-reelaboração no sentido de uma nova concepção articulada e coerente. A temática relacionada à abordagem crítica será aprofundada no capítulo II, onde discutiremos os pressupostos de Adorno e Horkheimer, a Teoria Crítica e a Dialética do Esclarecimento, na perspectiva de conceber a filosofia enquanto um ensino capaz de promover a emancipação dos sujeitos.

Ao referir, neste trabalho, a filosofia como instância capaz de produzir a crítica social, não se pretende sentenciar sua finalidade e nem estreitar seu leque de possibilidades formativas no âmbito escolar. A opção por inserir o repertório de Adorno e Horkheimer se justifica pelo

fato de que ambos discutem a necessidade de despertar no estudante o interesse por temas que envolvem sua realidade, na crítica que fazem à sociedade capitalista.

A PCSC orienta o professor a tornar as aulas de filosofia um espaço privilegiado da crítica. Não uma crítica vazia, com um fim em si mesmo, mas comprometida com a mudança, com o engajamento político. A proposta curricular revela aí seu compromisso social com a educação no sentido de que educar significa muito mais que ensinar e transmitir conhecimento.

É importante frisar que a PCSC assim como qualquer outra, ganha sentido na prática docente quando a consideramos um instrumento de apoio pedagógico e não a transformamos num manual de instruções. Por isso a importância de o professor se utilizar de fontes diversificadas na hora de preparar suas aulas e ter clareza das finalidades do ensino de filosofia, bem como dos critérios a serem nomeados no momento de selecionar os conteúdos, sob pena de transformar seu programa numa colcha de retalhos. Nesse sentido torna-se fundamental garantir que na escola aconteçam regularmente as reuniões de área para que se possa realizar trocas e discutir as possibilidades desse ensino no ambiente de trabalho.

Obviamente que o ensino de filosofia não representa o único diferencial no currículo escolar quanto a ensinar a pensar criticamente a sociedade. Reiteramos a importância que as demais áreas de conhecimento têm em relação à formação dos estudantes do ensino médio e as contribuições dos demais professores serão sempre bem vindas. No entanto, podemos destacar que à finalidade da filosofia pode ser permeada, valendo-se da proposição de Ghedin (2008, p. 38) por um processo “reflexivo, crítico e criativo” habilitando-se em “dar conta da imersão do ser humano no mundo e pensar as suas dimensões, realidades, angústias e sofrimentos”.

A filosofia também figura como possibilidade de exercitar no estudante a capacidade de inquietar-se com a dúvida, “a cultivar a lucidez e a compreender que nossa vida é interpelada por uma exigência de verdade que deve incitar-nos a ultrapassar os limites particulares do vivido” (Japiassu, 1997 p. 31). Nessa perspectiva tanto a escola quanto a filosofia necessitam considerar que não podemos passar pelo mundo sem que possamos conhecê-lo.

Essa responsabilidade institucional parece óbvia, no entanto reiteramos que a reflexão filosófica desenvolvida no espaço educacional

implica numa análise crítica da realidade, num processo dialético que não pode se desenvolver de improviso e basear-se apenas nos anseios da turma quando um determinado tema desperta interesse. Recomenda-se planejamento, sistematização e utilização de referenciais de pesquisa para que os alunos possam se apropriar dos conhecimentos produzidos pela filosofia ao longo da história.

É nessa linha que a presente dissertação conduz sua análise crítica e reflexiva, ou seja, ela desenvolve um estudo a respeito dos objetivos e dos desafios do ensino de filosofia nas escolas públicas da região da Associação dos Municípios do Extremo Sul Catarinense - AMESC a partir de referenciais teóricos que discutem o tema, da realidade das próprias escolas inseridas nessa localidade e das percepções dos professores sobre o significado do ensino de filosofia na prática docente.

Nessa perspectiva, a presente dissertação tem como objetivo geral, compreender historicamente o lugar da disciplina de filosofia nas legislações desde a década de 1970, discutindo os pressupostos teóricos e metodológicos que fundamentam seu ensino.

A partir dos questionários respondidos pelos professores das escolas públicas da região da AMESC, pretende-se traçar um perfil profissional, assim como os materiais didáticos, recursos metodológicos utilizados nas aulas e as dificuldades encontradas.

Neste sentido, discutiremos no conjunto do trabalho alguns problemas fundamentais, explicitados nos seguintes objetivos específicos, pretendendo:

- Analisar a literatura educacional que discute o ensino de filosofia na atualidade.
- Discutir a trajetória do ensino da filosofia no Brasil do período do regime militar aos dias de hoje.
- Analisar as possibilidades e desafios pedagógico-educacionais da abordagem crítica do ensino de filosofia.
- Discutir o significado de ser professor de filosofia na região da AMESC.

É importante destacar que ao constituir-se como disciplina, a filosofia pode se fortalecer no currículo e se justificar na prática docente. No entanto, não se obtém esse status gratuitamente, como se a disciplina viesse a ter um reconhecimento natural dos colegas de trabalho e dos

alunos sobre sua importância no contexto escolar. Tendo em vista este desafio, é importante que o professor leve em consideração a possibilidade de incluir em suas aulas a realização de pesquisas, seminários, debates, painéis, num processo interdisciplinar que envolva outras áreas de conhecimento, a comunidade acadêmica e dentro do possível, pais e demais pessoas da sociedade. Essa orientação metodológica, com finalidades e estratégias razoavelmente definidas, auxilia e muito a dirimir, pouco a pouco, preocupações sobre a “estranheza” da disciplina, como assim se referiu à filosofia um dos professores pesquisados.

É essencial que a filosofia se restabeleça, mas desta vez não sob a égide da religiosidade, como pretendiam os jesuítas no passado e nem se transforme numa disciplina na qual poderiam se interessar por ela apenas pessoas especiais. Se o filósofo “é aquele que sistematiza as aspirações dos seres humanos” Luckesi (1991, p. 22) cabe então ao educador/filósofo/ trazer para a sala de aula o mundo do pensamento para proporcionar nas aulas de filosofia a formação crítica e incentivar os alunos a questionarem muitos saberes da ciência, da arte e cultura que se cristalizaram ao longo dos anos. Quem sabe esse processo formativo possa contribuir para desfazer o mito da inutilidade da filosofia, traduzido no popularíssimo adágio de que ela nada mais é que “uma ciência com a qual ou sem a qual o mundo continua tal e qual”.

Tendo isto presente, essa investigação pretende contribuir com os debates que vem se realizando sobre a filosofia no ensino médio em diversas instâncias educativas da sociedade civil e órgãos governamentais. Com a obrigatoriedade em vigor, novos desafios se apresentam principalmente aos professores de escolas públicas. Nesse sentido, os capítulos escritos neste trabalho destacam a necessidade de consolidar a filosofia no currículo escolar. Além disso, discutem a importância de se problematizar a prática pedagógica, na perspectiva de se construir referenciais ao trabalho docente, que há tão pouco tempo reiniciou sua caminhada em nosso País.

Tendo em vista os objetivos da pesquisa e o problema a ser investigado, o presente trabalho está organizado em três capítulos.

O primeiro capítulo apresenta uma discussão sobre o significado do golpe de 1964 e a instalação do regime militar, destacando os impactos sentidos no campo educacional provocados pelas relações antagônicas entre Estado e educação.

O novo paradigma governamental instalado no País realizou uma série de reformas econômicas que interessavam a elite empresarial e aos defensores do capital. O reordenamento do processo produtivo garantiu a predominância do capitalismo como sistema e, para atingir esse objetivo, os militares e seus aliados não pouparam esforços em reprimir opositores, que defendiam liberdade de expressão e participação popular na decisão dos rumos do país.

O período ditatorial protagonizou uma formação precarizada no ensino médio com a publicação da Lei 5692/71 que estabeleceu a reforma da educação básica, tornando obrigatório o ensino técnico. Essa etapa na vida escolar do jovem estudante representou na verdade uma opção aos filhos dos trabalhadores, cujo objetivo era “garantir uma formação e qualificação mínima à inserção de amplos setores da classe trabalhadora em um processo produtivo ainda pouco exigente” (SHIROMA, 2007, p. 31).

A reforma universitária de 1968 representada pela Lei 5.540/68 organizou o ensino superior baseando-se no modelo Americano. A referida lei introduziu nas universidades brasileiras, dentre outras medidas, a estrutura departamental, o sistema de crédito por disciplina e periodicidade semestral, além de implantar pós-graduação, viabilizando a pesquisa universitária.

Esse contexto autoritário, marcado por inúmeros arranjos e decisões de gabinete será analisado na tentativa de se compreender porque parte das medidas adotadas, fundamentalmente a Lei 5.540/68 e a Lei 5.692/71, se pautaram em critérios econômicos e ideológicos, interferindo decisivamente no processo educacional brasileiro.

No segundo capítulo procuro analisar o ensino de filosofia como formação crítica. A linha investigativa deste capítulo discute os pressupostos de Adorno e Horkheimer sobre a Dialética do Esclarecimento. Ao incluir os referenciais desses autores no presente texto, objetiva-se problematizar a discussão que aponta o ensino de filosofia como possibilidade de emancipação dos sujeitos. Nesse sentido as contribuições de Adorno e Horkheimer, escritas enquanto se encontravam na condição de exilados da Segunda Guerra Mundial, são bastante significativas e poderão ainda ser consideradas nas análises que faremos dos dados da pesquisa desenvolvida entre os professores que ensinam filosofia nas escolas públicas da região da AMESC.

A filosofia, enquanto esclarecimento pretende se constituir em um corpo de conhecimento que visa à análise crítica da realidade e,

enquanto ensino, num processo que instiga os alunos a compreenderem como se estabelecem as relações sociais, os métodos de dominação, de sujeição política e cultural na sociedade.

Se a filosofia procura (re)conquistar seu espaço, o esforço para esse fim se justifica na medida em que seu ensino não se constitua somente na “descoberta de verdades originais, mas também na medida em que é difusão crítica do já conhecido.” (CARTOLANO, 1985, p. 15).

Com relação ao terceiro capítulo, retomo a discussão da filosofia destacando os desafios inerentes ao seu ensino na atualidade. Analiso as produções teóricas que discutem a especificidade da filosofia e as implicações presentes na prática pedagógica, suas metodologias, identidade e razão de ser desta área de conhecimento no contexto escolar da região da AMESC. As reflexões presentes neste capítulo aprofundam os debates sobre as possibilidades de práticas interdisciplinares do programa de filosofia e sua constituição como disciplina obrigatória no currículo das escolas de nível médio.

Nesse capítulo traremos a luz, os dados dos questionários aplicados aos professores das escolas públicas da região de Araranguá. Os professores que responderam não serão identificados pelo nome, pois queremos estabelecer até o final do nosso trabalho uma relação de ética com estes profissionais. Os dados da pesquisa foram coletados por meio de questionários semi-estruturados (ver anexo). Ao todo, 13 professores, atuantes na disciplina de filosofia, das 20 escolas públicas de ensino médio da região da AMESC, responderam as perguntas formuladas pelo pesquisador. Ao participarem deste estudo, os professores tornaram possível conhecer mais de perto a realidade do ensino de filosofia nas escolas da região sul do Estado.

As reflexões presentes neste capítulo desafiam-nos a construir espaços formativos cada vez mais comprometidos com a qualidade do ensino e com a cidadania dos alunos das escolas públicas da região pesquisada. A busca permanente de formação continuada, de organização e seleção de materiais didáticos apropriados e escolha de metodologias adequadas ao desenvolvimento do ensino, necessita se traduzir num grande esforço de sistematização de respostas minimamente satisfatórias às exigências de ensino e aprendizagem manifestas nas representações dos professores.

Por fim, apresento as considerações finais e as contribuições da pesquisa para a compreensão do ensino de filosofia. Destaco os conhecimentos pedagógicos necessários à prática docente e a

necessidade de a filosofia se constituir numa instância que possibilite aos alunos a formação crítica.

CAPÍTULO I

**EDUCAÇÃO E SOCIEDADE: REFORMAS NO ENSINO E A
EXCLUSÃO DA FILOSOFIA DO CURRÍCULO**

1.1 A SOCIEDADE SOB A TUTELA DO REGIME MILITAR

O golpe civil-militar de 1964 deixou marcas profundas na sociedade. O regime instaurado a fim de garantir a permanência do capitalismo no Brasil se desenvolveu sob um processo ditatorial rigoroso, que se empenhou em abafar qualquer obstáculo que se colocasse contra os objetivos do capital.

O poder constituído silenciou muitas vozes. Intelectuais, artistas, lideranças sindicais e comunitárias se destacavam em defesa da liberdade de expressão, sendo presos e na maioria das vezes torturados.

Discursos que anunciavam o socialismo como possibilidade de organização política, econômica e social tiveram de se calar e o Brasil, a partir de então, vive um período de perseguições e assassinatos contra os que contestavam as atrocidades do regime.

O modelo que vinha se instalando e que era representado pelas “elites econômicas, políticas e militares, que depuseram o presidente João Goulart (1961-1964), não aceitava os pressupostos ideológicos da política nacional-populista, levada a cabo pelo Estado brasileiro desde a chamada Era Vargas.” (Bittar, 2008, p. 334). No ímpeto de estabelecer o desenvolvimento e a modernização do capitalismo brasileiro, combatiam vigorosamente os ventos socialistas que sopravam no país e em parte do continente sul americano e que se traduziam na luta dos trabalhadores por melhores salários e condições de trabalho. Com a deposição de Jango, prevalece no Brasil a ditadura como forma de governo.

A missão dos que assumiram o poder não poderia ser ameaçada e o desfecho do dia 31 de março de 1964 já contava com a adesão de uma parcela da elite intelectual, política e econômica brasileira e em especial da sociedade paulista, que foi decisiva na orquestração e sequência do plano golpista.

O que por muito tempo se convencionou denominar “revolução de 64” constituiu-se na verdade “numa restauração da dominação burguesa, confirmando-se aquilo que tem sido uma constante na nossa história política: continuidade, restaurações, intervenções cesaristas, transformismo, exclusão das massas populares, autoritarismo.” (GERMANO, 2005, p. 53).

O modelo econômico almejado pelos militares e parte da sociedade civil que apoiavam o golpe, baseava-se na internacionalização da economia brasileira. O projeto de internacionalização, é importante

frisar, não foi na história desse país uma exclusividade do regime autoritário. Este modelo tornou-se uma das marcas do governo Juscelino Kubitschek e se repetiu no plano de desenvolvimento econômico dos governos Fernando Collor e Fernando Henrique Cardoso.

Em relação aos militares, o esforço do executivo em inserir o Brasil no cenário externo levou seus dirigentes a desenvolverem políticas que assumiriam um duplo sentido:

ao mesmo tempo em que suprimiam as liberdades democráticas e instituíam instrumentos jurídicos de caráter autoritário e repressivo, levavam à prática os mecanismos de modernização do Estado nacional, no sentido de acelerar o processo de modernização do capitalismo brasileiro. (BITTAR, 2008, p. 335).

Este “reordenamento” não se daria sem ruptura política e “tornou-se necessário para preservar a ordem econômica” (Saviani, 1996, p. 157) e manter as bases de produção e de relações de trabalho. A elite brasileira rechaçava o projeto endossado pelo Estado, desde Getúlio Vargas, que se caracterizava pela intervenção estatal no processo produtivo. A burguesia industrial no período militar procurou redirecionar o processo de intervenção, “sugerindo” ao Estado ações de caráter político e ideológico, voltados a repressão dos que se insurgissem contra o capital.

A agenda que reivindicava a participação dos trabalhadores nas decisões políticas do País representava para a elite e Estado brasileiro um problema. Estava em jogo uma disputa acirrada e os defensores do capital não queriam perder a oportunidade de consolidar seu projeto, que objetivava colocar o Estado brasileiro a disposição de seus interesses privados.

Nesse contexto, governo e empresariado aliam-se para que, de um lado, garanta-se a neutralização dos trabalhadores, distorcendo o discurso de suas bandeiras políticas e provocando com isso medo na população, com informações contraditórias a respeito de uma iminente ameaça comunista e, de outro, a garantia de apoio político dos empresários às reformas engendradas pelo executivo.

O Brasil buscava construir nesse período um projeto de articulação com o mercado internacional por meio da substituição das

importações. O modelo econômico implementado foi estruturado, dentre outros, nos seguintes princípios:

política de arrocho salarial das classes trabalhadoras; indexação dos preços das mercadorias de acordo com a correção monetária determinada pelos índices de inflação; política cambial que privilegiava a sobrevalorização do dólar; fim da estabilidade no emprego, por meio da adoção do Fundo de Garantia por Tempo de Serviço – FGTS. (BITTAR, 2008, p. 336).

O que se presenciou a partir de então foram perdas salariais significativas e o aumento da concentração de renda, ampliando ainda mais a distância entre ricos e pobres.

Apesar de o regime militar ter se instalado a força, seus principais representantes não pouparam esforços em estabelecer ideologicamente sua hegemonia. Era necessário certo “jogo político” para garantir a sobrevivência do sistema e nesse sentido, a Escola Superior de Guerra (ESG)¹ serviu como núcleo básico de concepção e operacionalização, desenvolvendo discursos que se ancoravam no pressuposto “da segurança da nação e do desenvolvimento nacional.” (SILVA, 1983, p. 30).

Um dos documentos mais representativos da política econômica inaugurada em 1964 pode ser conhecido, na afirmação de Vieira (1987, p. 202), como o “Acordo de Garantia de Investimentos entre os Estados Unidos do Brasil e os Estados Unidos da América”. O acordo foi assinado pelo Embaixador Juracy Magalhães e David Bell, Coordenador-Geral da Aliança para o Progresso², Segundo o autor

1 “A Escola Superior de Guerra constitui um aparelho ideológico, destinado à formação de elites ‘civis e militares’, oficialmente criada por decreto do presidente Eurico Dutra em 22-10-48. Transformado em lei pelo Congresso em 20-8-1949, há, no entanto, quem identifique as suas origens remotas em 1922, com a chamada revolta do Forte de Copacabana.” (GERMANO, 2005, p. 54).

2 A Aliança para o Progresso constituiu-se de um programa de ajuda externa, idealizado pelo governo norte-americano no início da administração Kennedy. A Aliança surgiu no contexto da Guerra Fria e fora direcionado principalmente à América Latina, “conduziu os Estados Unidos a uma mudança paradigmática na política externa para a América Latina; uma política de “generosidade”

A questão da interdependência queria dizer principalmente que haveria relações entre o Brasil e os demais países, sob a égide da livre empresa e do capital estrangeiro. Eis aí o limite da ação brasileira por meio da política internacional. Internamente, a independência se asseguraria como meta final e, enquanto isto, a administração castelista procuraria dispensar ao capital estrangeiro um acolhimento racional. Tratava-se de recepção aos investimentos externos, acompanhada da promessa de deixar campo aberto à empresa privada, praticamente livre de encampações, que estavam condicionadas pelas normas constitucionais, pelo interesse público e pelo desinteresse dos concessionários de serviços prestados à população.

Sob a égide da ditadura, a “privataria” do Estado Brasileiro ganhou novos contornos com a chancela dos tecnocratas da ESG. Ocorreram então as reformas estruturais aspiradas pelos novos comandantes e como era de se esperar, elas não contemplaram a participação da sociedade civil organizada.

Durante o período em que os militares estiveram no poder, se consolidou na sociedade brasileira um projeto de desenvolvimento econômico, assentado num tipo de capitalismo subsidiado pelo Estado e associado ao capital financeiro internacional, que passou a impulsionar e favorecer a acumulação monopolista. (CARMINATI, 1997, p. 10).

A centralização definida pelo regime, além de permitir à iniciativa privada a apropriação do patrimônio público, impossibilitou que os trabalhadores pudessem defender seus projetos, construir sua hegemonia política e se ver representados pelos sindicatos e partidos políticos ideologicamente comprometidos com a defesa dos direitos civis e trabalhistas.

econômica e estratégica.” (MATOS, Avila de, O Programa "aliança para o progresso": o discurso civilizador na imprensa e a educação profissional no Paraná – Brasil – Unimep – SP 2008.

No período da ditadura era comum encontrar nas organizações sindicais dos mais variados segmentos, programas e atividades voltadas quase que exclusivamente ao lazer e entretenimento dos seus filiados. A realização de jogos, concursos, bingos e programas assistenciais, contribuiriam de maneira significativa para acomodar ainda mais os trabalhadores. O processo de alienação crescente imposto pelo regime militar empobreceu a reflexão crítica e em decorrência disso, tais representações se transformaram em micro Aparelhos Ideológicos do Estado³, o que levou seus afiliados a abandonarem as teses de fundamento político.

Nas escolas e praças públicas, tirava-se proveito das comemorações cívicas para divulgar que as forças armadas representavam segurança para o país. Discursos enaltecendo a presença militar para “salvaguardar as tradições, restaurar a autoridade, manter a ordem e preservar as instituições” (SAVIANI, 1996, p. 157), eram anunciados obstinadamente para gerar na população um clima de confiança em meio às agitações da sociedade civil.

A ideologia dominante necessitava cumprir o papel de justificar a necessidade do golpe de 1964. Infiltrado nos aparelhos ideológicos do Estado, dentre eles o educacional, o “marketing” da ditadura objetivava “apaziguar” parte da população que, temerosa, não compreendia o processo político que vinha se sucedendo no país. Nessa perspectiva, a ESG exaltava os militares no poder, esmerando-se em declarar que a “revolução” fora decisiva para livrar o Brasil de uma iminente ameaça comunista, garantindo assim segurança e paz para todos.

Era previsível que manifestações públicas e reações de todo gênero viessem a aparecer e poderiam representar, por assim dizer, um contragolpe aos objetivos políticos e econômicos dos novos dirigentes. Desejando assegurar caminho livre ao rolo compressor da ditadura,

3 A expressão Aparelho Ideológico do Estado (AIE) é empregada por Althusser para explicar como a ideologia dominante se estrutura para garantir o processo de reprodução. Para o autor, a escola, Igreja e sindicatos, por exemplo, se constituem em AIE por reproduzirem a função básica de reprodução das relações sociais e materiais de reprodução. No caso da escola, na medida em que qualifica. Para “A escola, na medida em que qualifica os indivíduos para o trabalho, inculca-lhes uma certa ideologia que os faz aceitar sua condição de classe, sujeitando-se ao mesmo tempo ao esquema de dominação vigente.” Para uma análise mais aprofundada do tema, ver ALTHUSSER, Louis. Aparelhos Ideológicos de Estado. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

começou-se a esboçar a edição dos conhecidos AI – Atos Institucionais, que garantiriam superpoderes ao executivo.

Do primeiro ao quinto ato, o que se assistiu foi uma verdadeira supremacia da barbárie e o regime militar, que se instalou na madrugada do dia 1 de abril de 1964 encerra o ciclo de edições de Atos Institucionais somente em 1969, garantindo dessa forma sua hegemonia política em grande parte do território nacional.

Foram editados dezenove Atos Institucionais durante o respectivo período. Todos eles, de um jeito ou de outro, fortaleceram os braços da ditadura e afastaram a população da discussão de questões fundamentais sobre a vida política e econômica do País. Neste trabalho apresentaremos, brevemente, apenas os Atos Institucionais números 1, 2 e 5, que a nosso ver, foram os que mais impactaram no contexto social e político da época.

As lideranças que já vinham sendo punidas por se colocarem contra o regime encontram, agora, um obstáculo de caráter jurídico, que veio de certa forma amparar legalmente as medidas governamentais. Nesse contexto, começou-se a perceber que o horizonte de conquistas democráticas havia se distanciado e que o movimento necessitava se fortalecer e perseverar ante um quadro que anunciava tempos difíceis.

O Ato Institucional número 1 (AI-1) foi publicado já no dia 09 de abril de 1964. Antes de os militares brindarem o 10º dia de exercício no poder, foi necessário editá-lo para garantir a governabilidade do País. Com a edição, a junta militar “avoca para si poderes constituintes, enfraquecendo, portanto, o legislativo, controlando o judiciário e fortalecendo o executivo.” (GERMANO, 2005, p. 56).

O grupo que assumiu o poder precisava garantir a institucionalidade do sistema e seus idealizadores definem então como “*modus operandi*” edições sucessivas de AIs. Ao transformar esse expediente numa rotina, desconsideraram todas as demais instâncias de poder onde a ordem democrática deveria se sustentar.

A partir de sua edição o AI-1, o governo militar começa a desfrutar de plenos poderes para realizar, sem discussão ou consulta prévia, cassação de mandatos legislativos e suspensão de direitos políticos, além de poder colocar em disponibilidade ou aposentar compulsoriamente qualquer pessoa que tivesse atentado contra a segurança do país.

Baseando-se no espírito de manutenção do controle pleno da situação, o governo tenta mais adiante, aprovar uma emenda

constitucional que viria a ampliar ainda mais seus poderes no executivo. Para isso seria necessário aprovação, pelo congresso, de uma emenda constitucional. Mas tal incursão fracassou diante da resistência dos parlamentares, o que motivou a gestão autoritária à edição de mais um Ato Institucional, o AI-2, com o propósito de salvaguardar assim os “propósitos revolucionários” do regime.

O AI-2, escrito em 1965, modifica a Constituição do Brasil de 1946 quanto ao processo legislativo e à organização dos três Poderes. Este Ato Institucional

estabelecia que era competência exclusiva do Executivo a decretação ou prorrogação do Estado de Sítio, conferia o direito de baixar atos complementares e decretos-leis e concedia ao Executivo o poder de decretar não somente o recesso do Congresso Nacional, mas também das casas legislativas estaduais e municipais. Fechado o Congresso, o governo poderia exercer as funções legislativas com toda a plenitude e sobre quaisquer matérias. (GERMANO, 2005, p. 59).

O movimento de oposição continua vivo, apesar da divulgação dos dois primeiros Atos e de um terceiro, em 1966 que, dentre outras medidas, estabelecia eleições indiretas para governador e vice-governador. Disposto a preservar o movimento, o governo militar avança com seu projeto e no dia 13 de dezembro de 1968, publica o AI-5.

Esta é a mais contundente medida e veio a ser o golpe de misericórdia entre os desagravos sofridos pelos movimentos sociais, estudantis e partidos de oposição. O Ato incluía a proibição de manifestações de natureza política, além de vetar o “*habeas corpus*” para crimes contra a segurança nacional. Concedia ao Presidente da República, dentre outras determinações, o poder de fechar o Congresso Nacional e de cassar mandatos parlamentares.

O AI-5, baixado durante o governo do general Costa e Silva,

“foi a expressão mais acabada da ditadura militar brasileira. Vigorou até dezembro de 1978 e produziu um elenco de ações arbitrárias de efeitos duradouros. Definiu o momento mais duro do regime, dando poder aos governantes para punir arbitrariamente os que fossem inimigos do regime

ou como tal considerados” (D’ARAJO, 2012, p. 2)

Este Ato também pretendia minimizar no território nacional os reflexos dos movimentos políticos, artísticos e culturais que eclodiam pela Europa e Estados Unidos no final dos anos 60. Os ideais propagados nos dois continentes contestavam guerras, invasões, censuras, controle das liberdades individuais e ações repressoras produzidas pelos regimes autoritários. Para além da agenda interna, que dentre outras demandas, deflagrava a necessidade de expansão do ensino, da reforma agrária e de uma distribuição mais justa da renda, convivemos com a conjuntura externa, que contribuiu de maneira significativa, acirrando ainda mais os ânimos dos brasileiros na luta contra a ditadura e o imperialismo norte-americano.

É importante destacar que o AI-5 vem ainda reforçado pelo Decreto-Lei nº 477, que estende a aplicação do referido Ato para o âmbito das universidades e escolas, banindo assim o protesto estudantil e a mobilização de professores.

A opressão realizada no período da ditadura deixou prejuízos incalculáveis. Hoje estamos reaprendendo a construir no Brasil nosso espaço de direitos e conquistas e a superar as contradições provocadas por um capitalismo extremamente concentrador de renda. Obviamente que o quadro atual não é consequência direta das medidas tomadas pelo governo militar. Somos resultado desse momento histórico recente é verdade, mas também da complexa construção/reconstrução da civilização brasileira, iniciada antes mesmo da chegada da frota portuguesa e dos Jesuítas ao País. Essa visão ampliada auxilia a compreendermos melhor nosso lugar na história.

Além disso, é importante considerarmos que a construção da democracia se constitui num processo lento e percorre caminhos discrepantes, de muitas idas e vindas. Temos de trilhar ainda um longo percurso para democratizar plenamente nosso País e expandir a toda população, não somente o direito ao voto, mas à educação, renda, saúde e à segurança pública, com serviços gratuitos e de qualidade.

Finalizando esta primeira parte, diríamos que, de modo geral, o regime militar procurou cercear os direitos civis e políticos da população, com o objetivo de garantir o capitalismo como sistema hegemônico. A compreensão dos acontecimentos desse momento específico da história do Brasil é bastante oportuna à formação docente e da dos acadêmicos, principalmente os dos cursos de licenciatura. Os

impactos das medidas que atingiram a educação brasileira, notadamente a escola pública e, de modo mais particular, a filosofia e seu ensino, serão analisados a seguir.

1.2 A REFORMA DO ENSINO SUPERIOR

Tendo instalado as bases políticas e econômicas necessárias para garantir a primazia do capitalismo, o governo do regime militar parte para as reformas educacionais com a justificativa de que o ensino necessita adequar-se às demandas inerentes ao processo produtivo. As medidas de maior impacto foram tomadas nos anos de 1968, com a edição da Lei 5.540 que reforma o ensino superior e em 1971, com a publicação da Lei 5.692, que estabelece as diretrizes e bases para o ensino primário e secundário.

O processo de constituição do novo marco regulatório contraria a pauta dos que defendiam a necessidade de realizar um amplo debate na sociedade, com discussões profundas a respeito da realidade educacional brasileira. Obviamente que esse movimento não aconteceu e justamente porque o espírito que notabilizou as ações do governo durante o período de reformas se inspirou em receituários técnicos, na supremacia do controle centralizador e no apoio maciço de aliados defensores do ensino privado. O governo não pretendia apenas definir o *modus faciendi* dos grupos de trabalho, mas se empenhou também em estabelecer diretrizes educacionais concatenadas ao novo modelo de desenvolvimento que vinha se instalando no País. A reforma teve dois princípios norteadores: o controle político das universidades públicas brasileiras e a formação de mão de obra para economia. Nesse sentido, a política educacional do governo militar se desenvolveu em torno dos seguintes eixos:

- 1) Controle político e ideológico da educação escolar, em todos os níveis.
- 2) Estabelecimento de uma relação direta e imediata, segundo a “teoria do capital humano, entre educação e produção capitalista e que aparece de forma mais evidente na reforma do ensino do 2º grau, através da pretensa profissionalização.
- 3) Incentivo à pesquisa vinculada à acumulação do capital.
- 4)

Descomprometimento com o financiamento da educação pública e gratuita (GERMANO, 2005, p. 105).

A reforma do ensino superior iniciou-se num período de contestações, de protestos e lutas de entidades que se empenhavam em defender a autonomia universitária, a garantia por mais investimento em educação, o acesso ao ensino público e gratuito e a instituição de uma gestão democrática e participativa nos estabelecimentos de ensino.

As políticas educacionais implantadas no início do período da ditadura estavam sob os cuidados do Ministro da Educação, Suplicy de Lacerda, que criou comissões especiais de inquérito, que poderiam de acordo com Lira (2010) dirigir os (Inquéritos Policial-Militares - IPMs), para as universidades brasileiras, com o Ministério da Educação comandando contratações e demissões de pessoal universitário. Os IPMs eram recomendados para minar uma suposta atuação subversiva na universidade, agindo juntamente com as manobras de busca e detenção.

O novo cenário educacional montado pelo ministério da educação expôs a face do governo, que se determinara a realizar as reformas educacionais ao estilo “rolo compressor”. O aparato policial e militar organizado para salvaguardar as deliberações do regime, recebeu do Ministro Lacerda ordens para registrar nos autos nomes de professores e de estudantes que se destacassem na “subversão da ordem”.

O primeiro ato da reforma educacional fica registrado de forma emblemática: a invasão da Universidade de Brasília – UNB, no dia 9 de abril de 1964. Esta decisão lamentável destituiu o reitor Anísio Teixeira, defensor de uma universidade aberta e democrática e para quem uma instituição de nível superior se assemelha “a mansão da liberdade e em essência, a reunião entre os que sabem e os que desejam aprender” (TEIXEIRA, 1988, pp. 35-43).

O rito sumário traduzido pela ocupação da UNB gerou descontentamento e indignação entre alunos, servidores e opositores do regime.

No dia 18 de outubro de 1965, depois da demissão de 15 docentes acusados de subversão, 209 professores e instrutores assinaram demissão coletiva, em protesto contra a repressão sofrida na universidade. De uma só vez, a instituição perdeu 79% de seu corpo docente. (FILHO, 2010, p. 12).

As medidas adotadas pelo governo revelam que o novo modelo de universidade “pretende agregar a racionalidade administrativa à universidade para torná-la mais moderna e adequada às exigências do desenvolvimento. Mas politicamente, essa racionalidade administrativa acaba aumentando, no seio da própria Universidade, o controle dos órgãos centrais sobre toda a vida acadêmica e, externamente, o controle da própria Universidade pelos órgãos de administração federal de ensino.” (ROMANELLI, 1983, p. 232).

O controle dos processos administrativos e educacionais das instituições de ensino resultou numa significativa perda de autonomia universitária. A partir da reforma o tecnicismo⁴ imprime sua marca e inúmeros cursos, dentre eles os de pedagogia e as licenciaturas, começam a desenvolver receituários pedagógicos baseados numa didática eminentemente técnica, procedimental, carente de crítica e vocacionada a valorizar muito mais os meios que os fins da educação.

O projeto de reforma educacional seguiu as diretrizes estabelecidas nos acordos firmados entre o Ministério da Educação e Cultura e a *Agency for International Development* – o conhecido acordo MEC/USAID. A ajuda internacional

privilegia muito o ensino superior que, nessas sociedades em fase de modernização, tem como função precípua definir ou redefinir a situação dos indivíduos na estrutura social. É óbvio que, nesse caso, a ajuda vem privilegiar as camadas mais altas da população. Além disso, ao modernizar a estrutura do ensino, em qualquer dos seus níveis, vem não só favorecer o controle da educação pelos órgãos centrais do Governo, o que implica, no caso da Universidade, perda de autonomia,

4 A concepção tecnicista compreende a educação como treinamento utilizando-se de sistemas organizados e pragmáticos para transmitir conhecimentos e produzir comportamentos voltados à conservação da sociedade. A escola é compreendida como instituição destinada a adaptar o indivíduo ao ambiente, exercendo grande controle sobre os sujeitos. Nesse contexto, o professor é um mero executor do planejamento elaborado pelos especialistas. Para uma leitura mais crítica do significado que o tecnicismo teve para a educação brasileira, os estudos José Carlos Libâneo “Democratização da escola pública”, Editora Loyola, 1986 e Dermeval Saviani “Histórias das ideias pedagógicas”, São Paulo, Autores Associados, 2010 - são bastante significativos.

mas também ensejar mudanças acentuadamente quantitativas, favorecendo a expansão da oferta do ensino, sem, contudo favorecer a real mobilidade social que seria de se esperar (ROMANELLI, 1986, p. 204).

A regulação tornou-se necessária para garantir a articulação dos objetivos das universidades aos do processo produtivo. Além do mais, era imperativo exercer um controle ideológico nesses centros, haja vista que a reforma se iniciara num contexto turbulento, marcado por manifestações de profundo descontentamento com a condução do processo e com as propostas de gabinete, impetradas pelo poder executivo.

A agenda de mudanças protagonizada pelo novo regime aos poucos vai se consolidando e em seu percurso o governo firma uma estreita aliança com o Instituto de Estudos Políticos e Sociais – IPES. O governo recebe deste órgão importante apoio político e ideológico. A questão fundamental é que os empresários necessitavam se articular para amparar “discretamente” o regime e ao mesmo tempo pleitear uma das fatias mais cobiçadas do mercado nacional: a da educação. Nesse sentido o IPES prestou assessorias diversas blindando os empresários na batalha política e ideológica em torno da pauta que definia os investimentos e os rumos da educação no período da ditadura.

O grupo privatista acompanhava as manifestações de oposição ao regime que pipocavam pelo País e percebia que os defensores da educação pública, poderiam frustrar seus objetivos.

Desde 1961, o IPES se prestou a desenvolver estudos sobre temáticas sociais e políticas, sempre na expectativa de atender aos interesses dos defensores do grande capital, os quais exerciam significativa influência política na sociedade. Obviamente que o referido órgão recebeu carta branca do governo e, nesse sentido, quanto mais o poder executivo se cercasse de assessorias, mais tranquilo se daria a expansão do regime e conseqüentemente, a do capitalismo como sistema fundamental de organização social, política e econômica do país. Assim,

O IPES tinha como objetivo orientar e determinar os processos sociais para organizá-los com o intuito de atender aos interesses da classe dominante. As ações desenvolvidas por esse instituto e seus impactos no cenário político-social

no Brasil da década de 60, constituem-se num dos mais completos depoimentos sobre como se deu a ação orgânica das elites dominantes brasileiras e transnacionais nos acontecimentos que levaram ao golpe de Estado em 1964. (...) O IPES surgiu com o firme propósito de ser um referencial para a produção de uma doutrina que servisse de base para as ações das elites. O IPES surgiu graças à ação política de um vasto grupo de personagens que tinham os mesmos interesses, ou seja, certo conjunto de relações econômicas, o discurso anticomunista e a intenção de edificar o Estado de acordo com suas conveniências. Sua fundação foi recebida com satisfação por diferentes meios de comunicação, por intelectuais e membros da Igreja. Buscava-se por meio dessa iniciativa, alcançar no plano político, a mesma supremacia obtida no plano econômico, além de retirar dos políticos o controle sobre o Estado. (CARVALHO, 2007, p. 371)

A citação acima corrobora significativamente para a compreensão de que o golpe foi de fato uma orquestração de membros da sociedade civil brasileira, não só de militares, articulados com representantes estrangeiros defensores do capital. O golpe desencadeou estratégias envolvendo grupos com perfis diferenciados, mas que se relacionavam por conta dos seus objetivos em comum. De um lado se localizavam os soldados e policiais militares, realizando ações repressivas, permanecendo na linha de frente a fim de silenciar, prender e torturar os opositores do regime, e de outro, se encontravam os intelectuais orgânicos⁵ da burguesia capitalista, arquitetando, em

5 “Existem – segundo Gramsci – dois tipos principais de intelectual. Em primeiro lugar, temos o ‘intelectual orgânico’, que surge em estreita ligação com a emergência de uma classe social determinante no modo de produção econômico, e cuja função é dar homogeneidade e consciência a essa classe, ‘não apenas no campo econômico, mas também no social e no político’; e em segundo, temos os ‘intelectuais tradicionais’, que – tendo sido no passado uma categoria de intelectuais orgânicos de cada classe (por exemplo, os padres em relação à nobreza feudal) – formam hoje, depois do desaparecimento daquela classe, uma camada relativamente autônoma e independente. (COUTINHO, 1989, p. 108).

conjunto com o comando militar o controle ideológico sobre a população, na tentativa de convencê-la de que a instituição do regime foi um processo inevitável ao desenvolvimento econômico brasileiro e ao afastamento de uma ameaça às liberdades individuais e religiosas no país.

Tendo caminho livre para transitar nas esferas do poder, o Instituto de Pesquisa e Estudos Sociais - IPES estreita suas relações com os empresários estrangeiros e com a ESG, desenvolvendo ações de patrulhamento político ideológico de toda ordem. De acordo com Saviani (1997, p. 292)

Em suas ações ideológica, social e político-militar, o IPES desenvolvia doutrinação por meio de guerra psicológica, fazendo uso dos meios de comunicação de massa como o rádio, a televisão, cartuns e filmes, em articulação com órgãos da imprensa, entidades sindicais dos industriais e entidades de representação feminina, agindo no meio estudantil, entre os trabalhadores da indústria, junto aos camponeses, nos partidos e no Congresso, visando a desagregar, em todos esses domínios, as organizações que assumiam a defesa dos interesses populares.

Fortalecido no poder, o IPES organiza o fórum “A educação que nos convém” objetivando tomar frente nas discussões sobre a reforma da educação no Brasil. O Instituto aproveitou a efervescência das manifestações estudantis e propôs por meio do Fórum uma pedagogia que se adequasse as exigências do modelo de desenvolvimento econômico e social pretendido pelo governo militar e seus aliados. Realizado entre 10 de outubro e 14 de novembro de 1968, o evento procurou se traduzir numa resposta à crise instalada contemplando aspectos do ensino superior e da educação em geral e de quebra, abriu ainda mais o caminho para que a iniciativa privada pudesse incorporar novas demandas em sua agenda de negócios.

A elite queria convencer a população e opositores do regime da necessidade das mudanças na educação, destacando a importância do investimento privado. As pretensões econômicas do empresariado não poderiam criar nenhum mal estar na sociedade. A ideia era entrar no

campo educacional pela porta da frente e nessa perspectiva, os empresários procuraram construir uma espécie de “consenso” em torno da bipolarização ensino público/ensino privado, pautando-se na premissa de que a escola particular era uma via possível e um direito da família.

O que estava em curso era um processo de expansão da privatização do ensino no Brasil. O pano de fundo das discussões do fórum associava a educação ao mercado, fortalecendo o espírito privatista. Este espírito, que de acordo com Cunha (1996, p. 11) traduz-se na prática de por a administração pública a serviço de grupos particulares, sejam econômicos, religiosos ou político-partidários, contrapôs-se ao espírito das organizações sindicais, estudantis e de professores, que discutiam nesse mesmo período exatamente o contrário do que propunham os signatários do referido instituto.

Os representantes da sociedade civil organizada defendiam a necessidade de investimento público cada vez maior na educação, com o Estado fazendo-se presente por meio de políticas públicas de incentivo à pesquisa, qualificação docente e estruturação física e material das instituições, com definição de plano de carreira, piso salarial, dentre outras.

A educação torna-se um grande mercado e a tônica dos enunciados estimulavam bons negócios. Nesse contexto, reformula-se a legislação educativa e os economistas de plantão “passam a fazer sucesso como educadores e em nome da eficiência de todo o sistema são elaborados planos de toda a sorte.” (KUENZER, 1990, p. 41).

Os privatistas não pretendiam o monopólio do Estado na educação, pois comprometeria a “liberdade de ensino”. O então ministro da educação, Flávio Suplicy de Lacerda defendeu uma educação livre do domínio estatal e por conta dessa postura e de toda uma teia de interesses tecida na esfera governamental, empresarial e religiosa, assistimos com pesar, um intenso processo de privatização e precarização do ensino público no Brasil.

1.3 A REFORMA DO SEGUNDO GRAU

As mudanças no ensino de primeiro e segundo graus aconteceram na sequência, logo após a reforma do ensino superior. O

governo militar consolida assim o ciclo de reformas educacionais com a promulgação da Lei 5.692/71. No âmbito das políticas educacionais desenvolvidas pelo regime, é possível admitir que a nova LDB se traduziu num grande esforço do executivo em adaptar a estrutura educacional de 1º e 2º graus às necessidades econômicas do país. Com a reforma, os conceitos Ensino Primário e Ensino de Nível Médio são substituídos, respectivamente, por Ensino de 1º Grau e Ensino de 2º Grau. A Lei foi sancionada pelo Presidente da República Emílio Garrastazu Médici em 11 de agosto de 1971 e não sofreu nenhum veto.

No intuito de fazer prevalecer na nova legislação os fundamentos da ideologia desenvolvimentista, o governo revogou a lei federal anterior, a 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Dentre os impactos sofridos no processo de introdução da 5.692/71, encontram-se os sentidos pelas ciências humanas, notadamente filosofia e sociologia. O ensino dessas disciplinas foi praticamente banido das escolas de nível médio por conta da estratégia do Ministério da Educação em privilegiar as disciplinas técnicas no currículo do segundo grau. Além do mais, o ensino de filosofia poderia representar uma grande possibilidade de desenvolver nos estudantes uma postura crítica e reflexiva em relação ao sistema político e social vigente na época.

Além dessa concepção formativa, a lei nº 5.692/71 propunha às escolas a criação de um conjunto de disciplinas voltadas aos “Estudos Sociais”. O objetivo implícito no conteúdo dessas áreas pretendia desenvolver harmoniosamente a adaptação dos alunos ao ambiente escolar. As turmas de 1ª a 4ª séries aprendiam, por meio da disciplina de Integração Social, conteúdos relacionados às temáticas da vida cultural, social e familiar. As turmas de 5ª a 8ª séries e 2º grau também recebiam orientações correlatas, por meio das disciplinas de Estudos Sociais e OSPB (Organização Social e Política Brasileira). A nova Lei criou a disciplina de OSPB em substituição ao ensino de filosofia e sociologia, eliminando-as de vez da grade curricular do ensino médio.

O pacote montado para a “formação cidadã”, foi utilizado para propagar o pensamento do governo no espaço escolar, com o objetivo de justificar a natureza de suas ações e de evitar manifestações contrárias ao regime.

As escolas desempenharam de forma eficiente seu papel de Aparelho Ideológico do Estado, como salienta (ALTHUSSER, 1985) e o governo, mesmo enfrentando resistências, muitas delas isoladas, conseguiu imprimir sua vontade e se utilizar deste expediente para

cooptar professores, alunos e representantes da sociedade civil. Apesar das lutas em favor de espaços de participação democrática, os reflexos da educação no regime militar puderam ser sentidos em parte da população que temerosa, se omite ante aos protestos e denúncias contra o regime de força.

Determinado a estruturar um currículo de segundo grau articulado ideológica e politicamente aos interesses econômicos, os técnicos do Ministério da Educação pautam o projeto formativo da reforma na profissionalização do ensino. Nessa perspectiva, compõem em regime de urgência, uma proposta curricular cuja característica principal é a formação rápida de mão de obra para o mercado de trabalho. O segundo grau, ganha, de acordo com essa concepção, um caráter de terminalidade.

Este redirecionamento nas diretrizes curriculares do ensino de 2º grau objetivava de um lado, inserir os alunos na força de trabalho – mão de obra barata, respondendo as exigências do novo projeto de desenvolvimento econômico e de outro, conter o excesso de contingente de alunos que ingressariam no ensino superior. Essa medida absorveu a clientela mais carente e o 2º grau nasce já com a marca da seleção e exclusão e se desenvolve como um mecanismo de contenção “garantindo assim as reproduções de relações de classe.” (MAIA, 1984, p. 23).

O executivo poderia aproveitar a oportunidade e realizar uma reforma abrangente na estrutura educacional, atendendo aos anseios da sociedade. No entanto, prevalece o desejo dos representantes do MEC em atender os interesses dos empresários que necessitavam estruturar seus quadros para que suas empresas pudessem se colocar em melhores condições no competitivo mercado nacional e internacional. Assim, por toda a década de 1970, os temas que nortearam as políticas públicas para a educação e que pautaram os documentos oficiais, principalmente os voltados ao segundo grau, faziam referência à profissionalização do ensino.

Com a reforma do segundo grau, o aluno diminui seu tempo de estudo no itinerário formativo. O nível intermediário tornou-se então o limite da caminhada acadêmica da maioria dos estudantes, obrigando o jovem trabalhador a se decidir, muitas vezes precocemente, por uma formação profissional e pela imediata busca por um emprego. De acordo com Romanelli, (1982, p. 234)

uma vez adquirida uma profissão, antes de ingressar na Universidade, o candidato potencial a ela ingressaria na força de trabalho e se despreocuparia de continuar lutando pela aquisição de uma profissão que, na maioria dos casos, só era obtida através do curso superior.

Essa ruptura no percurso escolar prejudicou a caminhada formativa dos estudantes do ensino médio. Necessitando trabalhar, viram-se na obrigação de ingressarem nas faculdades privadas e a frequentar o ensino noturno, o que, em muitos casos, resultou numa formação acadêmica bastante precária, com aproveitamento reduzido devido ao cansaço físico e mental provocado pela dura realidade de ter que laborar e estudar enquanto cursa a faculdade. Dessa forma, se materializa no Brasil um projeto educacional que propõe à população trajetórias educacionais diferenciadas. Para os filhos dos trabalhadores, ensino profissionalizante, com formação rápida e precária para ingresso imediato no mercado de trabalho. Para os filhos da classe média e elite, escolas de nível médio, de formação geral e com possibilidade de atividades complementares no contraturno das aulas.

A expansão do ensino superior estava presente na pauta de reivindicações dos estudantes universitários e das organizações secundaristas. O movimento em favor da expansão e gratuidade do ensino nasceu de grupos ideológicos e políticos que lutavam pela redemocratização da sociedade. No entanto, as expectativas desses grupos foram frustradas ao se depararem com a abertura indiscriminada de faculdades e escolas privadas. A oferta de cursos superiores seguiu o caminho que a iniciativa privada almejava e que os estudantes temiam. Com essa medida, o governo pretendeu responder as fortes pressões da sociedade por acesso ao nível superior.

O que se assistiu nesse momento da história foi uma postura de engavetamento das políticas públicas necessárias à melhoria da realidade educacional brasileira. A omissão do Estado se traduziu num gesto de fortalecimento do empresariado da educação e a população em geral, sem noção da natureza do quadro que se delineava no país, passou a conviver com o discurso dos representantes do capital, compreendendo inclusive que a presença dos mesmos na esfera educacional representaria uma missão nobre, corroborando não só para o desenvolvimento da nação, como também “acolhendo” os excluídos do sistema educacional.

Um aspecto importante a ser destacado em relação à reforma do 2º grau refere-se ao caráter tecnicista da Lei 5.692/71. A referida lei foi organizada no contexto sócio-político da ditadura militar e acabou por reproduzir o modelo de produção capitalista nos ambientes educacionais. Dessa forma, o MEC e as Secretarias Estaduais de Educação transferiram para as escolas a padronização utilizada nos processos produtivos de algumas empresas sediadas no Brasil e nos Estados Unidos.

As medidas de controle de produção fundamentadas nos princípios de administração científica propostas por Frederick Taylor⁶ e a linha de montagem introduzida por Henry Ford⁷, previam a distribuição de tarefas e o controle sincronizado do tempo de quem as executava. Além do processo de obliteração do trabalho, da

6 Frederick Winslow Taylor introduziu o conceito “Administração Científica”, na passagem do século XIX para o século XX revolucionando a organização do trabalho no sistema produtivo. A administração científica concebida pelo engenheiro Taylor objetivava a racionalização das tarefas dos operários, o combate ao desperdício de tempo e dos movimentos inúteis. Uma das formas de racionalização é o parcelamento das tarefas, ou seja, cada operário faz apenas um determinado número de gestos iguais, repetidos durante sua jornada de trabalho sob um controle cronometrado, com o objetivo maior de aumentar a produção. Uma análise crítica mais detalhada do processo da administração científica pode ser encontrada nos textos de Pablo Gentili “O discurso da qualidade como nova retórica conservadora no campo educacional”. In: Neoliberalismo, qualidade total e educação – visões críticas. Editora Vozes, pp 127 a 138, 1994. Luiz Antônio de Carvalho. “A escola do trabalho e o trabalho da escola”. São Paulo: Editora Cortez & Associados, pp. 15 a 34, 1986.

7 Henry Ford foi proprietário da indústria automobilística que leva seu nome. Sua estratégia de organização da produção incluía os métodos tayloristas de gerenciamento. O fordismo, nome dado por Ford à forma de gestão da produção, se caracterizava pela produção em massa. Essa nova filosofia auxiliou na redução do custo de produção. “Enquanto o taylorismo decompõe as tarefas o fordismo as recompõe através da linha de montagem. Ford, ainda, padroniza as peças, com a intenção de reduzir o tempo de adaptação dos componentes ao automóvel, combatendo o desperdício”. Fonte: Ana Paula Freitas Albuquerque. “O mundo do trabalho na era da globalização.” Disponível em http://www.ambito-juridico.com.br/site/index.php?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=1756.

fragmentação, este modelo de produção permitiu um controle mais rígido dos empresários sobre a vida do trabalhador.

Uma das características do fordismo, de acordo com (SANTOMÉ, 1998, p. 13) diz respeito a

decomposição dos postos de trabalho em tarefas e estas em gestos simples que devem ser executados conforme uma cadência pré-definida de antemão por um número muito reduzido de pessoal “especializado”. Deste modo, acentua-se uma filosofia defensora dos interesses do capital baseada no incremento dos processos de desqualificação.

Este processo de controle do trabalhador veio a ser reproduzido em larga escala no sistema educacional. Inspiradas no modelo fordista, as escolas adotaram métodos rígidos de controle da vida acadêmica e do trabalho docente, objetivando certa “perfeição” na execução das atividades pedagógicas. As propostas de utilização de técnicas de ensino, que eram apresentadas aos professores pelas equipes de apoio pedagógico, tornaram-se a mola de propulsão dos pedagogos nos ambientes profissionais.

O trabalho de supervisão escolar pautava-se numa série de recomendações didáticas, de apresentação de receituários metodológicos, resultando num tecnicismo exacerbado, sem aprofundamento e ausente de discussão crítica. De modo geral, “o elemento principal passa a ser a organização racional dos meios, ocupando o professor e o aluno posição secundária, relegados que são à condição de executores de um processo cuja concepção, planejamento, coordenação e controle ficam a cargo de especialistas supostamente habilitados, neutros, objetivos, imparciais.” (SAVIANI, 2010, p. 382).

A pedagogia tecnicista se baseava em princípios semelhantes aos utilizados pelo modelo fordista de produção. Como nesse momento histórico o controle minucioso do processo produtivo era um procedimento apropriado para o desenvolvimento da produção, seus reflexos chegaram à escola, e as organizações escolares, inclusive às universidades, procuravam colocar-se na “vanguarda”, correspondendo às expectativas do modelo econômico/industrial.

No entanto, o que se constatou nos cursos de licenciatura e pedagogia foi uma formação voltada ao controle do trabalho docente.

Nas instituições de ensino, a gestão escolar, representada por diretores, supervisores, orientadores educacionais e coordenadores, atuava reproduzindo, de um lado, as relações de poder sob a chancela do Estado autoritário e de outro, comandando as questões pedagógicas e didáticas sob a égide da técnica.

Nessa perspectiva, a do predomínio da técnica, tanto a equipe de apoio pedagógico quanto o corpo docente tomavam conhecimento de uma série de publicações que tinham por base a pedagogia tecnicista e que relacionava, de modo geral, o processo ensino-aprendizagem ao sistema produtivo. Nesse sentido Libâneo, (1986, p. 29) afirma que a escola

atua no aperfeiçoamento da ordem social vigente (o sistema capitalista), articulando-se diretamente com o sistema produtivo (...) Seu objetivo imediato é o de produzir indivíduos competentes para o mercado de trabalho, transmitindo eficientemente, informações precisas, objetivas e rápidas.

O controle da vida acadêmica difundia-se a partir da ideia da neutralidade política, da propaganda anticomunista, da organização metódica voltada aos estudos e à preservação dos bons costumes. Para fazer parte da sociedade, tornava-se imprescindível o desenvolvimento de um ensino que propusesse aos alunos uma formação focada numa espécie de cordialidade para com a elite dominante. Alguns comerciais institucionais de TV e rádio propagavam a ideia, explícita ou subliminarmente de harmonia e de bem estar social, apresentando a caricatura de um povo ordeiro que trabalha confiante para o desenvolvimento da nação brasileira.

E nessa conjuntura autoritária, quem se importava em formar o estudante/cidadão numa perspectiva crítica? Apesar da repressão, havia resistência e os professores, individual e/ou coletivamente, se afirmavam na missão de questionar o conhecimento. Nesse contexto, além de outros autores, Adorno e Horkheimer podem ser referenciados como autores que compreendem a filosofia como o esforço em desenvolver um pensamento capaz de se sobrepor ao senso comum e auxiliar nas análises para a formação do espírito crítico. Ambos argumentam que os avanços tecnológicos nos “tempos modernos” configuram uma problemática que não se reduz somente à atividade científica em si, mas

aos seus desdobramentos, o que significa dizer que nesse processo os sujeitos são transformados em “mercadoria” e/ou em máquinas de consumo. O esclarecimento, capítulo seguinte desta dissertação, trás as discussões desses autores e procura situar a filosofia como possibilidade de se tornar um instrumento de crítica da sociedade capitalista.

Estas análises de Adorno e Horkheimer serão retomadas no próximo capítulo e nos auxiliarão para discutirmos teoricamente sobre a importância e o papel que a Filosofia poderá acrescentar na formação humana.

A educação tecnicista teve penetrações na gestão escolar e no ensino. No entanto, não se tinha estudos mais complexos em 1986 sobre o alcance desta concepção educacional na prática escolar.

Não há indícios de que os professores da escola pública tenham assimilado a pedagogia tecnicista, pelo menos, em termos de ideário. A aplicação da metodologia tecnicista (planejamento, livros didáticos programados, procedimentos de avaliação, etc...) não configura uma postura tecnicista do professor; antes, o exercício profissional continua mais para uma postura eclética em torno de princípios pedagógicos assentados nas pedagogias tradicional e renovada. (LIBÂNEO, 1986, p. 31).

Torna-se uma tarefa difícil determinar, mesmo que de maneira aproximada o período em que o tecnicismo se fez presente e de forma mais visível, no sistema educacional, mas isto esteve presente e norteou todas as reformas e políticas durante a ditadura militar. O que prevaleceu como concepção majoritária, nesse momento histórico, como sabemos, foi à compreensão de que um professor competente se define por sua habilidade de dominar as técnicas de ensino, de selecionar bem os recursos didáticos, de definir com critérios claros os objetivos de ensino/aprendizagem e de avaliação.

A desconstrução desse referencial tecnicista foi acontecendo aos poucos e nesse processo ocorre também a revogação da profissionalização universal e compulsória do ensino de 2º grau, por meio da aprovação da Lei 7.044 de 18 de outubro de 1982. Apesar de a Lei preservar alguns princípios do ensino profissionalizante, faculta às instituições educacionais a oferta do ensino técnico. O Artigo 4º § 2º da

7.044/82 afirma que “à preparação para o trabalho, no ensino de 2º grau, poderá ensejar habilitação profissional, a critério do estabelecimento de ensino”.

Em função da flexibilização oportunizada pela Lei 7.044/82, novos debates aconteceram e seus desdobramentos permitiram vislumbrar a construção da identidade de um novo ensino médio para o Brasil. Em pauta a redemocratização institucional, as relações entre educação e trabalho, a escola unitária⁸ e a possibilidade de institucionalização da educação profissional e tecnológica calcada nos pressupostos da politécnica⁹.

No entanto, diria que não foram muito promissoras as discussões em torno desses temas, apesar de a década 1980 ter se

8 A concepção de “Escola Unitária” foi criada por Gramsci quando da crítica feita por ele ao sistema educacional italiano. O autor trava uma luta contra a escola profissionalizante, interpretando-a como uma formação que obedece à lógica do capital e da produção, cuja função social acaba por aumentar o abismo econômico entre as classes. Para ele, existia um modelo de escola de caráter humanista e outro profissionalizante. “A primeira era destinada a desenvolver a cultura geral dos indivíduos da classe dominante enquanto a segunda preparava os alunos oriundos das classes dominadas para o exercício de profissões”. GONZALES, Wânia R. Coutinho. In “Gramsci e a Organização da Escola Unitária”. Fonte: <http://www.senac.br/BTS/221/boltec221c.htm>.

9 Existe uma quantidade expressiva de documentos norteadores produzidos pelo Ministério da Educação – via SETEC (Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica), que tratam da politécnica e da implementação dos cursos integrados. Destacam os documentos que a educação profissional não pode se restringir a uma compreensão que apenas treina o cidadão para a empregabilidade. Neste sentido, a educação deve ser politécnica, ou seja, deve se caracterizar “como uma educação unitária e universal destinada à superação da dualidade entre cultura geral e cultura técnica, ou seja, uma educação voltada para a superação da dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual, cultura geral e cultura técnica. Uma educação que contribua para o domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho”. FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Orgs.). Ensino Médio integrado: concepção e contradições. São Paulo: Cortez, 2005. “A noção de politécnica deriva basicamente da problemática do trabalho. Parece-me importante considerar que o nosso ponto de referência é na noção de trabalho, o conceito e o fato do trabalho como princípio educativo geral” (SAVIANI, 1989, p. 7).

revelado muito fecunda na seara educacional, notadamente no que diz respeito às mobilizações dos docentes no campo político e no fortalecimento de suas entidades representativas, dentre elas ANDE (Associação Nacional de Educação) ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação) e CEDES (Centro de Estudos Educação e Sociedade). Como esclarece Saviani (2010, p. 404) “A década de 1980 foi marcada por um vigoroso movimento organizativo-sindical envolvendo os professores dos três graus de ensino”.

Nesse período, a luta pela dignidade do magistério e pela defesa da escola pública, de qualidade e gratuita, como espaço de formação crítica e cidadã, se intensificou. Boa parte das produções teóricas Saviani (1983), Libâneo (1985), Rodrigues (1989) postulavam a ideia de que a escola deveria formar o aluno a partir dos conteúdos científicos e culturais produzidos pela humanidade ao longo da história, possibilitando ao mesmo tempo certo empoderamento no sentido de prepará-lo para lidar com os desafios provocados pelo sistema econômico excludente e desigual.

Entre conquistas e perdas, avanços e retrocessos no campo jurídico e político, o magistério caminha na busca do fortalecimento de sua identidade nacional e dos cursos nos quais se encontravam inseridos.

Já no início dos anos 1990 - enquanto tramitava no Congresso Nacional o texto da nova LDB 9.394/96 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, novos debates se sucediam objetivando imprimir na base da nova lei uma concepção mais socialista¹⁰ de educação, que

10 Na definição de Marx, o socialismo se constitui em um regime baseado na propriedade social dos meios de produção. Surge como resultado da tomada de poder político pelos trabalhadores organizados, que, destruindo o aparelho de estado classista, põem fim à apropriação privada e constroem uma sociedade sem classes. Para saber mais, ler, JUNIOR, José Geraldo Simões. “O pensamento vivo de Marx”. São Paulo, Editora Martin Claret, 1990. Do ano da morte de Marx, em 1883 aos dias de hoje, inúmeras publicações e debates acadêmicos aconteceram na perspectiva de compreender o significado do socialismo e a possibilidade de sua consolidação como sistema capaz de representar uma contraposição aos ideais capitalistas. Creio que sua revisão é extremamente necessária e salutar. Sem pretender apresentar uma definição nesta curta nota, destaco a afirmação de Souza, para quem o socialismo nada mais é, nos dias de hoje, que “todas as tendências que dizem que o homem tem que caminhar para a igualdade. (...) O socialismo é a grande visão do homem, que não foi ainda superada, de tratar o homem realmente como ser humano”. (Antonio Candido de Mello e Souza. Entrevista ao Jornal Brasil de Fato. Edição

refletisse os ideais de luta alardeados nos anos 1980 pelas organizações sindicais e associações docentes.

A despeito dos embates que prefiguraram a elaboração da Lei 9.394/96 Saviani, (1997) contrapondo-se aos interesses liberais e propondo uma formação na perspectiva da omnilateralidade dos sujeitos, assim se manifesta sobre o que se desenhava em torno da elaboração da nova Lei educacional a respeito da educação profissional e tecnológica:

Propomos uma educação de segundo grau (ensino médio) que, centrada na ideia de politecnia, permita a superação da contradição entre o homem e o trabalho através da tomada de consciência teórica e prática do trabalho como constituinte da essência humana para todos e cada um dos homens.

A ideia de conceber a educação profissional e tecnológica numa perspectiva politécnica, ou seja, “uma educação que possibilita o acesso à cultura, ao trabalho, a ciência, por meio de uma educação básica e profissional” (Brasil – Diretrizes Curriculares dos Institutos Federais - 2007) é, do ponto de vista histórico, uma resposta às demandas educacionais da atualidade. Desse modo damos os primeiros passos na direção de um modelo de educação profissional e tecnológica que contribua significativamente a formação integral dos sujeitos.

Em relação à elaboração da LDB 9.394/96, a discussão em torno da formação integral do estudante do ensino médio foi defendida por grupos que advogavam a construção de um currículo integrado, o qual possibilitaria a articulação entre as disciplinas de educação geral e as de formação profissional, oportunizando ao jovem estudante um aprendizado tecnológico em estreita relação com as disciplinas de conhecimento geral. Esse pressuposto pretendia superar a visão fragmentada e dicotômica dos currículos escolares do ensino de 2º grau, preparados no período do regime militar por força da Lei 5.692/71.

de 12/07/2011. O jornal Brasil de Fato foi lançado no Fórum Social Mundial de Porto Alegre, em 25 de janeiro de 2003. <http://www.brasildefato.com.br/node/6819>.

Para o grupo que se contrapunha a proposta de educação politécnica e à estruturação de um ensino médio integrado, a formação técnica deveria corresponder a uma etapa que se daria fora da escola regular, de forma subsequente ou concomitante ao ensino médio e não integrada ao mesmo. Ou seja, a tese que ganhou força nos seminários de discussão da nova lei, se revestia da ideia de que a qualificação profissional poderia ser realizada em outros centros profissionalizantes, como os sistemas Cinco S, nas próprias empresas onde o trabalhador desenvolve suas atividades e nas demais instituições privadas, de interesse público.

Os defensores da proposta liberal foram identificados por Ramos (2008) como representantes privatistas. Para a autora, eles agiam como “defensores da submissão dos direitos sociais em geral e, particularmente, da educação à lógica da prestação de serviços sob a argumentação da necessidade de diminuir o estado que gasta muito e não faz nada bem feito.” (RAMOS, 2008, p. 12). Em outras palavras, diminui-se o “gasto” com a educação, desonera-se o Estado e o governo incumbe à iniciativa privada a responsabilidade de cuidar da formação profissional.

O contexto político no qual se delineou a construção da nova LDB foi marcado pela forte presença de grupos conservadores. Formado por políticos e empresários privatistas que defendiam a tese do Estado mínimo, esses grupos concebiam a ideia de formação profissional como um adendo na formação dos estudantes. Dessa forma, endossavam o discurso liberal do governo, que se omite mais uma vez ante os desafios educacionais emergentes no país, fazendo prevalecer na nova legislação educacional à lógica do mercado.

Se analisarmos mais de perto, os incrementos presentes nos discursos ideológicos que resultaram na elaboração da Lei 5.692/71, envolvendo interesse público e privado, se repetem na elaboração da Lei 9.394/96. Obviamente que o cenário é outro, mas o que assistimos são personagens atuando de forma muito semelhante a dos que defendiam a privatização do ensino no período do regime militar. Os signatários do IPES de antes dão lugar agora a outros sujeitos, que atuam objetivamente sob a égide do liberalismo econômico, defendendo teses pautadas na lógica da produtividade, num contexto em que, de acordo com Ramos (2008 p. 13) “a iniciativa privada pode atuar livremente na educação em todos os níveis, conforme garantido pela CF de 1988 e ratificado pela LDB de 1996”.

O texto da nova LDB foi aprovado pelo Congresso Nacional e entrou em vigor no ato de sua publicação, no dia 23 de dezembro de 1996. A nova Lei estrutura a educação brasileira em dois níveis – educação básica e educação superior, mas não dá a educação profissional e tecnológica o merecido tratamento. Ela não é contemplada, primeiramente, em nenhum dos dois níveis. Em outros termos, “a educação profissional é posta fora da estrutura da educação regular brasileira, considerada como algo que vem em paralelo ou como um apêndice”. RAMOS, (2008 p. 14).

Somente no ano de 2004 se descortina um novo cenário relativo à educação profissional e tecnológica no Brasil. A proposta de integração entre a Educação Profissional Técnica de Nível Médio e o Ensino Médio, assume papel estratégico nas prioridades definidas pelo Ministério da Educação.

Com relação à organização e à forma de oferta de educação profissional, a reforma educacional proposta pelo governo teve respaldo na publicação do Decreto 5.154/04 - que revogou o Decreto 2.208/97. O Decreto revogado havia sido editado no governo Fernando Henrique Cardoso (FHC) e objetivou regulamentar os artigos 39 a 42 da Lei 9.394/96 que tratavam da Educação Profissional.

O governo FHC promoveu uma profunda transformação no interior das Escolas Técnicas Federais, separando a educação profissional técnica do ensino médio, ofertando em seu lugar, a modalidade de ensino profissional de forma subsequente ou concomitante.

Nessa época, já em consonância com os interesses liberais, o Decreto 2.208/97 possibilitou para a grande maioria propostas rápidas de formação profissional, resultando “em uma ocupação precarizada, que permitia alguma condição de sobrevivência.” (KUENZER, 2007 p. 55). Vale lembrar que as escolas da Rede Federal de Educação Tecnológica trabalhavam, até a publicação do Decreto 2.208/97, com o modelo integrado, regido pela Lei 5692/71 11.

11 A Lei 5.692/71 propunha um modelo de ensino segundo o qual as disciplinas profissionalizantes eram contempladas no último ano do percurso formativo. A aprendizagem profissional se daria então nessa época, diferentemente da estrutura proposta pelo Decreto 5.154/04, que prevê a aprendizagem das disciplinas técnicas e do currículo da educação geral desde o primeiro ano do período letivo.

Em relação à organização curricular proposta pela 5.692/71, as disciplinas do ensino médio faziam parte de um núcleo comum, formado pelas disciplinas Língua Portuguesa, Literatura, Língua Estrangeira Moderna, Matemática, Biologia, Química, Física, História e Geografia, que ocupam quase toda a carga horária geral do curso. Na parte diversificada incluíam-se as disciplinas de preparação para o trabalho. O processo de integração não acontecia desde o primeiro dia de aula, como prevê atualmente o Decreto 5.154/04. O processo de integração não estava institucionalizado com uma política de Estado e para a efetivação de tal processo, era preciso contar com o esforço e interesse dos professores em promover experiências interdisciplinares. Alguns dos documentos do Ministério da educação apresentavam diretrizes aos professores sobre a natureza do currículo integrado, mas muito pouco explorado. Num contexto de políticas eminentemente diretivas e tecnicistas, “os professores continuaram a se pautar pelos livros didáticos disponíveis no mercado”. (DOMINGUES, 2000 p. 2).

A publicação do Decreto 5.154/04 contrapõe-se ao Decreto anterior ao privilegiar a oferta de curso integrado¹², com matrícula única pelo aluno e com possibilidade de ampliação da carga horária. A proposta de institucionalização de cursos técnicos integrados se fortalece com o argumento de que a educação geral articulada com a formação técnica, possibilitaria uma formação mais completa, superando dicotomias históricas entre a educação geral e a profissional, aproximando o estudante do mundo do trabalho.

Por mundo ou mundos do trabalho, entende-se “tanto as atividades materiais e produtivas, como os processos de criação cultural que se geram em torno da reprodução da vida.” (HOBSBAWM, apud

12 A ideia de formação integrada de (Ciavatta, 2005, apud, Documento Base sobre o Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio, BRASIL/MEC/SETEC, 2007), sugere superar a compreensão fragmentada do ser humano, dividido historicamente pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar. Trata-se de superar a redução da preparação para o trabalho ao seu aspecto operacional, simplificado. Como formação humana, o que se busca é garantir ao educando o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política. Formação que, nesse sentido, supõe a compreensão das relações sociais subjacentes a todos os fenômenos.

RAMOS, 1987, p. 121). Nesse sentido, é preciso ter clareza de como deve se desenvolver a articulação entre as disciplinas de educação geral e as de formação profissional, pois a relação entre ambas é dialética e bastante complexa e a incompreensão dessa relação por parte dos alunos poderá produzir entendimentos equivocados acerca do significado da educação profissional e tecnológica no contexto do mundo do trabalho.

A qualificação do trabalhador se dá, de acordo com a nova proposta de educação profissional e tecnológica, num processo que leva em conta a apropriação de conhecimentos científicos e tecnológicos, éticos e políticos, para que o estudante possa atuar como sujeito transformador nas interações que realiza com seu meio social e produtivo.

De acordo com essa configuração, a escola atuaria no sentido de propiciar a aquisição de

princípios científicos gerais que impactam sobre o processo produtivo; habilidades instrumentais básicas que incluem formas diferenciadas de linguagens próprias, envolvendo diversas atividades sociais e produtivas; categorias de análise que facilitam a compreensão histórico-crítica da sociedade e das formas de atuação do ser humano, como cidadão e trabalhador; capacidade instrumental de exercitar o pensar, o estudar, o criar e o dirigir, estabelecendo os devidos controles. (BRASIL, 2004, p. 8).

Além disto, o ensino médio integrado à Educação Profissional pode representar um marco decisivo na formação dos jovens de nosso país. A proposta de educação profissional elaborada no governo Lula por meio da Lei 5.154/04 diferencia-se fundamentalmente da anterior, escrita na Lei 5.692/71. Na estrutura curricular anterior o estudante aprendia os conteúdos da educação geral e da formação técnica separadamente, em três anos de curso. Nos dois primeiros anos, a formação se baseava nos conteúdos das aulas de matemática, língua portuguesa, química, física, biologia, história, artes, língua estrangeira e geografia. No último ano, concentravam-se as disciplinas técnicas com uma ou outra de educação geral, dependendo da proposta curricular. A proposta de integração dos cursos, pós era FHC, propõe a integração da educação geral à educação técnica já desde o início do curso.

O Ensino Médio Integrado é, sem dúvida, uma estratégia nacional e de Estado, diretamente relacionado com o desenvolvimento das forças produtivas, com a diminuição da vulnerabilidade científica e tecnológica e, primordialmente, com a retomada do desenvolvimento econômico, social, cultural, político e educacional. Nesse sentido, a educação básica é decisiva para formar uma sociedade cidadã. (GRABOWSKI, 2006, p. 68).

A caminhada recente rumo à consolidação de um “modelo” de educação profissional e tecnológica para o Brasil vem se construindo a passos largos. No entanto, há ainda muito a ser feito, tanto no sentido da concepção dos cursos com na estruturação do quadro de servidores e de infraestrutura.

Do ponto de vista teórico, há necessidade de desenvolvimento em estudos e pesquisas em dois campos distintos, mas complementares. O primeiro – mas não nesta ordem, refere-se ao aprofundamento das questões desafiadoras originadas pelo currículo integrado. Há uma necessidade premente de compreender o significado da integração das disciplinas na prática docente. O segundo desafio tem relação com a formação docente no campo da educação profissional e tecnológica. Que professor, que ensino e quais caminhos epistemológicos seguir neste novo paradigma educacional que se desenha no país, são questões emergentes e sugerem aprofundamento. Para uma melhor compreensão do tema, fica a necessidade de estudos posteriores, na expectativa de servirem de referências de apoio aos atuais e futuros educadores que vem compondo o quadro educacional brasileiro.

1.4 A FILOSOFIA NA LEGISLAÇÃO A PARTIR DE 1970

O período de exílio ao qual se submeteu a filosofia e seus professores não encerra por completo com o processo de redemocratização política no Brasil. Seu retorno acontece timidamente e ao longo dos anos de 1980 a filosofia transforma-se apenas numa disciplina optativa. Mesmo com a promulgação da LDB nº 9394/96, a condição de “anonimato” se mantém. Como sabemos o artigo 36, parágrafo 1º, que recomenda o “domínio dos conhecimentos de Filosofia

e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania”, tornou-se o mais novo impeditivo de sua constituição como disciplina escolar. Essa situação de marginalidade só é alterada em 2008, quando o Congresso Nacional aprova a Lei 11.684/08 e torna obrigatória a inserção da filosofia e da sociologia nos currículos do ensino médio.

A obrigatoriedade da oferta de filosofia como unidade curricular gerou questões que necessitam ser equacionadas na perspectiva das políticas educacionais, principalmente aquelas voltadas para a formação docente. Relacionado a essa demanda, evidenciam-se alguns desafios, dentre eles a supressão da demanda por profissionais licenciados e a construção de uma concepção teórica e metodológica que possa servir de referencial aos programas dos centros de formação de professores e às práticas desenvolvidas em sala de aula.

Antes mesmo da promulgação da Lei 11.684/08, o Parecer 38/06 redigido pelos Conselheiros, Cesar Callegari, Murílio de Avellar Hingel e Adeum Hilário Sauer, deixava claro a posição do Conselho Nacional de Educação e da Câmara de Educação Básica sobre a introdução do ensino de filosofia no ensino médio. O documento explicitava que “as propostas pedagógicas das escolas deverão assegurar componente disciplinar obrigatório à Filosofia e à Sociologia”. O respaldo legal é decisivo, no entanto, somente dois anos depois de sua publicação é que assistimos sua efetiva aplicação.

Na década de 70 e meados dos anos 80 os currículos escolares estavam focados na concepção do ensino técnico profissionalizante, deixando muito pouco espaço às ciências humanísticas. A consequência do afastamento da filosofia levou uma multidão de jovens a concluir o ensino médio sem conhecer, minimamente, o grau de importância que esta disciplina poderia representar para a sua formação acadêmica e pessoal.

Esta pouca convivência gerou desinteresse dos estudantes por temas tratados pelas disciplinas ditas humanas. As consequências desse processo de distanciamento são sentidas ainda hoje. As palavras de uma das professoras pesquisadas revelam esta questão: “as ciências humanas ainda são tratadas como coadjuvantes na educação como se não tivessem especificidades próprias”. (TULIPA).

Embora muitos embates tenham acontecido desde sua retirada, o trabalho de reconquista da filosofia como espaço educativo/formativo nunca deixou de existir por completo. Aos poucos, as ideias sobre reassumir o projeto da filosofia nas escolas recrudesceram e o primeiro

reaparecimento pós-regime militar, aconteceu no Rio de Janeiro, em 1980.

No entanto,

A forma como a filosofia foi reintroduzida nas escolas não correspondeu, em muitos aspectos, àquilo que pretendiam as várias entidades representativas do movimento, especialmente a SEAF. Dentre muitos problemas, destacaram-se a questão de permitirem que professores com formação em outras áreas lecionassem filosofia e as condições caóticas nas quais o ensino estava sendo ministrado – através de materiais absolutamente aterradores. (Alves, 2002, p. 44)

Este retorno não aconteceu, como vimos, sobre um tapete vermelho. Alves destaca que o governo federal, ainda preocupado com o caráter revolucionário da disciplina, vê com certa cautela seu regresso, evidenciando a necessidade de controle frente aos programas reiniciados no começo da década. Além disso, evidenciavam-se diante dos professores, licenciados ou não, o desafio de justificar a presença de uma disciplina marginal. Esses foram alguns dos sinais que traduziram o porvir da filosofia, não só no Estado carioca, mas também em outras regiões do Brasil.

Nesse contexto a Sociedade de Estudos e Atividades Filosóficas (SEAF) constitui-se num importante instrumento de apoio, realizando um movimento de discussão no âmbito da natureza e justificativa da filosofia nas escolas brasileiras e de quebra, devolvendo aos professores a autoconfiança necessária no processo de reintrodução da disciplina.

De acordo com Carminati (1997, p. 70)

Em maio de 1976, um grupo de professores e alunos do mestrado de Filosofia da UFRJ fundou no Rio de Janeiro a SEAF, pois todos acreditavam ser vital a criação de um instrumento de apoio e estímulo ao seu trabalho, como um meio de prolongá-lo e dar-lhe eficácia além dos muros universitários. Isto porque a universidade, naquele momento, inviabilizava qualquer movimento ou atividade, quer fosse filosófica, política ou cultural. Não era possível realizar conferências ou convidar um professor para debater e exercer com

liberdade o seu pensamento, pois a universidade estava vigiada pelo regime militar.

A SEAF reuniu em torno da sigla intelectuais e estudiosos interessados no regresso da filosofia e sua constituição como uma disciplina que propusesse ao jovem um pensar crítico e reflexivo, na perspectiva da construção da autonomia. A Sociedade já revelava, nesse particular, uma das finalidades do seu ensino, principalmente nas escolas públicas. Para além dos discursos de seus representantes, a apreciação pela abordagem crítica se fazia presente também na produção de material didático, que serviu e muito aos professores. Carminati, (1997, p. 138) enfatiza que

Além da crítica ao regime militar, da defesa de uma concepção crítica de filosofia, da preocupação em melhorar a qualidade da educação e da luta pela abertura do mercado de trabalho aos graduados em filosofia, a grande contribuição da SEAF foi para a elaboração de materiais didáticos para o ensino de filosofia no II grau. Com esse intuito, elaborou um “guia didático”, que se revelou de grande importância naquele momento em que havia pouco material para auxiliar os professores e alunos de II grau nas atividades.

A SEAF teve seu momento na história de lutas dos educadores e de modo especial, na dos professores de filosofia. De 1976 - ano de sua fundação, até 1988, ano em que encerra suas atividades, a Sociedade discutiu caminhos possíveis para a aprendizagem docente e se esmerou na busca do significado da disciplina no currículo escolar. Tanto a SEAF quanto outras entidades estiveram envolvidas nos últimos anos nas iniciativas que resultou na lei que reintroduziu a Filosofia no ensino médio. Atualmente estas entidades tem se voltado para a formação de professores e na revisão das propostas curriculares para o ensino de Filosofia.

Hoje vivemos outro contexto com aumento significativo do número de professores de filosofia nos quadros da rede pública. Apesar desse aumento, existe ainda uma carência muito grande de profissionais para preencher o quadro geral de docentes no país. De acordo com Carvalho (2010, p. 13)

existe pouco mais de 31 mil professores de filosofia atuando no Brasil. Destes, apenas 25% tem formação específica. Segundo a Capes, atualmente seriam necessários quase 110 mil professores para atender à demanda das escolas públicas.

Essa realidade é desafiadora e o preenchimento das vagas depende não só de fatores econômicos, financeiros e de estrutura física, mas de vontade política, decorrente de um projeto de Estado para a educação pública brasileira.

Com o crescimento do número de professores, surgiram também várias associações de filósofos e de professores de filosofia no Brasil, como a Associação dos Professores de Filosofia e Filósofos do Estado de São Paulo (APROFFESP), a Associação Brasileira de Filosofia e Psicanálise (ABRAFP), a Associação Nacional de Filósofos Clínicos (ANFC), a Associação Nacional de Pós-graduação em Filosofia (ANPOF), dentre outros. Apesar dessa constatação, não constituímos ainda, nessa retomada do ensino de filosofia, uma organização que represente e/ou assessoro o conjunto de professores, a exemplo do que significou o SEAF nas décadas de 70 e 80.

Os ideais do SEAF permanecem vivos, apesar de a Sociedade ter na atualidade uma reduzida penetração nas escolas, instituições públicas e privadas de ensino e pesquisa e demais organizações da sociedade civil. Os propósitos da SEAF continuam nos provocando para que possamos dar passos ainda maiores na direção da consolidação da filosofia no currículo escolar e talvez, acima de tudo, na da valorização do magistério e da escola pública com instância construtora/resgatadora da dignidade humana, formadora de sujeitos autônomos e cidadãos.¹³

A trajetória recente da filosofia no Brasil, analisada neste capítulo possibilitou-nos a compreensão das razões de seu afastamento do currículo escolar durante o período militar. O regime autoritário priorizou a profissionalização do ensino e submeteu a filosofia à censura, considerando-a desnecessária à formação dos estudantes de nível médio.

13 De acordo com o site <http://www.uape.com.br/seaf.html>, a SEAF publicou em parceria com a Editora UAPÊ 11 n°s da “Revista de Filosofia da SEAF”. Ainda tem sede no Rio de Janeiro, embora seu blog não contenha informações atualizadas.

Consideramos também que do período correspondente ao início da “redemocratização política” (1985) até quase o final da primeira década dos anos 2000, o seu ensino nas escolas variou ao sabor de textos legais e de interesses políticos constituídos na esfera do poder público federal. Somente após a promulgação da Lei nº 11.684, de 02 de junho de 2008 que tornou a filosofia disciplina obrigatória, é que observamos um clima de grande expectativa em relação ao seu ensino. Pesquisadores e professores retomaram seus projetos e uma série de antigos e novos questionamentos surgiram objetivando encontrar possíveis respostas a respeito do “porque” do “como” e do “para que” o ensino de filosofia nas escolas de nível médio.

Em relação a essas inquiuições, vislumbra-se a possibilidade de se trabalhar o ensino de filosofia numa perspectiva crítica. Esse pressuposto espelha-se no princípio segundo o qual a produção de conhecimento não se constitui numa espécie de atividade passiva, contemplativa. O repertório teórico que se espera construir pelos estudantes, deve proporcionar aos mesmos capacidade de estabelecer relações com diferentes autores e com a realidade na qual encontram-se inseridos, na perspectiva de superar o conhecimento baseado no senso comum e de transformar as estruturas sociais que provocam a desigualdade entre os homens.

Nessa direção urge a construção de um referencial de educação que possibilite aos professores de filosofia a apropriação de uma base metodológica fundamentada numa concepção transformadora e também, a de uma diretriz que possibilite a compreensão da realidade complexa que envolve a sociedade e o cotidiano escolar. Esta visão de conjunto permite ao docente melhor esclarecimento de sua função como agente de mudança no cenário sócio educacional. Precisamos considerar que a prática educativa dos professores se desenvolve num contexto determinado e nesse sentido, é imperativa a presença crítico/reflexiva do professor/educador, “que pensa e faz o aluno pensar.” (ALARCÃO, 2001, p. 19).

Um pensar crítico sobre culturas, linguagens, sistemas políticos, religiosos, comportamentos e atitudes das pessoas que compõem sua vida, numa mediação docente que orienta para uma reflexão engajada, na perspectiva de tornar a escola, o bairro, cidade, a sociedade como um todo, um lugar onde predomine a dignidade humana e a justiça social. Até porque ao levarmos o jovem a se defrontar com os temas levantados por Adorno e Horkheimer, boa parte desses jovens reconhecerá que

muitos desses temas estão presentes no seu dia-a-dia e na vida dos que estudam no ensino médio.

Com base nessa conjectura, discutiremos a seguir os pressupostos de Adorno e Horkheimer e suas contribuições para a filosofia enquanto formação crítica dos sujeitos. As abordagens relacionadas à Teoria Crítica e ao Esclarecimento objetivam compreender como o processo crítico-reflexivo desenvolvido nas salas de aula pode deslocar o jovem estudante da situação de comodismo e apatia na qual se encontra e impelir o mesmo a enfrentar as questões sociais complexas e desafiadoras.

Acredito ser de fundamental importância aproximar os alunos do grande legado deixado por Adorno e Horkheimer. Quem sabe refletindo sobre as provocações apresentadas por esses autores os estudantes possam encontrar mais sentido nas aulas de filosofia e desenvolver, a partir da crítica social, a solidariedade, na perspectiva de transformação de realidades injustas e excludentes.

CAPITULO II

**A FILOSOFIA E SEU ENSINO ENQUANTO
ESCLARECIMENTO**

2.1 OS PRESSUPOSTOS DE ADORNO E HORKHEIMER.

Qual o problema abordado por Adorno¹⁴ e Horkheimer? ¹⁵Para esses autores a racionalidade instrumental levou a humanidade à barbárie, frustrando o que o iluminismo¹⁶ prometeu. Ao se colocar sobre o abrigo da razão, a modernidade desmantelou a natureza e colocou o homem a mercê da tecnologia, do desenvolvimento ilimitado, do consumismo e das regras do mercado. Ao privilegiar a dimensão instrumental da razão, a humanidade passou a crer ser este o caminho de libertação das “escolas” que se fundamentavam na mitologia e na teologia para apresentarem suas explicações a respeito da natureza. Para Silva (2009, p. 12) o iluminismo

equivale à pretensão de desenvolver a emancipação do sujeito do jugo da autoridade, libertar os seres humanos do “mito” a partir da capacidade humana de criação e da descoberta científica, ou seja, ampliar o grande ideal de esclarecimento no próprio progresso humano, no seu desenvolvimento dentro da sociedade moderna.

Adorno e Horkheimer colocam “sob suspeita” a crença exacerbada na capacidade de a ciência e a tecnologia de libertarem a

14 Theodor Wisengrund Adorno nasceu em 1903 em Frankfurt. Foi um dos expoentes da escola de Frankfurt e contribuiu para o crescimento intelectual da Alemanha após a Segunda Guerra Mundial. FREITAG, Bárbara. A Teoria crítica: ontem e hoje. P. 37. São Paulo: Editora brasiliense, 2004.

15 Max Horkheimer nasceu em 1885, Stuttgart e faleceu em 1973. Em 1923 associou-se a criação do Instituto de Pesquisa Social, do qual foi diretor, em 1931, sucedendo o historiador austríaco Carl Grunberg. FREITAG, Bárbara. A Teoria crítica: ontem e hoje. P. 38. São Paulo: Editora brasiliense, 2004.

16 O iluminismo foi um movimento intelectual europeu que se constituiu de forma plena no século XVIII com os enciclopedistas franceses Voltaire, Diderot, Helvétius, Rousseaus e outros. Na Inglaterra, é Locke seu representante mais expressivo. Na Alemanha, Kant. O iluminismo nasceu e se desenvolveu a partir da valorização da luz natural ou razão [...] onde nada pode permanecer velado ou coberto”. Matos, Olgária C. F. A escola de Frankfurt – luzes e sombras do iluminismo. P. 33 Editora Moderna. Coleção Logos. 2002.

humanidade. Ambos postulam que as pessoas devem compreender melhor os caminhos da racionalidade e que as instituições de ensino deveriam desenvolver um pensamento crítico em relação às promessas da ciência, que conseguiu destronar a religião de sua posição de guardiã da verdade, mas não foi capaz de construir uma sociedade liberta da escravidão, da exploração do trabalho humano e da exclusão social.

Os autores argumentam que os avanços tecnológicos nos “tempos modernos” configuram uma problemática que não se reduz somente à atividade científica em si, mas aos seus desdobramentos, o que significa dizer que nesse processo os sujeitos são transformados em “mercadoria” e/ou em máquinas de consumo.

Adorno e Horkheimer fazem referência à cultura e as modernas sociedades de massa. De acordo com Freitag (2004, p. 11) a análise crítica do capitalismo moderno se tornara necessária, pois,

A onipotência do sistema capitalista (...) estaria segundo essa nova análise, deturpando as consciências individuais, narcotizando a sua racionalidade e assimilando os indivíduos ao sistema estabelecido.

É importante salientar que as reflexões desenvolvidas pelos autores se aprofundaram na Escola de Frankfurt¹⁷, principalmente após assumirem a direção do Instituto de Pesquisa Social em 1930.

A Escola de Frankfurt foi uma escola de teoria social, interessada em analisar a sociedade da época, inclusive as comunistas, que se organizaram em torno dos ideais do partido comunista. A escola de Frankfurt atuou como um centro de pesquisa. Seus seguidores não se contentavam com as explicações marxistas sobre as questões complexas

17 A Escola de Frankfurt consistia em um grupo de intelectuais que na primeira metade do século passado produzia um pensamento conhecido como Teoria Crítica. Os principais representantes dessa escola são Theodor Adorno, Max Horkheimer, Hebert Marcuse e Walter Benjamim. “Entre 1930 e 1950 trataram de tudo: de filosofia, de economia, de sociologia, da cultura de massas, da psicologia autoritária, da estética, de cinema, da música, da tecnologia, da ideologia, da acumulação do capitalismo, do desemprego, da literatura, do autoritarismo, do fascismo, da psicanálise e dos efeitos da repressão sexual”. NOBRE, Marcos. **A Teoria Crítica**. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 2004.

que envolviam a condição humana na sociedade moderna. O contexto político e social tocou profundamente seus integrantes, principalmente os relacionados às atrocidades provocadas pela Segunda Guerra Mundial, notadamente as invasões nazistas.

Apesar da proclamação do fim do genocídio com a “derrota” dos ideais de Adolf Hitler, para esses autores, segundo Nobre (2004, p. 50)

a vitória das tropas aliadas não significou a restauração das possibilidades revolucionárias. (...) Ao contrário, o capitalismo bloqueia estruturalmente qualquer possibilidade de superação virtuosa da injustiça vigente e paralisa, portanto, a ação genuinamente transformadora.

Nessa perspectiva, Adorno e Horkheimer são enfáticos ante a insensibilidade dos homens no mundo moderno – especialmente a apatia burguesa, a respeito da dominação da natureza. Tornamo-nos insensíveis e apáticos frente ao progresso da ciência e dos benefícios por ela produzidos, em forma bens de consumo. Acomodam-nos e nos silenciamos frente ao desenvolvimento desenfreado, este que nos serve de bens e de muitas futilidades, escravizando-nos diante de um processo praticamente interminável de comercialização e de exploração dos recursos naturais.

A literatura pode recorrer às análises desses autores quando se propõe à conscientização dos alunos para uma formação na cidadania, uma vez que a atualidade da Teoria Crítica reside em compreender a sociedade moderna e os seus problemas, e ao fazer isso, reitera, nas palavras de Gallo, apud Ghedin (2002, p. 231) as “potencialidades” nos estudantes, na perspectiva da transformação da estrutura social.

Para Adorno e Horkheimer a ciência e a tecnologia não poderiam ter um fim em si mesmo. Os autores recordam que o projeto iluminista buscava esclarecer o significado da existência numa tentativa de revelar que a humanidade poderia conquistar o progresso de forma autônoma em relação aos desígnios da religião e beneficiar-se individual e coletivamente das conquistas que a sapiência humana produzira. As proposições defendidas por esses autores representam uma significativa contribuição da filosofia à educação.

2.2 TEORIA TRADICIONAL X TEORIA CRÍTICA

A Teoria Tradicional é pretensamente neutra e fornece uma análise descontextualizada e universal da realidade. Esta Teoria não propõe uma prática transformadora e, mantendo-se presa a ordem social, explica os fenômenos a partir das relações de causa e efeito.

Para a Teoria tradicional a ciência possui um fim em si mesmo, uma vez que não leva em conta os aspectos do movimento histórico da ciência e sua conexão com as questões políticas e econômicas. Sua produção teórica se propõe a descrever e compreender os fenômenos e conhecer é um processo de acumular e incorporar informações, construindo um modelo de conhecimento que se apoia na imitação do passado - modelo a ser considerado e com base nele construir o futuro.

Na concepção tradicional, a teoria não pode em nenhum caso ter por objetivo a ação, não pode ter um objetivo prático no mundo, mas tão somente apresentar a conexão dos fenômenos sociais tais como se apresentam a um observador isolado da prática. (NOBRE, 2004, p. 36).

A Teoria Crítica desmonta esse arquétipo de produção de conhecimento consolidado na sociedade capitalista. É uma teoria fundamentalmente materialista histórico-dialética e se propõe a ser permanentemente renovada e exercitada, determinada a não fixar teses imutáveis como pretende a Teoria Tradicional.

Na Teoria Crítica, sujeito e objeto são concretos. Nessa concepção o conhecimento não deve ser tratado como dogma e esvaziado de significado. A compreensão do conhecimento historicamente acumulado se desenvolve de forma interativa entre o objeto investigado e o sujeito que aprende. É uma Teoria histórica e sendo assim, “não cabe a ela limitar-se a dizer como as coisas funcionam, mas sim analisar o funcionamento concreto delas à luz de uma emancipação ao mesmo tempo concretamente possível e bloqueada pelas relações sociais vigentes.” (NOBRE, 2004, p. 32).

A Teoria Crítica busca uma compreensão das contradições presentes na complexidade social. A lógica formal impregnada na ciência e tecnologia impediu de se desenvolver um pensamento crítico e

conceber uma ciência engajada na transformação do mundo. Esse é o sentido da emancipação proposta pela Teoria Crítica. O sujeito realiza uma leitura circunstanciada do objeto na perspectiva de ultrapassar os níveis de senso comum e sente-se instigado a realizar a transformação. De acordo com Schweppenhaeuser, (2003, p. 24, *apud* VILELA, 2005 p. 78-79):

A Teoria Crítica almeja a mudança da sociedade como um todo. O seu critério normativo para alcançar a mudança pretendida é a eliminação de tudo aquilo que está deformando o homem, de tudo aquilo que oprime e incapacita para se opor à injustiça. Nesse sentido, a crítica da sociedade é uma crítica auto-reflexiva, crítica que tem que se basear no conhecimento real da realidade criticada, pois, para Adorno, a primeira empreitada da crítica é confrontar a realidade com as normas que a estruturam porque é da compreensão desta relação que se pode apreender a verdade sobre a realidade. É preciso deslindar como essas normas atuam sobre os sujeitos. Assim, a sociedade poderá ser avaliada na medida em que permitir desvendar como as relações sociais estabelecidas não possibilitam para os homens uma vida social digna e correta, e como pode ser de outra forma.

A respeito do papel da filosofia no ensino médio, o conteúdo deste trabalho aponta como veremos mais adiante, para a possibilidade do uso desse referencial teórico crítico na formação dos sujeitos. A postura investigativa do professor, ultrapassando as fronteiras determinadas pela Teoria Tradicional é fundamental para a emancipação dos sujeitos e a construção da cidadania.

Além do mais, devido a atualidade dos temas propostos pela Teoria Crítica, torna-se imperativo que professores de filosofia levem em conta a possibilidade de formar nossos estudantes na luta por uma sociedade mais justa e igualitária de modo que os temas abordados por Adorno e Horkheimer e demais signatários da Escola de Frankfurt jamais fiquem esquecidos na história.

2.3 O CONCEITO DE ESCLARECIMENTO

Qual o significado do conhecimento filosófico no atual contexto educacional brasileiro? Dentre as respostas possíveis, considero a apresentada por Horn, (2000, p. 31) bastante esclarecedora. Segundo o autor, a filosofia deve

contribuir com a formação da consciência crítica do aluno, desvelando as formas de opressão e dominação presentes nas relações sociais e na vida cotidiana, que se manifestam sob forma de ideologia, convencionalismo e alienação.

Essa proposição remete à filosofia um papel essencial no processo formativo dos estudantes. Seu ensino deve levar em conta a possibilidade de tornar os discentes sujeitos da história, construtores de seu destino. Esse processo formativo implica num ensino que se preocupe com a autonomia e com a liberdade dos sujeitos, num contexto no qual não se sintam diminuídos e nem atuem apenas como espectadores de seus dirigentes. Nessa perspectiva, Freire (1983, p. 45) é categórico:

O que se sente, dia a dia, em qualquer dos mundos em que o mundo se divide, é o homem simples esmagado, diminuído e acomodado, convertido a espectador, dirigido pelo poder dos mitos que forças sociais poderosas criam para ele. Mitos que, voltando-se contra ele, o destroem e aniquilam. É o homem tragicamente assustado, temendo a convivência autêntica e até duvidando de sua possibilidade. (...) E sem capacidade de visualizar esta tragédia, de captar criticamente seus temas, de conhecer para interferir, é levado pelo jogo das próprias mudanças e manipulado pelas prescrições que lhes são impostas ou quase sempre maciamente doadas.

Como vimos, a razão instrumental transformou-se num mecanismo de destruição da autonomia e da liberdade, não conseguindo apresentar respostas satisfatórias aos dilemas sofridos pela humanidade. Desse modo, torna-se imprescindível a crítica numa perspectiva de libertação do homem do cativeiro da alienação e do senso comum.

A crítica apresentada pela dialética do esclarecimento aos desvios do projeto iluminista põe em cheque a ciência avançada, que nos levou ao holocausto e a barbárie. Por isso a crítica é Dialética, pois discute a contradição do projeto iluminista. Ao mesmo tempo em que nos tornamos livres dos ditames da mitologia e da religião, ficamos prisioneiros da razão instrumental, que se tornou num novo mito e colocou os seres humanos a mercê dos avanços tecnológicos e dos interesses do capital.

Kant, referindo-se ao esclarecimento, defende a necessidade de o ser humano sair de sua menoridade. O filósofo iluminista entende a menoridade como “a incapacidade de fazer uso de seu entendimento sem a direção de outro indivíduo”. Nesse caminho, a filosofia pode representar um diferencial no currículo escolar, promovendo a autonomia discente e debatendo questões emblemáticas relacionadas à vida sociocultural dos estudantes.

Para Adorno e Horkheimer, na proposição apresentada por Silva, (2012),

o sentido fundante do esclarecimento foi o domínio da natureza externa objetivada e da natureza interna reprimida, constatando que a razão transformou-se num mecanismo de destruição da autonomia e da liberdade do sujeito.

A lógica da dialética do esclarecimento é uma lógica da dialética da negação, da recusa determinada de se conformar com o estabelecido. Ela nos incita a pensar em outros paradigmas de desenvolvimento humano e de uso da natureza sem recusar a importância desses recursos para a vida dos sujeitos. Nesse sentido Horkheimer (2010, p. 157) afirma que,

Não é a tecnologia nem a autopreservação que devem ser responsabilizadas em si mesmas pelo declínio do indivíduo; não é a produção *per se*, mas as formas que assume, isto é, as inter-relações dos seres humanos dentro do quadro específico do industrialismo.

O diagnóstico das condições vividas pela humanidade, sob o domínio da racionalidade, é discutido criticamente por Adorno e

Horkheimer. Por isso, como me referi anteriormente, há atualidade nos temas propostos por esses autores e a filosofia, apoiando-se nesses referenciais, não pode deixar escapar a oportunidade de proporcionar aos seus estudantes uma reflexão crítica e engajada da realidade.

2.4 O ESCLARECIMENTO E SUAS RELAÇÕES NA PRÁTICA PEDAGÓGICA.

Neste tópico evidenciarei a importância da filosofia na formação dos sujeitos, discutindo os desafios da prática pedagógica relacionada a esta proposta de ensino.

Será que ainda paira no ar alguma dúvida em relação à necessidade de a filosofia se imbuir de uma formação crítica? Supondo ser condição essencial para a sua existência, talvez até sobrevivência, conceber a filosofia no currículo do ensino médio nessa perspectiva, ela nos obriga a estabelecer um território metodológico minimamente constituído de objetivos e estratégias claras a respeito da finalidade desse ensino.

Na percepção de Ghedin (2008, p. 58), “a crítica não se efetiva num estalar de dedos, mas é o efeito de longo e contínuo processo de reflexão”. Isto significa que a prática educativa não pode se dar de improviso, de modo a se “organizar” aulas e demais atividades formativas com base na espontaneidade dos alunos e/ou em situações inesperadas. O compromisso com a reflexão crítica nas aulas de filosofia passa primeiramente pelo processo de sistematização da atividade docente, que deve estar organizada com base em objetivos e critérios claros, definidos, compreensíveis aos olhos dos alunos e visíveis à comunidade escolar.

A argumentação levantada neste capítulo da dissertação a respeito da criticidade do ensino de filosofia não representa nenhuma novidade. Na verdade, das tentativas históricas de se definir a filosofia e seu ensino, a questão relacionada à abordagem crítica é bastante recorrente. Não pretendo neste trabalho (re)definir o conceito de ensino de filosofia. Vamos discutir, fundamentalmente, algumas concepções relacionadas ao significado do ensino crítico e como pode se tornar possível esse caminho.

Pressupondo que uma das finalidades do ensino de filosofia seja a de “romper estruturas petrificadas que justificam as formas de dominação” (ARANHA, 1986, p. 73), o caminho didático a ser percorrido pelo professor é aquele representado por um compromisso com a emancipação dos sujeitos. O afastamento deste percurso implica, fatalmente, na reprodução das proposições teóricas e práticas tradicionais e conservadoras que nada mais fazem do que explicar a realidade a partir de suas convenções, reproduzir as estruturas sociais, apontando ainda as conveniências e ajustamentos necessários aos indivíduos na ordem natural das coisas.

A complexidade da realidade na qual encontramos-nos inseridos requer que façamos, como propuseram Adorno e Horkheimer, uma provocação filosófica de tal modo que desestabilize os indivíduos e os retire de sua cômoda posição de espectadores. O estado de coisas que provoca a desumanização precisa ser pensado, analisado, criticado nas aulas de filosofia.

Mesmo reconhecendo quão grandes são os obstáculos que se apresentam aos docentes, como podemos verificar a seguir no relato de um dos professores, a filosofia não pode recuar, uma vez que ela precisa representar na vida do estudante um movimento de sentido, de significado na formação que recebe na instituição a qual frequenta. Ao ser perguntado sobre os principais desafios que se apresentam ao professor de filosofia nas escolas de nível médio, o professor Crisântemo assim se manifesta:

Um dos principais desafios que se apresentam é fazer com que os alunos se interessem pelos temas propostos e que parem de ter uma visão imediatista. Visão esta demonstrada pela famosa frase “Para que serve a Filosofia”? (Resposta apresentada ao questionário de pesquisa).

A filosofia pode desenvolver uma maior capacidade crítica do conhecimento na escola, debatendo com propriedade os temas que implicam na vida do estudante. Essa constatação nos desafia a amadurecer, talvez até consolidar, na esfera regional, estadual e nacional, um movimento crítico reflexivo que implique num comprometimento da filosofia com a transformação social.

Referindo-se as teses que endereçam à filosofia a missão de libertar os cativos da ignorância, Japiassu, (1997, p. 104) declara que

A filosofia precisa tornar-se viva, atuante e comprometida com aqueles que constroem seu destino, fazem sua história e procuram as melhores razões para viver numa sociedade que sempre tenta aliená-los ou colocá-los a serviço do poder e dos poderes.

As discussões sobre temas relacionados ao avanço da tecnologia, à hegemonia de sistemas políticos regionais e globais, às ameaças terroristas, ao crescimento da especulação financeira, a concentração de renda, a crise europeia, ao tráfico de entorpecentes, ao contrabando, pirataria, ao crime organizado, etc...e que necessitam estar presentes nas salas de aula. Obviamente que os referidos temas não são exclusividade da filosofia e nem considero que todos eles devam ser contemplados nas respectivas aulas. No entanto, se quisermos colocar a filosofia a serviço da emancipação dos sujeitos, na perspectiva da formação crítica e da construção da cidadania, torna-se imprescindível que os programas dessa disciplina estejam “lincados” a estas temáticas.

É crucial que os estudantes de nível médio se apropriem dessas informações e construam criticamente seus saberes. O sistema fundamental de organização social, política e econômica mundial na atualidade, o capitalismo, reordenou sua hegemonia globalizando o planeta e empreendeu um novo processo civilizatório. A globalização, caracterizada pela expansão do capital transnacional, impactou a economia e a vida social da população de vários continentes. Ao mesmo tempo em que assistimos ao surgimento de novas tecnologias e a modernização dos meios de produção, tornamo-nos expectadores de um processo crescente de exclusão social, de acumulação de riquezas, de desemprego, de violência e do aumento da pobreza. Em consonância, observa-se uma disparidade muito grande nos padrões de vida e de consumo em diferentes países.

O contexto que se apresenta a nós educadores não traz respostas prontas e alguns caminhos não poderão ser trilhados sem que se tenha em mente a necessidade de aprender cada vez mais. A dimensão da crítica constitui uma das possibilidades de ensino a sua caminhada recém iniciada nas escolas públicas brasileiras. Tampouco se pensa em aproveitar o tempo perdido, ou seja, colocar a tona tudo o que nos foi tirado durante o regime militar, quando fomos impedidos de ensinar nossos jovens a pensar crítica e filosoficamente. A questão fundamental

é aproveitar o ensino de filosofia para que, por meio da mediação docente, o estudante compreenda que os espaços formativos dessas aulas podem se tornar numa grande possibilidade de (re)leitura crítica do real, de formação para a cidadania e do exercício dela mesma, na perspectiva que o estudante se torne sujeito de sua história e co-responsável pelos destinos da humanidade.

Aliás, o tema “cidadania” ou “construção da cidadania” aparecem em alguns textos que discutem os objetivos do ensino de filosofia. Mas para Gallo (2010, p. 143) não é qualquer ação pedagógica que contribui para a construção da cidadania. Segundo o autor,

Uma educação voltada para a legitimação do status quo, para a subjetivação, isto é, para a constituição de indivíduos incapazes de pensar e decidir por si mesmos, mas presos a malha de uma teia social que dita o que deve ser desejado, pensado, consumido, etc., leva a formação de autômatos sociais, de cidadãos passivos que não exercitam essa condição humana básica que é a de, tomando parte de uma comunidade, ser o construtor da própria comunidade”.

Nessa perspectiva, evidencia-se o esforço dos professores em superar as limitações impostas pelo sistema e trilhar caminhos que desde já possibilitem a formação de indivíduos livres, criativos e autônomos.

O ensino de filosofia precisa estar impregnado desse propósito e remeter professores e alunos a referenciais que os encaminhem a construção da cidadania deve ser uma prática recorrente nos programas de ensino.

Uma educação dessa natureza é essencialmente libertária e não pode de forma alguma estar reduzida ao discurso. Num processo pedagógico desse nível, a prática da ação cotidiana é essencialmente formativa. Como a liberdade, a cidadania se aprende conquistando-a e construindo-a coletivamente, no cotidiano das ações pedagógicas. (GALLO, 2010, p. 144).

É de extrema importância que a própria escola, representada pelo conjunto dos professores, coordenadores e direção, compreenda os propósitos do ensino de filosofia e respaldem sua presença na instituição.

Colocar a filosofia a serviço da educação dos homens e das mulheres, para que alcancem um desenvolvimento e uma dignidade plenos, é uma finalidade necessária e urgente ao levarmos em conta o atual cenário educacional brasileiro.

Nesse prisma, vale destacar que o processo de degradação humana, promovido basicamente pelo predomínio do capital sobre o trabalho, torna frágil a garantia de direitos fundamentais. Precisamos refletir com nossos alunos os modelos de sociedade excludentes e levá-los a se reconhecerem como cidadãos, uma vez que determinados processos não permitem que a justiça e a liberdade se apliquem a todos.

Nossos alunos não podem mais conviver com situações de miserabilidade e de exclusão como se fossem processos naturais. Nesse sentido, a filosofia pode discutir ideias para uma educação que sensibilize nossos alunos a se interessarem pelo outro, pela comunidade onde vivem e pela preservação da vida no planeta.

O cenário que se descortina convida-nos a deixar a posição de expectadores. A configuração que salta aos nossos olhos exige de nossa prática pedagógica uma mediação fundamental, comprometida com a com a construção crítica do saber, para que educadores e educandos reflitam sobre os sistemas sociais cristalizados, que negam constantemente a cidadania e beneficiam, na forma da lei, quando universalizadas, “justamente aqueles que já adquiriram a sobrevivência econômica e social”. (CARDIA, 1994, p. 15).

Ao reconhecer a escola como um lugar marcado por uma prática pedagógica intencional, a filosofia reveste-se de autoridade enquanto disciplina formal, tendo a possibilidade de organizar os passos do processo formativo a ser desenvolvido na instituição. Dessa forma, munidos de referenciais apropriados e de um projeto formativo com objetivos claros e prazos definidos, os professores podem explicitar aos seus alunos e comunidade escolar a relevância da formação filosófica na vida dos estudantes do ensino médio, além de denotar que a prática educativa dessa área de conhecimento requer, como qualquer outra, certa organização didática.

Essa tomada de posição, ou seja, a de sistematizar a área de conhecimento e socializar com os alunos e colegas de trabalho as

pretensões formativas da disciplina representa não somente um procedimento pedagógico-formal, mas fundamentalmente ético. A dimensão ética do trabalho docente não se expressa somente no cuidado que o educador tem com a condução de suas aulas. O diálogo respeitoso, as trocas com seus pares, os contratos didáticos, a sistematização da disciplina, o relacionamento com os alunos e o respeito às questões de cor, credo raça e gênero implicam num postura ética. Além disso, a dimensão ética do trabalho docente diz respeito, fundamentalmente, ao compromisso para com a aprendizagem dos seus alunos. O estabelecimento de um vínculo responsável e comprometido com a mudança promove o crescimento moral e intelectual dos alunos. Até porque muitos estudantes buscam na escola – e talvez só nela encontrem - uma oportunidade de compreender certas questões relacionadas ao ser/estar no mundo. Reforçando essa proposição, Kuiuva (2009, p. 72) afirma que “a docência precisa ser, por excelência, uma ação de formação ética e, por extensão, humanizadora”.

O momento atual nos instiga a pensar num ensino que desperte no aluno o espírito de co-responsabilidade e o desejo de participação solidária na vida em sociedade. Prevalece nesse sentido a ideia Kantiana de *Aufklärung* – de libertação do homem de sua minoridade. A minoridade significa “depende do outro para pensar. É mais fácil ser menor em nossa sociedade quando para viver não se depende do próprio pensar, quando o outro pode fazê-lo.” (HORN, 2000, p. 31). Além disso, a minoridade pode ser representada pelo apego exagerado aos bens materiais, aos modismos, pelo culto ao corpo, consumismo e pela satisfação de desejos imediatos. Essas são questões emergentes e necessitam estar presentes na pauta dos programas de ensino de filosofia.

A compreensão da relação dialética entre homem e natureza proposta pelo esclarecimento é fundamental para desencadear processos formativos que objetivam o despertar da consciência crítica nos sujeitos. Necessitamos a cada passo superar práticas alienantes que não emancipam os alunos e que ao invés de promover a autonomia, subjagam a capacidade criadora dos estudantes condenando-os a receberem passivamente o conhecimento depositado pelos professores.

Não é de hoje que o espírito humano busca inquietantemente um significado para sua existência e a escola, sobretudo a filosofia, não pode se furtar da prerrogativa de propor possíveis respostas e desafiar o estudante a enfrentar novas e velhas questões. Nesse sentido a sala da

aula constitui espaço privilegiado ao exercício reflexivo. E nesse processo de “ensaio e erro” os sujeitos se encontram e vão construindo suas identidades e preferências. O processo de tornar-se homem, já dizia Berger (2008, p. 71) “efetua-se na correlação com o meio ambiente”. Nessa acepção, o ensino de filosofia, necessita tornar-se lugar de sentido, assumindo a responsabilidade de formar integralmente os jovens para o respeito aos direitos humanos, à valorização da vida e da democracia. Cidadão, nesse contexto, é aquele que tem consciência de seus direitos e luta por eles e que, além disso, luta também pelo direito dos outros.

Adorno e Horkheimer analisam o desenvolvimento da racionalidade humana levando em conta a necessidade de emancipação dos sujeitos. Ambos anunciam que o homem deve dominar a natureza, sem se tornar dela seu escravo e nem, por meio de seu uso, escravizar seus semelhantes. A crítica feita pelos autores a respeito do uso da razão implica em reconhecer que o próprio homem foi levado a crer que através de sua racionalidade reinaria soberano sobre a natureza.

A razão é uma capacidade que nos permite não só conhecer o mundo, mas modificá-lo e, em certa medida, transformá-lo. Nesse sentido, um programa curricular com sérias pretensões formativas, necessita compreender que o pensamento não se constitui de um mero ato de observar o mundo. A realidade palpável, visível não se constitui num dogma. Se nos reportarmos à perspectiva crítica, veremos que o pensamento deve se esmerar em romper as limitações impostas pela ideologia dominante que concebe uma representação acabada da realidade. Nessa perspectiva, devemos nos esforçar para não permitir que os estudantes do ensino médio convivam passivamente com situações de desigualdade e de exclusão social como se fosse parte de uma ordem natural.

Se uma das tarefas clássicas da filosofia se constitui da elaboração de perguntas, quais seriam então os questionamentos a serem feitos aos nossos alunos de modo que os mesmos sintam-se desafiados e imediatamente convidados a pensar o mundo?

Ensinar o aluno a pensar nos dias de hoje não é tarefa fácil. Uma aula com certa pretensão reflexiva não pode acontecer do nada, haja vista que o ato de filosofar não é obra do acaso, do espontaneísmo. Essa condição de trabalho pedagógico vai exigir do professor que tome pé da situação de vida dos seus alunos e dos contextos nos quais encontram-se inseridos. Esse exercício permite que a crítica interessada

na desconstrução dos modelos e padrões culturais preestabelecidos ao longo da história se transformem numa rica experiência de aprendizagem. Nessa direção a filosofia enquanto ensino tem um papel fundamental, que é o de promover situações problematizadoras que levem nossos alunos a pensarem sobre seu tempo e razão de existir neste mundo.

Queiramos ou não, a compreensão que muitas pessoas têm do significado de realização pessoal, no atual contexto do capitalismo globalizado, está intimamente relacionada aos padrões de consumo, da satisfação imediata das necessidades básicas, do individualismo exacerbado e da valorização do ter cada vez mais em detrimento do ser. Nesse sentido, necessitamos ser tocados pela cruel desigualdade de padrão de vida, consumo e de trabalho retratados em nosso planeta e, reagindo diante dela, possamos ao mesmo tempo tocar nossos alunos a respeito do sentido que a vida recebe quando pensamos e nos sensibilizamos com o sofrimento e a dor dos outros.

Se quisermos dar um sentido ao ensino de filosofia, precisamos orientar nossos alunos a pensarem além do que as aparências supõem ser o vivido. Pensar nos dias de hoje implica, dentre outras possibilidades, em percebermos criticamente que na sociedade capitalista, temos a falsa sensação de que nossos desejos estão sendo satisfeitos. Uma falsa sensação de felicidade e liberdade embutida no próprio sistema, onde, de acordo com Oliveira (2009, p. 43)

criam-se necessidades que não são de fato, nem necessidades, nem nossas. Sentimo-nos sujeitos quando somos, na realidade, objetos. Julgamo-nos autônomos, quando na verdade, estamos diante de um processo heterônomo, em que nossos desejos são estimulados e administrados de fora para dentro.

Pensar nos dias de hoje implica fundamentalmente num olhar para o ser humano e sua condição. A despeito dessa experiência reflexiva, de analisar criticamente a sociedade e o homem contemporâneos, se pode enfatizar que

o ser humano experimenta, talvez como jamais tenha o feito ao longo de sua história, uma vida repleta de paradoxos, onde a opulência das conquistas tecnológicas convive com a indignância

de milhões, onde cresce assustadoramente o abismo entre o luxo e a miséria, onde o que mais se globaliza são os mecanismos sutis de controle da mídia que fabrica, engrandece ou banaliza valores, necessidades e vontades. (RASSI, 1997, p 107)

O desafio educacional no mundo contemporâneo é complexo e necessitamos, nas palavras de Ghedin, (2008, p. 38), “superar a despolitização suscitada pela técnica e pela ciência como formas ideológicas que imprimem uma lógica perversa de desumanização”. Esse enfrentamento a filosofia deve fazer, enfatizando seu real interesse e compromisso em promover as melhores condições didático-pedagógicas possíveis para desenvolver uma educação crítico-libertadora.

Encerrando essa breve reflexão sobre o desafio educacional voltado ao “pensar os dias de hoje”, concordamos com Lipman¹ (1990, p. 61) a respeito da importância atribuída por ele a filosofia e as interações que ocorrem na sala de aula no processo investigativo. Segundo o filósofo americano,

a filosofia impõe que a classe se converta numa comunidade de investigação, onde estudantes e professores possam conversar como pessoas e como membros da mesma comunidade; onde possam ler juntos, apossar-se de ideias conjuntamente, construir sobre as ideias dos outros, onde possam pensar independentemente, procurar razões para seus pontos de vista, explorar suas pressuposições; e possam trazer para suas vidas uma nova percepção de o que é descobrir, inventar, interpretar e criticar.

Nesse quadro a sala de aula constitui espaço privilegiado para a construção da autonomia do aluno. No processo de reflexão e ação sobre o mundo, compete-nos, pensar nas possibilidades da filosofia enquanto disciplina enraizada na vida dos alunos, desejando que o ato de ensinar se transforme sempre numa provocação, de modo que as crianças e jovens agucem a curiosidade e a cada dia façam valer a pena a luta em tornar a sala de aula e o mundo um lugar cada vez melhor para se viver e conviver.

Sabemos que no processo de construção de sua identidade, a escola tradicional pauta-se por uma cultura educacional que enaltece a figura do professor. Tal centralidade pedagógica, por assim dizer, confina o aluno a mero reprodutor do conhecimento e distancia o professor da ação mediadora, indispensável à aprendizagem discente e à construção da autonomia dos sujeitos. Desconstruir estes modelos, materializados na tradição educacional exige esforço intelectual e profundo comprometimento com a aprendizagem discente. A filosofia, neste particular, tem a responsabilidade de rever-se constantemente e superar seus equívocos, que se caracterizam por práticas discursivas, descontextualizadas e que provocam desinteresse do aluno pelos temas filosóficos. Além do mais, torna-se cada vez mais difícil conviver com práticas que se fundamentam em aulas meramente expositivas, com demonstrações de toda ordem alimentadas por exercícios de memorização.

Os ambientes escolares de hoje já não comportam professores com esses perfis. Creio que essa questão esteja razoavelmente superada, dado o esforço de professores pesquisadores em promover ricas discussões na literatura educacional.

Com base nessa rápida contextualização poderíamos nos perguntar então, quais caminhos epistemológicos seguir para tornar as aulas em espaços de intervenção e de criação, na perspectiva da promoção da autonomia dos alunos? Talvez um dos primeiros passos seja estabelecer uma relação horizontal nas trocas que realizam em sala de aula. Não é possível pensar numa educação humanizadora e comprometida com a autonomia se não nos aproximarmos dos estudantes, encorajando-os cada dia mais a superar os obstáculos inerentes à formação.

Essa opção filosófico-metodológica não é gratuita e nem nasce com o professor. Ela precede a apropriação de referenciais teórico-práticos indispensáveis à formação docente. No caso do professor de filosofia, esse aprendizado exige uma formação que vai desafiá-lo a justificar a presença da sua área de conhecimento no currículo escolar como possibilidade formativa, num esforço de (re)significação permanente da área, dado o desconhecimento, indiferença e desmotivação dos alunos para com o seu ensino.

Cabe ressaltar que a filosofia é muito mais que um conjunto de conteúdos e temas organizados para constituir uma disciplina escolar. Nessa direção Adorno, (2010, p. 60) faz a seguinte contestação: “aqueles

que ficam indignados com a sugestão da disciplina filosofia são precisamente os mesmos para quem a filosofia é nada além de uma disciplina”.

Essa representação estereotipada da filosofia precisa ser superada. Assim como conseguimos, grosso modo, progressos em relação à concepção tradicional de educação, poderemos também avançar no campo da filosofia, na medida em que a mesma se constitua numa disciplina que realiza internamente sua crítica e se estabeleça no currículo escolar comprometida com a formação crítica e autônoma dos sujeitos. Tarefa que pode ser assumida por todas as disciplinas que compõem o currículo escolar.

O processo pedagógico que leva o docente a gerar essas situações desafiadoras de aprendizagem, concebe o aluno, na recomendação Rosa (1994 p. 47) como um sujeito que “esteja constantemente mobilizado para pensar e construir seu próprio conhecimento” Uma educação voltada para a autonomia dos sujeitos não se familiariza com o imobilismo e leva em conta essa prerrogativa.

No que diz respeito à promoção da autonomia dos alunos no processo escolar, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9.394/96, em seu Art. 35, preceitua que o processo formativo deve considerar o “aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico”. A base legal ratifica o pressuposto anunciado por Freire (1996, p. 66) sobre sua defesa por uma educação libertadora, crítica e defensora da autonomia: “O inacabamento de que nos tornamos conscientes nos fez seres éticos. O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros”.

Assim, refletir sobre o papel da filosofia no processo formativo significa pensar na possibilidade de colocar o aluno num lugar de destaque, abrindo boas possibilidades para a conscientização dos estudantes sobre os mecanismos que promovem a sujeição. Esse exercício possibilita aos professores o reconhecimento do aluno como sujeito autônomo e, nesse sentido, o ensino de filosofia pode se caracterizar, no mínimo, por uma práxis que: 1) Leva em consideração a complexidade do sujeito e suas interações com o mundo exterior; 2) Pressupõe que no processo educacional formal o ato de ensinar envolve a mediação engajada do professor; 3) Instiga os alunos quanto a

(re)elaboração dos saberes, e, 4) Reconhece sua capacidade de elaboração da crítica e da auto-crítica.

As críticas feitas nesse segundo capítulo da dissertação, tanto em relação ao avanço da ciência e da tecnologia, que colocaram o homem em segundo plano quanto aos processos pedagógicos que minimizam a ação do estudante, traduzem-se num convite para que possamos, quem sabe, destrinchar possíveis caminhos da filosofia e seu ensino no âmbito das escolas públicas de nível médio. Precisamos estimular nossos alunos a criação, a inventividade e, se o aluno é quem constrói o conhecimento na sua interação com o meio, torna-se prioridade desenvolver um processo tal que resulte numa melhor compreensão do sentido que a crítica e a própria filosofia representam para sua vida.

CAPÍTULO III

DESAFIOS DO ENSINO DE FILOSOFIA NA ATUALIDADE

3.1 OS DESAFIOS DO ENSINO DE FILOSOFIA NA ATUALIDADE

A filosofia inaugurada por Sócrates, Platão e Aristóteles procurou explicar a realidade do mundo, num esforço intelectual aonde o próprio homem pudesse, com o uso da razão, apresentar respostas aos problemas vividos pela humanidade. Esse exercício reflexivo objetivava contrapor-se às argumentações baseadas principalmente no conhecimento mítico e religioso, que utilizavam-se de diversas simbologias para esclarecer, dentre outras questões, os fenômenos da natureza e sentido da vida no mundo.

Mais de dois mil e quatrocentos anos se passaram desde então e a filosofia continua seu esforço em provocar reflexões acerca do “sentido das coisas.” (Severino, 1992, p. 22). E nessa busca, ela mesma se pergunta sobre sua utilidade. Poderíamos então, levando em conta o contexto atual, questionar se haveria espaço para a filosofia numa sociedade marcada pelo pragmatismo. Afinal, o que esta área de conhecimento tem a contribuir com as discussões sobre questões que envolvem a existência humana? Haveria espaço no currículo para seu ensino? Qual contribuição a filosofia tem a dar aos estudantes do ensino médio quando colocamos em pauta a necessidade de pensarem criticamente o mundo onde vivem? Como o pensar pode se constituir numa experiência de aprendizagem do sujeito? Essas e inúmeras outras questões percorrem o pensamento de estudiosos, professores e pesquisadores que se dedicam em compreender e discutir a filosofia enquanto possibilidade formativa.

Há certa legitimidade quanto à pergunta sobre a conveniência da filosofia, haja vista que sua natureza exige que realizemos com frequência a autocrítica e os questionamentos devem ser feitos o tempo todo. A respeito desse assunto, Chauí (2000, p. 18) apresenta uma importante reflexão:

Se abandonar a ingenuidade e os preconceitos do senso comum for útil; se não se deixar guiar pela submissão às ideias dominantes e aos poderes estabelecidos for útil; se buscar compreender a significação do mundo, da cultura, da história for útil; se conhecer o sentido das criações humanas nas artes, nas ciências e na política for útil; se dar a cada um de nós e à nossa sociedade os meios

para serem conscientes de si e de suas ações numa prática que deseja a liberdade e a felicidade para todos for útil, então podemos dizer que a Filosofia é o mais útil de todos os saberes de que os seres humanos são capazes.

O argumento apresentado pela autora nos ajuda a compreender melhor a capacidade que esta área de conhecimento tem de contribuir com a discussão sobre temas que envolvem educação e sociedade. Porém advertimos que a filosofia não detém o monopólio da reflexão nas escolas. Essa responsabilidade pertence a todas as áreas de conhecimento e não compete necessariamente ao professor de filosofia a tarefa de pensar o mundo. Creio que esta questão já esteja suficientemente esclarecida neste trabalho.

Em relação ao papel da filosofia no ensino médio, consideramos a possibilidade de o professor promover experiências bastante significativas com seus alunos, realizando, na conhecida definição de Saviani, (1996, p. 23) uma “reflexão radical, rigorosa e de conjunto” sobre os assuntos que os afligem. Nesse contexto, a filosofia entra em cena com o objetivo de potencializar no estudante uma análise voltada à compreensão do problema na sua totalidade.

Uma prática educativa interessada em realizar uma releitura do que está estabelecido, provocando discussões e reflexões, possibilita o confronto com visões estereotipadas da realidade e supõe uma atitude produtora e criadora e não uma mera reprodução do que já existe.

Avançar nesta direção não constitui incumbência simples. Pode parecer óbvio, mas o caminho não está pronto e, no que diz respeito à realidade educacional exposta pelos professores pesquisados, o quadro é preocupante. No que se refere aos desafios por eles enfrentados, despertar o interesse dos alunos tem sido uma das tarefas mais difíceis. Colocar a filosofia na “agenda do dia” dos estudantes do ensino médio aparece como um trabalho que exigirá do professor paciência e dedicação, numa “caminhada pedagógica” presumivelmente longa.

A despeito dos desafios, assim se manifesta Acácio¹⁸, um dos professores pesquisados:

Vejo uma tarefa bastante árdua pela frente; de um modo geral nossos alunos não tem muito interesse pela leitura, o que em tese fica prejudicada

18 Atribuiremos nomes fictícios para todas as citações utilizadas neste texto.

todas\as disciplinas onde se faz necessário um processo maior de leitura, tais como língua Portuguesa, Literatura, Sociologia, Historia e Filosofia. Por outro lado, a concorrência com todas as mídias, que de certa forma prendem a atenção por grande parte do tempo dos nossos alunos, mas não em conhecimento, e sim em entretenimento. Utilizar as redes sociais e internet para os estudos ainda é um grande desafio.

Apesar das dificuldades e desafios, precisamos seguir em frente, o que requer ainda mais reflexão acerca da atividade filosófica. É importante que o professor esteja atento aos anseios do grupo, incentive os alunos a descobrirem o valor da reflexão, da necessidade de pensarem por si mesmos, de modo a terem noção do significado de uma proposição e da construção de um argumento. Além disso, desenvolver práticas interdisciplinares pode contribuir para somar esforços e partilhar com os demais colegas as angústias sentidas em sala de aula. Ao se comunicar com outras disciplinas, o professor possibilita uma melhor compreensão do significado do ensino de filosofia na instituição e poderá ainda aprender como os demais professores experimentam em suas aulas, as atividades de caráter “mais filosófico” e que imprimem reflexões, debates, leituras e análises de diferentes quadros.

Esta interlocução contribui também para o trabalho de reconquista de status da filosofia à esfera escolar. Mesmo reconhecendo a importância da obrigatoriedade respaldada pelo Decreto nº 11.583/08 presenciamos a prevalência de uma cultura anti-filosófica nas escolas. Em termos de desafio, este se constitui num dos mais exigentes, obrigando o professor a lidar rotineiramente com indagações e manifestações de estranheza em relação aos objetivos da disciplina. A esse respeito, Fávero (2005, p. 143) afirma que

permanece pouco envolvida com a tradição e raramente interessada em conhecer e tomar parte dos grandes problemas que envolvem o ser humano, a sociedade, o meio ambiente, em fim, os problemas do nosso tempo. É por isso que perguntas como “o que é filosofia?”, “para que serve a filosofia?”, “qual o sentido da filosofia?”, “o que fazem os filósofos ou os formados em filosofia?”, “por que ter filosofia no ensino médio

se nem vai cair no vestibular?” Ou ainda, “por que ter filosofia na grade curricular do meu curso de engenheiro, médico, dentista, administrador, etc? são manifestações de uma concepção instrumentalista e funcionalista do saber que caracteriza nosso sistema de ensino.

Estas questões evidenciam que os desafios do ensino de filosofia não se resumem à esfera didático/metodológica. Além disso, a filosofia necessita realizar um esforço para superar os mitos e preconceitos que se criaram em torno de seu nome.

Talvez o próprio programa de ensino possa se utilizar desses apontamentos e lançar em sala de aula questões que remetam os alunos a refletirem sobre o comportamento das pessoas em relação aos propósitos da filosofia. Esse procedimento pode gerar nos alunos posicionamentos interessantes, desafiando-os a desenvolverem potencialidades argumentativas nas aulas a respeito dos desafios e finalidades da filosofia no currículo. Quais questões necessitam ser levantadas? Quais movimentos devem ser feitos para colocar a filosofia no cenário educacional e atrair os alunos à sua proposta formativa? Uma reflexão importante que justifica a necessidade de a filosofia se emaranhar pelo controverso é apresentada por Lipman (1990, p. 50), para quem “A filosofia é atraída pelo problemático, pelas dificuldades conceituais que se escondem nas frestas e interstícios de nossos esquemas conceituais”.

Ensinar o estudante a pensar é tarefa indispensável nos dias de hoje. Numa sociedade fortemente marcada por indivíduos impulsionados a responderem rapidamente sobre suas demandas, ser reflexivo constitui-se numa atitude fundamental. Dado o desinteresse dos alunos pelos temas da filosofia, é crucial que tenhamos em mente o ousado propósito de retirá-los de seu plano de menoridade, como se referiu Kant, e colocá-los diante do contraditório, numa reflexão dialética interessada em superar os limites impostos pelo senso comum.

Nas palavras de Horn (2000, p. 31)

tal superação não é só um dos elementos centrais do significado do conhecimento filosófico como também uma das principais razões que sustentam a necessidade de ensinar conteúdos de filosofia na escola.

Os conteúdos da filosofia podem representar um suporte essencial à aprendizagem acadêmica, pois os mesmos trazem aspectos importantes da história do pensamento. Nesse sentido, a prática educativa se reveste de mediações que precisam estar comprometidas em superar dogmatismos. A ideia é trazer para a sala de aula o questionamento sobre o que foi historicamente produzido pela filosofia e com base nesses elementos, desenvolver potencialidades de sorte que os alunos percebam quanto esforço intelectual é necessário para se encontrar respostas a certas indagações, as quais não podem ser lançadas a própria sorte, com improvisações baseadas em opiniões pessoais e “achismos” desinteressados.

Obviamente que não é tão simples sensibilizar o aluno e trazê-lo para perto, para que participe das discussões, o que exige do professor habilidade e persistência. A proposição de Carminati (2004, p. 5) a esse respeito é bastante salutar e nos leva a compreender melhor os desafios e possibilidades do ensino de filosofia.

A prática docente do professor de Filosofia deve possibilitar condições para que o aluno possa sentir-se protagonista no processo de construção do conhecimento e de construção da cidadania. O mesmo deve ser levado a tomar consciência e a refletir sobre as verdades estabelecidas, fazendo falar o silêncio que se mantém contido em muitos discursos. Eis, então, o desafio que se coloca para o professor: o trabalho com gêneses, isto é, com a busca e compreensão da origem das experiências humanas e do sentido que essas experiências têm a partir de si próprias e para toda a coletividade.

Ao ensinar a pensar sobre a realidade, o jovem estudante pode despertar interesse pela pesquisa e desejar mergulhar em águas mais profundas. Desse modo, na afirmação de Matos (2010, p. 87) é pertinente, pois compreende que

o ensino de filosofia deve prover o estudante de um repertório teórico que o habilite a estabelecer relações com os demais pensadores e com os diversos ramos do conhecimento, deve também iniciá-lo em uma disciplina que o retire do cotidiano imediato. E na contramão do culto a

facilidade, a filosofia é uma ciência arquitetônica porque ciência do rigor.

É necessário que as situações didáticas realmente despertem o interesse do aluno, visto que o reconhecimento natural da disciplina pode acontecer em situações isoladas, mas o envolvimento da turma depende e muito da relevância que o professor dá as experiências de aprendizagem pretendidas em sala de aula.

Nessa perspectiva, é preciso considerar que uma aula didaticamente organizada, leva em conta na sua estratégia de abordagem, a participação dos alunos. Pode parecer uma afirmação evidente, mas é difícil conceber uma aula de filosofia sem participação, diálogo, trocas, num processo segundo o qual os estudantes vejam seus conhecimentos prévios relacionados com aqueles elencados pelo professor. Nesse sentido Horn (1999, p. 200) assinala que,

a experiência do aluno, sua realidade social, constitui um dos aspectos centrais do processo metodológico do ensino, em particular do ensino de filosofia. Trata-se de centrar a reflexão em torno do conteúdo a partir da experiência que o aluno traz do cotidiano. Isso não significa, no entanto, tomar a vivência do aluno como conteúdo, e sim como estratégia metodológica para produzir novos conhecimentos.

A recomendação feita imprime ao ensino de filosofia a tarefa de incitar o aluno a pensar sobre temas, problemas, na formulação de hipóteses, conceitos, no significado que as experiências e descobertas representam para sua vida pessoal e acadêmica. Mas tal proposta formativa precisa estar impregnada por um espírito de sensibilização, que desperte no aluno o amor pela sabedoria, como propunha Voltaire¹⁴. Esse movimento possibilita fomentar, a partir do apreendido, o desejo de aprender cada vez mais, de satisfazer preliminarmente a curiosidade com o novo, de romper paradigmas e desequilibrar argumentos cristalizados pelos dogmatismos seculares.

Esta percepção sobre a natureza do ensino de filosofia é importante. No entanto, cumpre destacar que aproximar o aluno ao mundo do conhecimento filosófico não significa, na expressão de Lipman (1994, p. 35), ainda que voltado para crianças,

transformar nossos alunos em filósofos. O essencial é ajudar as crianças a serem indivíduos mais reflexivos, ajudá-las a terem mais consideração e serem mais criteriosas.

As contribuições apresentadas pelo estudioso norte americano são essenciais para uma melhor compreensão da finalidade do ensino de filosofia. O reinício da caminhada da filosofia nas escolas brasileiras demanda uma atenção do professor, de modo a ter clareza de que o envolvimento do aluno com este campo não o transformará num filósofo, a menos que ele realmente queira. Mas é preciso compreender também que os alunos se relacionam com outras áreas de conhecimento, se identificam com muitas delas, mas nem por isso se tornarão matemáticos, biólogos, linguistas, enfim. O que se quer dizer com isso é que é preciso desmistificar a ideia de que a filosofia é para os iluminados ao tema. Aproximar os alunos da reflexão filosófica, quebrando tabus a respeito de sua natureza e finalidade constitui um dos grandes desafios desta área de conhecimento. Precisamos estar atentos a essa demanda, sob pena de tornarmos infrutífera a luta de muitos educadores pelo retorno e consolidação de seu ensino as escolas públicas e particulares do Brasil.

3.2 O FAZER E O PENSAR DOS PROFESSORES DE FILOSOFIA DA REGIÃO DA AMESC: CONCEPÇÕES EDUCACIONAIS E OPÇÕES METODOLÓGICAS EM CURSO

Analisaremos a seguir, a prática educativa dos professores de filosofia da região da AMESC, na perspectiva de compreender como os mesmos colocam-se diante dos desafios teórico/práticos e de como percebem “possíveis caminhos” ao seu ensino na região.

A região da AMESC é composta por 15 municípios e está localizada no extremo sul do Estado de Santa Catarina. De acordo com dados do censo de 2010, a região conta hoje com uma população de 183.931 habitantes. Encontramos nesta localidade uma economia diversificada, baseada na produção agrícola, pesqueira, industrial e na agropecuária. Em relação à estrutura educacional, existe na região um total de 20 escolas públicas que oferecem ensino médio, reunindo em torno delas 472 professores. Desse total, 20 ensinam filosofia. Dos 20 professores

que respondem pela disciplina de filosofia nas escolas da região, 13 (65%) participaram da pesquisa.

Podemos considerar, grosso modo, que a prática educativa dos professores pesquisados constitui-se num conjunto de procedimentos que revelam seus saberes e que, conscientemente ou não, ancoram-se numa determinada concepção teórica. Foi possível perceber o caráter das representações na medida em que revelavam suas compreensões sobre como conduzir seus trabalhos em sala de aula e o significado atribuído à filosofia e seu ensino.

Ao analisar as proposições, ficou claro o comprometimento de alguns docentes com a aprendizagem dos alunos, manifestando a necessidade inclusive de realizar a crítica social e de sensibilizá-los ao engajamento político, objetivando desse modo maior compromisso do acadêmico com a transformação da realidade.

A respeito do que foi levantado pela pesquisa, foi possível perceber uma gama de saberes relacionada aos objetivos, conteúdos e métodos necessários ao ensino de filosofia. De modo geral, há uma compreensão razoavelmente clara de que o ensino de filosofia deve incentivar o aluno a realizar um pensamento “mais elaborado”, a construir argumentos e a analisar criticamente a sociedade, na perspectiva da construção da cidadania.

Realizaremos a discussão e análise dos dados pesquisados apresentando, inicialmente, a situação dos professores em relação ao seu enquadramento profissional. Sobre esta questão, a investigação procurou saber quantos professores de filosofia trabalham em regime ACT (Admitido em Caráter Temporário) e o quantitativo de efetivos.

A respeito dessa informação, é necessário levar em conta que se trata de um tema bastante árido na seara educacional, uma vez que os professores, por meio de suas entidades representativas, tem se esmerado pela defesa de políticas educacionais que apontem para a prevalência de concursos públicos.

A luta é antiga. A pauta da categoria tem se confrontado com interesses antagônicos e a definição de um projeto nacional que institua, via concurso público, a efetivação do docente no quadro próprio do magistério, parece ser ainda um sonho muito distante, levando o professor a desinteressar-se pela carreira.

Em relação ao Estado catarinense, a manutenção do regime de contratação temporária sucede governos, o que tem contribuído para deteriorar significativamente o trabalho docente nas escolas. Em relação

à região da AMESC, o contingente de professores que atuam nas instituições públicas como celetistas é significativo. Os dados de 2013 fornecidos pela GERED – Gerência Regional de Educação, revelam que existem na região da AMESC 1530 professores, distribuídos nas escolas de Ensino Fundamental, Médio e Educação de Jovens e Adultos. Desse total, 714 (46,7%) são ACTs e 815 (53,3%) são professores efetivos.

A consequência gerada por uma política educacional que privilegia o regime de contratação temporária são bastante danosas às instituições de ensino. Muitas atividades e projetos pedagógicos perdem-se pelo caminho em função da rotatividade de professores. A inexistência de vínculos prejudica a qualidade pedagógica, fragmenta a ação docente e desencoraja os alunos a participarem de experiências de ensino e pesquisa na instituição de ensino. A respeito da necessidade de estreitar a presença do professor na escola, Lapo (2003, p. 65-88) assim se manifesta

O trabalho, para que seja realizado satisfatoriamente e para que cumpra seu papel equilibrador, requer o estabelecimento de vínculos. [...] Esses vínculos são entendidos como o conjunto de relações que o professor estabelece com a escola e com o trabalho docente, e que depende da combinação das características pessoais do professor, das formas de organização e funcionamento da escola, do grupo e do contexto social em que ambos (professor e escola) estão inseridos.

Para que se consolide uma prática pedagógica com resultados desejáveis é crucial a composição de um grupo que se organize em torno de projetos de médio e longo prazo. A autora faz referência a um trabalho de pesquisa realizado no Estado de São Paulo. Podemos afirmar que a realidade catarinense se reflete em seu estudo. Nesse sentido torna-se urgente a tomada de posição tendo em vista a consolidação de políticas voltadas à realização de concursos públicos e a definição de uma base legal que assegure a permanência dessas políticas, atingindo a todos os entes federados do país: Estados, Municípios e Distrito Federal.

No que diz respeito aos professores pesquisados, existe uma pequena diferença na quantidade de docentes efetivos em comparação ao número de ACTs. Dos treze professores pesquisados, seis (46,2%) trabalham em regime de contrato temporário e sete (53,8%) são efetivos.

Na proporcionalidade, esses dados refletem o quantitativo de ACTs e efetivos da região da AMESC, como acabamos de ver.

Sobre a totalização, temos a seguinte configuração:

Quadro 1 - Regime de trabalho dos professores de filosofia da AMESC.

PROFESSORES ACTs	PROFESSORES EFETIVOS
06	07

Fonte: produção do próprio autor.

A presente investigação procurou saber também o quantitativo de licenciados e não licenciados que ensinam filosofia na região da AMESC. A revelação que se tem é que dos treze professores pesquisados, todos são licenciados. Desse total, sete professores são habilitados para ensinar filosofia. A respeito dessa composição, o quadro abaixo apresenta a seguinte situação:

Quadro - 2 Distribuição das respostas quanto à titulação

TITULAÇÃO	QUANTIDADE
Filosofia (Licenciatura)	4
Filosofia e Sociologia (Licenciatura)	1
Filosofia e História (Licenciatura)	2
História (Licenciatura)	2
Ensino da Arte (Licenciatura)	2
Pedagogia (Licenciatura)	1
Letras (Licenciatura)	1
TOTAL	13

Fonte: produção do próprio autor.

Sobre a carga horária de trabalho dos professores pesquisados, temos a seguinte configuração:

Quadro 3 – Carga horária semanal dos professores pesquisados

CARGA HORÁRIA SEMANAL	QUANTIDADE DE PROFESSORES
Até 10 horas semanais	-
De 10 a 20 horas semanais	-
De 20 a 30 horas semanais	3
De 30 a 40 horas semanais	7
De 40 a 44 horas semanais	-
Acima de 44 horas semanais.	3
TOTAL	13

Fonte: produção do próprio autor.

Outra questão levantada pela pesquisa refere-se ao tempo de trabalho do professor. À pergunta feita sobre “**Há quanto tempo ensina filosofia**” os professores responderam o seguinte:

Quadro 4 - Tempo de trabalho no ensino de filosofia.

Tempo de trabalho	Número de professores
Menos de 1 ano	4
Entre um e três anos	1
Entre três e cinco anos	2
Entre cinco e dez anos	3
Há mais de dez anos	3
TOTAL	13

Fonte: produção do próprio autor

O quadro acima esboça o período de experiência frente a disciplina de filosofia. Essa temporalidade constitui-se uma dimensão importante no processo de aprendizagem docente. A experiência fornece um saber que resulta desse tempo de dedicação ao trabalho. Na medida em que a prática docente se confirma na instituição, novos saberes são produzidos e somados aos saberes acadêmicos, curriculares e disciplinares adquiridos pelo professor. Tardif (2002, p. 39 e 234) argumenta que os professores possuem saberes diversificados e que desenvolvem sua prática como

alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos

conhecimentos baseados em sua experiência cotidiana com os alunos. [...] a prática deles não é somente um espaço de aplicação de saberes provenientes da teoria, mas um espaço de produção de saberes específicos oriundos dessa mesma prática.

A escola, como ambiente de trocas, projetos, práticas discursivas e discussões coletivas, pode favorecer experiências significativas ao aprendizado docente. Os parâmetros construídos com o saber da experiência possibilitam uma (re)leitura da prática. Essa releitura é condição de aprimoramento, de qualificação do fazer docente. Em relação ao professor de filosofia, a realização de tal exercício é essencial para a consolidação de seu projeto formativo na instituição de ensino. Isso deve ser feito não somente porque a disciplina está vocacionada a realização da autocrítica, mas pela necessidade mesma de se constituir como um saber necessário à formação acadêmica.

Outra questão fundamental levantada pela pesquisa diz respeito ao nível de **satisfação/insatisfação** dos professores em relação ao trabalho docente. As respostas apresentadas são intrigantes e nos levam a refletir sobre os desafios que se impõem a esses professores no atual momento histórico.

Ao serem convidados a responderem sobre como se sentem profissionalmente frente à disciplina de filosofia, oito professores (62%) afirmaram estar **insatisfeitos**. Apenas dois (15%) responderam estar **satisfeitos** em relação ao trabalho como professor. No entanto, outros três professores (23%) assinalaram as duas alternativas, afirmando sentirem-se ao mesmo tempo satisfeitos e insatisfeitos. Ou seja, há um contentamento que se manifesta pela identificação com a prática docente e um lamento, pertinente a algumas situações envolvendo falta de respeito dos alunos e de autoridades, principalmente públicas, com o professor. Em relação às respostas, temos o seguinte quantitativo:

Quadro 5 – Nível de satisfação profissional dos professores.

SITUAÇÃO	QUANTIDADE DE PROFESSORES	PERCENTUAL
Satisfeito	2	15%
Insatisfeito	8	62%
Satisfeito/ Insatisfeito	3	23%
TOTAL	13	100%

Fonte: produção do próprio autor.

O quadro aponta um alto índice de insatisfação (62%) com o trabalho, contra apenas 15% de satisfação. Por que estas respostas aparecem na pesquisa? Que relação elas possuem com a filosofia nas escolas públicas de nível médio? Por que ainda permanecemos com este índice de insatisfação profissional? Estas questões nos convidam a pensar a educação, o papel da filosofia na atualidade e o sentido de ser professor na escola pública brasileira.

A respeito das respostas demonstrando satisfação com trabalho, assim se manifesta uma das professoras pesquisadas:

Sinto-me satisfeita porque lecionar a disciplina de filosofia me faz repensar continuamente o mundo através das minhas próprias ações, abrindo espaço para sairmos de todas as cavernas de todos os entraves abrindo caminhos à apreensão livre e crítica do viver, do pensar e repensar a prática pedagógica como uma prática em contínua mudança. (Bromélia)

A resposta apresentada acima concebe a filosofia como uma disciplina formadora, capaz de envolver estudante e professor numa reflexão sobre o mundo. Esta clareza proporciona à professora satisfação com o ensino de filosofia. De acordo com a docente, a filosofia se apresenta como instância capaz de promover a crítica e a autocrítica. Nessa perspectiva, ensinar filosofia representa uma possibilidade de rever também a prática pedagógica, realizando uma releitura dos pressupostos que servem para referenciar o trabalho docente no percurso do ano letivo.

Atribuir à filosofia o objetivo de desenvolver nos alunos potencialidades argumentativas, implica numa postura sensível e flexível do professor frente ao aluno, desafiando o mesmo a construir seus argumentos ante a problematização levantada em sala de aula. Ao

escolher este caminho, o professor necessita, de acordo com Demo (2000, p. 11 e 25) reconhecer que

Aprender não é – de modo algum – manejar certezas, mas trabalhar as incertezas. (...) É fundamental ter no professor o facilitador da aprendizagem, não a origem do conhecimento.

A função do professor, nessa proposição é essencialmente educativa, apesar de que para tal, é mais do que necessário subsidiar os alunos com aqueles conteúdos produzidos historicamente. Enquanto disciplina interessada na formação *omnilateral* dos sujeitos, ela imprime uma marca própria que, para Severino (2002, p. 189) diferencia-se das outras ciências, pois,

[...] se os conhecimentos científicos nos ajudam a entender as coisas, são os conhecimentos filosóficos que nos ajudam a compreendê-las, ou seja, a situá-las no conjunto de sentidos que norteiam a existência humana, a atribuir-lhes um sentido articulado numa rede maior de sentidos dessa existência, em sua complexa condição de unidade e de totalidade.

No que se refere a outras respostas sobre a satisfação com o trabalho de professor de filosofia, foi possível verificar que parte delas relaciona o nível de satisfação ao de identificação com a disciplina de filosofia. Ou seja, algumas respostas sustentam que a satisfação decorre diretamente dessa identidade com a área de conhecimento e com o seu ensino. Há satisfação com o trabalho uma vez que há identificação com o mesmo. Essa manifestação se fez presente nos relatos abaixo:

“Satisfeito por estar fazendo aquilo que foi a minha escolha pessoal e profissional”. (Acácio).

“Satisfeita porque, sendo formada em artes, me identifico com a disciplina pois vejo uma grande afinidade entre as 2 disciplinas. (Hortência)

“Sinto-me satisfeito por ter uma base muito boa e por ver nos jovens o interesse do novo” professor. (Crisântemo)

Em suas respostas, os professores não explicitam se a satisfação profissional tem relação direta com a dimensão política da prática educativa. Ou seja, não enfatizam clara e objetivamente se a aprendizagem discente, na perspectiva da crítica e da emancipação, corrobora no sentido de gerar no professor satisfação. Talvez a questão elaborada pelo pesquisador tenha impossibilitado abordar este aspecto da formação. No entanto, seria interessante saber desses professores em que sentido esses elementos, que não aparecem na investigação, refletem em seu cotidiano profissional.

A respeito das arguições que apontam para a **insatisfação**, temos um repertório mais complexo e desafiador, que retrata as dificuldades enfrentadas no dia-a-dia da sala de aula. Faremos a seguir algumas reflexões a respeito, na tentativa de compreender os impactos e impasses dos desafios sentidos pelos professores pesquisados.

3.2.1 Reflexões Sobre as Insatisfações dos Professores

Os fatores geradores de insatisfação profissional, nomeados pelos professores na pesquisa, estão arrolados: 1) à falta de material didático, 2) a desvalorização do professor, 3) ao desinteresse dos alunos pelo ensino de filosofia, 4) às questões salariais e 5) à ausência de políticas públicas voltadas a formação e carreira docente. Esses problemas são sentidos no dia-a-dia, provocando desmotivação e inibindo iniciativas ante aos desafios imbricados à formação discente na região.

No que diz respeito às insatisfações geradas pela ausência de material didático, as opiniões dos professores são muito parecidas. As críticas em geral indicam que a ausência de recursos apropriados compromete a qualidade desejada ao ensino de filosofia. Mas, quando nos referimos aos materiais didáticos, do que estamos falando? Quando e como podem ser utilizados? Compreendo que material didático constitui-se num importante aliado do professor para o desenvolvimento das atividades de ensino e se caracteriza por uma gama de recursos, que podem ser empregados em sala de aula em situações diversas, dependendo dos objetivos e conteúdos estabelecidos pelo professor.

De acordo com Fiscarelli (2006, p. 1)

Material didático constitui todo ou qualquer material que o professor possa utilizar em sala de aula; desde os mais simples como o giz, a lousa, o livro didático, os textos impressos, até os materiais mais sofisticados e modernos.

As observações dos professores nos levam a crer que, devido à ausência de recursos adequados, obrigam-se a fazer arranjos, exigindo habilidade e criatividade no momento das aulas. Além disso, a utilização eficaz dos materiais dependerá de outros mecanismos a serem acionados pelo professor. Desse modo a estruturação do trabalho docente se realiza com base em articulações muito estreitas entre a definição de objetivos, conteúdos e estratégias didáticas. O material didático é um dos elementos que integra esse conjunto e, nesse sentido, Libâneo (1994, p. 96) destaca que

Todo o trabalho docente é uma atividade intencional, planejada conscientemente visando atingir objetivos de aprendizagem. Por isso precisa ser estruturado e ordenado.

Muito embora consideremos essencial o destaque dos professores sobre a ausência de material didático como fator causador de insatisfação profissional, verificamos que as críticas a respeito aparecem de forma genérica. Não há, com exceção de uma professora, citações indicando qual/quais materiais podem ser considerados essenciais ao bom andamento das aulas de filosofia.

Dos cinco professores que se manifestaram sobre este assunto, quatro se referiram ao material em geral enquanto apenas uma professora foi mais específica e citou a inexistência de livros adequados na escola como um problema a ser enfrentado, comentando inclusive que se obriga a procurá-los em outros lugares para estruturar seu programa de ensino.

As manifestações dos docentes sobre a relação que o material didático tem com as aulas surgem na pesquisa da seguinte forma:

“Falta material didático para trabalhar em sala de aula”. Girassol

“Pouco material pedagógico”. Crisântemo

“Faltam materiais disponíveis na escola”. Anis

“Faltam bons materiais no dia-a-dia da escola”.

Iris

“Não gosto do livro da escola. Em muitos momentos tenho que buscar material fora”.

Begónia

O termo “material didático” é amplamente empregado na linguagem pedagógica/educacional para se referir aos diversos instrumentos de apoio, necessários do trabalho docente. Nesta pesquisa não elaboramos questões interessadas em extrair do professor uma compreensão do que seja material didático. Sugerimos a leitura das publicações de Candau (1987), Libâneo (1994), Sacristan (2000) para um melhor entendimento desse assunto.

Além da insatisfação profissional provocada pela ausência de material adequado, os professores apontaram que seu descontentamento com o trabalho está relacionado também à falta de valorização do professor.

A questão da desvalorização do magistério é um tema complexo e tem se caracterizado ao longo da história pelo descaso de autoridades, descompromisso de sucessivos governos, falta de um projeto de Estado, baixos salários, investimento pífio e falta de um Plano Nacional de Educação¹⁵, que se traduza num instrumento que consolide a escola pública, de educação básica, gratuita e de qualidade, como espaço de aprendizagem para todas as crianças e jovens deste país.

A desvalorização profissional é retratada por alguns dos entrevistados como fator gerador de insatisfação e que, segundo os professores, é provocada:

- Pelo descaso das autoridades. Cravo
- Pelas questões salariais. Crisântemo
- Pela desvalorização da profissão de educador em nosso país, principalmente na rede pública do Estado de SC. Acácio
- Porque a disciplina é desvalorizada tanto por profissionais de outras áreas, quanto pelas escolas e até pelo governo. Porque a disciplina de filosofia não tem peso para reprovar e pode ser lecionada por qualquer profissional de outras disciplinas que não tem formação e nem informação filosófica. Hortência.

Apesar de alguns avanços nas últimas décadas em termos de democratização política e o Brasil ter se tornado a 6ª força econômica do planeta no ano de 2011/2012, percebemos que os investimentos em educação ainda estão muito aquém do desejado. As dificuldades enfrentadas por gestores públicos, políticos e representantes da sociedade civil em torno da construção de uma agenda comum, são gritantes. Mesmo reconhecendo a importância que este assunto assume no atual momento histórico, não o contemplaremos neste trabalho. No entanto, cabe salientar que as discussões mais contemporâneas a respeito do investimento público em educação são urgentes e entraram na ordem do dia no Congresso e Poder Executivo Nacional. Desse modo, devemos nos manter vigilantes e garantir que os poderes legislativos e executivos de todos os entes federados considerem, em caráter irrevogável, a educação como prioridade absoluta neste país.

A respeito da importância do reconhecimento do professor como profissional, Nóvoa (2002, p. 18)

Os professores nunca viram o seu conhecimento específico devidamente reconhecido. Mesmo quando se insistiu na importância da sua missão, a tendência foi sempre para considerar que lhes bastava dominarem bem a “matéria” e possuírem um certo jeito para comunicar e para lidar com os alunos. O resto era dispensável. Tais posições conduzem, inevitavelmente, ao desprestígio da profissão, cujo saber perde qualquer “valor de troca” no mercado acadêmico e universitário. Se levamos este raciocínio até ao fim, deparamo-nos com um curioso paradoxo: “semi-ignorantes”, os professores são considerados as pedras-chave da nova “sociedade do conhecimento”. A mais complexa das actividades profissionais é, assim, reduzida ao estatuto de coisa simples e natural.

É possível ter, a partir desse argumento, uma noção do quanto necessitamos avançar na direção do reconhecimento e valorização profissional. A valorização do professor não se resume ao reconhecimento público dos seus atributos pedagógicos. As críticas proferidas por Nóvoa são extremamente relevantes e apontam para a necessidade de concebermos o professor como agente de mudança, capaz de assumir compromissos com a implementação de políticas de

valorização profissional e com projetos educacionais voltados ao desenvolvimento da consciência crítica e da emancipação dos sujeitos. A conquista desse status necessita ser paulatinamente assumida pelos professores e, também, pela sociedade, sem desonerar evidentemente o Estado de suas obrigações constitucionais.

As análises dos dados apresentados pelos docentes em relação ao estado de insatisfação permitem considerar que: 1) A superação do atual quadro depende de muita luta, exigindo esforço individual e coletivo para que a sociedade reconheça o professor como profissional da educação. 2) Os investimentos voltados à qualificação profissional e garantia de condições de trabalho devem ser expressivos, permanentes, amparados legalmente e vinculados a uma política de Estado. 3) Os professores em geral e, de modo particular os de filosofia, devem atuar nesse contexto de insatisfação profissional, como agente mobilizador, capaz de envolver estudantes, colegas de trabalho e comunidade de pais nas discussões relativas à realidade educacional brasileira e a necessidade de formação integral dos estudantes. 4) Baixos salários, péssimas condições de trabalho, ausência de formação continuada não podem mais fazer parte do cotidiano do professor, provocando nos mesmos desmotivação profissional e perda de significado da carreira docente.

Avançando um pouco mais na discussão a respeito da insatisfação dos professores, destaco algumas proposições que se referem ao **comportamento dos alunos** diante da disciplina de filosofia. Alguns professores revelam-se insatisfeitos com o trabalho devido ao desinteresse dos acadêmicos pelas discussões e reflexões em torno das temáticas filosóficas.

A presença da filosofia no ensino médio representa a possibilidade de se levar aos estudantes um nível de reflexão intelectual que exige do aluno a construção de um pensamento analítico elaborado. As dificuldades enfrentadas pelos professores decorrem, em boa parte, da ausência de experiência desses estudantes com o pensamento filosófico. É presumível que os alunos tenham esta mesma percepção em relação às suas limitações. A maioria das escolas públicas estaduais e municipais da região pesquisada não oferta ensino de filosofia no nível fundamental. Do ciclo de alfabetização às séries finais, as escassas

experiências com o conhecimento filosófico – textos, autores, acontecem, quando ofertados, no âmbito do ensino religioso¹⁹.

As análises dos professores sobre a relação dos alunos com a filosofia conferem aos acadêmicos uma postura de alheamento ao ensino. As proposições descritas por dois educadores, destacadas na sequência, nos ajudam a compreender o que isso significa:

-Há falta de comprometimento por parte dos educandos. Os alunos não estão acostumados a ler, refletir e interpretar, estão despreparados. Girassol.

-Falta de interesse dos alunos. Crisântemo.

É importante frisar que despertar o interesse no aluno pelo conhecimento não constitui tarefa fácil nas escolas de hoje. A atenção do estudante não se dará, em sala de aula, gratuitamente, sem que haja um mínimo de incentivo do professor, o que implica, dentre outras demandas, na escolha de estratégias que possibilitem o envolvimento dos estudantes, extraindo deles a crítica, a revisão, incentivando-os a discussão e ao diálogo sobre os temas da tradição filosófica.

Podemos considerar também as dificuldades históricas enfrentadas pela disciplina em relação a sua (re)introdução no currículo escolar. Trabalhar no nível de conscientização, propondo sua aceitação exige do docente clareza em relação aos objetivos da filosofia na instituição. Afinal, o que o professor pretende com a filosofia no ensino médio? A percepção de sua finalidade é questão de sobrevivência. É interessante notar que ao sensibilizarmos os estudantes estaremos, inevitavelmente filosofando, na medida em que colocamos em pauta o significado que a disciplina tem para a vida pessoal e acadêmica dos alunos.

19 As aulas de Ensino Religioso no Brasil representam ainda, em muitas localidades, uma experiência de aprendizagem alicerçada em doutrinas religiosas e manifestações de fé e devoção, na qual os alunos aprendem a orar/rezar e experimentar Deus de acordo com a orientação de cada denominação religiosa. Além disso, em algumas partes do país, “professores enaltecem o ensino religioso como controlador dos conflitos entre os alunos” Vaidergorn, José “Ensino Religioso, uma herança do autoritarismo. Campinas. Cadernos Cedes, vol. 28, n. 76, p. 407-411, set./dez. 2008.

Para que os discentes atribuam sentido as atividades que irão desenvolver, o professor necessita de sua parte, ter clareza também dos passos didático/metodológicos que serão dados em suas aulas. O estudante necessita entender a orquestração proposta pelo seu professor, do planejamento a avaliação, de modo que possa se aproximar dos temas no decorrer do ano letivo. A esse respeito, Zabala (1998, p. 101) assim se manifesta:

Para que os alunos vejam sentido no trabalho que irão realizar é necessário que conheçam previamente as atividades que devem desenvolver, não apenas como são, como também o motivo pelo que foram selecionadas essas e outras; que sintam que o trabalho que lhes é proposto está ao alcance deles e seja interessante fazê-lo; (...) que saibam o que têm que fazer, a que objetivos respondem.

A observação do estudioso permite-nos compreender a necessidade de se imprimir o que Favaretto (1993, p. 82) chama de uma “ordem da transmissibilidade”, ou seja, uma disposição segundo a qual dimensiona-se o que é ensinável dentro do programa, sendo a aula espaço privilegiado de transmissão/apropriação do conhecimento, prevalecendo sempre o espírito crítico, participativo e dialógico das aulas.

3.2.2 Os Conteúdos Pesquisados Pelos Professores Para as Aulas de Filosofia

Discorreremos nesta parte do trabalho sobre os conteúdos pesquisados pelos professores para o desenvolvimento de suas aulas. À pergunta feita “**Quais conteúdos você pesquisa para utilizar nas suas aulas?**” verificamos que todas as respostas concentram-se em dois eixos: um relacionado à escolha de temas, tratado pelos professores como “temas da atualidade” ou “temas de interesse dos alunos” e outro apontando para os textos clássicos e estudo do pensamento dos filósofos. É preciso destacar que nenhum dos professores pesquisados se referiu à História da Filosofia como parte do conteúdo programático.

Citaram autores, filósofos clássicos, temas controversos da filosofia, porém não fizeram uma referência direta à História da Filosofia como parte do programa da disciplina.

O quadro que segue apresenta uma síntese com os principais conteúdos pesquisados pelos professores. Alguns deles apresentam uma pequena justificativa, explicando porque consideram relevantes determinados conteúdos. Considerei interessante mencionar na coluna a esquerda do quadro, o nome fictício do professor e na coluna do meio, sua formação. Desse modo visualiza-se, de acordo com a formação, as diferentes compreensões a respeito da escolha de conteúdos/temas para as aulas de filosofia nas escolas da região

Quadro 6 - Conteúdos pesquisados pelos professores para as aulas de filosofia

PROFESSOR	FORMAÇÃO	CONTEÚDO TRABALHADO
Jasmim	Licenciado em Filosofia.	Diversos temas da atualidade. É que os alunos mostram interesse de saber e ver o ponto de vista que a Filosofia tem sobre eles e como são tratados.
Púrpura	Licenciado em História.	Quase todos. Procuo mostrar à classe diferentes visões ou ideias de autores sobre o mesmo assunto, para o contraponto, com o objetivo de levá-los à reflexão e um entendimento próprio da situação.
Rosa	Licenciado em Artes.	O que é filosofia, importância e utilidade da Filosofia, trabalho de filósofo, atitude filosófica, modos de conhecimento do mundo - Filosofia, Arte, Ciência e Religião.
Girassol	Licenciado em Filosofia e Sociologia.	Geralmente e retomo todos os conteúdos antes de trabalhar em sala: leitura e atividades – contextualização. Pesquisa sobre atualidades.
Crisântemo	Licenciado em Filosofia e História.	Temas da atualidade (política, ciência, economia) e temas ligados as grandes questões filosóficas.
	Licenciado em	Além dos clássicos e habituais

Acácio	Filosofia e História.	contidos nos livros didáticos, procuro temas de relevância do interesse dos alunos, tais como: questões de gênero, sexualidade, ética educacional, violência, ecologia, a morte, corrupção, política, estética, etc.
Adália	Licenciado em Pedagogia.	Para ter um aprofundamento mais acirrado dos conteúdos a serem utilizados em sala de aula procuro pesquisar temas referentes à Democracia, Política, Ética Moral e Social, as Ideologias, a busca da Verdade e da Razão, os Filósofos e suas tendências filosóficas entre outros.
Hortência	Licenciado em Filosofia.	Textos clássicos, lógica, estética, conhecimento, política, etc.
Lírio	Licenciado em Filosofia.	Sociedade do Consumo, Conceito de Contingência em Richard Rorty, A Cultura do Narcisismo, A interdisciplinaridade como postura Científica; A concepção Nietzscheana da Existência, A educação contemporânea, A democracia representativa, Contingência e Liberdade dos Gregos a Lógica Hegeliana, O Trabalho e Condição Humana em Hannah Arendt;
Anis	Licenciado em Letras.	A contribuição de cada filósofo e suas linhas de pensamentos.
Isis	Licenciado em Filosofia.	Todos.
Begônia	Licenciado em Artes.	A felicidade; Felicidade e sabedoria; Como viver para ser feliz. O que disseram os sábios gregos; Como anda nossa felicidade.

Gerânio	Licenciado em História.	Todos os que eu trabalho em sala eu faço pesquisa e tento melhorar o que está no livro didático.
---------	-------------------------	--

Fonte: produção do próprio autor.

O quadro esboça uma variedade de conteúdos e de temas. No entanto, no que diz respeito aos “temas da atualidade”, é necessário atentar que a seleção dos mesmos e a sua discussão em sala de aula, necessitam estar pautados por critérios e objetivos claros, de modo a permitir que a aula resulte em aprendizagem de filosofia e não em apenas um momento de debate onde um escuta a opinião do outro e cada qual defende seu ponto de vista e pronto.

Torna-se fundamental que apareçam nessas aulas as “amarras da filosofia”. Mas o que se quer dizer com isso? Significa dizer que entre um assunto e outro, entre uma discussão e outra, o professor necessita incluir o pensamento construído pela filosofia que melhor se articule ao tema em questão. Ao relacionar o debate a um texto clássico ou a alguns fragmentos filosóficos ou mesmo ao movimento do pensamento construído ao longo da história da filosofia, poderá potencializar os alunos, promovendo a aprendizagem da filosofia e evitando que a aula transforme-se numa colcha de retalhos, que se traduz nessa acepção como uma aula que não diz a que veio e não esclarece pedagógica e filosoficamente o sentido de se aprender filosofia na contemporaneidade.

É fundamental que os alunos tomem consciência da pertinência da filosofia e sua história. Mas para isso é preciso que os professores se posicionem, dirijam o ensino e sistematizem o conteúdo pesquisado, reunindo em torno do programa a produção dos filósofos e relacionando-os aos temas da atualidade. É de extrema importância desenvolver esta articulação, que contempla ao mesmo tempo a contextualização – saberes acadêmicos impressos no ambiente educacional com os conteúdos da filosofia produzidos ao longo dos séculos.

A esse respeito, encontramos a seguinte orientação nas Orientações Curriculares Nacionais - Brasil (2003, p. 50)

Há que se utilizar da leitura de textos dos filósofos e, mesmo quando o professor preferir desenvolver um programa a partir de temas, não se deve deixar

de tomar a história da Filosofia como referencial constante das reflexões, a fim de evitar equívocos e a banalização do conhecimento filosófico.

O movimento reflexivo impetrado pelos professores da região sul de Santa Catarina denota uma preocupação com a formação cidadã dos sujeitos. Ao recorrerem aos temas da atualidade, textos filosóficos ou as argumentações de alguns filósofos clássicos, esforçam-se para dizer a que veio a filosofia e seu ensino, reconhecendo nela a capacidade de promover habilidades importantes sobre inúmeras situações e problemas que afetam a vida dos estudantes. No entanto, talvez caiba aqui uma observação: nenhum dos professores argumentou a respeito do que seja propriamente específico ao ensino da filosofia. As respostas transitaram entre um e outro campo, mas sem destacar a especificidade desse ensino.

Mas então, o que constitui a especificidade do ensino de filosofia? Esta questão é clássica e a resposta aponta para outras perguntas, que colocam em cena o papel e a finalidade da filosofia. Compreender a especificidade da filosofia representa, de certo modo, compreender a própria filosofia. A respeito da especificidade do ensino, Gallo (2000, p. 59) afirma que “[...] o que faz da filosofia e não outra coisa qualquer é o trato com conceito”.

O entendimento de Gallo é que a filosofia se distingue de outros saberes por que apenas ela produz (cria) conceitos. Tentando exemplificar o sentido desta afirmação, este autor explica que a arte cria afetos e a ciência cria funções para exprimir o real, a primeira com ênfase numa perspectiva estética e a segunda com ênfase numa perspectiva empírico-racional. Para exprimir o mesmo real, mas por uma abordagem e uma leitura completamente distintas, a filosofia, de acordo com o autor, cria conceitos.

Nesse contexto, a aula de filosofia, incentivadora da crítica, promove a problematização, na direção da criação desses conceitos. A aula é circundada por um espírito investigativo e uma mediação docente provocadora, que visa, dentre outras finalidades, desafiar os alunos a reverem suas bússolas, muitas das quais, apontadas a referenciais estereotipados que depreciam virtudes, relativizam a ética, banalizam a vida e compreendem a produção do saber como um processo mecânico, frustrando, no âmbito da sala de aula a criação autônoma dos sujeitos.

Quadro 7 - Temas indicados pelos professores para as aulas de filosofia

PROFESSOR	TEMAS PREFERIDOS PELOS PROFESSORES
Jasmim	Sempre existe a necessidade de um aprofundamento na própria área da Filosofia, buscando entender o ser humano. Sendo assim, temos várias áreas de interesse como a Psicologia
Hortência	Aqueles voltados para a ética e formação do cidadão, que se preocupam com valores, comportamentos e a realidade social.
Adália	Penso que acima de tudo desenvolver pensamento crítico sobre qualquer tema. Conceitos como ética, temas da atualidade podem ser bem interessantes.
Acácio	A compreensão dos problemas criados pelo racionalismo moderno.
Isis	Temas ligados a atualidade técnico-científica e a questões éticas.
Crisântemo	Política, ética, epistemologia, questões ambientais ou ecologia, direitos humanos etc.
Anis	Os temas que considero mais importantes para a formação de professores são: O Exercício da Cidadania, a Reflexão Filosófica e conhecimentos dentro dos princípios éticos, morais, culturais e sociais.
Begônia	Aplicar a filosofia antiga na atualidade
Lírio	O processo de racionalização, os riscos da técnica e a vida contemporânea. A transvaloração dos valores. Ética para um mundo fragmentado, Globalização, Trabalho e Liberdade. Psicologia, Psiquiatria e neurociência. Epistemologia, Fé, Ciência, Razão.
Gerânio	Eu gosto de trabalhar por áreas ou linhas de pensamentos, assim os alunos vão internalizando através dos temas virtudes e pensamentos que contribuem para a vida de cada um. Formação de um ser crítico.
Púrpura	Os filósofos, consciência crítica da filo, ética, moral, estética, felicidade, existencialismo, ideologia social.

Rosa	A representação e comunicação; investigação e compreensão; contextualização sociocultural;
Girassol	Não respondeu

Fonte: produção do próprio autor.

A respeito das indicações acima, percebemos, igualmente aos conteúdos, uma variedade de temas possíveis para se trabalhar nas aulas de filosofia. Estes temas, de natureza filosófica, podem ser tratados numa abordagem histórica, se o professor preferir. É importante destacar também que as discussões dessas temáticas aconteçam de forma contextualizada, articuladas com a realidade dos alunos do ensino médio.

Quadro 8 - Preferência dos professores quanto a organização do programa da disciplina

DOCUMENTO REFERÊNCIA	P = Prefere	NP = Não Prefere	PM = Prefere Muito
Proposta Curricular de Santa Catarina	8	3	2
Parâmetros Curriculares Nacionais	5	5	3
A partir de livros didáticos da área	7	-	6
Adaptação das disciplinas acadêmicas do curso de filosofia	3	6	4
Proposta pedagógica da escola	6	4	3
Eixos temáticos de outras disciplinas	5	6	2
	4 Revistas, jornais,	-	3 Filmes, documentário

Outras fontes. Quais?	clássicos.		s, histórico familiar.
TOTAL DE RESPOSTAS	38	24	23

Fonte: produção do próprio autor.

Como podemos observar no quadro acima, oito respostas, dos treze professores pesquisados, preferem a Proposta Curricular de Santa Catarina como referencial de apoio ao trabalho pedagógico. O uso de livros didáticos vem em seguida com sete respostas, indicando ser um dos materiais mais utilizado nas aulas de filosofia. É importante observar que seis respostas declaram não preferir trabalhar com eixos temáticos de outras disciplinas. Apesar de não termos a justificativa dos professores sobre as razões desta opção, é possível supor que essa constatação indique alguma dificuldade em estabelecer trocas com professores de outras áreas, haja vista que, neste estudo, presenciamos manifestações de preocupação de alguns professores pesquisados sobre a dificuldade em desenvolver ações interdisciplinares com outras disciplinas. A respeito dos livros adotados pelos professores, o presente estudo apresenta a seguinte configuração:

Quadro 9 - Livros de Filosofia utilizados como material didático nas aulas - por preferência.

Quantidade de respostas – preferência por livros	MATERIAL DIDÁTICO UTILIZADO
4	CHAUI, Marilena. Iniciação a Filosofia: Volume Único - Ensino Médio . São Paulo: Ática, 2012.
2	CHAUI, Marilena. Convite à Filosofia . São Paulo: Ática, 2012
1	CHAUI, Marilena. Filosofia: Série Novo Ensino Médio . São Paulo: Ática, 2009. Para os alunos do 2º ano:
1	CHAUI, Marilena. Pérsio Santos de Oliveira. Filosofia e Sociologia: série novo Ensino Médio . São Paulo: Ática, 2007. Para os alunos do 3º ano:
1	Fundamentos de Filosofia de Gilberto Cotrim e Mirna Fernandes; Ed. Saraiva
1	Apostila Positivo
1	ARANHA, Maria Lúcia de Arruda & Martins, Maria Helena Pires. Filosofando: Introdução à Filosofia . São

	Paulo: Moderna, 1986.
1	B. Mondin - Curso de filosofia.
	OUTROS:
1	Filosofia – Educação Superior a Distância – Unisul
1	Política e Violência – Ademir Aparecido Pinhelli Mendes e Bernardo Kestring
1	O Mundo Jovem, Jornais e Revistas.
1	Explicando a Filosofia com Arte
1	Coleção os pensadores – editora Nova cultural
1	Os pensadores - editora Abril
1	Vivendo a filosofia = Gabriel Chalita
1	NUNES, Benedito. Introdução à Filosofia da Arte. São Paulo: Ática, 1989.
1	BOCHENSKI, Innocentius Marie. Diretrizes do Pensamento Filosófico. 6ª ed. São Paulo, EPU, 1977. SANTA CATARINA, Secretaria de Estado da Educação e do Desporto Proposta Curricular de Santa Catarina. Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio: Disciplinas Curriculares. Florianópolis: COGEM, 1998.
1	Dicionário filosófico
1	Livros de autores modernos e antigos
1	Pascal Ide, A arte de Pensar;
1	Livro da Udesc
1	Apostila do Energia

Fonte: produção do próprio autor.

Há no quadro acima uma multiplicidade de livros e materiais de apoio utilizados pelos professores, sendo as obras de Chauí as de maior preferência.

3.2.3 Recursos e Metodologias Utilizados Pelos Professores

Procuramos também saber com qual frequência os professores utilizam as metodologias e recursos didáticos em sala de aula. Para isso elaborou uma relação de possibilidades, solicitando aos professores que registrassem no questionário quais recursos e metodologias são mais apreciadas no planejamento e desenvolvimento da prática docente. As respostas se guiaram, conforme indica o quadro abaixo, nas seguintes alternativas: **NA** = Não aplica. **PF** = Pouco Frequente. **MF** = Muito Frequente. **F** = Frequente.

À questão apresentada, temos a seguinte configuração:

Quadro 10 - Metodologias utilizadas pelos professores

RECURSOS E METODOS	NA Não aplica	PF Pouco Frequente	F Frequente	MF Muito Frequente	TOTAL
Exposição dos temas e conteúdos	0	1	4	8	13
Leitura e discussão de textos clássicos.	2	2	5	4	13
Leitura e discussão de textos.	0	2	6	5	13
Debates de temas e realidades atuais.	0	1	2	10	13
Debates a partir de problemas filosóficos.	1	1	8	3	13
Produção de textos.	1	4	5	3	13
Recursos audiovisuais/multimeios.	1	3	5	4	13
Pesquisa de campo ou bibliográfica.	2	7	4	0	13
Desenvolvimento de projetos interdisciplinares.	4	5	3	1	13
Trabalho em grupo.	0	1	3	9	13
Pesquisa na internet.	0	3	6	4	13
Utilização de redes sociais de comunicação.	4	3	6	0	13
Seminários	3	3	4	3	13
Outro(s) Qual(is)	-	-	1 Música	-	-

Fonte: produção do próprio autor.

Como podemos perceber, alguns recursos e metodologias são bastante utilizados pelos professores nas suas aulas. Dentre as metodologias mais aproveitadas, destacam-se: Exposição dos temas e conteúdos - oito professores (61%). Debates de temas e realidades atuais - dez professores (77%). Debates a partir de problemas filosóficos - oito professores (61%). Trabalho em grupo – nove professores (70%).

A despeito dos caminhos didáticos escolhidos pelos docentes, é importante salientar que dificilmente haverá alternativa acertada se não houver conhecimento das necessidades de aprendizagem da turma e das condições concretas de vida e trabalho dos estudantes. A leitura crítica do contexto no qual se encontram permitirá que o professor articule melhor os meios e as finalidades pedagógicas de seu programa de ensino. Quais atividades pretende desenvolver? Suas aulas imprimem uma experiência de aprendizagem crítico-reflexiva? O que o professor planeja colocar em debate e qual/quais aspectos fundamentais do tema pretende levantar? Como inserir nesse confronto de ideias, o pensamento da tradição filosófica e trabalhar, ao mesmo tempo, na perspectiva da transformação social? “Não há uma educação possível sem uma orientação mínima sobre o “lugar” ao qual se pretende “levar” os estudantes”. DEINA (2009, p. 140).

Se o professor pretende que a aula se torne uma experiência de aprendizagem significativa para o aluno, é preciso que o coloque diante da possibilidade de pensar criticamente o mundo a partir de outras perspectivas. Nesse sentido, a mediação pedagógica volta-se ao desenvolvimento da capacidade argumentativa e reflexiva do estudante. A esse respeito, Deina (2009, p. 143) nos adianta que,

Criticar apenas por criticar seria pensar de forma amadora, reduzindo a crítica ao senso comum que já se encontra institucionalizado na cultura e que precisa ser superado. (...) Para superar o atual estado de coisas da realidade, os mecanismos que aprisionam a humanidade e impedem que a emancipação se realize, é necessário pensar com base na realidade, mas levando em consideração o que já foi pensado e sistematizado filosoficamente no decorrer da história.

Uma metodologia pautada nesse princípio educativo afilia-se a uma filosofia interessada na emancipação dos sujeitos. Nesse sentido a

Dialética do Esclarecimento, conceitualizada por Adorno e Horkheimer, como vimos anteriormente configura uma maneira de pensar o mundo que adota o movimento histórico como fio condutor. De outro modo, diríamos que a emancipação do estudante, deste acadêmico que se encontra nas salas de aula do Ensino Médio, se tornará um projeto viável na medida em que ele mesmo exprime uma reflexão engajada, interventora em relação à sociedade.

3.2.4 Objetivos Para o Ensino de Filosofia

Uma das questões que mais desafia os professores diz respeito à definição de objetivos para o ensino de filosofia. As proposições apresentadas pelos docentes da região da AMESC dão conta de que a filosofia deve se ocupar, predominantemente, com a formação crítica dos sujeitos. Este é o pensamento de onze professores (85%), dos treze pesquisados. Sobre essa questão, o quadro a seguir apresenta o seguinte detalhamento:

Quadro 11 – Objetivos do ensino de filosofia para o ensino médio.

PREFERÊNCIA DOS PROFESSORES				
Objetivos do ensino de filosofia	P Prefere	NP Não prefere	PM Prefere muito	TOTAL
Formação e exercício da crítica.	2	0	11	13
Capacidade de problematizar conhecimentos, ideias e opiniões.	1	0	12	13
Pensar o mundo contemporâneo e suas transformações.	5	0	8	13
Conhecer razoavelmente a história da filosofia e alguns filósofos.	9	0	4	13
Exercitar a lógica e a argumentação.	5	1	7	13
Conhecimento de Filosofia como apoio para a vida.	8	0	5	13
Ética e autonomia intelectual.	2	1	10	13
Formação para o exercício da cidadania.	2	1	10	13

Fonte: produção do próprio autor.

É possível perceber que praticamente 100% dos professores concorda que o ensino de filosofia deve ocupar-se com a formação crítica. Dois professores (15%) assinalaram que preferem **(P)** que o ensino de filosofia volte-se para este objetivo, enquanto que onze docentes (85%) destacam que preferem muito **(PM)** trabalhar nessa perspectiva.

É de grande relevância que os professores tenham claro quais objetivos pretendem para sua disciplina e que, acima de tudo possam concretizá-los. Como anunciamos anteriormente, ensinar a pensar criticamente não constitui o único caminho a ser trilhado pelo ensino de filosofia. Ao optar pela abordagem crítica o professor necessita ter clareza, acima de tudo, do significado dessa proposta. O que ela representa para sua vida profissional e pessoal, além de é claro, ter noção de quais caminhos seguir para viabilizá-la junto aos alunos. Faremos na sequência algumas reflexões em torno dessa temática objetivando compreender melhor como se articula, no âmbito da atividade docente, uma formação articulada aos pressupostos da Dialética do Esclarecimento.

3.3 NOS TRILHOS DO ESCLARECIMENTO

Farei a seguir algumas considerações a respeito da relevância que os pressupostos anunciados por Adorno e Horkheimer têm para o ensino de filosofia, objetivando compreender seu significado no contexto das escolas pesquisadas. No capítulo 2 debatemos as propostas desses filósofos e verificamos que ambos fizeram severas críticas ao quadro econômico e social que se estabelecera naquela época. O esclarecimento esmerou-se em evidenciar o caráter controlador da sociedade que se levantava sob a égide da massificação e alienação. Adorno e Horkheimer questionam esta sociedade ressaltando ao mesmo tempo o fracasso do projeto iluminista.

As críticas/denúncias proclamadas pelos autores repercutiram significativamente, suas reflexões advogam que a humanidade, agora escravizada por um racionalismo tecnocrático, se vê diante de um novo mito. Freitag (2004, p. 79) destaca que

[...] a razão que saíra para combater o mito se transforma, no decorrer do percurso, ela própria em mito. Em vez de promover a emancipação, ela assume o controle técnico da natureza e dos homens. Negava assim sua dimensão crítica e emancipatória, presentes no início do percurso.

A capacidade dos homens e mulheres em desenvolverem seus artefatos não foi suficiente para sua libertação. A tecnologia, que cria instrumentos para promover a caminhada da civilização rumo ao progresso, tornou o homem seu prisioneiro. A esse respeito Nobre (2004, p. 50) salienta que:

Adorno e Horkheimer empreenderam na Dialética do Esclarecimento uma investigação sobre a razão humana de amplo espectro. Seu objetivo foi o de buscar compreender por que a racionalidade das relações sociais humanas, ao invés de levar à instauração de uma sociedade de mulheres e homens livres e iguais, acabou por produzir um sistema social que bloqueou estruturalmente qualquer possibilidade emancipatória e transformou os indivíduos em engrenagens de um mecanismo que não compreendem e não dominam e ao que se submetem e se adaptam, impotentes.

A emancipação humana transformou-se numa grande questão filosófica e educacional e insere-se na agenda dos defensores dos ideais de liberdade e justiça social. Considerando as reflexões neste trabalho a respeito do pensamento de Adorno e Korkheimer, como podemos tornar possível uma prática educativa que encampe os princípios propagados por ambos? Não existe resposta pronta a esta questão, mas podemos pensar na possibilidade de buscar novos caminhos para a filosofia, na perspectiva de tornar seu ensino uma prática emancipadora, haja vista que apesar da fragilização do homem frente à razão instrumental, os ideais de emancipação não se esgotaram.

Consideremos a possibilidade de analisar as condições de trabalho dos professores pesquisados, feitas à luz do Esclarecimento. Penso que esta questão é chave. Um olhar crítico sobre a situação na qual se encontra os professores leva-nos a entender que o atual quadro é resultado de um processo histórico. Se, de acordo com a percepção de

alguns professores, a educação passa por uma perda de significado, a Dialética do Esclarecimento pode subsidiar a discussão de modo a disponibilizar um instrumental teórico que possibilite o entendimento do quadro profissional no qual os mesmos se encontram.

Nesse sentido o esclarecimento pode sim contribuir para possibilitar ao professor um entendimento mais ampliado da realidade, de sua condição histórica, inserindo novos elementos às suas análises, com a compreensão, por exemplo, do significado de emancipação, massificação e indústria cultural. A visão crítica do estado de coisas é crucial para não aceitar pacificamente a desestruturação criada na sua categoria profissional.

Ao decidir por uma metodologia que contempla a crítica social, evidencia-se a importância de o professor compreender que sua prática não se encerra no âmbito da sala de aula ou da escola. Tal perspectiva implica em posturas voltadas a interlocuções com outros agentes, tanto internos, quanto externos ao ambiente escolar, representados por lideranças de entidades civis, que se afirmam na luta contra a discriminação, desigualdade e garantia dos direitos das pessoas.

O encontro do professor com os referenciais que propõem a emancipação e a autonomia dos sujeitos possibilita a construção de uma identidade profissional que se afirma no diálogo comprometido com a mudança. Nesse contexto, o ensino de filosofia como prática mobilizadora descortina o que está oculto, afastando o sujeito de sua condição de minoridade, num processo também semelhante ao da alegoria da caverna, na qual os homens, que se encontravam prisioneiros, libertam-se das ilusórias representações.

O aporte teórico encontrado na Dialética do Esclarecimento permite à filosofia analisar criticamente os temas, possibilitando também ao estudante perceber as contradições e as raízes dos problemas enfrentados pela humanidade. O aluno, quando realiza uma leitura crítica do objeto investigado e se apropria de seu significado, imprime sentido a alguns conceitos, caso contrário, pode desinteressar-se pela aprendizagem de filosofia, afastando-se do movimento produzido em sala de aula.

No âmbito dessas reflexões, penso que o fundamental é que saibamos colocar a filosofia a serviço da dignidade humana, da vida humana. Por isso o professor de filosofia necessita ter a clareza de que os conhecimentos tratados por sua área vão além dos conteúdos elencados no programa.

A despeito das críticas vistas até aqui é razoável considerar a atualidade das propostas pautadas na Dialética do Esclarecimento. Mesmo reconhecendo que os enunciados dos filósofos frankfurtianos refletem o espírito de uma época, suas proposições permitem inferir a respeito das contradições do capitalismo no mundo contemporâneo.

Talvez a filosofia possa contribuir para uma adequação histórica do esclarecimento e imprimir no âmbito da prática educativa, inclusive, um sentido a mais ao seu ensino e a própria educação engendrada na instituição de ensino. A esse respeito Vilela (2006, p. 43) afirma que para Adorno e Horkheimer,

fica evidente que os autores sinalizam ou defendem que um projeto social de libertação do homem da opressão requer uma educação também direcionada para fazer o homem se libertar da massificação e das condições sociais de dominação.

Um ensino focado em uma proposta emancipadora requer a compreensão de suas exigências. Como qualquer proposta educacional, implica numa certa identificação com o tema e, ser professor nessa perspectiva, exige distanciamento dos tabus e preconceitos de toda ordem e um espírito que se alegra com a presença do outro. A respeito deste desafio, Freire (2000, p. 108 –117) nos adverte:

Se a minha opção é democrática, progressista, não posso ter uma prática reacionária, autoritária, elitista. Não posso discriminar o aluno em nome de nenhum motivo. A percepção que o aluno tem de mim não resulta exclusivamente de como atuo mas também de como o aluno entende como atuo. [...] O que quero repetir, com força, é que nada justifica a minimização dos seres humanos, [...] Falo da resistência, da indignação, da justa ira dos traídos e dos enganados. Do seu direito e do seu dever de rebelar-se contra as transgressões éticas de que são vítimas cada vez mais sofridas.

Ao optar por uma prática que visa à emancipação, o professor necessita considerar a importância da coerência entre o pensar e o agir,

entre o discurso e a prática, de modo que os alunos percebam que as aulas de filosofia não se resumem a meros exercícios de retórica.

Refletimos sobre estes temas na perspectiva de se consolidar um ensino de filosofia verdadeiramente atuante, mobilizador e identificado com a autonomia dos sujeitos. A referência à Dialética do Esclarecimento se justifica pela possibilidade de a mesma se constituir de um corpo teórico capaz de instigar nossos alunos e professores a interpretar o mundo e a agirem sobre ele.

É preciso reconhecer, no entanto, que nos encontramos numa caminhada epistemológica que vai exigir de nós professores e pesquisadores prudência em relação aos nossos enunciados. Se forem sentenciadores, perderão o sentido enquanto proposta libertadora. A consciência do inacabado é restauradora de forças e coloca-nos diante da necessidade de nos revermos a cada passo, de modo a não sermos envolvidos pelas vaidades inflamadas que nos deixam a sós com nossas convicções. Sobre o que acabo de considerar, a reflexão de Hardt (2011, p. 3) é central:

Duas condições são fundamentais no cotidiano acadêmico: humildade intelectual e reconhecimento da incompletude de qualquer abordagem teórica. Isso significa dizer que o que aqui é afirmado é uma possibilidade em termos de análise da questão, nem a melhor e nem a pior, mas aquela que neste momento histórico mobiliza esse sujeito que escreve a pensar o cotidiano pedagógico.

Penso que a questão fundamental que move o ensino de filosofia reside em despertar no aluno um desejo ardente pelo conhecimento, pelas questões controversas, densas, complexas, que vem sendo debatidas ao longo da história.

Ao mergulhar no mundo da filosofia, o aluno pode experimentar, junto ao seu professor, a (re)construção da utopia que se perdeu, retomada pelo esclarecimento. Ensinar filosofia no contexto de uma educação emancipadora, significa trabalhar para que nossos alunos aspirem a uma civilização na qual prevaleçam os interesses da coletividade, do espírito de solidário, da fraternidade e da justiça social. Mas para que esse movimento aconteça na escola, o estudante precisa sentir-se atraído pela proposta.

Despertar o interesse dos alunos constitui um dos maiores desafios do ensino de filosofia, conforme revelou a pesquisa. Como podemos lidar com essa questão? Como atrair a atenção dos alunos e tornar o ensino de filosofia nas escolas de ensino médio uma disciplina de grande interesse? Que mecanismos podem ser acionados em sala de aula para envolver os estudantes de modo a não estranharem a presença da filosofia no currículo? Quais passos podem ser dados na direção da construção do conhecimento, de modo que a prática educativa se desenvolva subsidiada por uma ação didática organizada? Quando se pensa em filosofia como disciplina escolar, como uma prática educativa intencional, o que se pretende? Como sensibilizar os jovens a interessarem-se por conhecimentos produzidos há 25 séculos?

Pode parecer simples, mas responder a estas questões exige esforço argumentativo. É preciso ter certa clareza do que pretendemos fazer quando nos referimos ao ensino de filosofia, de modo a se evitar práticas improvisadas e tradicionais, que se identificam com a reprodução do conhecimento.

Sem desejar apresentar “a resposta” aos problemas e desafios enfrentados pelos docentes pesquisados, discuto na sequência deste trabalho, tendo como pano de fundo o esclarecimento, uma proposta de metodologia ao ensino de filosofia, elaborada por Silvio Gallo²⁰.

Segundo o professor, o ensino de filosofia poderia se desenvolver nas escolas pautando-se em quatro etapas fundamentais: 1) etapa da **sensibilização**, 2) a etapa da **problematização**, 3) etapa da **investigação** e 4) a etapa da **conceituação**. Estas etapas são consecutivas e não podem ser seguidas aleatoriamente, afirma Gallo. Elas devem ser sucedidas, uma após a outra de modo a proporcionar uma ação articulada no processo didático.

A inclusão desta proposta a presente dissertação se justifica por entender que a mesma propõe um ensino estruturado em etapas distintas,

20 O professor Silvio Gallo – Unicamp debate por 45 minutos com a professora Renata Lima Aspis - UFMG os desafios do ensino de filosofia nas escolas de Ensino Médio. Nesse evento o professor propõe uma metodologia de ensino baseada em 4 passos: sensibilização, problematização, investigação e conceituação. Esses quatro passos podem representar uma alternativa possível às aulas de filosofia. Para conhecer os argumentos do autor a respeito da metodologia proposta, o material está disponibilizado em <<http://www.youtube.com/watch?v=7wcIR0ivIus>>

possibilitando ao professor melhor compreensão dos passos a serem dados durante o percurso formativo. Dessa forma, o professor que objetiva, por exemplo, problematizar um tema, necessita ter a noção que ele fluirá melhor se antes reservar um momento para a sensibilização. Do mesmo modo, para que aluno e professor saibam que a problematização não se encerra nela mesma, a aula necessita estar organizada com vistas aos próximos passos, o da investigação e o da conceituação.

Nesse sentido, recorrer primeiramente a uma sensibilização pode ser uma escolha acertada, haja vista que a resistência dos alunos por temas filosóficos é flagrante. A sensibilização, neste caso, se traduz por uma espécie de convite/desafio do professor para que o estudante envolva-se na discussão e estudos das temáticas apresentadas em aula.

Cumpre destacar que o conteúdo que segue **não constitui** numa reprodução, *ipsis litteris*, dos argumentos apresentados por Gallo para justificar sua proposta. Discuto a sugestão do autor objetivando refletir sobre um caminho metodológico possível, dentro de uma perspectiva que consolide, com qualidade e significado, o ensino de filosofia nas escolas públicas pesquisadas.

3.3.1 Apresentando e Discutindo os Quatro Passos Didáticos Propostos por Silvio Gallo

Etapa da sensibilização:

Esta primeira etapa do processo formativo desencadeado pelo professor de filosofia, implica num movimento que visa conduzir o jovem estudante ao estágio inicial da reflexão filosófica. Obter êxito nesta etapa é decisivo, uma vez que os estudantes apresentam muita resistência em participar de experiências que envolvam o pensar crítico e reflexivo. A sensibilização precisa ser inclusiva. A preocupação do professor, nesse sentido, volta-se aos interesses do grupo, de modo a evitar distrações na turma. É preciso, neste caso, que o professor se apresente diante do grupo “desarmado”, sem colocar a filosofia como apaziguadora de todas as inquietações juvenis. Nesse sentido, a reflexão de Cartolano, (1985, p. 127) sugere que

O ensino de filosofia não deve ter a pretensão de elaborar conhecimentos absolutos e definitivos, de modo a fixar o real em representações, sejam elas fatos ou ideias; deve ser mais “modesto” nas intenções e se propor a acompanhar reflexivamente os acontecimentos da realidade, questionando-os em seus fundamentos e sempre colocando-os como problemas provisórios que exigem soluções também provisórias.

A proposição da autora pode parecer evidente diante de um contexto de ensino ancorado numa proposta reflexiva. De qualquer forma, o que interessa é instigar o estudante e abrir caminhos para que ele sinta-se protagonista, reveja seus conceitos e perceba o significado em lidar com a provisoriidade, com o inacabado. Esse aprendizado é importante uma vez que considera a possibilidade de o estudante construir suas representações, levando em conta o processo histórico de construção/reconstrução dos saberes.

Em consonância com este princípio educativo/formativo, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino de Filosofia, recomendam que a atividade filosófica deve,

[...] privilegiar um certo voltar atrás, um refletir por que a própria possibilidade e a natureza do imediatamente dado se tornam alvo de interrogação. (BRASIL, 2006, p. 23)

Essa questão é chave no ensino de filosofia. Este voltar atrás introduz uma cultura no modo de pensar do estudante que o desafia a interessar-se por debates que colocam em xeque proposições sentenciadoras, imutáveis. Esse movimento auxilia e muito na construção da autonomia do estudante, uma vez que ele pode perceber-se também como criador.

O proceder docente interessado em explorar a etapa da sensibilização, reconhece a necessidade de “flertar” com os alunos para compor o painel desejado. Isso exige do professor habilidade e dedicação. Além do mais, as questões colocadas em sala de aula, destinadas a promover esse movimento inicial, necessitam estar impregnadas de uma certa virtude pedagógica que mais do que sensibilizar, possa despertar no jovem o desejo de aprender sempre. A

respeito desse aspecto da aprendizagem, Japiassu (1997, p. 97) observa que

O objetivo do nosso ensino não seria mais o de aceitarmos um desenvolvimento natural qualquer, nem tampouco transmitirmos um conhecimento pronto, mas de provocarmos em nossos alunos o desejo de saber sempre mais.

A etapa da sensibilização considera importante questionar determinados paradigmas. Para isso torna-se necessário elaborar estratégias que possibilitem aos alunos enxergar sentido no aprendizado, já na primeira etapa de trabalho do professor. Nessa perspectiva, o momento da aula constitui-se já numa reflexão filosófica, e é necessário que ela aconteça para que [...] possamos acordar o aluno do sono dogmático de todos os conformismos e ter coragem de reativar as utopias”. (Ibid., p. 97)

Sobre o significado que a etapa de sensibilização imprime ao processo pedagógico, o estudante, nela inserido, assimila inicialmente o tema vislumbrando a próxima etapa, a da problematização. Dessa forma a filosofia se inscreve como instância potencializadora dos alunos, incentivando o pensamento crítico e criativo. Nesse sentido, Gallo (2005, p. 390) assegura que devemos investir em uma educação filosófica como uma forma de resistência. O que significa

Resistência ao momento presente, momento de contínua aceleração, no qual nada mais é duradouro; e resistência à opinião generalizada, ao jogo daqueles que tudo sabem sobre todas as coisas. Resistência singular de si mesmo contra um mundo de finalidades generalizadas.

Pode ser pretensioso demais de minha parte presumir que na medida em que os alunos se identificam com o projeto da disciplina, perceberão mais facilmente que já não sobrarão outra opção a não ser aprofundar ainda mais os temas sugeridos em aula. O aluno poderá ficar imensamente absorvido com a proposta e desejar questionar, com mais ênfase as questões levantadas em aula.

É certo que a estruturação e os desdobramentos dessa primeira etapa estão condicionados às condições objetivas de trabalho. No que

diz respeito aos professores pesquisados, essas condições são determinantes e no atual contexto, vem limitando a ação docente, quando não impedindo de criar novas experiências de ensino e aprendizagem com os alunos do ensino médio na região.

Etapa da Problematização:

Esta segunda etapa corresponde ao momento de colocar o problema em pauta. Como vimos, a sensibilização feita pelo professor procurou “tocar” o aluno e aproximá-lo ao tema. De acordo com Gallo, quando o tema é tratado na perspectiva de gerar um problema, acontece o movimento para o pensamento filosófico. Bem, cabe agora ao docente munir-se de informações e proporcionar na turma um momento reflexivo de maior envergadura. Quais questões poderão ser levantadas diante do problema apresentado? Como viabilizar metodologicamente esse passo da aula de modo a tornar a participação dos alunos uma experiência de superações?

Como dissemos algumas vezes nesse trabalho, a atividade docente não pode ser marcada por improvisos e apresentar-se destituída de uma organização didática. É essencialmente necessária esta compreensão, que neste caso, independe inclusive daquelas condições objetivas, limitadoras de trabalho. É importante ter clareza a respeito dos passos a serem dados na aula, de qual texto utilizar, da estratégia de abordagem, das interrogações enfim, dentro de uma lógica na qual o aluno perceba a coerência entre uma fase e outra da aula.

Além dessa observação, é necessário, nesse momento, levantar outra, que implica numa clareza necessária ao professor sobre como se estabelece a relação entre “filosofar” e “ensino de filosofia”. Como o docente deve lidar com esta questão? Os alunos aprendem a filosofar ou aprendem filosofia? Esta é uma demanda complexa que atravessa a história da filosofia e desafia as possibilidades de seu ensino na atualidade. É uma discussão que promete fazer-se presente por muito tempo ainda.

É possível admitir que o processo dialético instaurado na sala de aula na etapa da problematização, implique num movimento que leva o aluno a pensar filosoficamente e ao mesmo tempo aprender filosofia. Estes dois movimentos estão intrincados. No entanto alguns embaraços

acontecem e certos professores acabam privilegiando uma abordagem em detrimento de outra.

Vale lembrar que a interpretação da conhecida proposição Kantiana de que “[...] não é possível aprender qualquer filosofia [...] só é possível aprender a filosofar” (Kant, 1983, p. 407-408) polarizou a discussão, divorciando o ensino de filosofia do ato de filosofar. Kant compreende que a particularidade da filosofia diz respeito a um saber que se movimenta no tempo e se refaz a cada época.

Alguns debates dão conta da necessidade de superarmos gradativamente este estágio, ou seja, de que necessitamos avançar, compreendendo que neste salto os alunos podem filosofar enquanto aprendem filosofia. Esses dois momentos são distintos, mas no desenvolvimento da atividade docente aparecem intrincados, articulados. Se essa dinâmica for mal compreendida, correremos o risco de desenvolver práticas fragmentadas, destituídas de significado, provocando ainda mais desinteresse nos alunos pelos temas da filosofia. Nesse sentido, Carminati (1997, p. 160) enfatiza que:

[...] em virtude do não ensinar filosofia e sim do aprender a filosofar, muitos programas de filosofia acabam reunindo uma diversidade de textos, cuja abordagem, não obstante a melhor dedicação do professor, só pode ser algo superficial, quase sempre aborrecido para o estudante, frustrante para o professor e questionável do ponto de vista pedagógico, quanto aos seus resultados educacionais.

Numa perspectiva de superação do impasse pedagógico exposto por Carminati, o professor pode esforçar-se para articular dialeticamente o conteúdo da filosofia e a reflexão filosófica no momento em que a problematização acontece. Coordenar cuidadosamente esse processo possibilita uma melhor compreensão dos alunos sobre os objetivos do ensino. Desse modo, ao relacionar, por exemplo, os textos clássicos a alguma situação concreta de seu contexto de vida, o aluno poderá perceber que problemas semelhantes, discutidos em épocas diferentes, podem ser redimensionados, imprimindo sentido ao estudo filosófico.

A problematização, na medida em que vai ganhando novos contornos, pode despertar nos alunos interesses por outros referenciais,

que servirão para enriquecer os debates que se sucederão. Este avanço é necessário para que o aluno ultrapasse aquelas limitações, impostas pelo senso comum.

O alcance deste estágio depende do método de abordagem utilizado pelo professor nas suas aulas. Se “conhecer é estabelecer relações” Vasconcellos (1989, p. 57) ao problematizar conceitos, temas, conteúdos, o aluno pode entender o emaranhado das interconexões entre os diferentes saberes, estabelecendo relações cada vez mais ampliadas, de modo a compreender que a realidade na sua totalidade.

Nessa trajetória problematizadora, a mediação docente se desenvolve na perspectiva de garantir um aprendizado voltado à pesquisa, a autonomia e iniciativa dos estudantes. As provocações dos professores levam em conta o desenvolvimento de análises que busquem captar a tese central de cada estrutura argumentativa, de cada problema apresentado, num ensino que atenta a movimentos constantes, interessados em conhecer outras produções filosóficas elaboradas ao longo da história.

Etapa da investigação:

Após o “encerramento” das duas primeiras etapas, sensibilização e problematização, um terceiro passo pode ser dado, o da investigação. Este momento exige do professor uma atenção às orientações a serem dadas aos alunos, pois investigar implica em atitude autônoma, em persistência e disciplina. Além disso, é importante que o professor subsidie seus alunos com indicações de fontes e materiais relacionados ao tema pesquisado.

A pesquisa constitui uma dimensão interessante da aprendizagem acadêmica. Os elementos inseridos nas aulas de filosofia, derivados das investigações dos alunos, possibilitam uma ampliação do repertório dos estudantes e a percepção de que a construção do conhecimento possui um caráter processual. Além disso, permite que o aluno situe-se como sujeito e não mais como expectador das atividades engendradas em sala de aula. O professor, neste caso, disposto a desenvolver uma prática identificada com a autonomia dos seus alunos, percebe que a investigação, nessa etapa do processo formativo, possui também caráter emancipador.

Atualmente muitos alunos e professores se sentem incapazes de apreender o sentido do que fazem e às vezes até do que leem, roubados em seu direito ao aprendizado e ao cultivo do pensamento, à efetiva participação nos processos de formação humana em que estão envolvidos na condição de pessoas, de colegas, de professores e de alunos. Tendem então a responder de forma despolitizada a seu desejo de transformação social, a se entregar ao consumo das informações, das mercadorias que circulam no mercado (...). Não se relacionando com o saber vivo e desconhecendo o sentido das ideias e do fazer, professores e alunos têm dificuldade de chegar à arte e ao prazer de ensinar e de aprender. (COELHO, 2010, p. 59)

A experiência investigativa conduz à autonomia. Inspira o aluno a construir seu conhecimento e dá pistas ao professor a respeito do potencial de aprendizagem de sua turma. Além disso, amplia as possibilidades metodológicas do professor em relação ao seu ensino, permitindo ao docente trilhar outros caminhos pedagógicos que não os tradicionalmente identificados por aulas expositivas. Esses caminhos alternativos permitem que o aluno, no âmbito da sala de aula destaque-se, de modo acrescentar, vez por outra, suas críticas e opiniões a respeito dos temas trabalhados em sala de aula.

Etapa da conceituação:

Chegamos à última etapa proposta por Silvio Gallo. A construção de conceitos. Esta etapa representa uma síntese do processo desencadeado pela sensibilização. As leituras de textos filosóficos constituem importante recurso para que o aluno possa transpor o conceito à sua realidade. É importante este exercício, pois possibilita ao aluno perceber quais conceitos relacionam-se aos seus problemas mais imediatos. Essa relação importa numa maior aproximação do aluno ao programa de filosofia, uma vez que o estudante percebe que os conceitos formulados/reformulados historicamente podem ser agora ressignificados.

Os conceitos,

[...] são mobilizadores e motores do pensamento, estão para fazer pensar, não para paralisar, imobilizar o pensamento. Cada conceito remete a outro conceito, a outro problema. Cada conceito conecta-se com vários outros e pede novas conexões. Assim, num movimento infinito do pensamento, o que temos é sempre novos conceitos sendo criados. (GALLO, 2008, p. 55-78)

Este movimento o qual se refere o autor pode desdobrar-se em várias atividades de pesquisa, leituras de obras clássicas, debates, seminários, que concorrem para o aprimoramento da potencialidade discursiva e reflexiva do estudante. Acredito que o procedimento fundamental nesse exercício de “conceituação” constitui-se em refletir sobre como determinados conceitos se manifestam no pensamento dos estudantes.

A questão é complexa e propor um exercício de conceituação, com a finalidade de criar novos conceitos, pode ser frustrante, pois, além de representar uma tarefa de grande magnitude, pode desmotivar os alunos a avançarem em seus estudos e pesquisas. Então, diante dos temas revisitados, poderíamos perguntar de que forma o estudante concebe os conceitos clássicos. O que eles significam? O que ensinam? Estas questões necessitam ser apreciadas pelo docente, de modo a proporcionar aos alunos experiências cada vez mais significativas em torno da aprendizagem filosófica.

Como afirmei anteriormente, a proposta metodológica de Gallo constitui-se numa possibilidade. Ela pode representar um diferencial ao ensino de filosofia? Depende e muito de quem está à sua frente. Se bem conduzida pelo professor, os quatro passos poderão se constituir num salto de qualidade significativa. Mas, tal metodologia ganha sentido na medida em que o professor tenha claro seu objetivo como professor e educador na escola onde trabalha.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As discussões realizadas neste trabalho evidenciam uma trajetória do ensino de filosofia no Brasil e os desafios enfrentados pelos professores a partir do regime político instaurado em 1964. As políticas voltadas às reformas educacionais impetradas no período da ditadura atingiram e em cheio a filosofia, afastando-a definitivamente do currículo escolar. Apoiado em critérios eminentemente técnicos, a reforma do segundo grau propagada pelo executivo inviabilizou o ensino de filosofia, sob a justificativa de que, além de possuir um caráter revolucionário, não agregaria conhecimentos necessários à formação técnica, cujo objetivo era preparar mão de obra para absorção imediata no mercado de trabalho.

O regime militar protagonizou reformas de gabinete e afastou da população o direito de votar e de decidir sobre os rumos do país. Nesse contexto turbulento, os movimentos sociais foram duramente reprimidos e sucumbiram temporariamente aos ditames do governo, que construiu uma agenda baseada no fisiologismo político e concessões a grupos privados.

O processo de reabertura política, iniciado em meados dos anos oitenta, trouxe novas esperanças aos defensores da escola pública e, em relação ao ensino de filosofia, a expectativa de consolidar seu retorno às instituições de ensino já no início da década. Nesse contexto a Sociedade de Estudos e Atividades Filosóficas (SEAF) representou um apoio importante aos educadores, promovendo reflexões e debates sobre a natureza e justificativa da filosofia nas escolas brasileiras. A esse respeito, Carminati, (1997, p. 139)

A SEAF teve aos poucos, o mérito de estabelecer importante discussão nacional sobre o problema da ausência da disciplina de filosofia do II grau, contribuindo para difundir a filosofia no Brasil, tanto nas universidades quanto nas escolas de II grau.

As reformas esperadas, que pudessem colocar a filosofia no patamar desejado por seus idealizadores, não aconteceram logo após o final do regime ditatorial e a educação reencontra a Filosofia somente quando da promulgação da Lei 11.684/08, que torna obrigatório seu

ensino e reforça, desse modo, o debate sobre o papel da filosofia no cenário educacional brasileiro.

Conforme abordamos neste trabalho, os desafios educacionais pós-64 tratam agora de consolidar a Filosofia no currículo e desenvolver uma concepção teórico/prática que viabilize seu ensino nas escolas públicas, de modo a tornar-se uma experiência de significado. Em sua caminhada histórica, a filosofia destaca-se pelo esforço que faz em demarcar seu território epistemológico e tornar-se, no âmbito das escolas de ensino médio, uma referência a mais à formação dos jovens estudantes. Em meio aos debates que surgem, a formação crítica e autônoma aparece como uma alternativa à aprendizagem dos alunos da escola secundária.

Nesse sentido, reconhecemos a emergência de se estabelecer algumas reflexões de modo a se evitar incorrer a erros caracterizados por modismos, práticas espontâneas, destituídas de significado e deslocadas de um projeto formativo contextualizado e abrangente. A esse respeito, Gallo (2011) nos alerta sobre o cuidado que devemos tomar quando vislumbramos o desenvolvimento de uma formação crítica. Segundo o autor,

O argumento de que o espaço da filosofia se justifica na escola média brasileira pela necessidade de formação crítica do sujeito, não é forte. Durante o regime militar, a filosofia foi retirada do currículo na reforma educacional, pois poderia desenvolver a capacidade crítica dos jovens. Esse argumento tem problemas sérios. Nem toda a filosofia é crítica por si mesma e ela pode ter uma perspectiva de afirmação de uma determinada sociedade. Podemos encontrar na filosofia a crítica social e também a perspectiva para elaborar discursos da manutenção e justificação social. [...] Se a filosofia vem para desenvolver somente a consciência crítica, corremos então dois riscos: o primeiro risco é não cumprir com o desenvolvimento do espírito crítico e, se isso acontecer, podemos ver novamente, ela ser retirada do currículo. O segundo risco, se desenvolver o espírito crítico, poderíamos então desresponsabilizar as outras disciplinas para esse exercício. Parece perigoso responsabilizar a filosofia, por suas características, a realizar a

crítica.

Na investigação que realizamos junto aos professores, foi possível perceber, no item referente aos objetivos da filosofia, que o ensino protagonizado pelos docentes se identifica com a formação crítica, esta, caracterizada pelos mesmos como sendo um movimento reflexivo que instiga o aluno ao questionamento e o orienta na direção da construção da cidadania.

Procuramos enfatizar que os estudos elaborados por Adorno e Horkheimer, a respeito da sujeição dos indivíduos à sociedade de consumo, poderão ser contemplados no projeto formativo da disciplina de filosofia. Nesse sentido, o esclarecimento configura-se como uma possível base teórica, de modo a contribuir com o exercício da crítica, na perspectiva da emancipação e da construção da autonomia. A respeito da importância do pensamento crítico, Pucci, (1994, p. 11) enfatiza que

Há uma possibilidade de intervenção no pensamento crítico. Ao se refletir sobre uma situação, a análise não se esgota na adaptação a ela, mas coloca em evidência outros elementos desconhecidos [...] mostrando relações e possibilidades que uma primeira abordagem não captava”

Adorno (2010 apud Pucci, 1994, p. 11) entende que essa perspectiva “assume incalculável relevância para a relação entre a teoria e a práxis, pois a teoria, por sua autonomização, se converte em força produtiva, transformadora”. De certo modo, reside aí uma boa justificativa para evidenciar a necessidade de aproximar a teoria e prática nas aulas de filosofia. Como fazer isso acontecer? Na perspectiva da Dialética do Esclarecimento implica tornar a teoria uma instância mobilizadora, interessada em envolver o aluno nos os temas/problemas que afetam a humanidade, despertando, ao mesmo tempo, o desejo de participar desejando a mudança, a transformação da sociedade.

Na medida em que a discussão avançou neste trabalho, pensamos na possibilidade de considerar um caminho possível ao ensino de filosofia. Pode parecer um empreendimento ousado, mas diante das evidências apresentadas pelos professores pesquisados, sinalizando a necessidade de se superar os desafios impostos ao ensino nas escolas da região, e também, de posse da leitura de alguns autores que discutem a temática da filosofia no ensino médio, sentimo-nos encorajados em

anunciar neste texto uma proposta didática elaborada por Silvio Gallo ao ensino de filosofia.

De acordo com o autor, uma aula de filosofia pode se desenvolver com base em quatro etapas fundamentais: a etapa da **sensibilização**, a etapa da **problematização**, da **investigação** e da **conceituação**. Discutimos o sentido dessa proposta e a possibilidade de a mesma representar uma experiência de aprendizagem significativa aos alunos. Além disso, levamos em consideração a possibilidade de articulá-la aos pressupostos do esclarecimento. Mas em que medida a proposta de Gallo se articula com o esclarecimento? Esta não é uma questão simples de se responder. Penso que quando nos propomos a ensinar filosofia, assim como qualquer outra área de conhecimento, devemos ter claro qual/quais objetivos queremos alcançar. O que quero ensinar e para que? Que aluno eu quero formar e para qual sociedade?

O entendimento do professor a respeito do que pretende com o ensino de filosofia na escola, é fundamental. Essa compreensão permite que o docente, assim como seus alunos, perceba o ensino como uma prática intencional, situada no contexto dos alunos e que diz a que veio, a que se propõe. A clareza dessa questão possibilita que o professor responda, com mais segurança, às indagações a respeito da utilidade da filosofia nas escolas de nível médio.

Debatemos nessa produção que o esclarecimento denunciou o atrelamento da tecnologia aos interesses de dominação e acumulação do capital, não se constituindo esta, plenamente, como desejava o iluminismo, em instrumento de libertação do homem. Vamos tomar essa questão, levantada pelo esclarecimento e transportá-la a sala de aula. Ao desejar refletir com seus alunos as incoerências produzidas pelo avanço da tecnologia no sistema capitalista, o professor necessita assegurar-se que a discussão desta temática não se perderá pelo caminho. O procedimento essencial, neste caso, é marcado por uma etapa que visa **sensibilizar** os alunos para o tema/problema levantado em sala de aula. Ao sensibilizar os estudantes com perguntas provocadoras, o professor realiza seu convite à crítica, a (re)leitura circunstanciada do objeto.

Num segundo momento, o professor problematiza o tema, de modo a oportunizar o debate e incentivar o aluno a tomar posição diante das questões anunciadas. Na perspectiva do esclarecimento, a etapa da problematização é mobilizadora e se interessa em ver o aluno engajado, inquieto com seus questionamentos e com as situações complexas que permeiam sua vida na escola e na sociedade.

As etapas subsequentes, investigação e conceituação, implicam em conduzir o aluno a atividades mais sistematizadas, relacionadas à pesquisa, principalmente. É importante que o ensino de filosofia respalde-se por experiências dessa natureza, haja vista que a construção de argumentos e a discussão de um problema requerem a presença de elementos novos, muitos dos quais encontrados pelos próprios alunos no período de investigação, orientado pelo seu professor.

É importante destacar que uma educação voltada à crítica social, encontra no momento da **problematização** a oportunidade de potencializar os alunos ao exercício de revisões constantes, o que pode contribuir para que o estudante aperfeiçoe seu discurso e construa um argumento pautado numa estrutura de raciocínio que contemple ao mesmo tempo a totalidade do objeto e a incompletude de seu saber.

As reflexões que desenvolvemos objetivaram compreender a trajetória histórica da filosofia no Brasil e desafios inerentes ao seu ensino. Além disso, buscamos compreender como se manifestam, no âmbito das escolas pesquisadas, esses desafios. Os dados revelaram uma série de dificuldades enfrentadas pelos docentes, que se traduzem na falta de material didático, no desinteresse dos alunos, nas perdas salariais e na desvalorização do professor.

No que diz respeito, particularmente as dificuldades relacionadas ao desinteresse dos alunos, os professores destacaram a necessidade de atrair os mesmos para temas filosóficos. Nesse sentido, a presente pesquisa revelou que o pensar e o fazer dos professores necessita se estruturar na perspectiva da conscientização dos discentes, a fim de obter um resultado mais favorável no que se refere ao alcance dos objetivos da filosofia na escola.

A experiência de poder conhecer a realidade de vida e de trabalho dos professores de filosofia das escolas de ensino médio da região da Amesc foi de extrema importância. Pude perceber que ainda temos de avançar nas discussões e pesquisas, de modo a consolidar o ensino e torná-lo uma área de conhecimento com identidade própria, estruturada, com projeto definido, material didático robusto, disponível e identificado com os propósitos de um ensino crítico e emancipador.

A pesquisa apontou também para a existência de professores que muito se cobram, assumindo responsabilidade não só com a formação de seus estudantes, mas também com a própria, destacando, neste caso, a necessidade de acontecer, local e regionalmente, um processo ininterrupto de formação continuada dos professores.

A pesquisa, como de resto todo este trabalho, nos ensina que a caminhada da filosofia necessita ser feita com determinação e entusiasmo. Coragem e persistência. No contexto de uma sociedade onde impera o pragmatismo, o sentido do imediato, o consumismo, a filosofia precisa se tornar uma experiência diferenciada na vida do estudante.

Queremos finalmente salientar a relevância que assume o ensino de filosofia nesse trabalho. Talvez em um ou outro momento não se tenha realizado o aprofundamento necessário, o que requer estudos posteriores. Entretanto, o que se pretendeu nesse movimento foi explicitar a filosofia como instância instauradora da dúvida, da leitura crítica do mundo e contribuir para a formação de um aluno no qual se sintam gente, humanizado pelo conhecimento que produz e interessado na construção de uma civilização emancipada. Com base nessa premissa, espera-se que o retorno da filosofia às escolas de nível médio se constitua a partir de projetos educativos cada vez mais comprometidos com um ensino de qualidade e com a dignidade dos jovens da Região do Vale do Araranguá.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2010.

ALBUQUERQUE, Ana Paula Freitas. **O mundo do trabalho na era da globalização**. Disponível em:

<http://www.ambitojuridico.com.br/site/index.php?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=1756>. Acesso em: 20 mar. 2013.

ALARCÃO, Maria Isabel. **A escola reflexiva e a nova racionalidade**. Porto Alegre: Editora Artes Médicas, 2001.

ALVES, Dalton José. **A Filosofia no Ensino Médio**. São Paulo: Editora Autores Associados, 2002.

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos Ideológicos de Estado**. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **Filosofando – Introdução à filosofia**. São Paulo: Moderna, 1986.

BIANCHINI, Ângelo Rodrigo. **A revista nova escola e o discurso sobre as tecnologias educacionais na formação de professores**. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE POLÍTICAS EDUCATIVAS EM LATINOAMÉRICA, 2., 2010, Lima. **Anais...** Lima: UCH, 2010.

BITTAR, Marisa. Amarilio Ferreira Jr. **Educação e ideologia tecnocrática na ditadura militar**. Cadernos Cedes, Campinas, vol. 28, n. 76, p. 333-355, set./dez. 2008.

BERGER, Peter L., Thomas Luckmann. **A construção social da realidade**. Petrópolis Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2008.

BRASIL, **Lei 4.024 – Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional**. MEC. Brasília, 1961.

_____. **Lei nº 9394 – Lei de diretrizes e bases da Educação nacional.** MEC. Brasília, 1996.

_____. **Lei 5692/71 Lei de diretrizes e bases da Educação nacional.** MEC. Brasília, 1971.

_____. **Lei 11.684/08 Obrigatoriedade do ensino de Filosofia e a Sociologia.** MEC, Brasília, 2008.

_____. **Lei nº 5.540/68 Fixa normas de organização e funcionamento do Ensino Superior.** MEC. Brasília, 1968.

_____. **Lei 7.044/82 Altera dispositivos da Lei nº 5.692.** MEC. Brasília, 1982.

_____. **Decreto 5.154/04 Revoga o Decreto 2.208/97.** MEC. Brasília, 2004.

_____. **Parecer CNE/CEB n.º 38/06. Dispõe sobre a inclusão obrigatória das disciplinas de Filosofia e Sociologia no currículo do Ensino Médio.** MEC. Brasília, 2006.

_____. **Constituição Federal do Brasil.** Editora Mercado Editorial. São Paulo, 2006

_____. **Diretrizes Curriculares dos Institutos Federais.** MEC, Brasília 2004.

_____. **Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais – Ciências Humanas e suas Tecnologias.** MEC. Brasília, 2003

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino de Filosofia.** MEC, Brasília, 2006.

CANDIDO, Antonio de Mello e Souza. O socialismo é uma doutrina triunfante. **Jornal Brasil de Fato**, São Paulo, jul. 2011. Entrevista

concedida a Joana Tavares. Disponível em:

<<http://www.brasildefato.com.br/node/6819>>. Acessado em: 25 abril 2013.

CANDAU, Vera Maria. **Didática em questão**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1987.

CARDIA, Nancy. **Percepção dos direitos humanos**: ausência de cidadania e exclusão moral. In: Spink M. J (Org). A Cidadania em Construção: uma reflexão transdisciplinar. São Paulo: Cortez. 1994.

CARMINATI, Celso João. **O Ensino de Filosofia no II Grau**: do seu afastamento ao movimento pela reintrodução. (A Sociedade de estudos e atividades filosóficas - SEAF). Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1997.

_____, Celso João. **Sentidos do fazer e da formação do(a) professor(a) de filosofia do ensino médio**. ANPED: Rio de Janeiro, 2004. Disponível em:
<<http://www.anped.org.br/reunioes/27/gt17/t171.pdf>>. Acesso em: 20/06/2013.

CARTOLANO, Maria Teresa Penteadó. **Filosofia no ensino de 2º Grau**. São Paulo: Editora Cortez – Autores Associados. 1985.

CARVALHO Celso. **Simpósio: A Educação que nos convém - O IPES e a ação político-ideológica da burguesia na década de 60**. São Paulo: Eccos Revista Científica, junho-dezembro, nº 2, 2007.

CARVALHO, Marcelo. Marli dos Santos. **O ensino de filosofia no Brasil: três gerações**. In Filosofia – Coleção Explorando o Ensino. Volume 14. Ministério da educação. Secretaria de Educação Básica. Brasília, 2010.

CARVALHO, Luiz Antônio de. **A escola do trabalho e o trabalho da escola**. São Paulo. Editora Cortez & Associados, 1986.

CHAUI, Marilena. **Convite à filosofia**. São Paulo. Editora Ática, 2000.

COÊLHO, Ildeo Moreira. **Filosofia, educação, filosofia da educação**. In Filosofia, educação e cidadania. Campinas. Editora Alínea, 2010.

COUTINHO, Carlos N. **Gramsci: um estudo sobre seu pensamento político**. Rio de Janeiro: Campus, 1989.

CUNHA, Luiz Antônio. **Educação Pública: os limites do estatal e do privado**. In: Política educacional – Impasses e alternativas – Romualdo Portela de Oliveira. São Paulo: Editora Cortez. 1995.

D'ARAÚJO, Maria Celina. **O AI 5**. Fundação Getúlio Vargas. Centro de pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil. Disponível em <<http://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/FatosImagens/>>. Acessado em 10/04/2012.

DEMO, Pedro. **Conhecer e Aprender**. Porto Alegre. Editora Artmed, 2000.

_____. **Pesquisa, princípio científico e educativo**. São Paulo. Editora Cortez e Associados, 1991.

DEINA, Wanderley José. **Ensino de Filosofia – formação e emancipação**. Editora Campinas. Alínea, 2009.

DOMINGUES, José Juiz. Nirza Seabra Toschi. João Ferreira de Oliveira. **A reforma do Ensino Médio: A nova formulação curricular e a realidade da escola pública**. Revista Educação & Sociedade. Educ. Soc. v.21 n.70 Campinas abr. 2000 Disponível em <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302000000100005> . Acesso dia 15/01/20113

FAVARETTO, Celso F. Notas sobre o ensino de filosofia. In GALLO, Silvio. **Filosofia e seu ensino**. São Paulo. Editora Educ 1993.

FÁVERO, Altair Alberto. O fazer filosófico e a aprendizagem metodológica – a presença da filosofia na escola a partir da experiência do estágio. In COELHO, Ildeo Moreira (org). **Filosofia e ensino – a filosofia na escola**. Ijuí. Editora Injuí, 2005.

FILHO, João Cardoso Palma. **A Educação Brasileira no Período 1960-2000: de JK a FHC**. São Paulo: UNESP, 2010.

FISCARELLI, Rosilene Batista de Oliveira. **Material didático e prática docente**. São Paulo. Unesp, 2006.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. São Paulo. Editora Paz e Terra, 16ª edição, 1983.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo. Editora Paz e Terra – Coleção Leitura, 1996.

FREITAG, Bárbara. **A Teoria crítica: ontem e hoje**. São Paulo: Editora brasiliense, 2004.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Maria Ciavatta, Denise Ramos. (Orgs.). **Ensino Médio integrado: concepção e contradições**. São Paulo. Cortez, 2005.

_____. **Escola, Estado e Sociedade**. São Paulo: Editora Cortez e Associados, 1984

GALLO, Sílvio. **Filosofia, educação e cidadania**. In: Filosofia, Educação e Cidadania. São Paulo: Editora Alínea, 2010.

_____.Filosofia na educação básica: uma propedêutica à paciência do conceito. In **Filosofia e ensino – a filosofia na escola**. Ijuí. Editora Inijuí, 2005.

_____.**Filosofia e o exercício do pensamento conceitual na educação básica**. Educação e Filosofia. Uberlândia, v. 22, n. 44, p. 55-78, jul./dez. 2008.

_____.**Uma Metodologia para o Ensino de Filosofia no ensino médio**. Programa 2. 12/10/2011. Debate realizado no Programa TV Escola. Disponível em <http://www.youtube.com/watch?v=7wcIR0ivIus> Acessado em 04/05/2013.

GENTILLI, Pablo. O discurso da qualidade como nova retórica conservadora no campo educacional. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. **Neoliberalismo, qualidade total e educação – visões críticas**. Petrópolis. Editora Vozes, 1994.

GERMANO, José Wellington. **Estado militar e educação no Brasil**. São Paulo: Editora Cortez, 2005.

GHEDIN, Evandro. **A Filosofia no Ensino Médio**. São Paulo: Editora Cortez, 2008.

_____. **A problemática da filosofia no ensino médio**. Ijuí. Editora Unijuí, 2002.

GONZALES, Wânia R. Coutinho. **Gramsci e a Organização da Escola Unitária**. Disponível em <http://www.senac.br/BTS/221/boltec221c.htm>. Acesso em 26/03/2013.

GRABOWSKI, Gabriel. **Desenvolvimento local e Regional & Ensino Médio Integrado à Educação Profissional**. Secretaria de Educação Básica – MEC Ensino Integrado à Educação Profissional: Integrar para que?. Brasília: MEC, 2006.

HARDT, Lúcia Schneider **Formação de professores: as travessias do cuidado de si**. Disponível em

<www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT08-1764--Int.pdf> em acesso em 10/07/2013.

HORKHEIMER, Max. **Eclipse da razão**. São Paulo. Editora Centauro, 2010.

HORN, Geraldo B. **A presença da filosofia no currículo do Ensino Médio brasileiro**. In Filosofia no Ensino Médio. Petrópolis – Rio de Janeiro: 3ª Edição. Editora Vozes, 2000.

HORN, Geraldo Balduino. **Filosofia no ensino médio: construindo uma proposta para quem vive do trabalho**. Brasil. MEC, 1999

JAPIASSU, Hilton. **Um desafio à Filosofia: – pensar-se nos dias de hoje**. São Paulo: Letras & Letras. 1997.

_____.Hilton. **Dicionário de filosofia**. Rio de Janeiro. Editora Zahar, 1996.

KANT, Immanuel. **Resposta à Pergunta: Que é esclarecimento?**
Tradução: Luiz Paulo Rouanet. Alemanha, dezembro de 1783.

_____.**Crítica da razão pura**. Coleção Os Pensadores. São Paulo. Editora Abril Cultural, 1983.

KUENZER, Acácia. Planejamento e educação no Brasil. São Paulo: Editora Cortez, 1990.

KUIAVA, Evaldo Antonio; Carbonara, Vanderlei. **Sobre Docência, Diálogo e a Formação Ética**. In: Ensino de Filosofia – Formação e Emancipação. Campinas/ SP: Editora Alínea, 2009.

LAPO, Flavinês Rebolo. Belmira Oliveira Bueno. **Professores, desencanto com a profissão e abandono do magistério.** Cadernos de Pesquisa, n. 118. São Paulo São Paulo, 2003.

LIBÂNEO, José Carlos. **A democratização da escola pública.** São Paulo: Editora Loyola, 3ª edição, 1986.

_____. **Didática.** São Paulo. Editora Cortez, 1994.

LIPMAN, Mathew. **A filosofia vai à escola. São Paulo.** Summus Editorial, 1990.

_____. **Filosofia na sala de aula.** São Paulo. Editora Nova Alexandria, 1994.

LIRA, Alexandre Tavares do N. **A Legislação de educação no Brasil durante a ditadura militar (1964 – 1985) – um espaço de disputas.** Tese de Doutorado. Universidade Federal Fluminense - Niterói 2010.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da Educação.** Coleção Magistério 2º Grau. Série formação do professor. São Paulo: Editora cortez, 1991.

MATOS, Olgária. **Filosofia.** Coleção: Explorando o ensino. Brasil – Mec 2010.

_____. C. F. **A escola de Frankfurt – luzes e sombras do iluminismo.** São Paulo. Editora Moderna. Coleção Logos, 2002.

MATOS, Avila de. **O Programa "aliança para o progresso": o discurso civilizador na imprensa e a educação profissional no Paraná.** São Paulo. Unimep, 2008.

MAIA, Eny Marisa, Selma Garrido Pimenta. **Uma orientação educacional nova para uma nova escola.** São Paulo: Editora Loyola, 1984.

MÉSZÁROS, Istvan. **A Educação Para Além do Capital.** São Paulo: Boitempo, 2008.

NETO, João E. **Dialética do virtual.** In Revista Filosofia Ciência e Vida. São Paulo. Editora Escala, edição nº 44, 2010.

NOBRE, Marcos. **A Teoria Crítica.** Rio de Janeiro: Editora Zahar, 2004.

NÓVOA, António. **O espaço público da educação: imagens, narrativas e dilemas.** Lisboa. 2002. Disponível em http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4797/1/9723109565_1_30.pdf acessado em 15/6/13

OLIVEIRA, Paula Ramos de. **Filosofia e expressão.** Editora Alínea, Campinas / e SP 2009.

PUCCI, **Teoria crítica e educação.** Rio de Janeiro. Editora Vozes, 1994.

RAMOS, Denise, Maria Ciavatta. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio - texto para discussão.** MEC, Brasília, 2008.

RASSI, Fabiana. **Notas para pensar a filosofia nos dias de hoje.** Cadernos Linhas Crítica. V 5-6 julho de 1997/julho 1998 UNB - Brasília.

RODRIGUES, Neidson. **Da mistificação da escola à escola necessária.** São Paulo. Editora Cortez e Associados, 1989.

ROMANELLI, Otaiza de oliveira. **A história da educação no Brasil (1930/1973)**. Petrópolis. Editora Vozes, 1983.

ROSA, Sanny da. **Construtivismo e mudança**. São Paulo: Editora Cortez, 1994.

SANTA CATARINA - Secretaria de Estado da Educação, Ciência e Tecnologia. **Proposta Curricular de Santa Catarina: Estudos Temáticos**. Florianópolis: IOESC, 2005.

SACRISTÃN, J. Gimeno. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre. Editora Artmed, 2000.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Globalização e interdisciplinaridade – o currículo integrado**. Porto Alegre: Editora Artmed, 1998.

SAVIANI, Dermerval. **O legado educacional do Regime Militar**. Campinas – São Paulo. Editora Autores Associados. Coleção Educação Contemporânea, 2006.

_____. **Sobre a Concepção de Politecnia**. Rio de Janeiro: Ministério da Saúde. 1989.

_____. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3ª Edição. Campinas/SP: Editora Autores Associados, 2010.

_____. **A nova lei da educação – trajetória, limites e perspectivas**. Campinas – São Paulo. Editora Autores Associados, 1997.

_____. **Educação, do senso comum à consciência filosófica**. Campinas. São Paulo: Editora Cortez e Associados, 1996.

_____. **Escola e democracia**. São Paulo. Editora Cortez e Associados, 1984.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Filosofia**. São Paulo. Editora Cortez, 1992.

_____. **A filosofia na formação do jovem e a ressignificação de sua experiência existencial**. Belo Horizonte. Editora Autêntica, 2002.

SILVA, Alex Sander. **A filosofia nos tempos de hoje: algumas questões básicas na formação crítica do sujeito contemporâneo**. In: Educação em Revista. Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, n. 6, 2005 – p. 12 Marília UNESP – 2009.

_____. **Aula expositiva**. [Mimeo]. Universidade do Extremo Sul Catarinense. Criciúma – SC, 2012.

SHIROMA, Eneide Oto; MORAES, Maria Célia M. de; EVANGELISTA, Olinda. **Política educacional**. Rio de Janeiro: Editora Lamparina, 2007.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis. Editora Vozes, 2002.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação e universidade**. Rio de Janeiro. Editora UFRJ, 1988.

Vaidergorn, José. **Ensino Religioso, uma herança do autoritarismo**. Campinas. Cadernos Cedes, 2008.

VASCONCELLOS, Celso. **A construção do conhecimento em sala de aula**. São Paulo. Editora Libertad. 1989.

VIEIRA, Evaldo. **Estado e miséria social no Brasil**. São Paulo: Editora Cortez, 1987.

VILELA, Rita Amélia Teixeira. **A Teoria Crítica da Educação de Theodor Adorno e sua apropriação para análise das questões atuais sobre currículo e práticas escolares.** Relatório Final de Pesquisa. Porto Alegre, 2004-2006.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar.** Porto Alegre. Editora Artmed, 1998

ANEXO

QUESTIONÁRIO PARA PROFESSORES DE FILOSOFIA DO
ENSINO MÉDIO

Nome (opcional)
Ano de nascimento
Cidade.
Estado
Email:

SITUAÇÃO PROFISSIONAL

1. Qual o seu regime de trabalho:

- a) professor/a efetivo/a
- b) professor/a ACT

1.1 Você cursou:

- a) bacharelado
- b) licenciatura
- c) ambos (bacharelado e licenciatura)
- d) está cursando o bacharelado
- e) está cursando licenciatura

1.2 Nome do curso em que você se graduou:

1.3 Instituição Superior onde você se graduou.

1.4 Você está habilitado a lecionar quais disciplinas no ensino médio?

1.5 Você possui outro curso superior?

sim não incompleto

Qual?

1.6 Você trabalha em mais de uma escola?

Sim – Quantas __Duas_____

Não

1.7 Em a qual/quais sistema(s) pertencem a(s) escola(s) que você trabalha:

- a) público estadual
- b) público municipal
- c) particular confessional
- d) particular comunitária
- e) particular empresarial
- f) Outro:.....

1.8 Leciona outra disciplina além de filosofia?

Sim Não

Caso afirmativo, qual(is)?

1.9 Qual a sua carga horária de trabalho semanal:

- a) até 10 horas
- a) de 10 a 20 horas
- b) de 20 a 30 horas
- c) de 30 a 40 horas
- d) de 40 a 44 horas
- e) Acima de 44 horas.

2 Há quanto tempo você ensina filosofia?

- a) há menos de um ano.
- b) entre um e três anos.
- c) entre três e cinco anos.

- d) entre cinco e dez anos
- e) há mais de dez anos.

FORMAÇÃO CONTINUADA

3 Você concluiu algum curso de Pós-graduação?

- () sim () não
- a) especialização.
- b) mestrado
- c) doutorado

Em qual área:

4 Você está cursando pós-graduação?

- () sim () não
- a) especialização
- b) mestrado
- c) doutorado

Em qual área: e Ciências da Religião.

5 Você tem interesse em investir na sua formação profissional?

- () sim () não

Por quê?

6 Que temas são mais importante atualmente para sua formação de professor de Filosofia?

PRÁTICA PEDAGÓGICA

7 Enquanto professor de Filosofia como você se encontra profissionalmente?

- () satisfeito () insatisfeito

Por que?

8 Quanto a organização do programa da disciplina de filosofia, você tem como base preferencial:

P = Prefere NP = Não Prefere PM = Prefere muito

- a) Proposta Curricular de Santa Catarina
- b) Parâmetros Curriculares Nacionais
- c) A partir de livros didáticos da área
- d) Adaptação das disciplinas acadêmicas do curso de filosofia
- e) Proposta pedagógica da escola
- f) Eixos temáticos de outras disciplinas
- g) Outras fontes. Quais? _____

9 Quais são os livros de Filosofia que você utiliza como material didático nas suas aulas? (Responder por preferência)

9.1 Quais conteúdos você pesquisa para utilizar nas suas aulas?

10 Dos recursos e metodologias abaixo indicados, refira o grau de frequência com que as utiliza nas aulas:

NA = Não aplica **PF** = Pouco Frequente **MF** = Muito Frequente
F = Frequente

- a) ___ Exposição dos temas e conteúdos;
- b) ___ Leitura e discussão de textos clássicos;
- c) ___ Leitura e discussão de textos diversos;
- d) ___ Debates de temas e realidades atuais;
- e) ___ Debates a partir de problemas filosóficos;
- f) ___ Produção de textos;
- g) ___ Recursos audiovisuais/multimeios;
- h) ___ Pesquisa de campo ou bibliográfica;
- i) ___ Desenvolvimento de projetos interdisciplinares
- j) ___ Trabalho em grupo

- k) ___ Pesquisa na internet
 l) ___ Utilização de redes sociais de comunicação
 m) ___ Realização de seminários
 j) ___ Outro(s)
 Qual(is)? _____

11 Com relação aos objetivos, enquanto professor de filosofia no ensino médio, assinale o grau de preferência a partir das indicações:

P = Prefere NP = Não Prefere PM = Prefere Muito

- a) _____ Formação e exercício da crítica
 b) _____ capacidade de problematizar conhecimentos, idéias e opiniões
 c) _____ Pensar o mundo contemporâneo e suas transformações
 d) _____ Conhecer razoavelmente a história da filosofia e alguns filósofos
 e) _____ Exercitar a lógica e a argumentação
 g) _____ Apropriar-se dos conhecimentos de Filosofia como apoio para a vida
 h) _____ Privilegiar a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual
 i) _____ Formação para o exercício da cidadania

12 O que você considera mais importante para o desenvolvimento da sua prática docente? Responda a questão estabelecendo uma ordem de preferência.

- a) conversar com os professores que lecionam na escola
 b) ler os livros didáticos de filosofia
 c) as orientações dadas pelo diretor ou equipe pedagógica da escola
 d) os conteúdos e métodos de ensino aprendidos na universidade.
 e) as apostilas ou livros indicados na universidade
 f) orientações curriculares da Secretaria de Educação
 g) o planejamento que lhe foi entregue no início da sua atividade docente

13 Quais fatores dificultam a sua prática docente:

- a) indisciplina dos alunos.
 b) desinteresse dos alunos.

- c) carências materiais dos alunos
- d) ausência de recursos materiais e didáticos para as aulas
- e) insegurança frente aos conteúdos da disciplina que leciona
- f) ausência de diálogo entre os professores
- g) inadequação da formação universitária frente aos desafios encontrados na escola
- h) sobrecarga de trabalho.
- i) número de horas/atividade insuficientes para preparar as aulas
- j) baixos salários .
- h) falta de apoio institucional
- i) pessoal despreparado para o trabalho

14 Indique os fatores que facilitam a sua prática docente

- a) interesse e participação dos alunos.
- b) bom nível econômico e social dos alunos
- c) boa formação acadêmica realizada na universidade.
- d) interesse e dinamismo profissional
- e) domínio dos conteúdos da disciplina.
- f) boa formação sobre metodologia e didática do ensino.
- g) ter cursado ou estar cursando pós-graduação.
- h) ter cursado disciplinas pedagógicas de outros cursos
- i) ter feito um bom estágio supervisionado em Filosofia

15 Quanto à metodologia, como você trabalha?

- a) numa perspectiva histórica.
- b) com temas contemporâneos
- c) por problemas filosóficos.
- d) por áreas e temas da filosofia

QUESTÕES ABERTAS

16 Por muito tempo o ensino de filosofia foi tratado como um tema transversal nos currículos das escolas de nível médio. Em sua opinião, o que mudou com a obrigatoriedade do seu ensino?

17 Quais os principais desafios que se apresentam ao professor de filosofia nas escolas de nível médio?

18 Como se desenvolve a comunicação entre sua disciplina e as demais áreas de conhecimento?

19 Seus colegas percebem a filosofia como uma área que pode contribuir para a formação do estudante? Sim? Não? Justifique.